

**Educational Heresies**

J.D. Jefferis

111

Les membres du Collège canadien des enseignants qui ont assisté à cette conférence au mois d'octobre dernier se sont peut-être dits pour comprendre leur joie que pour une fois, on leur exposait la vérité sans fard. Mais, bien qu'elles suscitent au plus profond de nous-mêmes une reconnaissance joyeuse et spontanée, les vérités premières ou hérésies de Jefferis ne sont pas si premières qu'elles le semblent à première vue sur la scène de l'enseignement contemporain, au milieu des grands nuages de retombées linguistiques pas si volcaniques que cela où elles sont enfouies. Et elles ne sont pas exprimées si simplement que cela. La langue de Jefferis peut sembler simple à première vue, mais cette simplicité exprime une élégance (doublée d'une grande sensibilité) qui est le sceau d'une érudition classique qui n'en est pas à ses premières armes.

**Two Wrong Steps for Curriculum: structures of knowledge and stages of development**

Kieran Egan

118

Rien ne semble plus naturel que de recourir à l'un ou l'autre des deux modes d'enquête courants lorsqu'on soumet l'enseignement à une étude sérieuse. Après tout, on peut toujours jouer sur les mots lorsqu'on nous interroge sur ce que l'on enseigne. Certains répondent par le nom de leur discipline; d'autres, qui sont plus provocateurs, répondent par le mot "enfants" ou d'autres mots du même genre. C'est pourquoi l'élaboration des programmes est souvent basée sur l'analyse de la structure des connaissances ou sur le dépistage des stades de développement chez l'être. Kieran Egan n'est pas assez poli pour le dire (il pense que les deux méthodes sont une perte de temps pour les spécialistes de l'éducation) et il cite à titre d'exemple les programmes d'histoire. Pis encore, ils ne permettent plus de réfléchir aux programmes d'études, et empêchent de tirer parti d'idées pédagogiques aussi fructueuses que celles de Whitehead, qui pensait que le "charme" précédait la "précision". Les stades psychologiques sont hors de propos dans un processus essentiellement culturel comme l'éducation. La quête de structures de connaissances est moins préjudiciable

comme influence, mais seulement du fait qu'elle est moins influente.

**Design and Curriculum Design: An architectonic view** Graeme Chalmers 133

Il est des gens qui frémiraient à l'idée d'appeler un programme d'études une oeuvre d'art et pas des moindres. Et pourtant, ces mêmes gens ont sans doute toujours accepté le dicton selon lequel l'enseignement tient autant de l'art que du métier. Chalmers établit certaines analogies frappantes entre les travaux d'architecture et l'élaboration d'un programme d'études et il exploite délibérément l'existence de toute une variété d'idées et de pratiques dans le domaine hautement perfectionné de l'architecture pour suggérer des créations fructueuses dans la conception des programmes d'études, domaine qui devrait aspirer à un perfectionnement et à une productivité semblables. Faut-il s'étonner que dans un article sur la planification des programmes d'études, des mots comme "imagination", "flair" et "esthétique" reviennent constamment? Cela est en fait normal et il est suprenant que nous nous en étonnions.

**Madness With a Method: On humanistic metaphors and educational research** Geoffrey Milburn 149

Lorsqu'on emprunte des métaphores aux arts pour les appliquer aux études sur l'éducation, cela peut avoir un effet déconcertant et grisant sur ceux pour qui les sciences sociales semblent n'avoir rien compris. Ne disait-on pas autrefois que l'enseignement était un art? Et une métaphore (avant qu'elle ne devienne un cliché) a toujours le pouvoir d'apporter à un sujet les avantages de la clarté, de la force et de la grâce. Mais Milburn nous prévient que ces effets rhétoriques ont leurs tentations et leurs dangers, comme en témoignent les quelques écrits sur les programmes d'études qui se servent de métaphores humanistes. Certains polémistes ont déjà succombé à la tentation; quant aux autres, il faut qu'ils prennent conscience des dangers des nouvelles métaphores tant du point de vue logique que pratique, car les praticiens sont particulièrement réfractaires aux idées qui émanent des beaux-arts.

**Surrealistic Tendencies in Educational Thought: Sources and implications** John K. Olson 159

L'ennui avec la liberté apparemment sans fin que confère la qualité d'intellectuel (comme cela semble être le cas de la plupart des professeurs d'université) est que les tenants de ce genre de liberté ont tendance à croire que la confiance et la rapidité avec lesquelles ils jonglent avec les idées importent plus que la validité de ces idées. Il est vrai qu'un jongleur a

besoin d'objets dont il est sûr pour pouvoir jongler; il est peu probable qu'il préfère des oiseaux vivants à des pommes et à des oranges. Pour rendre ductile l'idée d'un oiseau afin de pouvoir la juxtaposer à celle d'un serpent ou d'un feu, il est nécessaire de la figer à un moment de sa réalité, comme dans une photographie. On peut alors jongler avec ces photographies (ces interprétations fidèles de la réalité) en les plaçant comme on l'entend dans toutes sortes de rapports incongrus et en suscitant toutes sortes d'intérêts sans précédent. Pour reprendre les mots de Susan Sontag, on a alors affaire au surréalisme. Olson estime que bien des choses que l'on dit sur l'éducation sont surréelles et il démontre la totale inutilité de ce phénomène.

**Current Thinking on the Model of Education**

Nagy, Aikenhead, 168  
Common, Ryan, Yackulic

Les articles ont été présentés à l'origine sous forme de colloque à l'assemblée des Sociétés savantes canadiennes qui a eu lieu à Vancouver en mai 1983. Ils sont remarquables en ce sens qu'ils ont été rédigés par des sommités dans plusieurs domaines qui prétendent toutes à la même conclusion radicale. Chaque article ne sent pas seulement la lampe à pétrole mais également le feu follet; quiconque parvient à trouver le sens de ces articles est probablement dans l'erreur. Mais laissons la parole aux auteurs puisqu'ils l'ont demandée.

**Development Versus Liberation**

John Warnock 181

Comment se fait-il que de toutes les sciences, ce soient celles qui étudient le comportement humain qui semblent le plus inhumaines? On a souvent l'impression que les objets étudiés n'appartiennent pas à la même espèce que ceux qui les étudient; il est douteux que ces derniers veuillent plaisanter sur leur sort commun. Warnock nous entraîne vers un petit théâtre où il cherche à nous présenter une pièce sur les deux thèmes qui dominent aujourd'hui les conversations sur l'éducation; la pièce est jouée par marionnettes qui miment leur rôle de manière symbolique; la conclusion se veut comique. Pourquoi comique? Parce que c'est l'une des manières réalistes de concilier des différences, lorsqu'il s'agit d'êtres humains, notamment des différences de thèmes, et, à notre grande surprise, nous nous apercevons que nous avons embarqué un peu trop spontanément à bord de ce bateau; ce ne sont peut-être pas vraiment des marionnettes que nous voyons sur la scène.

**The Evolution of the Idea of Reason  
And its educational consequence**

Philip L. Smith

189

Quiconque a étudié les auteurs classiques, que ce soit dans notre langue ou qu'il s'agisse des auteurs de l'Antiquité, doit depuis avoir fait la pénible constatation que les idées ne sont plus ce qu'elles étaient, pour dire les choses avec circonspection. La réalité universelle était jadis une notion puissante, mais qui l'utilise de nos jours? Même la raison ne jouit plus de son statut jadis incontesté dans les universités et les écoles, ce qui revient à dire qu'elle ne pénètre plus l'atmosphère de ces lieux. Smith se demande si l'éducation est capable, à travers la raison, de faire davantage que de nous ajuster au statu quo. Répondant à cette question, il souligne la façon dont la raison, interprétée comme la force du meilleur argument, peut servir à nous libérer, tout comme l'éducation devrait le faire.

## Collaborateurs

**Glen Aikenhead** enseigne au département des études sur les programmes à l'université de Saskatchewan à Saskatoon (S7N OWO). Il s'intéresse surtout aux phénomènes paranormaux et à l'enseignement des sciences. Il a publié de nombreux articles dans *Science Education*, le *Journal of Research in Science Teaching* et la *Saskatchewan Mountaineering*.

**Graeme Chalmers** a pris part à la mise en place de projets artistiques et théâtraux dans le cadre des programmes d'études de la Colombie-Britannique. (La seule oeuvre architecturale qu'il ait réalisée a été la reconception de sa propre maison.) Il est professeur et coordonnateur de l'enseignement des arts à l'université de Colombie-Britannique.

**Dianne Common** est professeur agrégé à la faculté des sciences de l'éducation de l'université Lethbridge. Elle s'intéresse beaucoup au ski et à la théorie des programmes d'études. Elle a publié des articles dans le *Canadian Journal of Education* et dans *Curriculum Bandwagon*.

**Kieran Egan** a abondamment écrit sur l'éducation comme en témoigne le titre de ses récents ouvrages; citons à titre d'exemple "Educational Development" (1978), "The Erosion of Education" (1981), et "Psychology and Education" (1983). Il est professeur des sciences de l'éducation à l'université Simon Fraser en Colombie-Britannique.

**J.D. Jefferis** est professeur émérite de l'université Bishop où il