

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

URL = <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/6/daigneault-6-5-1970.pdf>

Article revue *Prospectives*, Volume 6, Numéro 5.

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

## Les objectifs de l'enseignement secondaire<sup>1</sup>

par Armand DAIGNEAULT \*

APRÈS LE long préambule que constituent les deux articles parus précédemment sur cette question<sup>2</sup>, nous voici rendu à ce qui nous apparaît être le centre même de notre propos. Après avoir en effet critiqué les objectifs de l'enseignement secondaire actuel et avoir développé quelques principes qui guident notre réflexion, nous allons maintenant nous occuper :

- de l'adolescent afin de savoir qui il est;
- de l'élève et du professeur;
- de définir ce qu'est un objectif d'enseignement;
- de dire quels objectifs nous retenons pour l'enseignement secondaire;
- de proposer et d'expliquer une grille des cours qui traduit concrètement tout ce qui précède;
- d'indiquer quelques conséquences capitales issues des objectifs proposés.

### L'adolescent

#### Sa psychologie<sup>3</sup>

L'élève qui commence son secondaire a 12 ans; c'est donc dire qu'il est en pleine préadolescence, caractérisée par un fort sentiment de désadaptation,

de malaise qui le pousse à se replier sur lui-même et à fuir l'autre sexe pour s'attacher à un compagnon bientôt changé pour un autre. L'autorité, à ses yeux incompréhensive, d'autrui (parents et éducateurs) justifie le préadolescent dans son égocentrisme et sa volonté d'émancipation. Celle-ci, de surplus, porte les fonctions intellectuelles du préadolescent à un très grand degré d'intensité: la naissance du moi personnel, l'expansion de la personnalité et le développement de l'intelligence vont de pair. Et comme cette dialectique est plus vécue que pensée (l'intelligence ne la comprend pas, ni ne peut la résoudre: elle en prend conscience), « l'activité intellectuelle est davantage tournée vers l'éducation des états affectifs et des relations sentimentales que vers la compréhension des événements extérieurs. » (Hubert)

---

\* L'auteur est responsable du niveau secondaire au Bureau pédagogique du CADRE.

1. Force nous est d'admettre que ce texte est imparfait: il contient des affirmations qui paraîtront grosses à d'aucuns, déjà dépassées selon d'autres, ou qui ne débouchent pas sur le quotidien d'une classe de niveau secondaire. Nous l'admettons volontiers. Il nous a semblé préférable pourtant de publier tout de suite ce texte plutôt que d'en retarder la parution afin de l'émonder davantage à la suite d'une critique plus poussée. Cette critique, nous l'attendons de vous: elle nous aidera à raffiner l'analyse, voire même à imaginer des objectifs différents. Nous assumons la responsabilité du présent texte: ça vaut mieux que rien. A.D.

2. *Prospectives*, vol. 6, n° 3, juin 1970, pp. 155-159, et vol. 6, n° 4, septembre 1970, pp. 219-225.

3. René HUBERT, *Traité de pédagogie générale*, Paris, P.U.F., 5<sup>e</sup> édition, 1961, pp. 136-154.

C'est l'âge des lectures romanesques, du journal intime, du besoin d'expression de soi, de l'intérêt concret porté au milieu social et au milieu physique.

Durant l'adolescence proprement dite, ces caractéristiques évoluent en s'amplifiant : la vie sentimentale se teinte de dévouement et de générosité; la vie intellectuelle, qui était tout à l'heure intéressée au concret, s'occupe maintenant de l'abstrait, de vie culturelle. L'adolescent « s'évade du présent par l'étude de l'histoire. Il élargit sa vision de l'existence en ajoutant à l'espace la dimension du temps. Il prend goût à la beauté littéraire et poétique, aux arts, plus tard à la musique. Il s'enthousiasme pour les grandes actions morales et les grandes entreprises. Vis-à-vis du monde, il devient capable de concevoir et de manier les relations abstraites et générales. Il accède à la notion des rapports mathématiques, posés et traités pour eux-mêmes. Il s'ouvre à l'idée de la loi naturelle. Dans tous les domaines il aspire à des systèmes de vérités solides et définitives, qui donnent elles-mêmes assiette et appui au sentiment de sa propre personnalité. » (Hubert)

Ces nouveaux intérêts se doublent d'un besoin d'action : grands projets romanesques et tentatives (et réussites souvent) de créations esthétiques ou scientifiques qui déboucheront plus tard sur des préoccupations politiques et sociales qui lui permettront d'échapper au milieu familial. « Sur tous les plans, le plaisir de la découverte, de l'invention, de la certitude agissante l'emporte sur le plaisir de la compréhension. (C'est l'âge) des intérêts illimités en tous sens. » (Hubert)

« Toutes ces préoccupations tendent à se concentrer dans l'élaboration d'un idéal, d'un plan de vie et d'une règle de vie. Schèmes sans cesse abandonnés, divisés et repris : l'âge n'est pas de l'œuvre créatrice, mais des tentatives, des exercices, comme s'il fallait manipuler tous les possibles, avant de réaliser un possible. Lutte aussi entre l'abandon et l'efficacité, entre le besoin et l'obligation... » (Daniel Lagache, in *Encyclopédie française*, 8. 36. 12) <sup>4</sup>.

4. Lorsque les adultes disent des adolescents d'aujourd'hui qu'ils sont inconstants, qu'ils n'ont pas de système de valeurs, non pas arrêtées mais tout au moins en train de l'être, ils ont tout à fait raison, on le voit. Si les adolescents d'autrefois semblaient en avance sur ceux d'aujourd'hui sur ce plan, c'est sans doute parce que la société d'alors ne leur permettait pas de vivre une adolescence prolongée indéfiniment: il leur fallait devenir adultes très tôt, alors que la société actuelle permet à ses adolescents de l'être totalement et longuement. Bien plus, au lieu que l'adolescent cherche à imiter l'adulte, c'est celui-ci qui imite celui-là et le glorifie. Y a-t-il une mutation radicale qui se prépare ?

L'étape suivante est l'accès à l'âge adulte : « la dernière phase de la juvénilité, à partir de dix-sept ou dix-huit ans, prolonge la précédente, moins d'ailleurs en en accentuant les caractères qu'en achevant de rectifier les effets dus à la désadaptation qui en a marqué l'origine. Elle consiste dans la consolidation d'un équilibre encore incertain. Elle est l'ultime préparation à la vie adulte sur laquelle elle s'ouvre. » (Hubert)

Nous allons arrêter ici ce court rappel des données de la psychologie juvénile pour en dégager quelques conséquences utiles à notre objet.

Le moins (ou le plus ?) qu'on puisse dire de ces données est qu'elles constituent sans doute l'essentiel d'une psychologie de l'adolescent sur lequel personne sans doute ne chicane : la chicane se situe au niveau des détails, importants il est vrai, d'une théorie de la personnalité et de l'affectivité. Si cet essentiel nous satisfait, nous voyons déjà qu'il impose un cours secondaire comportant deux étapes :

- la première doit permettre la satisfaction des besoins d'expression du moi, affectif et intellectuel. Pour y parvenir nous pensons ici à des moyens tels que la lecture, les arts, les loisirs, la langue maternelle, l'explication <sup>5</sup> des divers domaines du savoir, etc. C'est l'étape de la curiosité boulimique et de l'éducation du moi;
- la deuxième doit continuer la première pour ce qui est de l'essentiel quant à l'expression (la langue) et entamer de plain-pied des études au contenu plus formel : les différentes disciplines des sciences de l'homme et des sciences de la nature dont le choix est laissé à l'élève. C'est l'étape de l'éducation culturelle et du choix qui engage l'avenir.

## Sa culture

L'adolescent, d'autre part, vit dans deux sociétés i.e. deux cultures. En effet, le monde des adolescents est une société qui a ses valeurs, sa culture, en face d'une autre société qui a aussi ses valeurs, celle des adultes.

Les valeurs de la première sont, dit-on, fascinantes, fausses, instables, nouvelles, ou inconnues, choquantes, temporaires; les valeurs de la deuxième, disons-nous <sup>6</sup>, sont sûres, éternelles, lourdes de tradi-

5. On définira plus loin ce qu'on entend par ce terme.

6. Vous voyez par quel bout de la lunette je regarde.

tions, arrêtées, vraies. La première ne veut pas de la deuxième, celle-ci ne comprend pas celle-là; la première est devenue produit de consommation pour la deuxième qui pourtant se fait répressive à son égard. Les deux se chamaillent à l'école et dans la cuisine, se lancent des pavés dans la rue et s'embrassent à Noël; c'est la révolution culturelle. Allez y comprendre quelque chose.

Il est essentiel pourtant que nous voyions un peu plus clair dans ce « conflit des générations » puisque l'école, dont on s'occupe ici, souffre de cette confrontation culturelle. Si le Québec était le seul à vivre ce grand malaise, peut-être les spécialistes (sociologues, psychologues, etc.) pourraient-ils le réduire à une explication satisfaisante; mais la révolution culturelle est planétaire<sup>7</sup>, ce qui est encourageant : le Québec participe enfin au règne du jour, et inquiétant : le malaise est donc plus grave qu'on veut bien l'admettre.

Quelques lectures et expériences personnelles nous font dire que nous sommes en plein paradoxe. Des enquêtes<sup>8</sup> menées à l'étranger et chez nous sur les opinions et aspirations de la jeunesse nous apprennent que les valeurs dominantes de celle-ci sont, par ordre décroissant : la santé, l'amour, l'argent, la liberté, le travail, l'instruction, la foi religieuse, les amis.

Sans risquer de nous tromper, nous affirmons que ce sont là des valeurs auxquelles les adultes souscrivent; si l'importance relative de chacune d'elles peut être différente, l'ensemble n'en constitue pas moins un lot commun aux deux groupes. Alors pourquoi ceux-ci se regardent-ils comme chiens de faïence (encore que l'adulte « dans le vent » est celui qui imite l'adolescent) ? Nous n'avons pas de réponse<sup>9</sup> si ce

7. L'an dernier, le journal *Le Monde* a recensé au delà de 3,500 manifestations (agitations, « révoltes », occupations) étudiantes dans plus d'une centaine de pays.

8. C. D'HOOGH et J. MAYER, *Jeunesse belge*, Bruxelles, Institut de sociologie de l'Université Libre de Bruxelles, 1964.

M. RIOUX et R. SÉVIGNY, *Les nouveaux citoyens*, enquête sociologique sur les jeunes du Québec, Montréal. Service des publications de Radio-Canada, s. d. (1964).

J. DUQUESNE, Les 16-24 ans, Paris, *Le Centurion*, s. d. (1964).

9. Une partie d'explication pourrait tenir en ceci : les jeunes ne rejettent pas tant les valeurs et les idéaux hérités des adultes, de la société et du passé qu'ils ne condamnent les adultes de n'avoir pu vivre en conformité avec cet héritage. Autrement dit, c'est un problème d'authenticité. Il faut bien dire que l'adulte vu par l'adolescent présente un comportement bizarre : il prêche la santé mais pollue la planète, il parle d'amour mais fait la guerre, il glorifie l'action politique mais se livre à la concussion, il chante la liberté mais érige la répression en système, etc. etc. Le hippie, à sa manière, va plus loin... et tombe dans d'autres travers et contradictions.

n'est que les jeunes n'attachent pas la même importance que les adultes aux mêmes mots : à une culture riche, mais immobile, faite de littérature, de sciences et d'arts, ils opposent une culture en voie de naître : ouverture au monde, disponibilité de l'intelligence et du cœur, imagination et création pour humaniser la technique et sa civilisation.

À ces besoins nouveaux, il nous faut trouver une pédagogie nouvelle : il n'existe pas une telle chose que l'abaissement du niveau culturel dû à la technique; il existe plutôt une vieille conception de la culture en train de changer et qui nous impose de trouver, entre autres, des moyens pédagogiques nouveaux.

L'école est faite pour demain : peut-être qu'au lieu de chercher à atteindre à un achèvement rigide et stable de l'élève (« sa culture générale »), elle doit admettre un « inachèvement socio-culturel »<sup>10</sup> qui rende l'élève disponible, critique, spontané et qui prolonge l'adolescence dans l'âge adulte. Nous voulons dire : ouvrir l'école à la vie. Nous savons bien que si la formule est simple, son application est ardue : il est plus facile d'envoyer un homme sur la lune.

Pour notre part nous voyons un début de solution d'une part dans la notion d'éducation permanente que nous avons traitée antérieurement et, d'autre part, dans certains propos tenus par Fernand Dumont<sup>11</sup> qui demande à l'école de former un « ensemble d'aptitudes en vue de scolarisations ultérieures », qui s'interroge sur la sagesse qu'il y a de maintenir « des hommes et des femmes trop longtemps dans un univers artificiel d'exercices préparatoires, dans une culture en marge de la praxis sociale et des devoirs communs de la cité des hommes ». Ne serait-il pas préférable, puisqu'on parle d'ouvrir l'école à la vie « de permettre aux jeunes d'accéder plutôt aux charges du travail et des responsabilités sociales, le retour à l'école s'effectuant ensuite périodiquement » selon les besoins de l'individu<sup>12</sup> ?

Bien plus, « dans une société en continuel changement, au sein d'une culture désarticulée et pluraliste, l'école ne peut plus refléter des normes stables et

10. Voir à ce sujet le très intéressant article de Marcel Rioux : La jeunesse dans le monde contemporain et dans le Québec in *Prospectives* (n° 1.2, n° 1, février 1966), pp. 11-20. Ce texte serait à citer au complet.

11. F. DUMONT, *Education, changement social, développement*, discours prononcé lors de la tenue du VII<sup>e</sup> congrès de l'Union mondiale des enseignants catholiques, tenu à Montréal du 3 au 7 août 1970.

12. On voit bien qu'il faudra un jour revoir la tradition qui veut que l'année scolaire s'étende de septembre à juin, que le séjour à l'école soit d'une durée d'environ 11-15 ans, etc.

assurées qui lui seraient définies par le milieu plus vaste. Sans cesse, elle devra contribuer à refaire un humanisme qui est désormais à construire. C'est là d'ailleurs, partout dans le monde, ce que les étudiants réclament : (des écoles qui ne laissent pas) en friche leur tâtonnante expérience de la vie. » (Dumont, *loc. cit.*)

Comment ces lignes intéressent-elles l'enseignement secondaire ? Si on songe à l'enseignement secondaire professionnel, il va de soi, par exemple, que le milieu industriel et l'école de métiers doivent trouver un *modus operandi* qu'on espère encore après dix ans de « réforme scolaire ». Quant à l'enseignement secondaire général qui débouche sur le niveau collégial, sa deuxième étape devra nécessairement abandonner (partiellement) certaines « coquetteries intellectuelles » (littérature anglaise, panorama des lettres françaises, etc.) au bénéfice d'initiations à l'économique, à la politique, aux sciences sociales, i. e. au bénéfice d'une préparation à la vie.

Nous reviendrons à cette ouverture à la vie lorsque nous proposerons nos objectifs ; pour l'instant, retenons le principe.

## L'élève et le professeur

Au point de départ, cette partie devait s'intituler : l'acte d'apprendre et l'acte d'enseigner. Nous voulions jeter un coup d'œil sur ces deux aspects privilégiés de l'acte éducatif pour retenir, de ce qu'en disent les théories actuelles de l'apprentissage et les diverses méthodes d'enseignement, quelques directives qui nous eussent été utiles. Il nous est apparu que, pour être immédiatement utile, puisque aussi bien nous traitons d'objectifs de l'enseignement secondaire, il valait mieux s'attacher ici non pas à démontrer les mérites comparés de l'apprentissage intuitif, déductif, etc., ou les vertus de l'enseignement magistral, individualisé, etc., mais parler du climat, de l'esprit le plus propice à la réalisation d'objectifs cognitifs et affectifs, ces deux types d'objectifs vivant en symbiose à l'école... et ailleurs.

À la réflexion, il nous semble que plus encore qu'une question de méthodes (d'apprentissage et d'enseignement) dont sont relativement bien informés les professeurs puisqu'ils ont connu l'école normale (n'est-ce pas ?), ce que requiert notre milieu scolaire réformé, c'est un « supplément d'âme ». Nos écoles n'ont pas de vie, de chaleur humaine : nous ne disons

pas qu'elles ne cherchent pas à en avoir, mais qu'elles n'en ont pas encore.

Lorsqu'on dit « professeur et élève », on parle de relations humaines, on parle de personnes, d'individualités en présence et d'une qualité particulière des contacts et échanges entre ces personnes. Quand nous parlons de l'école, nous parlons de son personnel. On voudrait qu'il fût qualifié, conscient de sa tâche et animé d'un esprit d'équipe, catalysé par la claire vision des objectifs à atteindre. C'est la qualité particulière des relations élève-professeur qui est la composante première de la qualité particulière d'une école. Tout de suite nous pensons aux belles pages de Carl Rogers<sup>13</sup> au long desquelles le thérapeute jette des ponts entre son expérience de clinicien et de professeur, et parle avec douceur d'apprentissage qui provoque un changement dans la conduite de l'individu et des conditions nécessaires à l'apparition d'un tel changement : congruence, empathie, considération positive inconditionnelle, et des conséquences de ces conditions « climatiques » pour la pédagogie.

Ce texte est capital en ce qu'il confirme notre proposition : pour faciliter la réalisation d'objectifs cognitifs et affectifs qui se traduisent par un changement de comportement, il faut, au delà des méthodes, des techniques, du *soft-ware* et du *hard-ware* didactiques, une école et des classes où règne un climat affectif d'une qualité particulière que les pages de Rogers illustrent bien. Outre les conditions énumérées par Rogers, ce climat<sup>14</sup> est aussi fait de valeurs reçues par tous, de discipline acceptée, d'échanges et de liberté orientée, etc.

Pour tout dire, il nous apparaît qu'à côté des objectifs essentiels formulés par l'État et qui traduisent sa philosophie, sa conception de la personne, et qui reflètent en quelque sorte l'obligation qu'il a d'assurer la survie culturelle de la collectivité, le système scolaire doit permettre à une école, quelle qu'elle soit, publique ou privée, de se donner des objectifs bien à elle, qui la caractériseront et la personnaliseront et envers lesquels ses professeurs et ses élèves s'engageront afin de collaborer à leur réalisation.

13. L'apprentissage authentique en thérapie et en pédagogie in *Développement de la personne*, Paris, Dunod, 1967, pp. 200-215.

14. C'est un des beaux fleurons de l'enseignement privé au Québec d'avoir su conserver, tout en se réformant, le climat qui l'a toujours caractérisé : des écoles personnalisées. L'an dernier, un collège de Montréal a reçu 375 demandes d'emploi de la part de professeurs exerçant déjà leur métier au secteur public. Qui y a-t-il derrière un tel phénomène ?

Puisque nous parlons d'objectifs, attaquons le morceau.

## Les objectifs dans l'enseignement<sup>15</sup>

### Notre philosophie de l'homme éduicable

L'enseignant qui se mêle d'enseigner (il s'en trouve) doit bien voir qu'il lui faut réfléchir à une démarche caractérisée par trois moments majeurs :

1. fixer les buts auxquels il veut aboutir;
2. choisir les moyens aptes à réaliser les objectifs fixés; les méthodes d'enseignement utilisées respecteront bien sûr la nature de l'objet enseigné et les principes de la didactique psychologique;
3. mesurer si l'étudiant a atteint les objectifs fixés; si oui, c'est que le système objectifs-moyens est parfait; si non, il faut repenser les objectifs et/ou moyens avec plus de réalisme.

C'est simple, dites-vous ? Allez y voir ! Si ce l'était, je ne vois pas pourquoi je me serais morfondu à écrire ces pages. C'est qu'en effet, avant de se fixer un objectif particulier, il faut s'être entendu sur des objectifs d'un niveau plus élevé dont l'objectif particulier n'est qu'une composante; il faut avoir dévoilé, antérieurement à toute action concrète guidée par des objectifs particuliers, l'objectif général qui traduira une philosophie de l'homme s'éduquant. Avant de dire que les objectifs de l'enseignement élémentaire ou secondaire sont tels ou tels, il faut s'être entendu sur les objectifs de tout l'acte éducatif dont l'élémentaire et le secondaire ne sont que deux étapes.

Notre philosophie de l'homme en train de s'éduquer, nous l'avons indiquée lorsque nous avons parlé des finalités de l'action éducative. Des moments d'arrêt divers nous ont permis, en cours de route, de circonscrire cette philosophie : le monde de demain, l'éducation permanente, l'orientation, l'adolescent, etc. L'homme s'éduque dans le concret. Essayons donc de faire brièvement le point de cette philosophie, lestée de tout le concret rencontré. Voici notre proposition.

15. Nous n'inventons rien; nous essayons de poser les bonnes questions. Les « inventeurs » sont: B. S. BLOOM, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, tomes 1 et 2, traduit par Marcel Lavallée, Montréal, Education Nouvelle, 1969 et 1970 et R. F. MAGER, *Vers une définition des objectifs dans l'enseignement*, traduit par G. Décote, Paris, Gauthier-Villars, 1969.

Éduquer l'homme est un projet; c'est travailler à ce qui pourra devenir la réalisation de la personne, affirmant par réalisation qu'il y aura changement dans la personne s'éduquant, et par personne, que celle-ci est l'agent de ce changement; par changement nous entendons : devenir capable de satisfaire un besoin d'aimer (accepter l'autre avec empathie et en être accepté), un besoin de connaître (donner une signification à ce qui arrive à la personne) et un besoin de créer (s'exprimer personnellement).

Or ce projet met de très longues années à se réaliser, si tant est qu'on y arrive pleinement. Il faut donc prévoir des étapes dont les objectifs propres seront propices à l'économie de tout le projet. L'enseignement de niveau secondaire, par exemple, ne peut pas se donner pour objectifs des buts qui sont ceux de toute une vie; nous l'avons dit dans notre deuxième article. Quels objectifs faut-il lui donner ? Pour répondre à cette question, il faut au préalable définir le mot objectif.

### Définition du mot : objectif.

Selon Mager, « un objectif est une intention, communiquée par une déclaration qui décrit la modification que l'on désire provoquer chez l'étudiant, déclaration précisant en quoi l'étudiant aura été transformé une fois qu'il aura suivi avec succès tel ou tel enseignement. Il s'agit de la description d'un ensemble de comportements (performances) que nous désirons voir l'étudiant capable de manifester. »

Ainsi, fixer un objectif, c'est décrire le résultat attendu. Cette description est essentielle car c'est à sa lumière qu'on élaborera les méthodes, les moyens, et les contrôles qui permettront l'action éclairée de l'enseignant et surtout de l'élève, qui faciliteront la critique des programmes officiels et des manuels en usage. Un objectif sera valablement décrit s'il communique clairement l'intention de son auteur, si sa description permet, pour ainsi dire, d'écarter toute erreur d'interprétation de la part d'une tierce personne. Par exemple, on n'utilisera pas des termes tels que : savoir, apprécier pleinement, croire, etc., mais des termes plus significatifs de ce que fera l'élève : identifier, énumérer, comparer, résoudre, etc.

On voit par là que lorsque nous parlons d'objectif, nous parlons de comportement final, soit verbal, soit non verbal. Bien plus, ce comportement se situera à l'intérieur de certaines limites ou conditions qui l'identifieront davantage et permettront de fixer les critères

d'une performance acceptable i.e. les critères de réussite à un contrôle quelconque.

En guise d'illustration, nous emprunterons deux exemples tirés du livre de Mager, et un exemple tiré du tome I de la *Taxonomie* de Bloom :

Premier exemple :

L'élève doit prouver qu'il a compris quels sont les pouvoirs légaux de l'État sur les programmes d'enseignement aux États-Unis en étant capable de répondre correctement à des questions du type suivant :

Voici une liste détaillée d'activités au cours d'une même journée dans une école élémentaire américaine. Indiquez les activités illégales dans le cadre de la réglementation actuelle et ajoutez celles exigées par cette réglementation, mais qui ne sont pas incluses dans l'emploi du temps. (Ci-joint l'emploi du temps détaillé.) (p. 32)

Deuxième exemple :

Étant donné un moteur à courant continu de 10 chevaux ou moins, présentant une seule défectuosité et étant donné un ensemble standard d'outils et de références, l'élève doit être capable de réparer le moteur dans une période de 45 minutes.

Le troisième exemple est un peu différent des deux précédents puisqu'il ne décrit pas un objectif explicitement (la critique externe d'un poème) : nous le donnons car il illustre comment on peut passer d'un objectif à une question d'examen qui en contrôle la réalisation. (On vient de remettre à l'étudiant un poème de quelque 20 lignes; il doit en faire la critique externe, ce qui suppose des capacités de compréhension et d'analyse selon les critères reçus.)

Rédigez une dissertation de 250 à 500 mots où vous décrierez et apprécierez le poème. Dans votre description, il serait souhaitable que vous employiez des termes montrant que vous reconnaissez les caractéristiques formelles du poème. Vos principes d'évaluation devraient être énoncés clairement, même s'ils ne sont pas décrits ou défendus en détail. (Bloom, p. 217)

Il est évidemment des objectifs plus difficiles à décrire et des résultats plus difficiles à évaluer, notamment dans le domaine affectif. Nous en dirons quelque chose plus loin. Pour l'instant, résumons-nous en citant les conseils formulés par Mager (p. 53) :

1. La définition d'un objectif d'enseignement est un ensemble de mots ou de symboles décrivant une de vos intentions pédagogiques.

2. Un objectif communique vos intentions dans la mesure où vous avez décrit ce que l'élève FERA lorsqu'il démontrera qu'il a atteint l'objectif ainsi que la manière dont vous pouvez vérifier qu'il l'a réellement atteint.

3. Pour décrire le comportement terminal (c'est-à-dire ce que l'élève FERA), il vous faut :

a) identifier et désigner par son nom le comportement global;

b) définir les conditions importantes dans lesquelles le comportement doit se manifester (données ou restrictions, ou les deux);

c) définir les critères d'une performance acceptable.

4. Donnez une définition écrite de chaque objectif. Plus vous aurez de définitions, plus vos intentions auront de chances d'être clairement perçues.

## Nos objectifs

S'il est relativement facile de déterminer un objectif de comportement dans le domaine cognitif et de s'entendre sur le sens qu'on lui donne, il n'en va pas de même dans le domaine affectif.

Depuis la traduction française du livre de Bloom, lorsqu'on utilise, pour désigner un objectif cognitif, les mots: connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation, il n'y a plus place, pourrait-on dire, pour la chicane entre professeurs ou pédagogues sur le plan de la terminologie. Pour ce qui est des objectifs affectifs, la situation n'est plus aussi nette: c'est un domaine si peu connu, où fourmillent tant de théories, qui livrent chacune sa parcelle de vérité, que même l'ouvrage de Bloom est loin de faire l'unanimité, tout au moins en sa partie taxonomique : qu'est-ce qu'une valeur ? qu'est-ce que l'engagement ? etc.

Nous disons cela pour faire comprendre qu'il y a un problème. Problème qui ne serait pas si terrible, tout compte fait, si le cognitif et l'affectif étaient en l'homme deux mondes parfaitement distincts. Or, c'est ici que pousse le chiendent : l'homme ne vit pas que de cognitif sur semaine pour se réserver l'affectif le dimanche. Le comportement humain naît des deux domaines à la fois : c'est sans doute ce qui fait le charme de la vie. Chez l'élève, i.e. le jeune homme, la situation s'aggrave du fait que l'affectif vient en premier : si le développement affectif est gâché, le développement cognitif est presque impossible, alors que l'inverse n'est pas aussi vrai.

À cette première difficulté qui est dans l'homme s'ajoute une autre difficulté qui lui est extérieure. Sur le plan du cognitif, en effet, on sait assez bien ce que

veut la société : des hommes compétents et créateurs, alors que sur le plan de l'affectif, on ne sait plus trop ce que veut la société. Celle-ci a beau protester qu'elle désire des êtres conscients, autonomes, critiques, il se trouve que les forces sociales qui pressent l'homme illustrent le contraire; c'est à croire plutôt que la société veut des consommateurs dociles, des ouvriers robots, des citoyens bons pour la guerre. On connaît les arguments de la contestation. Dans une telle situation, l'école qui veut définir ses objectifs affectifs est joliment tirillée : elle risque de se faire claquer les doigts par la société <sup>16</sup>.

Il y a donc un problème au point de départ. Nous tenions à le signaler avant de nous engager.

### Nos objectifs cognitifs.

Nos objectifs seront des objectifs de comportement.

Comme l'a fait remarquer le ministre de l'Éducation, monsieur Guy Saint-Pierre, notre réforme scolaire au Québec a surtout été une réforme des cadres, des structures, des finances, etc. <sup>17</sup> La réforme pédagogique commence à peine au secondaire. Nous n'en voulons pour preuve que celle-ci : ce niveau d'enseignement, bien loin d'être défini par lui-même comme un tout (et aussi comme une étape), dans les documents officiels, est surtout défini en termes d'exigences, de préalables imposés par le niveau collégial ou par le marché du travail. C'est une bien curieuse façon de définir un niveau d'enseignement.

Par ailleurs, trop parler de réforme sans s'être donné des paramètres pour circonscrire cette réforme risque de nous engager dans toutes sortes d'aventures. Nous avons donné nos paramètres: ils sont nombreux. Nous osons croire qu'ils conduisent tous à un objectif: rendre l'élève de l'enseignement secondaire intellectuellement capable de résoudre des problèmes et habile à le faire.

Pour ce faire, nous proposons de vider l'école de tout ce qui l'encombre, de tout ce qui n'est pas apte à la réalisation d'un tel objectif. L'important, ce n'est pas de faire un petit peu d'histoire ou d'apprendre un petit peu de biologie, <sup>18</sup> pour ensuite tout oublier,

16. Cette difficulté, voire impossibilité, de définir des objectifs cognitifs et affectifs qui fussent sans bavure a fait naître, il y a quelques années, au ministère de l'Éducation, un slogan publicitaire insignifiant et dangereux: Qui s'instruit s'enrichit. Toutes les interprétations sont permises.

17. C'est à croire que réformer c'est multiplier à l'infini les structures.

18. De recevoir une formation générale, comme on dit communément.

mais d'acquérir des « méthodes générales d'approche des problèmes et des connaissances pouvant être appliquées à un très large éventail de situations » (Bloom, tome I: domaine cognitif, p. 44).

Parce qu'il n'est pas possible de prévoir toutes les situations, « nous ne pouvons guère faire davantage (...) que de permettre l'adaptation à un nombre aussi varié que possible de situations nouvelles » (*ibid.*) <sup>19</sup>.

Pour être plus clair, parlons autrement et posons la question fondamentale: compte tenu des paramètres étudiés plus haut (société de demain, éducation permanente, orientation, psychologie de l'adolescent, etc.), quel type de formation et d'information convient-il de faire acquérir à l'élève de l'enseignement secondaire? Notre réponse est la suivante: cet élève doit acquérir et posséder un instrument de travail qui soit polyvalent <sup>20</sup> i.e. d'un usage certain dans une foule de situations. Or nous avons vu que la psychologie de l'adolescent nous obligeait à distinguer deux étapes dans l'enseignement secondaire. Ainsi derrière le mot instrument, nous entendons <sup>21</sup> :

- a) au 1<sup>er</sup> cycle du cours secondaire (1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année):
  - la connaissance de l'instrument utilisé,
  - la compréhension de son fonctionnement et de son maniement,
  - l'habileté à s'en servir, à l'appliquer à la situation nouvelle ;
- b) au 2<sup>e</sup> cycle du cours secondaire (4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année):
  - le perfectionnement de l'instrument utilisé au point de permettre à l'élève l'analyse et une certaine synthèse.

Tout ceci est parfaitement résumé par Bloom (Tome I, p. 44):

Contraint d'agir, l'individu doit utiliser le savoir qu'il possède (et qui n'est que partiellement adapté à une situation), et déterminer dans quelle mesure ce savoir convient à la nouvelle situation. Puisque chaque situation

19. L'enseignement spécialisé conduit à la spécialisation des problèmes à résoudre: par définition ces problèmes sont rares au secondaire.

20. Il faut bien voir que si l'école doit être polyvalente pour répondre à certains intérêts et aptitudes de l'étudiant, l'élève ne l'est pas de la même manière: il l'est par l'outil qu'il se donne.

21. Le vocabulaire utilisé doit être entendu dans le sens que lui donne Bloom.

est unique, il doit être capable de reconnaître quelles caractéristiques essentielles de la nouvelle situation ont des points communs avec des situations dans lesquelles il s'est déjà trouvé. Ensuite, il doit appliquer les connaissances et la méthode qui conviennent en y apportant les modifications appropriées. Il est évidemment impossible de lui inculquer toutes les connaissances dont il aura besoin dans chaque nouveau cas. Les pédagogues peuvent cependant l'aider à acquérir les connaissances qui se sont révélées les plus efficaces dans le passé et développer en lui les habiletés et capacités intellectuelles qui lui permettront de s'adapter.

## Nos objectifs affectifs

Ici, rien n'est facile si on cherche à s'expliquer clairement. Essayons quand même.

Parlant de l'acte éducatif nous avons dit qu'il partait de l'intérieur de la personne afin d'assouvir un besoin d'aimer, de connaître et de créer, et qu'il devait y retourner.

Or la taxonomie des objectifs affectifs de Bloom a retenu le principe d'intériorisation comme fil d'Ariane de sa classification; cette classification part de la perception d'une ou plusieurs valeurs, passe à l'engagement envers des valeurs acceptées et à l'organisation d'un système de valeurs pour soi, et aboutit à un individu dont la vie et la mort sont caractérisées par le système qu'il s'est donné.

Bloom reconnaît comme degré ultime du développement affectif de l'individu ce que Erickson (qu'il cite) nomme intégrité. Voici comment Erickson décrit un tel individu.

Même s'il a conscience de la relativité de tous les genres de vie possibles qui ont donné un sens à la lutte humaine, le détenteur d'intégrité est prêt à défendre la dignité de son propre genre de vie contre toutes menaces économiques et matérielles. Car il sait que la vie d'un individu est la coïncidence accidentelle d'un cycle de vie unique de l'histoire et que pour lui toute intégrité humaine demeure ou s'écroule avec le seul genre d'intégrité auquel il participe. Le genre d'intégrité adopté par la culture ou la civilisation à laquelle il appartient devient aussi « le patrimoine de son âme »<sup>22</sup>, le sceau de sa paternité morale. Devant ce dénouement, la mort perd son importance douloureuse. (Bloom, tome II: domaine affectif, p. 197).

L'individu qui s'éduque envisage consciemment ou non ce projet, ce dessein: il est rare que la vie en

22. On comprend le cri d'Anne Hébert au début du *Torrent*: « J'étais un enfant dépossédé du monde par le décret d'une volonté antérieure à la mienne, je devais renoncer à toute possession en cette vie. »

permette la réalisation intégrale. Quelques rares personnes y sont parvenues pourtant: Socrate, le Christ...

Au long de ce projet, le cours secondaire doit être capable d'assumer son rôle. L'adolescent, on l'a vu, est instable de nature quant aux différentes valeurs qui l'animent: il est bien loin par conséquent d'avoir un système de valeurs. Comme on dit, c'est de son âge. Il reste cependant qu'il vit selon une certaine recherche des valeurs, voire même, de façon passagère ou durable, selon certaines valeurs envers lesquelles il s'est engagé et qu'il a assumées. L'important alors, pensons-nous, est que l'élève prenne conscience de sa recherche et de ses valeurs. Pas plus et pas moins.

Nous proposons donc comme objectif affectif de l'enseignement secondaire que l'élève, à sa mesure, en arrive à un certain degré d'autonomie grâce à la prise de conscience des valeurs, des intérêts et des attitudes qui l'animent: le 1<sup>er</sup> cycle permettra à l'élève d'exprimer son monde intérieur, tandis qu'au 2<sup>e</sup> cycle, cette expression se doublera d'une réflexion plus poussée sur ce monde intérieur.

L'élève devra progresser (on connaît la lenteur du processus) dans cette recherche du rythme qui lui convient: l'école ne pourra que faciliter ce progrès grâce à une qualité bien spéciale du climat et de l'esprit qui l'animera. C'est ce que nous disions plus haut en parlant des relations élève-professeur. Aller caractériser et spécifier ce climat est une autre histoire. Une chose est certaine: pas plus qu'on ne peut enseigner l'imagination ou la créativité, on ne peut enseigner la conscientisation. On peut tout au plus mettre en état de créer et de devenir conscient: c'est déjà beaucoup.

## RAPPORTS ENTRE LE COGNITIF ET L'AFFECTIF

Il est presque toujours possible, en grattant un peu, de découvrir des composantes affectives sous tout objectif cognitif et inversement: ces composantes seraient même, en quelque sorte, l'âme que nous recherchons pour définir un certain climat propice au progrès de l'élève.

C'est intuitivement, le plus souvent, que ce qu'on appelle un bon professeur se sert de l'un pour obtenir l'autre.

Comme de toute évidence la motivation est capitale en matière d'apprentissage, on aura intérêt à la développer si on veut réaliser des comportements co-



gnitifs. Alimenter la curiosité de l'élève, lui permettre de s'exprimer et seconder son besoin d'activité exploratrice sont indéniablement des moyens de motiver l'élève. Nous devons développer « l'intérêt inhérent aux matières enseignées, donner à l'élève un sens de la découverte, traduire ce que nous disons dans des formes de pensée appropriées... Cette méthode vise à développer (chez l'élève) un intérêt pour ce qu'il apprend et un ensemble approprié d'attitudes et de valeurs pour les activités intellectuelles en général. » (Bruner, cité par Bloom, tome II, p. 67)

C'est le même Bruner (Bloom p. 98), qui nous dit que « c'est le processus de résolution des problèmes et de découverte dans l'apprentissage qui développe de plus en plus les motivations pour le sujet et les intérêts et les attitudes appropriés... L'important n'est pas tellement ce qui est appris mais plutôt la façon dont c'est appris » si on veut atteindre en même temps des objectifs affectifs et des objectifs cognitifs.

Ce sont, en fin de compte, surtout les conditions d'environnement et d'apprentissage qui déterminent la réussite ou l'échec d'un objectif cognitif. En exagérant à peine notre pensée et nous souvenant de notre expérience personnelle, nous concluons en disant que l'affectif a droit de vie et de mort sur le cognitif.

## Les moyens

Nos objectifs sont donc

— *sur le plan cognitif*:

rendre l'élève de l'enseignement secondaire intellectuellement capable de résoudre des problèmes et habile à le faire;

— *sur le plan affectif*:

rendre l'élève capable d'une autonomie et d'une conscience personnelles qui soient à sa mesure.

Pour y parvenir nous proposons la connaissance et le maniement de quatre instruments qui sont autant de langages<sup>23</sup> dont l'apprentissage conduit au savoir, au savoir-faire et au savoir-dire.

## 1. LE LANGAGE COMMUN

L'enseignement doit de toute nécessité améliorer, organiser, favoriser le perfectionnement de la langue maternelle pour en faire un instrument capable de connaissances, de compréhension et d'expression. « On

23. Nous empruntons l'expression: « les langages », à un article de Bernard JASMIN, « Réforme pédagogique des enseignements élémentaire et secondaire » in *Cahiers de Cité Libre* (n° 2, nov.-déc. 1966), p. 75-88.

ne fait pas de bons techniciens, de bons économistes ni de bons entrepreneurs avec des gens qui n'ont jamais appris à penser clairement, et à s'exprimer et à communiquer avec aisance, logique et spontanéité<sup>24</sup>. » Va-t-on se le faire dire encore longtemps ?

## 2. LE LANGAGE ARTISTIQUE

L'imagination, la créativité, la saisie et l'expression de soi et de sa conscience doivent être favorisées au maximum durant ces quelques années où l'adolescent est naturellement disposé à la réflexion personnelle. Les arts, les loisirs, les activités socio-culturelles et la lecture sont éminemment capables de favoriser une telle prise de conscience.

## 3. LE LANGAGE MATHÉMATIQUE

Il est la base de toutes les sciences, soit de l'homme, soit de la nature. Parce qu'il est abstrait et rigoureux en sa logique, il permet une admirable gymnastique des possibilités logiques de l'esprit.

Nous privilégions ces trois langages au 1<sup>er</sup> cycle du cours secondaire; au 2<sup>o</sup> cycle, nous maintenons les deux premiers langages et nous remplaçons le langage artistique par le langage des sciences sociales.

## 4. LE LANGAGE DES SCIENCES SOCIALES

C'est en effet à ce moment que l'adolescent se préoccupe particulièrement du milieu social où il vit et qu'il convient de lui donner, s'il continue ses études ou s'il va sur le marché du travail, une meilleure saisie du monde économique, politique et social dont il est partie intégrante<sup>25</sup>.

Ainsi, comme le veut notre hypothèse, nous croyons que la connaissance et le maniement de ces quatre langages constituent l'essentiel d'un enseignement du second degré défendu par l'État: le reste est secondaire et affaire de chaque école.

## Les objectifs de l'école

À côté des objectifs et des moyens pour y parvenir que l'État se donne afin d'assurer sa survie culturelle et la formation du citoyen, il est d'autres objectifs

24. Lysiane GAGNON, « Le français à l'école: une réforme avortée », in *La Presse*, Montréal, vendredi 25 septembre 1970, p. A-5, col. 6.

25. « La préparation à la vie au niveau secondaire » in *Prospectives*, vol. 5, n° 3, juin 1969, pp. 146-159. Texte intégral d'un excellent mémoire présenté en 1969 au ministre de l'Éducation.

qu'aura à se donner l'école pour s'identifier et se personnaliser. L'élève, le professeur et le milieu social où elle se trouve identifient l'école. Il ne nous paraît pas heureux de vouloir uniformiser, au point de les rendre banales, toutes les écoles de l'État. Chaque école, publique ou privée, en plus des objectifs essentiels envers lesquels elle s'engage, doit pouvoir élaborer ses objectifs particuliers, ou si l'on veut sa vocation particulière, qui lui permettront une individualité de bon aloi <sup>26</sup>.

... il ne faut pas oublier... (que) chaque institution a des traits spécifiques qui l'individualisent, la caractérisent et la situent dans un milieu et à un moment donné.

La définition des objectifs de l'institution doit manifester que l'institution a une conscience lucide de l'école de son niveau, de l'école de son temps et de son milieu. C'est la philosophie de l'éducation appliquée à une situation donnée. Entre les besoins identifiés du milieu social et les exigences de qualité de l'enseignement, l'institution se situe comme une réponse. Elle montre comment elle est engagée historiquement, quelle contribution elle veut et est en mesure d'apporter.

En somme, cette donnée fondamentale des objectifs exige que l'école ne soit pas qu'une succursale pour consommateurs, qu'une réunion de professeurs, qu'une boîte à cours et à services, mais le lieu d'un travail conscient d'une communauté d'étudiants, de maîtres et d'administrateurs qui tendent à des objectifs nets et spécifiques, conformes aux besoins de la société et des étudiants <sup>27</sup>.

Pour exprimer ses objectifs particuliers et sa vocation particulière, l'école aura à sa disposition:

- les arts, les loisirs, les activités socio-culturelles : selon les ressources dont elle dispose, l'école se donnera une individualité propre;
- les cours complémentaires du 1<sup>er</sup> cycle dont la valeur d'activité d'exploration sera fonction de la valeur de l'école;
- les autres cours.

## Résumé des objectifs

Nous voulons, de par nos objectifs, un élève qui soit, à la fin du cours secondaire,

a) capable de maîtriser quatre instruments:

26. Sous-jacent à l'idée des objectifs particuliers à chaque école se trouve le problème de la justification de l'existence de l'enseignement privé. Si celui-ci devait être en tout point le plus possible conforme à l'enseignement public, où trouverait-il sa justification ? Dans son seul et unique caractère privé ? Nous croyons plutôt que c'est la distance qu'il établit avec l'enseignement public qui justifie l'enseignement privé. L'État doit permettre cette distance.

27. P.-E. GINGRAS, *Vers l'excellence par l'accréditation*, document P.D. 601, publié dans la collection « Pédagogie et direction d'études », Montréal, CADRE, juillet 1970.

- expression et création personnelle par les arts, les loisirs et les activités socio-culturelles;
- sa langue maternelle;
- la base de toutes les sciences: les mathématiques;
- appréhension de son milieu social: préparation à la vie.

b) capable de s'orienter:

- soit vers des études supérieures;
- soit vers le marché du travail.

c) capable, de surcroît <sup>28</sup> :

- d'une certaine autonomie;
- d'une certaine conscience critique sur soi et sur le monde;
- d'auto-formation dans la perspective d'une éducation permanente.

## Notre grille

Comment, maintenant, traduire en une grille administrable les objectifs retenus plus haut et les principes directeurs qui les circonscrivent? Y a-t-il plusieurs traductions possibles ou une seule? Comment défendre la nôtre face à une autre qui, quoique inspirée de la même réflexion, s'en éloignerait sensiblement?

À ce moment-ci de notre recherche, nous présentons une grille qui, dans son économie générale, nous paraît découler directement de tout ce qui précède. Si son articulation de base, comme nous le pensons, est entièrement justifiée, elle demeure perfectible quant à certains détails : le nombre de leçons hebdomadaires accordées à tel ou tel langage, par exemple, le moment réservé à telle ou telle activité exploratrice, etc.

À titre d'hypothèse de travail, nous soumettons ce qui suit.

28. Dans la situation actuelle où rien n'est clair en ce qui a trait à la définition des objectifs affectifs, aux moyens propres à les atteindre et, surtout, aux instruments capables de mesurer si on les a atteints, nous disons: de surcroît, voulant dire par là qu'on ne peut enseigner l'autonomie et la conscientisation, mais tout au plus favoriser la naissance d'une certaine autonomie, etc., ainsi que nous l'avons dit de la créativité et de l'imagination. Une telle affirmation ne résout pas le problème des objectifs affectifs, nous en convenons: tout au plus l'énonce-t-il dans un cadre nouveau.

	1 <sup>er</sup> Cycle			2 <sup>e</sup> Cycle		
<b>NIVEAU</b>	1	2	3	4	5	<b>TOTAL</b>
<b>CONTENU</b>						
Vie religieuse Éducation physique	---	---	---	---	---	---
	3	3	3	3	3	15
Langue maternelle	10	10	6	6	6	38
Langue seconde	x	x	10	---	---	10/---
Mathématiques	6	6	5	5	5	27
Arts, loisirs, activités socio-culturelles, lectures	7	7	5	5	5	29
Préparation à la vie	x	x	x	5	5	10
Cours complémentaires (activité exploratrice)	(biologie 12) 5	(I.S.P.) 5	(Hist. & géo. intégrées) 4	0/5	0/5	14/25
Cours de concentration	x	x	x	11/6	11/6	22/12
<b>TOTAL</b>	31/33h.	31/33h.	33/35h.	35h.	35h.	165

## a) Explications

**1<sup>er</sup> cycle:** le lieu de l'acquisition d'un outillage de base; le lieu de l'exploration du monde; le lieu de l'expression de soi.

**2<sup>e</sup> cycle:** le lieu du choix d'une orientation; le lieu d'un approfondissement de l'outillage de base; le lieu de l'étude de disciplines formelles; le lieu de la réflexion sur soi et sur le monde.

- - - : cours facultatif

x : cours interdit

**Vie religieuse :** cours offert à la demande des parents, des élèves ou de l'école.

**Éducation physique :** il en va du corps comme de l'esprit : une éducation s'impose.

**Langue maternelle :** le langage privilégié. On s'est expliqué là dessus. Nous suggérons qu'au Québec ce soit le français.

Mais on nous permettra de trouver singulier un peuple qui fait étudier ses enfants pendant 11 ou 15 ans en français au coût de \$1½ milliard par an et qui accepte ensuite que ces « enfants » soient obligés de gagner leur vie en anglais. Quel autre peuple accepterait cette forme de suicide ? Les Anglais, peut-être ?

**Langue seconde :** nous croyons que 10 heures d'anglais par semaine en secondaire III donneront un meilleur résultat que la formule actuelle, étant donné que les objectifs de l'enseignement de l'anglais sont essentiellement pratiques: comprendre et parler le « basic English ». Trois situations sont possibles :

a) l'élève qui possède déjà l'anglais en sera exempté;

b) l'élève qui le possédera suffisamment après un an pourra y persévérer ou pas, selon son orientation;

c) l'élève qui ne le possédera pas après un an d'étude devra y persévérer jusqu'à ce qu'il ait rencontré les objectifs fixés.

**Mathématiques :** on sait à quoi s'en tenir : le langage des sciences, quelles qu'elles soient.

**Arts, loisirs, activités socio-culturelles, lectures :** chaque école devra faire preuve ici d'imagination; ce « bloc » qui dépend entièrement de l'école est

un moyen privilégié de créer un climat, de donner une « personnalité » à l'école : musique, arts plastiques, vie étudiante, clubs divers, programmes de lectures, etc.

**Préparation à la vie :** en utilisant le langage des sciences sociales, on permet à tous les élèves, nonobstant leur orientation, une saisie critique du monde qu'ils habitent.

**Cours complémentaires :** a) au 1<sup>er</sup> cycle : des cours d'exploration en biologie, en sciences, en histoire-géographie (exemple : biol. 12; Introduction aux sciences physiques) plutôt que les cours formels actuels qui servent on ne sait trop à quoi.

b) au 2<sup>e</sup> cycle : bloc tampon qui servira à l'anglais, à la vie religieuse, etc.

**Cours de concentration :** impensables au 1<sup>er</sup> cycle, ils permettent l'orientation de l'élève au 2<sup>e</sup> cycle, selon qu'il continuera ses études au niveau collégial ou qu'il ira sur le marché du travail.<sup>29</sup>

## b) *Ses vertus*

— Notre grille bannit l'encyclopédisme entendu dans le sens d'un « papillonnage », durant le cours secondaire, d'une discipline à l'autre sans ligne de force pour orienter et donner un sens précis à l'apprentissage de l'élève;

— permet une certaine souplesse dans les formules d'aménagement de certains cours : arts, loisirs, cours complémentaires, vie religieuse;

— permet d'assurer une uniformité provinciale pour tout ce qui est jugé essentiel : langue maternelle, mathématiques, cours de concentration;

— permet à l'enseignement secondaire d'être orienté plutôt que d'obliger l'élève à s'orienter à l'intérieur du cours secondaire;

— ne permet aucune liberté à l'école quant au nombre d'heures consacrées aux quatre langages;

— permet les voies : allégée, régulière, enrichie;

— permet, tout au long du cours secondaire, une formation méthodologique grâce à l'importance et à la permanence accordées aux instruments retenus comme essentiels: nos objectifs ne visent qu'à cela;

— permet la formation de groupements naturels d'élèves (contrairement aux groupes artificiels ac-

<sup>29</sup> C'est après le 1<sup>er</sup> cycle que l'élève pourra aller dans une école de métiers où l'enseignement, d'un tout autre ordre, sera pensé et élaboré avec l'industrie qui devra, pour ainsi dire, permettre à l'école de se continuer chez elle. Nous laissons à d'autres le soin d'imaginer une organisation de ce type.

tuels, v.g. le foyer) notamment au 1<sup>er</sup> cycle, ce qui est capital pour le développement affectif de l'élève;

- permet la création du poste de titulaire, (au lieu de l'artificiel tuteur) notamment au 1<sup>er</sup> cycle, ce qui est capital pour le développement affectif de l'élève (identification...): les grandes vérités sont plaisantes à répéter;
- permet des charges d'enseignement (18-21 h. par semaine) faciles à construire et qui n'exposent pas le professeur à travailler avec un trop grand nombre d'élèves (2-3 classes);
- permet, grâce aux deux cycles, de respecter les deux étapes du développement psychologique de l'adolescent;
- permet, grâce aux 2 blocs : arts, loisirs... et cours complémentaires, d'aménager au 1<sup>er</sup> cycle:
  - un programme de lectures apte à satisfaire la curiosité boulimique du jeune adolescent;
  - des activités exploratrices (ex. biologie 12: perspective écologique et Introduction aux sciences physiques) qui ne versent pas dans l'étude d'un contenu formel de biologie, de chimie...
- permet, au moment opportun (les instruments de connaissance étant acquis et l'exploration ayant été faite), l'engagement dans des cours de concentration qui prépareront à l'enseignement collégial ou qui, par leur spécialisation, permettront l'accès au marché du travail;
- permet de confectionner plus facilement des horaires: on connaît à ce sujet les affres dans lesquelles se débattent nos écoles à chaque rentrée scolaire;
- permet enfin, et surtout à l'élève, de voir clairement comment les objectifs visés sont vécus dans le concret et de valoriser son acte éducatif dans la mesure où celui-ci est capable de progrès en vue d'atteindre les objectifs perçus.

Bon, ça suffit. Quant aux vices de notre grille, nous vous faisons confiance pour nous les signaler <sup>30</sup>.

## De quelques conséquences capitales

Il apparaît évident que les objectifs et le contenu des disciplines présentes dans notre grille doivent être repensés en fonction des deux cycles et des objectifs

<sup>30</sup> Oh ! horreur ! le latin et le grec ont disparu ? Et le chinois et les cours de conduite automobile et la contestation...

énumérés. Un tel travail est déjà commencé qui a conduit au programme-cadre de français, au cours de biologie 12 : perspective écologique et au cours d'introduction aux sciences physiques (I.S.P.). D'autres disciplines attendent un tel rajeunissement qui mettra l'accent sur la méthodologie, comme le veulent nos objectifs.

Une mise au point ici s'impose. Dire que le cours secondaire a pour objectifs primordiaux l'acquisition de certaines habiletés fondamentales sur le plan de l'expression et du calcul, par exemple, et l'acquisition d'une certaine autonomie (i.e. d'une autonomie à la mesure d'un adolescent de 16-17 ans), ne dit pas quels programmes de français et de mathématiques il faut arrêter en 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> secondaire, etc. Ce travail reste à faire, qui est hors de notre compétence.

Dans les mois à venir, un groupe de spécialistes fera la critique de notre travail et débouchera sur les contenus et programmes exigés par nos objectifs et notre grille. C'est ce travail surtout qui ouvrira sur l'action concrète, i.e. sur l'expérimentation, comme nous le laissons entendre dans notre premier article.

L'évaluation du travail de l'étudiant est aussi à repenser : les objectifs généraux et les objectifs particuliers étant des objectifs de comportement, donc, par définition, mesurables, il faudra revoir les instruments de mesure traditionnels et en inventer de nouveaux.

Ces instruments devront mesurer où en est l'élève par rapport au comportement désiré, à la capacité de résoudre des problèmes et à utiliser des modèles de travail face à des situations nouvelles. Alors seulement on pourra parler de progrès continu, d'un certificat de fin d'études secondaires attestant une formation et une information, d'examens et de contrôles s'intégrant à la vie scolaire, etc. Quand on fait, comme actuellement, un petit peu de biologie en secondaire I, un petit peu d'histoire en secondaire II, etc., pour ne plus en faire par la suite, comment peut-on parler de progrès continu ? de formation ? <sup>31</sup>

Notamment pour ce qui est du 2<sup>e</sup> cycle, il faudra revoir le calendrier scolaire et l'horaire quotidien, afin de faciliter une communication entre l'école et le marché du travail, afin de permettre l'accès de l'école aux adultes qui possèdent une expérience dont il faudra tenir compte, etc.

<sup>31</sup> A l'occasion de la parution de la 3<sup>e</sup> version du régime pédagogique de l'enseignement secondaire, nous avons rédigé, à ce sujet, un mémoire à l'intention du ministère de l'Éducation.

Autre problème : les conventions collectives de travail qui ne doivent pas empêcher la réalisation des objectifs fixés. Tout est-il « monnayable » en pédagogie ?

Et bien d'autres questions se posent encore : les objectifs de l'enseignement élémentaire, ceux de l'enseignement collégial, la formation des maîtres, les manuels scolaires.

## Conclusion

Au terme de notre travail, un doute nous vient sur son utilité. Avons-nous donné de grands coups d'épée dans l'eau ou, au contraire, avons-nous réussi à poser quelques bonnes questions... suivies de quelques bonnes réponses ?

Le point d'aboutissement concret de cette réflexion est, bien sûr, la grille proposée : nous la croyons découler des objectifs et des principes formulés précédemment. Le problème est de savoir si une autre personne en fût arrivée aux mêmes conclusions en partant des mêmes prémisses.

Pour trancher le débat, nous croyons que le meilleur moyen de vérifier ce qu'elle véhicule est encore d'en faire l'expérimentation : l'usage seul dira clairement ce qu'elle vaut. Aussi notre désir est-il de mener cette expérience qui confirmera ou infirmera les objectifs retenus.

À tout événement, après dix ans de « réforme scolaire » au Québec et après le Rapport Parent dont nous ne sommes pas si loin après tout, nous avons voulu réfléchir un peu •