

Pour l'enseignant, quelle compétence?  
Étude de la pensée éducative d'Olivier Reboul  
par  
Lynn Watson-Sénécal

Thèse présentée à la Faculté d'Éducation  
de l'Université d'Ottawa  
en vue de l'obtention du grade de  
Maîtrise ès Arts en Éducation

Université d'Ottawa  
Août 1996.

© Lynn Watson-Sénécal 1996.



National Library  
of Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street  
Ottawa, Ontario  
K1A 0N4

Bibliothèque nationale  
du Canada

Direction des acquisitions et  
des services bibliographiques

395, rue Wellington  
Ottawa (Ontario)  
K1A 0N4

*Your file* *Votre référence*

*Our file* *No:re référence*

**The author has granted an irrevocable non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.**

**L'auteur a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.**

**The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her permission.**

**L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.**

ISBN 0-612-20031-0

**Canada**



UNIVERSITÉ D'OTTAWA  
UNIVERSITY OF OTTAWA

## Remerciements

Je désire exprimer ma reconnaissance à ma directrice de thèse, la professeure Aline Giroux, qui est devenue mon mentor.

Au comité de thèse, les professeures, France Jutras, spécialiste d'Olivier Reboul; Sharon Cook, Histoire; Cécile Champagne-Muzar, Linguistique.

À tous mes collègues qui d'une façon ou d'une autre m'ont poussée à repenser à l'enseignement.

À Peter, mon compagnon de route.

## Résumé

Au cours des dernières années, on a vu surgir le mouvement connu sous le nom de *teacher empowerment* (Maeroff, 1988). Si les enseignants réclament aujourd'hui le statut professionnel, c'est surtout pour remédier à un problème d'impuissance professionnelle: les enseignants sont trop souvent, dans leur travail, réduits au niveau d'exécutants. On pourrait croire qu'il s'agit là d'un phénomène nord-américain, mais en 1992, un rapport de l'*International Labor Organization* (I.L.O.) reconnaissait "*The slow but unmistakable decline in teachers' professional status*"(p.4).

Telle que nous la voyons, cette situation problématique pose la question de la compétence, c'est-à-dire la capacité et le droit reconnus légalement à une personne de juger et de décider dans certaines matières déterminées, dans lesquelles elle a fait preuve de connaissance approfondie et publiquement reconnue.

Mais en quoi consisterait la compétence enseignante? L'oeuvre d'Olivier Reboul fournit une réponse qui mérite d'être étudiée. L'auteur montre d'abord le point de départ de la situation problématique actuelle: le rejet de l'image traditionnelle de la compétence enseignante ou le professeur-dissertateur. Ensuite, il présente des réponses inadéquates à la question de la compétence enseignante, soit: l'enseignant camarade, l'enseignant fonctionnaire-technicien. Enfin, il trace le profil de la compétence enseignante.

Il s'agit d'une compétence quadridimensionnelle, puisqu'elle marque (a) le rapport de l'enseignant avec le savoir; (b) la relation de l'enseignant avec l'apprenant; (c) les liens de l'enseignant avec le milieu socioculturel; (d) les références de l'enseignant aux valeurs de l'éducation. En dernière analyse, ce sont les valeurs de l'éducation qui constituent le fondement de la compétence - c'est-à-dire du savoir et du pouvoir-bien-juger - de l'enseignant.

## LISTE DES SIGLES

- QA        *Qu'est-ce qu'apprendre?, Pour une philosophie de l'enseignement, Paris: PUF, 1980.*
- PE        *La philosophie de l'éducation, Paris: PUF, 1981.*
- LE        *Le langage de l'éducation, Paris: PUF. 1984.*
- VE        *Les valeurs de l'éducation, Paris: PUF, 1992.*

## Table des matières

Introduction .....	1
1. Terrain de départ: l'expérience problématique .....	1
2. Méthode .....	4
2.1 Cadre théorique .....	4
2.2 Approche philosophique .....	5
Chapitre 2 - Situation problématique .....	12
2.1 Évolution idéologique .....	12
2.1.1 Le Rapport <i>Hope</i> .....	12
2.1.2 Le Rapport <i>Hall-Dennis</i> .....	15
2.1.3 Le Rapport <i>Pour l'amour d'apprendre</i> .....	16
Chapitre 3 - Quelle compétence? .....	29
3.1 Polysémie du terme .....	29
3.1.1 Un terme analogique .....	29
3.1.2 La compétence linguistique .....	31
3.2 La compétence professionnelle .....	35
3.2.1 Qu'est-ce qu'une profession? .....	35
3.2.2 Performance et compétence professionnelle .....	36
Chapitre 4 - La compétence enseignante .....	39
4.1 Genèse du concept .....	39
4.1.1 Articulation d'une pensée .....	39
4.1.2 Les performances à dépasser .....	43
4.1.2.1 La performance traditionnelle .....	44
4.1.2.2 La performance novatrice .....	47
4.1.2.3 La performance technicienne .....	53
4.2 Élaboration du concept .....	59
4.2.1 Le rapport au savoir .....	59
4.2.2 La relation à l'apprenant .....	65
4.2.3 Le lien au milieu socio-culturel .....	71
4.2.4 La référence aux valeurs .....	75
Conclusion .....	89
Références .....	92

## Introduction

### 1. Terrain de départ: l'expérience problématique

Cette recherche a commencé à prendre forme au cours des douze dernières années d'expérience sur le terrain de l'enseignement au niveau élémentaire. Au début, il s'agissait, comme d'ailleurs pour toute recherche, d'un malaise mal défini, dont les réponses, se présentaient sous forme de quelques intuitions mal intégrées. Le malaise venait de l'observation du terrain. L'enseignant<sup>1</sup> se trouve souvent le dernier consulté en matière scolaire; au regard du public, il fait l'objet d'insatisfaction, et cela, au moment où l'école voit son mandat s'élargir; le nombre des tâches qui lui sont confiées s'accroît, et ces tâches sont de plus en plus variées. Du point de vue du discours, il se prend à employer un jargon soi-disant scientifique (il ne parle plus de lecture mais de décodage), et à répéter des slogans éducatifs (l'autonomie de l'enfant). Autrement dit, il semble renoncer à penser pour lui-même pour se contenter souvent de prêt-à-penser. La vaste majorité des programmes d'études énoncent, parmi les objectifs qu'ils poursuivent, le développement de l'esprit critique chez les élèves. L'enseignant se demande comment il serait accueilli, par ceux qui ne cessent de recommander le "professionalisme", s'il se permettait de faire preuve d'esprit critique; si, ayant posé un jugement professionnel, il passait à l'action sur la base de ce jugement.

---

<sup>1</sup> Dans cette étude, nous écrivons "l'enseignant" sans le doubler de la forme féminine. Notre seul but est d'alléger le texte.

Tant que ce malaise reste mal articulé l'enseignant ne trouve pour réponses que des intuitions mal intégrées. Ces bribes de réponses peuvent venir, par exemple, des souvenirs d'enseignants qui ont su communiquer et nourrir la passion d'apprendre. Sous l'influence de ces souvenirs, l'enseignant se prend à se demander quelles pouvaient bien être les qualités qui ont fait de certains enseignants autant de modèles; quel était le secret de leur intervention; à quoi tenait leur sens de leur valeur professionnelle; quel était le fondement du respect et de la confiance qu'ils ou elles inspiraient? Était-ce simplement l'effet de la mentalité du temps? Mais tous les enseignants des générations passées n'ont pas su inspirer leurs élèves; cela voudrait-il dire que l'excellence enseignante est surtout liée à un sens personnel de compétence professionnelle?

Ces questions et ces intuitions de réponses dépassent le plan de la subjectivité individuelle ou collective. En effet, à l'occasion d'une conférence internationale tenue à Genève en 1991 et rassemblant des représentants des Amériques, d'Europe et d'Asie sur les conditions de travail des enseignants, l'assemblée arrive aux mêmes constatations. Le rapport de l'*International Labor Organization (I.L.O., 1992)* note "*the slow but unmistakable decline in teachers' professional status*"(p.4). L'une des recommandations qui revient à plusieurs reprises dans ce rapport est la pleine participation des enseignants au plan de la prise de décision et dans la formulation de politiques, dans les domaines qui touchent directement leur travail (p.27,30,32). Après ce texte qui situe la question du statut professionnel des enseignants au niveau international, paraissait, en Ontario, le projet de

création de l'Ordre des enseignants?

La question devient alors la suivante: Si l'heure est venue de reconnaître aux enseignants le statut de professionnel, il faut d'abord se faire une idée la plus juste possible de ce en quoi consiste ou doit consister leur compétence professionnelle. De quels éléments serait faite la compétence enseignante? Autrement dit, à quelles conditions les enseignants pourraient-ils se reconnaître et être reconnus comme professionnels? Plus simplement: de quels savoirs ou de quels savoir-faire les enseignants sont-ils les professionnels? En d'autres termes encore: Quels devraient être, dans les statuts du nouvel *Ordre des enseignants*, les équivalents de ce que l'Association professionnelle des psychologues, par exemple, désigne par l'expression "acte réservé"?

Les enseignants d'aujourd'hui n'ont pas le sentiment d'exercer, en tant que professionnels, certains "actes réservés", c'est-à-dire certaines interventions que seul un membre accrédité d'un Ordre professionnel est en droit de poser, en vertu de ses qualifications. Cette situation illustre bien un texte d'Olivier Reboul. Dans *La Philosophie de l'éducation* (1989), il écrit: "La philosophie commence là où les choses ne vont plus de soi, là où ce qui était pour tout le monde évident cesse de l'être"(p.3). On pourrait croire qu'il va de soi qu'un enseignant est un professionnel de l'enseignement. Pourtant, l'école d'aujourd'hui élargit sans cesse son mandat pour inclure plusieurs des fonctions de la famille, trop souvent manquante. Si on accepte cette conception des choses, l'enseignant doit être à la fois parent,

---

<sup>2</sup> Voir, ci-dessous, p.16 le rapport ministériel *Pour l'amour d'apprendre*.

entraîneur sportif, animateur social. Ainsi, ce qui a déjà été évident, à savoir que pour un enseignant, la compétence professionnelle réside dans les savoirs et les savoir-faire de l'enseignement, est justement ce qui a cessé de l'être. C'est pourquoi, il nous est apparu que ce qui manque le plus à l'éducation contemporaine est une réflexion philosophique sur le concept de compétence enseignante.

## 2. Méthode

### 2.1 Cadre théorique

Pour réaliser ce projet, l'oeuvre de Reboul nous est apparue comme toute désignée. En effet, Olivier Reboul est un philosophe de carrière<sup>3</sup> qui a pris comme sujet de recherche et d'enseignement, l'éducation et qui, a fait de l'idée de compétence un thème, ou comme le dit France Jutras (1984,p.1) un fil conducteur de son oeuvre. À l'Université de Montréal, de 1969 à 1975, il crée le cours de philosophie de l'éducation; de retour à Strasbourg en 1975, il fait de même, puis participe à la fondation de l'Unité de Formation et de Recherche (UFR) des sciences de l'éducation. Ce département unit des professeurs de différentes universités concernés par la philosophie de l'éducation, la psychologie, la pédagogie, la sociologie. Par son existence et sa composition interdisciplinaire, ce groupe de chercheurs affirme la nature multidimensionnelle de l'être humain et refuse la conception étroite du terme "science", dans le contexte des sciences de

---

<sup>3</sup> Comme en font foi les ouvrages suivants: *Kant et le problème du mal*. Préface de Paul Ricoeur. Les presses de l'Université de Montréal, 1971; *Nietzsche critique de Kant*, Paris: PUF., 1974.

l'éducation.

Les ouvrages de Reboul sont autant de modèles de ce que la philosophie peut apporter à l'éducation: la langue est simple, claire et directe; les arguments s'appuient sur des exemples tirés de l'expérience journalière des enseignants; les concepts sont rigoureusement analysés. L'oeuvre de Reboul compte neuf volumes écrits entre 1974 et 1992. Hormis un collectif d'écrits en l'honneur de l'auteur, *Éducation et philosophie* (1993), une seule étude a été faite jusqu'ici de cette oeuvre, soit celle de Jutras, (1984), *Le concept de compétence dans l'oeuvre d'Olivier Reboul. Analyse thématique*. L'auteure établit que la compétence est, dans l'oeuvre d'Olivier Reboul, un thème à approfondir. Elle se donne comme objectif de suivre ce thème qu'elle appelle aussi, entre autres, "fil conducteur", de façon à réaliser un double but: d'abord, trouver les divers éléments du thème et les lignes de force de ce champ sémantique. Cette étude permet de suivre l'évolution de la pensée de Reboul sous l'un de ses thèmes majeurs: la compétence (Jutras, 1984, Introduction). L'étude que nous présentons ici part de l'analyse de Jutras; elle vise, non pas tant à suivre l'évolution de la pensée qu'à voir de quelle façon le concept de compétence, tel qu'élucidé par Reboul, éclaire la question actuelle de la nature, de l'étendue et des limites de la compétence enseignante.

## 2.2 Approche philosophique

Cette recherche adopte la méthode philosophique. L'apprenti le fait à ses risques et périls, puisque comme l'écrit Reboul

(PE,p.5), ce qu'on appelle la méthode philosophique n'est pas une; elle est plusieurs. Cela est dû à deux choses. D'abord, le chemin (*odos*) qu'adopte le philosophe emprunte au besoin, les avenues et les détours de tous les savoirs: expérience commune individuelle et collective, sciences physiques, sciences humaines; ensuite, parce que chaque chercheur invente sa méthode, c'est-à-dire son propre chemin. Les routes tracées par ses prédécesseurs peuvent toujours lui servir, mais à moins de les modifier pour les ajuster à sa propre recherche, il ne parviendra pas à son but. Cela ne veut pas dire que la méthode philosophique est un ensemble de choix arbitraires; au contraire, le choix de la méthode est soumis aux règles du discours raisonnable. C'est pourquoi nous tâcherons de justifier les choix que nous ferons de certaines avenues et de certains détours que nous prendrons, dans notre parcours vers la compréhension de la pensée de Reboul.

Nous empruntons, pour commencer, l'avenue du retour historique. Notre raison, ici, nous est indiquée par Reboul. Il écrit: "En découvrant que nos problèmes ont été déjà posés, (et) qu'ils ont trouvé des solutions, plus ou moins valables, (nous donnons) une structure à nos débats"(PE,p.5). Le recul historique nous donnera la perspective nécessaire pour situer la question qui nous occupe: la notion de compétence enseignante et la conception du statut professionnel des enseignants, tel qu'il se présente en Ontario, depuis trois décennies. La première section du chapitre 2 place en perspective l'évolution des idéologies qui ont tour à tour dominé la pensée et la pratique éducatives en Ontario (2.1). On y trouvera trois conceptions de la compétence enseignante. Au

début des années 1950, le Rapport *Hope* (2.1.1) rejette la conception de la compétence enseignante dite traditionnelle. À la fin des 1960, avec le Rapport *Hall-Dennis* (2.1.2), la compétence enseignante est conçue selon le modèle de l'enseignant-camarade. Enfin, au milieu des années 1990, le Rapport *Pour l'amour d'apprendre* (2.1.3) veut que l'enseignant compétent soit un technicien scientifique.

La méthode philosophique emprunte presque toujours l'avenue de l'analyse conceptuelle; c'est que, comme le note Reboul (PE,p.10), la question "Que veut-on dire (par ce mot)?" est l'une des questions philosophiques par excellence. L'analyse conceptuelle permet de débusquer les ambiguïtés des formules dont on se sert le plus souvent, en pensant qu'elles sont claires et simples. Ainsi, dans cette étude, le Chapitre 3 pose la question "Quelle compétence?". Dans une première section (3.1), nous nous arrêtons au terme lui-même, d'abord pour en examiner la polysémie. Il s'agit, en effet d'un terme analogique (3.1.1), c'est-à-dire, d'un mot qui change de sens avec le contexte. Dans le cas qui nous occupe, Reboul prend comme point de départ le concept de compétence linguistique de Chomsky (3.1.2) qu'il gardera et qu'il transformera. Dans une deuxième section (3.2), nous nous arrêtons à l'idée de compétence professionnelle; d'abord pour tirer au clair la notion de "profession" (3.2.1), puis pour distinguer entre performance et compétence professionnelle (3.2.2).

C'est dans le chapitre 4 que nous verrons de quelle façon Reboul élabore son concept de compétence enseignante. Dans une première section (4.1), nous examinons le genèse du concept. Nous voyons d'abord comment l'auteur articule sa pensée (4.1.1), puis

comment la compétence enseignante se distingue des modèles de simple performance (4.1.2), soit: la performance traditionnelle (4.1.2.1); la performance novatrice (4.1.2.2); la performance technicienne (4.1.2.3).

Enfin, dans la seconde section du chapitre 4, nous tâchons de saisir le concept de compétence enseignante tel que Reboul le présente à travers les ouvrages les plus importants de son oeuvre. Pour cette partie de notre étude, nous adoptons la voie de l'analyse de contenu. Il s'agit, comme le nom l'indique, de déconstruire, en quelque sorte les textes de l'auteur, pour n'en retenir que les passages où il est question de notre objet d'étude. Dans ce travail d'analyse de contenu, nous avons suivi trois règles énoncées par Laurence Bardin (1993,p.95-96): la règle de l'exhaustivité, celle de la représentativité, celle de la pertinence. Dans le cas de notre étude, la règle de l'exhaustivité nous a imposé de prendre en compte l'ensemble des ouvrages de Reboul, et de noter tous les passages où l'auteur traite de compétence enseignante. La règle de la représentativité permet d'effectuer une analyse sur un échantillon; c'est-à-dire, dans le sens ordinaire du terme, d'un court passage pouvant donner une idée juste de l'ensemble de l'ouvrage. Dans le cas de notre étude, c'est l'ouvrage *Qu'est-ce qu'apprendre?* qui s'est avéré le plus représentatif de la pensée de l'auteur sur le sujet de la compétence enseignante. Dans cet ouvrage, le passage suivant pourrait être considéré comme échantillon: "(Le rôle de l'enseignant) en effet n'est pas d'exposer tout ce qu'il sait, mais de juger de ce qu'il convient de dire, à qui, à quel moment, etc."(QA,p.133,C'est nous qui soulignons). Cet échantillon est dit

rigoureux, puisqu'il contient les éléments principaux du concept de compétence tel qu'on les trouve dans le corpus. Enfin, suivant la règle de pertinence, nous n'avons retenu, de nos lectures, que ce qui traitait de ce concept. Par exemple, nous avons éliminé les développements la traitant pour elle-même, c'est-à-dire sans la relier au compétence enseignante, la question des méthodes, plus spécifiquement, par exemple, la méthode globale comparée à la méthode analytique.

Mais, comme le dit bien Reboul (PE,p.10), l'analyse n'apporte aucune synthèse. Il fallait, après avoir repéré dans l'oeuvre les passages sur la compétence enseignante, trouver une façon de comprendre (prendre ensemble) la pensée de l'auteur. C'est ce que nous avons tâché de faire dans la dernière section du chapitre 4 (4.2). Nous arrivons à ce qui est, en somme, une reconstruction de la pensée de Reboul, dans laquelle le concept de compétence enseignante apparaît comme quadridimensionnel. Les composantes en sont les suivantes: le rapport au savoir(4.2.1); la relation à l'apprenant (4.2.2); le lien au milieu socioculturel (4.2.3); la référence aux valeurs de l'éducation (4.2.4). Il importe ici de noter que les éléments d'un concept quadridimensionnel sont présents dans l'oeuvre, mais qu'ils ne sont pas présentés ensemble et de façon systématique. Ainsi, et dans cette mesure, le concept quadridimensionnel de compétence enseignante tel qu'on le trouve dans cette étude peut être considéré comme une contribution à la mise en valeur de la pensée de Reboul.

## Contribution

Cette recherche aura, pour effet immédiat, de clarifier un concept qui, aujourd'hui, fait partie de toutes les discussions, mais dont on se sert trop souvent comme d'un slogan. La première étape de la réflexion intelligente étant la clarté conceptuelle, cette étude constituerait une contribution à la pensée éducative, même si elle ne servait qu'à préciser et à approfondir le concept de compétence, tel qu'il peut s'appliquer à l'enseignant en milieu scolaire. Une fois précisé le concept de compétence enseignante, nous aurons une meilleure idée de sa nature, de son étendue et de ses limites. La question qui se posera alors naturellement sera celle des conditions de possibilité de cette compétence. En d'autres termes, nous aurons à nous demander: À quelles conditions cette compétence est-elle réalisable? Concrètement, ce sera poser la question: Comment et dans quelle mesure peut-on former, chez un étudiant de faculté d'éducation, la compétence enseignante? Ces questions pourront faire l'objet d'une recherche future, celle, par exemple, du doctorat.

Avant d'entrer en matières, une précision s'impose. Pour bien saisir la pensée de Reboul, il importe de noter que l'auteur ne se donne pas comme tâche de décrire les choses telles qu'elles sont, mais bien de présenter un idéal. C'est dans cet esprit qu'il faut étudier l'oeuvre. Il s'agit d'un idéal acceptable, et même de l'une des réponses les plus capables de restaurer, pour la fonction enseignante, le sens de la compétence à acquérir.

Le lecteur trouvera ici une étude interne de la pensée de Reboul, c'est-à-dire une discussion visant à en préciser le

contenu. Est-ce à dire que la pensée de Reboul ne suscite aucune question? Parmi les premières études qui lui ont été consacrées, soit *Éducation et philosophie: écrits en l'honneur de Olivier Reboul*, Renée Bouveresse reconnaît la valeur de la pensée de Reboul, plus précisément son grand classicisme et la connaissance profonde des grands philosophes sur lesquels elle s'appuie. Pourtant, écrit-elle, "cette conception (...) n'a aujourd'hui que peu d'adeptes, car elle est au fond très difficile à mettre en oeuvre" (1993,p.2). Mais justement, pour que ce travail de critique externe soit juste et éclairé, il semble indiqué d'en faire la matière d'une étude future. La pensée de Reboul est en effet une pensée éducative suffisamment riche pour justifier tous les efforts d'une première thèse.

## Chapitre 2 Situation problématique

Depuis 1950, en Ontario, plusieurs rapports d'enquête sur l'éducation ont mis au jour différentes idéologies tour à tour dominantes de l'enseignement et de l'enseignant. Ainsi, en 1950, avec le Rapport *Hope*, la province montre qu'elle est passée du modèle traditionnel à celui de l'éducation nouvelle, plus spécifiquement celui de la "*progressive education*". L'enseignant est alors vu comme collaborateur de l'enfant dans le développement de tous les aspects de la personnalité. En 1968, avec le Rapport *Hall-Dennis*, on constate que c'est le modèle de l'éducation centrée sur l'enfant qui est adopté; l'enseignant devient un camarade. Enfin, en 1994, le Rapport *Pour l'amour d'apprendre* demande à l'enseignant d'adopter le modèle techno-scientifique.

### 2.1 Évolution idéologique

#### 2.1.1 Le Rapport *Hope*

Au cours des années 1950, l'Ontario entend fonder le système d'éducation sur l'idéologie du temps, c'est-à-dire sur les pédagogies en vogue<sup>4</sup>. Les pédagogies alors "en vogue" remontent au XVIII<sup>e</sup> siècle, plus précisément à Rousseau. À partir de l'idée alors révolutionnaire que l'enfant est naturellement bon, Rousseau entend que l'éducation de son Émile consistera à laisser faire la nature. Il s'abstiendra de lui enseigner quoi que ce soit - c'est

---

<sup>4</sup> Le Rapport *Hope* parle des "*Current opinions of educationnists*", 1950, p.747.

du moins ce qu'il prétend faire - certain que l'enfant apprendra sans l'intervention de l'adulte. Au dire de Rousseau, cette non-intervention est dictée par un grand principe: "Il faut respecter l'enfance dans l'enfant"(1966,p.108). C'est à partir de la pensée de Rousseau que s'élaborent les diverses formes de l'éducation nouvelle et des pédagogies libertaires. Ainsi sont nées, à Hambourg (1919), les écoles du "self-government"; en Italie, la "casa bambini" de Montessori (1907); en Angleterre, l'école de A.S. Neill, Summerhill (1960); en France, la méthode de Ferrière (1921); en Belgique, celle de Decroly (1907). Arrivée aux États-Unis, la pédagogie libertaire prend, avec Dewey (1918), le nom de "progressive education". Avec Rogers, au cours des années 1960, elle s'appellera "pédagogie centrée sur l'enfant" ou "approche non-directive".

Le Rapport Hope appuie les thèses progressives (1950,p.34,35). On considère que cette pensée qui s'inspire du vécu, des besoins et des intérêts de l'enfant s'oppose à la perspective éducative traditionnelle qui se caractérise par une discipline sévère ainsi que par la maîtrise de sujets scolaires tels que les mathématiques, la lecture, la grammaire (Hope,1950,p.24). Le Rapport souligne l'étroitesse de l'éducation traditionnelle qui se préoccupe presque exclusivement des sujets intellectuels; cette éducation tend à percevoir l'enfant selon son progrès dans les matières scolaires. Au contraire, l'éducation progressive s'occupe de toutes les facettes du développement de l'enfant (Hope,1950,p.35)<sup>5</sup>. L'école traditionnelle se trouve déphasée par l'école progressive, qui se centre sur la créativité

---

<sup>5</sup> Le Rapport Hope utilise l'expression "the whole child". 1950, p.35.

plutôt que sur la mémorisation et la répétition des faits; sur le vécu de l'élève plus que sur la conservation du patrimoine.

Selon le Rapport *Hope*, l'éducation a trop longtemps été préoccupée par une conception étroite de l'enfant et de l'école (1950,p.35). Dorénavant, l'éducation s'attardera aussi aux côtés social, affectif et émotionnel de chaque enfant. Or, pour subvenir aux besoins individuels des enfants, l'école doit élargir son mandat pour inclure une variété d'activités qui ne se retrouvent pas à l'école traditionnelle (*Hope,1950,p.26*). Maintenant, l'école s'attardera au bien-être physique des élèves en offrant des goûters nutritifs et des cours d'éducation physique, en administrant certains soins dentaires et médicaux. L'école s'intéressera non seulement à la santé physique de l'élève mais à sa santé mentale, grâce à des programmes d'orientation qui tentent d'aider l'élève à mieux se connaître, ce qui lui permettra de faire un meilleur choix de carrière. De plus, l'école se préoccupera des loisirs des élèves en tentant de développer une appréciation pour la musique et l'art tout en encourageant le développement des habiletés manuelles ainsi que la créativité (*Hope,1950,p.35*). Cette école progressive est une école pratique. Elle cherche à réaliser des travaux proches de la vie et de l'expérience de l'élève. Par exemple, au lieu de tenter d'imposer des connaissances historiques, on encourage l'élève à examiner des problèmes d'actualité, ce qui lui donnera une meilleure compréhension du milieu dans lequel il évolue (*Hope,1950,p.25*). Mais le fin mot de cette éducation est l'esprit de collaboration: l'enseignant doit être le collaborateur de l'élève. Ici, toute trace d'autorité peut compromettre le but de l'éducation.

### 2.1.2 Le Rapport *Hall-Dennis*

Vingt ans plus tard, à la faveur de la pensée rogérienne alors dominante, le Rapport *Hall-Dennis* (1968) présente une nouvelle conception de l'enseignant: celle que véhicule la pédagogie non-directive. L'enseignant devient un guide, un conseiller, un camarade qui écoute, accompagne, appuie et encourage l'enfant dans son plein développement, selon ses intérêts et ses besoins (*Hall-Dennis, 1968, p.56,58,62,121*). Reconnaisant chacun dans son individualité physique, intellectuelle et émotionnelle, l'enseignant ne s'adresse plus à toute une classe mais prépare des situations qui inciteront chacun à discuter, expérimenter, organiser, évaluer, réfléchir (*Hall-Dennis, 1968, p.21,55,59,68, 69,121,123*). Selon ses besoins, l'enfant gère son propre temps, décide de son programme, de ses routines, de ses règles de conduite; l'enseignant l'encourage, offre des suggestions, partage des idées tout en assurant une ambiance saine et agréable (*Hall-Dennis, 1968, p.96*). Le programme des connaissances à acquérir et l'évaluation des savoirs acquis s'effectuent idéalement par l'agent principal de l'éducation, soit l'élève. L'enseignant peut, s'il le juge nécessaire, suggérer des changements à ce programme et à cette évaluation (*Hall-Dennis, 1968, p.128*). De cette façon, l'enseignant démontre par ses actions qu'à l'école comme dans la société, la démocratie est une réalité, non un idéal lointain (*Hall-Dennis, 1968, p.127*).

Cette nouvelle conception enseignante s'oppose à celle qui prévalait au temps du maître traditionnel. Ce n'est alors plus par

ses savoirs que se définit le nouvel enseignant. Il devient *"the inspiring...vigorous, informed, friendly person who likes children, who is able to establish a cheerful, social permissive climate"*(Hall-Dennis,1968,p.121). En effet, l'éducation non-directive suppose certaines qualités personnelles spéciales telles que la douceur, la patience, la souplesse, l'empathie, la compassion et l'enthousiasme (Hall-Dennis,1968,p.46,56,124,127). Pour capter l'intérêt des élèves, l'enseignant reconnaît qu'il doit être énergique, dynamique et imaginatif (Hall-Dennis, 1968,p.36). Ainsi s'impose peu à peu une nouvelle relation enseignant-élève qui est fort différente de la relation hiérarchique qui caractérisait l'éducation dite traditionnelle. À ce propos, le Rapport note: *"The fixed position of pupil and teacher, the insistence on silence and punitive approach must give way to a more relaxed teacher-pupil relation"* (Hall-Dennis,1968,p.14). La voix autoritaire de l'enseignant d'autrefois qui pouvait décourager et réprimer l'enfant cède la place à l'encouragement, au partage et à la collaboration (Hall-Dennis,1969,p.96,128). Désormais, enseigner n'exige pas tant des connaissances mais bien ce que le texte décrit en termes de *"consumate skill, inspired insight, enthusiastic zeal and dedicated devotion"*(Hall-Dennis,1968,p.123).

### 2.1.3 Le Rapport Pour l'amour d'apprendre

Aujourd'hui, le Rapport de la Commission Royale d'enquête, *Pour l'amour d'apprendre* (1994) entend redonner sa place et son importance à l'apprentissage et à l'enseignement des matières

scolaires. Le Rapport mentionne "l'insupportable fardeau imposé aux écoles"(p.4)<sup>6</sup>, "l'ampleur de la charge qu'on impose à un personnel enseignant"(p.5), "le partage qui doit s'effectuer pour le lourd fardeau extra-scolaire" (p.13). Le texte énumère les différents problèmes sociaux auxquels les enseignants sont appelés à remédier: concevoir des cours pour prévenir le sida et la violence; combler le vide créé par l'éclatement de la famille, forger le sens moral des enfants causé par l'effondrement des valeurs; préparer les jeunes au marché du travail, et cela en dépit de la pénurie d'emplois; motiver les élèves pour prévenir le décrochage(p.4). Les auteurs terminent par un aveu: "Notre institution scolaire est devenue la solution fourre-tout à nos grands problèmes de société; c'est vraiment trop lui demander" (p.4).

Avec les années 1990, l'école entend redéfinir et surtout délimiter son mandat, pour s'occuper en priorité du développement intellectuel des élèves(p.6), des fondements classiques du savoir (p.11), des savoirs de base (p.6), des compétences de base traditionnelles (p.32), des matières fondamentales telles que l'histoire et la géographie (p.32). Ainsi, le Rapport *Pour l'amour d'apprendre* apporte une réponse à la question de la spécificité de l'enseignement comme profession. Le Rapport veut que les enseignants "s'acquittent des tâches qui relèvent directement d'eux et qu'ils sont les seuls à maîtriser..."(p.5); qu'ils remplissent les rôles pour lesquels ils sont précisément préparés: soit inculquer des connaissances à leurs élèves(...), impartir aux jeunes ce que nous appelons des savoirs de base (p.6); se

---

<sup>6</sup> Version abrégée.

consacrer avant tout à exceller dans l'enseignement (p.14). Le rôle de l'enseignant est défini selon cinq grands principes qui se résument ainsi: l'enseignant est dévoué envers ses élèves et s'en occupe suffisamment pour décider de la façon la plus efficace de leur enseigner; l'enseignant connaît la matière et sait comment l'enseigner; l'enseignant travaille en collaboration avec les parents, les administrateurs et la communauté; l'enseignant examine ses pratiques éducatives pour régler ses interventions; l'enseignant est responsable de l'évaluation de l'élève qui se fait à partir des résultats d'apprentissages et des normes pré-établies.

Ces résultats d'apprentissage et ces normes pré-établies sont énumérés dans le *Programme d'études commun* (1995). Selon le ministre de l'éducation, le *Programme d'études commun* "décrit ce que les élèves doivent savoir et à quel moment" (Préface). Comme l'indique le qualificatif "commun", le programme vise "à uniformiser les attentes en matière d'apprentissage à l'échelle de la province"; ces attentes se résument à dix grands résultats d'apprentissage transdisciplinaires (p.28-33). Le texte présente ensuite quatre champs d'études<sup>7</sup> et leur résultats d'apprentissage spécifiques. Ces résultats d'apprentissage "englobent les connaissances, les compétences et les valeurs observables ou mesurables que les élèves doivent avoir acquises à certaines étapes clés de leur cheminement scolaire" (p.9), plus précisément à la fin de la 3e, de la 6e, et de la 9e année. Le souci de l'évaluation des apprentissages vient de la règle de redevabilité

---

<sup>7</sup> Ces champs d'étude sont: Les arts, la formation personnelle et les études sociales, la langue et les mathématiques, les sciences et la technologie.

("accountability"); l'enseignant doit, en effet, rendre compte à la communauté des résultats de son travail.

La mise en perspective des idéologies éducatives successivement dominantes en Ontario nous a permis de mieux voir l'état présent de la question qui nous intéresse: la nature de la compétence enseignante. Au terme de ce bref tour d'horizon, quel semble donc être l'état de la question?

Sous l'influence de l'éducation progressive, l'école reconnaît son insertion dans un milieu socioculturel particulier; elle prend aussi conscience de son rôle dans la formation de futurs citoyens; enfin, elle assume envers la société un certain rôle de leadership, une orientation vers le progrès social. C'est reconnaître que l'enfant n'est pas simplement une intelligence à "meubler" ou une mémoire à remplir, mais bien un être à multiples facettes, dont chacune demande à être développée. Mais l'école ne se contente pas de faire partie de la société, elle en est une. C'est pourquoi tout ce qui se trouve dans la société a droit de cité dans l'école. De là une école pleinement ouverte à tous les aspects de la vie sociale.

Mais l'ouverture a ses désavantages. Déjà, en 1950, l'un des auteurs du Rapport *Hope*, le Commissaire Clark, prévoyait certains problèmes. Il écrit:

The inquiry might properly consider whether it is better to do less and do it excellently than to attempt to "educate the whole child in all aspects of growth" (p.907).

L'ambition de répondre à tous les besoins de l'enfant et à tous les appels de la société conduit à ce que, dès 1953, Bestor décrit en termes de "*Teachers' Tortured Timetable*" (p.103)<sup>8</sup>. C'est pourquoi on voit les enseignants organiser, superviser, animer une variété d'activités para et péri scolaires: danses, spectacles, voyages de ski, jeux olympiques, fêtes de l'Halloween, de Noël, de la St-Valentin, du carnaval, sans oublier les fêtes multiculturelles (Balthazar, Bélanger, 1989, p.51). Les enseignants s'acquittent aussi de plusieurs tâches administratives. Quel enseignant ne se reconnaît pas dans la besogne de ramasser de l'argent pour des fins aussi diverses que des breuvages, des photos, des vêtements, des voyages et des levées de fonds.

À côté de ces activités de loisir, on confie à l'enseignant la mise en oeuvre de nouveaux programmes destinés à remédier aux problèmes sociaux les plus graves: prévention des MTS, de l'abus des drogues, de la dégradation de l'environnement et du racisme (Balthazar, Bélanger, 1989, p.49). Selon Boyer (1984), l'école devient le "*crisis center*" de la société (p.529); tout nouveau problème social se transforme en un nouveau cours, en une nouvelle tâche. Ces nombreuses activités dont l'importance éducative est fort différente représentent, en effet, une tâche démesurée pour l'enseignant<sup>9</sup>. Mais l'effet le plus pernicieux de cet état de

---

<sup>8</sup> Cité par A. Giroux, *La "teste bien faite": à réinventer*, p.403.

<sup>9</sup> Au Québec, au cours des années 1967-1969, une commission royale d'enquête fait l'inventaire des fonctions attribuées à l'enseignant. Au jardin d'enfants, on en dénombre soixante; à l'élémentaire, deux cent soixante-dix; au secondaire, trois cent dix-sept; à l'université, cent vingt-neuf. En 1975, une commission d'étude détermine, pour les enseignants de l'élémentaire et du secondaire, trente-six tâches principales, chacune précisée par dix-neuf caractéristiques; description, exigences, qualifications, objectifs, matières, sources, outils. Voir Giroux, A. *"La teste bien faite": à réinventer*, p.402.

choses est de faire perdre de vue la raison d'être de l'école, soit l'enseignement. Comme l'écrivaient Balthazar et Bélanger: "Adopter ces pratiques comme on le fait trop souvent, revient à nier la mission propre de l'école" (1989,p.56). Ils ajoutent:

Pourtant, il est un certain nombre de tâches que seule l'école peut accomplir de façon valable. Il en est d'autres que divers agents d'éducation extra-scolaire peuvent fort bien assumer (1989,p.56).

Au cours des années 1960, le modèle thérapeutique rogérien s'impose dans de nombreuses sphères de la vie, et surtout en éducation. L'école qui se voulait "centrée sur l'enfant" est peu à peu devenue "une garderie d'enfants" (Balthazar et Bélanger, 1989,p.57).

L'enseignant est alors devenu, comme dans les écoles de Hambourg (1932), le camarade des enfants. L'éducation centrée sur l'enfant avec son leitmotiv bien connu "*Teaching kills Learning*" vide justement l'enseignement du concept même d'enseigner puisque son but n'est pas l'initiation et la maîtrise d'une discipline mais bien l'affirmation et l'expression de l'individualité affective. L'enseignant s'abstient d'enseigner pour laisser l'enfant apprendre librement. Kozol décrit la mentalité du temps en ces termes: "*Teach, in effect, (was considered) a dirty word. Learn (was) the required verb*" (1985,p.207). C'est ainsi que le contenu des matières scolaires, surtout des sciences humaines, a été remplacé par les échanges d'idées, le partage d'opinions et l'expression du vécu. Les cours ont versé dans ce que Giroux (1991) appelle "l'expression-libre-de-mon-opinion-personnelle" (p.401). Plusieurs cours commençaient, en effet, avec des

déclarations telles que: "Mesdames et messieurs que voulez-vous faire? Nous (les professeurs) n'avons rien à vous apprendre" (Balthazar & Bélanger, 1989, p.169). Ainsi, les savoirs ont été mis en veilleuse au profit des intérêts immédiats.

Dans la mesure où les auteurs du Rapport *Hall-Dennis* se proposaient de promouvoir le statut professionnel de l'enseignant (1968, p.192), il faut conclure à la lumière de l'expérience et de la recherche de la dernière décennie, que ce but n'a pas été atteint. Ce n'est donc pas pour rien qu'au cours des dernières années on a vu surgir le mouvement connu sous le nom de "*teacher empowerment*". Les enseignants réclament "le droit d'enseigner sans être dérangés ainsi qu'une diminution du nombre des matières enseignées" (Balthazar, Bélanger, 1989, p.51). Il est question de revaloriser l'enseignement et l'enseignant (Balthazar, Bélanger, 1989, p.52). C'est aussi pour remédier à leur impuissance que les enseignants réclament aujourd'hui le statut de professionnels. Kozol résume bien le problème de l'impuissance des enseignants en écrivant: "...the teacher had too often been the only one who had power...she came to be the only one with none" (1985, p.207). De son côté, Maeroff (1988) constate avec raison: "*Nobody reports to the teacher. The teacher reports to everyone else*" (p.2).

Ce sentiment d'impuissance professionnelle n'est pas simplement un phénomène nord-américain. En effet, en 1992, l'*International Labor Organization (I.L.O.)* émet un rapport à la suite d'un congrès tenu à Genève en 1991 sur les conditions de travail des enseignants. Le texte rejoint les préoccupations actuelles des enseignants. En effet les auteurs notent, entre autres, la charge croissante de travail et le déclin du statut

professionnel des enseignants (*I.L.O.*,1991, p.4,6,7,9,10,18,19). Le rapport souligne non seulement le nombre élevé de tâches mais aussi leur disparité. Aujourd'hui, l'enseignant doit pouvoir intégrer des enfants en difficulté, se débrouiller avec des enfants de différentes cultures, de différentes habiletés et cela en offrant un programme qui assure la compréhension et non simplement la mémorisation (*I.L.O.*,1991,p.18). À cette tâche, qui est déjà énorme, viennent s'ajouter le travail administratif ainsi que les activités extra-curriculaires (*I.L.O.*,1991,p.32). C'est dire que les difficultés observées au niveau local se retrouvent au niveau international.

Les années 1990 apportent de nouvelles solutions à la question de la compétence enseignante. Le Rapport *Pour l'amour d'apprendre* et le *Programme d'études commun* tentent de remettre en vigueur les aspects scolaires qui ont été délaissés au courant des trois dernières décennies, soit l'enseignement et l'évaluation. Ces documents arrivent en réponse à un mécontentement social face à l'école qui semblait, depuis le Rapport *Hall-Dennis*, oeuvrer en diverses directions sans assurer une formation de base aux jeunes. Le *Programme d'études commun* pose des fins spécifiques à l'école. Il y a maintenant des connaissances, des savoir-faire et des valeurs communes vers lesquelles l'enseignant doit conduire l'élève. L'évaluation qui avait trop longtemps été laissée à l'arbitraire devient méthodique et spécifique, puisque les normes et les résultats d'apprentissage seront mesurés à l'échelle provinciale par des examens ministériels. De ce point de vue, le programme d'études commun présente un grand progrès.

Pourtant, le problème persistant, depuis les années 1950, est celui du mandat pour ainsi dire illimité de l'école. À ce sujet, les derniers rapports ministériels apportent une solution dont il est permis de douter. En effet, le lecteur dénombre 155 résultats d'apprentissage qui doivent aujourd'hui être évalués à la fin de chaque cycle. Parmi ces résultats d'apprentissage se trouvent non seulement ceux des matières scolaires mais aussi les suivants: Initier l'élève à la protection de l'environnement (p.56); lui apprendre à mieux jouer son rôle au sein d'une famille (p.54); l'initier à l'économie en l'aidant à devenir un consommateur averti (p.61); l'orienter vers le choix d'une carrière (p.56); l'amener à savoir se protéger contre les MTS (p.60).

La Commission prévoit la production de matériel didactique prêt à utiliser (p.80). On peut se demander si les auteurs de ce matériel ne sont pas à toutes fins utiles, des équivalents de ceux que Smith appelle "*Omniscient Outsider*" c'est-à-dire, quelqu'un qui de l'extérieur de la salle de classe, est considéré comme pouvant prendre de meilleures décisions que l'enseignant en salle de classe (Smith, 1989, p.125). C'est ainsi que les bureaucrates, les administrateurs, les conseillers pédagogiques, les psychologues et les rédacteurs de programmes sont devenus les experts, c'est-à-dire ceux qui détiennent les savoirs et les savoir-faire que l'enseignant ne possède pas (Roy, 1999, p.39). Comment ne pas se rappeler, ici, les "*Teacher-Proof Kits*" (trousses à l'épreuve de l'enseignant) des années 1970? Ces nouvelles trousses tout comme certains logiciels, assureront-ils, une pédagogie efficace, pratique, facile, aux résultats garantis? Si face à l'efficacité garantie, l'enseignant se contentait de

suivre des instructions, quelle sorte de professionnel deviendrait-il? À partir d'une telle conception de l'enseignement, l'enseignant deviendrait un exécutant relégué à ce que Roy nomme "un personnage de deuxième ordre" (Roy, 1991, p.112).

La tentation est forte pour l'enseignant d'aujourd'hui de devenir un technicien, c'est-à-dire 1) un travailleur spécialisé dans un nombre déterminé d'interventions, 2) qui sont autant d'applications concrètes de divers savoirs et qui ont été conçues par d'autres, ceux qui possèdent le savoir. Le technicien 3) s'intéresse à l'efficacité des stratégies qu'il utilise, il ne se préoccupe pas de leurs fondements théoriques; 4) pour lui, l'efficacité se mesure à la production et à la reproduction des résultats prédéterminés par ceux qui ont inventé les stratégies. L'enseignant devient technicien dans la mesure où, pour lui, l'action pédagogique est prescrite par d'autres: ceux qui possèdent le savoir théorique; conçoivent les programmes; déterminent les résultats d'apprentissage; jugent des meilleurs moyens d'évaluer ces résultats; choisissent ces moyens sur la base de leur valeur scientifique; prescrivent et supervisent la mise en oeuvre de ces moyens. La meilleure image de l'enseignant technicien se trouve dans l'ouvrage de Renald Legendre, *L'éducation totale* (1983). L'auteur écrit:

Le présent ouvrage devait s'intituler *Le coffre à outils de l'éducateur*. (Mais) le titre envisagé faisait naître chez plusieurs enseignants des attentes que je ne pourrais ni ne voudrais satisfaire (...). Avec un coffre à outils, on s'attendait à recevoir en prime les modalités d'utilisation du "Kit" du parfait-petit-technicien-de-l'enseignement (p.1).

L'auteur ajoute: "Il me semble que depuis une dizaine d'années, il

est déjà apparu un trop grand nombre de ces "guides pratico-pratiques" (p.1-2).

Il est indéniable que l'enseignant, comme d'ailleurs tout professionnel, est redevable à la collectivité; il doit rendre compte au public des résultats de son travail. Mais si le devoir de redevabilité est lié, en un premier temps, à l'évaluation des apprentissages conçus comme comportements mesurables; si, en un deuxième temps, ces mêmes résultats d'apprentissage sont déterminés en regard d'examens ministériels, comment les enseignants échapperont-ils à la tendance naturelle d'enseigner en vue de la performance au test? C'est la question que pose Hlebowitsch. Il écrit: "*This tightening of the linkage between testing outcomes and school policy has caused many educators to teach directly to the examination*" (p.152). Autrement dit, ne risque-t-on pas de réduire l'enseignement au slogan d'un temps que l'on croyait révolu "*Teach to the test*". De plus, on peut se demander ici si la logique des moyens, celle des instruments de mesure, ne dictera pas le choix des fins à poursuivre. Tout ce qu'il est important d'apprendre et d'enseigner peut-il se traduire en comportements observables, mesurables, quantifiables?

Enfin, cette conception enseignante semble être celle qui se dévoile aussi dans le document de *L'Ordre des enseignants* (1995). La mise en oeuvre d'un tel organisme "s'inspire d'une cinquantaine d'années de débats sur l'autoréglementation de la profession enseignante"(p.5). Au moins dix rapports depuis la Commission Hope (1950) ont présenté des normes devant régir la profession enseignante (p.5); en 1968 le Rapport *Hall-Dennis* propose d'établir un tel ordre (p.5). Le Rapport *Pour l'amour d'apprendre*

reprend cette recommandation. En réponse, le gouvernement annonce la nomination d'une régisraire et la mise sur pied du comité de mise en oeuvre (p.6). *L'Ordre des enseignants* se veut un ordre professionnel qui permettra aux enseignants d'assumer la responsabilité collective de leur profession, de leur formation professionnelle, de leurs besoins continus en matière de formation et de l'obligation de rendre compte au public (p.5).

Le document *L'Ordre des enseignants* (1995) véhicule une certaine conception de la formation professionnelle. À ce sujet, on note qu'il faut:

Élaborer et mettre en oeuvre le cadre proposé de formation professionnelle pour aider les enseignants et les enseignantes à s'adapter à l'évolution des politiques provinciales en matière d'éducation, de la législation et des technologies (p.5).

Personne ne niera la nécessité, pour un professionnel, de savoir s'adapter à l'évolution des idées, des technologies, des politiques, des connaissances et même des coutumes. Pourtant, on s'attend, de la part d'un professionnel, qu'il sache aussi, en temps opportun, et sur les sujets où ses connaissances dépassent celles de la population générale, résister au changement. Se pourrait-il qu'à certains moments, selon certaines situations, le rôle de l'enseignant réside davantage dans sa capacité de résister que dans sa capacité de s'adapter? C'est d'ailleurs ce que Neil Postman suggère dans son livre *Enseigner...c'est résister* (1981). Postman écrit que l'école doit servir de contrepoids au milieu environnant afin d'assurer un certain équilibre social (p.50). Par exemple, en supposant que le discours dominant soit celui de la technicité, l'école assurerait une place à l'intellect. Demander

aux enseignants de s'adapter, il semble que c'est souligner davantage l'importance de la conformité, voire de l'obéissance; c'est laisser en veilleuse l'indépendance et l'innovation. Pourtant la réflexion montre que le professionnel possède le droit d'innover, de juger du bien-fondé des conventions.

En résumé, depuis plus de quarante ans, en Ontario, plusieurs documents officiels ont avancé mais aussi abandonné différentes visions de l'enseignement et de l'enseignant: le maître traditionnel de la vieille école a été remplacé par l'enseignant-facilitateur, qui, à son tour, a été supplanté par l'enseignant-technicien. Toutefois, il manque à toutes ces conceptions de l'enseignant ce qui pourrait lui donner un sens de son statut professionnel. Que manque-t-il donc à l'enseignant-technicien autant qu'au facilitateur et au maître traditionnel? Pour trouver des pistes de réponses, il faudra se pencher sur la question de compétence, plus précisément, sur la question de la compétence enseignante.

### Chapitre 3 Quelle compétence?

S'il est une conclusion simple que l'on puisse tirer, à la fin du survol que nous venons de faire, c'est qu'au sujet de la compétence à laquelle on s'attend de la part des enseignants, rien ne semble trop clair. Aussi, l'objet de ce chapitre est d'analyser le concept de compétence lui-même. Nous en voyons d'abord le sens courant. Ensuite, nous montrons qu'il s'agit d'un concept analogique, c'est-à-dire d'un concept qui change de sens selon les contextes dans lesquels il est utilisé. Ainsi, nous remonterons, avec Reboul, jusqu'à son point de départ, le concept de compétence linguistique; à partir de cette notion de compétence, nous arriverons, avec l'auteur, à une meilleure idée de la compétence enseignante.

#### 3.1 Polysémie du terme

##### 3.1.1 Un terme analogique

Dans son sens général, la compétence, dit le *Robert*, est "l'aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel acte dans des conditions déterminées". La compétence est encore une "attribution ou une qualité", une "autorité", un "pouvoir". Elle est liée à "une connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de bien juger d'une chose en vertu d'une connaissance approfondie (de cette matière délimitée)" (1979).

Mais un examen plus approfondi du concept de compétence révèle qu'il s'agit d'un terme analogique, c'est-à-dire d'une notion qui change de sens selon les contextes dans lesquels elle se trouve placée. C'est ce que montre Jutras, dans son étude intitulée *Le concept de compétence dans l'oeuvre d'Olivier Reboul, analyse thématique* (1984). Dans les premières pages de son étude, l'auteure rappelle que le terme de "compétence" trouve son lieu d'origine dans le contexte juridique, où il signifie "l'aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel ou tel acte dans des conditions déterminées" (p.2-5). Ainsi, on dit d'un tribunal régional qu'il n'est pas compétent pour entendre et juger une cause de juridiction fédérale. L'idée de compétence peut aussi être placée dans le contexte de la gestion. Ici, elle fait appel à la capacité de maintenir et de créer des emplois; d'améliorer les conditions et relations de travail; d'assurer le plus possible la participation du personnel à la gestion de l'entreprise; de promouvoir, à l'externe, le rayonnement de l'entreprise, dans le but d'augmenter les ventes et les bénéfices. En un mot, la compétence du gestionnaire se mesure à son habileté à augmenter la production ou, comme on dit, à rentabiliser l'entreprise. Dans le domaine de la psychologie, l'idée de compétence renvoie au succès dans les tâches successives du développement. On pourrait dire, par exemple, qu'un jeune enfant fait preuve de compétence "lorsqu'il réussit les apprentissages propres à son stade de développement" (p.3). Dans le cas du développement de l'adulte, la compétence consiste, pour chacun, à savoir reconnaître, à côté des domaines où l'on excelle, ce que Jutras appelle "son champ

d'incompétence" (p.5)<sup>10</sup> . Enfin, la notion de compétence évoque celle d'excellence, c'est-à-dire, ce qui dépasse le simplement acceptable ou le passable. C'est pourquoi chacun souhaite rencontrer, le jour où il a besoin de leurs services, le plombier compétent, le chirurgien compétent; chacun désire trouver pour ses enfants l'enseignant et le professeur compétents.

Ce tour d'horizon permet déjà de voir que le terme de compétence fait appel à au moins trois sortes de qualités, ou d'aptitudes: 1. la compétence légale est un savoir-faire reconnu qui donne l'autorité entendue en termes de pouvoir<sup>11</sup> ; 2. la compétence du gestionnaire est un savoir produire et reproduire; c'est celle du monde des affaires; 3. la compétence du développement humain est plutôt un savoir-être. Ici, il ne s'agit pas de production ou de reproduction, mais plutôt l'actualisation progressive d'une capacité personnelle.

### 3.1.2 La compétence linguistique

Il est un contexte que Reboul a privilégié, dans l'élaboration de son concept de compétence enseignante, c'est celui de la linguistique, spécifiquement celle de Chomsky. Reboul conserve, de la pensée de Chomsky, les deux éléments suivants: 1) l'universalité, chez les être humains, de la capacité d'apprendre; 2) le principe qu'au-delà des performances, il existe une compétence (QA,p.183). Reboul dit prendre ses distances face à la pensée de Chomsky en établissant un lien direct entre langage,

<sup>10</sup> Nous reviendrons sur cette idée, qui s'avèrera très importante dans la notion de compétence enseignante. Voir, ci-dessous, 4.2.1,p.59.

<sup>11</sup> A.Giroux distingue "pouvoir" et "autorité". Voir "Empowering Teachers: an Answer in Search of the Question".

pensée et liberté, comme le montrent ses ouvrages *Le slogan et Langage et idéologie*. C'est pourquoi, comme le note Jutras (1984,p.34), Reboul se détachera des aspects de la pensée de Chomsky dans lesquels il voit une mise en question de la liberté de la pensée humaine. Ces aspects sont les suivants: 1) l'innéisme: pour Reboul, le langage résulte de l'apprentissage: 2) le rationalisme cartésien: Reboul reconnaît la place de la raison dans l'apprentissage et la compétence du langage, mais il souligne la présence et l'importance de l'intuition: 3) le biologisme: Reboul n'accepte pas l'idée que le langage soit "un organe comme le coeur" (QA,p.184).

Ici se pose la question de savoir si et dans quelle mesure Reboul a bien interprété la pensée de Chomsky. En effet, les textes montrent que Reboul ne fait pas la distinction entre langue et langage. Pour Chomsky, la langue est un système acquis; le langage est une faculté innée. Pour sa part, Reboul se sert de l'idée de langage (faculté innée), mais il l'entend comme langue (système acquis). Ainsi, quand Reboul refuse l'idée d'innéisme, il ne voit pas que pour Chomsky, ce qui est inné est le langage; alors que la langue résulte de l'apprentissage. Cette discussion exigerait d'abord une connaissance approfondie de la pensée de Chomsky; elle transformerait aussi l'objet de la présente étude, qui est de comprendre et d'exposer la pensée de Reboul. La question de la justesse de la critique de Reboul pourrait faire l'objet d'une étude ultérieure. Cette précision étant établie, nous nous attacherons au concept reboulien de la compétence enseignante.

Pour les affinités qui rapprochent Reboul de Chomsky, on peut noter les suivantes: Chomsky prend le contre-pied du courant empiriste. S'inscrivant dans le courant rationaliste, il adopte, comme perspective, la notion que l'apprentissage humain a peu de choses en commun à la réaction mécanique. L'auteur reconnaît que certaines fonctions ou réactions corporelles peuvent à juste titre être considérées mécaniques, mais il insiste: "L'homme a des capacités uniques qui ne peuvent être expliquées de façon purement mécaniste" (1966,p.19); c'est ce qu'il appelle "l'aspect créateur du langage" (1966,p.18). La créativité, dans les termes de Chomsky, est la personne qui sait faire "un usage infini de moyens finis" (1966,p.125-126;140). Pour rendre compte de ce phénomène, Chomsky pose l'hypothèse d'une "structure interne" de la raison humaine, qui se manifeste dans toutes les langues, et qui est sous-jacente à toute grammaire particulière. Pour rendre explicite la grammaire implicite que possèdent les sujets parlants, Chomsky propose un modèle théorique: la Grammaire (description de la compétence) Générative (rend compte de la créativité) Transformationnelle (genre de règle). C'est une théorie de la compétence (1966,p.139,140).

La compétence est la possibilité de construire et de reconnaître l'infinité des phrases grammaticalement correctes, d'interpréter celles d'entre elles qui sont douées de sens, de déceler les phrases ambiguës, de sentir que certaines phrases très différentes par le son ont cependant une forte similitude grammaticale et que d'autres proches phonétiquement sont grammaticalement dissemblables. La performance est la façon dont le locuteur ou l'auditeur pourrait procéder de manière pratique et

efficace à la mise en pratique des règles explicitées par le modèle de la compétence (1966,p.125).

Reboul s'inspire de l'idée de "grammaire générative" pour expliquer que la compétence se manifeste dans la capacité de générer ou d'inventer un nombre indéfini de savoirs. En somme, Reboul retient, du concept de compétence linguistique, les éléments suivants: 1) la compétence inclut mais dépasse les performances; 2) elle relève de la raison humaine qui sait suivre les règles établies de la logique, mais elle est aussi caractérisée par l'aspect créateur de la raison qui génère ou engendre des expressions inédites; 3) tous les êtres humains sont capables de compétence, dans la mesure où ils sont capables d'apprendre; 4) "apprendre" suppose cependant deux choses: a) la fin de l'apprentissage, dans le cas présent, la compétence, n'est pas "innée", elle est le terme d'une acquisition et b) cette acquisition ne peut pas se faire par mode de "transmission". C'est pourquoi les savoirs et les savoir-faire qui constituent la compétence doivent être acquis par chacun. Chacun doit apprendre; cela ne veut pas dire que pour apprendre il est livré à ses propres moyens. En effet, le milieu éducateur joue un rôle capitale de déclencheur et de support du processus d'apprentissage.

À partir de ce concept de compétence, nous tâchons maintenant de mieux cerner l'idée de compétence professionnelle.

### 3.2 La compétence professionnelle<sup>12</sup>

#### 3.2.1 Qu'est-ce qu'une profession?

L'idée de "profession" vient du fait que l'être humain ne peut ni vivre ni encore moins s'accomplir s'il est laissé à ses propres moyens. À cause de l'avancement des connaissances dans tous les domaines, chacun se trouve tôt ou tard dans l'obligation de recourir à d'autres qui ont entrepris et mené à bonne fin des études spécialisées. La personne qui a réussi ces études avancées dans un domaine du savoir, par exemple, le droit marital, se considère et est reconnue comme professionnelle; dans le cadre de son domaine, elle se distingue des personnes qui ne possèdent que des connaissances communes en matières de droit, c'est-à-dire de l'ensemble des personnes qui sont et se considèrent, à ce point de vue, des profanes. Ces considérations permettent d'arriver à une notion de départ du concept de professionnel: le professionnel (1) se reconnaît et est reconnu comme possédant des savoirs et des savoir-faire supérieurs aux connaissances générales dans son domaine et (2) c'est pourquoi il offre ses services aux autres.

Les professionnels apparaissent dès le moyen-âge: c'était les membres du clergé, les médecins, les avocats. Ces professions se définissaient comme (1) groupes; (2) répondant à une vocation; (3) en vue d'aider, de guider, de protéger (4) les membres de la communauté. Avec la révolution industrielle apparaît une nouvelle sorte de profession: celle, par exemple, dont on avait besoin dans les filatures. Comme leurs devanciers, ces nouveaux professionnels

---

<sup>12</sup> Cette section s'inspire largement de notes inédites de A. Giroux. Le professeur Giroux prépare en ce moment une publication sur ce sujet.

font preuve de certains savoirs et de savoir-faire supérieurs à ceux des profanes. La différence tient en ceci: ce professionnel devient (1) technocrate ou gestionnaire; (2) membre d'un système, par exemple d'une entreprise; (3) dont le but est la production et la reproduction d'objets de consommation (4) en vue de la plus grande efficacité du système. Autour de ce professionnel technocrate ou gestionnaire gravite un nombre croissant de para, péri, semi professionnels qui sont, par rapport à lui, autant d'exécutants.

### 3.2.2 Performance et compétence professionnelle

La distinction que nous venons de faire au sujet de la notion de profession a tout à voir avec celle de compétence et de performance telles que nous les avons vues. Rappelons que si la compétence se manifeste dans les performances, les performances, par elles-mêmes, ne suffisent pas à indiquer la compétence. Ainsi, le gestionnaire et le para ou le semi professionnel sont capables de performances exemplaires: (1) ils ont appris et suivent consciencieusement les règles établies, ce qui leur permet (2) de produire assidument des résultats prédéterminés et clairement codifiés. (3) Les contextes dans lesquels ils travaillent sont, sinon identiques, au moins toujours similaires les uns aux autres; (4) les moyens dont ils se servent sont de l'ordre des techniques, et ont été mis au point par d'autres, les concepteurs qui sont leurs supérieurs, et (5) à qui revient le droit de juger de leur efficacité ou de la qualité de leur performance. Enfin, (6) à cause de la révision constante et du perfectionnement des

techniques, le para ou le semi professionnel peut facilement se voir disqualifié. En effet, les techniques étant des moyens en vue de l'efficacité, elles sont remplacées dès que des moyens plus efficaces sont inventés - par ceux qui possèdent le génie de la technique. La plus grande qualité du professionnel performant est la minutie dans l'exécution; son défaut le plus sérieux est d'être non-productif ou de ne produire que des résultats inférieurs à ceux qui sont escomptés, voire exigés.

La compétence professionnelle est l'ensemble des savoirs et des savoir-faire du praticien. En quoi le faire du praticien se distingue-t-il du faire du technicien? Nous venons de dire qu'il s'agit de la production et de la reproduction d'objets concrets et utilitaires. Le faire du praticien est de l'ordre de l'agir ou de la pratique, en vue de favoriser un mieux-être. Les moyens que met en oeuvre le praticien ont ceci de particuliers que (1) c'est lui-même, en vertu de sa compétence, qui juge de leur qualité dans telle circonstance inédite; (2) plus le praticien est compétent, plus il invente des moyens qui ne se trouveraient dans aucun guide; (3) les moyens, pour être justes, doivent être un début de réalisation de la fin. Par exemple, aucun praticien compétent ne considérerait qu'un bon moyen d'apprendre à nager est de lire un exposé sur la natation. Enfin, (4) contrairement au technicien qui ne s'intéresse qu'aux résultats, et non aux fondements théoriques de son action, le praticien se préoccupe de présupposés, du bien-fondé, des raisons d'être de telle intervention ou de telle autre. Sans ces fondements théoriques, il est impossible de poser un jugement professionnel.

Le praticien n'est pas un gérant, il est l'agent premier de son action. C'est justement parce qu'il travaille avec les moyens de la pratique, qu'on s'attend du praticien qu'il soit compétent, c'est-à-dire qu'il fasse preuve de "connaissance approfondie et reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières"(Robert). La connaissance approfondie et reconnue, c'est le savoir théorique; c'est ce savoir qui, joint à la connaissance pratique, confère le droit de juger et de décider au sujet du bien-fondé des méthodes, de l'à propos de changer les méthodes et des méthodes à inventer. En somme, la compétence du praticien consiste non seulement dans les savoirs acquis, mais dans ce savoir bien particulier est celui de savoir se servir de ses savoirs, dans des situations toujours inédites.

En résumé, dans ce chapitre, nous avons d'abord souligné la polysémie du terme compétence; il est question d'un terme qui change de sens selon les contextes. Pour Reboul, la notion de compétence retrace sa signification à la linguistique de Chomsky; ce qui a amené une distinction importante entre compétence et performance. À partir de cette différence, nous avons établi une autre distinction, soit celle qui existe entre performance professionnelle et compétence professionnelle.

## Chapitre 4 La compétence enseignante

Dans ce chapitre, nous touchons le but de cette étude: l'examen de la pensée éducative de Reboul, telle qu'on la trouve dans son concept de compétence enseignante. Dans une première section, nous voyons la genèse de concept, c'est-à-dire la façon dont, à partir de la notion de compétence, Reboul articule son modèle d'enseignant. Dans une deuxième section, à la lumière de ce modèle, nous identifions les points sur lesquels l'enseignant d'aujourd'hui pourrait passer de la performance, sous ses formes traditionnelle, novatrice ou technicienne, à la compétence.

### 4.1 Genèse du concept

#### 4.1.1 Articulation d'une pensée

C'est dans *Qu'est-ce qu'apprendre?* que Reboul articule sa pensée éducative. Il part du concept de compétence linguistique. Il écrit: "l'intérêt de la notion de compétence est qu'on peut l'appliquer à d'autres domaines que le langage" (QA,p.184). Ainsi la fin de l'enseignement n'est ni de donner des informations, ni de développer des savoir-faire, ou même de communiquer des savoirs purs, mais de cultiver une compétence (QA,p.182,186,190). Mais justement, quelle est cette compétence qu'il faut cultiver? Peut-on la cultiver dans les autres sans l'avoir d'abord cultivée en soi-même? Dans les mots de Reboul, la compétence se définit ainsi:

La possibilité dans le respect d'un code, de produire librement un nombre indéfini de performances imprévisibles mais cohérentes entre elles et adaptées à la situation (Q.A.,p.186).

Selon cette définition, l'enseignant compétent serait celui qui, en respectant les limites des règles ou des règlements de son métier, saurait se donner une règle de conduite appropriée à la situation; il saurait, de la même façon, choisir parmi différentes méthodes possibles celle qu'il juge la plus convenable d'utiliser pour telle leçon, tel sujet, tel jour et même tel élève; il saurait faire les choses à sa manière; il saurait faire siennes les connaissances qu'il puise dans les théories de base de l'éducation. À ce sujet Reboul écrit:

Être pédagogue ne se réduit pas à connaître des règles; c'est savoir quelle règle il faut appliquer, à tel moment devant telle classe, pour tel individu; savoir par exemple quand il faut pousser et quand il faut retenir, ou encourager; qui blâmer; ce qu'on peut dire et ce qu'il vaut mieux taire (Q.A.,p.111).

Il ne suffit pas de connaître et d'appliquer les règles d'un code professionnel pour faire preuve de compétence (Q.A.,p.185); pas plus qu'il ne suffit de connaître les règles de grammaire d'une langue pour bien parler. Le code donne plutôt une structure ou un cadre dans lequel oeuvre l'enseignant; il dresse les limites à l'intérieur desquelles il peut opérer (Q.A.,p.185). L'enseignant d'aujourd'hui ferait preuve d'incompétence, s'il avait recours au châtement corporel. À partir de cet exemple, on constate que le code n'a rien d'universel, qu'il est toujours propre à une culture et à une époque (Q.A.,p.194). On dira que sans être universel, il est général. Mais justement, une règle

générale n'est pas une prédiction applicable à tous les cas particuliers: elle ne dit pas, par exemple, au médecin, comment tel patient réagira à tel traitement, même si, en général, le traitement produit tel effet. Si les règles générales suffisaient en elles-mêmes à prédire les effets, le code suffirait, note avec raison Reboul (QA,p.185). L'action du pédagogue ne peut donc pas se réduire à répéter un certain nombre de performances (QA,p.116), c'est-à-dire d'applications correctes d'un code prédéterminé.

Pour illustrer la différence entre la performance (colonne A) et la compétence (colonne B), Reboul dresse le tableau dont on tirera quelques exemples.

A	B
Savoir quelques phrases de politesse en Russe.	Comprendre une infinité de phrases nouvelles en russe.
Réciter un poème par coeur.	Commenter un poème nouveau.
Avoir appris quelque chose.	Avoir appris à apprendre.
Appliquer telle méthode pédagogique.	Être pédagogue.

(Q.A.,p.189)

En s'inspirant de ce tableau, on pourrait proposer le suivant; pour contraster la performance (A) et la compétence (B) enseignantes:

A	B
Observer les élèves.	Comprendre les élèves.
Suivre fidèlement le guide du maître.	Créer son propre matériel pédagogique.
Appliquer des savoirs, en utilisant des techniques.	Intégrer ses savoirs pour juger de la valeur pédagogique des moyens.

Il est vrai qu'au premier abord les performances peuvent porter à croire à la compétence, comme on peut être porté à croire que les premières phrases complètes d'un enfant veulent dire que désormais, il ou elle sait parler. Mais, la différence majeure entre la performance enseignante et la compétence enseignante est la marge d'imprévisibilité, de liberté et d'adaptation à différentes situations (QA,p.186). Dans l'exemple ci-dessus, l'observation des élèves demeure une performance si elle ne s'inscrit pas dans un contexte plus large tel que la compréhension des élèves. De même, le fait de suivre fidèlement le guide du maître révèle le peu d'initiative ou de capacité "généralive" de savoir-faire. Enfin, appliquer des savoirs générés par les autres en utilisant efficacement des techniques, ce n'est pas démontrer que l'on a intégré ces savoirs, et surtout pas, comme on s'attend de la part d'un professionnel compétent, que l'on est capable de juger de leur valeur pédagogique. En effet, certains moyens efficaces comme par exemple, le chantage affectif ne sont pas, pédagogiquement parlant, les meilleurs. Intégrer ses savoirs et

juger de la valeur pédagogique des moyens appartient clairement au domaine de la compétence car l'intégration et le savoir-juger sous-tendent un savoir-faire qui se caractérise par la liberté responsable, ainsi que la capacité d'adaptation aux différentes situations.

#### 4.1.2 Les performances à dépasser

Le concept de compétence enseignante rejoint celui de compétence professionnelle tel que nous l'avons vu, ci-dessus (3.2,p.34) en trois points: il suppose (1) un savoir; (2) une relation d'aide aux autres; (3) le sens de responsabilité sociale. L'idée de professionnalisation étant un phénomène assez récent chez les enseignants, on pourrait croire, à première vue, que ces trois aspects du sens professionnel n'ont que peu ou pas existé chez eux. En effet, n'a-t-on pas longtemps considéré que l'enseignement scolaire, comme les soins infirmiers étaient autant de vocations, c'est-à-dire autant de façons - surtout pour des femmes<sup>13</sup> - de servir Dieu, à travers les autres?

Mais la réflexion et le recul historique montrent que depuis toujours, dans l'enseignement, même au niveau scolaire, les trois éléments que l'on reconnaît aujourd'hui dans le concept de profession étaient présents. Pourtant, il s'est toujours trouvé des enseignants qui entretenaient, avec le savoir, avec les autres, et face au milieu socioculturel, un rapport de simple performance. Ainsi, on trouve dans l'histoire de l'enseignement ce

---

<sup>13</sup> La question du lien entre le manque de statut professionnel et la féminisation des métiers, en particulier celui de l'enseignement scolaire, mériterait une étude pour elle-même.

que nous appellerons la performance traditionnelle, la performance novatrice, la performance technicienne. Dans les quelques pages qui suivent, nous montrons les rapports de performance de l'enseignant avec le savoir, l'enfant, la communauté. Ce sont ces rapports que le concept de compétence enseignante de Reboul viendra réajuster (4.2).

#### 4.1.2.1 La performance traditionnelle

L'enseignant qui incarne la performance traditionnelle est celui qui valorise le savoir théorique au détriment de la relation à l'apprenant et des liens avec le milieu socio-culturel. Il est celui qui, pour les générations précédant les années 1960, a déformé, appauvri, raidi ce qui avait été l'humanisme classique. Notons, avec Reboul, que cette éducation visait à faire accéder la personne à la culture (PE,p.54; LE,p.40,68) dans tous les aspects de son être - physique, intellectuel, moral - et de son existence personnelle et politique. La déformation, l'appauvrissement et la rigidité ont produit un performant sans envergure qui, enfermé dans un passé présenté comme "glorieux", a fini par présenter ce que Reboul qualifie de "vision sclérosée de l'humain" (LE,p.42). Le performant traditionnel se reconnaît aux traits suivants: d'abord, le ton dogmatique, autoritaire, répressif (QA,p.56), qui livre un enseignement livresque (LE,p.76); contraint en imposant des modèles (QA,p.56); se soucie peu de motivation (QA,p.146); pèse lourdement sur les fautes (QA,p.72).

Le deuxième trait caractéristique du performant traditionnel est une illusion pédagogique: celle qui consiste à croire que l'on

peut transmettre le savoir. L'enseignant traditionnel entend transmettre le savoir, c'est-à-dire toutes les connaissances et les valeurs qui constituent l'héritage social et, plus encore, le patrimoine humain (LE,p.98). Mais, note Reboul, "un savoir qu'on transmet est un savoir qu'on éteint" (LE,p.98).

En fait, un professeur de mathématiques ne "transmet" pas l'intelligence d'un théorème, pas plus qu'un professeur de français ne "transmet" celle d'une oeuvre littéraire" (LE,p.98).

Reboul suggère que l'acte de transmettre est une "métaphore désastreuse" (LE,p.98) qui fait de tout apprendre un "phénomène passif qui entraîne une déperdition, un effacement graduel de l'information initiale" (LE,p.98). Un savoir supposément transmis ne peut être que livresque, c'est-à-dire mal assimilé et non éprouvé par la vie (QA,p.26). Tel est le cas de l'enseignant qui entendrait enseigner la démocratie en se limitant à faire lire sur le sujet, sans discussion, et sans chercher dans l'expérience des jeunes, une occasion de faire vivre la démocratie.

Un troisième trait du performant traditionnel consiste en ceci qu'il n'a d'intérêt que pour ce qu'il enseigne; l'enfant à qui il enseigne ne semble pas ou très peu entrer en ligne de compte. Ainsi, le performant traditionnel enseigne "à tout propos donc hors de propos" (QA,p.26). Reboul reproche à cet enseignant son peu d'intérêt pour la psychologie de l'enfant et la pédagogie (QA,p.42). À ses yeux, le jeune enfant doit assimiler en quelques années ce que l'humanité a mis des millénaires à découvrir (PE,p.54). Pour cela, il doit être soumis à une discipline sévère. Ce sera par l'effort et la persévérance qu'il accédera à la

culture (PE,p.54;LE,p.40).

Enfin, le performant traditionnel tend à sacréaliser ce qu'il enseigne. Pour lui, l'élève qui a appris est celui qui arrive à répéter ou imiter ce que lui, le maître, a enseigné. Mais comme le souligne Reboul, l'élève "répète pour avoir de bonnes notes ou pour en être quitte avec son professeur" (QA,p.25); il n'a pas nécessairement compris, et donc, pas vraiment appris. Par exemple, en mathématiques, "on peut passer toute une vie sans savoir pourquoi l'on fait une retenue dans une opération" (QA,p.25): on peut toujours penser qu'on a appris, mais c'est une illusion, tant qu'on n'a pas compris. Ainsi, comme le note Reboul,

On reproche non sans raison à l'enseignement traditionnel, avec ses cours magistraux et ses leçons apprises par coeur, d'abuser de l'information. L'élève enregistre des mots ou des formules sans chercher à les comprendre (QA,p.25).

Mais il y a plus. Non seulement l'élève ne cherche pas à comprendre: il a perdu le goût de comprendre et ne sait pas comment il s'y prendrait pour apprendre. Si l'élève ne comprend pas les raisons qui fondent les exercices de répétitions et d'imitation, "ceux-ci ne sont plus que des corvées qui risquent non seulement de le dégoûter d'apprendre mais de l'aliéner dans le conformisme" (QA,p.57).

Cette "sacralisation" du savoir fait du performant traditionnel, le détenteur incontesté d'une sorte de "dépôt sacré". Cet enseignant entend éblouir et dominer les élèves par son savoir: il veut impressionner afin de capter et de contrôler son auditoire pour ses propres fins et gains personnels. Selon Reboul, cette relation enseignant-élève est problématique à cause

de la prétention d'infaillibilité. Il écrit:

(Le maître traditionnel) instaure entre lui et ses élèves une relation totalement asymétrique, où le premier soliloque, où les seconds enregistrent pour tenter de reproduire avec le moins d'écart possible "le savoir transmis" (QA,p.130).

Pour Reboul, "il ne s'agit plus d'un enseignement mais d'un bourrage qui, s'il réussit, aboutit à un endoctrinement car il réprime la pensée au lieu de la libérer" (QA,p.130). On peut dire que le performant traditionnel abuse de son ascendant pour endoctriner au lieu d'enseigner. L'autorité de cet enseignant a donc glissé vers l'autoritarisme, un abus de pouvoir, qui "n'est pas dû au savoir, mais à son insuffisance, c'est-à-dire au fait que l'enseignant n'est pas sûr de lui, qu'il a peur des questions" (QA,p.130). L'enseignant qui tire un pouvoir de son enseignement "détruit les conditions mêmes du savoir: il change la vérité en dogme et le penseur en censeur" (QA,p.130). Ainsi, Reboul rejette le modèle du performant traditionnel, puisqu'il tend à contraindre en imposant, ce qui risque d'aboutir à un savoir plaqué et des valeurs hypocrites.

#### 4.1.2.2 La performance novatrice

L'enseignant qui illustre la performance novatrice est celui qui valorise la relation à l'apprenant au détriment de la référence au savoir et des liens au milieu socio-culturel. À la fin des années 1960, à la faveur des grands bouleversements culturels que furent, en France, les événements de mai 1968, puis aux États-Unis, les protestations contre la guerre du Vietnam et le scandale du Watergate, il est impossible, pour le monde de

l'éducation, de continuer comme si les anciennes figures d'autorité étaient encore crédibles. Le mouvement novateur identifie, avec raison le coeur du problème de l'enseignement, soit les abus de pouvoir de l'autoritarisme; les méthodes désuètes et les programmes dépassés; l'idée même d'enseignement (QA,p.99,100). Comme le montre André Bloch dans *Philosophie de l'éducation nouvelle* (1973), le mouvement novateur a corrigé les pires lacunes de l'ancienne pédagogie et contribué de façon importante à redonner à l'école un visage humain où le plaisir d'apprendre pourrait être retrouvé.

Pourtant, ici comme pour la culture classique, la performance vient déformer, appauvrir et rétrécir l'inspiration de départ. Ainsi, le performant novateur renonce à l'autoritarisme en faveur du laisser-faire; il rejette non seulement les méthodes et les programmes dépassés, mais l'idée même de programme établi; il dénonce même l'idée d'enseigner. Rappelons ici qu'en Amérique du Nord - et dans l'ensemble de l'Occident - l'une des voix les plus écoutées a été celle de Carl Rogers. C'est dire que la pédagogie novatrice effectue un rapprochement avec une méthode conçue pour la thérapie, en l'occurrence la "*client-centered therapy*". Il ne nous appartient pas ici, de juger ni des fondements théoriques, ni de la qualité effective de cette thérapie; notre propos est le suivant: transposées par le performant novateur, l'approche et les méthodes de la thérapie centrée sur le client ont relégué au deuxième rang les exigences du savoir pour privilégier l'expression de ce qu'on appelle "le vécu".

Le performant novateur se reconnaît aux traits suivants: D'abord, il adopte la position du laisser-faire. On pourrait

croire, à première vue, que cette attitude n'est ni plus ni moins qu'une démission; il n'en est rien. Elle vient plutôt d'une compréhension bienveillante mais naïve des métaphores horticoles de Rogers. Le performant novateur se dit: "L'enfant est une fleur". Cette idée lui inspire, comme conséquences pratiques, d'abord de laisser pousser la fleur comme elle l'entend, il ne s'agit surtout pas de tirer sur elle, mais de se limiter à créer autour d'elle les conditions favorables à son épanouissement. De plus, parce que l'enfant est une fleur, il possède, en lui-même tout ce dont il a besoin pour se développer (Rogers, 1969, p.157). Le mieux à faire est donc de laisser-faire la nature. Ce laisser-faire est ce que Rousseau appelait "l'éducation négative" (Rousseau, 1969, p.108). La naïveté du performant novateur, telle qu'elle se manifeste ici, tient au fait qu'il ne voit pas les limites de l'analogie: la fleur et l'enfant sont, en effet, des êtres naturels, cela ne veut pas nécessairement dire que la nature humaine et la nature végétale sont une seule et même chose et surtout que l'idée de développement, une fois transposée du contexte des fleurs à celui des enfants ne change pas de signification.

En deuxième lieu, le performant novateur délaisse tout programme établi, pour s'en tenir à l'enfant, à ses expériences, et à ses intérêts particuliers et spontanés (PE, p.53). Ainsi, la pédagogie se détache des programmes pour se centrer sur l'élève, et faire appel, non plus aux modèles, mais à la créativité de chacun. À partir du principe voulant que le savoir n'est pas un contenu objectif et transmissible, et que dès lors, "les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un

individu sont celles qu'il découvre lui-même et s'approprie" (Rogers, 1968, p.198), le performant novateur conclut que l'enfant doit non seulement apprendre pour lui-même, mais qu'il ne peut apprendre que laissé à ses propres intérêts. Rien ne sert alors, de s'adonner régulièrement à des exercices d'écriture, de dictée ou de lecture. Inutile, aussi de croire que l'acquisition de certaines connaissances, par exemple, les rudiments du calcul, qui sont, en elles-mêmes moins intéressantes, s'impose en vertu du fait que sans elles, on ne peut arriver aux autres savoirs. Aux yeux de Reboul:

Les pédagogues qui, au nom de la croissance et de la créativité, rejettent les programmes et laissent l'élève apprendre ce qui lui fait envie, commettent un véritable déni de justice envers leurs élèves (QA, p.136).

On peut dire sans trop risquer de se tromper, que l'erreur centrale du performant novateur réside dans sa conception de l'éducation comme réponse au besoin de l'enfant. Ce qui n'est pas souligné, dans cette expression, c'est la distinction importante entre le besoin réel et l'envie passagère (PE, p.110) ou encore le besoin réel et le besoin tel qu'il est exprimé, ou bien encore, la lacune objective qui peut très bien ne pas être subjectivement perçue comme besoin. Quel apprenti musicien commence par éprouver et exprimer le besoin de faire ses gammes?

En somme, le performant novateur dénonce l'idée même d'enseigner. À ses yeux, il est inutile de tenter d'imposer des connaissances d'adulte à un enfant. L'enseignement fait place à l'expression des tendances naturelles de l'enfant et, au lieu de connaissances à acquérir, vise l'expression de l'individualité

affective (Rogers,1969,p.162). Il reste à l'enseignant le rôle d'accompagner l'enfant, de favoriser l'apprentissage spontané, naturel et créatif (Rogers,1969,p.164). Au dire de Reboul, c'est dénier la différence entre l'adulte et l'enfant (QA,p.118). Pour le performant novateur, non seulement il ne doit plus "exister de maîtres imposant leur savoir à des élèves" (QA,p.110); il ne doit pas non plus se trouver d'adulte proposant aux jeunes l'accès aux richesses de la culture. Il suffit à l'enseignant de se faire moniteur-expert en dynamique de groupe et de se rendre disponible comme personne-ressource (QA,p.120).

Le performant novateur adopte sans les mettre en question les thèses de Rogers - un psychothérapeute - sur la nature de l'enseignement. Ainsi, il en arrive à se persuader "qu'il ne doit plus y avoir d'enseignement mais seulement des gens qui apprennent"(1969,p.154). En effet, Rogers entend "supprimer totalement l'activité d'enseigner au profit de celle d'apprendre, la première tuant selon lui la seconde:"*Teaching kills Learning*" (QA,p.109). Dans la logique de Rogers, le pire enseignement est celui qui réussit, parce qu'alors, l'apprenant "perd confiance en sa propre expérience pour s'en remettre à celle d'un autre" (1969,p.153). Ici, note avec raison Reboul, Rogers semble ne pas voir que lui-même enseigne, "il enseigne qu'on ne peut pas enseigner" (QA,p.121). Si on en juge par le raz-de-marée que les thèses et les méthodes de Rogers ont provoqué non seulement dans le domaine de l'enseignement, mais dans les domaines de l'éducation

familiale<sup>14</sup> et de l'animation sociale, et si on applique à l'enseignement de Rogers la logique rogérienne au sujet de la valeur de l'enseignement, on est forcé de conclure que l'enseignement de Rogers est l'un des pires, parce que l'un de ceux qui a le mieux réussi. Mais le performant novateur ne pose pas cette sorte de jugement. Il accepte plutôt comme autorité ultime les enseignements de ceux qui condamnent toute autorité.

C'est en effet l'autorité de l'enseignant que Rogers entend éliminer, et cela en faisant disparaître la fonction d'évaluation. Les enseignants formés au cours des années 1970 ont appris ce qui est devenu l'un des premiers principes de communication: "Il ne faut pas juger". Transposé en salle de classe, ce principe devenait: "Il ne faut pas évaluer". Comme le note Reboul, "Concrètement, Rogers veut supprimer toute évaluation objective: notations, examens, pour la même raison qu'il veut supprimer les cours imposés" (QA,p.142). Rogers remplace l'évaluation par l'expression d'une opinion personnelle sans portée prescriptive (1969,p.21). Ainsi, l'enseignant ne dit plus "C'est mal", mais plutôt: "Je n'aurais pas fait ainsi" ou "Je ne suis pas d'accord" (1968,p.254). Rogers considère que toute évaluation est nuisible car elle condamne l'élève au conformisme, le soumet aux standards des autres et l'empêche de trouver les siens propres (1968,p.253). En somme, au dire de Rogers, "l'évaluation est toujours une menace, elle crée toujours un besoin de défense et implique toujours le refoulement de l'expérience" (1968,p.254). Il est

---

<sup>14</sup> Le *Parent Effectiveness Training* (1976) de Gordon Thomas définit les relations parents-enfants sur le modèle rogérien. Il s'agit d'un bestseller. Plus de 250,000 parents suivent des cours inspirés du P.E.T., et plus de 8,000 professionnels qui ne se présentent pas comme enseignants - enseignent ces cours. Le *New York Times* constate le P.E.T. est "a national movement".

difficile, ici, de ne pas remarquer le ton catégorique et dogmatique de celui dont toute une génération d'enseignants - et de parents - ont appris: "Il ne faut pas juger". De plus, comme le note Reboul, l'expérience montre que les enfants demandent à être évalués; ils interprètent toute réaction comme une évaluation. Si l'enseignant ou le parent dit: "Je n'aurais pas fait ainsi", l'enfant comprend: "J'ai mal fait" (QA,p.143).

Enfin, ce qui échappe au performant novateur est le fait qu'au bout du compte, au lieu de corriger les erreurs de l'enseignement traditionnel, il invente ses propres erreurs. Ainsi, comme le note Reboul,

Pour l'enseignant traditionnel, tout est évaluable...pour le non-directif, rien ne l'est; comme s'il n'existait aucun intermédiaire entre ce qui est évaluable objectivement et ce qui ne l'est pas du tout (QA,p.144).

Pourtant, comment apprendre sans quelqu'un qui corrigera les erreurs? Et comment progresser, comment passer à une étape plus avancée de son développement intellectuel, si ceux qui devraient être plus avancés dans l'acquisition des connaissances se contentent de dire "J'aurais fait autrement"?

#### 4.1.2.3 La performance technicienne

L'enseignant qui représente la performance technicienne est celui pour qui la pédagogie doit, pour arriver au rang de savoir valable, adopter le modèle des sciences exactes. S'il avait été présent, lors des grands débats entre Rogers et Skinner, le performant technicien aurait choisi de suivre les méthodes de Skinner. En effet, cet enseignant veut contribuer à la révolution

scientifique de l'enseignement (Skinner, 1969). À ses yeux, plus la pédagogie deviendra une science exacte, moins elle se contentera d'à peu près, de notions vagues et d'expressions de l'opinion personnelle non objectivement vérifiée. D'ailleurs, le savoir objectif et rigoureux n'empêche en rien la créativité personnelle, comme le démontre l'exemple d'Einstein. S'il faut éduquer la jeunesse pour qu'elle puisse vivre et réussir dans le monde d'aujourd'hui, il faut que l'école fasse plus et autre chose que du "*caring and sharing*"; elle doit prendre les meilleurs moyens pour faire acquérir des connaissances objectives, exactes, utiles.

Personne ne songerait à reprocher à l'orientation scientifique son souci de l'objectivité, de l'exactitude et de l'utilité. Pourtant, dans ce cas comme dans ceux de la culture classique et du mouvement novateur, la performance vient rétrécir et raidir ce qui est, au départ, un but tout à fait justifiable. Ainsi, le performant technicien valorise le savoir pratique et son utilité socioculturelle, au détriment du savoir théorique et de la relation à l'apprenant. Il se reconnaît aux traits suivants: une conception étroite de la précision; l'obsession de l'efficacité; la méfiance face à la subjectivité.

Le premier trait caractéristique du performant technicien est sa conception rigide de la précision. Il entend éviter tout concept vague, toute métaphore, toute ambiguïté (LE,p.31). Pour être précis, un concept doit désigner exactement un objet concret, observable, mesurable, quantifiable. Il faut éliminer du vocabulaire les concepts vagues et souvent ambigus qui font appel à l'abstraction, par exemple, le mot "amour" et tout ce qui relève

du qualitatif, par exemple, les mots qui désignent les valeurs. Pourtant comme le note Reboul,

Éliminer le qualitatif, c'est ignorer les aspects les plus profonds de l'enseignement, soit la formation à long terme d'un esprit libre, capable de penser et de juger de l'importance des choses (PE,p.61-62).

Il faudrait, pour satisfaire le performant technicien, éliminer non seulement les métaphores désastreuses, par exemple, "l'enfant est une fleur", mais tout ce que l'imagination invente pour exprimer la pensée. En fait, il faudrait éliminer l'imagination pour ne conserver que l'observation scientifique.

En deuxième lieu, le performant technicien se reconnaît à son obsession de l'efficacité. À ses yeux, être efficace, c'est savoir résoudre les problèmes qui, pour la pensée non-scientifique sont considérés comme insolubles (LE,p.31), par exemple, le manque persistant de motivation ou du désir d'apprendre. Face au problème actuel du décrochage scolaire, le performant technicien s'efforcerait de mettre sur pied un programme capable d'éliminer le problème. Il présenterait ce programme comme technique efficace et garantie (PE,p.53). Le slogan éducatif qui pourrait être adopté par le performant technicien est: "L'éducation est capable de tout, pour tous." C'est, comme le rappelle Reboul, oublier que l'essentiel de l'éducation se passe ailleurs: dans le travail de l'éduqué sur lui-même, et que ce travail indispensable est imprévisible et caché, ce qui fait qu'il échappe à toute programmation (PE,p.63). Pour illustrer son propos, Reboul donne l'exemple de la lecture:

Il y a un moment où l'on passe de l'épeler au lire (...) et ce moment est la phase essentielle (de tout processus) d'apprendre. Pourtant, ce moment décisif ne s'analyse pas, ne se programme pas (PE,p.63).

Enfin, le performant technicien nourrit une profonde méfiance face à tout ce qui peut relever de la subjectivité. Pour lui, la seule évaluation acceptable est l'évaluation quantifiée (LE,p.31). Contrairement au performant novateur qui rejette l'autorité de l'enseignant, il rejette la subjectivité de l'enseignant, c'est-à-dire tout ce qui, à partir de la personnalité particulière de l'enseignant, va se retrouver dans son enseignement. Aux yeux du performant technicien, tout ce qui est personnel ne peut être qu'incertain et arbitraire (QA,p.119), c'est-à-dire non justifié et non justifiable par la raison. Pour lui, le subjectif se ramène au purement affectif, au monde des "feelings" qui n'ont rien de fiable; au lieu de promouvoir le développement de la personnalité, il vise à transmettre des contenus objectifs (QA,p.112).

Afin de s'assurer de l'objectivité de son enseignement, le performant technicien suit le guide du maître et applique les grilles d'évaluation qui lui sont données. Pour lui, c'est la façon la plus sûre d'atteindre l'objectif terminal de l'enseignement, de bien suivre la méthode qui permettra d'arriver à cet objectif et de vérifier, par l'évaluation, que cet objectif a été atteint (PE,p.60). Les "Teacher Proof Kits" qui ont été très populaires au cours des années 1970, de même que la pédagogie par résultats - observables, mesurables, quantifiables - d'apprentissage, aujourd'hui préconisée, par exemple, dans le Programme d'études commun peuvent, dans l'esprit d'un performant

technicien justifier et nourrir sa méfiance de la subjectivité.

Reboul reconnaît à la pédagogie dite scientifique des avantages indéniables (QA,p.192). Tout d'abord elle libère l'enseignant de ce que son travail comporte de mécanique, comme informer, imposer des exercices, contrôler, évaluer (QA,p.121). Dans la mesure où il en est ainsi, les techniques ne suppriment pas le maître; elle le libèrent des tâches ingrates (PE,p.61). La pédagogie par objectifs, l'enseignement programmé, l'enseignement assisté par ordinateur ont le mérite de construire sur l'activité de l'élève; d'obliger les enseignants à la précision; de permettre une évaluation à toutes les étapes de l'apprentissage. Dans ces conditions, l'élève qui ne réussit pas connaît clairement ce qui manque à ses connaissances (QA,p.192). Dans ces circonstances, l'innovation technique n'élimine pas le maître mais le transforme, en lui permettant de se consacrer à la partie de l'enseignement dans laquelle il est irremplaçable (QA,p.121), c'est-à-dire dans l'art de penser, à partir de l'information.

Mais au lieu de considérer que les moyens techniques sont au service de la liberté de penser, le performant technicien rétrécit et raidit l'idée du savoir au point de glisser dans le dogmatisme (QA,p.121,192), c'est-à-dire l'attitude selon laquelle il ne peut exister qu'un seul savoir authentique. Par exemple, cet enseignant n'acceptera que la réponse prévue dans le programme: c'est éliminer la liberté non seulement de l'élève mais la sienne aussi. Pourtant, le rôle de l'enseignant est justement de "montrer qu'il existe d'autres réponses que celles prévues par un programme" (QA,p.121), qu'il existe plus d'une bonne façon de faire une preuve ou encore qu'il y a plusieurs méthodes valides; non pas

seulement celle qui se trouve dans le guide du maître. Selon Reboul, les enseignants cessent d'être mes maîtres "du moment que le contenu et la méthode de leur enseignement sont déjà imprimés quelque part. Le livre du maître abolit le maître" (QA,p.123).

Les techniques n'ont rien à dire dans l'un des domaines les plus importants de l'éducation: le développement du sens des valeurs. Au sujet de cette question, au lieu de répéter: "Il ne faut pas juger", le performant technicien dirait: "Il ne faut pas porter de jugement de valeur"; c'est que, comme le note Reboul, le discours objectif se veut exempt de tout jugement de valeur (LE,p.31). Dans le domaine des valeurs, le performant technicien entend rester neutre. Pourtant, il est des valeurs que le performant technicien considère et entend montrer comme étant des plus importantes, soit la précision, l'efficacité, l'objectivité. Face à ces valeurs, il n'est aucunement neutre; il les préconise à coeur de jour, par ses interventions et surtout par sa façon d'intervenir. Or, quiconque a la moindre expérience de l'éducation familiale ou scolaire sait très bien que les enfants et les jeunes entendent et voient particulièrement bien tout ce qu'on ne dit pas. Ainsi, le parent ou l'enseignant qui pense demeurer neutre face aux valeurs parce qu'il refuse de prendre position face à elles est, en fait, en train d'enseigner quelque chose: les valeurs ne méritent pas qu'on s'en occupe; si on s'en occupe, elles ne peuvent que provoquer l'intolérance.

En résumé, la performance résulte habituellement d'un manque de pensée critique. Ainsi, le performant traditionnel ne se pose pas de question au sujet de son savoir. Le performant novateur

s'arrête aux ressemblances entre l'intervention éducatrice et l'intervention thérapeutique sans en examiner les différences. Enfin, le performant technicien se fie tellement aux techniques qu'il risque de s'y asservir.

Dans la deuxième section de ce chapitre, nous voyons de quelle façon Reboul propose à l'enseignant de dépasser la performance pour accéder à la compétence dans sa profession.

## 4.2 Élaboration du concept

Autant la performance résulte d'une vision étroite et non-critique, autant la compétence dans tous les domaines suppose la largeur de vue ou l'ampleur du système de références, et l'examen critique des notions qui forment les opinions courantes. Notre lecture des ouvrages de Reboul nous montre qu'aux yeux de l'auteur, la compétence enseignante est quadridimensionnelle: elle est faite du rapport de l'enseignant avec le savoir; de sa relation avec l'apprenant; de ses liens avec le milieu socioculturel; de ses références aux valeurs, surtout aux valeurs de l'éducation.

### 4.2.1 Le rapport au savoir

Afin de donner une idée plus précise du rapport au savoir tel qu'on le trouve dans le concept de compétence enseignante, rappelons le contre-exemple qu'en donne Reboul, dans les textes que nous avons rassemblés sous le sous-titre "la performance traditionnelle (voir, ci-dessus, 4.1.2.1,p.43). On pourrait dire, du performant traditionnel, qu'il n'a pas d'autre intérêt que son

rapport au savoir. Mais ce rapport en est un de possession. Tout se passe comme si le performant traditionnel se voit comme unique détenteur d'un "dépôt sacré", dit Reboul, dépôt qu'il "transmet" et qui doit être reçu et préservé tel quel. Rien n'est plus éloigné de la sorte de rapport que l'enseignant compétent établit et cultive avec le savoir. C'est ce que nous examinons dans les pages qui suivent.

La compétence enseignante suppose, comme toute compétence professionnelle, d'abord un rapport bien particulier au savoir. Le savoir du professionnel se distingue, disions-nous des savoirs des profanes (voir, ci-dessus, 3.2) en ce qu'il constitue une connaissance approfondie dans une matière déterminée (QA,p.110, 128). La connaissance approfondie se distingue des notions superficielles et désorganisées que tout un chacun peut avoir, aujourd'hui, dans une grande variété de domaines. Par exemple, chacun connaît les rudiments du calcul, de la biologie, du droit; le savoir du mathématicien, du médecin, de l'électricien de l'avocat dépassent largement ces notions élémentaires. La compétence du professionnel dépasse les faits de l'information pour arriver aux principes, c'est-à-dire à l'explication du "pourquoi" des choses. De plus, le savoir du professionnel est publiquement reconnu; c'est la raison d'être de ses diplômes.

Ainsi, dans le domaine de l'enseignement, la compétence suppose des savoirs larges et approfondis. Comme l'écrit Reboul: "Il n'est pas d'enseignement sans enseignants jouissant d'une compétence reconnue dans la matière" (QA,p.116). Mais justement, en quoi consiste la matière de la compétence enseignante, sinon dans le savoir-enseigner? (QA,p.128) Pourquoi ne suffit-il pas,

par exemple, d'être Chinois pour savoir enseigner le Chinois (QA,p.111)? Comment se fait-il que tant de savants ne réussissent qu'à exposer leur savoir, sans jamais parvenir à enseigner leur science (QA,p.111)? C'est que la compétence enseignante est un savoir-faire qui se distingue à la fois du savoir théorique ou pur (celui du savant) et du savoir-produire et reproduire du technicien. Ce savoir-faire est un savoir-s'y-prendre pour qu'un autre comprenne et ainsi arrive à apprendre une matière.

La matière à apprendre est de différents niveaux: au niveau inférieur se trouve l'information. Ainsi l'enseignant compétent peut faire connaître ou informer les élèves, c'est-à-dire les aider à apprendre que... ou à savoir que... L'information est essentielle, mais pour l'enseignant compétent, elle est toujours au service d'une activité supérieure comme, par exemple, l'étude de l'histoire; elle n'est jamais une fin en soi. (QA,p.36). En d'autres mots, "apprendre que, ce n'est pas s'informer de mais s'informer pour" (QA,p.35), c'est-à-dire en vue de quelque chose d'autre à apprendre. Reste que l'enseignant compétent n'informe "qu'en cas de besoin, tout en créant le besoin de s'informer" (QA,p.36). Au lieu d'informer l'élève, c'est-à-dire de lui donner des réponses, il oriente l'élève vers le dictionnaire ou tout autre outil de référence. Aujourd'hui puisque la masse d'information rend impossible de tout savoir, l'enseignant compétent assure une formation qui enseigne comment s'y prendre pour s'informer (QA,p.36).

Le deuxième niveau de l'apprendre est l'apprendre à penser. L'enseignant compétent possède les savoirs qui lui permettent d'éveiller et de développer chez les élèves la pensée critique.

D'abord, en ajoutant aux informations que trouvent les élèves, d'autres informations qui peuvent les mettre en cause. Pour éveiller et développer l'esprit critique, l'enseignant compétent initie les élèves à l'analyse. En effet, l'analyse pourra révéler les contradictions, l'absence de preuves (QA,p.36), les raisons plus ou moins solides. En développant le goût des questions, l'enseignant compétent éveille l'esprit critique; loin d'être un moyen, ou une habileté parmi d'autres, la pensée critique est la fin expresse de l'enseignement (QA,p.116) et cela, parce qu'elle relève du jugement. Pour comprendre l'importance du jugement, on peut essayer d'imaginer un être humain qui ne saurait juger de ce qui est vrai, ou faux, ou vraisemblable; exact ou inexact; important ou superflu; acceptable ou inacceptable dans telle ou telle situation.

Le troisième niveau de l'apprendre est l'apprendre à être. Ici, le savoir-faire de l'enseignant compétent est un savoir-faire-agir ou un savoir-former. Mais comment former un citoyen, un athlète, un musicien? Il s'agit de savoir-faire qui s'acquièrent par l'exercice ou par l'expérience. L'enseignant compétent trouve le moyen de faire faire à l'élève ce qu'il ne peut pas encore faire très bien, de façon à ce qu'il arrive à le faire avec facilité et de façon excellente. Savoir former, c'est savoir aider un apprenti à devenir véritablement compétent (QA,p.42). C'est pourquoi, au regard de Reboul:

Savoir-faire n'est pas savoir singer; c'est pouvoir adapter sa conduite à la situation, faire face à des difficultés imprévues, (...) C'est enfin pouvoir improviser là où les autres ne font que répéter. Bien savoir-faire, c'est pouvoir agir intelligemment (QA,p.68).

L'enseignant compétent qui s'applique à former aux sciences ou aux arts, illustre un aspect important de la compétence professionnelle, à savoir le sens des limites de ses compétences. En effet, l'enseignant compétent sait très bien que ses savoir-faire n'incluent pas le savoir-faire-comprendre (QA,p.154). Pourquoi? Parce que comprendre est un acte intellectuel que personne ne peut faire pour un autre (QA,p.98). En d'autres mots, on n'apprend pas à comprendre au sens où l'on apprend un fait, ni au sens où l'on apprend à faire. L'enseignant peut aider à comprendre ou mettre sur la voie de comprendre; il ne peut pas produire ou reproduire la compréhension. Ainsi, par exemple, un cours de maths donne à la compréhension l'occasion de s'exercer, il éveille l'intelligence (QA,p.154). Le rôle de l'enseignant se limite à offrir la meilleure occasion possible de comprendre. Cette occasion, c'est l'interrogation, ou la provocation par laquelle l'élève se met à essayer de comprendre.

Le comprendre qui est au coeur de toute formation est justement ce qui explique la formation d'un enseignant compétent. C'est dire que les professeurs de facultés d'éducation, étant bien conscients des limites de leurs compétences, savent bien qu'ils ne peuvent pas produire ou reproduire dans un étudiant-maître, la compétence enseignante. Cette qualité est liée à un ensemble qui n'est pas simple, ni à démêler ni à expliquer. Reboul parle de "charisme personnel" (QA,p.129), d'originalité ou de créativité (QA,p.123). Mais s'il n'est pas facile de définir avec précision les qualités qui distinguent l'enseignant compétent, il est évident, quand on le rencontre, qu'on a affaire à ce que, dans tous les domaines du savoir, on appelle un maître.

Le maître cuisinier, par exemple, est celui qui, loin de suivre minutieusement le livre de recettes, écrit le sien. Ainsi, comme l'explique Reboul, le maître enseignant complète le livre par un savoir nouveau, par des exemples qu'il invente, les questions qu'il pose, les réponses qu'il apporte aux questions inédites (QA,p.126). C'est pourquoi l'enseignant compétent sait inventer ou choisir différents moyens d'apprendre pour les adapter à chaque élève (QA,p.154). Reboul précise:

Dans tous les domaines du savoir-faire depuis la natation jusqu'à la syntaxe, il existe presque toujours plusieurs moyens d'apprendre une même chose (QA,p.154).

L'enseignant compétent reconnaît que l'élève ne réagit pas devant "un matériel montessorien comme devant des manuels classiques; que les étudiants n'apprennent pas autour d'une table de séminaire comme dans un amphithéâtre" (QA,p.122). On pourrait se demander, en terminant, s'il n'existe pas un secret de la compétence enseignante. Reboul dirait sans doute qu'il en est un, mais qu'il s'agit pour une part importante, d'un secret de polichinelle. En effet, chacun sait très bien qu'aucun professionnel ne détient une compétence acquise une fois pour toutes (QA,p.110). Dans tous les domaines du savoir, le professionnel compétent est celui qui continue d'étendre et d'approfondir ses savoirs, de perfectionner son savoir-faire. Comme l'écrit Reboul, celui qui croit qu'il n'a plus rien à apprendre prouve moins sa compétence que son incompétence (QA,p.111).

#### 4.2.2 La relation à l'apprenant

Comme nous l'avons vu au début de cette étude (2.1.2,p.14) la relation de l'enseignant à l'apprenant est le point central de tout le mouvement de l'éducation nouvelle. Personne ne contesterait que l'enseignement est impensable en dehors d'une relation réelle et même étroite avec l'apprenant; la question est de savoir quelle sorte de relation elle doit être. Ici, encore les textes de Reboul que nous avons regroupés sous le sous-titre "La performance novatrice" (4.1.2.2) fournissent le contre-exemple de ce que l'auteur conçoit comme étant la sorte de relation que l'enseignant compétent entretient avec l'apprenant. Rappelons que le performant novateur renonce à enseigner, à exercer toute forme d'autorité, par exemple, par l'évaluation. Il se fait camarade. Telle est l'image qu'inspire aux enseignants ontariens le Rapport *Hall-Dennis* (voir, ci-dessus, 2.1.2). Les textes de Reboul définissent une autre sorte de relation à l'apprenant.

Mais avant de présenter cet ensemble de textes de l'auteur, nous faisons état d'une observation qui n'est pas sans importance pour les enseignants aux prises, depuis déjà plusieurs décennies, avec ce qu'on a qualifié de "*Teachers' Tortured Timetable*" (voir, ci-dessus, Bestor, p.20). La compétence enseignante, telle que Reboul la conçoit est loin de supposer la surcharge de tâches péri et para scolaires. Au contraire, l'idée de compétence enseignante suppose, comme dans le cas de tout professionnel, ce que France Jutras appelle le sens des limites de son champ de compétence (1984, p.5). Ici se pose, à nouveau, la question que nous posions au point de départ de cette étude: Quel devrait être le "champ de

compétence" d'un professionnel de l'enseignement? Tout ce qui contribue, de près ou de loin, à l'éducation de la personne devrait-il être considéré matière d'enseignement? Au terme de l'étude de la pensée éducatrice de Reboul, il faut répondre "non" à cette question. Personne n'apprend à être honnête, par exemple, en suivant des cours ou des ateliers; dans une société, certaines institutions comme, par exemple, la famille ou la clinique médicale sont beaucoup mieux indiquées que l'école pour le développement de ces aspects de l'être humain.

Le champ de compétence d'un professionnel de l'enseignement, c'est l'enseignement. Comme le montre le document *L'Ordre des enseignants*, ce groupe veut être reconnu comme profession. Il faudra donc, comme tout professionnel, définir sa relation avec ceux qu'il veut servir, les apprenants. Ici, la pensée de Reboul peut nous servir d'éclaireur.

Pour l'enseignant compétent, la relation avec l'apprenant est d'abord fondée sur une double connaissance: une connaissance théorique au sujet du développement de l'enfant et une connaissance particulière, la personnalité de chaque apprenant. L'enseignant compétent connaît les théories du développement intellectuel et psychosocial de l'enfant. Ces connaissances théoriques lui servent de fondement et de guide dans sa pratique. Ainsi, comme le note Reboul:

On ne peut enseigner les mathématiques à l'âge des opérations concrètes (de sept à douze ans) comme à l'âge des opérations formelles (adolescence), ni le même type de poésie à sept ans qu'à quinze ans (QA,p.137).

La connaissance des théories du développement intellectuel et

psychosocial ramène Reboul à l'une des meilleures intuitions de Rousseau, soit le grand principe de l'éducation négative. Rousseau écrit: "La nature veut que les enfants soient des enfants avant que d'être des hommes"; il faut "laisser mûrir l'enfance dans l'enfant" (1968,p.108), puis, un peu plus loin: "Oserais-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute éducation? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre" (1968,p.112). De même, aux yeux de Reboul, l'enseignant compétent sait attendre que les enfants soient prêts à recevoir telle ou telle information: "Il faut renoncer à imposer un contenu tant que l'élève n'a pas (à cause de son âge) acquis la structure mentale permettant de l'intégrer" (QA,p.21). Reboul parle "d'excès de vitesse pédagogique" (QA,p.157), c'est-à-dire le passage prématuré - supposé et forcé - d'un stade psychologique au suivant. Le problème qu'entraîne "l'excès de vitesse pédagogique" consiste en ceci que si l'information est reçue de façon prématurée, l'enfant ne la comprend pas. Ne la comprenant pas, il ne peut ni l'intégrer, ni la mettre en question, ou encore la compléter, la transposer dans différents contextes. Reboul dirait sans doute que le passage forcé aux étapes supérieures du développement produit des petits performants; non des enfants compétents.

Mais l'enseignant compétent ne se contente pas des théories générales: il s'en sert pour éclairer son intervention, c'est-à-dire pour adapter son savoir à la personnalité de chaque élève (QA,p.126). En effet, l'expérience montre à l'enseignant compétent que "chacun reçoit plus ou moins bien l'information selon qu'elle correspond à ses besoins et ses intérêts" (QA,p.21). C'est

pourquoi l'enseignant sait "déceler les intérêts profonds de l'élève" (QA,p.153), pour lui offrir quelque chose qui puisse attirer et retenir son attention. Si l'enseignant compétent sait intéresser l'élève, c'est qu'il le connaît personnellement.

Le souci de la personnalité de chacun amène Reboul à se poser la question de l'élève qui accuse du retard dans son développement, pour toutes sortes de raisons, et particulièrement à cause des lacunes du milieu socioprofessionnel (QA,p.157). Pour Reboul, les enfants des classes dites défavorisées ne devraient pas se retrouver tous ensemble dans une même classe, car cette situation aggrave leur handicap et les décourage au départ (QA,p.158). L'auteur propose plutôt de réduire le nombre d'élèves dans chaque classe car "la quantité est un facteur négatif", surtout lorsque les élèves ont un rythme différent, ce qui est habituellement le cas (QA,p.158). Pour les enfants les plus défavorisés par leur milieu, il faudrait écrit Reboul, "une pédagogie de luxe: des classes très peu nombreuses, avec les enseignants les plus qualifiés et les plus dévoués" (QA,p.153). Ainsi, l'enseignant compétent est appelé à contre-balancer les lacunes du milieu socioculturel et familial. Est-ce dire qu'il faut retourner à l'idée de l'école "fourre-tout" et de l'enseignant-parent-travailleur social? Pas nécessairement.

L'enfant qui éprouve des difficultés a besoin d'attention particulière, d'encouragement supplémentaire, d'un enseignant patient, compatissant, et même souriant. Mais en plus de ces qualités qui lui disent qu'il est accepté tel qu'il est, l'élève en difficulté a aussi un besoin réel, sinon senti et exprimé, qu'on lui donne les outils dont il aura besoin pour sortir de sa

situation défavorable. Ces outils sont des savoirs: savoir lire, savoir parler et écrire, savoir compter, savoir juger. C'est pourquoi, dans le cas de l'élève qui a des besoins particuliers, l'enseignant compétent s'occupe d'enseigner particulièrement bien, mais d'enseigner. Il ne ferme pas les yeux sur la situation familiale ou socioculturelle de l'apprenant, mais il reconnaît qu'il s'agit de facteurs extra-scolaires, et de problèmes qui le dépassent, car leur origine est ailleurs que dans l'enseignement (QA,p.72). Ainsi, il intervient en exerçant la profession qui est la sienne: aider et encourager à apprendre les choses qui sont enseignables, dans le cadre d'une institution d'enseignement. D'ailleurs, les choses enseignables à l'école ne sont-elles pas les bases de toute vie productive?

Si Reboul s'attarde à la question de l'élève en difficulté, c'est qu'il s'oppose à l'une des croyances du performant traditionnel, et même de la tradition classique, à savoir que l'éducation est un privilège réservé à l'élite intellectuelle ou socioculturelle (QA,p.155). À ses yeux, l'enseignement ne peut pas sélectionner seulement ceux qui réussissent à l'école, pour abandonner les autres (QA,p.160), parce que ce serait priver la majorité de ses chances d'avancement.

Mais le sens commun et l'expérience rappellent que toute personne, dans le courant de son apprentissage, peut rencontrer l'échec. Reboul présente deux visages de l'échec, ou plutôt deux présentations qui peuvent être faites d'un échec. D'abord, l'échec peut être présenté comme irrémédiable et terminal, ce qui hypothèque à jamais l'avenir de l'élève (QA,p.160). L'enseignant compétent ne ferme jamais "la porte à l'espérance" (QA,p.159); il

sait qu'il peut encourager, ou décourager, stimuler ou bloquer, éveiller le désir de se reprendre ou l'étouffer (QA,p.160). Cela ne veut pas dire que l'enseignant compétent donne une bonne note à tous, en toute circonstance. Au contraire. L'insuccès est l'occasion pour l'enseignant d'amener l'élève à voir son rôle personnel dans le résultat de son travail (QA,p.72). L'enseignant compétent redresse alors la perception que l'échec est une défaite complète, "en faisant comprendre à l'élève que l'échec concerne ce qu'il fait, et non ce qu'il est" (QA,p.73). Par exemple, l'enseignant peut choisir de dire: "C'est ta faute de calcul qui a faussé ton problème", au lieu de dire: "Tu es mauvais en calcul" ou bêtement: "C'est mal".

Enfin, Reboul aborde sans les développer deux questions importantes, au chapitre de la relation à l'apprenant: la question d'être un modèle et celle du pouvoir de l'enseignant. Sur la question du modèle, Reboul note: Si l'enseignant se propose en modèle, il s'assure que ses élèves soient capables de l'imiter et de le suivre. Mais surtout, il les encourage à progressivement se passer de modèles, à se passer de lui. Avoir bien appris, c'est en effet, avoir acquis une maîtrise telle qu'on puisse se passer du maître (QA,p.58). Ainsi, pour l'apprenant compétent, savoir et savoir-faire consisteront à pouvoir refaire, défaire, parfaire quand il le veut, comme il le veut (QA,p.67).

Sur le sujet du pouvoir de l'enseignant, Reboul note qu'il ne s'agit pas, comme dans le cas du performant traditionnel, de contrainte ou de pression. Il n'est pas non plus question, comme pour le performant novateur, de renoncer à toute forme de pouvoir. D'abord, l'enseignant compétent est conscient d'exercer une forme

de pouvoir, que Reboul appelle "le pouvoir de conseil"(QA,p.134). Ces conseils, ces remarques, ou ces évaluations, n'humilient pas; parce qu'ils ne sont pas de l'ordre "Tu dois"; il sont plutôt offerts sur le ton de l'opinion venue de l'expérience, de la prudence ou de la prévoyance. L'enseignant compétent dit parfois: "Il faut", mais cela signifie: "Étant donné, d'une part ce projet, et d'autre part, les ressources dont tu disposes pour le réaliser, si tu persistes dans ton projet, il faudra prendre tel moyen ou prévoir tel ajustement". Ici, loin d'imposer sa volonté personnelle à l'apprenant, l'enseignant lui fait voir le lien logique qui existe entre son but et les conditions nécessaires pour le réaliser. Mais tout cela est conditionnel: Si l'apprenant veut. Ce type de pouvoir est le seul qui respecte la liberté (QA,p.131).

#### 4.2.3 Le lien au milieu socioculturel

Au début de notre étude, nous avons présenté le plus récent rapport d'enquête de l'Ontario, *Pour l'amour d'apprendre* (voir, ci-dessus, 2.1.3, p.16). Ce texte marque un départ important dans les orientations et les politiques ontariennes, sur deux points capitaux: la place redonnée à l'enseignement des matières scolaires et l'insistance sur l'évaluation objective, comme réponse au devoir de redevabilité professionnelle, face à la société. Comme professionnel de l'enseignement, l'enseignant reconnaît aujourd'hui les attentes et les exigences du milieu socioculturel, et il prend les moyens nécessaires pour rendre compte des résultats de son travail. Or le travail d'enseigner

consiste à aider à apprendre les choses enseignables à l'école. C'est le mandat que la culture confie au professionnel de l'enseignement.

Nous avons vu le contre-exemple du lien professionnel au milieu socioculturel, soit la performance technicienne. Le performant technicien se contente de suivre un programme établi, ce qui fait qu'il abandonne sa fonction la plus importante: participer à l'élaboration, à la révision et au perfectionnement du programme (QA,p.138). Au lieu d'être professionnel, le performant technicien devient alors un ouvrier spécialisé; Reboul dirait qu'il "se dégrade en (travailleur) à la chaîne (QA,p.138). Tel que le décrit Reboul, le professionnel de l'enseignant reconnaît d'abord, le fondement juridique de sa compétence. S'il exerce un certain pouvoir, c'est celui que lui confère la société, du fait de ses diplômes (QA,p.124). La compétence de l'enseignant s'exerce à l'intérieur des règles d'une institution sociale. Cela veut dire deux choses: D'abord, comme il y a des limites au champ de compétence de l'enseignant, il y a aussi des limites à l'étendue de ses pouvoirs. Ensuite, il existe une différence importante entre "pouvoir" et "autorité". L'autorité ne tient pas à la fonction sociale mais à ce que Reboul appelle le "charisme personnel" (QA,p.124), c'est-à-dire la qualité de la personne comme personne. La façon la plus simple de comprendre la différence entre "pouvoir" et "autorité" est de penser au leader politique qui est "au pouvoir" mais qui n'inspire ni le respect ni la confiance.

L'enseignant compétent travaille pour la société qui le charge d'évaluer et d'instruire les élèves (QA,p.132). Ce lien à

l'élève et au milieu socioculturel fait de l'enseignant "une sorte d'agent double" (QA,p.132), car il doit tenir compte des attentes de ses élèves et répondre aux exigences du milieu dans lequel l'enfant sera appelé à travailler et vivre. Ainsi, l'enseignement est toujours, qu'on le veuille ou non, un fait social. Il en est ainsi car la société "est en droit d'exiger que ses membres possèdent certains savoir-faire, certains savoirs, certaines valeurs" (QA,p.136). L'ensemble de ces savoirs, savoir-faire, valeurs, se nomme le bien culturel, c'est-à-dire "la somme minimale des savoirs et des savoirs-faire qu'une société donnée exige de ses membres pour les qualifier d'instruits" (QA,p.104). L'enseignant devient donc un représentant écrit Reboul, il est, devant ses élèves, le mandataire de ce bien culturel qu'il a charge de leur communiquer (QA,p.104). Ainsi, la programmation et l'évaluation n'ont pas seulement une origine et une fonction pédagogiques; elles ont aussi une origine et une raison d'être sociales (QA,p.134,136,139).

Au regard de l'enseignant compétent, les savoirs et savoir-faire qu'il a à communiquer sont codifiés dans des programmes officiels (QA,p.136). Il respectera le programme, mais comme un professionnel respecte un cadre à l'intérieur duquel il organisera ses interventions (QA,p.137). En effet, "c'est à l'enseignant de programmer, à l'intérieur du programme officiel, son propre enseignement" (QA,p.138). À la lumière de la pensée de Reboul, on comprend mieux la tentation du performant technicien, face, par exemple, au *Programme d'études commun* (voir, ci-dessus, 2.1.3,p.18): celle de se contenter d'appliquer méthodiquement mais sans s'intéresser à leurs fondements théoriques, un ensemble de

stratégies concrètes d'intervention. Comme la programmation, l'évaluation a une raison d'être sociale. En effet, qu'est-ce qui justifie, par exemple, de faire confiance à celui qui se présente comme pilote d'avion, sinon qu'au terme de ses études, ses professeurs ont évalué ses savoirs et ses savoir-faire et attesté, par un diplôme, qu'il est capable de piloter un avion? Cet exemple illustre les propos de Reboul pour qui l'évaluation sociale est au service de la collectivité, qui veut pouvoir sélectionner et contrôler ceux qu'elle emploie. Nulle société ne renonce jamais à ce droit (QA,p.139). C'est pourquoi Reboul estime que Rogers fait erreur en préconisant de supprimer examens et diplômes (Rogers,1969,p.154). Abolir cette forme d'évaluation, ce n'est pas supprimer le verdict social mais simplement le repousser (QA,p.139). Dans le cas du professionnel incompetent, ce sera la vie qui rendra le verdict, à l'occasion d'une erreur.

Enfin, si l'enseignant compétent est mandaté par le milieu socioculturel pour communiquer les savoirs et les savoir-faire de la culture, est-ce dire qu'il doit former des individus limités à leur culture? Reboul ne le croit aucunement. À ses yeux, le bien culturel particulier à une société est très insuffisant car ce n'est pas seulement un Français, un Américain, un Canadien qu'on instruit; c'est un être humain. L'enseignement doit servir non seulement telle ou telle société; il doit ouvrir à l'humanité (QA,p.136). On n'éduque pas, non plus, pour faire de l'enfant un travailleur et encore moins telle sorte de travailleur; on éduque pour faire une personne, "c'est-à-dire un être capable de communiquer et de communier avec toutes les oeuvres et toutes les personnes humaines" (PE,p.24). Il existe des choses qu'il importe

de savoir pour être pleinement humain, peu importe son métier particulier, sa nationalité ou sa classe sociale; ces choses, qui sont les arts et les sciences existant dans toutes les cultures permettent "d'intégrer l'individu à une communauté la plus large possible...au-delà de toutes les frontières, territoriales, idéologiques ou culturelles" et de "libérer l'individu de tout ce qui l'asservit" (PE,p.117).

#### 4.2.4 La référence aux valeurs

L'une des erreurs les plus répandues d'aujourd'hui consiste à penser non seulement que l'on peut mais qu'il vaut mieux, ou même qu'il faut, en tant qu'enseignant, faire silence sur ses valeurs. Cela vient du rejet de la performance traditionnelle; en effet, parmi les abus de pouvoir du performant traditionnel, il faut mettre en tête de liste les leçons de morale par lesquelles il entendait imposer son système de valeurs. Pourtant, il serait naïf de croire que ni la performance novatrice ni la performance technicienne n'ont, à leur façon, véhiculé et même imposé leur système de valeurs. Ainsi, comme le souligne Reboul, le performant novateur a fini par enseigner les valeurs de la démocratie libérale, et surtout la libre création culturelle et individuelle des valeurs. À ses yeux, "toutes les valeurs se valent; elle dépendent des lieux et des époques" (PE,p.98), et même des choix de chaque individu. Le performant technicien, pour sa part, enseigne les valeurs de l'ordre, de la précision et de l'objectivité. Comme le constate Reboul, les valeurs n'ont jamais disparu du domaine de l'éducation, pour la simple raison que

l'idée même d'éducation suppose le sens des valeurs (PE,p.95), c'est-à-dire des biens culturels et personnels qui sont désirables et méritent d'être recherchés.

Pour Reboul, la notion de compétence enseignante ne va pas sans référence aux valeurs, et plus particulièrement, pour un professionnel de l'enseignement, aux valeurs qui font l'excellence de toute éducation<sup>15</sup>. Dans *Les valeurs de l'éducation* (1992), Reboul se livre à une synthèse assez vaste des théories des valeurs. Notre intérêt, ici, n'étant pas une étude des théories des valeurs, nous nous limiterons à nous faire une idée plus précise des valeurs que peut et doit véhiculer l'enseignant compétent dans son intervention journalière. Pour cela, nous rassemblerons les parties de ce texte qui répondent à notre intérêt autour d'un schème que Reboul propose (VE,p.39). Ainsi, nous arrivons à reconnaître, comme guidant les interventions de l'enseignant compétent: 1. les valeurs liées au plaisir; 2. les valeurs relevant de l'utile; 3. les valeurs de l'expérience collective; 4. les valeurs de l'esprit humain; 5. les valeurs qui ouvrent sur le sacré.

1. Les valeurs reliées au plaisir sont celles qui naissent de la satisfaction immédiate d'un désir (p.39). À partir de cet indice que donne Reboul, on peut déduire que pour ce qui regarde l'enseignement, le plaisir le plus important est celui qui répond

---

<sup>15</sup> On notera ici le passage de l'idée d'"enseignement" à celle d'"éducation". L'éducation est le processus par lequel la personne s'accomplit; ce processus continue tout au long de la vie. L'enseignement est une fonction particulière et limitée: celle de communiquer des savoirs et des savoir-faire. Tout adulte - parent, médecin, policier, etc., est appelé, tôt ou tard, d'une manière ou d'une autre, à être éducateur. L'enseignant a choisi d'éduquer en se consacrant à l'enseignement scolaire.

au désir d'apprendre. Malgré les erreurs qui ont été faites en pédagogie, au nom de l'éducation nouvelle, il faut reconnaître que l'une des meilleures intuitions du mouvement novateur a justement été son souci de redonner à l'apprenant le désir et le plaisir d'apprendre. Ce faisant, l'éducation nouvelle entendait restaurer chez l'enseignant l'enthousiasme et l'entrain sans lesquels on ne peut faire apprendre quoi que ce soit à un autre. Cela ne veut pas dire que l'école ne doit être rien d'autre qu'une colonie de vacances; mais c'est dire que la bonne humeur, le sens de l'humour (QA,p.111), l'intérêt, le goût d'apprendre sont indispensables comme soutiens du travail d'apprentissage et d'enseignement.

À la base des valeurs du plaisir de s'accomplir en apprenant se trouvent les valeurs liées au désir et au plaisir d'être reconnu, aimé, apprécié pour la personne que l'on est. Il s'agit, note Reboul, des valeurs "chaudes", c'est-à-dire de l'affection, de la fidélité, de l'admiration (VE,p.7). On pourrait ajouter à ces valeurs "chaudes", la confiance en soi et dans les autres, et le sentiment de bien-être psychique qui vient du sens de sécurité. Ces valeurs s'apprennent surtout au sein de la famille; au dire de l'un des maîtres de Reboul, le philosophe Alain, "La famille est l'école du sentiment" (VE,p.7).

2. Les valeurs de l'utile sont celles qui soulignent la qualité des moyens. Certains moyens sont efficaces, d'autres moins; certains sont inutiles ou même nuisibles; certains autres sont trop coûteux. L'apprentissage et l'enseignement ayant à développer des savoir-faire, l'école doit préparer chaque personne à bien choisir les moyens qu'elle mettra en oeuvre, dans la

réalisation de ses projets. Pour enseigner à choisir le meilleur moyen, il faut d'abord offrir et faire trouver une variété de moyens; ensuite, il faut enseigner à évaluer chaque moyen du point de vue de son efficacité, de son prix, des conséquences prévisibles de sa mise en oeuvre. Ici, on forme le jugement pratique.

La réflexion sur les moyens sert aussi à donner à un enfant le sens que la réalité offre des résistances à son action. En effet, le jeune enfant qui sort à peine de la pensée magique se rend compte, en choisissant et en essayant différents moyens, qu'il doit faire face aux choses telles qu'elles sont, ce qui veut dire, par exemple, que son jardin ne "voulant" pas produire des fleurs, il devra s'y prendre autrement. Pour trouver ou inventer un moyen efficace, il devra mettre en pratique ses connaissances acquises et cultiver son imagination.

Enfin, il faut se demander si la valeur des moyens réside uniquement dans l'efficacité. L'enseignant compétent trouvera facilement l'occasion d'enseigner que certains moyens efficaces comme par exemple, l'intimidation, ne sont pas acceptables. Cet enseignant se verra certainement poser la question: "Pourquoi?" La réponse se trouve dans les valeurs de l'éducation que nous abordons à présent.

3. L'éducation est inconcevable sans les valeurs reliées à l'existence collective ou sociale. Parmi ces valeurs, nommons, par exemple, la solidarité, le respect et l'appréciation des différences, la concorde, le sens de l'égalité entre pairs, le sens du partage, la coopération, l'attention aux besoins des autres

(VE,p.7). L'enseignant compétent connaît suffisamment les théories du développement humain pour savoir qu'un enfant ou un adolescent est naturellement préoccupé d'abord de lui-même. Il ne s'agit pas d'égoïsme, mais d'immaturité; le développement consiste en un décentrement progressif. Ainsi, note Reboul, à la suite de Piaget, le jeu lui-même peut être une école de coopération, de respect des règles établies (VE,p.116) et souvent de concertation en vue de changer les règles du jeu.

Mais l'existence collective ne va pas sans l'acceptation de l'autorité d'un leader. L'enfant ou l'adolescent qui n'arrive pas à adopter une attitude positive à l'égard des règles et des rôles qu'impose la vie collective aura beaucoup de difficulté à fonctionner en société, dans le monde du travail, par exemple. Cela ne veut pas dire que l'enseignant compétent encouragera le conformisme. Pourtant, il initiera à l'une des valeurs les plus négligées de l'éducation actuelle, le sens de la discipline. Personne ne demanderait aujourd'hui aux écoliers de marcher en rangs, d'observer en tout temps le silence, et d'obéir au doigt et à l'oeil; ce n'est pas à cela que renvoie l'idée de discipline, mais plutôt à l'acquisition d'une certaine structure ou d'un certain ordre de l'action et de la pensée. La discipline, c'est-à-dire l'ensemble des règles de conduite par lesquelles on s'impose une action méthodique, constante, persévérante, est le secret de tout travail et donc, d'une part essentielle de l'accomplissement humain.

4. Les valeurs de l'humain sont celles de l'individu non plus en tant que citoyen de telle société, mais en tant qu'être humain.

Ces valeurs, qui se trouvent sous une forme ou une autre dans toutes les sociétés, sont de trois ordres: a. intellectuel; b. esthétique; c. moral (VE,p.45).

a. L'ordre intellectuel rassemble les valeurs du vrai, c'est-à-dire le souci d'acquisition et de vérification des connaissances. La valeur intellectuelle est celle que l'enfant, l'adolescent ou l'adulte cherche quand il veut "savoir pour savoir", c'est-à-dire, dans les termes de Reboul, comprendre pour comprendre (VE,p.46), autrement dit, "juste pour le plaisir de comprendre". Ce que l'on cherche dans cette sorte de compréhension, c'est, écrit Reboul, la libération qui affranchit d'un préjugé, d'une ignorance, d'une peur. L'enseignant compétent comprend bien les propos de Reboul qui prend soin de noter: "C'est pourquoi un enseignement qui méconnaît cette valeur du comprendre, (par exemple) au nom de l'efficacité pratique, (...) ne traite pas ses élèves tout à fait en (êtres humains) (p.46). En effet, les animaux humains sont les seuls qui ont des aspirations qui ne visent ni des objets de besoins physiques ou psychiques, ni encore des objets simplement utilitaires. Les humains aspirent à la liberté.

Au sujet de la valeur du comprendre, Reboul fait une mise au point qui peut sembler étonnante, mais qui montre son expérience de chercheur. Il écrit: "Comprendre exige parfois même le sacrifice de la curiosité; car on ne comprend vraiment qu'à condition de savoir contrôler son désir de comprendre" (VE,p.47). Ainsi, à la manière de l'enseignant, et de tout professionnel compétent qui connaît les bornes de son champ de compétence, celui

qui cherche la valeur intellectuelle doit apprendre à limiter l'ardeur et l'ampleur de son désir de comprendre. "Le savoir, note Reboul, se dessine sur un fond de non-savoir" (VE,p.47).

b. Les valeurs de l'ordre esthétique se trouvent dans les oeuvres d'art. L'oeuvre d'art, sous toutes ses formes, cultive deux aspects essentiels dans le développement de la personne: la capacité de jouir du beau et dans une certaine mesure, de le créer. Comme il arrive à tout être humain de vouloir comprendre pour le simple plaisir de comprendre, il arrive aussi à chacun d'admirer quelque chose de beau, simplement parce que cela est beau. L'enseignant qui suscite et cultive ces expériences aide ses élèves à passer de l'attitude de l'utilité ou encore de la consommation à celle de la contemplation. Les oeuvres belles sont là rien que pour être contemplées. Dans cette attitude qui n'essaie ni d'acheter, ni de prendre, ni d'utiliser, chacun a l'occasion d'apprendre et de comprendre par expérience que certaines choses parmi celles qui ont le plus de prix sont justement gratuites.

c. Les valeurs de l'ordre moral sont celles qui guident et éclairent l'action humaine, pour qu'elle convienne aux êtres humains; c'est dire que certaines façons de faire, par exemple la violence, ne conviennent pas aux rapports entre humains. Comme le note Reboul, la diversité des théories morales ne simplifie pas la tâche de qui veut les présenter (VE,p.47). Pour les fins de notre étude, nous retiendrons des textes de Reboul, deux valeurs morales particulièrement reliées à l'éducation: D'abord, celle qui règle les rapports avec les autres, la justice; ensuite, celle qui éclaire et dirige l'ensemble de l'expérience, le jugement

responsable.

Apprendre la justice, c'est comprendre d'abord l'égalité de droit qui doit régner entre tous, malgré les inégalités de talent, de ressources financières, d'apparence physique. Ainsi, l'enseignant compétent respecte et veille à faire respecter les droits de chacun. Il essaie aussi, dans la mesure où les enfants sont capables de comprendre, de faire évoluer leur sens de la justice. En effet, comme l'a montré Piaget, plus un enfant est jeune, plus il comprend la justice en termes de règle unique appliquée à tous, de façon identique. Peu à peu, il pourra passer de cette idée de "quantités égales" à celle qui est plus abstraite, la justice comme juste proportion. Ainsi, l'enseignant compétent peut faire comprendre que ce qui est juste, c'est ce qui est ajusté à chaque situation; en d'autres termes, il y a, à côté de la justice, la valeur de l'équité. L'enseignant qui a un juste sens des valeurs sait bien que, dans ses interventions de chaque jour, s'il n'avait pas le sens de l'équité, s'il traitait tous ses élèves de la même façon, il serait injuste envers ceux qui ont besoin d'aide supplémentaire. Ainsi, il considère qu'il est de son devoir de professionnel de faire plus, mieux et parfois autre chose que ce que prescrit sa convention collective.

Le jugement responsable est une valeur morale centrale. D'abord, l'idée de jugement. Pour montrer l'importance du développement du jugement personnel en éducation morale, nous empruntons à Reboul son argument *a contrario* (VE,p.81): supposons que l'éducation morale pourrait se faire sans le développement du jugement personnel. Alors, l'éducation deviendrait un dressage, une manipulation d'influences, un processus d'endoctrinement. Dans

cette logique, il faudrait dire que le fanatique est arrivé au sommet du développement moral, puisqu'il pense et agit exactement comme on l'a conditionné, et cela au prix de sa propre vie. Mais le jugement personnel est ce qui s'oppose au préjugé, à l'action impulsive, à l'obéissance aveugle. Comme nous l'avons vu tout au long de cette étude, le développement du jugement critique est la clé de la liberté de penser par soi-même, cela est vrai dans l'ordre moral aussi bien dans le reste de la vie.

Le jugement personnel est aussi un jugement responsable. L'idée de responsabilité est essentielle en morale. En effet, aucune cour de justice ne condamne l'auteur d'un crime si la preuve est faite de son absence de responsabilité; on pense, par exemple, au cas d'un aliéné mental qui tuerait. Pour éveiller et développer le sens de la responsabilité, l'enseignant compétent trouve toutes sortes de moyens de mettre l'élève dans la situation de choisir et de répondre de ses choix. Pour cela, il peut, par exemple, aider l'enfant ou le jeune à prévoir, autant que possible les conséquences de ses choix, pour lui-même mais aussi pour les autres. Si le jugement personnel ne s'accompagne pas de sens de responsabilité, la personne finit par croire que la seule chose importante est de choisir comme elle le décide, sans se soucier des conséquences de ses choix. Aucune société ne pourrait survivre si l'éducation et l'enseignement négligeaient de développer le sens de devoir répondre de ses choix et de ses actes, puisque dans ces conditions, chacun traiterait les autres comme s'il s'agissait de choses sans importance.

Mais, comme le note Reboul le jugement responsable "suppose (nécessairement) la reconnaissance de la liberté en soi et en

autrui" (VE,p.81). La question de la liberté est particulièrement complexe; Reboul écrit: "Ici, le critère (de liberté) n'est pas simple" (VE,p.82). Ainsi, l'enseignant compétent ne peut pas se contenter de répéter le slogan pédagogique de "la liberté de l'enfant". Il se pose plutôt, comme Reboul, des questions aussi sérieuses que : "À quel âge commence la liberté?", "Quelles sont les différences entre, par exemple, la liberté d'un enfant de huit ans et celle d'un adolescent de quinze ans?" (VE,p.82). Il serait intéressant, pour l'enseignant compétent d'aujourd'hui, de se demander: Dans quelle mesure les enfants de Summerhill, par exemple, étaient-ils libres? Cette question pourrait faire l'objet d'une thèse.

Pour réfléchir plus à fond sur la question de la liberté, Reboul pose la question des déterminismes, c'est-à-dire des limites physiologiques, psychologiques, sociologiques de la liberté (VE,p.82). Se situant dans le monde scolaire, il prend comme exemple, le cas de la paresse. La paresse, précise-t-il, est le "comportement de celui qui évite l'effort" (VE,p.83). Mais la paresse est-elle un comportement libre? Celui qui refuse de faire l'effort nécessaire a-t-il "choisi" ce comportement? En est-il responsable? Certains diraient que non; à leurs yeux, le paresseux est pris dans ses déterminismes et ne peut pas faire autrement. D'autres, au contraire, se diraient que la paresse est un symptôme d'un manque d'intérêt, ou encore de manque de "maîtrise de la durée" (VE,p.83). L'enseignant compétent constate que l'élève qui refuse l'effort peut très bien s'enthousiasmer pour un projet nouveau; il comprend alors que son intervention consiste à "aider (l'apprenant) à cibler son effort. Il ne vise pas à

éliminer toute difficulté, mais à faire que le difficile ne soit pas synonyme d'impossible" (VE,p.83).

Avec cet exemple de l'effort, Reboul corrige l'une des erreurs de l'éducation nouvelle. Il est vrai que le performant traditionnel exigeait souvent ce qu'André Bloch appelle "l'effort à vide", c'est-à-dire l'effort pour l'effort (1973,p.115). Pourtant, l'enseignant d'aujourd'hui qui croit que pour être un bon "facilitateur", il faut s'en tenir aux choses faciles fait fausse route. C'est dans l'effort, et dans la satisfaction d'avoir réussi quelque chose de difficile que l'apprenant de tout âge trouve certaines des plus grandes joies de sa vie. C'est aussi en se libérant autant que possible de ses limites que chacun prend le goût de la liberté.

5. Enfin, Reboul consacre l'entièreté du dernier chapitre de son ouvrage (chapitre X, p.221-240) à la question des valeurs du sacré, pour les relier à l'éducation. L'auteur est bien conscient du fait de s'exposer à la critique en employant le terme même de sacré. En effet, c'est un des traits marquant de la modernité que de lier l'idée de sacré à celle de religion et pour cela, de désavouer les valeurs religieuses pour se déclarer, en France, laïque ou athée ou en Amérique, "neutre". En effet, la modernité s'est construite à partir de l'idée de la "mort de dieu", c'est-à-dire la fin de la foi en Dieu (VE,p.222).

Mais justement, est-ce que le sens du sacré est nécessairement lié à la foi religieuse? Reboul montre que le sens du sacré fait partie de l'esprit humain. Pour démontrer cette proposition, il offre une analyse conceptuelle du terme "sacré".

Le sacré s'oppose au profane, dans le sens de ce qui est considéré comme faisant partie d'une catégorie à part du quotidien: séparée, retranchée (VE,p.223) des instruments de la vie journalières. "Le sacré est ce que (l'être humain) ne peut consommer à sa guise, ce qu'il ne peut utiliser, ni toucher, ni voir, ni comprendre" (VE,p.223) facilement. Au début de sa réflexion, Reboul définit le sacré comme étant "la valeur à laquelle on peut sacrifier toutes les autres, et qu'on ne pourrait sacrifier sans sacrilège" (VE,p.221).

On trouve dans toutes les sociétés humaines les deux signes du sacré, soit l'idée de sacrilège ou de profanation, puis celle de sacrifice (VE,p.225). On trouve dans l'idée de profanation ou de sacrilège dans les actes où la personne se trouve dégradée: le viol, la violence, la torture. Reboul considérerait certainement que l'holocauste d'aujourd'hui, la guerre de Bosnie, est sacrilège. Le sacrifice est l'acte par lequel les sociétés humaines reconnaissent et veulent honorer une réalité considérée sacré. Ainsi, il n'est pas de culture humaine, primitive ou avancée, sans un sens du sacré (VE,p.226); pour les unes c'est le totem, avec les rituels dirigés par le sorcier (VE,p.227). En Inde, par exemple, ce sera la vache, ou le Gange, ou encore les cérémonies présidées par les prêtres. Les sorciers et les prêtres sont ceux qui consacrent leur vie à la valeur du sacré.

Mais qu'en est-il du sacré dans l'éducation? Reboul répond: "Il ne s'agit pas d'enseigner le sacré aux enfants" (VE,p.232), mais d'éduquer le sens du sacré en le dirigeant vers le seul objet qui soit digne de lui: la personne humaine. L'auteur écrit: "L'homme seul est sacré pour l'homme" (VE,p.232). Éduquer le sens

du sacré, ce serait montrer aux enfants et aux jeunes - non pas par des discours, mais par l'exemple - que les choses, l'environnement (VE,p.233), les sociétés particulières et même la culture occidentale (VE,p.234) tirent leur valeur du fait qu'ils sont là comme habitat des êtres humains.

Enfin, Reboul souligne deux écueils dont il faut se garder dans l'éducation du sens du sacré. Le premier est l'endoctrinement. Endoctriner, explique-t-il, ce n'est pas tant enseigner une doctrine (c'est-à-dire un ensemble de croyances) qu'enseigner de telle manière qu'on réprime la pensée critique au sujet d'une doctrine, et qu'on sème la haine de ceux qui refusent cette doctrine (VE,p.237). Le deuxième écueil est la disparition de tout sens du sacré au profit d'un ensemble d'idoles (VE,p.238). Aux yeux de Reboul, le sacré est remplacé aujourd'hui par la technique qui, au lieu d'être un moyen devient une fin. Alors, l'efficacité devient la valeur sacrée par excellence, celle à laquelle on sacrifie tout. À l'école, les matières qui "ne servent à rien", comme l'histoire, sont méprisées (VE,p.239). Comme exemple de la technique devenue l'idole sacrée, Reboul cite le cas de la géométrie classique remplacée par celle que l'on peut réaliser sur LOGO: "le culte du moyen", observe-t-il, a une grave conséquence, celle de tendre à éliminer de l'enseignement ce qui n'est pas compatible aux moyens de l'informatique.

À la toute fin de son ouvrage, en une sorte d'annexe et pour le lecteur qui voudrait réfléchir plus à fond sur les valeurs de l'éducation, Reboul résume brièvement ses pensées au sujet de quelques valeurs de l'éducation. Il s'agit de: apprendre; besoin et désir; culture; comprendre; équilibre; étude; réussite et

échec; rupture et continuité; travail.

En résumé, dans cette section de notre dernier chapitre, nous avons rassemblé les textes de Reboul où il se démarque des autres philosophes de l'éducation, pour élaborer sa propre pensée au sujet de la compétence enseignante. Il est clair que pour lui, la compétence est un autre nom pour l'excellence professionnelle, et même on le devine, l'excellence de la personne comme personne. Il est difficile, en effet, d'imaginer que l'enseignant compétent se contente de jouer un rôle public. On peut donc croire, surtout avec l'insistance de Reboul sur les valeurs de l'humain, que ce qui transparait sur le plan professionnel prend source dans ce que Reboul appelle "savoir être". Ainsi, l'enseignant compétent est celui qui sait être toujours en relation avec le savoir; avec l'apprenant; avec le milieu socioculturel; avec le monde des valeurs.

## Conclusion

Depuis plusieurs années, les questions reliées à l'expérience de travail des enseignants sont source de questionnement. Avec cette étude, il devient possible de mettre en mots clairs ce qui se présentait comme insatisfaction, sentiment d'impuissance, impression d'un manque d'horizons. L'examen des idéologies éducatives qui ont dominé en Ontario au cours des quatre dernières décennies (chapitre 2) a permis de retracer l'évolution de l'idée d'enseignement telle qu'elle s'est présentée, sur le terrain. Face à ces trois descriptions différentes de l'enseignant et de son rôle, nous nous sommes alors arrêtés sur les questions de base: "Quelle compétence?" "Quelle compétence professionnelle?" (chapitre 3).

L'analyse de ces concepts a fourni une distinction des plus éclairante: la compétence est plus et autre chose que la performance (chapitre 4). Le concept de performance nous est alors apparu comme pouvant éclairer les lacunes de trois courants pédagogiques qui s'observent aujourd'hui dans les écoles. Nous avons alors compris que les insatisfactions de l'enseignant d'aujourd'hui tels qu'elles s'expriment même au plan international, comme en fait foi le rapport de l'I.L.O. proviennent du fait qu'il se limite trop souvent à la performance. Enfin, nous avons rassemblé en une synthèse les passages principaux de l'oeuvre de Reboul où il décrit la compétence enseignante. Il s'agit sans doute d'un idéal, et d'un idéal élevé. Mais justement, c'est d'idéal que plusieurs enseignants ont aujourd'hui le plus besoin.

Et maintenant se pose la question décisive: Comment les résultats de cette étude affecteront-ils la pensée et la pratique de l'enseignement? Du côté de la recherche, la pensée de Reboul montre les malentendus de l'éducation nouvelle, soit, par exemple, le remplacement de la contrainte par le laisser-faire; la confusion entre abus de pouvoir et exercice de l'autorité; la valorisation de l'enfance au détriment de la maturité. La pensée de Reboul signale aussi les erreurs qui pourraient facilement être faites, en ces temps de vague de conservatisme et de coupures budgétaires à tous les plans. À ceux qui s'occupent aujourd'hui de révision et de création de programmes, Reboul rappellerait certainement que leurs décisions reposent sur un ensemble de jugements de valeurs: en effet, tout programme et toute évaluation met en oeuvre des distinctions entre l'essentiel et l'indispensable, l'accessoire et le nuisible.

À ceux qui s'occupent, aujourd'hui, de révision de programmes d'enseignement, et particulièrement dans la formation des enseignants, l'étude de la pensée de Reboul porte à poser la question suivante: Au niveau de la formation initiale, vaut-il mieux répondre au désir - et à l'urgence - des débutants qui réclament ce qu'on appelle du "pratico-pratique"? Notre réponse, à ce sujet, est la suivante: comme l'école doit enseigner les matières scolaires, l'université doit enseigner les disciplines universitaires. Si la formation se limite à l'exercice de stratégies, le corps enseignant sera un groupe de main d'oeuvre spécialisée ou, comme on dit, un corps de métier. Du côté de la formation continue, que faut-il enseigner aux enseignants pour assurer ce qu'on appelle leur formation professionnelle? Le tout

récent Rapport *Holmes* (1995) qui décrit les facultés d'éducation de demain souligne l'importance des fondements philosophiques, psychologiques et sociologiques et celle de l'histoire dans la formation professionnelle (p.75). En effet, comment former le jugement qui est la marque même du professionnel, si on ne fournit pas les bases théoriques et historiques sur lesquelles s'appuiera ce jugement? Avec le projet d'Ordre des enseignants de l'Ontario, les enseignants devraient sortir de leur statut de péri, para, semi-professionnels. Dans la mesure où le projet se réalisera, le mandat spécifique de l'école sera défini, et les enseignants pourront acquérir un sens clair de leur compétence.

## Références

- Balthazar, L. & Bélanger, J. (1989). *L'école détournée*. Montréal: Les éditions du Boréal.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. 7e édition corrigée, Paris: PUF.
- Bloch, M-A. (1973). *Pour une philosophie de l'éducation nouvelle*. Paris: PUF.
- Boyer, E.L. (1984). Reflections on the great debate of '83. *Phi Delta Kappan*, 65, 525-530.
- Chomsky, N. (1966). *La linguistique cartésienne suivi de La nature formelle du langage*. Paris: Editions du Seuil.
- Collectif. (1993). *Éducation et philosophie: écrits en l'honneur de Olivier Reboul*. Paris: PUF.
- Giroux, A. (1990). Enseigner à penser: passer de maître à mentor *Revue canadienne de l'éducation*, 15:3, 229-244.
- Giroux, A. (1991). La "teste bien faicte": à réinventer. *Revue canadienne de l'éducation*, 16:4, 397-419.
- Giroux, A. (1993). Empowering teachers: an answer in search of the question. *McGill Journal of Education*, 28:3, 443-453.
- Giroux, A. (1995). Le modèle éthique: soi-même devenant autre. *Ethica*, 7, 2, 35-51.
- Hall, E.M. & Dennis L.A. (1969). *Living and learning: The report of the provincial Committee on aims and objectives of education in the schools of Ontario*. Toronto: Ontario Department of Education.
- Hlebowitsh, P. (1990). The teacher technician: causes and consequences. *The Journal of Educational Thought*, 24:3, 147-160.
- Holmes Group (1995). *Tomorrow's School of Education*. East Lansing, Michigan.
- Hope, J.A. (1950). *Report of the royal commission on education in Ontario*. Toronto: King's Printer.
- International Labour Organization (1992) *Second joint meeting on conditions of work of teachers. Final report*. Geneva, Switzerland, November 20-28, 1991.

- Jutras, F. (1984). *Le concept de compétence dans l'oeuvre d'Olivier Reboul. Analyse thématique.* Monographies des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, III:5.
- Kozol, J. (1985). *Illiterate America.* New York: Plume Books.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale.* Ottawa: Éditions Ville-Marie.
- Maeroff, G.I. (1988) *The empowerment of teachers. Overcoming the crisis of confidence.* New York: Teachers' College Press.
- Ministère de l'Éducation. (1994). *Pour l'amour d'apprendre Rapport de la commission royale sur l'éducation.* Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation. (1995). *Le programme d'études commun; politiques et résultats d'apprentissage de la 1ère à la 9e année.* Toronto: Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (1995). *L'Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario.* Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Postman, N. (1981). *Enseigner, c'est résister.* Paris: Le Centurion.
- Rousseau, J-J. (1966). *Émile ou de l'éducation.* Paris: Flammarion.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?.* Paris: PUF.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation.* Paris: PUF.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation.* Paris: PUF.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation.* Paris: PUF.
- Robert, P. (1979). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française.* Paris: Société du Nouveau Lettré.
- Rogers, C. (1969). *La liberté d'apprendre.* Paris: Dunod.
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne.* Paris: Dunod.
- Roy, P-É. (1991). *Une révolution avortée: l'enseignement au Québec depuis 1960.* Montréal: Éditions du Méridien.
- Schmidt, J.R. (1936). *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire: étude historique et critique.* Paris: Editions Delachaux et Niestlé.

Skinner, B.F. (1971). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Paris: Laffont.

Smith, F. (1986). *Insult to intelligence. The Bureaucratic Invasion of our Classrooms*. New York: Arbor house.