

Irène Deraspe

Avec la contribution des œuvres posthumes de
Gilles Noiseux

Une éducation nouvelle
pour le troisième millénaire

L'ABC du projet d'éducation de l'École de l'éducation nouvelle

Conception et traitement de texte

Irène Deraspe

Avec la contribution des œuvres
posthumes de **Gilles Noiseux**

Conception visuelle, mise en page
et infographie

Claude Baillargeon

*L'ABC du projet d'éducation de l'École
de l'éducation nouvelle a été élaboré
à partir de l'ouvrage de Gilles Noiseux:
Le cadre général de la dynamique de la
formation de l'éducation nouvelle.*

Dépôt légal - 4^e trimestre 2018
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 978-2-924960-00-4

Productions MST

PH 37-888 De Villers
Québec (Québec) G1V 5B5
Téléphone: 418 657-7795
irenederaspe@yahoo.ca
www.productionsmst.com

Disponible:
Coop Zone ulaval
Pavillon Maurice-Pollack
2305, rue de l'Université, local 1100
Québec (Québec) G1V 0B4
Téléphone: 418 656-2600
Sans frais: 1 866 851-2600

Toute production, même partielle de cet ouvrage par quelque procédé que ce soit, notamment par photocopie ou microfilm, est rigoureusement interdite sans l'autorisation écrite de l'auteure.

Dans la présente publication, le masculin s'appliquant à des personnes est employé sans aucune discrimination.

En ce qui concerne les recommandations générales liées aux rectifications de l'orthographe, il faut noter que l'Office québécois de la langue française estime que ni les graphies traditionnelles, ni les nouvelles graphies ne doivent être considérées comme fautives.

*Le projet d'éducation
de l'École de l'éducation nouvelle,
c'est un projet conçu spécialement pour
les enfants de ce millénaire et pour les
enseignants qui acceptent d'entrer de
plain pied dans ce nouveau paradigme
de l'éducation en renouvelant
totalement leur vision de leur modèle
du monde, de l'être humain, de l'enfant,
de l'éducation, de la formation,
de l'apprentissage et, par conséquent,
de leurs pratiques pédagogiques et
évaluatives.*

L'histoire de l'École de l'éducation nouvelle, c'est l'histoire d'un grand rêve pour les enfants de ce millénaire pour qui nous avons osé rêver l'éducation idéale pour qu'ils soient déjà plus heureux à l'école, qu'ils y vivent le désir de connaître, qu'ils y découvrent le plaisir d'apprendre, qu'ils y éprouvent la joie de savoir et qu'ils se construisent un futur prometteur. Nous souhaitons que par ce projet d'éducation, ils puissent vivre d'une façon épanouie et atteindre leur plus haut niveau d'accomplissement. Pour notre part, ce rêve que nous chérissons et que nous alimentons depuis plus d'une quinzaine d'années par des études, des recherches, des lectures et des réflexions deviendra un jour, nous l'espérons, une réalité bien vivante.

En effet, nous rêvons toujours d'une éducation nouvelle, d'un modèle d'école unique qui appliquera, d'une manière globale et intégrale, les contenus et la philosophie que véhiculent tous les ouvrages fondateurs qui sont de nature à donner une impulsion irrésistible à toutes personnes désireuses de s'inspirer de nos expériences et de nos travaux de recherche pour mettre au monde ce rêve. Elles trouveront dans ces ouvrages des réponses aux questionnements et préoccupations de l'heure en ce qui concerne les grandes problématiques que vit l'école actuelle ce qui, nous l'espérons, suscitera l'enthousiasme nécessaire pour passer à l'action et contribuera à l'avènement d'une école plus heureuse et plus joyeuse pour les enfants de ce millénaire.

Une éducation nouvelle pour le troisième millénaire comprend quatre parties: une formation viable à concevoir, une formation viable à réaliser, une formation viable réalisée par la réactualisation des pratiques éducatives, les sept chemins d'une formation viable et le cinquième ouvrage: le cadre général de la dynamique de la formation de l'éducation nouvelle.

Dans la première partie, Une formation viable à concevoir, nous avons décidé d'aller au fond des choses. Cet ouvrage établit le projet d'une formation viable à concevoir et qui sera rendu possible par le fait que l'éducation sera viable, complètement réformée quand sa vision aura été complètement renouvelée. Elle l'aura été en reconnaissant que l'éducation doit assumer le passage d'un ensemble de paradigmes à un autre pour changer le regard

que l'on porte sur la réalité et pour s'autoriser à constituer de nouveaux contenus de formation très bien adaptés à cette réalité, une fois bien comprise.

Pour y arriver, il faut se donner une perspective globale du travail à faire et du niveau de la pensée que l'on doit atteindre. C'est ainsi que dans cet ouvrage, il faut parcourir l'éducation actuelle et ses visées de formation en remettant en question la conception et la vision de l'éducation de même que la vision d'un paradigme, en prenant toutefois conscience de l'émergence d'un besoin de changement dans l'évolution des savoirs, ce qui nous amène à faire le constat de la non viabilité de la formation actuelle. Suite à ce constat, il faut trouver les explications possibles de l'échec de la formation actuelle et du besoin imminent d'une réforme en éducation et aussi entrevoir l'éducation nouvelle pour former «un homme nouveau».

Pour y arriver, certains chantiers de travail s'ouvrent devant soi dans la perspective d'une formation viable et exigent de s'investir dans l'œuvre de rénovation de ces derniers pour en saisir toute leur importance et leurs conséquences de même que les effets sur le renouveau éducatif annoncé. Dans cette perspective, on étudie la connaissance de l'être humain dans sa globalité, la conscience comme source de la connaissance de soi, l'acquisition de compétences humaines pour devenir de plus en plus humain et le dernier chantier, l'établissement de justes rapports dans les relations humaines.

Dans la deuxième partie, Une formation viable à réaliser, nous réfléchissons sur l'éducation au regard du modèle implicite du monde. Cet ouvrage, en présentant le modèle implicite du monde comme matrice de formation, précise les divers virages qu'il faut prendre sur les plans fonctionnel et opérationnel au regard des façons traditionnelles de faire pour mettre en place les dispositifs absolument nécessaires à la réalisation du projet d'une formation viable.

Cet ouvrage met aussi en relief tout ce qui gravite autour du modèle implicite du monde de chacun. Il visite l'éducation au regard du modèle implicite du monde et il fait voir comment se construit ce modèle pour tout être humain. Ensuite, si le modèle du monde s'élabore à partir des expériences de chacun, il est important de faire un survol de savoirs que l'être humains apprend à la maison, à l'école et tout au long de sa vie de même que ce qu'ils ont en commun; en fin de compte, de tous ces savoirs qui sont emmagasinés dans son modèle du monde et qui contribuent à son édification. Cet ouvrage démontre aussi d'une

façon évidente la contribution des apprentissages à la construction du modèle implicite du monde, son rôle et son fonctionnement et, également, sa contribution dans l'élaboration des modèles mentaux.

Nous réalisons alors que c'est par l'intermédiaire de nos conceptions et de nos théories personnelles que nous disposons d'un modèle implicite dont nous avons rarement conscience des tenants et aboutissants bien que, dans ses rôles principaux, il influe fortement sur notre pratique et nous sert de cadre de référence dans le choix des procédés pédagogiques et didactiques. Il est primordial d'entreprendre une réflexion profonde, une critique sur nos propres modèles implicites du monde de manière à avoir pleine conscience des enjeux en cause et des améliorations à apporter pour mieux remplir la fonction d'éducateur.

De plus, il est de prime importance d'objectiver la pratique pour les avantages que l'exercice comporte; entre autres, celui de découvrir sur quels présupposés théoriques et conceptuels l'intervenant éducatif fonde ses choix et procédés. En cernant ses présupposés, il s'engage en même temps dans un travail systématique d'analyse critique, de façon à trouver les forces ou bien les failles et les faiblesses de son modèle du monde et, finalement, se préparer à recevoir un nouveau modèle du monde.

Dans la troisième partie, Une formation viable réalisée par la réactualisation des pratiques éducatives, nous entrons de plain pied dans une préparation immédiate à introduire et à accueillir un nouveau modèle du monde. C'est sous ce thème que nous affirmons que le temps est venu de concevoir autrement l'éducation et la formation pour les réformer, que le temps est venu d'introduire un nouveau modèle du monde, de rééduquer et de préparer sa pensée pour l'accueillir.

Nous introduisons ensuite le thème de la communication en posant la question: comment améliorer la réceptivité et la compréhension de la communication sur le nouveau modèle du monde? Nous traitons alors de la précarité de tout modèle monde, du besoin de lucidité dans la recherche du réel et de la vérité. La réflexion qui en découle fait prendre conscience de l'obligation morale de s'assurer de la praticabilité de son modèle du monde. Pour s'en assurer, il lui faut partir d'une grille de référence et d'analyse comportant plusieurs thèmes tels la mise à l'épreuve de son modèle du monde, la nécessité aussi de procéder à l'évaluation du degré de validité et de fiabilité de certaines constructions de son modèle du monde.

Pour faire un tour complet et ne rien laisser au hasard, nous identifions neuf thèmes pour mettre à l'épreuve son modèle du monde. Chaque thème est présenté comme un historique de processus à partir d'une assertion qui s'impose à son modèle du monde par la radicalité de son affirmation. Chacun de ces thèmes peut alors bousculer bien des certitudes tranquilles et remettre en question nombre d'idées bien établies et solidement ancrées dans son modèle du monde, provoquer un certain déséquilibre et de faire naître un conflit cognitif qu'il cherchera à résorber en y apportant des modifications afin qu'il soit mieux adapté au paradigme de l'apprentissage issu de la nouvelle science de l'esprit. Les thèmes abordés sont : l'environnement, les univers de signification, la communication, le statut de la connaissance, l'enseignement apprentissage et la conception de l'apprentissage.

Dans la quatrième partie, Les sept chemins d'une formation viable, avant de présenter ces sept chemins, il a fallu une très longue préparation qui s'est effectuée en trois étapes, les étapes décrites précédemment.

Au terme de cette mise à l'épreuve, il faut donc prendre conscience de l'engagement éthique que doit prendre tout professionnel de l'enseignement pour faire passer ses connaissances et ses savoirs d'un état non viable à un état viable d'abord et son besoin de réactualiser son modèle du monde et les méthodes de réactualisation à sa disposition, ce qui a pour avantage de lui donner une nouvelle grille de lecture pour saisir et comprendre le monde, comprendre aussi le nouveau modèle qui est la voie d'entrée dans ce millénaire, une voie remplie de promesses pour un monde nouveau et meilleur.

L'éducation nouvelle pour le troisième millénaire doit s'organiser autour de sept chemins comportant l'éventail des problématiques développementales dont la résolution permet de faire l'entièreté des apprentissages fondamentaux de base dont l'élève apprenant a besoin dans l'immédiateté de son existence mais auxquels il saura incessamment ajouter les rectifications requises pour répondre à toutes les nécessités de sa vie future. Comme nous avons étoffé jusqu'à pouvoir les transmettre dans une vision du monde et une philosophie de vie, nous présentons chaque thème comme un chemin qu'il faut absolument suivre en simultanéité avec les autres et dont il faut vivre les apprentissages inhérents pour parvenir à l'accomplissement de soi. Dans leur ensemble, les sept chemins d'une formation viable constituent le modèle du monde de l'éducation nouvelle.

Le cinquième ouvrage, le cadre général de la dynamique de la formation de l'éducation nouvelle est le prolongement idéologique et pragmatique de cette série de quatre ouvrages et décrits précédemment.

La structuration de la formation de l'École de l'éducation nouvelle comprend sa philosophie, ses fondements, ses finalités, ses objectifs de formation, ses contenus et les procédés pour les exploiter. Ces éléments sont assemblés dans une même synthèse qui devient le cadre général de la dynamique de la formation de l'éducation nouvelle.

Ce cadre est présenté comme un triptyque. Un triptyque est un ouvrage composé de trois panneaux liés entre eux par leurs éléments fondamentaux. Le triptyque est bien plus, pour nous, qu'un schéma, qu'une structure de référence pour l'École de l'éducation nouvelle, il est une représentation figurale et symbolique de toute la dynamique de la formation qu'elle doit dispenser. Il tire sa valeur de la vie qui sous tend toute la formation de l'éducation nouvelle et c'est la vie même que cette formation doit manifester et extérioriser à tout moment de vie à l'école.

Le cadre servant à la présentation globale de l'École de l'éducation nouvelle est un outil précieux qui sert à présenter et à expliquer tout ce qui la concerne dans sa globalité et dans toutes ses caractéristiques mais il n'est pas le seul et unique document indispensable à sa mise en œuvre. En réalité, il est la plaque tournante autour de laquelle se greffent tous les autres ouvrages et volumes d'importance capitale conçus spécialement pour définir en détails tous les éléments essentiels qui la composent, tous les outils de formation, les démarches, l'approche pédagogique, l'intervention éducative de même que toutes les exigences de ce projet. En somme, les conditions essentielles qui en assurent le succès.

Le présent ouvrage, L'ABC du projet d'éducation de l'École de l'éducation nouvelle réunit les éléments essentiels sortis du cadre général de la dynamique de la formation. Le présent ouvrage vise à donner une vision globale de l'éducation nouvelle, de ce gigantesque projet de société, dans ses visées de formation, de socialisation, d'instruction-qualification, de l'intervention éducative et de l'évaluation formative et vise aussi à donner une vision globale de la culture soit, la pertinence et l'enracinement des apprentissages.

C'est dans un esprit ouvert à la nouveauté qu'il apporte qu'il faut parcourir ce qu'il présente et y voir la pertinence de ces vues pour apporter au monde de l'éducation des perspectives de changement.

La nature du projet d'éducation de l'École de l'éducation nouvelle

L'École de l'éducation nouvelle bouscule toutes les conceptions existantes et invite à parcourir des sentiers nouveaux. Elle représente un changement radical dans la façon d'aider les élèves apprenants à vivre les conditions qui facilitent leur développement et leur croissance.

Tout en respectant le Programme de formation de l'école québécoise, elle est l'école de l'apprentissage de la vie et de l'initiation à la culture en ce sens qu'elle est déjà la vie qui prépare l'élève apprenant à vivre sa vie présente et future.

L'École de l'éducation nouvelle c'est l'école du développement global, du dépassement de soi et de l'accomplissement de soi. C'est l'école de l'ouverture de conscience, de la quête de sens et du dépassement de soi menant à la fin ultime du développement : l'accomplissement de soi. Elle est un lieu à la fois d'éveil et d'exercice de la conscience.

C'est d'abord le projet de formation qui donne à l'École de l'éducation nouvelle tout son sens comme institution. Le projet est grandiose parce qu'il vise l'éveil de la conscience et la quête de sens qui rendent significative toute expérience de vie dont les résultats contribuent à l'avancement sur la voie de l'accomplissement de soi. Elle se distingue de toute autre école par sa formation, par la pédagogie expérientielle de situations et par l'enseignement par médiation qui accorde un rôle de médiateur organisateur à l'intervenant éducatif qui doit accompagner l'élève apprenant dans le dépassement de soi et dans son évolution.

L'École de l'éducation nouvelle présente cet inédit par l'audace de ses avancées sur tous les plans du développement humain global. Elle se distingue surtout par la nature spirituelle des finalités de l'éducation et par les activités d'éveil de la conscience qui sont comme une méthodologie d'initiation aux outils que les élèves apprenants auront à maîtriser pour voir et concevoir différemment la vie et le monde. Mais elle se distingue surtout par les activités d'éveil qui sont comme une méthodologie d'initiation aux outils qu'ils auront à maîtriser pour voir et concevoir différemment la vie.

Dans la dynamicité de sa formation et de la vie qu'elle met dans cette formation, elle témoigne d'une orientation qui respecte la globalité de l'être humain dans toutes les dimensions de son humanité par une conquête authentique de sa corporéité, de son affectivité, de sa cognitivité, de sa spiritualité et de sa socialité.

L'École de l'éducation nouvelle est conçue spécialement pour les enfants de ce millénaire et pour les intervenants éducatifs qui acceptent d'entrer de plain pied dans ce nouveau paradigme de l'éducation en renouvelant totalement leur vision de leur modèle du monde, de l'être humain, de l'enfant, de l'éducation, de la formation, de l'apprentissage et, par conséquent, de leurs pratiques pédagogiques et évaluatives.

Le projet d'éducation de l'École de l'éducation nouvelle c'est un projet de société

L'inédit du projet d'éducation de l'École de l'éducation nouvelle consiste à présenter un modèle du monde qui se réalisera par les sept chemins d'une formation viable sur la voie de l'accomplissement de soi. Le grand projet d'éducation de l'École de l'éducation nouvelle, c'est un projet de société qui vise un changement de paradigme, un changement de conscience, afin d'introduire un nouveau modèle du monde. Finalement, nous l'avons compris, c'est l'éducation qui est le meilleur véhicule pour y arriver et transformer le modèle actuel du monde en épousant des valeurs autres que celles qui ont prévalu jusqu'ici.

Une vision renouvelée de nos conceptions sur le développement humain à la base du projet d'éducation de l'École de l'éducation nouvelle

- Un être global;
- Un être bioénergétique;
- Un être en développement;
- Un être en perfectionnement;
- Un être de potentialités;
- Un être capable d'apprendre.

La conception de l'élève apprenant

L'École de l'éducation nouvelle se caractérise d'abord par sa conception de l'élève apprenant. Elle fait de la définition de cette conception le fondement même de la dynamique de sa formation.

L'élève apprenant est caractérisé par le fait qu'il est un être en perfectionnement. En effet, depuis sa naissance, il a franchi plusieurs étapes évolutives caractérisées de l'une à l'autre par le dépassement des nombreuses difficultés rencontrées sur tous les plans de son existence. Ce perfectionnement ne sera jamais totalement et parfaitement achevé puisqu'il est en évolution constante. Vu ainsi, le perfectionnement est mouvement, mouvement continu, incessant par le passage d'un état transitoire à un autre. Parce qu'il est en perfectionnement, il est en perpétuel changement, en mouvement. Si l'on regarde le passé évolutif de cet enfant jusqu'au moment présent et si son évolution continue sur la même lancée, on peut envisager son futur par la fin ultime de ce perfectionnement qui sera alors l'accomplissement de soi c'est à dire, le plus haut degré possible pour lui au cours de cette vie. Le perfectionnement devient alors dépassement et accomplissement.

Parce que l'élève apprenant est un être en perfectionnement, il doit être considéré personnellement apte à percevoir, à ressentir, à penser et à agir tout en étant capable d'assumer la responsabilité de ces opérations qu'il réalise de façon unique. Dans cette perspective de développement, il est alors sollicité par la société et la culture à devenir un être humain authentique de plus en plus humain qui cherche à réaliser la totalité de son être dans la concrétisation la plus intégrale possible des virtualités diverses et multiples de chacune de ses cinq dimensions que sont sa corporéité, sa cognitivité, son affectivité, sa spiritualité et sa socialité.

Puisqu'il est en constant développement dans le temps, cela suppose un cheminement progressif vers une fin, vers des finalités, un cheminement qui le fait évoluer selon une séquence de transformations, chacune d'elles étant occasionnée par des apprentissages significatifs. Chaque apprentissage correspond à un dépassement dans la perspective d'en arriver à réaliser le maximum de développement de ses dimensions personnelles.

L'élève apprenant est un être en perfectionnement

L'élève apprenant, par et dans l'essence de sa structure trinitaire, est un système vivant dont les dimensions et l'organisation de leurs relations évoluent selon une séquence de transformations pour mieux contribuer à la réalisation de son développement et de sa formation parce qu'il est un être en constant perfectionnement dans le temps sur la voie de l'accomplissement de soi. Ainsi, il est un être autopoïétique qui, en engendrant continuellement son organisation, se donne une forme spécifique qui traduit son individualité. Grâce à ses interactions avec tout autre que lui-même, il génère sa propre identité de façon autonome en organisant librement son monde qui est celui de l'expérience vécue de chaque instant de son existence.

La fin ultime de l'éducation l'accomplissement de soi

L'École de l'éducation nouvelle est sans contredit l'école de l'apprentissage de la vie et de l'initiation à la culture. En ce sens, elle est déjà la vie qui prépare l'élève apprenant à vivre sa vie présente et future en lui fournissant l'occasion d'acquérir tous les outils d'ordre intellectuel, symbolique, méthodologique et spirituel dont il a besoin pour s'adapter aux circonstances de l'existence mais aussi pour se développer et évoluer. Ils constituent son coffre à outils qui lui permet de faire face à toute situation de vie qu'il rencontre et qui l'amène à se dépasser, à trouver le sens de toutes ses expériences et à cheminer sur la voie de sa réalisation. C'est par le passage d'un état transitoire à un autre, le dernier étant toujours transcendant et par la succession de ces états qu'il parvient à l'accomplissement de soi en concrétisant son plan de vie. L'École de l'éducation nouvelle est une formation de vie pour la vie.

La vision globale de l'éducation nouvelle et les visées des idéaux éducatifs

La nouvelle conception de l'élève apprenant que nous qualifions de révolutionnaire et celle de ses façons d'apprendre qui contribuent à la progression de son perfectionnement sur la voie de l'accomplissement exigent d'avoir une vision totalement revue et modifiée de l'éducation. Cette vision exige d'entreprendre une reconceptualisation complète et totale

des idéaux éducatifs pour structurer la formation, l'instruction et l'enseignement. Les idéaux représentent ce que nous considérons comme modèle absolu de perfectionnement susceptible de satisfaire les aspirations les plus élevées et de répondre à la fois aux attentes les plus exigeantes. Ces visées qui sont de formation, de socialisation, d'instruction-qualification et d'interventions éducatives deviennent à leur tour des cibles d'actions.

Les visées de la formation

Selon la vision et la conception de l'éducation et selon la perspective éducative, l'éducation est vue comme le processus de la formation globale de l'élève apprenant. C'est une action qui met le processus à l'œuvre et qui doit donner un résultat. Il s'agit d'un processus d'apprentissage concret dans l'action et par la réflexion sur cette action et à l'intérieur duquel l'élève apprenant a l'occasion de perfectionner les outils culturel, symbolique, méthodologique et spirituel auxquels il a été initié dans son propre milieu familial. Le projet de formation donne tout son sens, sa particularité, sa distinction, sa spécificité, son originalité de même que sa raison d'être à l'École de l'éducation nouvelle.

Les valeurs

Les valeurs sont la pierre angulaire de la formation parce que l'école est un lieu privilégié du modelage culturel. Parmi les valeurs qui donnent sens et cohérence à ce qui mérite d'être apprécié et recherché dans le respect et la dignité de la personne humaine et privilégié pour devenir une visée importante de la formation, l'école retient sept d'entre elles pour leur portée éducative et formative.

Parce qu'elles ont été privilégiées en tant que système éthique de références, ces valeurs sont à la fois l'idéal, c'est à dire à la fois la visée intentionnelle de formation et de développement à poursuivre avec les élèves apprenants et l'inspiration de tous les savoir agir professionnels tant dans la conception des situations éducatives que dans tous les aspects de leur exploitation. C'est le degré d'adhésion à ces valeurs et le degré d'intensité particulière de chacun qui colorent subtilement la nature de la professionnalité de l'intervenant éducatif dans ses interventions. Ces valeurs sont :

- l'authenticité;
- l'autonomie;
- la responsabilité;
- l'altruisme;
- la transcendance;
- le respect;
- l'amour-sagesse.

La fin ultime qui est l'accomplissement de soi

Nous avons défini l'être humain comme étant ce système global qui, dans l'intégralité de son fonctionnement, fait appel aux cinq dimensions de son être qu'il utilise à la fois de façon simultanée et complémentaire en les synchronisant de manière harmonieuse et équilibrée. Mais c'est grâce à l'élan formatif de sa conscience qu'il est ce qu'il est, qu'il existe, qu'il devient progressivement ce qu'il est au plus profond de son être en libérant sa vraie nature. À l'École de l'éducation nouvelle, toute action éducative a pour objet d'aider l'élève apprenant à percevoir et à découvrir sa vraie nature qui est celle d'un être qui, subissant les pressions de l'invitation de l'élan formatif à progresser, éprouve l'exigence du perfectionnement du dépassement éthique de l'état où il se trouve.

Pour prendre en compte la dynamicité de sa conscience qui l'invite instant après instant à se dépasser sur la voie de sa réalisation personnelle et pour fixer cette cible idéale vers laquelle il doit tendre avec la force de ses énergies, nous avons fixé la fin ultime comme étant celle de l'accomplissement de soi.

Les finalités

En faisant de l'accomplissement de soi la fin ultime que doit viser l'éducation, nous avons cherché à constituer chez l'élève apprenant la cible d'un but idéal à atteindre qui vaut la peine d'être ainsi privilégié car il est digne de faire partie des préoccupations essentielles de tout être humain. Toutefois l'accomplissement dont il est question n'est pas la réussite dans la vie mais bien la réussite de sa vie.

Malgré toute la valeur intrinsèque de la fin ultime, l'accomplissement est et restera toujours une cible idéale lointaine, certes valable parce qu'assez puissante en dépit de son

éloignement pour continuer à inviter au dépassement de soi. Ce qu'il faut surtout comprendre c'est que l'élève apprenant est en chemin sur la voie de son accomplissement et pour s'y maintenir et progresser, il doit mobiliser les dimensions de son être que sont sa corporéité, sa cognitivité, son affectivité, sa spiritualité et sa socialité. La fin ultime est certainement lointaine mais le développement de ses cinq dimensions peut être considéré comme les finalités dont les apprentissages serviront dans l'immédiat comme des intermédiaires, comme des tremplins pour avancer et progresser sur la voie de son accomplissement. Dans le cadre des visées de la formation, les finalités sont formulées par l'énoncé: le développement intégral par une conquête authentique des dimensions de son humanité.

Les méta-apprentissages

Par leurs résultats au niveau du développement intégral de chacune des cinq dimensions caractérisant l'humanité de l'être humain, les finalités doivent garantir la réalisation de la fin ultime: l'accomplissement de soi. En d'autres termes, l'accomplissement n'est possible et ne se manifeste que dans la mesure où chacune des cinq dimensions est suffisamment développée pour qu'il émerge comme résultat, sinon définitif, au moins indicatif d'un certain état d'accomplissement.

Les finalités sont à la fois trop globales et trop vastes pour être totalement réalisables. Elles sont le résultat d'un long parcours de maturation dont l'itinéraire est marqué par plusieurs expériences, chacune occasionnant divers apprentissages à intégrer dans la structure cognitive. C'est ainsi que l'atteinte de chaque finalité exige la maîtrise de plusieurs facultés de l'esprit et exige aussi la consolidation d'une foule de savoir faire procéduraux et de connaissances dont les assemblages donnent la preuve manifeste que la finalité est en voie d'être réalisée.

Il est tout à fait approprié que les visées de la formation tiennent compte de ces procédures d'assemblage et de catégories d'éléments distincts qui les composent pour en faire un but objectif d'apprentissage que tout élève apprenant a non seulement avantage à réaliser mais qu'il doit absolument posséder et maîtriser. En fait, les visées de la formation seraient bien incompréhensibles s'il n'y avait pas une visée particulière, faisant des méta-apprentissages que sont la métaconscience et la métacompétence un absolu pédagogique qui doit amener l'élève apprenant à gérer ses différents acquis pour architecturer les apprentissages devant contribuer spécifiquement à l'effectivité de la finalité.

Les visées de la socialisation

L'École de l'éducation nouvelle, par et avec les valeurs qu'elle met de l'avant, est définitivement un lieu éducatif privilégié de modelage culturel. Elle est ce lieu par la promotion des valeurs qu'elle favorise et par la place dominante qu'elles occupent dans toutes les activités éducatives mais aussi par ses conceptions du sens de la vie, de la dynamique du développement de l'élève apprenant, de sa façon d'apprendre et de l'acte d'enseignement apprentissage. Ces conceptions finissent par imprimer une force d'action, un style, une façon de penser, de sentir, d'être et d'agir avec leurs conditionnements, tant implicites qu'explicites, qui laissent des marques indélébiles sur les plans de la personnalité des élèves apprenants et de l'environnement en général.

À partir des idéaux éducatifs que nous chérissons à cause du poids qu'ils ont sur le développement et la croissance, nous précisons les intentions éducatives de formation qui nous paraissent essentielles et qui contribuent à la concrétisation des visées de la socialisation. L'ambition qui nous anime pour développer toutes les visées de la socialisation tient à la volonté ferme d'instaurer une nouvelle éthique du savoir vivre ensemble par l'apprentissage d'un savoir faire socio relationnel.

Les nécessaires interactions de l'être humain avec ses environnements physiques et les transactions avec les personnes qui y évoluent pour se développer, évoluer et résoudre la plupart des problématiques qui surgissent dans son existence au fil du temps mettent en lumière l'importance des relations interpersonnelles ainsi que leur prépondérance dans l'organisation sociale qui les encadre et leur donne un sens. Le rôle formateur des interactions sociales et leur pouvoir organisateur et structurant sur l'esprit du contexte de socialité qui doit prévaloir pour qu'elles s'avèrent bénéfiques et profitables, s'appliquent à différents aspects de la vie à l'école. Tous ces aspects déterminent les dimensions du savoir faire socio relationnel sur lesquels les intervenants peuvent particulièrement baser leurs interventions éducatives.

Des aspirations à respecter

Dans l'optique de nos idéaux éducatifs relatifs aux droits de la personne et aux justes rapports sociaux que nous avons traduits dans les visées éducatives de la socialisation, nous voulons apporter les correctifs qui s'imposent pour redresser les situations de fait

qui prévaut un peu partout dans le monde. L'état de dégradation des droits de la personne humaine et du peu d'efficacité des relations humaines en général est tout simplement inacceptable au regard des visées de socialisation de l'École de l'éducation nouvelle. En ré-aménageant les activités éducatives qui doivent permettre des apprentissages susceptibles de changer les relations humaines, nous y apportons une meilleure qualité dans l'immédiat et nous prévenons les situations désastreuses et avilissantes que l'on remarque un peu partout à la grandeur de la planète, mais qui ne devraient plus advenir dans le futur.

La nécessité d'apprendre le savoir vivre ensemble

Tout être humain est doté de riches potentialités mais c'est l'environnement dans lequel il évolue qui va lui permettre d'actualiser ses dons. Lorsque l'environnement pédagogique s'avère stimulant, tolérant, compréhensif, empathique, organisé et structurant, l'élève apprenant ne manifeste aucune retenue à s'engager à fond dans les expériences d'apprentissage qui lui sont présentées. Il met facilement à l'épreuve ses ressources personnelles, qu'elles soient effectives ou virtuelles, il interagit avec autrui non pour imposer mais pour valider son point de vue, pour formuler sa pensée et la rendre intelligible, pour partager ses représentations, ses tentatives de solution et la planification de son modèle mental qui le guide dans ses démarches. Il s'adonne à tous ces échanges sans crainte d'être l'objet de risée ou de moquerie parce qu'il reçoit toujours un accueil positif à ses idées, à ses paroles et à ses actions et qu'il a confiance en la personne qui lui assure cette sécurité affective.

Dans une perspective simplement éducative, nous voulons que le savoir vivre ensemble ne soit que le prolongement normal d'un savoir vivre avec soi, d'un savoir vivre qui passe d'abord par soi et qui devient ensuite un but objectif prioritaire reconnu par tous. Dans notre esprit, quand un élève apprenant fait ce genre d'apprentissage et qu'il l'a, par la suite, très bien assimilé, il lui est alors facile de se comporter tout naturellement avec autrui.

Les sept règles de conduite du savoir vivre ensemble

Voulant à dessein installer un climat qui soit propice au genre d'état d'esprit qui doit prévaloir partout et en toute circonstance à l'École de l'éducation nouvelle, nous avons défini sept règles d'or qui encadrent les différents aspects de la vie quotidienne et de la formation. Chacune de ces règles est formulée comme une exhortation faite à chacun en commençant par soi-même parce que le monde extérieur ne sera jamais meilleur que le monde

intérieur. Une exhortation qu'il faut voir comme une invitation à s'engager à fond à faire ce qui est fortement souhaité et souhaitable dans la poursuite de l'accomplissement de soi. Les avantages que chacun en retire sont fonction de son propre investissement et se reflètent alors sur le milieu. Ces règles sont :

1. Sois présent à tout moment de ton existence et tu y découvriras sa vérité;
2. Deviens ce que tu es en libérant ta vraie nature;
3. Aime toujours avec passion ce que tu entreprends car l'amour est vie;
4. Reste libre de tout attachement et que ta liberté n'entrave pas celle d'autrui;
5. Suis l'élan de ton être intérieur, il te conduira à l'excellence;
6. Fais aux autres ce que tu veux qu'on te fasse;
7. Vis la joie de la plénitude de l'accomplissement en toi.

Les visées de l'instruction-qualification

La mise en place d'une formation viable

Au regard des visées de l'éducation et de la formation, l'enseignement doit être organisé intentionnellement et systématiquement pour que l'intervention structure adéquatement l'environnement et le rende facilitant. D'abord, pour faire apprendre aux élèves les outils intellectuels, symboliques, méthodologiques de la culture que la fréquentation des disciplines scolaires et la résolution des problématiques des situations éducatives permettent de construire de même que les outils spirituels dont ils se serviront toute leur vie durant. Ensuite, pour leur faire acquérir en leur faisant vivre dans des contextes situationnels spécifiquement conçus à cette fin, les attitudes, les valeurs, les actions et les comportements requis pour apprendre la vie et s'initier à la culture.

L'École est, comme institution sociale, le modèle le plus parfait et le plus élevé de vie interactive où les rapports sociaux sont précisément fondés et où ils existent à cause d'un même désir d'apprendre, d'une même volonté de s'engager fond pour connaître, d'un même plaisir de savoir et d'une même satisfaction de pouvoir apprendre ensemble mutuellement les uns des autres, grâce à des interactions sociales profitables marquées par la solidarité, l'entraide et le sens du service. L'École de l'éducation nouvelle est une école qui est réformée sur le plan épistémologique parce qu'elle est animée d'un nouvel esprit pédagogique qui porte un nouveau regard sur l'enseignement et ses pratiques pédagogiques et évaluatives.

L'enseignement s'incarne dans la prise en compte simultanée de l'expérience humaine selon ce qu'elle possède de plus grandiose comme processus et résultat, soit apprendre à se développer pour progresser sur la voie de l'accomplissement de soi et dans la prise en compte aussi de la possibilité existentielle qu'il puisse y avoir une transformation qualitative de ce vécu. Cela est rendu possible à la condition toutefois que la présence d'un environnement facilitant fournisse aux élèves apprenants les expériences d'apprentissage par lesquels ils vont apprendre à exister et à grandir en suivant l'élan formatif de leur être au monde. C'est cet élan qui les pousse naturellement à devenir humain toujours de plus en plus en maîtrisant de mieux en mieux les compétences humaines inhérentes à leur humanité.

Une activité éducative structurée et structurante

À l'École de l'éducation nouvelle, la cognition comme action personnelle d'apprendre conséquente de l'enseignement, est considérée comme la cause première de l'avènement conjoint d'un monde que l'élève apprenant se construit et d'un esprit qui se bâtit par les processus cognitifs de ses différents organes qui se constituent au fur et à mesure de la participation de l'esprit lui-même à la création de ce monde. C'est ainsi que la cognition devient une activité structurante dans le sens que même sans la présence de structures non préformées et prédéterminées, elle crée les organes de l'intelligence, de la pensée, de la mémoire au rythme de leur utilisation dans son fonctionnement.

C'est ainsi que la formation effective est en concordance avec la philosophie de la formation donnée. Elle se produit dans un esprit lui-même en formation qui donne forme et sens à tout ce que l'école offre de vivre à l'élève apprenant. Au sens d'une action incarnée et concertée où le vécu de l'expérience humaine prend appui sur les dynamismes de réalisation des composantes de sa structure trinitaire et au sens aussi où ce vécu demeure déterminé par l'environnement selon ce qu'il lui présente comme activité d'apprentissage à vivre, nous avançons une position théorique et pratique radicale qui définit la spécificité même de l'école.

Les sept chemins d'une formation viable

Pour que le projet de formation de l'éducation nouvelle réalise totalement l'ensemble de ses missions, elle doit s'organiser autour de sept thèmes. Ces derniers comportent un éventail des problématiques environnementales dont leur résolution permet de faire l'entièreté des apprentissages fondamentaux de base dont l'élève apprenant a besoin dans l'immédiateté de son existence. Ces apprentissages ne sont toutefois pas viables d'une façon permanente. Il devra et il saura y apporter les rectifications requises qui s'imposent en temps opportun pour répondre à toutes les nécessités de sa vie future. Sur le plan de sa réalisation personnelle, l'être humain doit pouvoir compter sur les apprentissages fondamentaux qui s'avèrent essentiels et indispensables à la maîtrise de chaque thème sans quoi son accomplissement ne serait que partiel.

Comme nous avons étoffé jusqu'à pouvoir les transmettre une vision du monde et une philosophie de vie fidèles à nos idéaux, nous présentons chaque thème comme un chemin qu'il faut absolument suivre pour vivre tous les apprentissages qui y sont visés afin de parvenir à l'accomplissement de soi.

Par son importance stratégique et la place qu'il occupe par rapport au développement humain, un premier chemin se trouve à l'origine de l'élan formatif qui se manifeste dans chacun des six autres pour leur donner leur sens et leur dynamique. Ils gravitent tous autour du premier et ils sont appelés de façon ponctuelle ou systématique, isolément ou en concomitance, pour apporter leur contribution dans l'élaboration des problématiques développementales et de leurs contextes. C'est ainsi que la résultante en tant qu'apprentissage ne cesse d'agrandir le territoire des connaissances, des habiletés, des capacités et des compétences.

Si le premier chemin intitulé la nature spirituelle des finalités de l'éducation nouvelle est le point de départ de toute la mouvance développementale de l'élève apprenant, il est aussi le point d'arrivée des apprentissages effectués dans chacun des autres chemins. De cette façon, une fois intégrés, ces résultats offrent un nouveau point de départ qui est déjà sur le plan spatiotemporel un gain appréciable allouant des ressources pour aller encore plus loin dans le degré de maîtrise des apprentissages de chaque chemin. Et c'est ainsi que la maîtrise évolue de façon progressive comme une spirale englobant et enserrant toujours de plus en plus d'éléments. Les sept chemins ont pour nom :

1. La nature spirituelle des finalités de l'éducation;
2. L'éveil de la conscience et la quête de sens;
3. L'avènement de l'intelligence et son déploiement dans l'acte de cognition;
4. La réforme du penser et de l'agir par la pensée créatrice;
5. La conquête authentique des compétences de son humanité;
6. L'apprendre à vivre de sa condition humaine au sein de la culture;
7. Les justes rapports sociaux du savoir vivre ensemble.

Les visées de l'intervention éducative et de l'évaluation formative

Les sept chemins que nous proposons comme voie d'initiation à la vie sont inséparables par la finalité qu'ils incarnent. Ils constituent en effet un ensemble cohérent qui doit être considéré dans sa totalité tout à fait valable en elle-même quoiqu'elle profite de la richesse de chacun. Fusionnés, les sept chemins deviennent les visées de l'instruction-qualification qui, avec les savoirs des ressources culturelles instituées, permet la construction des connaissances, des habiletés, des capacités et des compétences humaines. Ces compétences sont : être présent à soi et à autrui par la conscience, penser, agir, s'organiser, apprendre et mémoriser, communiquer, créer, vivre en société et s'accomplir dans un sens éthique et esthétique.

Dans l'ordre de nos idéaux éducatifs, ces visées sont précédées par les visées de la socialisation avec ses sept Règles d'or. Ces dernières, elles aussi inséparables, contribuent ensemble à l'instauration du climat propice à l'épanouissement de l'élève apprenant et à la qualité de ses relations avec autrui, d'autant plus que les sept Règles d'or visent l'apprentissage du savoir vivre avec soi qui se généralise par la suite avec le savoir vivre ensemble.

D'entrée de jeu, nous avons voulu démontrer la faisabilité d'un projet global d'éducation, un projet aligné sur des valeurs et des finalités qui, à partir de l'idéal le plus élevé, tracent et structurent de façon systématique toutes les composantes du programme de formation. C'est sur cette base que nous avons élaboré les visées de la formation en précisant les sept valeurs qui influent sur la formulation de la fin ultime, des finalités et des méta-apprentissages qui, en retour de leur réalisation, nécessitent la pratique de l'ensemble de ces valeurs.

Malgré le dessein sous jacent à ces trois visées, notre vision idéale et globale de l'éducation serait tronquée si les visées de l'éducation, dont l'élève apprenant a besoin pour développer des potentialités et pour réussir les apprentissages qui le font progresser sur la voie de l'accomplissement de soi, n'indiquaient pas précisément le rôle et la fonction de l'intervention éducative et de son évaluation formative au regard de la gestion de l'acte d'enseignement apprentissage. Ainsi donc, l'intervention éducative prend en charge la responsabilité de réaliser l'exécution de l'ensemble des visées. Ce qui laisse entendre que les contingences mêmes de l'acte d'enseignement apprentissage sont définies et déterminées par les modalités de l'intervention éducative, elles-mêmes conséquentes des visées précédentes. Mais pour que l'intervention éducative réalise ces visées, il faut nécessairement lui donner des outils.

Les outils pédagogiques des intervenants éducatifs

Pour accompagner l'élève apprenant dans son achèvement progressif et son développement, il faut se donner un nouveau modèle, celui de l'enseignement apprentissage pour encadrer les interventions et créer de nouvelles pratiques pédagogiques. C'est dans cette perspective de transformation des pratiques pédagogiques que nous avons mis au point deux outils novateurs complémentaires, essentiels et appropriés à l'acte d'enseignement apprentissage. L'intervention éducative s'inscrit alors dans un contexte de médiation. Cette intervention s'adresse plutôt au rapport que l'élève apprenant, dans sa rencontre avec le réel, tente d'établir et d'entretenir avec les outils intellectuels, conceptuels, méthodologiques et spirituels de la culture ainsi qu'avec les savoirs qui la déterminent, en vue de construire lui-même ses connaissances et de développer ses compétences de façon autonome et responsable.

L'enseignement par médiation n'aurait pas de sens si dans l'acte d'enseignement apprentissage, il n'y avait pas le contexte d'une expérience à vivre de sorte que tout apprentissage devient significatif parce qu'il lui appartient. Pour aider l'intervenant à assumer son rôle d'organisateur de l'environnement, un deuxième outil s'offre à lui et c'est la pédagogie expérientielle de situations qui vise à concevoir une situation en vue de susciter l'activité cognitive qui lui permet de construire son savoir.

L'enseignement par médiation et la pédagogie expérientielle de situations sont inséparables de toute intervention éducative à l'École de l'éducation nouvelle. L'un et l'autre sont

comme les deux côtés d'une même médaille frappée du sceau de la réussite. L'École de l'éducation nouvelle étant un lieu à la fois d'éveil et d'exercice de la conscience, par l'enseignement par médiation et la pédagogie expérientielle de situations, elle devient un moyen privilégié d'acquérir connaissances et compétences, non seulement pour mieux participer à la culture mais aussi pour y apporter une contribution individuelle, pour la faire évoluer et mieux servir à l'épanouissement de chaque citoyen sur la voie de son accomplissement personnel.

Le modèle du monde de l'élève apprenant

Par le biais de son modèle du monde, tout être humain dispose d'un système d'organisation et de compréhension du réel pour connaître, penser et agir. Au-delà de tout ce qu'il peut acquérir par le biais de ses interactions et transactions avec son environnement, l'être humain apprend surtout à organiser de façon économique et efficace l'ensemble des apprentissages qui découlent des milliers d'expériences de vie qu'il a faites depuis sa naissance.

L'intégration de tous ces apprentissages dans la structure cognitive se fait d'une façon structurante et c'est ainsi que se constitue petit à petit ce qu'il est convenu maintenant de nommer modèle du monde. Celui-ci permet d'appréhender le monde, de le connaître et de le comprendre. Il régit le rapport à l'environnement et détermine les modalités de relations à entretenir avec lui. Grâce au modèle du monde, il est possible d'entrer en contact avec le réel et sans lui, le monde est inaccessible et inconnaissable tellement il est multidimensionnel, dense et opaque.

Le modèle du monde et ses visions du réel représente une synthèse intégrée et tissée serrée de tous les apprentissages liés à la façon de percevoir et de concevoir le monde, à la manière d'être à ce monde et d'y vivre. Constitué au fil du temps et selon les expériences de vie, les opinions, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conceptions et les théories personnelles, le modèle du monde peut être considéré comme le cadre, le catalyseur organisationnel de l'existence puisqu'il sert de référentiel à la façon de vivre les circonstances et événements de la vie.

Dans la perspective d'une économie d'efforts conscients et d'actions volontaires, notre modèle du monde se manifeste dans une forme d'adaptation générale à l'environnement c'est

à dire dans une certaine conduite et dans un style relativement stable de notre relation au monde du réel.

Si le modèle du monde régit toutes les modalités d'interactions avec l'environnement, c'est parce qu'il agit comme une matrice, comme un moule qui structure la perception qui analyse, interprète et donne un sens aux données d'information provenant de la perception et qui, finalement, mobilise les disponibilités d'actions et de réactions de la structure cognitive pour donner une réponse adaptée.

Le modèle du monde de l'élève apprenant, tout comme celui de l'adulte, a dû lui aussi se constituer de la même manière. Notre modèle du monde s'est en effet élaboré au fur et à mesure des apprentissages que nous avons effectués depuis notre prime enfance puis qui se sont synthétisés dans un ensemble cohérent de codes, de schèmes et de catégories. Il est architecturé dans un schématisme fonctionnel et opératoire autour d'attitudes avec leur registre de réactions affectives et autour de styles cognitifs avec leurs manières spontanées et automatiques de comprendre toutes les situations et d'y réagir. L'amalgame des attitudes affectives et des styles cognitifs se nomme tempérament pour d'aucuns, caractère pour d'autres. En psychologie cognitive, cet amalgame désigne notre style d'apprentissage et notre façon habituelle, automatique et non réfléchie de nous comporter quand nous transigeons avec l'environnement.

Le problème majeur de l'être humain c'est que son modèle du monde opère à un niveau prélogique et inconscient selon trois dimensions perceptive, interprétative et motrice et selon le schématisme des attitudes affectives et des styles cognitifs. Par chance pour lui, l'analyse réflexive de ses activités métacognitives lui permettra d'identifier les lacunes, les faiblesses et les erreurs de ses différents traitements, si bien qu'il pourra, avec l'aide et l'accompagnement d'une personne plus expérimentée que lui, apporter les correctifs requis exigés par les résultats de son analyse qu'ils soient de l'ordre d'un remodelage cognitif des opérations de son modèle mental ou de l'ordre d'une régulation comportementale.

La connaissance de soi

Au regard de la fin ultime et des finalités que poursuit l'École de l'éducation nouvelle c'est à dire l'accomplissement de soi et le développement intégral par une conquête authentique de toutes les dimensions de son humanité, nous faisons de la connaissance de soi à la

fois, un but objectif des interventions éducatives et formatives et le résultat ciblé par les quatre visées de la vision globale et idéale de l'éducation.

Dans notre modèle et selon nos idéaux, la connaissance de soi est essentielle et occupe une place prépondérante puisqu'elle est à la base même de toute expérience consciente, expérience requise pour progresser et évoluer sur la voie de la réalisation de soi. Faire avancer l'élève apprenant vers la connaissance de soi demeure le défi à relever pour le conduire au plus haut niveau de perfectionnement possible. En effet, comment peut-il apprécier l'évolution de son développement et se donner des cibles de croissance s'il ne peut compter sur la connaissance de soi pour se donner des points de repère lui permettant de s'évaluer réellement? Comment peut-il entreprendre quelque apprentissage que ce soit et utiliser à bon escient et avec pertinence ses propres ressources dans la planification des opérations de sa structure cognitive, s'il en ignore complètement l'existence et n'en a aucune idée juste?

Se connaître c'est reconnaître l'être humain global en soi sur les plans physiologique, psychique et spirituel. C'est aussi reconnaître ses composantes de même que leur fonctionnement et leurs besoins propres au regard des élans de sa conscience intentionnelle.

La connaissance de soi provient de l'étude de ce qu'on est dans l'actualité de notre vécu. Pour éviter que la connaissance de soi soit une connaissance intellectuelle, il faut se disposer à apprendre qui on est en s'observant, en écoutant, en se voyant, en agissant, sachant que la conscience ne peut être appréhendée fidèlement qu'à travers le savoir direct. À travers le savoir direct, la connaissance de soi se présente comme une série de constats révélant la dynamique de l'intériorité.

Cette connaissance ouvre à toutes les perspectives de développement personnel et d'évolution. Cette connaissance de soi ouvre la porte aux plus grandes possibilités humaines de réalisations de réussite et d'acheminement de l'être vers l'accomplissement de soi. Dans la perspective de ces énoncés, la connaissance de soi est tellement capitale et essentielle que nous l'avons transposée dans l'exhortation connais-toi toi-même et qu'elle est devenue la devise de l'École de l'éducation nouvelle, traduite en latin par *nosce te ipsum*.

Connaissant toute la portée, toute la richesse et toute la perspective de développement et d'accomplissement de la connaissance de soi, nous avons amplement dépassé

l'interprétation psychologique limitative de voir la connaissance de soi comme la connaissance du caractère et du tempérament. Nous avons poussé l'audace de l'associer aux résultats de l'analyse de la métaconscience et des activités métacognitives afin d'aller au plus profond de son être pour y découvrir les façons de se déployer et de se manifester dans et par les élans de la conscience.

Dans la perspective du sens que nous accordons à la connaissance de soi, un sens capable de rénover de fond en comble l'activité pédagogique de nos institutions d'éducation, nous faisons nôtre l'idée de fusionner, dans un seul et même ensemble idéal, la dynamisme du développement de la personne humaine avec les ressources instituées de la culture. Ainsi, nous associons deux ensembles de résultats éducatifs soit, la connaissance de soi et le modèle du monde. Notre vœu le plus cher et le mandat ferme que nous nous sommes donné en regard du plan idéal d'éducation, c'est d'amener chaque élève apprenant qui nous est confié à se connaître et à connaître son propre modèle du monde pour conduire toute œuvre qu'il entreprend à son plus haut degré possible de perfectionnement.

Vue sous cet angle, la réalisation de toute œuvre en tant que résultat conséquent de l'assemblage d'éléments de la connaissance de soi avec des acquis pertinents du modèle du monde est un accomplissement qui fait progresser l'élève apprenant sur la voie de son propre accomplissement. Grâce à l'idéal de cette conception de la connaissance de soi, tous les aspects de la vie à l'École de l'éducation nouvelle s'installent non seulement le climat de l'état d'esprit correspondant à la fin ultime et aux finalités poursuivies mais aussi un sens accru de la professionnalité des intervenants éducatifs. Tout en en étant imprégnés, ils conçoivent alors les interventions éducatives et formatives les plus respectueuses de la globalité du fonctionnement de l'élève apprenant et les plus propices quant à l'acquisition d'une foule de connaissances et quant au développement des nombreuses compétences qui améliorent et perfectionnent son modèle du monde.

Selon notre conception de l'idéal éducatif de ce concept que nous instaurons à l'École de l'éducation nouvelle, nous cherchons à optimiser au maximum de leurs possibilités le meilleur de chacun des deux éléments fondamentaux mentionnés précédemment en les fusionnant.

Les défis qui se présentent à l'intervenant éducatif

Les défis qui se présentent à l'intervenant éducatif sont certes immenses mais non insurmontables en autant qu'il se donne les connaissances, la formation et les outils nécessaires pour les relever. En effet, intervenir dans le développement de l'élève apprenant ne signifie pas s'y immiscer pour le diriger dans une direction que l'on croit être la meilleure pour lui, ou pour mieux exercer sur lui un pouvoir d'autorité et le contrôler, mais seulement et uniquement pour favoriser son développement et s'assurer qu'il se produit bel et bien. Intervenir dans son développement c'est se mettre en service au service de l'enfant naturel qu'il est, le laisser être en tant qu'être autopoïétique, capable, en toute autonomie, de spécifier sa propre identité par les interactions qu'il accepte de vivre et les moyens qu'il décide de se donner. Une telle conception révolutionnaire de l'élève apprenant modifie les fonctions et les rôles de l'intervenant éducatif. Ce dernier est dorénavant appelé à l'accompagner, à le supporter, à l'assister, à lui faire découvrir tout ce qu'il a à connaître, à comprendre et à intégrer à son modèle du monde tels: les outils intellectuels et conceptuels, les outils méthodologiques, les outils symboliques et les outils spirituels qu'il lui faut posséder pour développer les compétences qu'il aura à maîtriser. Ainsi l'intervenant éducatif aidera l'élève apprenant à devenir, petit à petit, l'être qu'il est censé être à sa maturité. L'éduquer, c'est l'aider à toujours aller plus loin pour que, de dépassement en dépassement, passant d'un état transitoire à un autre, il progresse, achèvement après achèvement, réalisation après réalisation, sur la voie de l'accomplissement de soi. L'éduquer c'est aussi et surtout l'aider à libérer sa vraie nature et lui donner accès à toutes les forces vives et potentielles de son être pour enfin devenir ce qu'il est selon sa véritable nature.

La vision globale de la culture: la pertinence et l'enracinement des apprentissages

Nous nous sommes préoccupés prioritairement de l'éducation dans ses visées éducatives sous les angles de la formation de la socialisation de l'instruction-qualification et de l'intervention éducative.

En visant l'excellence de la formation, notre vision de l'éducation nous oblige à ne rien négliger pour que, tant sur le plan théorique et conceptuel que sur les plans pratique et pragmatique, l'éducation à l'École de l'éducation nouvelle soit une complète réussite en

remplissant toutes ses promesses et en répondant aux attentes d'un monde à la recherche de solutions pour régler les multiples problèmes que vit l'école dans l'éducation des élèves apprenants.

Sans remettre en cause la pertinence et la valeur des énoncés relatifs à la perspective éducative que nous avons privilégiée, il faut tout de même reconnaître que la nature du regard posé sur l'éducation jusqu'à maintenant n'a permis que la formulation d'idéaux, de finalités, de buts, d'intention et d'espérance. Nous avons même suggéré les modalités des interventions éducatives devant faciliter l'atteinte des cibles que nous avons fixées. À cet égard, il manque un aspect de concrétude. Ce manque est comblé par la culture et les apprentissages qu'il faut en faire pour que chaque élève apprenant, tout en se développant personnellement, se donne la maîtrise des compétences lui permettant de s'accomplir, c'est à dire de se réaliser dans l'intégralité de son être et dans l'unicité de sa personne afin d'apporter sa contribution particulière à l'évolution de sa société et au mieux-être de l'humanité.

Une perspective incontournable

Le besoin de concrétude, nous y satisfaisons en plaçant à la base même de la vision globale de la culture sa raison d'être dans la dynamique de la formation de l'élève apprenant que nous formulons par apprendre la vie et s'initier à la culture.

Les problématiques de la vie

Apprendre la vie se traduit par la prise en compte de diverses problématiques que l'élève apprenant est susceptible de vivre. Elles devraient même couvrir tous les aspects de sa vie de manière à soutenir sa curiosité, son intérêt, sa motivation, son implication et son engagement dans la recherche de solution innovante pour lui-même et éventuellement pour la société. Ou encore, toute autre problématique correspondant à n'importe quel autre aspect de l'existence ou qui est sujet d'intérêt ou d'étude pour d'autres élèves-apprenants. Nous en avons dénombré cinq grandes catégories rassemblant sous ces dénominations la plupart des difficultés variées qu'il est appelé à vivre dans la gestion de son quotidien ou auxquelles il est contraint par les différents aspects de la vie citoyenne, au plan local, régional, national et international. Cependant, ces thèmes ne sont pas restrictifs et l'intervenant éducatif peut y apporter une extension pour tenir compte de ce qui précède. Les problématiques peuvent être :

- personnelles;
- existentielles;
- socioculturelles;
- économiques;
- environnementales.

La mobilisation des ressources

Bien que ces problématiques et leurs nombreuses difficultés soient fréquentes, habituelles, normales ou tout à fait inédites, elles demandent toutes, à leur façon, d'être solutionnées. C'est grâce à la mobilisation des ressources à sa disposition que l'élève apprenant procède à l'assemblage et au montage de celles-ci afin d'élaborer une solution.

Cette solution est la sienne, elle est celle qu'il juge appropriée, compte tenu de la perception qu'il a eue de la problématique à résoudre et de la représentation qu'il s'en est donnée. Si les ressources dont il a besoin ne sont pas acquises, la résolution de la problématique sera l'occasion d'activer ses ressources potentielles. En mettant ces ressources à l'œuvre et en exploitant ces dernières concrètement dans l'action, ce qui était précédemment virtuel devient une nouvelle acquisition effective résultant de l'expérience vécue et du traitement cognitif qui a été réalisé pour élaborer la solution.

Alors, il intègre chaque acquisition nouvelle à sa structure cognitive. Il lui donne la place qui lui convient pour qu'elle soit à la fois disponible et facilement accessible ultérieurement en la rangeant sous des codes de référence dans des schèmes et des catégories. Il lui arrive toutefois que l'analyse de cette acquisition nouvelle, par la ressemblance qu'il lui trouve avec certains de ses acquis antérieurs, l'incite justement à se servir de ce dernier apprentissage pour apporter des rectifications à ces acquis qu'il reconnaît plus ou moins exacts et corrects ou qu'il estime avantageux de parfaire, d'améliorer ou de compléter.

L'élève qui apprend s'adonne à cette façon de faire dans le but d'éliminer toute source potentielle d'errance qui pourrait lui être préjudiciable dans des apprentissages futurs. Malheureusement, à moins d'y avoir été entraîné par l'intervenant éducatif et d'avoir appris à maîtriser les outils symboliques de l'analyse réflexive pour entreprendre cette activité d'intégration en toute autonomie, il a besoin d'accompagnement et de soutien parce qu'il ne sait pas faire seul et spontanément tous ces apprentissages.

Les ressources sont de trois ordres: personnelles, culturelles instituées (les savoirs essentiels de la vie en société et les savoirs des disciplines scolaires) et situationnelles. Il faut comprendre que pour apporter des solutions valables et viables aux problématiques qui lui sont soumises aux fins d'apprentissage ou qui mettent simplement à l'épreuve les compétences qu'il a déjà commencé à développer et qu'il souhaite améliorer et prolonger, il peut donc compter sur ces trois genres de ressources. Dans un premier temps et spontanément, il prend appui sur les multiples acquis antérieurs résultant de plusieurs apprentissages effectués dans le passé pour élaborer sa compréhension et hâter la représentation cognitive de l'appropriation des données informatives sur la situation et sur ses tâches.

Dans sa recherche de solution, ne trouvant pas de réponse satisfaisante parmi ses propres acquis, il se tourne vers la situation à problème elle-même. Suite à un judicieux décodage de la formulation de la problématique, il se met activement à la recherche de toute donnée supplémentaire d'information qui lui viendrait en aide. Qu'elles soient explicites ou implicites ce sont là les ressources situationnelles. Il peut fort bien arriver que ses ressources personnelles soient inadéquates et que la formulation de la situation éducative ne lui apporte pas davantage d'informations pertinentes. C'est à ce moment-là que les ressources culturelles instituées viennent en renfort à sa recherche de solution.

Les ressources personnelles

Quand elles sont personnelles les ressources se réfèrent aux acquis antérieurs de l'élève apprenant peu importe leurs erreurs, leur incomplétude, leur superficialité ou leur niveau d'exactitude. Comme acquis ils existent tels qu'ils ont été appris et ils sont le résultat d'apprentissages déjà effectués dans le passé.

En tant que produits de ces apprentissages, les acquis se présentent sous différentes formes comme simple dénomination, connaissance, habileté, capacité ou compétence. Quant à la qualité de leur fonction, les ressources se distribuent en cinq catégories distinctes, elles sont intellectuelles pour les contenus traités (mots, concepts, règles principes, théories), mentales pour les opérations de traitement, socio-affectives quand elles englobent les émotions et les affects en général, stratégiques quand elles permettent la mise en place de stratégies ou de procédures et psychomotrices dans le sens de la praxie quand le mouvement est adapté au but visé.

Les ressources personnelles telles qu'elles apparaissent dans la structure cognitive sont rarement dans une forme finale et définitive. Même chez un expert, elles sont toujours sujettes à une complexification progressive ou majorante puisqu'elles sont constamment perfectibles. Elles peuvent à tout moment, suite à de nouveaux apprentissages effectués dans des contextes différents, être remodelées par l'adjonction de ces résultats et leur intégration.

Les ressources situationnelles

Les ressources situationnelles proviennent des données situationnelles de la situation éducative elle-même et des tâches à réaliser qu'elle peut comporter. Elles pourraient aussi être nommées contextuelles dans le sens où elles sont contingentes aux divers aspects des contextes qui offrent une trame de fond aux expériences à vivre et à traiter que propose la situation éducative. Les ressources situationnelles se présentent explicitement dans l'énoncé de la situation et de ses tâches sous forme de données d'information par rapport à la problématique sous jacente de la situation et aux difficultés auxquelles elle revoie, au lieu, à l'environnement, à l'espace ou à l'indication plus ou moins claire de leur existence avec leurs contraintes et exigences, aux objets et matériels précisément identifiés et nommés ou à tout indice par lequel il est possible d'en imaginer par analogie la présence physique, à tout ce qui pourrait être induit ou déduit des données de base et qui élargit l'éventail des interprétations possibles et facilite l'élaboration d'une représentation mentale, aux circonstances et à leur contexte dans lesquels sont susceptibles de se déployer les différents aspects de l'expérience à vivre et à traiter sur le plan cognitif, au but poursuivi ou à celui qui sert de critère dans la détermination des exigences à respecter ou de limites contraignantes qui compliquent passablement la recherche d'une solution.

Les ressources situationnelles sont plus ou moins implicites dans les données mêmes de la situation éducative permettant d'induire par analyse d'autres informations nouvelles et prometteuses qui n'étaient surtout pas évidentes et précisées au départ. La situation éducative et la situation à problème contiennent en général beaucoup plus d'informations que celles qu'elles présentent lors d'une première lecture des faits. C'est donc à l'analyse des données de base que se produit le surgissement par analogie de bien d'autres informations insoupçonnées au départ. Le problème de la validité et de l'exactitude de ces informations reste entier mais pour qu'il ne devienne pas source d'errance dans le processus de recherche de solution, il vaut mieux en rester à une interprétation plutôt stricte des

données de base quitte à s'ouvrir à des hypothèses plus osées, risquées et moins certaines quand les premières informations se sont avérées infructueuses.

Les ressources culturelles instituées

Les ressources culturelles instituées représentent l'ensemble des connaissances que des êtres humains ont graduellement développées suite à leurs actions, leurs interactions avec l'environnement et la nature et à leurs transactions avec leurs semblables. Grâce aux échanges et au partage de leurs expériences interpersonnelles, ils ont pu se rendre mutuellement compte de leur compréhension du monde et de leurs réflexions sur les circonstances et les événements de la vie. Pour faciliter leur communication, ils ont progressivement convenu de tout nommer et de tout définir de manière à mieux se comprendre entre eux. C'est ainsi que d'innombrables connaissances, après être surgies du cerveau de ces humains, ont été reconnues et acceptées collectivement, établies d'une façon officielle par la culture comme des savoirs de références.

Les humains sont devenus de plus en plus intelligents et connaisseurs. L'étendue de leurs savoirs collectifs ne cesse de prendre de l'ampleur et les communications se font de plus en plus facilement et rapidement. Les savoirs actuellement disponibles et accessibles se multiplient et se renouvellent à un rythme effarant. L'évolution est rapide et bouleverse tout, même les certitudes les plus solides. À preuve, dans certains secteurs scientifiques et technologiques, les savoirs doublent en moins de deux années, obligeant les personnes de ces secteurs d'activités humaines à se recycler constamment pour remettre à niveau leurs connaissances. Parmi tous ces savoirs servant généralement de ressources culturelles lorsque l'être humain est engagé dans la résolution des différentes problématiques auxquelles son existence le confronte, se trouvent ceux que la société considère comme essentiels et qu'elle estime obligatoires de maîtriser.

Ces savoirs institués par la culture fixent la barre à partir de laquelle chaque personne est reconnue comme membre à part entière de la société. Les connaissances que chacune de ces personnes en a et qu'elle maîtrise établissent souvent son statut au sein même de sa collectivité. Au-delà de tout clivage social qui est à proscrire dans une société, il n'est pas moins préférable pour son bien-être et pour la reconnaissance de sa personne par son groupe d'appartenance, que chacune possède un minimum de connaissances. Il convient aussi qu'elle possède les outils intellectuels, symboliques, méthodologiques et spirituels

qui lui permettent d'organiser et de gérer sa vie de façon autonome et de comprendre le monde pour y apporter sa contribution et y participer pleinement.

Les savoirs essentiels à la vie en société

Comme pour l'adulte dans le déroulement de sa vie quotidienne, les problématiques très diversifiées que l'élève apprenant est appelé à vivre réclament une foule de ressources pertinentes à mobiliser à bon escient et au moment opportun. Cependant, alors que pour l'adulte le processus de mobilisation des ressources pertinentes fait déjà partie de ses compétences, dans le cas de l'élève apprenant, tout est à faire et à apprendre. Pour lui, compte tenu des apprentissages limités qu'il a pu faire jusqu'à ce moment et compte tenu aussi de ses manques et de ses insuffisances eu égard à ce qu'il peut savoir et maîtriser de la vie, il est rare qu'une problématique quelconque à laquelle il est soumis puisse se satisfaire de la simple mobilisation de ses ressources personnelles et des ressources situationnelles.

Heureusement qu'il en est ainsi. Les événements et circonstances le mettent en conflit avec lui-même et l'aident à comprendre les limites de ses acquis antérieurs. En contre-partie, il trouve dans cette mésaventure la motivation et l'intérêt pour s'engager à apprendre à mobiliser de nouvelles ressources culturelles qui deviendront par leur exploitation de nouvelles connaissances pouvant être alors ramenées dans les ressources personnelles. Grâce à ces conflits nés de problématiques qu'il ne sait pas résoudre spontanément, il peut acquérir de nouvelles connaissances et progresser dans le développement de ses compétences.

Plusieurs prétendent que l'école est une préparation à la vie pour l'élève apprenant et que ce qu'il apprend est important puisqu'il se peut qu'il ait à s'en servir une fois sorti de l'école. Ceci implique qu'il doive se constituer un immense répertoire de connaissances puisque l'évolution de la société va certainement en requérir de très nombreuses pour faire face à des changements difficilement prévisibles. Nous avons une toute autre vision voire une vision radicalement différente. L'école est en soi, dans sa culture et son fonctionnement, la vie, tout au moins une réplique en miniature de la vie. En effet, n'est-elle pas une microsociété tout à fait comparable à celle des adultes?

Par rapport à la très grande diversité des activités humaines qu'il est appelé à vivre immédiatement dans des registres de moindre difficulté mais par comparaison à son peu de compétence, tout au moins équivalentes à ce que vit l'adulte, l'élève apprenant n'est-il pas

sollicité et parfois fortement incité à vivre une certaine vie privée, une vie associative, une vie culturelle, une vie économique, une vie politique? Ces moments de vie et ces expériences comportent peut-être des engagements minimes ainsi que des obligations et des responsabilités restreintes comparativement à ce qui est demandé à l'adulte, mais ces exigences sont, tout de même, présentes et du même ordre.

En effet, ne lui faut-il pas déjà apprendre à consommer de façon réfléchie et responsable: vêtements, nourriture, loisirs, télévision par exemple? Ne doit-il pas participer à une vie collective où à tout instant on fait appel à son aptitude relationnelle et à son savoir vivre ensemble avec ses semblables? N'est-il pas contraint de savoir se positionner face aux différents médias et de se donner la maîtrise d'une certaine évaluation critique qui lui permet de sauvegarder une liberté de pensée et une certaine autonomie? Pour avoir une idée des apprentissages qui lui seraient un jour ou l'autre profitables, il s'agit d'élaborer un questionnement pour chacun des aspects multiples des genres de vie qu'il pourrait par hasard vivre. De toute évidence, le nombre d'apprentissages susceptibles de devenir autant de ressources à mobiliser est faramineux. Dans cette perspective, il devient impossible, dans le cadre de cet ouvrage, de dresser une nomenclature systématique et exhaustive de tous les savoirs essentiels à la vie en société que l'élève apprenant aurait avantage à connaître.

Une autre difficulté majeure réside dans le fait que personne ne peut prédire avec certitude quel sera l'avenir que nous vivrons. Par conséquent, les savoirs essentiels à la vie en société tels que nous pouvons les prévoir aujourd'hui selon des scénarios de vie qui nous paraissent familiers et vraisemblables ne seront probablement pas ceux auxquels l'élève apprenant fera appel. D'autre part, il nous semble bien que la scolarité primaire- secondaire ne sera jamais assez longue pour qu'il réalise tous les apprentissages qui lui permettraient de faire face aux situations éventuelles qu'il risque de rencontrer un jour ou l'autre dans sa vie quotidienne. Quelle doit être alors la préparation à lui donner pour qu'il sache faire face à toutes les situations que la société n'est même pas en mesure d'imaginer?

Étant donné que nous voulons maintenir notre ferme intention de l'aider à apprendre la vie et s'initier à la culture, il faut alors revoir les stratégies d'éducation et d'enseignement et concevoir autrement les contenus de sa formation. Ce ne sont pas tous les savoirs essentiels qu'il importe de maîtriser dans le fin détail puisqu'ils deviennent à ce moment-là des ressources personnelles, mais plutôt d'en connaître l'existence, d'en concevoir l'étendue, de les considérer comme une banque potentielle avec des notions disponibles et accessibles

qu'il s'agit surtout d'apprendre à mobiliser. Cet apprentissage est rendu possible puisqu'il existe déjà.

Il s'agit simplement d'amener l'élève apprenant à accepter, en toute liberté, de plonger dans les difficultés qu'apporte une situation éducative pour y vivre une série d'expériences concrètes inhérentes à la situation elle-même et dont le vécu de ces expériences, une fois objectivé, lui fera trouver les apprentissages réels effectués qui lui serviront tôt ou tard pour résoudre d'autres problématiques similaires ou semblables. En se portant à la rencontre des problématiques réelles ou plausibles, alors significatives pour lui, il s'initie petit à petit, dans et par le vécu de ces expériences, à la maîtrise des savoirs qui deviendront pour lui de nouvelles ressources personnelles.

En vivant ce genre d'expériences, à défaut d'y trouver toutes les solutions à toutes les situations auxquelles il fera face dans le futur, ce que nous avons considéré comme une impossibilité, il se constitue néanmoins un répertoire d'outils intellectuels, symboliques méthodologiques, et spirituels. Ce sont ces outils qui, une fois acquis et maîtrisés, vont lui permettre de s'organiser lui-même en toute circonstance qu'elle soit habituelle, inhabituelle, ou complètement nouvelle. Quand il est confronté à une situation-type complexe d'un genre de vie, il fait l'apprentissage de modes de fonctionnement qu'il peut réutiliser par la suite dans n'importe quelle situation d'une famille de situations similaires, quitte à y faire quelques régulations pour que les modes de fonctionnements appris conviennent parfaitement bien aux particularités d'une situation donnée bien définie.

La plupart de ces savoirs essentiels à la vie en société ne s'apprennent pas nécessairement par la fréquentation des disciplines scolaires quoique les savoirs de ces dernières puissent grandement contribuer à leur apprentissage puisqu'ils leur sont complémentaires. Les uns et les autres ne se distinguent pas tellement par leur complémentarité mais plutôt parce que l'apprentissage des savoirs des disciplines scolaires est régi par des règles de sanction des études, ce qui leur vaut un traitement singulier et particulier.

C'est ce que nous nous apprêtons à faire non sans souligner qu'au regard d'apprentissages significatifs à concevoir par les intervenants éducatifs, les uns et les autres sont simultanément exploités, démontrant par là que les solutions pertinentes aux problématiques amenées par toute situation éducative se trouvent en fait dans l'adjonction des ressources des

deux ensembles de ressources culturelles instituées soit dans les savoirs essentiels à la vie en société et dans les savoirs des disciplines scolaires.

Les savoirs des disciplines scolaires

Les savoirs essentiels à la vie en société sont, comme il a été démontré plus haut, des ressources intéressantes à mobiliser. Utilisées isolément ou en association avec d'autres, ces ressources participent à l'élaboration de solutions viables aux différentes problématiques autour desquelles la situation éducative a été conçue incluant les tâches à réaliser. En dépit de leur plus ou moins grande participation aux solutions recherchées et trouvées, il est très rare que cet ensemble de ressources culturelles soit à lui seul suffisant. Habituellement, c'est dans la complémentarité des savoirs des disciplines scolaires que se complète la meilleure formulation d'une solution valable et viable à la fois aux problématiques soumises à l'élève apprenant dans les situations éducatives.

Les disciplines scolaires représentent par la variété et l'étendue de leurs champs de savoirs une immense banque de ressources extrêmement diversifiées, susceptibles de compenser la faiblesse ou le manque de ressources personnelles quand des problématiques complexes, inhabituelles et inédites exigent des compétences toutes autres que celles déjà acquises. Quelle que soit la problématique, la part de résolution que prennent en charge les savoirs disciplinaires est toujours importante : écrire, lire, communiquer, discuter, faire valoir, compter, mathématiser, identifier, dénommer, conceptualiser, expliquer et ainsi de suite. Même acquises, mais pas encore nécessairement maîtrisées comme ressources personnelles, les compétences associées aux savoirs scolaires sont toujours perfectibles dans le sens d'une complexification majorante de leur efficacité en faisant varier le degré de difficulté des contextes des problématiques des situations éducatives devant en favoriser l'apprentissage.

Sur les plans pédagogique et didactique, si les problématiques qui requièrent des solutions sont rendues signifiantes par l'intervenant éducatif ou le sont devenues aux yeux de l'élève apprenant parce qu'elles rejoignent un intérêt marqué pour lui, il est facile d'imaginer que les savoirs scolaires qui contribuent à leur apporter des solutions efficaces vont eux-mêmes devenir signifiants.

Un autre point en faveur de cette démarche réside dans la constatation rapide par l'élève apprenant que les connaissances qu'il acquiert de la fréquentation des savoirs des disciplines scolaires sont utiles et utilisables. Elles tirent leur valeur de la contribution qu'elles apportent à la solution des différentes problématiques de la vie. Ce genre de prise de conscience, en plus de répondre précisément à la demande maintes fois formulée à quoi cela peut-il servir, ouvre l'espace sur les plans émotionnel et affectif, à la motivation d'acquiescer et de maîtriser le mieux possible ces savoirs disciplinaires.

Le temps est venu de découvrir l'apport fonctionnel et méthodique que chaque discipline apporte comme source d'élucidation aux problématiques que tout être humain est susceptible de vivre dans ses relations avec lui-même avec ses semblables et avec la nature dans tous ses aspects. Historiquement, chaque discipline est née du cumul et de l'assemblage de diverses tentatives de réponses que des personnes ont pris des siècles à apporter et à affiner suite à leurs questionnements et à leurs interrogations qui, par ailleurs, n'ont pas cessé de devenir de plus en plus élaborés, pointus et complexes.

Ces personnes, aux intérêts semblables, ont eu la prétention de croire que les réponses apportées à leurs questionnements, surtout lorsqu'elles sont partagées et acceptées par d'autres personnes, par la communauté des chercheurs, pouvaient être considérées comme des connaissances valables. Suite à cet assentiment relatif à la pertinence et à la valeur de leurs travaux, les connaissances ont été transposées en savoirs propositionnels, offrant ainsi à la culture et à la société des voies de solutions possibles pour élucider un certain nombre de problématiques qui surgissent dans l'existence des êtres humains.

Chaque discipline a donc été organisée au fil du temps autour de réponses de plus en plus structurées et structurantes et de plus en plus souvent reprises dans des pratiques sociales de référence démontrant ainsi la généralité de tels apprentissages au sein de la culture. C'est ainsi que de simples connaissances personnelles, après avoir obtenu l'acceptation officielle de la société, sont devenues des savoirs de référence qui, suite aux confirmations ou à la consolidation apportées par la recherche, sont devenus à leur tour des savoirs savants, des savoirs universitaires. La conjonction savoirs savants et pratiques sociales de référence est à l'origine de la détermination des savoirs à enseigner dans tout programme de formation. Au fur et à mesure de chacune de leurs avancées conceptuelles et scientifiques, les disciplines ont pu évoluer pour devenir ce qu'elles sont aujourd'hui au niveau où elles sont rendues maintenant.

Nous considérons que l'intérêt porté aux savoirs disciplinaires peut être accru et accentué par la prise de conscience de leur contribution à l'élucidation de différentes problématiques de la vie courante. Il s'agit là toutefois d'un intérêt d'origine strictement utilitaire. Nous souhaitons, sans renier ce bénéfice fort appréciable sur le plan motivationnel, en arriver à ce que les élèves apprenants y ajoutent un intérêt intrinsèque purement culturel leur permettant ainsi de rectifier leurs connaissances de sens commun par des connaissances plus déterminantes, plus vraies et culturellement plus exactes. À cet effet, nous croyons qu'un retour aux sources s'impose pour renouer avec la vraie nature de ce qui caractérise chaque discipline, avec les savoirs essentiels qu'elle promeut et dont elle est porteuse, seule ou en association avec d'autres disciplines.

Ce retour aux sources est une obligation éthique et déontologique pour tout éducateur à l'École de l'éducation nouvelle. Face à cette obligation professionnelle, il se doit de s'engager à fond dans une démarche épistémologique pour poser un regard neuf sur la culture et entreprendre une étude systématique et critique des tenants et aboutissants de chaque discipline scolaire. À l'École de l'éducation nouvelle, nous ne demandons pas aux intervenants éducatifs d'enseigner ce qu'ils savent en démontrant et en expliquant ce qui doit être retenu de la fréquentation d'une discipline donnée. Ils sont plutôt investis sur le plan culturel de la responsabilité d'être des professionnels des apprentissages scolaires en faisant découvrir, apprendre et comprendre les savoirs fondateurs d'une discipline ainsi que leur apport dans son évolution historique.

Ce virage implique la nécessité de changer de paradigme en abandonnant celui de l'enseignement pour privilégier celui de l'apprentissage. Puisque découvrir est la meilleure façon d'apprendre, faire découvrir devient la manière la plus appropriée d'agir comme un professionnel des apprentissages scolaires. Ce virage suppose donc de passer d'une pédagogie de contenus au profit d'une pédagogie de processus. Devenir un professionnel des apprentissages scolaires en aidant les élèves à apprendre et même à apprendre à apprendre, devient une tâche irréalisable si l'intervenant éducatif ne possède pas une certaine maîtrise intellectuelle et épistémologique des savoirs disciplinaires. À cette maîtrise des contenus, il doit ajouter une connaissance parfaite de toutes les étapes du processus de cognition pour savoir comment il peut accompagner l'élève apprenant dans ses démarches d'apprentissage des savoirs disciplinaires.

Revenir aux éléments fondateurs ainsi qu'aux événements et circonstances contextuels qui sont à l'origine de chaque discipline permet à l'intervenant éducatif de rendre plus efficace et plus efficient son enseignement. En comprenant mieux la dynamique de la contribution d'une discipline à la formation de l'élève qui apprend, il est davantage en mesure de saisir comment les spécificités des exigences conceptuelles qui caractérisent la discipline elle-même sur le plan de ses notions et de ses méthodologies deviennent autant de difficultés dans la compréhension globale et exacte des principes constitutifs de sa générativité et de sa construction. Cette obligation que nous faisons aux intervenants éducatifs de privilégier une vision épistémologique, nous amène à une reconceptualisation des disciplines scolaires, de leur interdépendance et de leur complémentarité dans leur apport significatif à la formation des élèves apprenants.

Dans cette visée, chaque discipline est considérée comme une entité bien définie, constituée de l'enchevêtrement de savoirs connectés en réseaux et d'un ensemble de compétences méthodologiques. La discipline se caractérise alors dans son identité par les solutions qu'elle a apportées aux enjeux de la société dans le passé, enjeux qu'elle a cherché à assumer et qui ont sous-tendu son développement dans le temps. Cependant, les enjeux actuels continuent d'influer sur son évolution de même que les enjeux futurs le feront eux aussi dans l'avenir. Elle se caractérise aussi par son principe d'intelligibilité nommée matrice disciplinaire et qui prend forme à travers ses éléments constitutifs : les questions que cette discipline pose au monde et à la société et dont les réponses ont servi d'indice pour nourrir ses propres questionnements, les méthodologies qu'elle privilégie pour répondre à ses questionnements, les tâches qu'elle estime pouvoir réaliser, les objets physiques et symboliques que ses méthodes emploient dans les tâches, les savoirs de type déclaratif ou de type procédural qui en résultent.

Que les problématiques soient simples ou complexes, qu'elles soient relatives à la vie privée ou collective, d'ici ou d'ailleurs, qu'elles soient locales, nationales voire mondiales, elles exigent dans le contexte de leur inclusion dans une situation éducative, d'être solutionnées. Ce processus de résolution est capital puisque sur un plan pédagogique, c'est par et dans l'élaboration de cette solution que l'élève apprenant se construit précisément de nouvelles connaissances. Étant donné qu'il construit ses structures cognitives en construisant sa compréhension et sa solution d'une problématique donnée, il se construit en construisant le monde.

Il faut reconnaître que la métaspécialisation tend à fragmenter le global en petits morceaux. Ce procédé de parcellisation est une erreur assez grave dans le sens où il empêche précisément de voir la globalité alors que les choses ne peuvent se comprendre que dans et par la globalité qui leur donne la signification qu'elles doivent avoir. Un deuxième défaut tout aussi néfaste pour l'esprit, est celui qui consiste à dissoudre l'essentiel en le simplifiant sous le prétexte que le complexe ne se comprend que par la simplification. Comment comprendre le complexe dans la spécificité de sa complexité si, en le mutilant pour le simplifier, le complexe à saisir n'est plus complexe?

Il est indéniable qu'il y a inadéquation de plus en plus ample, profonde et grave entre nos savoirs disjoints, morcelés, compartimentés entre disciplines, et d'autre part des réalités ou problèmes de plus en plus polydisciplinaires, transversaux, multidimensionnels, transnationaux, globaux, planétaires.

On ne peut toutefois pas envisager de tels correctifs dans l'organisation et l'aménagement de l'enseignement des savoirs scolaires sans s'assurer au préalable que ces correctifs, pour être valables et significatifs pour les élèves apprenants, prennent justement en compte et respectent intégralement les spécificités de leur fonctionnement global en général et de leur fonctionnement cognitif en particulier.

Si l'étude de la condition humaine se limitait à l'apport des sciences humaines en négligeant l'apport considérable qu'apportent les sciences physiques et de la nature à la compréhension de la complexité humaine, on aurait alors une vision étriquée de l'élève apprenant alors qu'une vision globale relie dans l'interdépendance de leur fonctionnement ce qui a toujours été séparé. Ne flirte-t il pas tantôt avec l'objectivisme et tantôt avec le subjectivisme, selon ce que les événements et les circonstances de la vie lui offrent comme expérience à vivre et à traiter?

En réalité l'être humain se promène entre la science et l'expérience, entre le concret du matériel et l'imaginaire de la rêverie qu'il met en opposition plutôt que d'en chercher la complémentarité et l'harmonie, là où se trouve sa force, le facteur déterminant de toute son évolution et de son équilibre. Sur l'autel de l'efficacité obligatoire et de la performance à tout prix, en séparant les choses plutôt qu'en misant sur leur reliance, la société a sacrifié plusieurs élèves apprenants qui sont devenus les victimes d'une étroitesse de vue et du manque de vision à long terme pour l'éducation.

Dans la perspective de nos ambitions éducatives et formatives, nous avons choisi dans le cas des disciplines, de les regrouper sur la base de la fonctionnalité de leur mission respective sur le plan culturel. Nous préconisons ainsi quatre remembrements unifiant toutes les disciplines d'enseignement inscrites au Programme de formation de l'école québécoise ainsi que toute autre discipline visant l'enrichissement culturel sous les appellations : sciences, technologies, humanités et arts. Pour conduire l'œuvre de la formation jusqu'à son plus haut degré possible de perfectionnement, nous estimons que toute la problématique de cette formation doit se déployer autour de thématiques transversales créant au point de rencontre de leurs axes inversés sciences-technologies et arts-humanités, un territoire commun démontrant que son unité prend naissance dans la synthèse des contradictions de ces pôles opposés.

La culture veut savoir les questionnements et les besoins de la société auxquels une découverte scientifique ou une application technologique a cherché à répondre. Quels étaient les enjeux sociaux économiques culturels et autres qui commandaient la nécessité de telles découvertes. Ces découvertes et applications technologiques ont-elles modifié le style de vie des populations? Comment la technologie de l'informatique par exemple a changé complètement les communications humaines? La communication scientifique n'a-t-elle pas besoin de la vulgarisation écrite (la langue maternelle) et de la présentation graphique (les arts)? Pour rejoindre les consommateurs, la publicité et le marketing ne sont-ils pas mis à profit?

Les situations éducatives

Se mettre au service de l'élève apprenant, se mettre au service de son développement. Ces deux exhortations faites aux intervenants éducatifs se traduisent dans la perspective de leurs activités formatives et éducatives par l'obligation de mobiliser tout leur art pédagogique et professionnel et toute la science qu'ils possèdent en vue d'entreprendre un travail centré exclusivement sur l'élève apprenant. En toutes circonstances ils doivent faciliter les apprentissages qui vont influencer sur sa vie et contribuer à son développement. Il s'agit bel et bien ici pour eux de la nécessité absolue de devoir fonder une pratique pédagogique susceptible de conduire à ce développement intégral de la globalité et de l'unicité de sa personne sur la voie de l'accomplissement de soi.

Vu que l'accomplissement de soi est un long et continu processus de réalisation qui ne sera jamais achevé, l'intervenant éducatif se doit par tous les moyens possibles de chercher à aider l'élève apprenant à entretenir sa motivation intrinsèque et son implication soutenue, à poursuivre dans la direction de son évolution, à cerner tous les indices de sa progression en lui faisant constater les progrès évidents qu'il fait par la succession d'états transitoires qu'il vit, dépassement après dépassement, et qui lui révèlent concrètement des dimensions de sa propre évolution sur les différents plans de son être.

Au regard de cette réalité, le rôle et la fonction de l'intervenant éducatif l'obligent, dans les diverses tâches qu'il a à accomplir, à bien connaître et à comprendre le fonctionnement personnel de l'élève apprenant par rapport au développement qui devrait être le sien.

Ceci étant déterminé, il se doit par la suite, de rechercher, d'identifier et de mettre en œuvre tout ce qui facilite ce développement, confirmant à coup sûr la progression de son évolution. Ceci nécessite indéniablement un doigté autant qu'un art à développer pour les intervenants éducatifs à qui sont confiés ces êtres en perfectionnement. Ce travail immense qui lui échoit, en plus de requérir une foule inouïe de compétences, consiste alors à organiser des activités de manière à placer l'élève apprenant dans des circonstances et des événements, face à des obstacles qui vont solliciter et mettre à l'épreuve son aptitude à apprendre. Ce sont précisément les défis que représentent ces obstacles qu'il doit relever, qu'il sait qu'il peut relever, qui l'amènent à faire des apprentissages qui répondent soit à ses propres questionnements et satisfont ses intérêts personnels soit, au but objectif de son instruction et de sa formation, à savoir apprendre la vie et s'initier à la culture.

Les caractéristiques d'une situation éducative et de sa construction

Issue des principes de base de la pédagogie expérientielle de situations, chaque situation éducative en tant qu'application pratique et concrète de ces principes est l'aménagement structural d'une expérience à vivre et à traiter. Étant donné nos façons humaines et particulières de faire l'expérience du réel pour le saisir et le comprendre, il est évident qu'il est impensable de concevoir un monde, un environnement, qui soit tout à fait indépendant de l'expérience elle-même utilisée pour le connaître. En effet, on ne peut bien connaître que ce que l'on construit soi-même puisqu'en plus de connaître les éléments qui le constituent on sait aussi, avec détail et précision, comment ils ont été assemblés pour former cette structure.

Une situation éducative est une situation à problème qui comporte une ou plusieurs problématiques et tâches nécessitant d'accomplir un certain nombre d'actions que l'élève apprenant ne peut réussir que si elles sont finalisées et dont le succès dépend essentiellement de la mobilisation de certaines ressources. En apprenant à accomplir ces actions finalisées qui mobilisent à bon escient des ressources pertinentes en vue d'apporter une solution efficiente à la situation de départ, il apprend du même coup à acquérir et à exploiter les outils intellectuels, symboliques, méthodologiques et spirituels qui lui serviront à chaque instant de sa vie. Il apprend en même temps à se donner les moyens pratiques de mobiliser et de coordonner les ressources qu'il possède déjà et celles qui lui sont immédiatement accessibles comme outils et matériaux dans la situation qu'il vit et dans son environnement.

Si l'élève apprenant ne contrôle pas et ne maîtrise pas des ressources qui lui semblent utiles dans les circonstances de la situation pour la résoudre, qu'à cela ne tienne. En étant plongé en pleine situation à problème et en s'y engageant avec l'aide de l'intervenant éducatif, il entreprend automatiquement d'activer les potentialités de ses dimensions pour les actualiser en nouvelles ressources qu'il pourra alors exploiter le moment venu. Chaque situation avec ses tâches plus ou moins complexes à réaliser est imaginée, conçue et construite de telle façon qu'une problématique donnée (qu'elle soit personnelle, existentielle, économique, socioculturelle ou environnementale) qui rend compte des problèmes, des difficultés, des défis, des dilemmes ou des impasses auxquels l'élève apprenant s'intéresse parce qu'il y est en quelque sorte confronté ou qu'il doit apprendre à affronter et à dépasser pour réussir à apprendre la vie et s'initier à la culture, exige qu'il s'applique à mobiliser à bon escient et au moment opportun les ressources pertinentes.

À cet égard, chaque situation est organisée et structurée autour du franchissement d'un obstacle, la plupart du temps d'ordre épistémique parce qu'il est de l'ordre du manque de concepts, et de connaissances théoriques et procédurales, voire de compétences. Le franchissement de l'obstacle inhérent à une certaine problématique est rendu possible par la mobilisation des ressources susceptibles dans leur agencement et dans leur assemblage de fournir une solution socialement acceptable et personnellement satisfaisante.

En prêtant une oreille attentive et en se montrant empathique envers l'élève qui apprend, dans les difficultés qu'il rencontre en cours de processus et dans tout ce qu'il vit d'inconfort dans cette expérience, l'intervenant éducatif surveille toutes les opérations qu'il effectue. Il en fait, avec lui, spontanément et au bon moment, une évaluation formatrice et l'amène

alors à apprécier ses façons de faire pour se convaincre, si nécessaire, qu'il lui faut les modifier et, pour cela s'engager dans un processus de régulation dirigé jusqu'à ce qu'émerge une solution satisfaisante qui lui procure la joie de la découverte et qui soit valable et acceptable pour l'intervention éducative. Par le biais des situations éducatives qu'il conçoit et affine dans les moindres détails pour les mettre au point, il aide les élèves apprenants à lier les savoirs scolaires et leur mise en œuvre dans des situations à problèmes complexes qui expriment la réalité existentielle qu'imposent certaines pratiques sociales.

Que l'expérience soit spontanée c'est à dire qu'elle n'ait pas fait l'objet d'une intention arrêtée d'avance de la part de l'intervenant éducatif ni d'une planification voulue et recherchée ou qu'elle soit la conséquence d'un geste délibéré de créer une situation d'apprentissage spécialement conçue et planifiée pour permettre à l'élève apprenant de réussir un apprentissage visé, les expériences à vivre et à traiter logiquement et psychologiquement sont toutes capitales pour son développement. C'est par ses procédés de questionnements et d'analyse, par sa qualité d'être et par son savoir faire pédagogique et didactique que l'intervenant éducatif va conduire l'élève apprenant à l'éveil de sa conscience au regard de ce qu'a été sa façon de penser, sa façon de ressentir et sa façon d'agir pour finalement établir les différents registres d'apprentissage que son vécu expérientiel lui a permis de visiter et desquels il retire une foule de connaissances pertinentes sur lui-même.

Le développement des compétences

De tous les produits de l'apprentissage que sont la dénomination, la connaissance, l'habileté, la capacité et la compétence, il ne fait pas de doute dans l'esprit de quiconque que la compétence est le produit le plus élaboré, le plus sophistiqué, le plus complexe sur les plans intellectuel et cognitif, le plus exigeant et celui qui demande le plus de préparation et de structuration.

La compétence est une organisation structurée et composite dans laquelle divers éléments sont associés dans une certaine combinatoire. Dans cet assemblage particulier, les éléments sont regroupés par domaine et la présence de chacun d'eux est essentielle, sinon il n'y a pas de compétence possible. Si les éléments d'un domaine sont faiblement représentés, la compétence sera peu performante et son efficacité sera très faible, presque inexistante. Étant donné que la compétence est une compétence en acte dans le sens où ce n'est pas tant le cumul de savoirs et de savoir faire qui compte que l'art de les mobiliser et de

les agencer, elle se déploie seulement dans une pratique de travail dont la réussite exige la mobilisation de diverses ressources provenant des trois domaines.

Dans une approche par compétences, les compétences ont priorité sur les connaissances. La compétence est un des principes organisateur de la formation. Elle s'inscrit dans une logique d'organisation de la formation qui supprime la logique d'exposition des contenus. C'est elle qui est maître d'œuvre dans la conception d'une formation. De ce fait, une compétence peut exercer cette fonction de tri, de sélection des connaissances. Les compétences ne dénie aucunement l'importance des connaissances. Bien au contraire, elles s'avèrent essentielles au fur et à mesure que le développement de la compétence en nécessite la présence. Maintenant, c'est la qualité et la variété des situations éducatives et leur pertinence au regard de la réalité existentielle des élèves apprenants et de leurs besoins de formation présente et future, pour s'adapter à l'évolution rapide de la société et de la culture qui sont déterminantes des connaissances qu'ils auraient avantage à acquérir.

Quand les connaissances acquises sont source d'errance dans le traitement cognitif auquel elles participent, c'est qu'elles ne sont plus valables et qu'il faut de toute nécessité et de toute évidence, les corriger ou les remplacer. D'autre part, l'évolution culturelle de la société démontre bien que la quantité astronomique des savoirs accumulés par l'humanité et qui sont susceptibles de servir comme références aux êtres humains dans la conduite et dans la gestion de son existence, double en moins de cinq ans. Ceci représente une masse impressionnante de savoirs qu'il est devenu impossible de maîtriser sur le plan cognitif. Face au renouvellement de connaissances qu'il faudra nécessairement entreprendre plusieurs fois au cours d'une vie et face à cette masse de savoirs impossibles à connaître totalement, il est souhaitable et préférable de développer des manières de gérer la façon de se porter à la rencontre du réel. Cette rencontre a pour but de se construire sur mesure à bon escient et en temps opportun les connaissances utiles et nécessaires pour élaborer et développer les compétences dont l'élève apprenant a besoin pour s'accomplir, réaliser ses rêves, son plan de vie, préparer son inclusion dans la société et y apporter en même temps sa contribution.

Non seulement l'approche par compétences élimine-t-elle les désagréments décrits plus haut et le désœuvrement remarqué chez certaines personnes totalement incapables de relever la situation du manque ou du trop grand nombre de connaissances à acquérir, mais elle fournit la possibilité aux élèves apprenants de faire, dès leur formation primaire et

secondaire, un lot d'apprentissages significatifs et féconds qui leur seront profitables, utiles et nécessaires durant toute leur vie.

En endossant ces visées positives de l'approche par compétences et en nous appliquant à respecter intégralement les démarches de la pertinence et de l'enracinement des apprentissages, nous voulons que les élèves apprennent à se sensibiliser à l'existence de toutes les sources possibles leur offrant, pour toutes les occasions qu'ils peuvent rencontrer, les ressources dont ils peuvent avoir besoin.

Nous voulons aussi qu'ils saisissent que toutes les ressources qui peuvent les aider à résoudre toute situation à problème existant, qu'elles leur sont disponibles quelque part et qu'il s'agit de les chercher aux endroits où ils peuvent les trouver. Pour y accéder, ils doivent cependant se familiariser avec les outils, les matériaux, les stratégies, les procédures et même les processus cognitifs qui leur sont indispensables. Devant toutes ces ressources disponibles, encore faut-il qu'ils développent les moyens de les mobiliser, qu'ils se donnent des critères de sélection, de validation et d'exploitation, pour en tirer profit au maximum, puisque c'est le traitement de ces ressources qui ont été évaluées et considérées comme appropriées qui sont à l'origine des connaissances qu'ils se construisent.

En ayant l'occasion de vivre de telles expériences relatives aux ressources et à leur mobilisation, tout élève apprenant apprend de façon significative à associer toute connaissance à ce à quoi elle sert. Dans cette vision de l'apprentissage, les connaissances ont toujours du sens et l'élève apprenant comprend qu'il peut s'instrumenter afin de devenir autonome et responsable dans sa quête de ressources et dans leur gestion d'une façon intelligente.

Ouvrages déjà parus

NOISEUX, Gilles. *Traité de formation à l'enseignement par médiation, tome 1, Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*, Sainte-Foy (Québec), MST Éditeur, 1997.

NOISEUX, Gilles. *Traité de formation à l'enseignement par médiation, tome 2, Les compétences du médiateur comme expert de la cognition*, Sainte-Foy (Québec), MST Éditeur, 1998.

NOISEUX, Gilles. *Traité de formation à l'enseignement par médiation, tomes 3/1 et 3/2, Les compétences du médiateur comme professionnel de l'intervention éducative*, Sainte-Foy (Québec), Productions MST, 2015.

NOISEUX, G. et DERASPE, I. *Une éducation nouvelle pour le troisième millénaire, tome 1, Une formation viable à concevoir*, Sainte-Foy (Québec), Productions MST, 2016.

NOISEUX, G. et DERASPE, I. *Une éducation nouvelle pour le troisième millénaire, tome 2, Une formation viable à réaliser*, Sainte-Foy (Québec), Productions MST, 2016.

NOISEUX, G. et DERASPE, I. *Une éducation nouvelle pour le troisième millénaire, tome 3, Une formation viable réalisée par la réactualisation des pratiques éducatives*, Sainte-Foy (Québec), Productions MST, 2016.

NOISEUX, G. et DERASPE, I. *Une éducation nouvelle pour le troisième millénaire, tome 4, Les sept chemins d'une formation viable: le modèle du monde de l'éducation nouvelle*, Sainte-Foy (Québec), Productions MST, 2016.

NOISEUX, G. et DERASPE, I. *Une éducation nouvelle pour le troisième millénaire, tome 5, Le cadre général de la dynamique de la formation de l'éducation nouvelle*, Sainte-Foy (Québec), Productions MST, 2016.

Nouvelles parutions

DERASPE, I. et NOISEUX, G. *Une éducation nouvelle pour le troisième millénaire, L'ABC du projet d'éducation de l'École de l'éducation nouvelle*, Sainte-Foy (Québec), Productions MST, 2018.

DERASPE, I. et NOISEUX, G. *Une éducation nouvelle pour le troisième millénaire, Les sept valeurs de l'École de l'éducation nouvelle vécues au quotidien*, Sainte-Foy (Québec), Productions MST, 2018.

NOISEUX, G. et DERASPE, I. *Les sept Règles d'or du code de vie de l'École de l'éducation nouvelle*, Sainte-Foy (Québec), Productions MST, 2018.

DERASPE, I. et NOISEUX, G. Un Référentiel pour identifier et solutionner les problématiques du développement humain intégral à l'âge scolaire, tome 1, *Les problématiques du développement humain intégral à l'âge scolaire*, Sainte-Foy (Québec), Productions MST, 2018.

DERASPE, I. et NOISEUX, G. Un Référentiel pour identifier et solutionner les problématiques du développement humain intégral à l'âge scolaire, tome 2, *À la recherche d'un modèle global d'intervention éducative*, Sainte-Foy (Québec), Productions MST, 2018.

DERASPE, I. et NOISEUX, G. Un Référentiel pour identifier et solutionner les problématiques du développement humain intégral à l'âge scolaire, tome 3, *Un modèle des dynamismes du développement humain intégral*, Sainte-Foy (Québec), Productions MST, 2018.

Autres publications

DERASPE, I. *L'accomplissement de soi*, Sainte-Foy (Québec), Productions MST, 2018.

DERASPE, I. *Changer le monde en se changeant soi-même*, Sainte-Foy (Québec) Productions MST, 2018.

Productions MST

PH 37-888 De Villers
Québec (Québec) G1V 5B5
Téléphone: 418 657-7795
irenederaspe@yahoo.ca
www.productionsmst.com

Disponibles :

Coop Zone ulaval
Pavillon Maurice-Pollack
2305, rue de l'Université, local 1100
Québec (Québec) G1V 0B4
Téléphone: 418 656-2600
Sans frais: 1 866 851-2600