

Note concernant les champs de recherche pédagogique possibles de l'enseignement collégial

Note: *Ce texte est celui de la conférence que, parmi d'autres, je devais donner dans une réunion de réflexion organisée par Gilles Saint-Pierre pour déterminer les champs de recherche pédagogique qui seraient proposés aux professeurs des cégeps dans le nouveau programme de recherche pour les professeurs des collèges, programme alors en cours d'élaboration. Je n'ai pu assister à cette rencontre, mais une copie du texte manuscrit que j'avais préparé pour cette journée de réflexion a été remise par la suite aux organisateurs.*

Ces quelques lignes voudraient indiquer quel pourrait être dans les années qui viennent le champ des recherches pédagogiques au niveau de l'enseignement collégial. Bien souvent la pédagogie a été l'application de recherches élaborées en dehors de son domaine. Les professeurs n'étaient que des exécutants. Mais il ne peut plus en être de même désormais. Les transformations radicales provoquées par l'évolution du monde posent depuis quelques années le problème de la réforme de l'école. La redéfinition des buts de l'éducation et les questions relatives à la restructuration du système éducatif se posent partout. Or, ces tâches ne pourront pas être menées à bien sans le concours des professeurs et des éducateurs. Ce sont quelques-unes d'entre elles que je voudrais signaler ici.

A - Un coup d'œil rétrospectif

Mais auparavant, il est bon de jeter un coup d'œil sur les tentatives de renouvellement pédagogique des cinq ou six dernières décades. Elles ont été menées sur deux axes :

- ... celui de la relation entre l'école et l'individu;
- ... celui de la relation entre l'école et la société.

1 - Recherches portant sur le rôle de l'école dans la formation de la personnalité des élèves.

Depuis 75 ans, on a commencé à accorder une attention méthodique à l'observation des jeunes enfants et à leur vie dans un groupe. Des travaux scientifiques ont jeté les bases d'études approfondies sur le développement de l'enfant. D'autres ont essayé de montrer les conflits et tensions intervenant dans un groupe. Freud, Piaget, Rogers sont au programme de tout cours de Pédagogie.

Mais peut-on dire pour autant que cette nouvelle vision de l'enfant et des lois de son développement, ce que M. Debesse a appelé le « pédocentrisme », a transformé nos systèmes d'éducation ? Certainement pas. Sans doute, tout éducateur a fait siennes

certaines notions révélées par ces recherches, celles d'étapes, de maturation, d'attitudes. Sans doute, ici ou là, les écoles maternelles ou l'enseignement primaire ont essayé de transformer le système éducatif pour tenir compte de ces données. Certaines expériences de dynamique de groupe ont permis de constater que l'attitude non directive réalise une meilleure cohésion affective et fonctionnelle du groupe. Cependant, tout cela reste parcellaire et surtout les professeurs enseignant au niveau secondaire ou collégial ne voient pas l'incidence de telles recherches dans leur travail. L'utilisation de certaines techniques (la méthode non directive par exemple) demande en effet une formation spécialisée que l'ensemble des professeurs ne pourra obtenir.

2 - Recherches portant sur les rapports école et société.

Les études faites en psychologie sur les mécanismes d'acculturation ont permis de mieux se rendre compte que l'école est une institution d'intégration sociale. Mais, du même coup se lèvent des questions sur le rôle pédagogique de l'école. Ne forme-t-elle pas les jeunes à partir de modèles reconnus bons pour les générations précédentes ? L'école peut-elle rester une forteresse sans rapport avec le monde et les autres institutions éducatives : famille, mass-media ?

Ces interrogations ont été salutaires. Elles ont, ici ou là, amené à « aérer » l'école, à lui faire jouer son rôle protecteur en conduisant les jeunes à travers les réalités au lieu de les en isoler. On assiste ainsi à la naissance de nouvelles formes de scolarité : les classes de neige ou les classes vertes ramènent près de la nature, l'orientation scolaire, le développement de l'enseignement technique correspond à une certaine intégration de l'école dans les mécanismes sociaux, on développe des modalités de coopération avec les familles, les milieux socioculturels. De plus, la transformation rapide des sociétés conduit à penser que la fonction de l'école est moins de fournir de l'information que de développer chez l'étudiant la capacité de s'adapter à un monde inconnu.

Mais peut-on dire que l'ensemble des systèmes éducatifs du monde occidental a tiré les conséquences de ces nouvelles perspectives ? Si nous saisissons mieux les fins de l'école dans un monde en mutation, saisissons-nous pour autant le lien qui pourrait exister entre les fins et les méthodes pédagogiques que nous pourrions ou devrions utiliser ? Envisageons-nous à terme la disparition de l'école telle que nous la connaissons dans un renouvellement total de ses méthodes et de son enseignement ?

Et pourtant, notre avenir n'est pas à imaginer, il est à réaliser. Cette mise en relation du système éducatif et d'un certain type de société permet de poser la problématique de l'éducation de façon prospective. Elle permet de préciser les directions que pourrait prendre la recherche.

B - Des objets de recherche possibles

Deux types de problèmes se présentent actuellement pour le réseau des cégeps :

- celui des fins de l'éducation;
- celui du renouvellement de la structure éducative pour la mettre en accord avec les fins.

1 - Les fins de l'éducation.

Il est évident qu'aucun changement d'un système éducatif ne peut être réalisé sans que soient explicitées les fins du système. Mais il est aussi évident que la détermination de ces fins, si elle ne relève pas des seuls éducateurs (c'est la société tout entière qui doit découvrir et exprimer ces fins), ne saurait se réaliser sans leur concours.

La Commission Parent visait ce but. Mais le travail est loin d'être terminé. Ainsi, si on essaie de dégager les principes directeurs du cégep, on en trouve deux: la polyvalence et la démocratisation de l'enseignement. Un seul est pédagogique, le principe de la polyvalence. Les cégeps sont « polyvalents » dans la mesure où ils offrent un large éventail de disciplines à la fois dans le secteur de formation professionnelle ou dans celui qui conduit à l'université. La polyvalence s'applique même au programme d'études, en ce sens que chaque étudiant l'établit lui-même en conformité avec l'orientation qu'il a choisie. Cette « polyvalence » se veut la transposition dans l'institution scolaire de la diversité culturelle du monde contemporain.

Par contre, la démocratisation qui préside aussi à l'implantation des cégeps n'est pas nécessairement une finalité pédagogique. Elle vise à favoriser l'accès aux études et non pas nécessairement à transformer le rapport pédagogique dans les sens d'une plus grande « démocratisation » des rapports dans l'école. Bien des démocratisations du recrutement ont été réalisées dans le cadre d'un rapport pédagogique rigide autoritaire (exemple : l'Union Soviétique). En fait, le rapport Parent ne s'est pas prononcé sur l'impact de la finalité de la démocratisation sur le rapport pédagogique. Il faudra bien un jour ouvrir un débat sur cette question. Et peut-être alors constatera-t-on que du point de vue de l'efficacité technique, la démocratisation du recrutement oblige à ne pas recourir à la démocratisation du rapport pédagogique. Ce sont les étudiants issus des classes cultivées qui sont les moins mal préparés à profiter de l'enseignement non directif et du dialogue parce qu'ils disposent de techniques d'expression.

L'élaboration et le choix des fins éducatives que doivent réaliser les cégeps sont loin d'être terminés. En plus du problème qui vient d'être évoqué, on peut aussi signaler les suivants :

- la fin que doit viser un cégep est-elle la transmission des connaissances et des techniques ou la réalisation de l'épanouissement personnel ? Concrètement, faut-il opter pour une pédagogie, pas nécessairement traditionnelle, mais centrée sur la transmission des connaissances et des techniques ou bien pour des méthodes non directives qui mettent un groupe en mesure d'élucider et, si possible, de résoudre lui-même les problèmes qu'il rencontre tant au niveau des tâches qu'à celui des sentiments mutuellement ressentis ?
- un cégep n'a-t-il comme fin que le passage à l'ordre intellectuel du savoir ou doit-il aussi viser cet autre ordre (psychologique ? axiologique ? spirituel ?), celui où se réalise l'édification, la construction de la personne ? Et si on répond oui, concrètement comment concilier les exigences de la polyvalence qui entraînent le gigantisme et l'anonymat avec les exigences de la réalisation personnelle qui nécessitent des structures « chaudes » ?
- le cégep doit-il, en plus d'une formation professionnelle, dispenser une culture générale ? On a répondu par l'affirmative en faisant du Français et de la Philosophie des spécialités obligatoires. Mais le problème est loin d'être réglé, surtout en ce qui concerne la Philosophie. N'est-elle que l'expression d'une tradition culturelle disparue, celle de l'humanisme et de la culture savante, ou bien toute culture ne s'enracine-t-elle pas dans l'expérience la plus vitale de l'homme et l'interrogation philosophique n'a-t-elle pas justement pour tâche d'élucider cette expérience ?

Les réponses à ces questions ne relèvent pas des seuls éducateurs qui œuvrent dans les collèges, mais elles sont urgentes. Tout compte fait, il ne s'agit que de poursuivre le travail déjà entrepris par la Commission Parent : redéfinir l'éducation et la culture et en faire non plus l'apanage des privilégiés, mais le ciment d'une société nouvelle. Les choix doivent être clairs, car rien n'est plus nocif à un système d'éducation que l'absence d'objectifs généraux clairement définis. Ce qui fait la force d'un système d'éducation, c'est la cohérence et l'adhésion de tous aux fins du système.

2 - Renouveau de la structure éducative pour la mettre en accord avec les fins.

Les débats généraux sur les fins ne peuvent laisser les éducateurs travaillant dans les collèges indifférents, même s'ils ne sont pas de leur seule compétence. Par contre, il est un terrain qui est de leur ressort, c'est celui de la cohérence entre les fins et les méthodes d'enseignement. C'est sur ce terrain que les recherches peuvent être faites à l'intérieur des départements. Leur objet serait la **définition des objectifs pédagogiques** des différentes spécialités enseignées. D'ailleurs, un certain nombre de conditions semblent favoriser un essor de la recherche pédagogique dans ce domaine.

C'est tout d'abord la critique de l'école. C'est un vieux navire qui fait eau de toutes parts, dit-on. Les griefs peuvent se regrouper autour de trois thèmes :

- les programmes sont anachroniques et ne tiennent pas compte de l'évolution des sciences et des techniques ;
- le rapport pédagogique est peu efficace, tant du point de vue de la transmission des connaissances que de la formation ;
- le rapport pédagogique est unilatéral et autoritaire : critique du cours magistral.

Ces critiques provoquent chez les professeurs les réactions caractéristiques de la peur. On développe des mécanismes de défense ou on abandonne les méthodes traditionnelles sans aucun examen, comme si un rapport non directif était par lui seul plus efficace. Ni la crispation, ni les expériences sentant la démagogie (expérience n'est pas expérimentation) ne sont des solutions. Mais ces attitudes révèlent que tout professeur sent le système bouger sous ses pieds. Il sera donc prêt à le transformer pour peu qu'il en aperçoive la voie.

Or, la voie existe, c'est celle de l'attitude rationnelle. Le 16e et le 17e siècle ont vu la naissance d'un nouvel esprit, celui de la maîtrise de la nature et de ses lois par l'attitude rationnelle, ce qui a donné la science. Le 20e siècle voit la naissance d'un nouveau champ d'application de l'attitude rationnelle, le domaine de la gestion et de l'organisation des systèmes. C'est ce qui caractérise les sociétés post-industrielles et non seulement la consommation.

Or, parmi toutes les activités de gestion et d'organisation, l'institution scolaire est la dernière à être atteinte. Mais elle ne peut échapper à ce traitement de la raison. Il faut que sans complexes nous examinions nos institutions scolaires, l'arsenal des programmes d'études, des méthodes d'enseignement, des systèmes de contrôle. Et que nous nous demandions : « pourquoi comme ceci et non autrement ? »

Mais il est important que nous soyons capables de préciser les raisons des changements que nous proposons. On ne peut se contenter de changer les programmes, le mode de passation des examens... sous prétexte qu'on est saisi de demandes en ce sens. Nous devrions savoir avec précision ce qu'on cherche à obtenir par ce changement, de même que lorsqu'un professeur fait un cours, il devrait savoir pourquoi il fait ce qu'il fait. Et cela, séance par séance.

Cette attitude rationnelle est d'autant plus facilitée que dans le domaine pédagogique vient de surgir un nouveau concept, celui d'« **objectif pédagogique** », il n'est que la concrétisation de l'attitude rationnelle. Mais, de plus, il a l'avantage d'être un concept opératoire qui lie ensemble les sujets de préoccupation du professeur pédagogue : le programme, les méthodes, l'évaluation.

C'est ce que je voudrais maintenant montrer rapidement.

a) La définition des objectifs.

Quand on demande à un professeur de dire pourquoi il enseigne tel contenu du programme, il répondra qu'il a un programme à couvrir. Faute d'une réflexion sur les objectifs de la spécialité qu'il enseigne, il se contente de « faire des cours ». Mais si on essaie de le pousser à étudier ce que pourraient être les vrais objectifs de son cours, il en trouvera de vagues ayant peu de rapports avec l'acte pédagogique ou il énumérera un très grand nombre d'objectifs disparates. Or, le premier travail que devrait faire un professeur pédagogue consiste à choisir un nombre limité d'objectifs, faute de quoi ils ne seront jamais atteints. Mais leur détermination n'est pas facile. C'est justement à ce travail que des professeurs chercheurs pourraient être conviés.

Ces objectifs peuvent évidemment varier selon les spécialités enseignées. Cependant, pour fixer les idées, on peut dire qu'à travers les spécialités enseignées on peut viser des objectifs tels que :

- l'information : connaissances;
- la formation méthodologique : analyse, déduction, expérimentation, documentation, etc.;
- la formation à l'expression, au langage : langue, algèbre, informatique, langage pictural, dessin industriel, etc.;
- la formation en vue de procurer des outils de travail : je ne peux étudier la physique sans mathématique, etc.

Étant donné le nombre et la diversité des programmes d'études, un travail d'exploration des objectifs possibles et de clarification est nécessaire pour qu'on puisse définir plus précisément les objectifs de formation visés par ces programmes. Des recherches ou des expérimentations pourraient contribuer à le faire.

b) Objectifs et programmes.

Qui ne voit que les programmes ne peuvent être remaniés qu'en fonction des objectifs ? D'ailleurs ce terme devrait être remplacé par ceux de « contenu », « thème », « progression », qui rappellent que le programme ne peut être considéré en soi, indépendamment de l'objectif.

Cet examen permettrait sans doute de se rendre compte que certains programmes traditionnels visaient surtout l'objectif de l'information, et très souvent des informations qu'un esprit normalement constitué ne pourrait retenir qu'une quinzaine de jours. Dans cet examen, on s'interrogerait sur le rapport du contenu du programme avec les types

d'objectifs énoncés plus haut : sur quoi doit porter l'apprentissage du langage de base ?
Quelle est la partie du programme capable de faire acquérir une méthodologie?...

Beaucoup de programmes techniques sont jeunes, établis dans des terrains nouveaux où un enseignement du niveau collégial n'existait pas, c'est là un champ propice pour une recherche qui peut éclairer ceux qui doivent élaborer ces programmes.

c) Objectifs et méthodes.

Certaines méthodes s'opposent à certains objectifs, d'autres les servent. Le cours magistral (même à 300 ou 400 étudiants) sera excellent pour transmettre l'essentiel d'une information où l'on pourra recourir à des fiches imprimées. Si je veux développer l'autonomie, je laisserai les étudiants face à eux-mêmes, en les aidant à rendre conscience des processus qu'ils utilisent. Si je veux monter des mécanismes, j'élaborerai des exercices personnels et progressifs et je recourrai (et pourquoi pas ?) à l'enseignement programmé, etc.

La connaissance des différentes méthodologies d'enseignement possibles, les objectifs qu'ils permettent d'atteindre mieux ou moins que d'autres et les expérimentations qu'il serait possible de mener en ces domaines sont des terrains propices pour une recherche dont les résultats sont susceptibles d'améliorer la pratique enseignante dans les collèges.

d) Objectifs et évaluation.

L'objectif recherché est-il atteint, voilà l'objet de l'évaluation. Aussi, il y a l'évaluation sanction. Et les formes peuvent être diverses.

Mais toute évaluation n'a pas pour but de sanctionner. Elle peut aussi renseigner le professeur sur ce qui passe et ce qui ne passe pas. Elle est alors un élément qui permet au professeur de définir son rythme de progression et à l'élève de savoir où il en est. Bref, c'est alors le servomécanisme du système.

Ici aussi, autant les formes ou procédures d'évaluation sommative que d'évaluation formative dans un contexte réel de l'enseignement collégial, celui de plus de 100 programmes différents dans tous les domaines des activités humaines, programmes dont l'enseignement demande que soient créées des situations d'apprentissages très diverses (classe sèche, laboratoire, atelier, stages...) sont pour les professeurs un terrain de recherche et d'expérimentation. Les connaissances que produiront de telles recherches amélioreront la pratique professionnelle des professeurs.

Pour conclure

Le terrain du cégep est un terrain nouveau, nouveau parce qu'il doit adapter des pratiques anciennes aux réalités nouvelles, nouveau parce qu'il doit se constituer comme

ordre d'enseignement ayant des caractéristiques qui le distinguent des ordres antérieurs et postérieurs. Le cégep n'est pas qu'une construction de papier. Dans beaucoup d'endroits, il intègre ses équipes enseignantes venant d'institutions ayant des traditions de pratiques enseignantes diverses et différentes (collèges classiques, écoles techniques, écoles d'art, écoles infirmières, écoles commerciales...). C'est en fait un immense laboratoire où, qu'ils le veuillent ou non, tous les acteurs (du moins les plus engagés et donc les plus influents) doivent se poser des questions sur les raisons qui fondent ce qu'ils font, sur la pertinence de leur pratique en regard des situations réelles d'enseignement de ce niveau et des objectifs pédagogiques qui devraient être visés.

Les questions qui préoccupent le professeur pédagogue dans sa tâche quotidienne trouvent leur solution dans la détermination des **objectifs pédagogiques**. C'est l'objectif qui lie et rend raison des éléments de l'action pédagogique : programme, méthodes, évaluation. En ouvrant ces champs à des projets de recherche qu'il propose ou qu'on lui propose, il participe à la transformation de l'institution scolaire. Il pouvait jusqu'à présent rêver d'une autre école, il peut être maintenant en situation de pouvoir la faire.

Au moins, au cégep naissant nous sommes dans une situation où l'éducation ne peut plus être l'affaire de méthodes consacrées par la seule tradition. Ce terrain nouveau appelle l'innovation, à la transformation de certaines pratiques des institutions antérieures dont il est issu, à la création d'autres pratiques. Cependant, la stratégie la meilleure pour y arriver passe par des expériences méthodiques. Elles ne peuvent donc être que localisées bien concrètement dans les institutions, les collèges et dans ce qui constitue le terreau de l'action pédagogique, le tryptique : programme, méthodes, évaluation.

Cela demandera du courage, mais cela en vaut la peine.

Paul Inchauspé

Directeur adjoint des Services pédagogiques
Du Cégep du Vieux-Montréal

Membre de l'équipe d'évaluation de projets de recherche

Janvier 1975