PÉDAGOGIE DE LA PAIX : L'ENSEIGNEMENT ET LES EXIGENCES DE LA VIE

THEODORE MICHAEL CHRISTOU est professeur adjoint à l'Université Queens. De 2009 à 2012, il a occupé le poste de professeur adjoint à l'Université du Nouveau-Brunswick. L'enseignement et la recherche de Theodore touche à l'histoire et à la philosophie de l'enseignement. Avant de débuter ses études de doctorat, il a travaillé en tant qu'enseignant auprès d'écoles publiques régies par le conseil scolaire de la région de Toronto et celui de la région de Durham. Il est l'auteur de *The Problem of Progressive Education* (*University of Toronto Press*, 2012), qui examine l'histoire de l'éducation de l'Ontario, et de *An overbearing eye* (*Hidden Brook Press*, 2013), un recueil de poésie et de nouvelles. Theodore a également coédité (en collaboration avec Shawn Michael Bullock) *Foundations in Teacher Education: A Canadian Perspective* (Canadian Association for Teacher Education, 2013).

RÉSUMÉ

L'histoire de l'enseignement au Canada est le récit du peuple canadien qui se démène afin de comprendre ce que les écoles devraient être et ce qu'elles pourraient devenir dans le meilleur des mondes. Le sujet de l'enseignement progressif est devenu le protagoniste de ce vaste récit au cours de la dernière décennie. La rhétorique autour de l'enseignement progressif nous révèle des aspects de notre existence humaine à l'époque contemporaine et, du coup, articule nos inquiétudes existentielles par rapport aux forces transformatrices de la modernité. Cet article portera principalement sur deux répercussions de la rhétorique progressiste du siècle dernier. La première a dominé pendant les années entre la Première et la Seconde Guerre mondiale, tandis que la deuxième domine aujourd'hui et est maintenant connue sous le nom d'*apprentissage au 21e siècle* (*21st century learning*).

INTRODUCTION

Dans leur important ouvrage How Schools Worked: Public Education in English Canada, 1900-1940, R. D. Gidney et W. P. J. Millar (2012) décrivent l'éducation publique qui fut offerte au pays durant les quarante premières années du 21e siècle. Hormis certaines exceptions notables (c.-à-d., le Canada français, les Premières Nations), des limites dues à certaines données et aux méthodes utilisées dans cette étude, les auteurs ont réussi à cartographier le fonctionnement et les opérations des écoles publiques. Une autre limite est exposée à la première page de leur introduction ; les auteurs affirmant que :

> *Il existe un biais tenace qui accorde un intérêt excessif pour l'émergence d'un programme réformiste, parfois appelé « la nouvelle éducation » ou « l'enseignement progressif ». Alors qu'il est impossible de discuter de cette période sans considérer la quantité abondante de rhétorique qui a été générée*

> *par ce mouvement, nous ne lui accorderons pas beaucoup d'attention dans les pages qui suivent. Ce livre n'est pas à propos de comment les écoles devraient ou pourraient être dans le meilleur des mondes. Nous nous intéressons plutôt à comment les écoles et le système éducatif fonctionnent en ce moment.*[1]

Je crois que l'histoire de l'enseignement au Canada est – en particulier pour la période qui a suivi la Première Guerre mondiale – l'histoire d'un peuple qui tente de comprendre ce que les écoles pourraient être et ce qu'elles devraient être dans le meilleur des mondes. Je dévoile donc ainsi mon propre biais pour la rhétorique et les politiques en enseignement comme sources historiques valables, ne serait-ce que parce qu'elles constituent une idéalisation des écoles et qu'elles sont une projection obstinée sur les écoles publiques de tous nos désirs par rapport à ce que notre monde pourrait être et devrait devenir.

Par conséquent, je suis fasciné par le sujet de l'enseignement progressif, lui qui a été le protagoniste du récit plus vaste de l'éducation au courant de la dernière décennie. La rhétorique entourant l'enseignement progressif nous dévoile des aspects de notre existence en tant qu'être humain vivant en ces temps modernes et, du coup, illustre nos préoccupations existentielles à propos des forces transformatrices de la modernité. L'enseignement progressif fut un tour de force ; il continue de façonner la manière dont nous concevons et articulons le débat autour de l'enseignement public. Nous vivons dans un monde d'idées, et nous ne devons jamais sous-estimer le pouvoir qu'ont les idées de transformer le monde.

Dans ce texte, je me pencherai principalement sur deux répercussions de la rhétorique progressiviste du siècle dernier. La première a dominé entre les deux grandes guerres, alors que la seconde domine de nos jours. Nous connaissons bien la dernière par son sobriquet, ou son slogan, l'apprentissage au 21e siècle (*21st century learning*). Dans les deux cas, je me réfère à des exemples de rhétorique provenant de la province de l'Ontario pour illustrer mes propos. L'enseignement progressif – un terme utilisé ici pour dénoter l'incarnation de la pédagogie progressiviste dans la période entre les deux guerres – et l'apprentissage au 21e siècle peuvent être considérés comme étant : a) des approches s'étant développées en réponse à la modernité ; b) des aspects intrinsèques de la modernité ; ou, comme j'ai tendance à le croire, c) une combinaison de ces deux hypothèses. En tant que réponses à la modernité, ces approches sont donc une manifestation de notre angoisse existentielle à propos du rythme accéléré du changement et de son influence sur le paysage social de nos vies. En tant qu'aspects de la modernité, elles font intégralement partie de ce changement accéléré, faisant échos aux impulsions sociales, économiques et politiques qui nous propulsent vers l'innovation et la nouveauté.

DISCUSSION

Une discussion convenable de l'histoire de l'enseignement au Canada nécessiterait l'écriture d'une encyclopédie détaillée. Ce qui suit n'est simplement qu'un survol. Je m'intéresse ici à l'enseignement progressif, qui a été, je crois, le plus important moteur de la réforme en enseignement au Canada au courant du 20e siècle. Celui-ci a su faire preuve de ténacité. De nos jours, nous entendons beaucoup parler de ce soi-disant apprentissage au 21e siècle dans le domaine de l'éducation. Si nous considérons attentivement cette rhétorique, nous pouvons rapidement reconnaitre qu'elle est un net écho de l'enseignement progressif et des sentiments qui furent formulés il y a déjà près d'un siècle.

L'idéologie de l'enseignement progressif, tel qu'articulée à travers l'histoire et en nos temps contemporains, se concentre sur trois objectifs, chacun étant un symptôme d'un malaise généralisé provoqué par les effets radicalement transformateurs de la modernité. Au cours du siècle dernier, les progressivistes ont imploré les pédagogues de : a) se concentrer sur les aptitudes et les intérêts individuels plutôt que sur un curriculum rigide développé à une époque révolue ; b) encourager l'élève à s'impliquer activement dans la construction de connaissances, un processus qui ne peut pas se produire par de grands exposés magistraux ni par la mémorisation ; et c) s'engager à mettre en lien les apprentissages scolaires avec la société moderne et ses enjeux, et non pas avec les enjeux d'un monde révolu.[2]

Mais ce n'est pas tout. Il serait plus approprié d'épouser une logique du « et/à la fois » lorsqu'il est question d'enseignement progressif. Mais cela soulève également la controverse. En 2011, j'ai participé à une conférence à la University of British Columbia au sujet du programme scolaire mené par le Dr William Pinar.

Durant mon allocution, j'ai soutenu que l'enseignement progressif fut une réponse populaire et existentielle à la modernité. Le Dr Peter Grimmett a contesté ma position en soutenant que l'enseignement progressif fut un simulacre de la modernité. Nous avons continué notre débat par courriels, et je suis venu à la conclusion que nous avions tous deux raison.

Alors que l'enseignement progressif peut être défini par les trois grands thèmes qu'il englobe, mentionnés plus haut, il peut également être défini par sa fonction et son objectif. D'un point de vue de la *fonction*, l'enseignement progressif sert de réponse pédagogique à une réalisation existentielle : le monde dans lequel nous vivons aujourd'hui est qualitativement différent de celui dans lequel nous avons grandi. D'un point de vue de l'*objectif*, il sert de moyen par lequel nous pouvons aligner nos écoles d'une façon plus significative avec le monde qualitativement inimitable du présent. Il est, de plus, un *instrument* du changement au sein d'un monde changeant rapidement. La philosophie de l'enseignement progressif, en d'autres mots, est philosophiquement fondée sur l'anxiété à propos de la relation entre les écoles et la réalité sociale ; lorsqu'elle est mise en pratique, cependant, elle est un catalyseur menant à davantage de dissonance dans cette relation.

L'exposé de Ronald Wright de 2004 durant les Massey Lectures, *A Short History of Progress*, définit un argument double. Le premier est relativement peu controversé : le monde social dans lequel nous vivons est en transformation. Le second est plus audacieux, mais également plus stimulant : le monde social dans lequel nous vivons se transforme à un rythme de plus en plus accéléré, ce qui rend ce monde que nous prenons pour acquis méconnaissable et ceci, avec une rapidité inquiétante. De l'époque paléolithique jusqu'à la fin de la dernière période glacière, une durée qui représente 99,5 % de l'existence humaine, les outils et idéaux culturels se développaient à une vitesse incroyablement lente. « De nos jours » écrit Wright « nous avons atteint un tel rythme que les habiletés et les coutumes que nous assimilons en enfance sont déjà dépassées lorsque l'on atteint l'âge de trente ans, et peu de gens âgés de plus de cinquante ans peuvent avancer au même rythme que leur propre culture – que ce soit en ce qui concerne les expressions langagières, les attitudes, les gouts ou la technologie – même lorsque ces gens dirigent tous leurs efforts vers cette entreprise ».[3]

Le siècle à venir est qualitativement et quantitativement inimitable pour le siècle qui le précède. Les écoles doivent être repensées. Nous devons préparer nos jeunes au monde dans lequel ils vivront dans l'avenir en les exposants activement aux technologies dont nous disposons dans le présent. Le monde dans lequel ils vivront n'est plus le monde du passé dans lequel nous avons vécu.

La première vague progressiviste a déferlé librement au cours de la période entre les deux guerres, s'intensifiant durant les années suivant la Crise de 1929. Un demi-siècle après que l'Alberta eut introduit un nouveau *Programme d'études* pour les écoles publiques en 1936, chaque province du Canada avait transformé son programme formel, son infrastructure et ses mécanismes d'examen. Une nouvelle époque progressiste se présentait à l'horizon et demandait à ce que la vie écolière s'ajuste de façon à répondre aux besoins d'un monde contemporain. Ce monde fut altéré par les effets transformateurs de la guerre, tels que vécus dans les tranchées en Europe, aussi bien que par l'immigration, l'industrialisation et l'urbanisation. La seconde vague de l'éducation progressive a suivi la première approximativement trente-cinq années plus tard ; un exemple clair de ceci est le document *Living and Learning* publié en Ontario, et qui a été présenté au public en 1968. Plus couramment appelé « le rapport Hall-Dennis », un nom qui réfère aux deux hommes ayant présidé le comité responsable de la rédaction du rapport, *Living and Learning* a offert un grand ensemble de recommandations qui mettait les pédagogues au défi de diriger l'enseignement envers la découverte de soi et l'exploration individuelle, de limiter la compétition, de repenser l'arrangement des salles de cours et de mettre fin aux punitions corporelles. La troisième vague de la pensée progressiviste, à laquelle le nom *apprentissage au 21e siècle* fut apposé, est une force dominante en éducation aujourd'hui. Bien que cette approche s'insère dans le discours prévalent à notre époque voulant que la technologie ait une influence transformative sur notre existence, la rhétorique de l'apprentissage au 21e siècle est profondément progressiste dans son orientation philosophique au sujet de la place que les écoles doivent occuper dans notre société.

À travers l'histoire de l'enseignement public dans les écoles canadiennes, les progressistes ont largement défini leurs objectifs pédagogiques en opposition à la tradition ; la tradition, de leur point de vue, comporte une

connotation très négative. Selon la pensée progressiste, comme noté plus haut, la façon dont les écoles sont structurées de nos jours a été dérivée de, et est associé à, un contexte social ancien et révolu. Les écoles d'aujourd'hui devraient aider les étudiants à arriver à comprendre et à vivre dans un monde moderne plutôt que dans un monde qui n'existe plus. Cet argument est aussi tenace qu'il est problématique. Il y a quatre-vingt-cinq ans, John Dewey (1938) s'est adressé aux pédagogues progressistes avec une problématique qui est encore très actuelle aujourd'hui ; il a formulé que la dichotomie entre écoles « traditionnelles » et « progressives » est problématique.[4] Ce genre de pensée dichotomique, malgré les avertissements de Dewey, a caractérisé la rhétorique en enseignement pendant la majeure partie du siècle dernier.[5]

Dewey considérait la dichotomie entre écoles « traditionnelles » et « progressives » comme étant problématique :

> *La philosophie générale de la nouvelle approche en enseignement peut être raisonnable, mais la différence de ses principes abstraits ne devrait pas guider la façon par laquelle la préférence morale et intellectuelle impliquée devrait se traduire dans la pratique. Un nouveau mouvement comporte toujours le danger que, par le fait de rejeter les objectifs et les méthodes de celui qu'il vise à supplanter, celui-ci développe ces principes de façon négative plutôt que de façon positive et constructive.*[6]

Les éducateurs progressivistes ayant agi selon ce principe de continuité ont négligé des questions centrales au projet pédagogique. Dewey interpella les progressivistes d'assumer une approche plus critique par rapport à leurs propres principes et revendications pédagogiques.

En 1928, un éditorial paru dans le *Canadian School Board Journal*, un journal mensuel publié par l'Ontario Ratepayers Association, a considéré qu'il était nécessaire de commenter ce refrain qui était déjà devenu un sujet de conversation courant dans les périodiques et les conférences sur l'enseignement à l'époque.[7] L'article stipulait qu'en répondre aux besoins d'un monde moderne, les objectifs établis en enseignement étaient en train de changer : « Un coup d'œil au volume imprimé des procédures établies d'année en année nous démontre l'impact que les discussions, les résolutions et les façons que les différentes parties ont eus sur l'adaptation du système éducatif de la province afin de subvenir à des besoins modernes ».[8] En effet, durant le congrès de l'Ontario Educational Association de la même année, le *Canadian School Journal* rapporte les paroles du dirigeant syndical Thomas Moore qui avait déclaré que « les systèmes éducatifs doivent inévitablement passer à travers des changements afin de permettre à la jeune génération de répondre aux exigences d'une civilisation moderne et complexe ».[9] Duncan McArthur, sous-ministre de l'éducation de l'Ontario pour la période 1934-37 et ministre de l'Éducation de 1937 à 1942, était à la tête de ces changements lorsque la province introduisit son premier programme d'études profondément progressiste destiné aux écoles publiques, répétait inlassablement que la meilleure façon de préparer les élèves pour l'avenir est de leur offrir des occasions de faire face au monde du présent de façon intelligente. En agissant ainsi, les élèves développeraient des habitudes de réflexion qui leur seraient utiles au courant de leurs vies, peu importe les incertitudes auxquelles ils auront à faire face :

> *Les écoles de demain doivent, avant tout, former des citoyens qui sont capables de faire face à des problèmes qui seront spécifiques à leur génération de façon intelligente, courageuse, et en démontrant de la compassion pour tous les êtres vivants. À cette fin, je souhaite plaider en faveur de la liberté dans nos discussions, en abordant même des enjeux controversés dans nos salles de cours. L'enseignant ne doit pas s'adonner à la propagande, mais devrait être encouragé à développer dans l'esprit de ses élèves l'importance de prendre en compte tous les faits dans n'importe quelle situation, d'accepter les différences d'opinions en faisant preuve de tolérance et de prendre des décisions en ne se basant pas sur des préjugés personnels, mais en tenant compte du bien-être de la communauté au complet. L'éducation à son meilleur, sur le plan intellectuel, vise l'abolition des préjugés.*[10]

Les écoles de demain étaient au cœur de la rhétorique progressiviste de l'Ontario des années 1930s, et elles demeurent la préoccupation centrale de la rhétorique de l'apprentissage au 21e siècle tel que soutenue aujourd'hui à travers la province.

Le raisonnement nécessite que l'on soit disposé à considérer le *et/à la fois* (*both/and*), plutôt que le *soit l'un, soit l'autre* (*either/or*). Le soutien suscité pour l'apprentissage au 21e siècle, aussi bien que l'argument connexe qui veut que l'on s'engage à une plus grande intégration de la technologie dans l'enseignement, témoignent à la fois de l'anxiété que l'on ressent par rapport à l'avenir aussi bien que d'une habileté rusée à exploiter cette anxiété. En 2013, la requête suivante a été formulée en faveur d'une réforme en éducation :

> *Le système éducatif canadien se classe parmi les meilleurs du monde, ce qui a pour effet que nous avons une main d'œuvre hautement qualifiée et des secteurs industriels très concurrentiels. Cependant, les nouveaux défis associés au 21e siècle imposent de nouvelles exigences sur le Canada, et par extension, sur les systèmes éducatifs canadiens. Et plus particulièrement, ce système a maintenant pour tâche d'éduquer une génération qui fait face à des changements sociaux, économiques et technologiques sans précédent.*[11]

Ce langage est donc indéniablement progressiviste au même titre que son antécédent historique l'était.

Des groupes tels que l'Ontario Public School Board Association ont formulé d'éloquentes critiques envers les écoles publiques en Ontario.[12] La critique la plus récente accuse l'Ontario d'accuser du retard par rapport à l'inclusion de technologies en enseignement; par conséquent, l'argument veut que le gouvernement risque de perdre la confiance du public tout en compromettant du coup la compétitivité de ses élèves dans ce monde de plus en plus progressif. Cet argument est basé sur une technique classique de propagande, l'alarmisme (*fear mongering*), visant ainsi à dépeindre un avenir sombre pour l'Ontario, une province qui sombre prétendument dans la désuétude.

> *Il est tentant de vouloir considérer la situation sous un autre angle et de spéculer à propos de ce qui pourrait arriver si l'on n'accepte pas le changement. Un exemple éloquent de ceci est offert par le secteur de l'automobile en Amérique du Nord qui en 2008 s'est révélée être désuet puisqu'il a négligé de tenir compte de son contexte et a été incapable de non seulement anticiper ce que désiraient ses clients, mais s'est démontré également incapable de répondre à leurs besoins lorsque ceux-ci démontraient de l'insatisfaction en achetant des automobiles plus petites et écologiques fabriquées en Asie et en Europe.*[13]

Les théoriciens progressivistes d'aujourd'hui qui font la guerre contre la tradition, devenue leur épouvantail, usent de cette tactique de façon impitoyable. Il est intéressant de considérer les arguments offerts par la Public School Boards Association de l'Ontario (OPSBA) qui vise à rallier le soutien des Ontariens à l'apprentissage au 21e siècle :

> *Ce document demande au gouvernement de l'Ontario et au Ministère de l'Éducation de s'engager à établir une vision pour l'apprentissage et l'enseignement dans cette ère numérique. L'utilisation de technologies par l'élève et l'enseignant dans leurs vies de tous les jours et les possibilités que cela engendre afin d'améliorer l'intégration des habiletés du 21e siècle dans nos pratiques d'apprentissage et d'enseignement a atteint un moment tournant. Plusieurs autres États se sont vigoureusement lancés dans l'entreprise de définir une vision de l'enseignement qui les guidera dans le 21e siècle et nous urgeons l'Ontario, qui s'est toujours classé au premier rang quant au succès de ses élèves et de son système éducatif dans plusieurs domaines, de relever ce défi. Cette demande n'est pas motivée par des considérations de financement, mais par la conviction qu'il est critique de définir notre façon d'agir afin de suivre le rythme dicté par de rapides changements technologiques afin de nous assurer que nos élèves demeurent compétitifs sur le marché international. Les élèves, les enseignants, les parents, les commissions scolaires – toutes les parties prenantes en éducation – sont prêts à épouser cette vision.*[14]

Nous sommes à l'aube d'une ère nouvelle et l'enseignement public doit devenir progressiste, à défaut de disparaître. Paradoxalement, il semblerait que les partisans de l'apprentissage au 21e siècle ne se soient apparemment pas rendu compte que les écoles ont

énormément changé au courant du siècle dernier, ce qui caractérise la manière de pensée a-historique et peu réfléchie de ce mouvement. Mais ce changement est dû en grande partie à la force de l'enseignement progressiste en tant qu'outil rhétorique qui a servi à refaçonner les contours linguistiques, intellectuels et politiques de l'enseignement public.

Alors que les partisans de l'apprentissage au 21e siècle peuvent avoir raison de soutenir le besoin d'intégrer les nouvelles technologies de façon plus systématique dans les salles de cours (malgré l'aspect explicitement tautologique de cet argument), un peu de recherche dans ce domaine suffit pour nous dévoiler que souvent les tenants de cette armée de rhétoriciens sont en fait des entreprises technologiques qui ont évidemment tout intérêt à vouloir obtenir gain de cause dans ce débat. Un exemple frappant de ceci est un groupe dénommé *Canadians for 21st Century Learning and Innovation*, ou *C21*.[15] Dix des douze membres fondateurs de *C21* sont des entreprises technologiques.[16] Leur conception d'une pratique d'enseignement innovatrice se définit en ces termes :

> *Les enseignants adoptent des méthodes d'enseignement contemporaines, ce qui englobe l'enseignement de compétences nécessaires au 21e siècle, en intégrant la technologie dans la pédagogie, mettant le pouvoir des médias sociaux à profit dans l'enseignement et en offrant aux élèves des expériences, des choix et des occasions d'apprentissage interconnectés. Les facultés d'éducation du Canada adoptent les normes d'enseignement de l'apprentissage au 21e siècle dans la formation des enseignants et intègrent les TIC (technologies de l'information et des communications) dans leurs méthodes d'enseignements et leurs salles de cours. Les provinces adoptent des normes pour les enseignants en fonction de ceci et offrent des outils, des ressources et la formation nécessaires permettant aux enseignants d'innover leur approche, d'enseigner les compétences requises pour le 21e siècle, d'intégrer la technologie en enseignement et de mieux impliquer leurs élèves.*[17]

Il n'est pas surprenant que les entreprises technologiques considèrent l'intégration des technologies en enseignement comme étant une attitude innovatrice, voire progressive. Cela peut sembler, même pour les plus optimistes d'entre nous, plutôt choquant de constater à quel point des liens étroits existent entre ces entreprises et les associations des écoles publiques de l'Ontario. Les nouvelles technologies sont présentées comme étant des outils indispensables à l'apprentissage. La société évolue rapidement et inexorablement, et la technologie est devenue la métaphore la plus limpide de cette évolution.

CONCLUSIONS

Les arguments soutenant la rhétorique progressiste qui s'est développée entre les deux guerres et la rhétorique contemporaine de l'apprentissage au 21e siècle reposent sur une espèce de sentiment de malaise en ce qui concerne l'avenir. L'instabilité de l'économie, la menace de l'éclosion d'une guerre et, si l'on doit prendre une quelconque indication du gain de popularité substantiel des films et émissions télévisées présentant un avenir apocalyptique où des zombies prennent possession de la terre, la réalité de demain sera différente de notre réalité d'aujourd'hui. Nos ancêtres ont connu les guerres se produisant dans les tranchées, les mitrailleuses et des atrocités indescriptibles à une époque où le monde se faisait radicalement transformer par la technologie, l'urbanisation, l'immigration et l'industrialisation. Nous possédons aujourd'hui des preuves irréfutables que la température sur terre s'élève, que les calottes polaires fondent, que nous polluons nos sources d'eau douce et que, en tant qu'êtres humains, notre espèce est nuisible aux écosystèmes que nous occupons.

Le malaise et l'anxiété que nous ressentons sont pardonnables. On ne peut pas nous reprocher de nous tourner vers l'éducation – qui est une projection que nous nous faisons de nous-mêmes dans le temps et correspond à notre tentative de manipuler et de contrôler ce qui est à venir – comme un moyen d'atteindre un certain salut. Le monde change constamment et inexorablement ; les écoles sont nos moyens principaux de : a) donner du sens au changement qui se produit ; et b) de servir en tant qu'agents de ce changement.

D'après l'épistémologie populaire basée sur le modèle évolutionnaire de Charles Darwin, nous savons que nous devons nous adapter au monde aussi rapidement que celui-ci, de façon arbitraire et efficace, se rénove et se réorganise. Les pédagogues se retrouvent donc à faire face à un continuum qui s'étend de l'approche traditionaliste à l'approche progressiste. La première suggère que nous devons démontrer du courage et nous appuyer sur les institutions, récits, croyances et coutumes qui nous ont permis de survivre et de prospérer au cours de l'existence de notre espèce. La seconde suggère que nous devons nous éloigner du passé, de le laisser sombrer dans l'oubli, puisqu'il est tout aussi stagnant qu'il est désuet.

NOTES

1 R.D. Gidneyand W.P.J. Millar, *How Schools Worked: Public Education in English Canada*, 1900-1940 (Toronto: *University of Toronto Press*, 2012) : XVII.

2 Theodore Michael Christou, *Progressive Education: Revisioning and Reframing Ontario's Public Schools*, 1919-1942 (Toronto, ON: *University of Toronto Press*, 2012).

3 Roland Wright, *A Short Story of Progress* (Toronto, ON: *House of Anansi Press*, 2004) : 14.

4 John Dewey, *Experience and Education* (New York, NY: Touchstone, 1938) : 20.

5 La mesure dans laquelle les écoles sont « progressives » ou « traditionnelles » a été l'objet d'un long débat qui n'a pas été résolu. Voir Hilda Neatby, So Little for the Mind (Toronto: Clarke, Irwin, 1953); et Paul Axelrod (2005), "Beyond the Progressive Education Debate: A Profile of Toronto Schooling in the 1950s," *Historical Studies in Education* 17(2) : 227-41.

6 *Ibid.* : 20.

7 "The Challenge of Childhood," *Canadian School Board Journal* (Juin 1928) : 2.

8 *Ibid.* : 2.

9 "The Aims of Education," *Canadian School Board Journal* (Juin 1928) : 4. Le conférencier en question ici a été président du Congrès du travail du Canada. Cet article fait le résumé des évènements s'étant produits au congrès de 1928. Moore a également parlé, tel que mentionné dans l'article, de l'Organisation des Nations Unies et a présenté sa revue *A New World*. Son allocution est importante puisqu'il a parlé des changements que la modernité a produits sur l'Ontario, mais également puisqu'il percevait ces changement comme étant continus : « Personne ne peut prédire les besoins en éducation de la prochaine décennie étant donné la rapidité des changements qui se produisent dans le secteur économique, en agriculture et en science. »

10 *Ibid.* : 140.

11 Action Canada, "Future Tense: Adapting Canadian Education Systems for the 21st Century," février 2013, http://www.actioncanada.ca/en/wp-content/uploads/2013/02/TF2-Report_Future-Tense_EN.pdf : 3.

12 Ontario Public School Boards Association, "A vision for learning and teaching in a digital age," http://www.opsba.org/files/OPSBA_AVisionForLearning.pdf : 1.

13 *Ibid.* : 16.

14 Ontario Public School Boards Association, "A vision for learning and teaching in a digital age," http://www.opsba.org/files/OPSBA_AVisionForLearning.pdf : 1.

15 L'Ontario Public School Boards Association est un membre fondateur de *C21*.

16 *Ibid.* : 41. Parmi ces entreprises, il y a : a) Education First, une entreprise qui organise des excursions éducatives internationales et offre des cours de langues en ligne ; b) cinq maisons d'édition : Scholastic Education, Pearson, Oxford, McGraw-Hill/Ryerson, et Nelson ; et c) quatre appartenant au secteur des technologies : Dell, Microsoft, SMART Technologies et IBM. Les deux autres, qui sont des associations éducatives, sont la Canadian Education Association et la Canadian School Boards Association.

17 Canadians for 21st Century Learning and Innovation, Shifting Minds: A Vision and Framework for 21st Century Learning in Canada, 2012, http://www.c21canada.org : 17-18.