

UNIVERSITE DU QUEBEC

RAPPORT DE RECHERCHE

PRESENTÉ A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

(DE LA MAITRISE EN SCIENCES DE L'EDUCATION)

PAR

DANIELE LEBRUN

B. Sp. GENAGOGIE

GENESE ET EVOLUTION DE LA NOTION D'ORGANICITE

DANS L'OEUVRE DE PIERRE ANGERS

OCTOBRE 1980

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

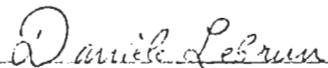
Résumé:^{*}

Le rapport de recherche figure au nombre des premières pistes exploratoires que tente de dégager une équipe de professeurs et d'assistants dans le cadre d'un projet global de recherche subventionné par la FCAC et consacré à la clarification de la pensée de Pierre Angers. L'objectif global du travail d'investigation consiste, dans le domaine de la philosophie de l'éducation, à mettre en évidence la cohérence et la portée discursive de l'œuvre pédagogique de Pierre Angers développée autour du thème de l'organicité.

Dans ce contexte, recourir aux modèles d'analyse longuement médités et affinés par ces maîtres éminents que sont Michel Foucault (L'ordre du discours) et Charles Perelman (Le traité de l'argumentation) pour baliser le champ de la recherche, devait naturellement constituer le point de départ obligé. Foucault nous enseignant par son "principe de renversement" et sa règle d'extériorité" à renoncer aux figures traditionnelles de l'auteur et de la discipline, pour apprendre à ressaisir l'entreprise discursive comme une "raréfaction" du champ des significations et par conséquent comme une tentative de constituer un monopole sur une scène d'enjeux. Perelman nous invitait, par le démantèlement savant du réseau, infiniment ramifié, des procédures et des techniques argumentatives (particulièrement celles de "la dissociation de notions"), à découvrir dans les pratiques de la nouvelle rhétorique, l'occasion de mettre à l'épreuve la fécondité du modèle épistémologique d'une rationalité non formelle, ni formalisable et pourtant fort rigoureuse, pour une théorie de la preuve en philosophie (logique des jugements de valeur).

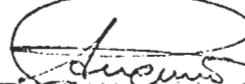
Enfin de compte, en réussissant à dégager tout d'abord les conditions d'apparition du discours de l'activité éducative dans le contexte québécois du début des années 70, on peut à juste titre tenter de rendre raison du recours à la métaphore organiciste, non seulement comme figure organisatrice d'un champ conceptuel spécifique destiné à

justifier une pratique d'innovation pédagogique, mais essentiellement comme mode original d'exercice de pouvoir dans le contexte idéologique d'une société qui devient pluraliste au niveau de ses fondements.



Signature du candidat

Date: 30/06/1981



Signature du directeur de recherche

Date: 29 - 06 - 81

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)

Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)

Date:

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	ii
REMERCIEMENTS	iv
PRESENTATION EN GUISE D'AVANT-PROPOS	vi
INTRODUCTION ET METHODOLOGIE	
Dimension interne	9
Dimension externe	13
CHAPITRE I	
La mécanicité	19
L'organicité	22
Propositions du champ conceptuel.....	27
Education permanente	34
CHAPITRE II	
Applications pédagogiques	46
Dimension philosophique	52
Dimension psycho-pédagogique	52
Modèle du maître	63
Le s'éduquant	72
CONCLUSIONS-CRITIQUES	80
BIBLIOGRAPHIE	
I Ouvrages fondamentaux de référence	103
II Lectures d'appoint	105
III Etudes de Pierre Angers.....	106
IV Classification des courants pédagogiques	107
au Québec	

REMERCIEMENTS

Dans un bateau au long cours, je me suis embarquée comme capitaine, moi qui avais si peu navigué...! Le voyage fut difficile et nous dûmes maintes fois éviter les écueils qui nous guettaient et calmer les vents qui nous assaillaient.

C'est avec beaucoup de fierté que j'accoste au port, les yeux et le cœur tournés vers trois collaborateurs précieux: M. Pierre Angenot, à qui je ne saurai jamais assez exprimer ma gratitude et mon affection pour sa disponibilité et son très grand professionnalisme et à mon mari Yvon et ma petite fille Sara-Emmanuelle, pour leur amour, leur compréhension et leur soutien.

Danièle Lebrun

Octobre 1980

PRESENTATION EN GUISE D'AVANT-PROPOS

Le mémoire que nous mettons en chantier figure au nombre des premières pistes exploratoires que tente de dégager une équipe de professeurs et d'assistants dans le cadre d'un projet global de recherche subventionné par la FCAC et consacré à la clarification de la pensée de Pierre Angers.

Comme l'observait excellamment le professeur Fernand Gauthier, un des promoteurs du projet dans sa version initiale:

"Plusieurs enseignants s'interrogent ces années-ci sur les conditions et la qualité de leur pratique et sur les moyens d'améliorer leur activité pédagogique; ils sont souvent appuyés dans leur questionnement par des conseillers pédagogiques, des principaux, des cadres des commissions scolaires qui désirent aider les maîtres à perfectionner leur pratique pédagogique. Ces maîtres, responsables de groupes de vingt-cinq, trente élèves ou parfois davantage, se demandent comment porter à chaque enfant l'attention individuelle qui l'aiderait à mieux comprendre; ils ne veulent pas d'un enseignement théorique, ni d'exposés abstraits, trop détachés des aléas de l'action quotidienne. Ils réclament une assistance effective pouvant les aider de manière immédiate et tangible à modifier le style de leur intervention dans les salles de cours où ils exercent."

Dans sa phrase la plus significative, l'œuvre pédagogique de Pierre Angers s'étend sur la totalité des dix dernières années. Elle

mérite largement de retenir l'attention du fait qu'elle s'est constamment préoccupée d'apporter un éclairage novateur, stimulant et revigorant à une problématique de l'éducation qui, au Québec plus qu'ailleurs sans doute, a été extraordinairement bouleversée et travaillée à la racine par cet immense mouvement de transformation des mentalités bien connu sous le nom de Révolution Tranquille.

La contribution originale de Pierre Angers commence à prendre forme, dans son armature spécifique, à l'intérieur du contexte d'une philosophie de l'éducation qu'il s'est plu à recouvrir lui-même du nom de "l'activité éducative". Et il a entrepris en outre d'en développer le thème central suivant un ordre de réflexion qu'il a entendu circonscrire dans une perspective "organique". Aussi bien, dès 1971, la conception organique de l'activité éducative faisait officiellement son entrée sur la scène tourmentée de la pédagogie québécoise par le biais d'un rapport demeuré fameux, du Conseil supérieur de l'éducation. Par la suite, ce domaine de recherche s'est amplifié dans sa dimension conceptuelle (élargissement du canevas théorique) ainsi que dans ses efforts pour promouvoir concrètement la représentation de l'innovation pédagogique qui lui était étroitement attelée.

L'objectif général du travail d'investigation entrepris sous l'égide de la FCAC consiste, il est important de le préciser, à mettre en évidence dans sa plus grande richesse, la consistance et la portée discursives de l'œuvre de Pierre Angers. En effet, une production

d'envergure, surtout lorsqu'elle bénéficie d'une audience reconnue et d'une renommée appréciable, cesse jusqu'à un certain point d'appartenir strictement à son auteur. En raison de l'ampleur et de la profondeur de son impact, elle finit par acquérir une autonomie relative qui autorise à la constituer en objet d'étude doté d'une légalité propre. En ce sens, elle se prête aisément à une analyse de décodage, de déconstruction et d'inventaire qui permet de mettre en évidence le répertoire des catégories axiales autour desquelles elle s'articule et d'en dresser le bilan pour réussir à faire ressortir avec plus de netteté la direction de ses intentions fondamentales au-delà des visées explicites du penseur qui les soutient.

Sous ce rapport, un discours peut être considéré comme un champ notionnel privilégié dont il importe d'identifier les propositions qui servent d'assise; mais il doit être envisagé du même coup comme instance d'exercice de pouvoir, dans la mesure même où ces propositions servent à justifier le bien-fondé des interventions que l'on entend promouvoir en vue d'introduire des modifications dans une situation jugée déficiente ou pernicieuse. La logique interne de l'articulation de l'armature discursive s'avère donc indéfectiblement tributaire des auditoires particuliers auxquels on adresse des propositions dont il importe de rendre raison. En ce sens, l'architecture discursive demeure constamment soumise aux stratégies argumentatives qui contribuent à en remodeler sans relâche la complexion et la vision d'ensemble.

Dans ce contexte, recourir aux modèles d'analyse longuement médités et affinés par ces maîtres éminents que sont Michel Foucault (L'ordre du discours) et Charles Perelman (Le traité de l'argumentation) pour baliser notre champ de recherche, devait naturellement constituer notre point de départ obligé. Foucault nous enseignant par son "principe de renversement" et sa "règle d'extériorité" à renoncer aux figures traditionnelles de l'auteur et de la discipline, pour apprendre à ressaisir l'entreprise discursive comme une "raréfaction" du champ des significations et par conséquent comme une tentative de constituer un monopole sur une scène d'enjeux. Perelman nous invitait, par le démantèlement savant du réseau, infiniment ramifié, des procédures et des techniques argumentatives (particulièrement celles de "la dissociation de notions"), à découvrir dans les pratiques de la nouvelle rhétorique, l'occasion de mettre à l'épreuve la fécondité du modèle épistémologique d'une rationalité non formelle, ni formalisable et pourtant fort rigoureuse, pour une théorie de la preuve en philosophie (logique des jugements de valeur).

On s'aperçoit donc immédiatement que cet outillage s'avère délicat et fort complexe à manier. A ce titre, il ne pouvait pas, raisonnablement, constituer l'objet premier de la recherche qui est présentée ici même s'il s'inscrit constamment en filigrane comme le repère majeur d'intelligibilité. Il paraissait par conséquent indispensable d'en évoquer les linéaments puisque cette instrumentation méthodologique constitue de fait la toile de fond sur laquelle se déploie sans désemparer l'effort et l'entreprise préliminaire dans laquelle nous nous sommes engagée.

En effet, en proposant de dégager tout d'abord les conditions d'apparition du discours de l'activité éducative dans le contexte québécois du début des années 70, nous pouvions donc à juste titre tenter de rendre raison du recours à la métaphore organiciste, non seulement comme figure organisatrice d'un champ conceptuel spécifique destiné à justifier une pratique d'innovation pédagogique, mais essentiellement comme mode original d'exercice de pouvoir dans le contexte idéologique d'une société qui devient pluraliste au niveau de ses fondements.

INTRODUCTION ET METHODOLOGIE

Le monde de l'éducation s'agit au gré des vents et des marées et bien malin est celui qui peut prétendre savoir de quel côté vient la vague. Il en est qui sont plus importantes, d'autres plus sournoises alors que certaines sont plus déchaînées. Cependant, elles ont toutes quelque chose en commun: elles viennent briser un ordre établi.

Pierre Angers, professeur, chercheur, théoricien et penseur ressemble un peu à ces vagues puisque tout comme ces dernières, son discours sur la pédagogie québécoise vient briser le ressac du monde de l'éducation.

Force nous est dès lors de chercher à connaître l'homme qui se cache derrière tous ces titres et métiers. Le défi est de taille et l'expédition d'envergure, car la sagesse et la prudence nous imposent pour mieux réussir, de chercher à comprendre le discours de ce dernier.

C'est ainsi que l'assertion voulant que l'écrit prolonge la pensée de l'homme, nous suggère donc fortement pour les besoins de ce travail d'effectuer un retour en arrière, de remonter la machine du temps afin de situer le discours d'Angers dans son contexte historique.

Notre périple nous amène donc aux années 60 au moment où la Commission Parent présidée par Mgr Alphonse-Marie Parent est chargée de faire une enquête sur le monde de l'éducation au Québec.

Selon Willy Demoucelle:

"Au cours des années 60, on assiste à un bouleversement du système scolaire québécois, à une volonté de plus en plus marquée de démocratiser l'éducation. 1963, le rapport Parent, annonce le renouveau tant espéré, propose de nouveaux concepts d'éducation: polyvalence, progrès continu, école coopérative. On affirme alors que l'école doit avoir pour objectif "le développement intégral de l'individu". On parle de décloisement particulièrement au niveau secondaire où l'on rêve d'élèves qui recevraient et un enseignement général et un enseignement professionnel. On lance l'idée d'une école qui serait dirigée par un atelier pédagogique." (1)

Parallèlement et presque de façon simultanée à la création de la Commission Royale d'Enquête, s'amorcent d'autres changements majeurs, qui seront provoqués et endossés par ce qui fut appelé la révolution tranquille et qui désigne l'ensemble des réformes entreprises au Québec de 1960 à 1966. Les conséquences directes de ce phénomène sur le monde de l'éducation mèneront à la formation du Ministère de l'Education tel que proposé par le frère Untel.

1. Demoucelle Willy, "Qu'est-ce qui ne va pas dans les polyvalentes?", Alliance, Vol. 16, No 5, Février 79, p. 6.

D'après l'analyse de Denis Monière,

"Le développement du capitalisme exigeait aussi la rationalisation de l'enseignement (en fonction des besoins de la croissance industrielle) et la formation des travailleurs plus instruits et spécialisés. Notre système d'éducation confessionnel, sous la gouverne du clergé, était à tel point anachronique et incohérent, qu'il ne pouvait répondre efficacement à cette nécessité. A l'automne 1960, dans ses "Insolences", le Frère Untel propose de fermer le Département de l'Instruction publique en raison de son incompétence et de son irresponsabilité. S'inspirant des recommandations du Rapport Parent, le gouvernement Lesage, sous l'impulsion de Paul-Gérin Lajoie, proposa le Bill 60 qui avait pour objet de créer un ministère de l'Education. Malgré la résistance acharnée de certains milieux cléricaux intégristes, le ministère fut institué en 1964. C'était un premier pas dans la voie de la décléricalisation." (2)

Ces réformes tant structurelles qu'organisationnelles créent des transformations majeures à tous les paliers de l'éducation. En effet, on assistera, en 64-66 à la création des polyvalentes, à l'établissement de collèges d'enseignement général et professionnel qui viendront prendre la place des collèges classiques rendus désuets dans leurs structures et dans leur mode de fonctionnement. Et, finalement en 1968, l'annonce de la création du réseau des Universités du

2. Monière Denis, Le développement des idéologies au Québec, Ed. Québec-Amérique, 1977, p. 325.

Québec, projet qui ne prendra effet qu'en 69 et que l'on ne peut attribuer comme tel au rapport Parent, mais qui avait quand même été prévu puisque les universités en place ne pouvaient plus répondre à la tâche.

"Afin de répondre aux aspirations sociales des masses urbaines et aux besoins de l'économie, il fallait démocratiser l'accès à l'éducation en la rendant gratuite. Dans une première phase, on subventionna les études collégiales secondaires qui étaient sous la tutelle des institutions privées, on s'organisa ensuite pour répondre aux recommandations du Rapport Parent concernant les collèges classiques et l'intégration des niveaux d'études, en instituant l'école publique au niveau collégial. Ainsi, les Cégeps furent créés en 1967 par le gouvernement Johnson. On se garda bien toutefois d'inclure les universités dans le secteur public." (3)

Par ricochet, ces changements vont amener tout un bouleversement au sujet des prévisions structurelles, intrinsèques à chaque palier éducationnel et plus spécifiquement au niveau de la formation des maîtres.

C'est au milieu de cette mer agitée que le discours de Pierre Angers va chercher à se tailler sur l'échiquier québécois, une place d'autant plus convoitée que le grand occupant, c'est-à-dire l'opérateur religieux tend à disparaître ou du moins à laisser le champ libre.

3. Monière Denis, Le développement des idéologies au Québec, Ed. Québec-Amérique, 1977, pp 325-326

Toujours, selon Monière,

"Dans le domaine religieux, on assiste à l'effondrement du ciel québécois. La mort du Dieu canadien-français est proclamée (peut-être prématurément). Le Québec réputé pour son catholicisme évolue vers la tolérance religieuse et glisse peu à peu vers une désaffection religieuse massive. C'est la fin de l'équivalence catholique et française. Le retrait de l'Eglise comme puissance temporelle et son remplacement par l'Etat comme institution centrale de la collectivité provoquent une baisse de son influence comme source d'inspiration morale pour les individus et une vague de désacralisation et de sécularisation des institutions et de la vie sociale. Au spiritualisme séculaire de l'idéologie dominante succédait une philosophie sociale plus matérialiste et rationaliste." (4)

Le premier exemple de cette tendance à l'hégémonie vient sans nul doute de la centrale des enseignants du Québec (C.E.Q.) qui se politicise dans les années 1970 et qui se constitue en nouveau défisseur à tendance marxiste. Elle se donne donc une tâche politique spécifique et traite de l'opposition des classes sociales.

Vient également vers la fin de l'année 71, le rapport du Conseil Supérieur de l'Education, intitulé L'Activité Educative. Ce document, influencé principalement par la philosophie de Pierre Angers,

4. Monière Denis, Le développement des idéologies au Québec, Ed. Québec-Amérique, 1977, p. 328

présente le thème de l'organicité, cher à ce dernier et semble être une étape dans ses tentatives de définition, de donner un contenu au système scolaire du Québec mais dans une orientation différente de celle de la C.E.Q.

Puis apparaît dans les années 74-75 et dans sa plus grande force, un modèle centré sur la gestion, l'opérationnalisation des modes d'organisation, la structuration bureaucratique se reflétant sur des modèles d'analyse que l'on appelle globalement: approche systémique.

On peut donc dire qu'il y a trois instances qui essaient de donner au monde de l'éducation, et ce à partir des années 70, une vision et une orientation en fonction de leur champ d'analyse, de leur vision, de leur ambition et qu'il y a tentative d'exercice de pouvoir.

On assiste dès lors à la constitution de discours, c'est-à-dire que l'on voit des gens faire des analyses scientifiques et techniques et prétendre faire reposer leur jugement et diagnostic sur des modèles théoriques, positivistes, scientifiques et techniques. Mais, leur prétention est encore plus grande car ils veulent non seulement se référer à des modèles pour leur analyse mais également promouvoir certains types d'interventions et décider ou vouloir décider quelle direction prendra le système scolaire québécois.

Nous pouvons donc affirmer qu'il y a discours pédagogique lorsque nous constatons qu'il y a un effort entrepris par une instance, par exemple la C.E.Q., l'approche organique ou l'approche systémique, de fonder sur des propositions ou sur un corpus scientifique ou technique, une vision politique et une certaine forme d'exercice du pouvoir et de pratique du pouvoir dans le domaine de l'éducation.

Lorsqu'on clame que la société devient pluraliste au Québec, à partir des années 70, cela signifie que la place laissée libre par le grand défisseur, qui avait la prétention d'assigner au système scolaire son rôle, sa fonction, ses destinations en fonction de l'homme québécois, prend la forme d'un système instauré strictement sur des bases administratives, juridiques, techniques et qu'il y a au moins trois grands discours qui essaient de lui assigner une direction et de prendre la place laissée libre par l'ancien occupant, l'Eglise, en fonction de leur propre analyse.

Selon Marcelle Brisson,

"L'enseignement s'employa à intérieuriser cette répression en proposant un modèle qui, aux antipodes du modèle enseigné dans les écoles anglaises, valorisait surtout les vertus passives comme l'obéissance, le culte des ancêtres, la patience dans les épreuves, la stabilité, l'esprit de sacrifice et qui condamnait l'ambition, l'esprit d'aventure, le dynamisme. Et surtout cet enseignement

bâillonna les Québécois. Il imposa un respect total à l'égard des maîtres, détenteurs du savoir et délégués de Dieu. Les livres choisis, les textes littéraires, la philosophie - le thomisme et même pas dans le texte original - étaient des commentaires de la Parole de Dieu, Vérité unique dont l'Eglise catholique donnait la seule interprétation valable. Pas de prise de parole ou de plume d'une façon indépendante. Tout est envisagé sous l'angle de l'éternité. La seule mission historique pour les Canadiens-français c'est d'être des témoins du Christ en Amérique du Nord". (5)

Ce qu'il devient dès lors très important de comprendre pour les besoins de notre travail; c'est qu'Angers devient avec la présentation de la notion d'organicité le promoteur d'un discours. Il est également très important de situer ce dernier dans cette immense assiette de la problématique québécoise et de souligner que le discours d'Angers n'apparaît pas de façon isolée et qu'il se développe dans un sens pédagogique.

Et en creusant le discours d'Angers en l'analysant, en essayant de dégager ses virtualités en explorant ses articulations internes, nous pourrons nous rendre compte très vite que c'est plus qu'une réflexion strictement pédagogique sur le système en place mais plutôt une vision du système scolaire, une proposition d'un certain modèle de l'homme québécois, une certaine orientation de la pensée politique et pédagogique.

5. Brisson Marcelle, "De la non-productivité des penseurs québécois," in. Le Jour, Septembre 1977.

Il est déjà établi par ailleurs que chaque discours comporte une double exigence de logique, interne et externe, constituée d'un ensemble de dispositifs propositionnels qu'Angers s'emploiera à mettre en place.

Dimension interne

A cet effet, la logique interne que nous définirons comme étant la façon dont Angers développe de manière cohérente un propos, fondera ses assises sur deux dimensions, l'une pédagogique, l'autre politique.

Nous pourrons donc dire qu'il y a dimension pédagogique lorsque nous pourrons retracer les intentions du propos qui traitent par exemple du travail en classe, de la formation des maîtres, des questions d'apprentissage, etc.

La dimension politique quant à elle se situera beaucoup plus au niveau de gestes à poser, c'est-à-dire là où il y a intervention et transformation. Naturellement ces interventions auront pour lieu privilégié le milieu scolaire, tandis que les transformations viseront plus globalement l'innovation pédagogique, les changements de structures qui seront définis très étroitement en relation avec la pédagogie. Mais lorsqu'il y a des gestes à poser et des décisions à prendre, l'on peut prétendre que ces états de faits reflètent une certaine vision des

choses, une certaine vision de l'homme québécois, de la pédagogie, d'idéologie et qu'à ce titre, il y a politique parce qu'il y a effort délibéré de transformation de mécanismes institutionnels et ce, dans une direction qui vise à faire prévaloir l'ensemble des modèles que l'on entend privilégier.

C'est pourquoi quand on parle d'un discours à dimension interne, à côté de la dimension politique ou pédagogique, il y a aussi une dimension plus fondamentale et cette dimension représente le raccord ou le lien entre les intentions du discours et ce sur quoi repose le discours, ce sur quoi il cherche à se fonder.

Par exemple, dans le cas d'Angers, il s'agit, pour la plupart, de points de référence familiers à ce dernier comme par exemple, les dimensions de la psychologie perceptuelle et la psychologie existentielle dont on retrouve les principaux représentants chez A. Maslow et C. Rogers. C'est ainsi que ces dernières deviendront ce que nous pourrons appeler les fondements principaux ou assises de la vision qu'Angers va développer de la pédagogie en classe et a ses intentions de transformation et d'innovation pédagogique dans le système scolaire.

Or, tout cela constitue deux dimensions à l'intérieur du discours et Angers sera cohérent s'il trouve le moyen d'établir des liens continus et logiques entre les propositions qui lui servent de fondement et les actions qu'il veut poser dans le système scolaire et sous cet

aspect, nous pouvons affirmer que la cohérence est une des caractéristiques du discours d'Angers.

Il y a également une autre caractéristique du discours qui doit nous intéresser, à savoir est-ce que ce dernier est complet, est-ce qu'il est ample? Cherche-t-il à couvrir la plus grande variété, le plus grand nombre de problèmes qui concernent son domaine d'activités ou son champ d'intérêts? En éducation, est-ce qu'Angers s'occupe uniquement de ce qui se passe en classe ou est-ce qu'il manifeste des intérêts face à l'innovation pédagogique? Est-ce qu'il s'intéresse aux politiques du ministère de l'éducation? A l'éducation permanente? etc.

Une troisième caractéristique, de type stratégique, du discours d'Angers est sans nul doute cette facilité qu'a ce dernier de se faire connaître et reconnaître en faisant chapeauter ses écrits par des institutions et des organismes. Il ne s'exprime pas uniquement dans des revues ou par des livres, il fait entériner son discours par des institutions officielles, il se donne du pouvoir, il se donne un chapeautage, une armature qui sont par hasard les institutions les plus prestigieuses en matière d'éducation. Citons l'exemple du Rapport de l'Activité Educative, profondément inspiré par Pierre Angers mais présenté par le Conseil Supérieur de l'Education et distribué comme tel dans tous les coins de la Province et à toutes les instances du monde pédagogique québécois.

Le fait de considérer la cohérence, l'ampleur et l'appui d'institutions prestigieuses nous amène à relever une quatrième caractéristique du discours d'Angers et c'est celui de son pouvoir classificateur.

En effet, il arrive un moment, où un discours ayant atteint un certain degré d'ampleur de cohérence, de développement, rencontre nécessairement les autres discours, les autres partenaires autour de la table qui, eux aussi, portent des jugements sur les mêmes questions qui occupent ce discours. Par conséquent, il se devra de préciser sa position, son option, de façon à se distinguer des autres discours.

Et, dans le cas d'Angers, on peut affirmer qu'il y a un moment où ce dernier, comme discours, ou encore la vision organique de l'éducation soutenue par Angers, propose une certaine classification des principales tendances ou principaux courants pédagogiques et c'est ce que l'on voit apparaître dans les trois modèles de l'institution scolaire.

C'est donc dire que lorsque nous voudrons ultérieurement examiner le discours d'Angers ou sa vision organique de l'éducation, force nous sera d'être attentif à rechercher une dimension interne basée sur quatre piliers bien distincts. Nous devrons nous occuper des intentions pédagogiques et politiques, des fondements du discours, de son ampleur et de sa classification et finalement du "chapeautage" institutionnel.

Dimension externe

Tout à côté de la dimension interne chemine en étroite collaboration la dimension externe d'un discours qui a généralement pour but de s'adresser à quelqu'un, à des autorités ou à un auditoire composé de toutes sortes de gens qui vivent toutes sortes de choses.

L'auditoire auquel s'adresse le discours d'Angers du moins à son origine, c'est-à-dire au début des années 70, se compose bien sûr de parents, d'éducateurs, d'étudiants, intéressés au système scolaire québécois, mais également à tout le Québec en général, ce Québec qui vit des moments fort importants. C'est donc dire que lorsqu'on veut analyser un discours, pour le comprendre, il faut l'analyser non seulement dans sa cohérence propre et dans toutes les virtualités de son développement mais aussi en tenant compte des gens à qui il s'adresse. Et quand on veut analyser une pensée, il faut voir ce qu'elle vaut pour elle-même et il faut aussi la comprendre car nous savons très bien qu'elle s'organise en fonction de ceux à qui elle s'adresse.

Donc pour bien mettre en pratique l'énoncé que nous venons de faire, essayons de tracer un portrait, très sommaire avouons-le, du Québec des années 70.

On assiste, à cette époque, à une remise en question de l'importance de la valeur que l'on accordait traditionnellement à la science

et à la technologie. Cette remise en question se fait à travers la contre-culture, cette même contre-culture qui a donné lieu à un mouvement valorisant les valeurs de la vie plutôt que les valeurs du savoir et les valeurs techniques. Si elle est contre-culturelle, c'est que précisément, elle s'oppose à la culture qui a trop longtemps été vue comme l'expression ou le reflet d'un monde mécanisé, puis uniformisé en fait, ce que Marcuse s'est plu à appeler l'homme et la société unidimensionnels.

Les années 70 sont également secouées par une vague de tentatives, tantôt organisées, tantôt sauvages, d'innovations pédagogiques. Nous assistons à l'entrée en scène de ce que nous appellerons globalement les écoles "alternatives", qui s'opposent foncièrement à l'enseignement traditionnel non pas uniquement dans sa forme pédagogique mais également comme cadre d'institution scolaire. C'est ainsi que nous verrons apparaître et pousser comme des champignons, (Ecoles Nouvelles du Québec 1970-1980)* toutes sortes d'écoles qui viendront proposer autre chose que l'école traditionnelle qui, soulignons-le, était déjà dans le contexte québécois un système rénové.

69-70, c'est aussi le contre-coup au Québec de la révolution étudiante de mai 68 en France et dans ce sillage, la grande contestation étudiante, la remise en question du système scolaire comme source ou

* Angenot Pierre, Courants pédagogiques en philosophie de l'éducation, notes de cours, extraits de presse, vol. II, UQTR, 1979

lieu privilégié d'apprentissage et d'informations. Mais d'autres événements jouent également de leurs influences, événements qui ne semblent guère être directement reliés à notre problématique, mais qui pourtant apportent des dimensions non-négligeables. Qu'il suffise de se rappeler la position du mouvement féministe et conjointement les discours sur la situation de la femme et la dénonciation de stéréotypes sexistes. Mentionnons également la question de la prospective et de la futurologie, ces questions que l'on se pose en rapport avec notre avenir et dans un climat d'incertitude. Parallèlement, ces temps angoissés provoquent le recours à des solutions factices et faciles concernant par exemple l'astrologie, toutes les formes de consommation à outrance du monde contemporain, c'est-à-dire consommation poursuivie pour elle-même et comme occasion d'oublier une certaine misère quotidienne et de se la cacher à soi-même.

Inaugurant ainsi l'exercice d'un nouveau type de parole, la contre-culture, la critique du système scolaire sont des points qui appartiennent en gros à l'ensemble de la société occidentale et que le Québec vit aussi à sa manière, à son rythme, d'après un style qui lui est particulier. Mais il y a malgré tout des caractéristiques qui sont propres au Québec. En effet, le fait qu'il y ait une révolution étudiante en 69-70 au Québec, après mai 68 en France, n'a rien de particulier sinon qu'en l'espace de deux ou trois ans se développe une convergence de toutes sortes de facteurs de transformations sociales, convergence qui va créer une sorte de vide, une sorte d'appel pour que tous les discours prennent place.

Et c'est ainsi qu'au milieu de tous ces facteurs de bouleversement, un certain nombre de discours vont prendre forme et essayer de se faire connaître et tenter d'atteindre une certaine hégémonie sur la scène des enjeux éducatifs. C'est pourquoi on pourra également parler de crise dans le système scolaire québécois, dans les années 70, parce que devant une société pluraliste, elle devra s'ouvrir à plusieurs discours qui veulent définir toutes les dimensions de sa vie sociale et collective et ce, à partir de points de repères différents. De plus, à travers toutes ces particularités, se dessine en arrière-fond le fait, qu'à partir des années 70, le Québec entre dans le "club" des sociétés post-industrielles. Devant lui, se dresse l'obligation de faire en l'espace de 10 ans, du rattrapage, du réajustement et de l'anticipation par rapport aux modèles de cette nouvelle société post-industrielle, comme l'a déjà souligné le sociologue Marcel Rioux.

C'est le moment qu'Angers choisit pour prendre la parole, pour présenter son discours, sa vision organique. Pour ce faire, il va prendre en considération le phénomène de la contre-culture qui privilégie le vital et s'oppose à la technologie. Ce faisant, il va peut-être nous donner la clé qui nous aidera à comprendre son modèle organique, c'est-à-dire une certaine vision de l'homme centrée sur la réconciliation avec la vie. C'est peut-être également une des raisons qui va obliger Angers à fonder ses propositions sur un certain nombre de modèles fondamentaux et à aller les chercher dans le domaine de la psychologie existentielle qui met, elle aussi, beaucoup l'accent sur le respect de la personne et sur son développement.

Angers va également se faire le critique du système scolaire, peut-être dans la même ligne de pensée que ce brillant défenseur qu'est Yvan Illich, avec la déscolarisation de l'école. Ce qu'Angers va surtout remettre en question c'est l'école comme lieu privilégié d'apprentissage et d'éducation. "On n'apprend pas uniquement dans le cadre scolaire mais on apprend toute sa vie" dira-t-il et de cette phrase, il tirera la caractéristique principale de son modèle organique.

CHAPITRE I

La mécanicité

"De mes années d'école, je n'ai rien gardé, ce n'était que des paroles pour gâcher l'été. J'ai appris à ma manière."

l'étudiant, a donné le nom de mécanicité à cette vision de l'enseignement.

Essayons de voir d'un peu plus près quelles en sont les caractéristiques propres.

Dans le modèle de la mécanicité ce qui retient d'abord l'attention, c'est sans nul doute, d'une part, cette domination qu'exerce l'objet sur le sujet et d'autre part, du sort réservé à la connaissance qui résulte de l'investissement du sujet par l'objet. Les effets de cette main-mise sont multiples et plus spécialement sur le plan de l'environnement scolaire puisque nous assistons à l'établissement d'une suprématie incontestée du programme sur le professeur et l'apprenant.

S'ensuit dès lors, les conséquences inévitables que nous connaissons bien et que nous avons peut-être même tous un peu vécues. Ce programme se traduit comme étant un ensemble de connaissances et d'habiletés que l'on aura soin d'établir soigneusement d'avance et que l'on se fera un devoir de contrôler et de sanctionner. Le professeur, quant à lui, sera confiné à un rôle d'émetteur et son enseignement se fera selon une trajectoire de transmission unidirectionnelle connaissance-objet.

Sur ce même axe de transmission, l'étudiant endosse un rôle passif de récepteur. Son activité ou plutôt sa participation se résume à suivre un cours, à recevoir la leçon; il enregistre, il retient, il reproduit. L'administration, faut-il s'en étonner, prend la forme d'un pouvoir plutôt qu'un service et l'institution scolaire se présente comme

un ensemble de coordonnées contrôlé par une volonté de production et de reproduction à l'image de la société qui la soutient et la met à son service.

Aussi selon Angers,

"On impose à l'étudiant un savoir ou des objets à connaître; on l'éduque, au lieu de l'aider à s'éduquer, on le contrarie, on le brime, on le brise. Et cela n'est pas sans conséquence pour l'ensemble du comportement, à l'échelle de toute sa vie. Car, pour la fécondité du cerveau humain, l'opération output s'avère plus importante que l'input auquel s'intéresse pourtant de façon presqu'exclusive, l'éducation de type mécaniste." (6)

La prise de connaissance et peut-être de conscience du système scolaire québécois présenté dans une vision mécaniste ne représente, avouons-le, aucun intérêt très marqué pour quiconque s'intéresse à la chose scolaire. On préfère de beaucoup, imaginer une participation active et responsable, une prise en charge de son autonomie personnelle et une représentation adéquate quant aux énoncés d'établissement de politiques en matière d'éducation.

6. Angers, Pierre, "La révolution culturelle et l'éducation," in. Relations, Montréal, Juillet-Août, 1970, p. 198

Angers mise sur cet aspect et bien sûr, sur tout le phénomène de la contre-culture des années 60-70 qui pointe à l'horizon et se manifeste, sur la scène des enjeux éducatifs. Bien nanti et confiant qu'on lui accordera une oreille attentive, il présente son modèle de l'organicité ou sa vision organique de ce que devrait être le système scolaire québécois.

L'apparition de cette notion, qui, nous l'avons mentionné précédemment, coïncide avec la montée en flèche du phénomène de la contre-culture nous permet de tirer des analogies intéressantes et fort significatives. En effet, toutes deux mettent l'accent sur le vital, la critique du système scolaire, l'individu qui apprend, qui devient responsable de son apprentissage.

Peut-être serait-il intéressant à ce moment-ci du travail de connaître les grandes idées directrices de cette notion qu'est l'organicité.

L'Organicité

Pour Angers, ce qui caractérise en tout premier lieu, la vision organique, c'est sans nul doute, son éloignement volontaire du pouvoir. Elle se différencie entièrement par la logique de son fonctionnement et par son modèle d'explication. Selon l'auteur, l'essence même de ce modèle repose sur la volonté d'établir une interaction entre le

sujet et l'objet ce qui influe directement sur la conception d'un environnement propre à cette dynamique. Une autre dimension intéressante de ce modèle est sans nul doute le fait qu'il permet le développement autonome de la personne et ce directement à travers des échanges avec le monde physique et la société.

Ce qui importe également pour Angers, c'est le fait que ce modèle mette beaucoup plus l'emphase sur le moment actif de la connaissance, sur les processus et les opérations de la pensée connaissante plutôt que sur des contenus tout préparés, prêts à être absorbés par la pensée. La connaissance devient alors un acte, un projet, une création de l'esprit et non pas une représentation de la réalité démontrée d'une façon absolue et irréversible. Il n'est nullement question nous dira Angers, de privilégier ou subordonner une situation ou un état de fait à un autre.

"Il n'est pas question de subordonner le dynamisme des démarches du s'éduquant à la logique de la matière, ni de subordonner la logique de la discipline à la logique du s'éduquant. Les deux termes doivent conserver pour fonctionner pleinement, la plénitude de leur densité: le s'éduquant, l'usage complet de ses pouvoirs de connaissance et la discipline, l'intégrité de ses exigences. Il s'agit donc de concevoir le rapport de deux termes dans une perspective où la dynamique du s'éduquant émerge progressivement à sa conscience et déploie une vigueur croissante et toujours renouvelée; au sein de ce cheminement, la logique de la discipline se

dessine en des traits toujours plus nets et devient aux yeux du s'éduquant significative et opérante." (7)

Dans cette perspective et présenté sous cet aspect, le modèle d'activité éducative est interactionnel parce que l'étudiant, qu'Angers baptise s'éduquant, devra développer avec l'objet étudié une relation qui s'écarte du modèle linéaire auquel nous avons été habitués. En effet, cette relation prendra l'aspect d'un échange continu, enrichissant qui permettra au s'éduquant d'expérimenter et de développer son potentiel, de cerner ses habilités spécifiques et d'obtenir une plus grande maîtrise dans un champ donné.

Mais une activité organique de ce type ne va pas sans poser ses exigences en ce qui concerne l'environnement. Angers demande que ce dernier soit non seulement conforme au réel mais également qu'il suscite l'interrogation, la recherche continue. Finis, semble-t-il dire, ces environnements ressemblant à des vases clos, où l'on distribue à quantité égale et rythme régulier les connaissances. Ce qu'Angers veut, c'est que l'étudiant utilise d'une façon très dynamique ses ressources internes d'une part et d'autre part qu'il envisage une activité autonome. Tout ce processus prend évidemment son ampleur dans la relation que le s'éduquant entretient avec la discipline à maîtriser. Il ne faut pas voir

7. Angers Pierre, Les modèles de l'institution scolaire, Centre de développement en Environnement scolaire, Janv. 76, U.Q.T.R.-Trois-Rivières, p. 65

en celle-ci une liste d'objectifs ou de sous-objectifs de connaissance qu'il faut acquérir selon un mode ou une série d'étapes bien déterminées. Le s'éduquant devient le propre artisan d'une démarche marquée de prime abord par l'incertitude d'objectifs qui, chemin faisant iront en se précisant. Il n'est cependant pas esseulé dans sa démarche personnelle puisqu'il peut compter sur l'appui de ses maîtres qui verront à rectifier et à corriger sa démarche.

Dans un champ interactionnel de ce genre, le s'éduquant se distingue également par sa présence et la prise en main personnelle de sa démarche cognitive. Par conséquent, la connaissance revêt un aspect fort différent de celui jusqu'ici privilégié, en ce qu'elle est beaucoup plus personnalisée. En effet, elle s'obtient, se construit et se cimente en regard de l'interaction qu'elle établit avec l'objet, soit la discipline à acquérir et selon Angers,

"...elle résulte de la construction d'un modèle intérieur effectuée par la conscience du s'éduquant, nourrie et inspirée par tous les événements de cette conscience. Dans cette perspective, l'évaluation apparaît, comme une dimension interne au processus même de l'activité de connaître à laquelle elle sa consistante et son achèvement. Elle est la vérification de la maîtrise acquise par le s'éduquant et elle est faite en référence à l'expérience interne." (8)

8. Angers Pierre, Les modèles de l'institution scolaire, Centre de Développement en Environnement scolaire, Janv. 76, U.Q.T.R.- Trois-Rivières, p. 68

Le rôle du professeur subit également des modifications en ce qu'il est beaucoup plus exigeant et précis. Ses tâches y sont également plus circonscrites puisqu'elles font appel à son expertise, à sa culture, à son imagination et à la mobilisation perpétuelle de ses énergies d'invention. On exige maintenant de lui qu'il soit souple et que son enseignement s'adapte à l'activité d'apprentissage de l'étudiant. Il devient en quelque sorte ce lien entre deux états de fait, entre deux logiques: celle de sa discipline et la responsabilité de l'aménagement de l'environnement afin que ce dernier suscite la curiosité naturelle des étudiants. On lui demande également d'être observateur et analyste de l'interaction entre le s'éduquant-environnement, avec une possibilité d'intervention qui se veut juste et éclairée.

En résumé, il semble que la notion d'organicité implique:

"Une pratique épistémologique qui met l'accent sur le moment actif et créateur de la connaissance, implique en elle-même que la connaissance est un projet. Connaitre, c'est s'engager, par décision et par choix, dans une interaction avec le réel et prendre conscience de cette interaction. A ce titre, connaître est une pratique de la liberté."
(9)

9. Angers Pierre, Les modèles de l'institution scolaire, Centre de Développement en Environnement scolaire, Janv. 76, U.Q.T.R.- Trois-Rivières, p. 69

"Dans cette conception de l'activité éducative, nous sommes aux antipodes de la transmission d'un savoir pleinement constitué et présenté du dehors à l'apprenant-récepteur. Cette forme d'intervention éducative se fonde sur la connaissance émergeant du cheminement intérieur au sein même de la conscience du s'éduquant en contact avec le réel. Une expérience d'apprentissage de cette nature développe une conscience de l'implication." (10)

Dans tout ce dédale d'exigences, l'administration modifie quelque peu sa forme de fonctionnement, puisqu'elle se retrouve dans une position concentrique, exigeant que les réponses et surtout les décisions viennent des s'éduquants qui sont les principaux artisans de leur formation. On exige donc qu'elle crée des conditions favorables aux activités d'apprentissage des étudiants et à l'encadrement fourni par les professeurs, sans oublier pour autant l'établissement et le maintien d'un climat propice à l'éclosion de la volonté de croissance autonome et à la créativité.

Propositions du champ conceptuel

Essayer de comprendre la genèse du thème de l'organicité, c'est essayer de cerner les préoccupations stratégiques d'Angers, c'est se dire, si Angers recourt à ce thème, c'est qu'il a une raison, c'est que le thème a une substance.

10. Angers Pierre, Les modèles de l'institution scolaire, Centre de Développement en Environnement Scolaire, Janvier 1976, U.Q.T.R. Trois-Rivières, p. 70

Notre interrogation nous amène donc à nous demander quand Angers parle pour la première fois de la notion d'organicité? A vrai dire, c'est dans un tout premier texte des années 70, intitulé "La révolution culturelle et l'éducation" qu'Angers définit l'organicité à partir de sept (7) propositions bien distinctes.

"L'éducation de type organique apparaît comme une entreprise peut-être plus difficile mais infiniment plus riche, aussi, de promesses. Cette conception de l'éducation, on pourrait l'expliciter de diverses façons; pour ma part, je l'expliciterai ici sous la forme d'un ensemble de propositions que je n'aurai guère souci de relier strictement les unes aux autres.

1. L'éducation est un phénomène qui se passe dans la personne de celui qui s'éduque.
2. On s'éduque soi-même et par soi-même.
3. Personne ne peut enseigner à un autre quoi que ce soit de vraiment signifiant.
4. La coopération à l'œuvre d'éducation requiert une profonde confiance en l'homme (en l'étudiant) et en ses ressources.
5. La croissance intérieure et la compréhension des choses sont toujours le résultat d'une expérience personnelle.
6. L'éducation est un processus évolutif qui, parlant du vécu réel à un moment donné, se poursuit dans une tâche qui, faite par l'étudiant lui-même, doit toujours en tenir compte.
7. L'éducation est toujours un processus singulier; les rythmes d'apprentissage sont personnels et varient d'une personne à

une autre." (11)

Angers a donc recours à des propositions pour établir les principales caractéristiques de l'organicité, qu'il donne de façon positive. On comprend alors, que son souci, bien qu'il parte d'une opposition fondamentale mécanique-organique, est moins de définir le mécanique que l'organique. Alors organique, nous rapproche du thème du vital, au sens propre, mais très vite au sens dérivé, et à tout ce qui s'appelle retour aux sources de la vie, au sujet, à la personne et en particulier à celui qui apprend.

Ce qui est intéressant dans la dimension de l'organicité, c'est que l'individu est renvoyé à lui-même et de façon privilégiée, plutôt qu'il n'est renvoyé au rapport de force dans les institutions, dans la société, dans les organisations. On sent que ce qui est important pour le modèle organique, c'est de renvoyer la personne à ce qui est essentiel, ce qui est important pour elle-même, à se rapprocher d'elle-même, à avoir confiance en elle-même et là, on sent bien que les modèles de la congruence, de la spontanéité sont au seuil de la porte. C'est donc, en définitive, retrouver au fond, les vertus de la spontanéité mais dans un sens particulier, qui va révéler des déterminations internes. Dans un document intitulé L'Activité Educative, Angers a une expression qu'il utilise et c'est celle du déterminisme interne et spontané.

11. Angers Pierre, "La révolution culturelle et l'éducation," in Relations, Juillet-Août, 1970, p. 198 - 199

"Le sujet de la formation est considéré et traité comme un être actif, doué d'un déterminisme interne et spontané, déterminé non seulement par le jeu des influences extérieures auxquelles le soumet un régime pédagogique donné, mais davantage par les opérations de son propre organisme." (12)

Par cette expression, il faut comprendre que la spontanéité révèle des déterminations intérieures ou du moins, libère un certain nombre de réalités du monde intérieur. C'est par cette porte laissée entrouverte qu'Angers va présenter et développer un thème qui lui est cher: l'intériorité.

Etant parti du thème général de la vie pour expliquer l'organicité nous constatons, en cours de route, que de là, découle un certain nombre d'autres oppositions. De même qu'organique s'oppose à mécanique et que le vital s'oppose au rationnel avec tout ce que la raison traîne avec elle comme cortège d'images, c'est-à-dire l'unidimensionnalité d'une société basée sur un modèle technologique, voilà que maintenant c'est l'intériorité qui s'oppose à l'extériorité.

Ainsi, selon Pierre Angenot,

12. L'Activité éducative, Rapport annuel (1969/1970) du Conseil Supérieur de l'Education, Ministère de l'Education du Québec, 1971, p. 33

"A chaque moment où, en vertu de ce "déterminisme interne spontané", la personne se donne l'occasion de laisser libre cours au déroulement de ses virtualités, le développement énergétique engendré par cette force qui l'anime advient comme accroissement du sens des finalités ainsi dégagés. Enfin, la coïncidence exacte du domaine des énergies avec celui des significations, constraint cette force, pour maintenir constamment, cette parfaite transparence à elle-même et toujours dans la ligne du "déterminisme interne spontané" de ses manifestations, à instaurer un ordre de ruptures et un ordre de continuités qui dans leur intime complémentarité, achèveront de spécifier cette vision organique d'une démarche éducative." (13)

Mais l'ordre des ruptures dont parle Angenot, règne en roi et maître sur les modalités de dissociations afin de permettre au déterminisme en question de conserver son caractère interne et spontané. On parle alors d'établissement de frontière, de cadastre, et suite à cette démarche, d'alignement par ordre de priorités dans le but bien évident, de permettre à l'étudiant lorsque besoin est, de recourir à des ressources internes en tout premier lieu, plutôt que de se tourner vers l'extérieur.

Cela ne signifie pas, pour autant le rejet systématique et irrevocable du monde extérieur, comme lieu d'apprentissage et d'expérimentation. Ce qui change, c'est le fait de ne plus considérer ce dernier

13. Angenot, Pierre, L'expérience d'habiter, repère pour une philosophie de l'éducation? Université du Québec à Trois-Rivières, 1978, p. 53.

comme source déterminante du processus éducatif.

Mais le défaut de la qualité, c'est-à-dire l'étanchéité de l'intériorité va nous amener à relever une difficulté, celle de rendre toute l'activité d'apprentissage imperceptible à quiconque est étranger à cette démarche et par conséquent, laisser échapper certaines étapes fort significatives, du développement de l'étudiant.

Entre finalement en jeu, ce que Angenot va appeler "le principe de la loi personnelle", qui vient poser un droit de possession exclusif sur toutes les activités de type apprentissage individuel.

Ce royaume intérieur, "ce dedans" où la force organique va occuper une position concentrique, repose donc sur les quatre piliers distincts, dont nous avons fait état précédemment.

Mais ce qui est caractéristique de l'approche organique, c'est que non seulement elle se constitue comme toute philosophie sur un certain nombre d'oppositions qui sont: le vital - le rationnel, l'intérieur - l'extérieur mais c'est qu'en plus, il s'agit dans ces oppositions de privilégier un terme au détriment de l'autre. Si on se pose le problème en termes pédagogiques, cela veut dire que l'individu en train d'apprendre doit faire davantage confiance à ses ressources internes plutôt qu'aux ressources qui proviennent de l'environnement ou du milieu.

A ce moment de notre analyse, on peut se demander s'il est opportun d'opposer systémique et organique. Nous croyons que non puisque les registres systémiques et organiques sont solidaires. Par le fait, qu'Angers oppose intérieur à extérieur et qu'il fait prédominer l'interiorité sur l'exteriorité avec des conséquences qui seront considérables en ce sens, il en résulte que l'individu n'est pas livré à l'environnement mais établit plutôt des relations avec ce dernier. Ces relations vont dépendre de plusieurs facteurs et en outre de son intimité, de ses décisions, de son initiative. Le s'éduquant devient alors ce qu'Angers appelle "contact interactionnel" avec l'environnement, mais d'une façon telle qu'il est toujours à la source de ces interactions c'est toujours lui qui décide, qui alimente le processus et qui lui fournit sa pleine et ultime signification.

On peut à juste titre, parler de processus puisqu'en définitive nous sommes devant quelque chose de continu qui coïncide avec la vie, quelque chose qui fait partie de tous les instants de l'existence. C'est donc, qu'à la limite ce qui caractérise ce modèle organique, c'est cette espèce d'équation qui existe entre les termes vivre et apprendre.

Il faudrait peut-être se demander, dans un contexte comme celui-là, si à chacun des moments de notre existence, on est prêt à apprendre quelque chose. N'y a-t-il pas des moments de notre existence où l'on apprend pas de façon systématique ou spécifique? Apprendre en définitive

c'est peut-être être capable de faire des retours, sur ce que l'on vit, et que l'on apprend vraiment au moment où l'on resaisit la vie, mais que la vie, en elle-même, n'est pas spécialement apprentissage pas plus de moins qu'une autre activité particulière.

Education permanente

Si vivre c'est apprendre, apprendre c'est grandir et c'est peut-être la justification la plus fondamentale du concept de l'éducation permanente, c'est-à-dire d'éducation continue. Cette opération dure toute la vie, de la naissance à la mort, même si les phases en sont assez distinctes les unes des autres.

Autour des années 70, Angers change les aspects stratégiques de sa démarche, c'est-à-dire qu'Angers, au lieu de s'exprimer en personne, comme c'est le cas dans la revue Relations, s'occupe à diffuser et à faire reconnaître sa pensée à travers des organismes officiels comme par exemple, le Conseil Supérieur de l'Education. Il y a également l'Opération Départ, commandée en 1968, par le ministère de l'éducation et dont les premières publications officielles apparaissent en 71-72, et qui s'intéresse à l'Education aux Adultes et plus spécifiquement, à l'Education permanente. Dans ce rapport, il y a une "section Montréal" à laquelle Angers a participé et dans laquelle, transparaît vraiment la source de l'orientation principale que prend ce discours.

A cette occasion, il devient important de distinguer entre deux notions fréquemment utilisées et souvent confondues : celles de l'éducation permanente et l'éducation des adultes.

Ainsi, selon Angers,

"L'expression éducation des adultes fait référence à une clientèle particulière d'étudiants et celle-ci est définie par des critères d'âge et de statut socio-économique. Ces critères relèvent en premier lieu de l'ordre sociologique et non pas de l'ordre éducatif." (14)

tandis que,

"La réalité et le concept de l'éducation permanente offrent un contenu très différent. De par sa nature et en vertu des finalités qu'elle entend poursuivre l'éducation permanente ne renvoie à aucune catégorie particulière d'étudiants qui serait spécifiée par l'âge, le statut socio-économique ou tout autre critère extrinsèque aux exigences de l'activité éducative." (15)

Alors que dans le premier texte, on présente une vision de l'éducation qui nous est bien connue et dans son essence et dans ses applications, le deuxième texte , quant à lui, soumet une vision qui

14.-15. Angers Pierre, "Propos sur l'éducation permanente," in Relations, Juillet-Août 1970, p. 500

se rapproche énormément de la vision organique d'Angers.

Ce terme d'éducation permanente basée sur une vision élargie du concept de l'éducation aux adultes, demande de distinguer deux sens à son utilisation.

Le premier, qui ramène les faits à leur sens premier, concerne l'individu qui se scolarise. Aussi,

"L'expression signifie alors un processus de croissance interne à la personne et qui se poursuit durant toute la vie. La notion met en relief, l'aspect dynamique de ce processus - qui est un besoin de connaître et de comprendre, un besoin d'aimer et d'être aimé, un besoin de créer et de produire. Ce sont là des besoins de croissance auxquels la personne s'efforce de répondre par un effort continu d'éducation."
(16)

Le deuxième sens de ce terme concerne le système d'éducation et ses structures administratives et pédagogiques. Mises en place pour répondre aux besoins fondamentaux de l'homme de s'instruire, de se former, d'obtenir des qualifications sur le plan professionnel de mûrir sur le plan affectif, mais également dans ses rapports avec autrui et la société, elles engendreraient de profonds bouleversements dans les

16. Angers, Pierre,"Propos sur l'éducation permanente," in Relations, Novembre 1971, p. 300

structures et pratiques du système scolaire actuel,

"Il s'ensuit que les structures du système scolaire devraient être conçues et organisées en fonction de ces besoins et de ces capacités humaines en vue d'y satisfaire avec souplesse, avec facilité, avec générosité. Ce qui entraînerait des transformations considérables dans les structures et les pratiques du système scolaire actuel." (17)

L'éducation permanente traîne donc dans son sillage, une foule de concepts et d'innovations qui se devront d'être appliqués tôt ou tard. Que l'on parle de dynamisme de croissance à l'œuvre dans la personne, de disposition et de besoin permanent et profond qu'a l'homme de s'éduquer lui-même toute sa vie, on ne fait guère là, qu'énumérer des vérités énoncées, il y a deux siècles notamment, par Jean-Jacques Rousseau; nous aurons d'ailleurs l'occasion de nous repencher plus explicitement, par la suite, sur cette source historique fondamentale.

Ainsi, éducation et scolarité ne sont pas synonyme et ne portent pas en eux-mêmes une notion de début et de fin.

Pour Angers,

17. Angers Pierre, "Propos sur l'éducation permanente", in Relations, novembre 1971, p. 300.

"L'homme est un être fait pour grandir et équipé pour apprendre, un être de croissance continue (un "learning animal") est cette disposition innée, dont l'action est si vivace durant l'enfance, dont la force est si puissante en son état sauvage n'est pas faite pour s'atténuer avec l'âge. Elle ne s'amouredit que si le dynamisme qui l'anime est contrarié dans son exercice ou paralysé par des blocages psychologiques." (18)

Ce raccord à une disposition innée, nous ramène à une poussée permanente, à l'énergie vitale, à l'idée d'une force de croissance et par conséquent à l'idée de continuité correspondant à l'ensemble de l'existence, à l'ensemble de la vie. On ne peut dès lors que souligner l'allusion faite précédemment à la contrariété dans l'exercice, ou à la paralysie par des blocages. Celle-ci fait référence à une conception de la définition du système scolaire déjà dénoncée et appelée vision mécaniste.

Nous sommes tentés à ce moment-ci d'essayer de faire le lien de rappel ou de synthèse avec le court extrait que voici:

"De sorte qu'il n'apparaît légitime de parler d'éducation qu'à partir de l'exploration des espaces intérieurs de son expérience personnellement qui sert dès lors de barème ou de cadre de référence pour l'analyse et la critique de ce

18. Angers Pierre, "Propos sur l'éducation permanente," in Relations, novembre 1971, p. 301

qu'on peut appeler le système d'éducation."
(19)

Le rapprochement fait entre cette proposition et la précédente nous permet de voir comment, pour Angers, la personne définie à partir d'une conception comme l'énergie vitale d'intériorité, sert de pivot pour faire l'analyse critique de l'ensemble du système scolaire du Québec. Alors la personne conçue comme dynamisme vital dans sa continuité, donc dans l'éducation permanente, sert de repère pour critiquer le système scolaire et ce dernier l'est, à partir de la vision de l'Education permanente que construit Angers sur le fond du modèle de l'activité éducative.

Rappelons-nous cette triple dimension de la mentalité à laquelle le Québec a dû faire face: rattrapage, ajustement, anticipation. Angers s'inscrit dans cette ligne qui cherche à faire la critique du réseau d'institutions prétendument éducatives qui est considéré comme critiquable parce qu'il est le reflet des mécanismes institutionnels de l'ensemble de la société, dans des mécanismes de production, des mécanismes d'une société qu'il définit et spécifie lui-même à partir d'une vision de l'industrialisation et de la machine.

Ce rapprochement nous montre comment Angers prend le parti, à la fois d'un critique d'une société mécaniste et en même temps se propose de dépasser cette société dans une direction éducative qui laisse à

19. Angers Pierre, "La révolution culturelle et l'éducation," in Relations, Juillet-Août 1980, p. 196

la personne qu'il a définie précédemment comme une énergie vitale, une poussée permanente, une place beaucoup plus grande et qui permet à la personne d'être vraiment le point de repère, le pivot, d'être le point d'ancrage de la révolution du système.

Il y a dans tout cela une dimension historique non négligeable puisque c'est celle par laquelle Angers se propose de faire évoluer le système d'éducation vers une autre étape, donc de lui donner un contenu. Ce qui est intéressant, c'est que ce contenu qu'Angers veut donner au système d'éducation est intimement référé au contenu qu'il donne à la personne c'est-à-dire au modèle ou à la représentation qu'il construit de la personne, ce qui peut vouloir signifier en d'autres termes qu'à, si quelque chose doit être changé en éducation, il faut le faire à partir de la personne beaucoup plus qu'à partir des rapports de force institutionnelle qui s'établissent ou encore d'une critique du modèle socio-économique.

Voilà donc le lien établi entre la notion d'éducation permanente et le s'éduquant puisque le s'éduquant est justement cette conception de la personne en apprentissage, centré sur les trois dimensions évoquées précédemment ; c'est-à-dire : la connaissance vue et conçue comme un processus qui est précisément la vie elle-même ; deuxièmement, de la connaissance proprement dite puisque s'éduquant et apprenant sont synonymes de l'apprentissage considéré comme une dynamique qui se reprend toujours dans les moments actifs de connaissance ; et finalement, cette dimension de la personne constamment définie, construite à partir

d'une interaction qu'elle établit fondamentalement avec elle-même, avec son intérriorité, avec ce qu'il y a de plus profond au sein d'elle-même, comme condition de ses relations avec l'environnement.

C'est un retour au vital, mais un retour qui s'exprime à partir du "s" et se condense dans ce pronom personnel pronominal réfléchi et qui justement parce qu'il a cette dimension de réflexivité ramène toujours au fond, l'essentiel à la personne elle-même. Cette constatation rejoint la critique que l'on faisait du système scolaire où c'est seulement à partir de la personne, à partir de l'exploration que la personne fait de son dynamisme vital, à partir de l'exploration qu'elle fait des zones de son intérriorité que l'on va pouvoir porter un jugement sur le système. Ce système est bien, s'il reflète ou permet à la personne de s'exprimer dans l'ensemble de ces dimensions que nous venons d'évoquer. Si ces dernières ne sont pas considérées, le système doit être transformé de façon telle que cette dimension vitale puisse devenir manifeste et productive.

C'est peut-être aussi une manière de laisser entendre que c'est ce dynamisme vital qui doit être la source de la transformation non seulement du système scolaire comme tel, mais de l'ensemble des institutions dont le système est solidaire, c'est-à-dire de l'ensemble de la société.

Ce que Angers propose discrètement en filigrane à l'intérieur

de ces premiers passages, c'est toute une reconsideration du changement social , à partir du dynamisme vital de l'être humain , de la personne humaine. En ce sens, c'est une démarche qui peut être considérée comme extrêmement subjective, Angers ne prenant pas du tout en compte la dimension qui est celle des structures et des pouvoirs en termes de rapports de forces reliés aux structures; il ne prend en compte que de la dimension de la personne. A cette conception institutionnelle du pouvoir il opposera, de façon radicale, la notion de puissance d'être qui condense, dans ses virtualités, l'ensemble des exigences auquel devra satisfaire toute personne soucieuse de changements authentiques.

"...le pouvoir, à bien des égards, est aux U.S.A. et non au Québec, de sorte que, à ce niveau de l'avoir dont on a parlé: "Quebec is not where the Action is," d'accord; mais au plan de l'être, le Québec vit présentement, selon moi, une expérience de découverte de soi qui le situe where the Action is - et il s'agit ici d'une action fort importante." (20)

Pour avoir déjà mentionné le fait que ce qui caractérise la notion organique d'Angers, c'est l'éloignement volontaire du pouvoir, nous retrouvons un autre texte qui confirme bien le tout:

20. Angers, Pierre, 'Culture, contre-culture et éducation," in Relations, Septembre 1971, p. 231

"Car c'est le "pouvoir" qui dans notre monde technologique, amène à sacrifier l'être à l'avoir dans la poursuite des finalités trop étroitement liées à certains intérêts." (21)

Une autre dimension intéressante est sans conteste le fait que l'éducation doive être tenue à distance du pouvoir:

" J'ajouterai cependant qu'il faut tout mettre en œuvre pour écarter les pouvoirs - et surtout les conflits de pouvoir - du champ éducatif. Car l'Education ne peut s'accomplir vraiment que lorsque le champ est vraiment libre pour l'interaction des personnes, interaction qui ne doit pas être paralysée ou entravée par l'intervention des pouvoirs." (22)

Cette notion de paralysie nous ramène à cette assertion faite précédemment:

"Elle ne s'amoindrit que si le dynamisme qui l'anime est contrarié dans son exercice ou paralysé par des blocages psychologiques." (23)

Et voilà la boucle bouclée, car nous sommes tous en mesure désormais de constater que c'est la même idéologie qui sous-tend toutes ces

-
- 21. Angers Pierre, "Culture, contre-culture et éducation," in Relations, Septembre 1971, p. 231
 - 22. Angers Pierre, "Culture, contre-culture et éducation," p. 234
 - 23. Angers Pierre, "Propos sur l'éducation permanente," in Relations, Novembre 1971, p. 301

affirmations.

Car, dans le discours de l'activité éducative, la métaphore de l'organisme paraît remplir plusieurs fonctions.

Elle est un thème organisateur d'un champ conceptuel; en regroupant de façon continue l'image de l'intériorité et de l'engagement existentiel, elle suggère le principe de constance d'un double raccord virtuel: celui de l'individu avec la profondeur de son intériorité (constitutives du "soi" en "personne") et celui de la personne avec son environnement (interaction éducative).

Mais elle remplit aussi une fonction critique voire même idéologique. En s'opposant à une vision du système scolaire modelée sur la société industrielle, elle cherche à faire contrepoids au mode d'exercice du pouvoir qui s'y exerce. Pour ce faire, elle tente de disqualifier une certaine conception de l'organisation institutionnelle au profit du dynamisme vital de la personne en évolution. Elle est idéologique parce qu'elle essaie de se présenter comme n'exerçant en fait aucun pouvoir.

Mais en dissociant l'être de l'avoir, on continue à privilégier un modèle de développement individuel et collectif qui repose évidemment sur une représentation de la nature, de la nature humaine en particulier. Le pouvoir appartient alors pratiquement à ceux qui la partagent, qui réussissent à la faire reconnaître et à l'imposer... ne serait-ce que par le détour de la pédagogie.

CHAPITRE II

I. Applications pédagogiques

L'étude de la conception ou de la vision organique développée par Pierre Angers, nous permet et surtout, nous donne le goût d'essayer d'entrevoir quelles sont les implications et les applications pédagogiques que l'on peut en tirer dans notre système scolaire québécois.

Rappelons-nous brièvement que le thème central de l'organicité est celui de la personne considérée comme le centre de ses relations avec l'environnement. Cette notion de centre et cette notion de relation avec l'environnement nous permet de reconstituer toute une vision de la pédagogie qui est aux antipodes de la pédagogie traditionnelle parce qu'elle suppose que trois éléments sont désormais en jeu: la personne, la relation et l'environnement, le maître dans la conception d'Angers n'étant plus qu'un élément de l'environnement, peut-être un élément particulier, une ressource privilégiée ou particulière, mais quand même un élément parmi tant d'autres du savoir et des événements disponibles.

Selon Angers,

"...l'activité éducative s'accomplit toujours dans une interaction du s'éduquant avec

l'environnement." (24)

Quand on dit personne, la personne au centre de sa relation avec son environnement, cela veut donc dire, comme nous l'avons évoqué précédemment, que c'est la personne qui devient non seulement la critique et le pivot de son environnement scolaire, mais également la source du modèle auquel on va recourir pour "re-construire" le système scolaire. Cela implique, à notre avis, deux choses: la première, étant le fait que la personne devienne l'espèce de critère à partir duquel on juge, on critique; la seconde, voulant que la personne soit le lieu à partir duquel on reconstruit une nouvelle vision du système et que l'élaboration, la conception et la représentation que l'on va formuler de cette personne va servir maintenant de repère central pour reconstituer une nouvelle vision de la structure du système scolaire.

Quand on parle de la personne, on parle en effet, du mouvement vital, du dynamisme vital comme on l'a déjà dit, mais globalement de l'expérience de vie de cette dernière et en particulier, des besoins qu'elle exprime. Il s'agit de la personne en apprentissage, donc du s'éduquant, de l'étudiant et de ses conditions d'épanouissement, besoins et conditions concrètes d'épanouissement référant, quand il s'agit du contexte pédagogique, avec rythme de travail en classe et à la vie de

24. Angers Pierre, Bouchard Colette, "Qu'est-ce que le progrès continu," in Prospectives, vol. 9, no 2, mars-avril /5, p. 69

travail en classe.

Tout cela est bien conforme à l'idée d'Angers qui, plutôt que de s'attaquer au système scolaire en faisant une réforme des structures ou de programmes par une reconsideration des objectifs, préfère revoir, dans le cadre du travail en classe, la relation maître-élève-environnement.

A partir de cette notion d'organicité, il est naturel que l'effort se reporte beaucoup plus sur l'aspect relationnel entre ces trois dimensions maître - élève - environnement plutôt qu'une critique systématique du pouvoir institutionnel, substituant un type de rapport de force à un autre.

Dans ce contexte-là, une des notions qui revient le plus souvent et qui est la notion-clé corrélatrice du modèle d'organicité, c'est celle de l'environnement éducatif. Angers accorde une importance considérable à l'ensemble des lieux qui, pour l'apprentissage de l'étudiant ou de l'apprenant, vont lui servir de ressource, de réservoir, de stimulant pour accentuer cette dimension d'activité qui le caractérise en propre.

Quand Angers parle d'environnement éducatif, il parle en fait d'un environnement, d'un lieu qui est pré-constitué, qui est pré-déterminé, pré-défini, c'est-à-dire d'une sorte de cadre dans lequel le maître

en particulier et tous les éducateurs en général, ont disposé un certain nombre de ressources qui doivent servir d'aliments au développement de la pratique éducative du s'éduquant.

Selon Angers,

"L'environnement aménagé donne naissance au projet éducatif du s'éduquant; et ce projet apparaît comme une suite de démarches élaborées par le s'éduquant vers un horizon visé, global et confus au départ et dont les traits vont se précisant et s'articulant les uns aux autres au fur et à mesure que la démarche progresse. Le s'éduquant construit son savoir, non pas seul sans doute, mais avec l'aide de ses maîtres, par une série d'approximations successives et reclassification continues." (25)

Voilà la notion-clé de l'environnement éducatif rattaché à la notion de pré-constitution, pré-formation d'un espace appelé par Angers environnement éducatif finalisé, pour bien montrer que ce n'est pas un lieu parmi d'autres, dans lequel celui qui apprend est laissé libre de faire n'importe quoi. C'est un lieu également où le maître maintient peut-être discrètement ce souci de faire en sorte que l'apprenant poursuive un certain nombre d'apprentissages, plutôt que de le faire, en imposant quelque chose de formel et d'uniforme à tous ceux qui

25. Angers Pierre, Les modèles de l'institution scolaire, Centre de Développement en Environnement Scolaire, U.Q.T.R., Trois-Rivières, Janvier 1976, p. 66

apprennent. On préfère, dans un contexte qui est beaucoup plus celui de la classe active, situer et installer des ressources et permettre à chacune des personnes qui apprend, de choisir les ressources qui leur apparaissent les plus propres aux apprentissages qu'elles sont prêtes à faire.

Pour Angers,

"La démarche pédagogique propose aussi à l'individu des routes nombreuses et variées pour aller d'un point à un autre. C'est au "s'éduquant" que revient le choix de s'ouvrir à telle ou telle possibilité d'interaction avec l'environnement éducatif."
(26)

C'est donc dire que derrière cette notion de cadre pré-constitué se retrouve tout de suite la notion d'intérêt. Lorsqu'on prend cette dimension en considération, on voit tout de suite à quel point la réflexion d'Angers, même si elle se fait d'une part, dans des termes très généraux, très accessibles, et, d'autre part, autour d'un certain vocabulaire comme celui du s'éduquant ou de l'organicité, c'est une réflexion qui, fondamentalement, s'apparente à tout un courant ou à une tradition d'idées qu'on appelle globalement les mouvements d'éducation

26. Angers Pierre, Bouchard Colette, "Qu'est-ce que le progrès continu," in Prospectives, volume 9, no 2, mars-avril 78, p. 23

nouvelle et des méthodes actives.

Lorsqu'on veut remonter à l'origine ou du moins, à ce qui concerne le fond philosophique de ce courant pédagogique, on arrive tout naturellement, dans l'ombre du personnage quasi légendaire qu'est Socrate, à Jean-Jacques Rousseau, ce dernier étant le philosophe par excellence de l'éducation nouvelle et le premier à avoir présenté l'enfant comme la source du processus d'apprentissage.

En effet, avec son grand livre publié en 1762, Emile, Jean-Jacques Rousseau, fonde sa philosophie sur deux grands postulats:

1^o "Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme."

2^o "La nature étant pure, il s'ensuit que c'est elle qu'il faut suivre et non la civilisation, oeuvre humaine qui corrompt tout ce qu'elle touche." (27)

Partant de ces deux postulats philosophiques de base, Jean-Jacques Rousseau va déterminer deux grandes dimensions dans le mouvement de l'éducation nouvelle: une, philosophique, l'autre, psycho-pédagogique.

27. Rousseau J.J., Emile ou de l'éducation, Paris, Garnier, 1964

Dimension philosophique

La dimension philosophique inaugurée dès la deuxième moitié du 18e siècle se poursuit à travers d'autres auteurs dont les plus connus sont Pestalozzi, disciple de Jean-Jacques Rousseau (1746-1827) et Froebel disciple de Pestalozzi (1782-1852).. Cette tradition philosophique ne commence à prendre corps effectivement en terme de pratique institutionnelle, qu'à partir de la fin du 19e siècle dans les écoles anglaises pour se poursuivre à travers les mouvements européens et en particulier, dans les mouvements des écoles suisses et plus tard, au début du 20e siècle, aux Etats-Unis avec John Dewey.

Ce courant mondial, connu sous le nom de mouvements de l'éducation nouvelle et des méthodes actives, met l'accent sur le fait que l'éducation nouvelle doit se redéfinir à partir de l'enfant. Il s'agit donc d'une philosophie de l'éducation qui opère ce que l'on a appelé "la révolution copernicienne en pédagogie", c'est-à-dire l'importance de partir de la réalité de la vie, de l'expérience de celui qui apprend plutôt que du modèle de celui qui enseigne.

Dimension psycho-pédagogique

La dimension psycho-pédagogique se retrouve au sein de la philosophie de Rousseau parce que l'on insiste sur le fait que non seulement l'on part de l'enfant mais, également, de toute cette puissance d'être, de tous ses intérêts, de son dynamisme, de sa vie et que par conséquent,

même s'il s'agissait au 18e siècle d'un mouvement avant-tout philosophique, il y avait déjà une psychologie implicite.

Dans son étude sur l'*histoire des institutions et des doctrines pédagogiques* (Sudel, Paris, 1958), Palmero observe ce qui suit:

"Jean-Jacques Rousseau donne une des clés de son oeuvre lorsqu'il écrit: "On ne connaît point l'enfance: sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare." (*L'Emile*, Préface). Par là, il affirme plus ou moins explicitement que la pédagogie n'est en premier ressort, qu'un corollaire des lois de la psychologie infantile. Il n'énoncera, de fait, aucune règle pédagogique qui ne s'appuie d'abord, sur une analyse psychologique minutieuse et toujours valable. La précision avec laquelle Rousseau a mis en lumière de tels rapports constants permet à M. Claparède d'écrire: "La manière de voir de Rousseau concorde avec la conception de l'enfance qui s'impose aujourd'hui aux biologistes et aux psychologues. En un mot, Rousseau s'est toujours placé en tant que pédagogue, au point de vue fonctionnel. Aux préoccupations logiques, il a substitué les préoccupations psychologiques." (28)

A partir du moment où l'on dit que l'on part de l'enfant plutôt que du système, on fait de l'enfant une norme et plus globalement dans la perspective de l'éducation permanente, de l'apprenant, de

28. Palmero, J. Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes, Sudel, Paris, 1958

toute personne qui apprend, une source de préoccupations et de valeurs éducatives.

La question qui se pose dès lors est celle-ci: si l'enfant devient la norme du système d'apprentissage, comment pouvons-nous connaître cet enfant ou cette personne? Que devons-nous retenir de cet enfant ou de cette personne pour lui fournir le cadre d'apprentissage approprié à ses besoins? Et par conséquent, la question ultime: qu'est-ce qu'un enfant? qu'est-ce que l'enfance? toutes ces interrogations dans le but bien évident d'être capable de lui trouver par la suite, les normes d'apprentissage nécessaire à ses besoins.

Dans cette recherche historique de faits d'apparentement, nous avons constaté qu'il est très rare qu'Angers lui-même se réfère à tel ou tel auteur ou à telle source particulière. Quand il le fait, c'est la plupart du temps de façon explicite, comme c'est le cas pour l'Opération Départ (ouvrage en collaboration) et peut-être même pour l'Activité Educative puisque l'on retrouve, là encore, une structure conceptuelle analogue.

Il fera plus facilement référence à certains courants américains plutôt qu'européens et même s'il parle d'interaction, il ne parlera jamais de Piaget. Par contre, il va insister sur le fait qu'un apprentissage doit être authentique, c'est-à-dire un apprentissage qui respecte toute l'émergence des virtualités de la personne qui apprend.

Mais cette notion d'authenticité à laquelle il va assortir d'autres concepts comme la congruence, la proximité vis-à-vis soi-même, sont des notions directement empruntées à la psychologie rogerienne.

Même si le courant d'éducation nouvelle et de méthodes actives est d'origine européenne, au début du 20e siècle, ce courant s'est poursuivi également vers les Etats-Unis et y a connu un développement considérable, d'abord dans l'enveloppe conceptuelle de John Dewey (pragmatisme: "Learning by doing") qui est considéré comme le philosophe de l'éducation nouvelle américaine, mais également à travers tous les courants plus récents qui sont ceux de la psychologie existentielle. Ces derniers se sont développés dans le contexte de l'importation aux Etats-Unis après la deuxième guerre mondiale, soit vers les années 40-50, des modèles qui avaient déjà fait leur preuve et qui avaient eu un certain succès en Europe et plus spécialement en Allemagne et en France et qui sont ceux des mouvements existentialistes.

Ces états de fait nous semblent importants à signaler parce qu'en l'occurrence, un des thèmes centraux de la pédagogie d'Angers, qui sera d'ailleurs aussi un thème-clé pour comprendre l'évolution de la politique au Ministère de l'Education, c'est le thème du projet éducatif, qui pour Angers, est étroitement relié au projet personnel. Ce projet collectif qui est un projet global qu'un gouvernement peut se donner pour regrouper toutes les ressources d'un pays ou d'une région dans une direction donnée commence pour Angers dans le projet éducatif

de la personne, dans le projet éducatif de l'étudiant.

Il y a une espèce d'opposition chez Angers entre une éducation centrée sur le projet personnel et une éducation centrée sur les objectifs (qui seraient uniformément répartis dans toute la Province).

Angers n'est pas contre le fait qu'il y ait des objectifs d'apprentissage, mais ce qu'il ne veut pas, c'est que ceux-ci s'imposent comme source unilatérale du processus d'apprentissage.

Ainsi, selon ce dernier,

"La dynamique de ce processus prend naissance et se déploie dans la relation du s'éduquant à une discipline. Celle-ci n'est pas présentée comme une liste d'objectifs ou de sous-objectifs de connaissance constituées, ni comme un système d'énoncés définitifs qu'il s'agit d'apprendre et d'enregistrer."
(29)

Angers souhaite au contraire que ce soit chaque personne qui aille vers des objectifs mais en fonction d'un rythme qui lui est propre, en fonction d'intérêts qui sont particuliers à chacun. C'est dans cette notion d'intérêt, d'activité, de choix individuels, de rythme de

29. Angers Pierre, Les modèles d'institutions scolaires, C.D.E.S., U.Q.T.R., Trois-Rivières, Janvier 76, p. 66

chacun, tous pris dans leur ensemble qu'il forge en terme de projet éducatif.

A cette étape-ci de notre travail, il nous semble opportun et important de faire un bref historique de la naissance et de l'évolution de la notion de psychologie clinique (troisième force). De façon très sommaire, nous pouvons dire qu'elle a pour parrains, Abraham Maslow et Carl Rogers, qui sont des psychologues, des psychologues "existentialistes" parce que leur travail se situe dans le prolongement de concepts qui ont été mis au point et véhiculés en Europe par des auteurs comme Sartre, Gabriel Marcel, Merleau-Ponty, etc. au fil d'une longue tradition. Ces concepts ont été exportés aux Etats-Unis et traités de façon plus expérimentale, plus opérationnelle, dans le contexte de la psychologie clinique et existentielle. (cf. 1959, Le symposium Existence)

C'est à la suite des développements de cette psychologie clinique dans le domaine de l'éducation et surtout à l'aide (considérable) de Maslow et Rogers qui en sont les promoteurs, que, progressivement, cette notion d'existentialité est passée du domaine de la psychologie au domaine de l'éducation.

Chez Carl Rogers, c'est son thème du Développement de la personne, qui est un livre très "connu", ainsi que Liberté pour apprendre où il essaie de tirer parti, dans un contexte éducatif, de toutes les expériences qu'il a déjà pratiquées dans le domaine de la psychologie clinique,

dans ce que l'on appelle le counseling.

Ces explications ont à notre avis d'autant plus d'importance, pour la compréhension des textes d'Angers, qu'aux Etats-Unis même, il existe une espèce d'opposition entre deux ou trois modèles explicatifs en psychologie, à tout le moins.

Il y a le modèle bien connu du behaviorisme, modèle qui, pour Angers, sera sévèrement critiqué dans sa généralité, en tant que rattaché à l'élaboration du comportement observable d'une personne et rapporté à des modèles extérieurs. En outre, on retrouve dans cette notion d'extériorité un présupposé de nature déterministe (conditionnement) quelle que soit l'évolution qui le caractérise jusqu'aux formes les plus récentes qu'on appelle "néo-behavioristes."

Ainsi, selon Angers,

"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 programme." (30)

30. Angers Pierre, "Le projet éducatif de l'étudiant et les objectifs des programmes," in Prospectives, vol. 10 no 1, février 74, p. 15

En somme, pour Angers, le thème central du behaviorisme, c'est le conditionnement du comportement des individus à partir de normes qui leur sont extérieures et sur lesquelles ils n'ont aucune prise; et c'est justement parce qu'elles n'ont pas de prise sur ces conditionnements, que l'efficacité est si grande. Angers, en bon phénoménologue, au contraire, part du postulat que l'individu est un être libre, un être de ressources, un être de décision et d'initiative et que ce que fait le système scolaire du Québec, c'est de traiter ce dernier comme un être manipulable.

Il propose donc plutôt de renverser la perspective et il le fera avec d'autant plus de facilité à l'aide des modèles de Rogers et Maslow, qu'aux Etats-Unis même, on a opposé au modèle du behaviorisme, un modèle beaucoup plus existentiel et qui tient compte d'une vision de la personne comme liberté, comme intuition, comme source de décision et prise de pouvoir sur l'environnement; en définitive, une forme de réconciliation de l'individu avec lui-même dans sa dimension "essentielle".

En définitive, il y avait à l'origine deux grandes tendances qui se partageaient le domaine de la psychologie aux Etats-Unis: il y avait la tendance behavioriste et la tendance psychanalytique. C'était une façon de concevoir la psychologie de l'individu d'une façon très schématisée. D'un côté, il y avait ceux qui disaient que pour comprendre l'individu, il faut beaucoup plus faire appel à des comportements observables, objectivables, répertoriables, mesurables, et donc

à la façon dont on peut les déterminer de l'extérieur; de l'autre, ceux qui prétendaient que l'individu s'explique essentiellement dans ses normes et ses comportements par ce qu'il vit à l'intérieur de lui-même.

Et ce vécu était rattaché au modèle d'explication analytique parce qu'on disait: expliquer un individu, c'est l'expliquer à l'aide de modèles qui vont nous permettre de retourner à son passé et de voir alors que le présent de l'individu, ses problèmes, ses difficultés s'expliquent à "cause" de ce qu'il a vécu dans son enfance. On peut dès lors mieux comprendre ce qu'il vit dans son présent et procéder à son "réajustement". (Une des sources de la critique anti-psychiatrique).

La critique que fait la psychologie existentielle du modèle de la psychologie analytique, c'est de dire qu'en expliquant le comportement présent d'une personne par son passé, on force l'individu à concevoir sa vie comme le reflet de son passé beaucoup plus que comme une somme d'exigences pour son présent et un ensemble de visions qu'il pourrait développer de son avenir. (cf. "The will to meaning")

Alors la contre-partie que la psychologie existentielle pourrait apporter à l'approche psychanalytique serait de dire que l'individu qui nous intéresse, c'est l'individu ici et maintenant, qui vit avec des problèmes et l'important, c'est de le replacer face à l'ensemble de ses responsabilités.

Ce n'est pas nécessairement mauvais de remonter vers des causes antérieures, mais les raisons urgentes de vivre sont liées à son présent et à la représentation qu'il se fait de son avenir. Et c'est à partir de là qu'il faut essayer de lui faire prendre contact avec lui-même et ça, c'est vraiment l'apport spécifique original d'une conception existentielle de la personne, qui, plutôt que de remonter encore à des modèles positifs pour expliquer l'individu par ses déterminismes, va le prendre beaucoup plus comme il est ici et maintenant, globalement.

C'est un peu pour toutes ces raisons que l'on présente généralement dans les classifications historiques et dans les ouvrages, les approches de Carl Rogers et Abraham Maslow, comme des approches dites "phénoménologiques"; le mot "phénoménologique" renvoyant tout simplement à toute une tradition de la pensée qui refuse de saisir et de comprendre le vécu des personnes à travers des modèles *a priori*, qu'il s'agisse de modèles de type behavioral ou de type psychanalytique. En définitive, selon l'approche phénoménologique, l'individu ou la personne se comprend d'abord de ce qu'elle vit ici et maintenant et si on veut dégager un sens, ou clarifier la compréhension des événements qui lui arrivent, il faut le faire sans préjugé, sans pré-supposé catégorial quel qu'il soit.

Ce courant dit phénoménologique afin de ramasser toutes ces petites tendances qui grouillent à travers les pratiques existentielles, s'inscrit dans la même ligne de pensée de tout ce qu'on va appeler plus

tard : l'anti-psychiatrie. (cf. R. Lang, D. Cooper, F. Basaglia, etc.)

Le nom le dit bien. Il ne s'agit pas de lutter contre la psychiatrie, mais il s'agit de s'en prendre à ce qui dans la psychiatrie, est justement préalable d'explications, comme s'il fallait d'abord tout un corpus scientifique très élaboré pour comprendre le vécu alors que comme disent les phénoménologues, le vécu doit se comprendre d'abord immédiatement et jusqu'à un certain point "naïvement" par rapport à ce qu'il se donne et livre de lui-même sans pré-suppositions.

Ce long détour nous permet de comprendre ce qui fait qu'Angers centré comme il l'est, sur la personne, le vécu, l'expérience, le besoin, l'intuition, la sensibilité, va être porté à aller puiser dans le mouvement américain, qui est aux portes du Québec et qui commence à connaître d'ailleurs, en psychologie, vers la fin des années 60, un certain succès.

Il va recourir au modèle de la compréhension comme modèle descriptif de la personne humaine qui est évidemment très proche ses propres intuitions sur la vision de la personne et la vision de l'éducation. Ce que Angers appelle organique, paraît à première vue sous ce rapport inspiré sur ce que Rogers appelle organismic, terme qui dans son livre Le Développement de la personne a été décrit comme étant la dimension de l'expérience humaine considérée comme un tout,

comme une totalité et, comme il le dit si bien: "man as a whole".

L'homme ne doit pas être quadrillé par un décodage scientifique qui s'intéresserait tantôt à l'un ou l'autre aspect comme si une personne pouvait être reconstituée comme un casse-tête. L'être humain, au contraire, doit être pris comme un être global et reçu dans sa globalité. Ici donc la métaphore de l'organisme ("organismic") renvoie immédiatement à la notion de totalité pour caractériser l'expérience personnelle.

II. Modèle du maître

Partant de cette vision de la personne considérée comme un tout et de la conception de l'apprentissage qui s'y rapporte, Angers s'attaque au problème de l'innovation pédagogique. Sa première cible concerne la façon dont il faut considérer le travail en classe pour en produire une représentation qui soit conforme à cette conception de la personne; la deuxième cible touche le respect des besoins de cette dernière dans l'apprentissage. On peut donc s'attendre à ce que la critique d'Angers s'opère donc d'abord en termes d'innovation pédagogique, critique de la pédagogie traditionnelle.

Mais quelle est-elle cette pédagogie traditionnelle? En peu de mots, nous pourrions dire que c'est celle qui s'exprime d'abord concrètement par un maître qui parle et un élève qui écoute, c'est-à-dire par l'activité du maître et la passivité de l'étudiant. Par cette

opposition actif-passif on rejoint une clé centrale de la pédagogie traditionnelle. Maître-actif, cela signifie un maître qui distribue son savoir, de façon uniforme à tous, indépendamment du degré de compréhension que chacun peut en avoir :

"Le maître est plutôt centré sur les objectifs du programme énoncé dans l'abstrait sur les parties du programme à couvrir, sur la série d'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'étudiant si elle est intégrée réellement à la conscience et à la personnalité du s'éduquant."

(31)

Un maître-actif, c'est également un maître qui, dans la vision institutionnelle de l'éducation, exerce du pouvoir au nom de l'institution. Ce que nous voulons dire c'est que le maître qui répand son savoir, exerce du pouvoir dans la mesure où ce savoir est déjà contrôlé par l'institution. Le maître diffuse un programme probablement uniformément réparti et sanctionné par le Ministère de l'Education; et il s'attend aussi que dans le cadre de sa classe, ce programme soit digéré suivant les normes qui sont celles de l'apprentissage traditionnel, c'est-à-dire contrôlé par un examen au cours duquel avoir appris, suivant cette

31. Angers Pierre, Bouchard Colette, Qu'est-ce que le progrès continu? in Prospectives, volume 9, no 2, mars-avril 1975, p. 76

conception, c'est être capable de reproduire fidèlement le discours du maître.

Cette notion de discours du maître est d'ailleurs assez intéressante parce qu'elle permet de présenter le maître traditionnel comme quelqu'un capable de tenir le discours de l'institution et pas nécessairement son discours propre. Un maître qui parle beaucoup peut être un maître sans discours, dans la mesure où ce n'est pas quelqu'un qui a refait pour lui-même une certaine synthèse de ce qu'il fait apprendre aux autres et ceux à qui il prévoit s'adresser.

C'est un maître qui est au fond le canal, le porte-voix du livre ou du manuel (devant lui) et qui s'assure que ce dernier est digéré par l'ensemble des étudiants dont il a la responsabilité et la charge. Le maître qui parle uniquement pour exprimer la vocation du programme n'est pas un maître avec discours, c'est un maître sans discours, car il reproduit simplement le produit de l'institution.

Il y a en face de ce maître, un étudiant qui a deux caractéristiques: l'immobilité et le silence. Il est vraisemblablement immobile pour être silencieux et silencieux pour être immobile, c'est-à-dire rivé à son banc, assis en position d'écoute et d'écriture, n'existant finalement que pour récolter la parole qui est donnée devant lui. Il est là, soumis à l'autorité du maître et à l'exercice des contrôles qui

vont témoigner de l'apprentissage, de la capacité de reproduire ce programme.

En opposition à ce type de pédagogie, se trouvent les différents modèles proposés par les méthodes dites nouvelles. Face à ce maître traditionnel qui est critiqué à la fois par les courants de la pédagogie nouvelle et par Pierre Angers lui-même, se trouve le type même de pratique pédagogique qu'Angers souhaite voir s'instaurer.

Comme pour la pédagogie nouvelle, ce modèle de la pratique pédagogique s'établit à partir d'une vision de l'étudiant actif et intéressé. C'est donc une vision de la pédagogie qui prend pour base un étudiant qui exprime ses intérêts et les exprime de façon mobile ; (c'est-à-dire pas exclusivement occupé à lire ou à écrire mais également à parler et bouger).

Pour Angers,

"Dans ce champ d'interaction, le s'éduquant est présent et agissant comme une personne à part entière; il peut exercer la plénitude de ses puissances et facultés de connaître, déployer sa volonté de croissance autonome et de créativité." (32)

32. Angers Pierre, les modèles de l'institution scolaire, C.D.E.S.
U.Q.T.R., Trois-Rivières, Janvier 76, p. 67

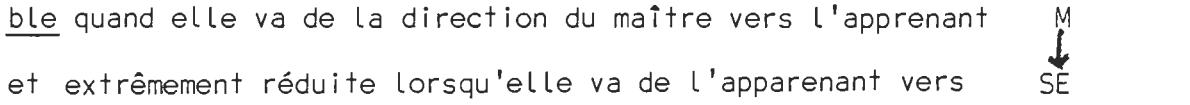
Le renversement "copernicien" évoqué précédemment, à propos de Jean-Jacques Rousseau, se traduit concrètement dans la classe proposée par Angers, de la façon suivante: l'élève fait valoir ses intérêts dans un environnement éducatif qu'on dit finalisé, parce que cet environnement est peuplé de ressources que prévoit une certaine programmation initiale ou de base.

Par conséquent, l'étudiant est appelé à traduire ses intérêts à travers des ressources culturelles ou intellectuelles qui sont en rapport avec un programme qu'il est sensé suivre mais auquel il n'aura accès que dans la mesure où il sera intéressé à explorer à chercher.

On a, alors, ce que l'on pourra appeler en termes québécois, une pédagogie dite ouverte (Claude Paquette) par opposition à une pédagogie qui serait "fermée" sur des objectifs ou sur un contrôle du maître. Ouverte parce que l'étudiant y est actif et mobile, ouverte aussi parce que l'étudiant ou l'apprenant dans son processus d'apprentissage est considéré comme une personne à part entière, c'est-à-dire comme quelqu'un qui est responsable de son apprentissage et quelqu'un à qui par conséquent le maître fait pleinement confiance. Ultimement, c'est ce critère de confiance, qui va permettre de mieux cerner la dimension de liberté dans cette conception d'éducation; cette confiance que désormais, le maître ou l'institution scolaire va faire à celui qui apprend en constatant que ce dernier manifeste de l'intérêt, qu'il est actif et qu'il

désire orienter son activité vers des objectifs d'apprentissage, des pratiques d'apprentissage qui vont répondre à ses besoins.

Il y a peut-être une distinction importante à faire entre les divers types d'interactions ou d'interrelations qu'Angers définit, classifie pour caractériser son approche pédagogique par rapport à l'approche traditionnelle ou par rapport à des approches plus libres ou libertaires. Dans la pédagogie traditionnelle, la relation est définie à partir d'une extension maximale de l'autorité du maître sur celle de l'étudiant; donc la flèche qui traduit cette interaction sera considérable quand elle va de la direction du maître vers l'apprenant et extrêmement réduite lorsqu'elle va de l'apprenant vers le maître.



M le maître.
↑
SE

Il y a cependant une flèche inverse qui est le reflet de certaines tendances comme les méthodes actives, l'éducation nouvelle et en particulier ce que l'on a appelé l'école libre ou les mouvements libertaires en pédagogie. Cette deuxième tendance serait celle où l'enfance serait complètement libre, c'est-à-dire celle où il n'y a pas cette notion d'environnement éducatif finalisé, celle où il n'y a pas de limite à la liberté de l'enfant et où il n'est pas incité à développer ses centres d'intérêts dans des directions qui seraient déjà pré-déterminées par des objectifs globaux ou généraux.

Selon Angers,

"C'est le primat absolu de la subjectivité: la personne vit dans un univers subjectif dont elle occupe le centre et elle se dérobe à toute norme de référence externe, qu'il s'agisse de loi ou de vérité; elle est immergée dans son modèle intérieur qu'elle projette sur le monde et sur autrui. L'environnement n'a qu'un rôle passif. Et la connaissance résulte de l'investissement de l'objet par le sujet."
(33)

En ce sens, il y a deux conceptions à la notion d'objectif énoncée par Angers: il y a la conception où l'objectif est la séquence dans un apprentissage et que tous les apprenants doivent absolument traverser pour se rendre à terme donné que l'apprentissage complète et sanctionne. Puis il y a la deuxième notion d'objectif qu'Angers va valoriser en prétendant que ces derniers sont beaucoup plus flous, plus généraux, plus flexibles. Par conséquent, l'étudiant passe donc au travers de ceux-ci, à son propre rythme et dans un ordre qui est celui qui est commandé par son intérêt, donc dans un ordre basé beaucoup plus sur la psychologie que dans un ordre qui serait celui d'une séquence logique.

"L'étudiant effectue lui-même ces opérations (non pas sans l'assistance d'un professeur ou d'un autre agent coopérateur) dès le début

33. Angers Pierre, "Le projet éducatif de l'étudiant et les objectifs des programmes", in Prospectives, volume 10, no 1, février 74, p. 16

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 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." (34)

La différence entre l'objectif de type enseignement par objectifs ou séquentiel et l'objectif de type organique, c'est que dans le type séquentiel les critères d'apprentissage reposent sur le respect d'une séquence logique d'objectifs, c'est-à-dire sur un critère logique qui détermine le passage d'un objectif à un autre et, indépendamment du fait que l'étudiant soit prêt ou intéressé. Par ailleurs, dans la conception des objectifs définis par Angers, l'objectif n'est pas du tout une contrainte qui doit être satisfait par l'étudiant à un moment imposé. L'objectif est un cadre régulateur de ses intérêts, mais que le s'éduquant choisit de traverser à un moment qui lui convient, quelles que soient par ailleurs les séquences antérieures, qu'il a ou qu'il n'a pas franchies.

Même si Angers accepte de s'aligner sur les rangs des adeptes des courants d'éducation nouvelle et des méthodes actives, il signifiera néanmoins son désaccord avec la théorie qui veut que l'enfant soit

34. Angers Pierre, "Le projet éducatif de l'étudiant et les objectifs des programmes", in Prospectives, vol. 10, no 1, février 74. p. 16

complètement livré à lui-même et en ce sens, il est d'accord avec Jean-Jacques Rousseau (*Présence du précepteur, éducation "négative"*).

Selon Angers, il faut partir de la réalité du monde de l'enfant, de ses intérêts, de sa vie, de sa personnalité, il faut le laisser s'exprimer mais en même temps que ces choses lui sont permises, il faut lui fournir le cadre minimal de progression qui va lui permettre d'orienter ses activités créatrices et lui donner une consistance dans le sens des apprentissages qu'il doit faire pour vivre en société; tout ceci sans transformer ces apprentissages en contraintes obligatoires.

Ce à quoi Angers s'oppose, c'est à une dimension qui laisserait à l'enfant l'initiative de l'apprentissage, mais qui, tout de suite, l'enrégimenterait dans une séquence dont il ne pourrait plus sortir. Il s'oppose également à cette conception qui laisserait l'enfant complètement libre de faire tous les apprentissages qu'il veut, comme, quand, où et avec qui il le veut, quitte à la limite à ne pas en faire du tout, pendant un an ou deux comme c'est le cas à Summerhill quelques fois, et où dans une pédagogie de type libertaire l'enfant sera laissé à ses initiatives, ses impulsions et ses caprices. (Claude Paquette).

Et en ce sens là, le concept de "déterminisme interne spontané" qu'Angers affectionne particulièrement, marque bien que si ce dernier accorde une grande importance à la spontanéité, elle devient par ailleurs

intéressante à laisser se rendre manifeste dans la mesure où elle est aussi déterminée. Il faut que cette spontanéité soit l'expression d'une intérieurité (interne spontanée), déterminée de l'intérieur et le produit d'une prise en compte d'un certain cheminement et d'un certain sens, plutôt que d'être laissée complètement au hasard et à l'arbitraire.

Cette dimension du hasard et de l'arbitraire en éducation, Angers la rattache à cette vision de l'école libre où, de fait, l'enfant est laissé à lui-même, sans aucune autre forme de procès et qui se traduit dans son modèle par cette grande flèche qui va de l'enfant vers l'objet et de la petite flèche qui va de l'objet vers l'enfant.



Ce que souhaite Angers, au fond, c'est la double flèche égale, c'est la prise en compte de cette notion d'interaction, où l'on accorde au moins autant d'importance à l'objet à apprendre qu'on accorde de l'importance au sujet qui apprend.

III. Le s'éduquant

Pour les besoins du travail, rappelons brièvement au lecteur que le mot s'éduquant est un participe présent qui a été substantivé et ce, en insistant sur une forme active, donc dans un rappel de la notion d'activité qui est tellement importante dans cette philosophie de l'éducation nouvelle.

C'est donc dans la petite particule du "s" pronom personnel pronominal réfléchi, que va se concentrer toute la dimension de cette activité qui revient constamment à soi-même et qui repart constamment de soi-même pour se développer, se faire connaître et se prendre en charge.

Il y a deux manières d'aborder le thème du s'éduquant. La première, c'est de se rappeler que le terme "organicité" est peut-être le seul mot technique, ce qui est assez exceptionnel et inhabituel chez Angers, utilisé pour clarifier sa pensée. (sémantique)

Dans ce choix de vocabulaire, il y a certainement un indice de l'importance qu'Angers accorde à cette notion. En effet, l'habitude qu'il a d'utiliser très peu de mots techniques, déroge, quand le besoin se fait sentir, vers la nécessité d'en construire un, d'en forger un.

C'est une manière d'estimer qu'il a dans sa pensée, une dimension originale qu'il veut absolument rendre manifeste à travers un mot qu'il aura constitué de toutes pièces. L'étude de ce terme peut donc être abordé par deux approches possibles: une historique, l'autre, par les méthodes et les techniques.

L'approche historique est celle qui présente cette vision du s'éduquant comme étant centrée sur le self, c'est-à-dire s'apparentant à une tradition anglaise: self-control, self-defense, self-service,

toute cette dimension qui, dans une certaine vision anglaise de l'éducation, laisse beaucoup de liberté à la personne, à l'individu et suppose qu'il est capable de se conduire par lui-même et par conséquent, fait d'un individu, un être de responsabilités.

Il semble intéressant et important d'aborder cette notion de responsabilité et ce, dans un angle historique, puisque comme par hasard, il se trouve que ce sont les anglais qui, à la fin du 19e siècle, ont été les premiers à essayer de pratiquer dans des écoles spécialement aménagées, dans des écoles libres à la campagne, les premières théories de l'éducation nouvelle et des méthodes actives qui avaient été mises en vogue par Jean-Jacques Rousseau. En fait, un certain rousseauisme a obtenu du succès en Angleterre, par le biais de certains poètes et de certains visionnaires, et qui a pris forme dans des écoles qui seront à la source du mouvement qui va se développer en Europe, sur le continent, et qui par la suite, va se répandre aux Etats-Unis, à travers la philosophie de la "Progressive Education" de John Dewey.

La pensée d'Angers, par ce simple recours lexical, renforce son apparentement à cette tradition anglaise centrée sur une conception du soi comme individu responsable

La seconde approche qui peut être faite de ce terme réside dans le fait que si nous transposons immédiatement dans le contenu de la classe

cette conception de la responsabilité, nous y retrouvons, à peu près l'essentiel des concepts dont nous avons fait mention précédemment; c'est-à-dire que non seulement, l'apprentissage doit se faire par l'intériorité, en regard de la vie, des besoins, de l'énergie vitale, etc., mais dans un climat de confiance des éducateurs, qui agissent comme agents coopérateurs, personnes ressources. C'est une confiance qui repose essentiellement sur la certitude que l'enfant est capable de prendre ses responsabilités et qu'il est le premier responsable, en tant qu'apprtenant, de son éducation.

"C'est en soi-même que chacun possède le meilleur maître, l'éducateur le mieux avisé." (35)

Cette affirmation, Angers va nous la servir à plusieurs reprises dans l'Activité Educative, par exemple en disant que l'enfant est le premier responsable de son éducation, et même plus qu'il en est l'expert.

"L'étudiant n'a pas à participer à son éducation; il en est l'agent principal, il en est l'expert." (36)

-
35. Angers Pierre, "Théorie de l'apprentissage et tâches du maître", in
Actes du Colloque, U.Q.A.M. Septembre 72, p. 60
36. L'Activité Educative, Conseil sup. Education, Rapport annuel 69-70

Cette expertise, le s'éduquant va s'en servir pour mener à bien son apprentissage en étant essentiellement à l'écoute de ce qu'il est, de lui-même. Mais il ne faut pas considérer tout ceci comme essentiellement un retour de la personne qui apprend vers ses racines, son intériorité, sa profondeur, à laquelle Angers fait souvent allusion; certes, il y a de tout cela, mais c'est de plus un profond seulement de capacité qu'éprouve le s'éduquant, d'aller chercher les ressources dont il a besoin dans l'environnement pour satisfaire fondamentalement ses désirs d'apprentissage.

Cette notion de responsabilité nous ramène à cette notion de confiance qui lui est corrélative ainsi qu'à tous les thèmes rogériens distribués et articulés à l'aide de la métaphore de "l'organicité."

Au fond, cette notion de confiance et de responsabilité est une sorte d'écho à la pratique psychothérapeutique de Carl Rogers qui disait dans un de ses postulats fondamentaux: "Je crois que l'individu s'il est vraiment laissé et renvoyé à lui-même, possède en lui toutes les ressources dont il a besoin pour assurer sa croissance."

La responsabilité dans ce contexte, c'est l'effort qu'il consent à faire la personne qui apprend, d'aller chercher en soi des repères et des critères pour mieux se connaître, et à partir des critères et des repères qu'elle élabore de chercher dans l'environnement tout ce qu'il

lui faut pour assurer son processus de croissance (évolution selon un plan).

La responsabilité devient également l'expression la plus sociale de la liberté, qui est considérée dans l'ensemble de l'éducation nouvellement comme le critère premier de la formation sans oublier toutefois que la liberté seule ne suffit pas. Cette restriction distingue bien l'approche d'Angers de cette de type libertaire parce qu'une liberté laissée à elle-même est une liberté qui se perd, alors que la liberté responsable est celle qui accepte de se considérer comme prise en charge; et à ce moment-là, tous les concepts se renvoient en écho les uns aux autres: intériorité - responsabilité - prise en charge - liberté - initiative - désir de connaître, etc.

S'éduquant et responsabilité sont étroitement liés parce qu'au fond imbriqués dans la notion du "self" du moi; pour la tradition anglaise le self, c'est l'individu qui est capable de se comporter par lui-même, qui a conscience de ses devoirs et de ses responsabilités et qui n'attend pas un cadre formel pour décider, pour agir; en ce sens-là, on retrouve un élément fondamental de la pratique anglaise, c'est la vision centrée sur la tradition, la norme, la règle intériorisées.

En terminant, il serait important de rappeler qu'au Québec, un modèle comme celui que propose Angers peut paraître avant-gardiste tellement il est contraire à tout ce qui s'est pratiqué. La pédagogie

québécoise a été longtemps une pédagogie du maître porteur de vérité et apparemment laisser tout le poids de la responsabilité de l'éducation sur l'enfant semble rompre radicalement avec les traditions. Angers au contraire ne prétend pas à cette rupture mais propose en définitive, un retour par le biais des personnes, à ce qu'elles avaient de meilleur.

CONCLUSION - CRITIQUE

A l'étape de la toute dernière partie de notre rédaction, nous allons procéder à une étude basée sur deux approches différentes. Dans un premier temps, nous allons faire un rappel des principaux thèmes traités et, dans un deuxième temps, nous allons effectuer un certain recul face aux questions que l'on va poser à Angers, pour tenter d'examiner jusqu'à quel point ses théories sont complètes, cohérentes et jusqu'à quel point, il y a des problèmes qui se posent.

Rappel des thèmes traités

La première question ou interrogation que nous pourrions avoir serait de tenter de voir, sur le plan historique, dans quelle mesure, le propos d'Angers se rattache au rapport Parent, au rapport Rioux et où il se situe par rapport à la grande tradition québécoise de la rénovation au système scolaire.

Il faudrait peut-être se rappeler qu'au début de la révolution tranquille, on avait conçu dès les premiers travaux de la Commission Parent, donc en 61-64, le projet de rénover le système scolaire de sorte qu'il devienne le moteur de la révolution tranquille. En évoquant cette époque, on rappelle en même temps que le système scolaire (et l'éducation) n'est pas une réalité qui, au Québec, a été considérée en elle-même mais qu'elle a toujours été liée à un projet de transformation sociale,

culturelle et même politique de la société globale du Québec.

Il est ici très important de souligner qu'il y a constamment ce lien ou cette interaction entre une certaine représentation du système scolaire à transformer et le type de société qu'on veut promouvoir. Ce phénomène est typiquement québécois; la question alors est de savoir dans quelle mesure, est-ce que le discours de l'activité éducative, le discours de la conception organique de l'activité éducative apporte sa contribution à ce mouvement de transformation du système scolaire, dans le but d'y introduire éventuellement des idées sociales et politiques?

Le fait qu'Angers fasse une critique de la société industrielle, nous semble également assez remarquable. Les circonstances qui prévalent à cet état de fait, nous ramènent au moment où le discours d'Angers prend forme, ce qui coïncide au moment où le discours de ce dernier prend place et position. C'est le temps où le discours essaie de se définir une place sur la scène des enjeux éducatifs du Québec, sur l'échiquier des problèmes éducatifs du Québec. Il commence alors à prendre place en faisant une critique de la société technicienne, de la société qu'il appelle d'ailleurs industrielle, à plusieurs reprises dans les documents préliminaires, principalement dans le document intitulé, La révolution culturelle et l'éducation, où il est question de la contestation qui va croissante dans la société technologique industrielle.

Ces constatations nous amènent à signaler une chose, et ce sera peut-être la critique la plus pertinente que l'on pourra faire d'Angers face au thème de la société technologique.

Angers s'en prend à la société industrielle et par ricochet, au thème de la machine. Cela signifie donc qu'Angers réduit jusqu'à un certain point la société industrielle à une société mécaniste rejetant par conséquent, l'anathème final sur les effets de la machine. Sa critique en serait donc une, en définitive de type moral beaucoup plus qu'une de type social car ce qu'il nous dit en définitive, c'est que dans une société industrielle, l'homme perçoit le monde comme une machine et finit par se percevoir lui-même comme un rouage de cette machine.

Selon ce dernier,

"Au sein même de l'abondance, l'homme souffre d'une insatisfaction radicale, il perçoit le monde comme une machine dont il est devenu le rouage; l'existence lui apparaît dépourvue de signification." (37)

A notre avis, certaines distinctions méritent d'être apportées à cette affirmation. En tout premier lieu, il faut considérer la machine comme un symbole, une image et en second lieu, réaliser que le monde

37. Angers Pierre, "La révolution culturelle et l'éducation", in Relations, Juillet-août 70, p. 195

imaginaire de la machine n'est pas nécessairement négatif. C'est un monde qui peut se développer dans toutes sortes de directions et qui appellent des effets de mécanisation pas toujours négatifs dans la société, les dimensions du progrès technologique et médical en étant d'une part.

Alors le fait de retenir le thème de la machine comme symbole de la société technologique c'est déjà réduire la technique à la machine, ce qui, à notre avis, est dangereux et inexact car ce n'est retenir de l'image de la machine que ses côtés négatifs.

Evidemment, dans un certain sens, nous pourrions dire que cette démarche fait partie de ce qu'il est convenu d'appeler "les stratégies argumentatives du discours de Pierre Angers" parce que plus la technique va être réduite à la machine, plus on va souligner chez cette dernière ses caractères négatifs et disqualifiants. Cela aura pour conséquence d'opposer à cette société technologique mécanisée, un modèle qui est le modèle d'Angers, et qui est centré sur la personne, sur le vital, donc diamétralement opposé et compensatoire à la représentation qu'il fait de la machine.

Il faut bien dire une chose, c'est une construction, c'est une image. Si nous référons à des auteurs comme Mc Luhan, qui commence à écrire et à se faire connaître à peu près au même moment où Angers écrit et cherche à se faire connaître, il en est tout autre chose.

En effet, pour Mc Luhan qui appartient pourtant au même bassin social de société occidentale, le rapport entre le vital ou l'organisme humain et la machine est en relation complètement inverse.

Pour Mc Luhan, ce n'est pas un rapport d'opposition où l'homme s'oppose à la machine et finit par triompher de cette dernière. Au contraire, c'est un rapport de complémentarité où le mécanique prolonge l'organique en particulier dans sa théorie de l'information et des moyens de communications de masse. Ce que Mc Luhan nous démontre très bien c'est que la radio, la T.V. et la plupart des instruments technologiques qui sont autour de nous prolongent au fond les instruments de notre corps, les instruments biologiques.

Alors dans cette perspective-là, l'univers de la mécanicité et en particulier dans son développement le plus récent, c'est-à-dire l'univers de l'automation et l'électrotechnique, est un prolongement immense de l'organisme humain, beaucoup plus que quelque chose qui s'oppose à l'homme. Mais bien sûr, dans ce type de prolongement, il y a effet de retour qui est imposé au sujet à la personne mais non perçu comme un effet négatif ou perturbateur mais plutôt comme un effet d'amplification.

Un point retient également notre attention dans le discours d'Angers. Ce dernier veut présenter sa vision de l'homme, de l'intériorité de ce retour à la spiritualité, au vécu, à l'existence, au concret dans

notre société, tous ces éléments qui sont des éléments positifs et qui doivent être effectivement valorisés. Cette démarche est en soi fort louable mais elle devient quelque peu agaçante puisqu'on a l'impression qu'Angers est obligé de commencer à dévaloriser tout ce qui s'appelle société technologique industrielle, à travers une vision très sélective et sévère de l'image de la machine qui est réduite à ses composantes les plus négatives, les plus disqualifiantes et les plus perturbatrices pour l'être humain.

Ce point à notre avis, a d'autant plus d'importance, si on ne s'intéresse plus à Angers non plus tellement comme à un individu en particulier comme à un auteur qui écrit mais plutôt comme le moteur d'un discours.

Examen des positions d'Angers

Il nous semble capital de distinguer d'une part, Angers comme auteur d'un certain nombre d'écrits et d'autre part, le discours de l'activité éducative qui déborde de beaucoup le propos d'Angers, ne serait-ce que parce que c'est un discours qui prend une proportion et une ampleur considérable qui va bien au-delà de ce qu'un homme peut décrire dans une revue ou un livre.

Ce que nous voulons dire, c'est que si l'on distingue d'une certaine façon les écrits d'Angers, du discours beaucoup plus globalisant

et beaucoup plus effectuant de l'Activité Educative, on se rend compte que ce n'est pas par hasard qu'Angers s'intéresse bien davantage aux effets, qu'aux fondements de la société industrielle. De fait, en s'attaquant aux effets et en faisant porter toute l'attention et la critique vers ce que, dans la société technologique, il réduit à la machine; il évite ainsi de devoir s'attaquer, à notre avis à des causes beaucoup plus fondamentales et beaucoup plus réelles, c'est-à-dire le système capitaliste.

Pris dans cette optique, on a vraiment l'impression que c'est une stratégie beaucoup plus subtile de la part d'Angers ou de la part de son discours. Ce que Angers nous dit en réalité, c'est de ne retenir dans le monde occidental et dans le monde contemporain, que cette dimension "société industrielle", parce qu'en partant de cette société industrielle, on peut commencer à s'attaquer à l'industrie et par conséquent à la mécanisation et à tout ce que la machine comporte de perversité comme effets dans notre monde. Il nous incite à essayer d'en combattre les conséquences et de les compenser par une vision beaucoup plus personnelle, mais pendant que nous faisons ce raisonnement-là, nous ne sommes pas en train de nous attaquer à des causes qui sont beaucoup plus fondamentales et qui sont d'ordre socio-économique.

On est alors en droit de se demander pourquoi on ne le fait pas. Parce que, à notre avis si Angers avait décidé de s'attaquer aux causes socio-économiques, donc à un système que l'on appelle globalement le système capitaliste ou pour reprendre l'expression très imageante

d'Henri Lefèvre" une société bureaucratique de consommation dirigée," on serait en train de tenir un autre discours que celui d'Angers.

Le discours tenu en serait un qui s'apparenterait beaucoup plus à celui de la C.E.Q., mettant l'accent sur des rapports de force, de pouvoir, de classe, de dominant-dominé dans la société, sujet qu'Angers ne tient pas à prendre en considération, car pour lui, ce sont des problèmes qui ne sont pas pertinents au domaine de l'éducation. Ce sont des choses dont il ne saurait être question, qui n'ont qu'un rapport périphérique et un rapport d'extériorité avec l'éducation et qui ne doivent pas être étroitement enchevêtrées avec ce dernier.

En définitive, la façon dont Angers et, globalement, le discours de l'Activité Educative abordent le problème est telle qu'il se place dans une position qui lui permet de ne pas devoir s'en prendre aux causes socio-économiques et se prononcer sur des questions plus globales de rapport de force à l'intérieur de la société et de tenir alors un discours qui serait beaucoup plus du type de celui de la C.E.Q. ou des analyses marxistes auxquelles Angers paraît décidément, vouloir demeurer étranger .

Nous en serions donc là à une étape et à un niveau que l'on pourrait qualifier de juridiction discursive. D'un côté, il y a des choses dont la C.E.Q. s'occupe, parce que au moment où Angers écrit, elle est en train de se politiser et de définir son propre discours

et de l'autre côté, il y a les choses qui vont relever d'Angers.

Et c'est à ce moment qu'il devient intéressant de pouvoir déterminer une autre façon de concevoir l'approche discursive. La C.E.Q. part d'une analyse des problèmes socio-économiques de la société industrielle. Angers lui, prend le problème à partir de l'industrialisation dans ses aspects de mécanicité pour pouvoir mieux présenter son aspect de l'organicité.

C'est donc sous le couvert d'une analyse objective de la société industrielle et de la crise qu'elle vit qu'Angers essaie de déporter tout le centre d'intérêt vers un aspect très réduit de cette même société qui est le thème de la mécanisation et encore de ne retenir de cette mécanisation que les aspects les plus sévèrement négatifs.

Le fait d'opérer sous le couvert d'une analyse objective est à notre avis encore une stratégie argumentative de la part d'Angers. Derrière une objectivité apparente, on assiste à une prise de position très caractérisée, qui est globalement celle de l'humanisme classique traditionnel, ce que l'on suppose, en définitive, c'est que l'homme est victime de la machine et qu'il faut rétablir une certaine vision de l'homme et de la personne dans son intégralité et sa spiritualité. Au fond, il faut restaurer l'homme devant le monde de la machine et ça, c'est un type d'opposition qui dominait à l'époque de l'entre-deux guerre en Europe. (Cf. Bernanos)

En prenant une position comme celle de la C.E.Q., on pourrait poser à Angers la question à savoir s'il est vrai que l'on peut classer de façon aussi étanche d'un côté ce qui relève de l'éducation et de l'autre ce qui relève des structures. Une autre question fondamentale à poser à Angers et ce sera peut-être la dernière, consisterait à lui demander si, à force de diviser constamment le champ conceptuel basé sur des oppositions corrélatives (couples de relations qui s'excluent l'une et l'autre) comme par exemple le mécanique/*l'organique*, *l'accessoire*/*le fondamental*, *le non-sens*/*le sens*, *le moyen*/*la fin*, etc., on ne finit pas par mettre tout ce qui valorisé d'un bord et tout ce qui est dévalorisé de l'autre, finissant par faire reposer l'ensemble de la systématisation de son champ philosophique en éducation, sur un espèce de monde binaire où le bien est d'un côté et le mal de l'autre.

A force de penser de cette façon, on pourra peut-être croire que l'on peut diviser le système scolaire en deux: d'un côté, les gens qui s'occupent de gérer et d'administrer, de l'autre, des gens qui s'occupent d'éduquer puisqu'il faut que ceux qui s'occupent d'administrer et de gérer se conforment aux normes de ceux qui s'occupent d'éduquer. Mais, il ne faut pas oublier que l'éducation est une réalité complète et globale et que dans la pratique réelle toutes les activités d'organisation interfèrent constamment à l'intérieur des pratiques éducatives. Par conséquent, il devient très difficile voire même artificiel de couper au couteau les dimensions éducatives, d'un bord, et les dimensions organisationnelles de l'autre.

Pour Angers, il y a une préoccupation manifeste à faire reconnaître que le système scolaire du Québec doit être le moteur du changement au Québec. Cela implique donc explicitement qu'il faut, selon ce dernier, réagir contre le modèle technologique, et par conséquent, présenter une vision de la personne qui constitue l'armature de valeurs, l'armature axiologique sur laquelle le système scolaire doit se refaire désormais.

Que l'on soit convaincu ou non, du fait que ce doit être opéré selon ce modèle, il n'en reste pas moins qu'Angers a été sans doute, le premier, au début des années 70, à proposer un contenu de valeurs au système scolaire qui en était dépourvu alors, en dehors bien sûr, d'un contexte strictement pragmatique. Dans cette optique, il y a un lien à faire entre Angers, le rapport Parent et le rapport Rioux. De fait, on constate que le rapport Parent est affecté d'une sorte de vide axiologique, une sorte d'appel à promouvoir les valeurs, qui laisse pleinement la latitude nécessaire à l'apparition des discours d'Angers, de la C.E.Q., de l'approche systémique, techno-positiviste, etc.

Mais si nous nous reportons au début des années 60-70, à la charnière des années 60-70, il faut avouer qu'Angers n'était pas probablement beaucoup plus en mesure de se prononcer sur ces fameuses valeurs qui allaient être celles du système scolaire. Alors, en se référant à la personne, il a pris à notre avis, ce qu'il y avait de moins compromettant et de plus traditionnel, ce qui va donner à l'ensemble de

sa pédagogie et de ses interventions, l'allure d'une pédagogie "traditionnelle rénovée".

Conscient et critique à la fois de la pédagogie québécoise, Angers adresse au Ministère de l'Education, et plus spécifiquement au Conseil Supérieur de l'Education, le reproche de n'avoir pas donné assez de contenu au programme pédagogique et de ne pas avoir pris leurs responsabilités.

Ainsi, selon Angers,

"Or, il m'est apparu de ce Conseil, que la réforme scolaire amorcée avec le Rapport Parent avait surtout porté, chez-nous, sur l'aménagement de structures administratives (commissions scolaires, bureaux d'administration des Cégeps, etc. la liste pourrait s'allonger bien facilement) et pédagogiques, sans que soit portée une assez grande attention à la seule chose qui compte finalement, l'activité éducative elle-même." (38)

Et plus loin,

"(Comme le Conseil supérieur de l'éducation qui aurait peu tenir à l'occasion des propos du genre de ceux-ci)." (39)

38. 39. Angers Pierre, "La révolution culturelle et l'éducation," In Relations, Juillet-Août 1970, p. 197

Et encore,

"Depuis cinq ans, les responsables de la réforme scolaire ont accompli des changements en demeurant surtout attachés au niveau de l'organisation; on a procédé à l'établissement de nouvelles structures, à la création de mécanismes de décision et de participation. La réalisation d'une réforme aussi profonde que celle de l'éducation, qui touche à des valeurs très significatives dans l'ordre de la culture et de la religion demande plus qu'une modification des structures. Les lois, les décrets, les structures de l'organisation sont des conditions nécessaires mais non suffisantes du changement dans un domaine qui atteint si profondément la vie des personnes et des groupes concernés. Le lieu privilégié du changement demeure en fin de compte, situé dans les personnes, ce sont elles qui sont appelées à changer." (40)

Ces affirmations laissent donc entendre qu'Angers va devoir quelque part nous présenter un concept de la personne qui fasse contre-poids à ce vide de valeurs du système scolaire québécois. A chaque fois que l'on va dire que ce système scolaire est un vide de valeurs, à la suite du Rapport Parent qui a mis en place des structures mais qui n'a pas pu donner à ce système éducationnel une orientation de fond, il faut se rappeler un certain nombre de choses. En premier lieu, lorsqu'on dénonce le système scolaire du Québec comme le fait Angers, en disant qu'il n'y a pas de valeurs, que c'est absurde, qu'il est complètement

40. Angers, Pierre, "Le bill 62, un projet social. un défi." in Relations, Février 1970, p. 41

contaminé par le système de la technologie industrielle, c'est une façon détournée de ne pas vouloir dire qu'en réalité les valeurs véhiculées sont celles de la société capitaliste. Ce qu'Angers affirme, c'est que la société capitaliste est en fait une société technologique et que la technologie prise en elle-même n'est qu'un instrument, instrument qui se poursuit pour lui-même et qui se présente sous la forme de production, de consommation, n'ayant en soi aucune valeur, donc produisant l'absurde, le non-sens.

En réalité le système scolaire dont on a dit avec Angers et avec d'autres qu'il n'a pas de valeur, portait en fait des valeurs du capitalisme, c'est-à-dire des valeurs de rentabilité et d'exigence et qui débouche sur une vision de l'homme centré sur la concurrence. De toute évidence, il y en avait des valeurs, mais c'étaient des valeurs pragmatiques inacceptables au point de vue de l'humanisme. Alors, il était préférable pour Angers de dire que c'est un système qui produit le non-sens et l'absurde afin de pouvoir proposer ce qu'il appelle le sens et l'orientation souhaitable pour le système scolaire.

Si Angers avait fait une autre analyse et s'il avait dit que le système scolaire est porteur d'autres types de valeurs, par exemple ceux de la société capitaliste de production et de consommation, il n'aurait pu combler "le vide" par "son plein" discursif, il aurait été obligé de combattre un autre "plein"; et comme Angers ne veut pas se présenter comme quelqu'un qui fait obstacle ou violence à un système en

place mais plutôt comme quelqu'un qui remplit "le vide" du système scolaire en place, la porte est ouverte à sa stratégie.

A la fin du paragraphe de février 70, Angers nous rappelle que le système scolaire est bourré de carences et qu'il lui semble paradoxal que le Ministère de l'Education ne se soit pas davantage préoccupé de nourrir le système par l'intérieur. Il présente donc l'Activité Educative comme "action de facilitation du changement" et présente la même charge de reproches au Ministère de l'Education, que celle qu'il a adressé au Conseil Supérieur de l'Education.

"On fait appel à toutes sortes de moyens sauf à ceux qui appartiennent en propre à l'éducation et qui relèvent du Ministère qui en a la charge. Cette carence me semble provenir d'un état d'esprit répandu dans l'ensemble de notre société qui n'a pas encore pris une vive conscience des valeurs propres à l'éducation. En période de réforme scolaire, cette situation me semble paradoxale." (41)

C'est donc une façon très discrète de dire que le Ministère de l'Education n'a pas pris ses responsabilités. Ce dernier s'est montré compétent en matière de changements structurels et incompétent en matière de changements proprement éducatifs.

41. Angers Pierre, "Le bill 62, un projet social, un défi," in Relations Février 70, p. 41

On peut donc dire que ce qui constitue la stratégie argumentative, c'est la façon, dont le discours de l'Activité Educative restructure le réel, pour pouvoir mieux se l'approprier à l'intérieur du type d'argument qu'il a l'intention de développer. On commence donc à présenter de la réalité, une vision qui semble être partagée dans son vague et dans sa généralité par un grand nombre de gens autour de soi tout en donnant de la réalité une vision qui nous permettra d'apporter nos propres arguments.

Il est peut-être temps, à ce moment-ci de notre travail, d'établir une distinction entre les écrits d'Angers et le discours de l'Activité Educative.

Angers est un auteur et à ce titre, il écrit un certain nombre de choses, nous livre sa pensée et donne son point de vue. Par ailleurs, quand on parle d'un discours, on parle de beaucoup plus que des écrits d'un auteur, on parle d'un aménagement de propositions, d'une intention de transformer un système, une pensée, une pratique et une forme d'exercice de pouvoir. Il est bien certain qu'il existe une relation d'interaction étroite entre ce qu' Angers écrit et ce que globalement, nous pourrions appeler le discours de l'Activité Educative.

Au point de départ, par exemple, au début des années 70, nous n'avons pas à proprement parler de discours, mais plutôt un homme qui prend position sur des problèmes éducatifs. Mais il se trouve qu'au fur et à

mesure que cette position se prend, et avec le souci qu'il a de se faire reconnaître, Angers finit par créer une tendance dans le monde de l'éducation.

A quel moment s'opère le passage de "Angers auteur" à un "Angers moteur d'un discours" qui va finir par le déborder de beaucoup et jusqu'à un certain point lui échapper?

Cette identification est très délicate à définir mais on peut cependant se donner des critères pour nous faciliter la tâche. Le plus significatif est sans nul doute de distinguer ce que Angers écrit sous son nom et son écriture, de ce que Angers écrit à l'intérieur d'organismes officiels.

Cette stratégie, que nous avons identifiée comme en étant une de type argumentative de haut jeu, consiste à faire endosser des écrits à se faire reconnaître, à se faire "chapeauter" par des organismes officiels afin de répandre sa pensée.

A ce moment-là, deux caractéristiques sont importantes à distinguer. La première, c'est que même si Angers ne signe plus les écrits sous son propre nom, on peut quand même référer le discours de l'Activité Educative à Angers, car après analyse sérieuse, on s'aperçoit que ce sont les mêmes catégories fondamentales qui apparaissent; ceci justifie en particulier, notre effort de dégager les articulations

axiales au champ conceptuel concerné.

Donc, première caractéristique: "chapeautage" par des organismes officiels. Deuxième caractéristique "chapeautage" également par des projets communs avec des entreprises de grandes envergures pédagogiques comme Sesame, Opération Départ où Angers est intégré à des groupes ou à des activités d'équipe qui dure pendant 3-4-5 ans mais où de fait, il a un leadership puisque dans l'aboutissement de ces activités, on retrouve des propos qui globalement relèvent de ces catégories. Ce qui fait que l'on peut parler de discours, ce n'est pas uniquement le fait d'être "chapeauté" par des organismes officiels mais, plutôt que ces dernières finissent par partager et par répandre un certain nombre de catégories caractéristiques du discours, sans chercher à en identifier l'auteur. On parlera d'organicité, d'activité éducative de projet éducatif, et pour ceux qui ne sont pas initiés, le repérage de l'auteur ne sera pas une préoccupation première.

Il y a un moment où le discours prend forme et décide de prendre place parmi d'autres discours. Une des façons de ce faire, c'est d'identifier les autres discours et de se démarquer par rapport à ceux-ci, de les classifier ou simplement de les ignorer. Il y a encore ce processus qui consiste à faire comme s'ils n'existaient pas et à s'efforcer de ramasser toutes les mises en jeu, à son profit exclusif.

Un deuxième aspect du discours est sans nul doute la dimension innovation pédagogique, celle par laquelle, le discours prend non seulement forme et place, mais également une consistance concrète dans certains milieux, comme le système scolaire, ou certaines expériences comme celles du projet E.P.E.L., etc.

Ce sont différents niveaux d'expression et instances qui caractérisent au fond, un discours quelconque, mais qui font aussi que quelque fois on est très loin de l'auteur, ... pas parce que les catégories sont absentes, mais justement parce qu'elles sont présentes, indépendamment de la référence constante à celui qui en a été quelque part, un espèce de premier moteur.

Et stratégie des stratégies, et ultime raffinement, nous est donné quand nous voyons Angers lui-même, par exemple, citer les travaux au Conseil Supérieur de l'Education et de l'Activité Educative. Nous sommes donc en présence de ce que l'on appelle dans le discours, un effet de bouclage ou un effet de retour sur soi-même où Angers joue son propre jeu et fait comme si le concept était entré dans les moeurs en feignant faire allusion à quelque chose, qui au fond est son propre discours. Ce sont là des procédés argumentatifs de renforcement circulaire (prestige et autorité).

L'expression même "Activité Educative" utilisée pour caractériser le discours est une expression ambiguë puisqu'elle désigne

trois choses: ou bien le titre d'un rapport du Conseil Supérieur de l'Education, ou bien de façon technique une certaine manière de concevoir l'éducation centrée sur la personne plutôt que centrée sur des programmes et des structures et finalement de façon générale, elle désigne les activités de l'éducation quand elles sont prises en dehors de ce contexte-là. Angers joue donc par conséquent sur les trois niveaux de ces significations sans que toujours on puisse déterminer clairement duquel il s'agit, ce qui est, à notre avis, peut être une stratégie dans la mesure où cela laisse supposer que tout ce qui concerne l'éducation peut et doit se ramasser sous le concept d'activité éducative.

Mais quand on y regarde de plus près et de façon plus technique on va voir désormais Angers privilégier l'expression "activité éducative", alors que ceux qui sont plus engagés dans des mouvements d'intervention critique et dans des rapports de force vont parler par exemple beaucoup plus de pratique éducative. Les nuances que l'on pourrait établir entre ces deux termes seraient, à notre avis, bien expliquées par l'image d'un volcan. Quand on dit de ce dernier qu'il est en "activité", cela veut dire qu'il dégage une certaine quantité de force de puissance qui proviennent de l'intérieur de la montagne, alors que quand on parle d'une pratique éducative, on a l'impression que le recours au substantif "pratique" met beaucoup plus l'accent sur la façon dont un individu ou une personne ou des groupes de personnes essaient d'avoir prise ou de marquer de leur emprise un certain nombre de choses de l'environnement, au terme d'un rapport de force qui s'avère quelque

fois très pénible et laborieux. Alors, c'est donc une dimension qui valorise non seulement l'interaction de l'individu avec l'environnement mais également la dominance d'emprise et de prégnance sur le milieu.

Il n'en demeure pas moins le fait qu'Angers valorise le concept d'interaction mais il le valorise dans l'idée que ce qui se passe dans l'interaction, c'est quelque chose qui résulte bien de ce qui se passe d'abord à l'intérieur de la personne et comme produit de ses déterminations d'intériorité et que, par conséquent, tout ce qui est dans l'interaction est essentiellement porteur des virtualités et des réalités internes à l'individu.

Il faut dire également que le type de discours développé par l'Activité Educative, baigne dans un environnement social et culturel, qui est fortement dominé par ce que l'on pourrait appeler le personnalisme spiritueliste. C'est sans doute une des raisons pour laquelle ce discours est depuis 10 ans, un des plus influents au Québec, c'est-à-dire que c'est un qui même s'il suscite des réticences et à quelques occasions, des réactions agressives, est certainement dans la pratique, plus connu et plus pratiqué que tout ce que la C.E.Q. ou tout ce que d'autres discours pourraient avoir suggéré jusqu'à maintenant.

Angers a apporté au Québec un souci de l'ampleur et de la profondeur de la réflexion. On peut contester, on peut vouloir la désarticuler et y trouver par exemple une approche théologique, il

n'en reste pas moins sur le plan de la stricte efficacité, que les stratégies discursives évoquées précédemment ont été bénéfiques pour Angers.

Même si le nom de ce dernier est passé quelquefois au deuxième ou troisième plan et même si les gens se souviennent beaucoup plus des termes comme l'approche organique ou approche centrée sur la personne etc. fondamentalement, au Québec, c'est à Angers qu'on le doit, même s'il n'en est pas strictement le premier promoteur et de son propre aveu et qu'il doit beaucoup à la psychologie américaine.

BIBLIOGRAPHIE

I. Nous regroupons ici les ouvrages dont nous avons extrait des citations et ceux qui nous ont permis de concevoir notre travail avec plus de profondeur.

ALLPORT, G., FEIFEL, H., MASLOW, A., MAY, R., ROGERS, C. Psychologie existentielle. Paris, Epi, 1971.

ANGENOT, P., L'expérience d'habiter, repère pour une philosophie de l'éducation. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, 1978.

ANGENOT, P., Des politiques scientifiques de développement du département des sciences de l'éducation. U.Q.T.R., 1980.

ANGERS, P., Programme de développement. U.Q.T.R., Trois-Rivières, Septembre 1973.

ANGERS, P., Les modèles de l'institution scolaire. C.O.E.S., Janvier 1976, U.Q.T.R., Trois-Rivières.

ANGERS, P., Rapport de la Commission d'Etudes sur les Universités, Gouvernement du Québec, Québec, 1979.

BUHLER C., and ALLEN, M., Introduction to humanistic psychology. California. Brooks/cole Publishing, 1972.

FOULQUIE, P., et ST-JEAN, R., Dictionnaire de la langue philosophique, Paris, P.U.Q., 1969.

FOULQUIE, P., Dictionnaire de la pédagogie. Paris, P.U.F., 1971

ILLICH, Y., Libérer l'avenir. Paris, Seuil, 1971

LAURIN, C., Le livre blanc sur la politique culturelle du Québec. Ministère des Affaires Culturelles du Québec, Gouvernement du Québec, Québec, 1979.

MAY, R., ANGEL, E., ELLENBERGER, H.F., Existence. New York, Basic Books, 1958.

MONIERE, D., Le développement des idéologies au Québec, Ed. Québec. Amérique, 1977.

- MC LUHAN, M., Mutations 1990, H.M.H., Montréal 1970
- MIALARET, G., Dictionnaire des sciences pédagogiques. Paris, P.U.F., 1979.
- MISIAK, H., and SEXTON, V., STANDT, Phenomenological, existential and humanistic psychologies. New York, Grune and G. Stratton 1973.
- MARCUSE, H., L'homme unidimensionnel. Paris, Minuit, 1968.
- MUCCHIELLI, R., Analyse existentielle et psychothérapie phénoménostructurale. Bruxelles, Dessard, 1967.
- PARENT, MGR. ALPHONSE-MARIE, Rapport Commission Royale d'Enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Gouvernement de Québec, Québec, 1964.
- PINEAU, G., Education ou aliénation permanente, repères mythiques et politiques, Paris, Dunod, 1977.
- RIOUX, M., Rapport de la Commission d'Enquête sur l'enseignement des arts, Gouvernement du Québec, Québec, 1968.
- ROUSSEL, F., Le moniteur d'orientation rogerienne. Montréal, P.U.M., 1972.

BIBLIOGRAPHIE

II Lectures d'appoint

ANGENOT, P., Courants pédagogiques et Philosophie de l'Education.
Notes de cours I, U.Q.T.R., Trois-Rivières, 1979-80.

ANGENOT, P., Courants pédagogiques et Philosophie de l'Education.
Notes de cours II, U.Q.T.R., Trois-Rivières, 1979-80.

BARIBEAU, C., L'atelier de ressources pédagogiques, sa nature et son utilisation à l'élémentaire. in L'Ecole coopérative, no 26, Juin 74.

BELANGER, W., Les programmes spéciaux dans les milieux défavorisées.
in Le Devoir, jeudi, 29 mai 1975.

PERELMAN, C., Le traité de l'argumentation, Paris, P.U.F., 1958

BISSONNETTE, L., L'élémentaire vit une réforme de papier, in Le Devoir, jeudi, le 23 août 1975.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Activité éducative, Extrait du Rapport annuel 69/70. Gouvernement du Québec, Québec.

COTE, F., Une vision de l'Université Québécoise, in La Presse, Montréal, Samedi, 28 juillet 1979.

FOUCAULT, M., L'Ordre du discours, Paris, Ed. du Seuil, 1971

GAGNE, R., JASMIN, B., La tâche aveugle de la pédagogie non directive: le mythe de l'enfant originaire, in Revue des Sciences de l'Education, vol. III, no 2, 1977.

LAPOUGE, G., L'état utopique ou la haine de l'histoire, in Le Monde diplomatique, avril 79.

RIOUX, M., Rapport de la Commission d'Enquête sur l'enseignement des Arts, Gouvernement du Québec, Québec 1968.

SCHUMACHER, E., De la bonne utilisation de la terre, in Small is Beautiful, 1973.

SCHUMACHER, E., La ressource première: l'éducation, in Small is Beautiful, 1973.

BIBLIOGRAPHIE

III Etudes de Pierre Angers

ANGERS, Pierre, La révolution culturelle et l'éducation, in Relations, juillet-août 1970, pp. 196 à 204.

ANGERS, Pierre, Qu'est-ce que le progrès continu?, in Prospectives, vol. 9, no 2, mars-avril 73, pp. 66 à 76.

ANGERS, Pierre, Culture; Définition et distinctions, in Essor de la culture, Ed., Bellarmin, Montréal, 1970, pp. 13 à 25.

ANGERS, Pierre, Le Bill 62: un projet social, un défi, in Relations, février 70, pp. 37 à 43.

ANGERS, Pierre, Culture, contre-culture et éducation, in Relations, Sept. 71, pp. 230 à 234.

ANGERS, Pierre, Propos sur l'éducation permanente, in Relations, Nov. 71, pp. 300 à 302

ANGERS, Pierre, Le projet éducatif de l'étudiant et les objectifs du programme, in Prospectives, vol. 10, no 1, fév. 74, pp. 8 à 23.

ANGERS, Pierre, BOUCHARD, Colette (collab.), Ecole et Innovation, in Revue Pédagogie ouverte, 1978.

ANGERS, Pierre, Théorie de l'apprentissage et tâches du maître, in Actes du Colloque, U.Q.A.M., Sept. 72, pp. 45 à 82.

BIBLIOGRAPHIE

IV Classification des courants pédagogiques au Québec

LEPINE, G., Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec.,
Ed. Coopératives, Albert St-Martin, Montréal, 1977.

PAQUETTE, C., Vers une pratique de la pédagogie ouverte., Ed. N.H.P.,
Laval, 1976.

BERTRAND, Y., VALOIS, P., Les options en éducation, Gouvernement du Québec,
Québec, 1980.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Connaissance des principaux modèles
théoriques d'éducation, Québec, 1974.