



Dossier - souche

sur

l'innovation pédagogique

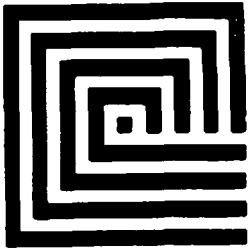
**DOCUMENT
DE TRAVAIL**

LOUIS GADBOIS
PAUL-ÉMILE GINGRAS

2e version
20 NOVEMBRE 1981

712580
Ex. 2

Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation
1940, boulevard Henri-Bourassa est, Montréal H2B 1S2



Dossier - souche
sur
l'innovation pédagogique

**DOCUMENT
DE TRAVAIL**

**LOUIS GADBOIS
PAUL-ÉMILE GINGRAS**

**2e version
20 NOVEMBRE 1981**

**Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation
1940, boulevard Henri-Bourassa est, Montréal H2B 1S2**

AVANT-PROPOS

Le 19 novembre 1980, la D.G.E.C. (Direction générale de l'enseignement collégial) chargeait le C.A.D.R.E. (Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation) de constituer un "dossier-souche" sur "l'innovation pédagogique": sa définition, son extension, sa réalité dans le réseau des collèges.

Pour faciliter au lecteur la compréhension et l'utilisation de ce document, il nous semble utile: 1) de replacer le projet dans son contexte; 2) d'annoncer la triple dimension de son contenu: l'idée de dossier-souche, le concept d'innovation pédagogique, la réalité de l'innovation pédagogique dans le réseau des collèges; 3) d'indiquer certaines limites et utilisations possibles de cette étude.

LE CONTEXTE

Le monde de l'éducation a identifié un besoin d'information sur la recherche et la documentation pédagogiques. Il y a, d'une part, prolifération d'études et de documents et développement des moyens de communication, mais, d'autre part, praticiens, chercheurs et preneurs de décisions semblent mal connaître et utiliser les résultats de la recherche.

Au Québec, le milieu de l'enseignement collégial nous semble particulièrement sensibilisé à ce problème. Cette préoccupation a été souvent exprimée, par exemple dans les sessions d'études des coordonnateurs de recherche et d'expérimentation, à la Commission permanente de la recherche, dans les services des programmes ou de recherche et de développement de la D.G.E.C., au Centre de documentation du C.A.D.R.E. Il y a consensus dans le réseau des collèges pour accentuer le traitement et la diffusion des données de la recherche et de la documentation.

Européens et Américains expérimentent actuellement diverses façons de répondre à pareil besoin, d'informer le milieu de l'état de la documentation et de la recherche sur un sujet: information bibliographique, exposé sommaire, revue de littérature, note de synthèse, "research summarization", "integrative reviews", "knowledge synthesis"⁽¹⁾.

En 1979, la Commission de la recherche recommandait à la D.G.E.C., dans le même esprit, de faire l'expérience d'une formule dite de "dossier-souche", soit une vue d'ensemble de la recherche et de la documentation sur une question (dossier), qui servirait de référence de base et de départ aux praticiens et aux chercheurs (souche). La Commission suggérait en outre deux objets prioritaires pour de tels dossiers-souches: la formation fondamentale et l'innovation pédagogique⁽²⁾.

C'est dans ce contexte qu'a été constitué le présent "dossier-souche sur l'innovation pédagogique".

LE CONTENU

Ce dossier-souche sur l'innovation pédagogique comprend trois parties qui correspondent à la triple dimension du projet :

- 1) l'élaboration du concept même de dossier-souche à l'aide de la présente expérience;
- 2) une introduction générale à l'innovation pédagogique d'après la documentation;
- 3) une saisie de la réalité de la recherche et de l'innovation pédagogiques dans le réseau des collègues.

Le concept de dossier-souche (Ière partie)

Le présent document sur l'innovation pédagogique a été composé à partir d'une notion intuitive du dossier-souche. Il a un caractère expérimental. Il doit permettre de préciser le concept même de dossier-souche: nature, composantes, caractéristiques, méthodologie. Il fallait mener une telle expérience pour se donner un modèle.

Le première partie du document fait précisément le point sur l'état du concept de dossier-souche. On y traite des raisons d'être et de la nature du dossier-souche (ch. 1), puis de sa méthodologie et de son utilisation (ch. 2).

Une introduction à l'innovation pédagogique (IIème partie)

Cette partie du dossier-souche se présente comme une introduction générale à l'innovation pédagogique d'après la documentation. On y trace les contours du domaine de l'innovation et on en relève les

principaux traits (ch. 3). On présente ensuite et commente un certain nombre de définitions de l'innovation et, s'en inspirant, on propose une nouvelle définition (ch. 4). Dans "l'innovation comme produit" (ch. 5), on examine comment les auteurs décrivent, classifient et caractérisent les innovations. Théories et modèles, stratégies et tactiques alimentent la section suivante sur le processus de l'innovation (ch. 6). "Accords et controverses" rassemblent une série disparate de questions et de considérations: l'inévitable chapitre fourre-tout d'un dossier-souche (ch. 7).

La réalité de l'innovation dans les collèges (IIIème partie)

Comment saisir cette réalité de la recherche et de l'innovation pédagogiques dans le réseau des collèges au cours des années 70? Nous avons identifié trois groupes de facteurs: les discours (ch. 8), les faits (ch. 9), les pistes et priorités (ch. 10).

Les discours, ce seront, d'une part, ceux de l'Etat: "livres" gouvernementaux, énoncés de politiques, programmes et services; d'autre part, ceux du milieu des collèges. Il s'agit évidemment d'un choix de propos significatifs.

Deux catégories de faits ont été retenues. Les uns sont tirés d'inventaires, de répertoires, de bilans et témoignent froidement, "statistiquement", de l'état et des besoins de la recherche pédagogique dans les collèges; les autres faits se veulent davantage significatifs du vécu pédagogique, de la pratique de l'innovation, du dynamisme du milieu collégial.

La dernière section de cette troisième partie, - pistes et priorités -, tient à la fois du bilan et de la prospective. L'on se propose, d'une part, d'interpréter la situation, de souligner certains acquis, de tirer des conclusions; d'autre part, d'identifier des pistes déjà tracées, d'indiquer des voies d'avenir pour la recherche et l'innovation pédagogiques dans les collèges.

LIMITES ET UTILISATIONS DE CE DOCUMENT

Une première limite tient à la méthode choisie pour préparer le document. Nous avons décidé de nous servir de cette expérience du dossier sur l'innovation pédagogique pour élaborer le concept même de dossier-souche. C'est dire que nous forgions notre outil tout en l'utilisant. C'est avouer à la fois l'inexpérience des auteurs, les aléas de la démarche. Expérience faite, la méthode suivie pour étudier ici l'innovation pédagogique et sa réalité dans les collèges serait révisée.

Autre limite: le temps. Pour réaliser le projet, l'on avait prévu retenir les services d'un agent de recherche durant six mois, dont quatre seraient consacrés à l'analyse de la documentation générale sur l'innovation pédagogique et deux à l'étude de cette réalité de l'innovation dans les collèges. La compréhension du sujet et l'abondance de la documentation, même en prolongeant le travail de plusieurs semaines, nous a obligés à faire des choix et à nous limiter.

Troisième limite: l'absence d'expérimentation. Nous cherchons dans le présent document à généraliser le concept de dossier-souche et à la fois à en offrir un premier modèle. Il apparaît pertinent d'expérimenter ce concept et ce modèle dans le milieu, et donc de diffuser ce dossier à titre de document de travail.

Nonobstant ces limites, nous croyons le document utile.

Il présente un nouvel outil aux praticiens, chercheurs et administrateurs de l'éducation: le dossier-souche. Il dit le pourquoi, le quoi et le comment de l'instrument. Ni panacée, ni recette, c'est un moyen de plus de mettre à la portée des utilisateurs la documentation

pédagogique. C'est à la fois une méthode d'analyse et de synthèse de la documentation relative à un sujet.

Le document n'est pas que discussion d'un nouveau concept. Il est de fait un premier dossier-souche, qui a pour objet l'innovation pédagogique et sa réalité dans le réseau des collèges. Comme tel, il a l'utilité commune aux introductions générales à un sujet, aux travaux de défrichage, aux efforts d'inventaire et de synthèse. A l'heure de la formation fondamentale et de la consolidation de l'enseignement collégial, il est certes pertinent de faire le point sur la réalité de l'innovation telle que comprise et vécue par les gens de collège depuis dix ans et sur son avenir.

Comme pour tout prototype, ce sont les utilisateurs qui nous diront comment améliorer le dossier-souche et quel peut être son avenir.

Au cours de cette étude, nous avons profité d'une généreuse collaboration du milieu. Nous ne saurions nommer chacun de ceux que nous avons consultés et que nous voulons ici remercier. Qu'il nous soit permis cependant de mentionner particulièrement les professionnels du Centre de documentation du C.A.D.R.E., les responsables du Service de l'innovation pédagogique de la D.G.E.C., les collègues de la Commission de la recherche de la D.G.E.C., les spécialistes de l'innovation pédagogique qui nous ont accueillis dans les collèges de Lévis-Lauzon, de Notre-Dame-de-Foy, de Maisonneuve et de Saint-Jérôme.

Références

1. Ces expressions sont tirées de trois articles récents de revues, soit: H. Ladas, "Summarizing Research: A Case Study", dans Review of Educational Research, Hiver 1980, vol. 50, no 4, pp. 597-624; G.B. Jackson, "Methods for Integrative Reviews", dans Review of Educational Research, Automne 1980, vol. 50, no 3, pp. 438-460; S.A. Ward, "Studies in Knowledge Synthesis", dans Evaluation in Education, 1980, no 4, pp. 130-133.
2. Cf. Compte rendu de la troisième réunion de la Commission de la recherche de la D.G.E.C. pour l'année 1980-1981, article 4, et Document de travail préparé pour cette réunion et intitulé: "Plan de travail et échéancier de la Commission de la recherche concernant la politique de la recherche en innovation pédagogique au collégial", articles 1 et 2.

lère PARTIE

Qu'est-ce

qu'un

dossier-souche?

Divers besoins relatifs à l'utilisation de la documentation et de la recherche en éducation ont fait naître l'idée d'un dossier-souche sur des sujets de grand intérêt pour les milieux d'enseignement.

Ce sont ces besoins, cette idée, la méthodologie et l'utilisation possible du dossier-souche qui constituent la première partie de notre document de travail et dont l'étude comprend deux courts chapitres:

1. Raisons d'être et nature
2. Méthodologie et utilisation

1. Raisons d'être et nature

Les raisons d'être et la nature du dossier-souche tiennent à l'identification de besoins spécifiques du milieu de l'enseignement. Pour comprendre le concept de dossier-souche, il nous apparaît essentiel de nous référer d'abord à ces besoins et de voir comment, de par sa nature, le dossier-souche peut répondre à ces besoins. D'où les deux divisions de ce chapitre: raisons d'être et nature.

RAISONS D'ÊTRE

Pour identifier les besoins auxquels veut répondre le dossier-souche, qu'il suffise de rappeler à notre lecteur des lacunes et des difficultés qui lui sont déjà familières.

Le traitement de l'information

La Commission Parent notait en 1963 que la somme des connaissances doublait à chaque décennie et qu'il y avait probablement plus de chercheurs vivants qu'il n'y en avait eu au total durant toute l'histoire de l'humanité. Si l'on ajoute à cet effort de recherche des développements technologiques majeurs, tels l'informatique et les communications, il y a prolifération inouïe de données qu'on ne sait trop comment traiter et exploiter. C'est le problème bien identifié de la cueillette, du traitement, de l'utilisation des données, de la dissémination et de l'exploitation de l'information et des connaissances.

En éducation, pensons par exemple à la piètre utilisation des données et statistiques institutionnelles ou gouvernementales, au faible impact des ressources didactiques - bibliothèque, audio-visuel, informatique, centres de media et de documentation - sur les pratiques pédagogiques.

L'impact de la recherche

Dans ce domaine du traitement de l'information se pose plus spécifiquement le problème de l'impact de la recherche en éducation. Certes les chercheurs ne sont pas sans défaut, dans leur formation, dans leur démarche, dans le choix de leurs objets, dans leur langage. Il demeure que les résultats de la recherche pédagogique sont mal connus et peu utilisés par les praticiens, les gestionnaires et même les chercheurs. Les documents existent, comme les moyens de les connaître et de les obtenir. Ils sont souvent largement diffusés. Cependant, entre l'administrateur qui doit prendre une décision, l'enseignant qui veut expérimenter une méthode, le chercheur qui approfondit un sujet, entre ces trois utilisateurs, d'une part, et la recherche et la documentation existantes, d'autre part, force est de reconnaître une faille, un hiatus. D'où nous identifions, entre autres, le besoin d'analyse et de synthèse de la documentation, de "dossiers" qui feraient état de la recherche sur certains sujets, qui feraient le point sur une question d'importance pour les utilisateurs.

Les consultations et demandes bibliographiques au C.A.D.R.E.

Particulièrement significative de ce besoin est l'expérience du Centre de documentation du C.A.D.R.E. Depuis 1974, grâce au soutien des associations membres et d'une subvention annuelle de la D.G.E.C., le Centre offre aux institutions un service de soutien documentaire: cueillette et analyse de plus de 10 000 documents, maintien de quelque 200 dossiers bibliographiques, publication de "Documents reçus", diffusion de

documents, consultations bibliographiques, inventaire de projets de recherche et d'innovation pédagogiques, préparation de bibliographies signalétiques sur des thèmes prioritaires, etc. Bref, un ensemble de services aux utilisateurs de la recherche et de la documentation. Après sept ans de consultations et de demandes bibliographiques des collègues, le Centre de documentation peut témoigner de l'existence d'un besoin d'états de question, de documents-synthèses, de dossiers sur un grand nombre de sujets qui intéressent praticiens et chercheurs, d'un besoin d'une recherche exploratoire sur ces sujets qui identifierait les pièces majeures de la documentation, les éléments fondamentaux du concept, les tendances de la recherche et de l'expérimentation dans le domaine, les compétences et ressources dans le milieu.

Problématiques et états de question à PROSIP

Depuis 1972, la Commission de la recherche de la D.G.E.C. analyse les projets soumis par les collègues, fait le bilan annuel du programme de subvention et recommande des ajustements à la politique de la recherche pédagogique. C'est au sein de cette équipe que s'est progressivement identifié le besoin et développée l'idée du dossier-souche.

Le mémoire de présentation d'un projet au Programme de subvention doit spécifier, parmi les éléments du plan de recherche, la définition du problème et l'état de la question, c'est-à-dire fournir les fondements du projet -- définir les termes, circonscrire le problème, démontrer l'importance du projet -- et "indiquer les résultats des recherches entreprises, les responsables de ces recherches, le moment où elles ont été menées et les approches méthodologiques suivies en les discutant brièvement"(1). Au cours des années, il s'est avéré pénible pour les auteurs de projets de satisfaire à ces exigences, comme le confirment les grilles d'évaluation des projets. Bien poser un problème et savoir où en est la question, c'est l'équivalent d'un pré-projet, sinon la première étape même

d'une recherche. Le plus souvent le responsable du projet soumis à PROSIP n'est pas spécialisé dans le sujet au point qu'il puisse facilement fournir ces spécifications. Il n'a peut-être pas non plus d'accès facile à la documentation pertinente. Au surplus prendra-t-il le risque de consacrer beaucoup de temps à cette recherche exploratoire sans savoir si son projet sera accepté?

D'où l'idée de la Commission de la recherche d'inclure dans le Programme de subvention, d'accepter et de commander au besoin des dossiers ou "pré-projets" qui pourraient être des états de question sur des sujets importants, des explorations de certains thèmes fondamentaux, tant pour situer les chercheurs que pour identifier des objets prioritaires de recherche.

L'identification de priorités de recherche

Il va de soi que les organismes privés ou publics doivent identifier leurs priorités de recherche, particulièrement en période de restrictions de crédits. Le Gouvernement a préparé un dossier, consulté le milieu, puis énoncé ses orientations et son plan d'action pour la mise en oeuvre d'une politique québécoise de la recherche scientifique⁽²⁾. Le Service de la recherche du ministère de l'Éducation travaille, depuis 1977, à déterminer les priorités de recherche en éducation: Valois et Ayotte ont d'abord situé "la recherche au ministère de l'Éducation"⁽³⁾; Couture a ensuite constitué le dossier "détermination des priorités de recherche en éducation"⁽⁴⁾; le Service a consulté les unités administratives du Ministère et publié un "recueil des thèmes de recherche"⁽⁵⁾; Ryan et Ayotte consultent actuellement les institutions et organismes des réseaux sur le développement et la situation de la recherche, sur les orientations et les mesures à adopter, sur les attentes concernant les problèmes à régler en priorité, les mesures à privilégier et les instruments à préparer⁽⁶⁾.

Mais comment identifier de telles priorités autrement que par opinion, impression et intuition si l'on n'a pas établi de solides dossiers sur l'état de la recherche? C'est ainsi que la Commission de la recherche s'est butée constamment contre la difficulté d'identifier des priorités pour PROSIP en l'absence de dossier-souche sur l'innovation pédagogique. L'identification de priorités exige une exploration des concepts et des pratiques, un état des recherches et des projets, des préoccupations et des attentes du milieu.

Un consensus dans le réseau

Le besoin du traitement de la documentation et des résultats de la recherche et de l'expérimentation fait déjà l'objet d'un consensus dans le réseau des collègues. Nous avons ci-dessus apporté les témoignages de la Commission de la recherche et du Centre de documentation du C.A.D.R.E.: qu'il suffise d'ajouter quelques autres références:

- les propos individuels et collectifs des coordonnateurs de recherche et d'expérimentation, des conseillers pédagogiques ou des responsables des centres de media;
- les contenus des bulletins publiés par les collègues;
- les publications des associations de collègues (FCQ - ACQ): "Cégépédagogie" dans Cégepropos; Agir pédagogique; "Répertoire-synthèse des projets..."; dossiers sur l'apprentissage, la formation professionnelle, la formation sur mesure, etc.;
- le plan de travail du Service des Programmes de la D.G.E.C.: objectifs, programmes de subvention, publication des rapports de recherche, etc.;

- les recommandations de l'équipe de recherche du C.A.D.R.E. qui, depuis 1973, ne cesse de rappeler ce besoin de recueillir, de traiter et de diffuser l'information pédagogique. Ainsi, en 1973, le C.A.D.R.E. recommande que chaque collège se donne "un système d'information" qui assurera "la cueillette et le traitement d'informations simples, sommaires, peu nombreuses et obtenues de façon régulière", "l'information institutionnelle", "une vulgarisation des conclusions de diverses recherches"⁽⁷⁾. En 1975, dans la foulée des travaux de Stufflebeam, l'équipe propose de procéder systématiquement à "identifier l'information", à "obtenir l'information" et à "fournir l'information"⁽⁸⁾. Le C.A.D.R.E. insistera de nouveau sur ce sujet dans son rapport de recherche sur l'analyse institutionnelle en 1979⁽⁹⁾.

Nous interprétons ce consensus comme l'expression d'un besoin reconnu dans le réseau des collèges de fournir au milieu une information de base sur une question, une vue d'ensemble des documents et des résultats des recherches sur un sujet, comme une raison d'être du dossier-souche.

NATURE

Ayant identifié les besoins et les raisons d'être du dossier-souche, en somme ses objectifs, nous essaierons de situer le dossier-souche, d'en souligner certaines caractéristiques et d'en proposer une définition.

Recherche, documentation, dossier-souche, recherche sur la recherche

Le but premier de la recherche est de faire progresser le savoir et la compréhension du réel, d'explorer des perspectives, des concepts et des méthodologies⁽¹⁰⁾. La documentation identifie, obtient, analyse, classifie et diffuse l'information relative à la recherche. Le dossier-souche déborde la bibliographie, l'information bibliographique, qui colligent les documents, en analysent le contenu, préparent les fiches signalétiques et renseignent les utilisateurs sur la documentation existante. Il se rapproche davantage de la consultation de l'expert dans un domaine ou d'un professionnel chevronné d'un centre de documentation. On dirait "une consultation structurée" qui fournit une revue et un état de la documentation relative à un sujet, une analyse et une synthèse des résultats de la recherche, une identification des concepts de base, des acquis, des tendances, des préoccupations, des ressources pertinentes. Le dossier-souche est donc en-deçà de la recherche sur la recherche, des nouvelles recherches ou de l'expérimentation, qui partent des synthèses existantes des connaissances pour en produire de nouvelles et les expliquer.

Au-delà du rapport de recherche

Le rapport de recherche fait état des activités et l'itinéraire d'une étude, ainsi que des résultats obtenus en relation avec les objectifs poursuivis. Il est revue de réalisations, condensé de la démarche, des données analysées, des acquis de connaissance et validation critique de l'entreprise. Le dossier-souche se distingue du rapport de recherche de deux manières: son domaine, son objet, est beaucoup plus vaste, s'étendant à un ensemble d'études relatives à un sujet; son objectif n'est point comme dans la recherche celui du progrès de la connaissance elle-même, mais de la dissémination auprès des utilisateurs de l'état des recherches dans un domaine.

Au-delà de la note de synthèse

Notons que la "note de synthèse" fait l'objet de différentes interprétations en France et aux Etats-Unis. Ainsi la note de synthèse que publie régulièrement la Revue française de pédagogie⁽¹¹⁾ se rapproche du concept du dossier-souche. Elle est examen de la littérature, rappel historique, éléments bibliographiques, indication d'utilisations possibles des résultats, de développements prévisibles. Cependant cette note de synthèse paraît davantage la présentation en condensé par un spécialiste du sujet des courants de pensée et de recherche, de l'état des connaissances. Il reste que dans son format réduit d'article ou de rapport, elle est d'inspiration commune au dossier-souche. Quant à la synthèse américaine, si l'on en juge d'après Ward⁽¹²⁾, elle est essentiellement vue d'ensemble des éléments de connaissance concernant un objet de pensée. Elle recourt à un expert ou à un groupe d'experts, selon l'objet, et son produit est "un sommaire, une analyse et une interprétation des acquis de connaissance sur un sujet qui aidera les utilisateurs de ces connaissances à se situer et à prendre les bonnes décisions"⁽¹³⁾. Le dossier-souche se veut moins un sommaire des connaissances acquises qu'une analyse de l'état de la documentation et des recherches sur un sujet.

Quelques caractéristiques

Si nous examinons les raisons d'être que nous avons ci-dessus présentées et les comparaisons que nous venons de faire avec d'autres démarches analogues, le dossier-souche aura les caractéristiques suivantes:

- c'est un nouvel instrument de travail qui est mis au service des utilisateurs de la documentation et de la recherche: praticiens qui expérimentent, administrateurs qui décident, chercheurs qui vont au-delà des acquis présents;

- c'est un traitement de la documentation relative à un sujet, une exploitation, une diffusion, une dissémination, une information des résultats de la recherche et de l'expérimentation pertinentes à ce sujet;
- c'est un état général de la question, une introduction, une vue d'ensemble d'après la documentation;
- cette recherche exploratoire est à la fois analyse et synthèse (revue intégratrice);
- l'étude a la double dimension du bilan et de la prospective: bilan, en ce sens qu'elle est vue d'ensemble, qu'elle identifie les acquis; prospective, parce qu'elle ouvre les pistes, marque les tendances, sert de point de départ à l'action ou à de nouvelles recherches.
- quant à l'objet du dossier-souche, il n'est pas que connaissance et concepts: de compréhension large et fondamentale, cet objet est étudié sous l'angle sans doute des résultats obtenus par la recherche et l'expérimentation, mais aussi des besoins, attentes et préoccupations du milieu dans ce domaine, des tendances et pistes d'avenir, des ressources humaines et techniques disponibles pour progresser.

Essai de définition

Compte tenu des raisons d'être et des caractéristiques que nous venons d'énoncer, nous définirons le dossier-souche:

un état d'ensemble de la documentation et de la recherche concernant un sujet d'importance et un bilan des réalisations, préoccupations et besoins d'un milieu relativement à ce sujet, qui serviraient de base et de point de départ à de nouvelles études et expérimentations dans le domaine mais aussi à des décisions politiques et administratives pertinentes.

2. Méthodologie et utilisation

Nous avons tenté jusqu'ici de situer, de caractériser, de définir le dossier-souche. Pour terminer cette présentation, nous voulons identifier quelques éléments de la méthode à suivre pour élaborer un tel dossier et indiquer certains des services que peut rendre au milieu un dossier-souche. Nous n'en sommes pas encore au guide d'élaboration et d'utilisation, faute d'une expérimentation suffisante, mais à l'identification de conditions et de pistes.

MÉTHODOLOGIE

Le choix du sujet

Il nous semble que le concept de dossier-souche réfère par définition à un sujet d'assez large compréhension. Dossier et souche connotent une affaire importante, des données de base. Les deux thèmes retenus par la Commission de la recherche pour faire l'expérience de la formule sont de cet ordre: formation fondamentale et innovation pédagogique. Dans la même foulée, on penserait à enseignement professionnel, évaluation des apprentissages, motivation, ressources didactiques et pratique pédagogique, etc. On parlerait plutôt d'état de question, de note de synthèse pour une revue de documentation sur des sujets particuliers et d'extension limitée, tels: le stage en techniques infirmières, le plan d'études, les examens objectifs.

Comment choisir maintenant ces sujets importants? Une approche rationnelle exige que l'on dépasse l'opinion, l'impulsion, l'intuition pour analyser systématiquement les besoins. Ainsi:

- au cours de chaque décennie, émergent certains courants de préoccupations; pour le passé, pensons aux relations interpersonnelles, aux objectifs pédagogiques, à l'éducation permanente, à l'évaluation et, pour aujourd'hui, à la formation fondamentale, à la télématique, à l'étudiant nouveau;
- une bonne grille de lecture permet de retracer à travers les revues de recherche, les thèmes de colloques et de congrès, les programmes de subventions publiques et privées les intérêts nord-américains qui seront demain les nôtres;
- les priorités déterminées par l'Etat dans ses livres et énoncés de politiques ont été précédées d'une phase de consultation du milieu et ne sont pas étrangères aux attentes de la base;
- le programme même de la D.G.E.C. délimite aussi le domaine dans lequel s'inscrivent ces études;
- périodiquement, il y aurait lieu de procéder à un sondage méthodique dans les institutions, et plus spécialement dans les départements, dans les services de recherche et d'expérimentation, dans les centres de media.

Analyse et synthèse de la documentation

Le dossier-souche doit produire à l'aide de la documentation pertinente une vue d'ensemble des acquis dans un domaine. Il faut inventorier ces documents, identifier ceux qui vont permettre de délimiter le

sujet, d'explorer les concepts, de reconnaître les processus et les produits de la recherche, d'indiquer les accords et les controverses, les pistes et priorités d'avenir.

Le deuxième volet du dossier-souche est de faire le point non seulement sur les connaissances et le savoir relatifs à un sujet, mais sur les expériences, les besoins et préoccupations du milieu dans ce domaine. Ceci exige de retracer dans la pratique institutionnelle, le discours et le vécu significatifs de cette réalité. Il s'agit moins ici de dossiers de recherche que de projets expérimentaux, d'énoncés de politiques, de mémoires et de rapports, de groupes de travail et de sessions d'étude qui permettent une lecture de situation.

Pour l'analyse de la documentation, la méthode est celle de la recherche exploratoire: consultation de professionnels de la documentation et de spécialistes du sujet, des ouvrages généraux et des périodiques spécialisés, des inventaires, répertoires et bilans déjà effectués, des études majeures et représentatives des divers aspects de la question, des courants et tendances. Un premier survol de la documentation devrait permettre d'identifier la centaine de documents de base qui assureront une exploration valide et satisfaisante du sujet. Suivra la longue et laborieuse analyse, le dégagement des éléments dominants et un effort de synthèse dans une première rédaction.

Quant à la saisie de la même réalité, mais telle que vécue cette fois dans le milieu institutionnel, elle peut encore s'effectuer en partie par l'analyse de dossiers, de bulletins et revues, de rapports de séminaires et de colloques, mais la démarche exige la participation des praticiens, de la base. La forme de cette consultation sera variable: sondage, rencontres individuelles et de groupes. Dans bien des domaines, le vécu de l'expérimentation est difficilement réductible à la description écrite. Un dossier sur les expériences et les besoins du milieu ne se prépare pas qu'en bibliothèque et en chambre.

Par-delà l'analyse et la synthèse rationnelles, le dossier-souche a une dimension prospective, intuitive, créatrice. Le dossier est tourné vers l'avenir; il veut être point de départ de nouvelles études et expérimentations. La stratégie de l'analyse n'est pas seulement celle d'un bilan des acquis, mais celle aussi de la base de décisions et d'orientations de recherche et d'expérimentation. Il y a place ici à l'intuition et à la prospective, qui indiqueraient au milieu des pistes d'avenir, des priorités de recherche, des projets à encourager et à commanditer.

Auteurs et ressources documentaires

Par nature, le dossier-souche aborde des sujets généraux. Dans le cas de l'innovation pédagogique, le thème référerait à plus de cinquante descripteurs. Outre la masse de documents, il y a le milieu à consulter. La démarche est analyse, synthèse et prospective. Il y a là matière à une expertise que certains pourront développer. L'on y gagnera à requérir les services d'un spécialiste du sujet, qui connaît déjà le domaine, sinon ceux d'un chercheur senior.

La tâche exige encore des ressources de soutien. Nous pensons en particulier à un comité réacteur et au centre de documentation.

Le comité réacteur aidera à identifier les grandes lignes du dossier et le fil conducteur, à confirmer la validité de l'échantillonnage des documents retenus pour analyse, à mettre au point la consultation du milieu, à discuter de l'interprétation des résultats, à indiquer les pistes d'avenir et à améliorer la rédaction du dossier-souche.

Nous avons situé le dossier-souche entre les travaux des professionnels de la documentation et ceux des chercheurs. Il n'est ni travail documentaire, ni recherche. Si, compte tenu des exigences de la tâche, nous pensons qu'il doit être confié à un agent de recherche, celui-ci

aura absolument besoin du soutien d'un centre de documentation et de ses spécialistes. Pour mener l'exploration du domaine, le chercheur a besoin d'avoir à la main une documentation de base sur le sujet et le soutien du spécialiste. Pensons, en cas contraire, au temps perdu à repérer les documents, à les faire venir s'il faut les commander, au risque d'oublis majeurs. Un bon centre de documentation possède déjà les ouvrages de référence, les périodiques, l'accès aux sources complémentaires, bon nombre de dossiers bibliographiques déjà ouverts. Les professionnels de la documentation, une fois au courant du projet, accompagneront le chercheur et demeureront à l'affût des documents pertinents.

Le temps

Combien de temps devra-t-on consacrer à l'élaboration d'un dossier-souche? Celui que nous avons constitué, à titre expérimental, a exigé environ quatre mois à chacun des deux responsables, outre les services d'un professionnel du Centre de documentation du C.A.D.R.E. Compte tenu de l'expérience, il apparaîtrait irréaliste d'entreprendre la réalisation d'un dossier-souche sur un sujet d'envergure à moins d'y affecter un chercheur durant deux sessions.

UTILISATION

Le dossier-souche sera-t-il utile? Qui l'utilisera et à quelles fins? Nous ne le saurons vraiment qu'à l'expérience. Pour l'instant, rappelons les raisons d'être et les besoins avancés pour justifier la présente étude, et ce, en fonction des trois catégories d'utilisateurs visés: chercheurs, praticiens et administrateurs. Notons que nous pensons moins au dossier qui suit sur l'innovation pédagogique qu'au concept même de dossier-souche.

Au moment de terminer le présent document, nous recevons un dossier préparé par Edward Sheffield pour la Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur et le Conseil canadien des recherches en humanités et sciences sociales ⁽¹⁴⁾, C'est un dossier-souche sur l'état de la recherche sur l'enseignement post-secondaire au Canada: organismes et individus impliqués; généralisations sur la quantité et la qualité, les besoins et les ressources; diffusion des résultats; rôle du Conseil des recherches; recommandations. Que je sois dans un collège, au Ministère ou à C.A.D.R.E., si la recherche a quelque intérêt pour moi, j'aurai à me référer à ce dossier-souche.

Quel services le dossier-souche rendra-t-il à ses utilisateurs? Essentiellement celui d'une information d'ensemble sur l'état d'une question qui préoccupe un milieu, d'un traitement des résultats de la recherche dans un domaine et de la documentation pertinente. A qui et à quoi servent les introductions générales à un sujet, les recherches exploratoires et les états de question? A informer d'abord praticiens et chercheurs; à orienter des études et des expérimentations dans le domaine; à motiver, à alimenter le milieu; à augmenter l'impact de la recherche et à en implanter les résultats.

Il y a d'une part la masse des documents, des expériences et d'autre part de potentiels utilisateurs de l'information. Le dossier-souche tente de relier les deux pôles. L'un y découvrira une piste de recherche ou d'expérimentation; l'autre, un élément de politique de recherche, une priorité, une matière de projet à soutenir, et ce, tant au niveau institutionnel que gouvernemental.

S'il nous est permis, en terminant cette première partie du document, de formuler un voeu, nous souhaitons que l'idée du dossier-souche suscite des initiatives locales et ministérielles qui permettront d'en réaliser sur les principaux thèmes d'intérêt et de préoccupation du milieu.

Références

1. Cf. Direction générale de l'enseignement collégial, Service des programmes, Programme de subvention à l'innovation pédagogique, Guide de présentation d'un projet, Québec, M.E.Q. / D.G.E.C., 1979, pp. 3-4.
2. Cf. Gouvernement du Québec, Un projet collectif, Enoncé d'orientations et plan d'action pour la mise en oeuvre d'une politique québécoise de la recherche scientifique, Québec, Editeur officiel, 1980, 106 p.
3. Cf. R. Ayotte et P. Valois, La recherche au ministère de l'Éducation, Québec, Service de la recherche, Ministère de l'Éducation, décembre 1977, 152 p. (Voir en particulier: "La détermination des priorités de recherche", pp. 104-121).
4. Cf. M. Couture, Dossier "Priorités", Détermination des priorités de recherche en éducation, Québec, Service de la recherche, Ministère de l'Éducation, février 1979, 23 p. et 2 annexes (document de travail).
5. Cf. Ministère de l'Éducation, Recueil des thèmes de recherche en éducation, Québec, Service de la recherche, Ministère de l'Éducation, 1980, 179 p.
6. Cf. Ordre du jour d'une réunion de consultation de la Commission permanente de la recherche sur la politique de la recherche québécoise en éducation, tenue à Québec, le 12 juin 1981 (document de travail).
7. Cf. P.-E. Gingras (et autres), Rapport d'une étude confiée au C.A.D.R.E. par la D.G.E.C. sur l'évaluation des collèges, Montréal, C.A.D.R.E., 1973, pp. 60-61.
8. Cf. P.-E. Gingras et M. Girard, L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évoluer, Montréal, C.A.D.R.E., 1975, pp. 16-17.
9. Cf. L'analyse institutionnelle 1975-1978, Rapport de recherche, Montréal, C.A.D.R.E., 1979.

10. Ibid., p. 68.
11. Cf., par exemple, D. Hameline, "L'entrée dans la pédagogie par les objectifs", dans Revue française de pédagogie, no 46, janvier-février-mars 1979, pp. 79-90.
12. Cf. S.A. Ward, "Studies in Knowledge Synthesis", dans Evaluation in Education, vol. 4, 1980, pp. 130-133.
13. Ibid., p. 131.
14. E. Sheffield, Research on Postsecondary Education in Canada, Ottawa, Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur, 1981, 150 p. (document de travail).

Ilème PARTIE

Introduction générale à l'innovation pédagogique d'après la documentation

AVANT-PROPOS

L'Introduction de ce dossier en a déjà annoncé certaines limites, tenant, en particulier, à son caractère expérimental.

Dans cette deuxième partie, nous avons cherché à identifier la plupart des perspectives, préoccupations, tendances et concepts importants que véhicule la littérature sur l'innovation pédagogique, plutôt qu'à tenter quelque approfondissement que ce soit. Toutes les généralisations qu'on pourra lire dans les pages suivantes sont formulées sous toutes réserves. Cependant, circonstance atténuante, nous nous sommes efforcés de maintenir l'interprétation dans le voisinage immédiat des faits relatés et des opinions exprimées par les auteurs, de réduire la part de nos vues personnelles, enfin de distinguer celles-ci de l'interprétation à tendance objective.

Dans une remarquable petite synthèse sur l'innovation pédagogique, rédigée dans un français de bon aloi, HUBERMAN exploitait, en 1973, une documentation toute en anglais, à l'exception de trois volumes publiés par l'UNESCO (et qu'il aurait aussi bien pu lire en anglais). Inconscience? Non pas: le professeur de l'Université de Lausanne déploierait que tous les schémas connus du changement planifié aient été conçus soit en fonction de la société américaine, soit en fonction des sociétés dites primitives, ce qui n'aide guère l'observateur à rendre compte de tous les faits. Depuis 1973, il ne nous semble pas que l'on se soit bien davantage intéressé aux autres peuples.

Nous avons axé notre revue sur le palier collégial ou du premier cycle universitaire, mais avec d'autant moins d'insistance que l'étude du processus d'innovation se poursuit aujourd'hui dans un cadre pluridisciplinaire, où s'estompe la spécificité des milieux.

3. Le domaine de l'innovation pédagogique

Ce n'est pas une entreprise rapide et facile que de parcourir le domaine de l'innovation pédagogique avec l'ambition d'en tracer les contours et d'en relever les principaux traits. Car dès le premier abord ce domaine apparaît vaste, complexe et difficile à circonscrire, tandis que l'immense intérêt qu'il présente au praticien comme au chercheur invite à s'y attarder.

UN DOMAINE VASTE

Si on admet que le volume des publications dans un domaine scientifique est un indice de l'ampleur des phénomènes étudiés, on sera disposé à croire que l'innovation pédagogique a pris, ces dernières années, un essor considérables. Même si on s'est gardé au départ de confondre innovation pédagogique avec actualité en éducation et de dépouiller au complet des périodiques et des collections pour la seule raison que leur titre comprend des mots tels que "innovation" et "nouveau", on doit faire face à une littérature⁽¹⁾ des plus abondantes. Et pour peu qu'on aborde celle-ci sans se donner de règles artificielles de sélection, on éprouve à un haut degré l'embarras du choix, nonobstant le fait que les documents émanent quasi exclusivement d'un pays, les Etats-Unis.

(1) Contrairement à une opinion courante, "littérature" désigne "la bibliographie d'une question, l'ensemble des ouvrages publiés sur cette question". Ce sens a été emprunté à l'allemand ("Literatur") au XVIIIe siècle (dictionnaire Robert).

En veut-on quelques témoignages? Pour le seul enseignement supérieur, DILL et FRIEDMAN (1979) signalent les proportions considérables de la littérature sur l'innovation. Déjà en 1969, en vue d'organiser la vaste enquête à laquelle son nom est resté attaché, Ronald G. HAVELOCK avait cru devoir s'astreindre à dépouiller quatre mille documents rattachés à l'un ou l'autre des thèmes suivants: le changement planifié, la diffusion de l'innovation, les emprunts technologiques et l'utilisation du savoir (HAVELOCK et HAVELOCK, 1973); menée durant l'année scolaire 1970-1971 auprès d'un échantillon - indiscutablement de bonne taille! - de 353 districts scolaires, cette enquête lui fournissait matière à affirmer que, contrairement à une opinion répandue, il se faisait beaucoup d'innovation dans les écoles publiques des Etats-Unis. Pour le premier cycle universitaire, le Cornell Center for Improvement of Undergraduate Education (1974) a publié un inventaire de quelque trois mille innovations dont on faisait alors l'essai dans les seules institutions "de quatre ans" dûment accréditées. En 1976, DOWNS et MOHRS pouvaient déclarer que l'innovation en éducation était devenue un sujet d'étude à la mode. Depuis lors, les publications ont continué de se multiplier. Enfin, dans une note de synthèse rédigée en 1979-80 à l'intention des cadres de l'enseignement supérieur, VAN METER affirme que le changement planifié devient de plus en plus un objet de spécialisation ayant sa propre littérature foisonnante, son vocabulaire et sa technologie.

UN DOMAINE RICHE ET COMPLEXE

Les milliers de chercheurs et de praticiens qui ensemble ont fait de l'innovation pédagogique un nouveau domaine scientifique n'observent néanmoins pas celui-ci sous un angle unique et avec le même éclairage: au contraire, ils tendent à présenter chacun sa propre façon d'envisager le phénomène, si bien qu'une étude un peu complète de celui-ci suppose un bon nombre de distinctions, dont certaines sont fondamentales.

Le processus et le produit

La distinction la plus nette qui se dessine dans la littérature oppose logiquement le processus d'innovation à l'innovation comme produit ou état nouveau découlant du processus.

Précisons quelque peu ces notions. Par processus d'innovation, on désigne l'entreprise ou l'opération qui se déroule dans un établissement et qui a pour but d'y produire une modification d'ordre éducatif; cette entreprise comporte des étapes définies, implique des stratégies et mobilise divers intervenants, dont les attitudes et réactions en provoquent largement le succès ou l'échec. D'autre part, on appelle également innovation le produit que le processus met finalement à la disposition des éducateurs, produit relativement stable et bien identifié, qui s'appelle enseignement programmé, enseignement interdisciplinaire, centre de réapprentissage ("compensatory education"), régime de contrats d'apprentissage, système de co-gestion, méthode des "projets", etc.; lorsque le mot innovation est utilisé au pluriel, c'est en général pour désigner ces divers produits.

En faisant état d'une distinction nette entre ces deux aspects majeurs de l'innovation, nous voulons dire que le processus d'innovation est ordinairement étudié par d'autres auteurs, dans d'autres cadres et avec d'autres méthodes que les produits; par exception, la dualité sur laquelle nous insistons se dessine en clair dans l'ouvrage déjà cité de HAVELOCK et HAVELOCK (1973), qui en font les deux divisions majeures du questionnaire ainsi que du rapport de leur enquête, mais nous n'avons pas trouvé un seul document subséquent traitant à la fois des deux aspects.

Il semble que l'étude approfondie du processus soit relativement récente, mais c'est de ce côté que se tournent aujourd'hui, en règle générale, les auteurs soucieux d'examiner le phénomène innovation dans son ampleur et synthétiquement; néanmoins, on continue parallèlement à inventorier et à classifier les innovations produites; en consultant les monographies publiées régulièrement sur des douzaines de celles-ci, on trouverait matière à des synthèses complémentaires. Quoi qu'il en soit, nous aurons souvent l'occasion, dans la suite de ce rapport, d'utiliser la distinction entre processus et produit de l'innovation.

Perspectives ou "accents" divers

La plupart des autres distinctions n'apparaissent pas dans la documentation avec la même netteté, et souvent il faut un effort pour dégager la perspective implicite de tel auteur. Les années d'études - ou les niveaux de scolarité - en constituent un bon exemple, nombre d'auteurs omettant de spécifier quelle est, sur ce point, l'envergure de leurs réflexions.

Plutôt que d'offrir une liste complète des "distinctions" qui constituent, d'une certaine façon, la richesse du domaine de l'innovation, nous nous bornerons maintenant à signaler en vrac quelques-uns des "accents" ou des perspectives qui sont caractéristiques de certains auteurs

ou de certains genres de travaux. Conformément à un mandat reçu par eux du Social Science Research Council de Grande-Bretagne, NISBET et BROADFOOT (1980) étudient l'innovation en tant que produit de la recherche; le peu qu'ils écrivent sur les autres formes d'innovation n'en a que plus d'intérêt. De même, nous avons remarqué un numéro complet du Courrier de l'Education (no 96, janvier 1981; il s'agit d'une publication du Ministère de l'Education de France) dont le contenu semble révéler une affirmation d'un rapport étroit entre recherche scientifique et innovation pédagogique; en outre, on y mentionne les "deux grandes catégories de recherches fondamentales", celles-ci concernant soit "le fonctionnement de l'appareil éducatif", soit "les comportements d'apprentissage et d'assimilation intellectuelle". Tout au contraire, certains travaux laissent dans l'ombre l'origine et l'élaboration des innovations pour se concentrer sur l'analyse des mécanismes de diffusion; on pense ici aux rapports de certains organismes américains, dont la mission consiste précisément à permettre aux innovations valables, d'où qu'elles viennent, d'être connues et de se répandre. D'autre part, certains de ces rapports, ainsi que ceux des fondations ou "funds" qui ont pour mission de financer directement certaines opérations novatrices (des "projects"), attachent beaucoup d'importance à la conformité de ces entreprises aux besoins et impératifs généraux de la société. Certains auteurs semblent incliner vers l'étude des programmes scolaires comme véhicules des innovations, dans un contexte de forte centralisation, tandis que les autres parlent plutôt d'"innovation à la pièce". L'auteur de considérations théoriques des plus intéressantes, LEVINE (1980), n'appuie celles-ci que sur un seul ordre de faits: la fondation à peu près simultanée d'une vingtaine de collèges au sein d'une grande université des Etats-Unis et leur évolution subséquente vers le "succès" (survie comme entité autonome) ou l'"échec" (abolition). Dans une perspective voisine, RICH (1981) considère exclusivement - on ne sait trop pourquoi - des phénomènes de grande envergure: diverses "réformes", les écoles "alternatives", la pédagogie dite "de la libération", le retour à l'essentiel ("basics"), etc., et non pas "les nombreuses méthodologie" novatrices. Enfin, DALIN (1978)

ainsi que ZALTMAN, FLORIO et SIKORSKI (1977) axent leurs exposés sur la perspective du renouveau permanent de l'établissement scolaire (institutional self-renewal). L'innovation pédagogique, c'est donc tout cela et probablement aussi autre chose!

UN DOMAINE DIFFICILE À CIRCONSCRIRE

On le pressent, une telle diversité complique la tâche de quiconque souhaiterait ramener l'innovation pédagogique à quelques éléments nets et bien agencés. Mais d'autres raisons contribuent encore, peut-être plus spécifiquement, à rendre ce domaine difficile à circonscrire.

Mesure de la nouveauté

Ainsi, rendons-nous compte qu'il n'existe aucune mesure réelle de la nouveauté d'une pratique, d'une méthode, d'un type d'organisation. Sauf peut-être dans les rares cas où l'historien de l'éducation peut attester qu'il y a bel et bien une invention, nombre d'auteurs signalent que le caractère de nouveauté est toujours relatif à un milieu, à une institution, à un groupe de personnes; ce qui est neuf pour les uns est déjà du périmé ou du déjà vu pour les autres.

Adaptation et transformation

D'autre part, il est bien connu que l'innovation est généralement transformée un peu ou beaucoup par ceux qui l'adoptent, et cela paraît normal et désirable à plusieurs. Ainsi on lit dans le Guide pour l'innovation pédagogique (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1975):

A trop insister sur la fidélité aux idées conçues par les membres du projet, on risque de produire des matériaux excellents, mais sans aucune chance d'être utilisés (p. 124).

Or, pensons au cas d'une innovation plutôt complexe, inventée et mise au point dans un collège et bientôt "adoptée" par une demi-douzaine d'autres. Si l'on veut, au bout de deux, trois ou cinq ans, en faire une étude ou simplement en vérifier la permanence, il faut d'abord décider - et c'est peut-être la difficulté majeure - si les adaptations ou transpositions qu'on observe dans chacun des collèges respectent encore suffisamment l'original pour mériter la même appellation et faire l'objet d'une même étude: s'agit-il de variantes d'un même phénomène ou plutôt de phénomènes différents malgré certains points de ressemblance et une communauté d'origine?

Mesure de l'impact

Lorsqu'aucun doute ne plane sur l'identité même d'une innovation, le même Guide signale que

il n'existe encore aucun critère qui permette d'en mesurer exactement l'importance, la nature et l'impact (p. 118).

Pour sa part, HUBERMAN (1973) estime que plus l'innovation est importante, plus les résultats mettront du temps à se manifester. Quant à LEVINE (1980), c'est la relativité des notions de succès et d'échec en matière de changement planifié qu'il met en lumière: ainsi, une innovation qui a moins d'influence que prévu essuie un échec relatif.

Caractéristiques de la documentation

Enfin, certains caractères de la documentation elle-même ajoutent à la marge d'imprécision: par exemple, dans telle liste de facteurs censés faciliter ou, au contraire, gêner la mise en oeuvre d'une innovation, l'auteur ne distingue pas ce qui est une vue du sens commun, ou une opinion majoritaire exprimée par des experts à l'occasion d'une enquête, ou un fait vérifié expérimentalement, etc.

L'enseignement programmé: échec ou succès?

Un exemple fera voir combien difficile, dans ces conditions, est une "juste" saisie de la réalité. Nos premières lectures nous avaient fait recueillir des jugements plutôt négatifs ou pessimistes sur le sort de l'enseignement programmé, cette innovation spectaculaire, tout droit sortie d'un laboratoire de psychologie animale. RICH (1981) se borne à mentionner l'enseignement programmé parmi les mouvements qui déclinent après avoir connu leur moment de gloire. Le Guide pour l'innovation pédagogique (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1975) comporte ce passage:

Les "écoles sans murs", l'enseignement programmé individuel, les laboratoires de langues ont fait une entrée en scène fracassante, mais l'impact sur l'ensemble du système a été minime (p. 187).

Quant à Dalin, c'est précisément l'enseignement programmé qu'il choisit pour illustrer sa conception des obstacles au changement, répartis par lui en quatre catégories selon qu'ils concernent les valeurs, le pouvoir (ou l'autorité), les circonstances pratiques ou la psychologie individuelle des adoptants: il estime que l'enseignement programmé s'est buté aux quatre sortes d'obstacles à la fois, le plus décisif étant constitué par

une certaine idéologie "humaniste" qui ne trouvait pas son compte dans la nouvelle forme d'organisation. Par contre, laissant voir des perspectives beaucoup plus relativistes, ZALTMAN, FLORIO et SIKORSKI (1977) la mettent au rang des réussites des systèmes de "recherche et développement":

Il est probablement juste de dire que, sur la scène de l'éducation américaine, (cette) innovation a été assimilée avec succès. Sans doute l'impact est-il moins puissant que certains l'avaient prévu, mais on utilise assez fréquemment des documents programmés, à tous les paliers du système et pour les motifs les plus variés. De plus, il s'est développé un bon nombre de stratégies de l'enseignement qui sont fondées sur les théories du comportement et qui partagent de nombreuses caractéristiques de l'enseignement programmé, comme l'apprentissage assuré (le "mastery learning" de Bloom) et le système d'instruction personnalisé (de Keller).

Tout ce que nous pouvons conclure à ce point, c'est que les défis ne manquent pas au chapitre de la recherche sur l'innovation pédagogique; nous évoquerons plus loin certaines pistes méthodologiques prometteuses.

UN DOMAINE IMPORTANT

Si le reste de ce travail atteint son but, la recherche sur l'innovation pédagogique apparaîtra tout à la fois comme un secteur neuf, un secteur de pointe et même un secteur clé. Mais déjà, au terme de ce rapide survol, nous voulons signaler quelques raisons de l'importance de ce domaine de recherche.

Tout d'abord, sur le plan scientifique, il y a le fait brut que cet objet mobilise une somme d'énergie considérable; de plus, comme on le verra, l'étude du processus de changement constitue l'un des biais par lesquels les sciences de l'éducation peuvent fusionner avec l'ensemble des sciences "sociales" ou "humaines" et contribuer pour leur part à une synthèse interdisciplinaire.

D'autre part, le phénomène réel dont on étudie les manifestations - c'est-à-dire le changement planifié - est en prise directe sur l'élément commun, s'il en est, aux éducateurs de tous niveaux, de toutes formations et de toutes allégeances: le désir affiché ou secret de faire mieux, l'espoir d'être cause d'un "progrès" de l'élève, de la classe ou du système. Et si, à un certain point de vue, l'innovation d'aujourd'hui est de l'histoire qui se prolonge sous nos yeux, elle est également la préfiguration au moins partielle de notre avenir collectif.

4. Termes et définitions

Dans la section précédente, nous avons vu que l'innovation pédagogique avait été pratiquée, puis étudiée, dans une multiplicité de contextes. L'objet de la section qui commence est assez différent: nous allons nous demander, dans une première partie, s'il existe une semblable diversité dans la notion même d'innovation pédagogique ou s'il se trouve un minimum d'accord lorsqu'il s'agit de définir celle-ci. Nous prendrons connaissance d'un certain nombre de définitions relevées dans la littérature spécialisée, nous les commenterons, puis nous nous interrogerons sur le sens des mots dans la langue courante. Comme deuxième partie, nous présenterons une nouvelle définition, inspirée des précédentes, qui fera à son tour l'objet de commentaires.

COMMENT ON DÉFINIT L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

Si nous examinons la littérature pour y prélever des définitions de l'innovation pédagogique, ce n'est certes pas dans le dessein d'en dégager une opinion majoritaire sur ce qu'il conviendrait de considérer comme la plus juste définition: il s'agit plutôt d'obtenir un aperçu des conceptions courantes parmi les spécialistes de la question et de vérifier l'usage des mots. Nous nous intéressons donc aux idées que les auteurs rattachent explicitement aux mots, mais aussi à l'emploi qu'ils font de ceux-ci dans des passages moins formels, plus spontanés. Il s'agit, si l'on veut, d'un effort - évidemment très partiel - vers le dépouillement de textes qui devrait idéalement servir de base aux dictionnaires spécialisés aussi bien qu'aux dictionnaires généraux.

"Innovation pédagogique" et expressions équivalentes

Mais ne s'agit-il vraiment que d'innovation pédagogique?

On pourrait en douter: car, de même qu'ils étudient l'innovation dans des contextes divers, les auteurs utilisent également des termes divers.

Parcourons la liste suivante, qui n'est pas exhaustive:

Innovation pédagogique
Innovation (sans spécification)
Innovation dans l'enseignement
Changement en éducation
Changement planifié
Amélioration des programmes
Réforme scolaire
Planned change
Organizational development
Improvement of education
Self-renewal
Reform
Innovation in education
Academic innovation
Classroom innovation
Institutional renewal
Instructional development
Innovative programs and practices
Campus redesign

Nous avons estimé que ces termes et expressions, au-delà des spécificités qu'ils expriment ou suggèrent, se rapportent tous à un même phénomène général et multiforme, qu'on appelle souvent "changement planifié en éducation" et que nous désignons plutôt, pour abrégé, par "innovation pédagogique". Cette assimilation relative, qu'il serait long de justifier en détail, repose sur deux sortes d'observations. Premièrement, beaucoup d'auteurs emploient comme s'ils étaient relativement interchangeables un bon nombre de ces termes, ayant des sens voisins: innovation, changement, etc. De plus, même dans les cas où l'auteur ne semble pas indifférent aux nuances - pensons, par exemple, à ce qui distingue la "réforme" du "développement continu" - on retrouve suffisamment de thèmes

ou de contenus communs pour estomper la relative opposition des mots. Le fait que nos sources sont rédigées pour une part en français, et pour l'autre, en anglais, ne modifie pas substantiellement les données du problème, les équivalences étant faciles à établir dans le cas qui nous occupe. Ce principe d'unité nous a permis de rassembler la documentation qui sert de base au rapport actuel.

Quinze définitions

L'innovation pédagogique et d'autres expressions de la liste précédente font l'objet, dans cet ensemble de textes, d'une ou de plusieurs définitions (ou autres tentatives pour préciser les mots ou les idées): nous transcrivons ci-après toutes celles que nous avons pu relever.

(1) DOWNS et MOHR (1976):

(Nous empruntons) la définition traditionnelle et plutôt large de l'innovation comme l'adoption de moyens ou de fins qui sont nouveaux pour la personne ou le groupe qui les adopte ("new to the adopting unit") (p. 701).

(2) DILL et FRIEDMAN (1979):

Ces auteurs considèrent la technologie ("technology") comme "information en vue de remplir un rôle dans l'organisation" et ils enchaînent:

L'innovation, pour les besoins de la discussion actuelle, sera définie comme le processus consistant à importer à travers les frontières de l'organisation un ensemble défini d'information technologique ("to import ... an identifiable package of technological information") et à utiliser cette information dans les activités de l'organisation (p. 414).

Ils écrivent également:

L'attention portée aux relations de rôles nous aidera à distinguer le changement organisationnel des simples fluctuations quotidiennes - dans les agissements ou dans les situations - qui caractérisent la vie de l'organisation (p. 4).

(3) DALIN (1978):

L'auteur estime qu'il est "difficile et peut-être inutile" de définir l'innovation; pour sa part, il considère comme synonymes les termes (anglais) "innovation" et "change", voire même "renewal" et "reform". Tout ce qu'on peut affirmer, c'est que le changement est un phénomène-processus (comportant des étapes), un phénomène systémique (comportant des relations complexes entre individus et groupes), un phénomène multidimensionnel (tout à la fois politique et technique, individuel et organisationnel, requérant une étude pluridisciplinaire) (p. 22-23).

Autres précisions:

La propriété fondamentale d'une structure technocratique, c'est que le statu quo s'y maintient grâce à un flux constant d'innovations (p. 15).

L'auteur affirme que la plupart des rapports publiés décrivent de petites adaptations dans des pratiques traditionnelles ("small adjustments of old practices") et font état d'un consensus chez les personnes impliquées, sans scruter les idéologies sous-jacentes.

(4) SPENCER et CULLEN (1978):

Ils citent comme largement acceptée cette définition donnée en 1969 par BECKHARD du développement organisationnel ("organizational development", "OD"):

Un effort (a) planifié, (b) à l'envergure d'une organisation, (c) dirigé depuis le sommet, en vue (d) d'accroître l'efficacité et la santé de l'organisation par (e) des interventions planifiées dans les processus de l'organisation, mettant à profit les connaissances acquises par les sciences du comportement (p. 3).

(5) RICH (1981):

D'après l'auteur, "innovation" désigne toute idée, méthode ou procédé ("device") qu'on introduit délibérément dans une situation d'éducation. Aussi:

Par "innovations", nous voulons désigner tous les nouveaux programmes, changements d'organisation et modifications du processus enseignement-apprentissage qui s'écartent des pratiques existantes (p. 145).

(6) LEVINE (1980):

Pour l'auteur, "innovation" évoque ce qui est "nouveau et différent".

L'innovation peut se définir opérationnellement comme tout ce qui s'éloigne des pratiques traditionnelles d'une organisation (p. 3).

Il précise que même rééditer une ancienne réalité dans un milieu qui ne la connaît pas ou plus, c'est encore innover.

(7) HUBERMAN (1973):

D'après l'auteur anonyme de la préface, le terme "innovation" est relatif à un lieu et à un temps et ne désigne pas nécessairement une invention; de plus:

Que l'innovation porte sur les objectifs ou sur une partie du processus d'enseignement, elle doit en dernière analyse être comprise en termes de comportement humain et de relations humaines (p. iii).

D'après Huberman, "innovation" évoque "nouveau" et "différent".

Autres éléments:

Les innovations ne peuvent être évaluées que par rapport aux objectifs d'un système. (...) Une nouvelle répartition des élèves dans une salle de classe et une grande réforme législative sont toutes deux des innovations, bien que l'échelle diffère considérablement. (...) Pour nous, ce qui détermine qu'il y a "innovation", ce n'est pas que ce soit de l'inédit, mais le fait de l'adoption dans une classe (p. 7).

Et voici quelque chose de plus formel.

Une définition pratique: une innovation est une amélioration mesurable, délibérée, durable et peu susceptible de se produire fréquemment (p. 7).

L'auteur explique sa définition. Il existe, remarque-t-il, des changements qui ne sont pas des "améliorations". L'amélioration est dite "mesurable" parce qu'il convient de la mettre en rapport avec des objectifs (même si on manque actuellement de moyens pour effectuer des mesures précises). "Délibérée" s'oppose à "naturelle" et "spontanée". "Durable", l'amélioration est assez largement utilisée "sans perdre ses caractères initiaux". Enfin, si elle est "peu susceptible de se produire fréquemment", c'est que "les organisations préfèrent la stabilité".

Nonobstant ce qui précède, l'auteur écrit aussi qu'il convient de distinguer entre "innovation en soi" et "innovation qui est amélioration".

(8) The Cornell Center for Improvement of Undergraduate Education (1979):

En avant-propos, George W. BONHAM écrit que

...Une innovation peut s'avérer une simple nouveauté ("a mere novelty") qui n'est ni très nouvelle ni conforme à l'intérêt bien compris de l'être qui apprend (p. 6).

(9) DAVIS, ABEDOR et WITT (1976):

Une innovation est une idée qui est nouvelle pour quelque individu ou groupe (p. 44).

- (10) Fund for the Improvement of Postsecondary Education (1978):
 Les auteurs estiment que, dans un grand nombre d'opérations ("projects") financées par le Fund, le "changement" opéré est une réponse à des besoins "d'ici et de maintenant" et consiste à refaire des choses très connues, sans originalité réelle.
- (11) Inventaire critique de l'innovation pédagogique dans les Grandes Ecoles (1978):
 L'innovation, c'est aussi bien la rénovation d'un enseignement traditionnel qu'une méthode de travail différente ou la réorganisation complète d'une Ecole (p. 4 du tome I).
- (12) Québec (Province), Ministère de l'Education, Direction générale de la planification (1976):
 Une innovation est une activité éducative nouvelle et originale, délibérée et organisée, et qui visé une amélioration de l'éducation.
- (13) ANGERS (1978):
 L'innovation pédagogique est une opération concertée effectuée dans le dessein de rénover la pratique courante de l'apprentissage et de l'enseignement. (...) une intervention prolongée et organisée, poursuivie dans une école et prise en charge par une équipe. (...) Elle a trait à la pédagogie, c'est-à-dire au comportement du maître dans l'enseignement; mais elle implique tout autant la qualité de la relation qu'entretient l'apprenant avec l'objet de son étude (p. 234).
- (14) HEISS (1974):
 (Dans ce répertoire) le terme "innovation" signifiera que le changement étudié par nous est nouveau pour un établissement particulier ou pour certains individus. Le terme "réforme" s'appliquera essentiellement aux changements que les établissements ont instaurés dans l'intention de redéfinir leurs buts, de réorganiser leurs structures ou de reviser ou d'éliminer une part de leur tradition (p. VIII).

(15) MATTE (1980):

L'école transmet une culture, privilégie des modèles de transmission de cette culture et évalue la qualité de cette transmission et de ses résultats. Une innovation en éducation est une rupture avec ce modèle (p. 322).

Une innovation en éducation pourrait donc se définir comme une entreprise de changement qui marque une rupture avec le passé et le présent et qui vise un dépassement des moyens actuels en vue d'atteindre un objectif éducatif nouveau (p. 323).

Un enseignant qui, dans sa classe, décide d'abandonner l'enseignement magistral pour un enseignement par fiches innove-t-il? (...) Si ce changement ne vise que l'atteinte supérieure des mêmes objectifs de développement, alors il s'agit d'une amélioration, d'une rénovation, mais non d'une innovation. Si par ailleurs ce changement se situe dans une démarche plus globale en vue d'atteindre de nouveaux objectifs éducatifs, alors ce changement est un des objets de cette innovation (p. 327).

Quatre points saillants des définitions

A la différence du dernier auteur cité et de quelques autres, la majorité de ceux que nous avons consultés se contentent d'offrir une définition sommaire et de sens commun ou, plus souvent encore, ils s'abstiennent; à cette majorité appartiennent quelques-uns des plus férus de rigueur méthodologique. Quant au contenu des définitions, remarquons quatre éléments.

Caractère global ou partiel

Tout d'abord, dans la majorité des cas, on dit ou on laisse entendre qu'à peu près toute réalité éducative peut être objet d'une "innovation", tandis que quelques auteurs proposent de réserver ce terme à une entreprise assez globale, touchant l'organisation dans son ensemble; certains adeptes de la rénovation continue de l'école ("institutionnal self-renewal") précisent qu'à leur avis les innovations occasionnelles, "à la pièce", ont peu de chances de produire des résultats fulgurants, mais en matière de terminologie, ils conservent à "innovation" son sens descriptif et général.

Originalité ou adaptation

Deuxièmement, les auteurs se montrent presque unanimement relativistes à l'égard de la part de nouveauté qui est présente dans les innovations: on pense, dans certains cas, à une invention, à quelque chose d'inédit, de vraiment original, d'apparu pour la première fois dans l'histoire, mais plus souvent à une pratique, formule ou autre réalité déjà utilisée ici ou là, peut-être depuis longtemps, mais qui est "nouvelle", qui est une innovation pour tel établissement ou pour tel milieu dans lequel on vient de l'importer ou de songer à le faire.

Le but d'améliorer

Troisièmement, à côté d'un petit nombre de définitions qui placent l'intention d'améliorer ou même l'amélioration effective parmi les notes essentielles de l'innovation, la majorité préfèrent un concept neutre sur ce point, ce qui ne les empêche pas de déclarer éventuellement, par exemple, que telle innovation est excellente, que telle autre est illusoire et que telle autre encore défavorise telle catégorie d'élèves; quoi qu'il en soit, implicitement, on se représente presque toujours les entreprises

collectives, et singulièrement les innovations en milieu scolaire, comme inspirées par le désir d'améliorer ce qui est et non de l'empirer.

Le rôle de la recherche

Quatrièmement, le rôle capital que les auteurs consultés attribuent communément à la recherche comme cause de l'innovation n'est pas mentionné dans les définitions de celle-ci, sans doute afin de conserver au terme toute son extension.

Le sens courant des mots

L'effort actuel pour cerner le sens ordinaire des mots se terminera dans deux dictionnaires de la langue, le Robert et le Webster (deuxième édition).

Le verbe innover, tout d'abord, se définit comme suit:

Introduire dans une chose établie quelque chose de nouveau, d'encore inconnu.

Rien n'empêche, semble-t-il, d'y sous-entendre "pour une personne ou un groupe". Remarquons au passage qu'innover s'emploie très bien transitivement: "Innover une mode, une coiffure".

Et puisqu'il s'agit de "quelque chose de nouveau", considérons les divers sens de "nouveau, nouvelle". Ceux-ci semblent s'échelonner entre deux pôles. D'une part, cet adjectif peut être employé "spécialement", "avec une valeur laudative, notamment dans l'ordre esthétique, intellectuel, moral, où nouveau est signe de création, d'invention": "L'emploi nouveau et hardi que certains écrivains font des mots". A l'autre pôle, "nouveau" signifie simplement "autre", "l'idée de nouveauté n'étant qu'à l'arrière-plan

ou, parfois, absente": "Son nouveau mari. Vous lui injecterez un nouveau demi-centigramme". Entre ces deux extrêmes se situent toutes sortes de cas mixtes, souvent difficiles à interpréter⁽¹⁾. En somme, l'ambivalence remarquable de "nouveau, nouvelle" dans la langue ordinaire est celle-là même qu'on retrouve dans l'emploi du mot innovation en analysant la littérature spécialisée.

On trouve un peu moins de complexité dans les sens du mot "neuf, neuve", qui ne paraît guère employé dans les textes traitant d'innovation. Outre son sens le plus ordinaire - une voiture neuve, par exemple, n'ayant pas encore servi - l'adjectif neuf peut dénoter, "dans l'ordre intellectuel, artistique", l'originalité: "Thème banal traité d'une manière neuve".

On remarque une polarité semblable à celle de l'adjectif "nouveau" dans la signification du verbe "changer": il peut s'agir d'un simple remplacement ("changer les rideaux de sa chambre"), mais aussi d'une transformation profonde, d'un bouleversement ("changer la face de la terre").

(1) Par exemple, dans telle acception, "l'idée de nouveauté (peut) coexister avec celle de succession ou de substitution": "Le nouvel an. Les cellules dont se composera le nouvel être." Remarquons que dans les emplois où l'idée de création ou d'originalité domine, la langue française place normalement l'adjectif après le substantif qu'il qualifie: "Une voiture nouvelle", c'est-à-dire de conception inédite, est tout autre chose qu'une "nouvelle voiture".

Quant au verbe réformer, il véhicule l'idée d'amélioration⁽¹⁾.

En anglais, circonstance commode, les mots clés "innovation", "new" et "to change" peuvent être considérés comme d'excellents équivalents des mots français que nous venons d'examiner, puisque leurs différents sens s'organisent en fonction d'oppositions tout à fait semblables⁽²⁾. L'adjectif "novel", qui exprimerait bien l'originalité, ne semble pas employé.

La correspondance sémantique s'établit moins facilement entre "educational", dont l'extension est considérable - embrassant à peu près tout ce qui a trait à l'éducation - et "pédagogique", qui se rapporte quelquefois à une composante particulière de l'éducation⁽³⁾. Sans pouvoir en faire la démonstration, nous croyons juste d'affirmer que dans "educational innovation" (ou "educational development", etc.) l'adjectif anglais est ordinairement pris dans un sens relativement restreint, tandis que dans "innovation pédagogique", l'adjectif français est pris dans un sens relativement large: on veut dans l'une et l'autre langue désigner une réalité qui est assez proche de l'élève pour influencer sur ce qu'il fait, ce qu'il apprend, ce qu'il devient.

-
- (1) Ce mot peut aussi évoquer, en un sens devenu rare, l'idée de retour à une situation antérieure: "rétablir dans sa forme primitive une règle, une discipline qui s'est corrompue".
- (2) On pourrait signaler que le mot anglais "innovation" a déjà eu, mais n'a pas gardé, le sens d'"insurrection".
- (3) Debesse (1960) écrit: "Le mot pédagogie s'applique communément à l'ensemble des méthodes utilisées dans l'éducation: c'est là son sens technique le plus étroit. Il désigne d'autres fois tout ce qui, dans le domaine de la pensée comme dans celui des réalisations pratiques, concerne l'éducation, c'est-à-dire à la fois les méthodes, les doctrines et les institutions. Un élargissement encore, et l'on en vient à faire de la pédagogie l'équivalent de l'éducation" (p. 527).

UNE NOUVELLE DÉFINITION

En guise de conclusion, nous offrirons une "nouvelle" définition de l'innovation pédagogique, une nouveauté fort peu originale, inspirée des définitions déjà citées et sans arrière-plan idéologique précis: une simple définition descriptive et neutre qui essaie de rappeler ce que l'expression veut dire et ce qu'elle ne veut pas dire dans la majorité des contextes.

On appelle innovation pédagogique:

- (1) Une réalité éducative observable, transposable, en rapport direct avec l'apprentissage de l'élève et comportant par rapport à une réalité antérieure un changement délibéré et d'une certaine importance.
- (2) Un processus ou élément d'un processus visant explicitement à faire apparaître une telle réalité dans une organisation éducative.

Quelques éléments de la définition

Cette formulation appelle un certain nombre de commentaires.

En premier lieu, il n'est peut-être pas inutile de revoir les éléments de la définition. Celle-ci comporte une dualité fondée sur la distinction déjà esquissée - au premier chapitre - entre l'innovation une fois produite ou déjà réalisée ("l'innovation comme produit") - dont traite le premier volet de la définition - et le processus ou la séquence

- dont on a déjà affirmé le rapport avec l'apprentissage de l'élève - ont en elles-mêmes une certaine importance (car on hésite à qualifier d'important un changement survenant dans une chose indifférente).

- Relevons maintenant, dans le premier volet de la définition proposée, l'absence de certains éléments. La formulation (1) ne préjuge pas de l'originalité de l'innovation, qui peut donc être à peine inventée ou déjà longuement éprouvée dans certains milieux, quoique nouvelle pour d'autres; ni de son caractère plus ou moins global ou partiel; ni de ses effets plus ou moins bénéfiques; ni d'une foule d'autres propriétés. L'origine de l'innovation n'est pas spécifiée non plus, ni, s'il y a lieu, la sorte de recherche dont elle est le fruit, ni les rôles des personnes qui l'ont d'abord conçue et mise au point: un groupe de praticiens cherchant à résoudre un problème concret, ou une équipe de chercheurs spécialisés, etc. Enfin, la formulation peut s'appliquer aussi bien à une innovation dans toute sa généralité - l'enseignement programmé, le contrat d'apprentissage, etc. - qu'à une application particulière: tel document programmé, tel contrat type ou tel guide pour la rédaction d'un contrat, etc.

L'innovation comme processus

Le second volet de la définition fait état du "processus" nécessaire pour produire ou faire apparaître une innovation au sens (1). Il s'agit donc, au sens (2), de l'innovation au sens actif ou de l'action même d'innover; or cette action ne consiste pas seulement à mettre en oeuvre, un bon jour, une nouvelle pratique, méthode ou formule apparue comme par miracle, mais à la choisir ou à l'inventer, à l'adapter et

à l'adopter, au cours d'une séquence d'activités qui débute peut-être par la définition d'un besoin et qui suppose concertation, mise à l'épreuve, évaluation et rajustements, etc. Il semble raisonnable de considérer ce genre de travail et chacun de ses éléments ou étapes comme "de l'innovation" et de dire des personnes impliquées qu'elles innovent, qu'elles sont en train d'innover telle pratique, méthode ou formule. Enfin, le processus d'innovation pédagogique trouve évidemment son achèvement parmi les praticiens qui l'assument et au contact des élèves, dans une organisation éducative (ordinairement un établissement scolaire). Il ne faut pas oublier, d'autre part, que de nombreux processus d'innovation mis en branle par des organisations éducatives s'appuient sur des activités de recherche et de développement; ces activités sont fréquemment menées par d'autres organisations; elles doivent évidemment s'ajuster aux besoins des organisations éducatives pour avoir leur plein effet.

Absence d'implications théoriques

Après ce long commentaire sur les éléments de la nouvelle définition, nous voulons, en second lieu, souligner qu'il nous a paru avantageux d'éviter le plus possible, dans la définition même de l'innovation pédagogique, les allusions à une théorie (sociologique, pédagogique ou autre) ainsi que les références à un système de valeurs. Nous aurions même souhaité définir l'innovation pédagogique avec la même objectivité que revêt, dans le domaine des Travaux publics, par exemple, la définition d'un pont, sans égard aux attitudes collectives qui accélèrent ou retardent la mise en chantier des ponts, sans égard non plus aux besoins qu'ils sont susceptibles de combler ni aux caractéristiques désirables de l'objet à construire. Plus la définition sera simple, générale et neutre, plus elle prêtera, croyons-nous, à la discussion et à la recherche; on voudra tout naturellement comparer, par exemple, le succès des innovations globales, de grande envergure, et des innovations partielles ou "à la pièce";

au contraire, un vocabulaire trop orienté - comportant trop de présupposés ou de sous-entendus - risquerait de rendre la communication plus laborieuse.

Le jugement de l'observateur

En troisième lieu, nous reconnaissons que la nouvelle définition, à l'instar de celles qui l'ont inspirée, ne suffit pas pour classer sans hésitation tout changement observé à l'école, soit comme "innovation", soit comme "non-innovation". De même qu'une élévation de terrain doit avoir "une certaine importance" pour répondre à la définition d'une "montagne", de même le changement d'ordre éducatif doit avoir "une certaine importance" et répondre à diverses autres exigences pour être considéré comme "innovation": c'est accorder un rôle de premier plan au jugement de l'observateur, du critique. Ce jugement doit cependant s'appuyer sur une connaissance relativement sûre du phénomène général de l'innovation: le rôle d'une étude comme celle-ci consiste à en identifier les principales dimensions.

Relations entre innovation et recherche

En quatrième lieu et en guise de conclusion, nous allons brièvement réfléchir sur la nouvelle définition en relation avec l'idée de recherche. Car si la littérature - comme nous le verrons plus loin - atteste le rôle irremplaçable de la recherche dans l'innovation, le lien entre l'une et l'autre ne va pas de soi. D'une part, un fait semble clair à la plupart des observateurs: dans la situation actuelle, l'ensemble de la recherche en éducation est nettement plus orientée vers l'analyse et l'explication des phénomènes que vers la production d'applications pratiques; d'autre part, il semble que certaines innovations apparaissent dans certaines organisations sans recours à une recherche au sens strict. L'interrogation peut donc se formuler très simplement: de quelles façon ou à quels points de vue la recherche en éducation est-elle liée à l'innovation pédagogique?

Sans prétendre en aucune sorte établir des catégories fixes dans un système logique sans lacunes, nous proposons de distinguer, pour la commodité, cinq variétés de recherche ayant trait, de près ou de loin, à l'innovation pédagogique.

1. Un premier type de recherche - à forte teneur en "développement" - est celui qui vise à créer un produit qui n'existait pas, à concevoir et mettre au point une innovation relativement ou radicalement originale: une pratique sortant de l'ordinaire, un programme utilisant un moyen de communication inédit, un manuel conçu comme partie intégrante d'une méthode novatrice, etc.
2. Un processus particulier d'innovation pédagogique lancé dans une organisation éducative doit parfois s'appuyer sur des conclusions ou sur des "instruments" provenant de recherches qui, prise en elles-mêmes, ne répondent généralement pas à la définition des innovations pédagogiques. Mentionnons une enquête sur les attitudes d'une population quelconque, une classification des réalités régionales du monde du travail, un manuel d'interprétation d'un test de jugement social, une analyse des phénomènes associés à l'usage de telle pratique ou méthode, de tel matériel ou autre moyen éducatif: opinions des utilisateurs, genres de capacités développées plus particulièrement chez les élèves, types de comportements ou de projets d'avenir que les moyens examinés semblent favoriser, etc. De telles recherches signalent les culs-de-sac, évitent les redoublements inutiles, précisent les objectifs, et s'il faut logiquement les tenir pour connexes à l'innovation, il faut aussi les reconnaître, au plan de l'action, comme essentielles à l'innovation.

3. Il est question, au paragraphe précédent, de recherches sur les phénomènes associés à l'usage de certains moyens éducatifs. Or, dans certains cas particuliers, le moyen ainsi analysé peut être considéré comme une innovation: par exemple, l'enquête portera sur les opinions des utilisateurs d'un matériel didactique d'avant-garde. En pareil cas, il s'agit évidemment d'une recherche sur de l'innovation. A un autre point de vue - celui du paragraphe précédent - il se peut également que les conclusions de cette recherche constituent un éclairage précieux pour l'élaboration éventuelle d'autres innovations.
4. Comme nous l'avons signalé, le processus même de l'innovation est devenu un domaine de recherche en vogue: façons d'agencer les étapes, rôles respectifs des divers intervenants, "forces" favorables et défavorables, stratégies, tactiques, modes et rythmes de diffusion et d'adoption, etc.
5. Enfin, pour compléter le tour d'horizon, il faut signaler que certaines recherches essentiellement théoriques, mais de haute qualité, sont susceptibles d'exercer un impact des plus forts, quoique indirect, sur l'innovation pédagogique, en modifiant profondément les perceptions et les attitudes des praticiens (NISBET et BROADFOOT, 1980); à cet égard, les travaux de PIAGET, par exemple, compteraient parmi ceux qui ont eu les répercussions les plus profondes sur la pratique même de l'éducation.

Ces distinctions, soit dit en passant, donnent à penser que les expressions suivantes peuvent véhiculer d'importantes nuances de signification: recherche sur l'innovation, recherche pour l'innovation, recherche en innovation. Lorsqu'il s'agit d'une recherche ayant pour objet le processus même (type 4) ou encore une innovation bien implantée (type 3), nous dirions: recherche sur l'innovation. En revanche, recherche pour l'innovation nous semble s'appliquer plus naturellement à la recherche qu'on entreprend pour produire une innovation (type 1) ou aux recherches connexes, nécessaires au succès d'une entreprise d'innovation (type 2). Quant à recherche en innovation, ce serait une expression tout à fait générale.

Quoi qu'il en soit, une double conclusion semble découler de la littérature: d'une part, les relations entre les différentes variétés de l'innovation pédagogique et de la recherche qui la prépare et l'évalue forment un système "dynamique", dans lequel toute modification d'un élément se répercute sur l'ensemble; d'autre part, on peut aller jusqu'à dire qu'il n'existe aucune possibilité réelle et substantielle d'innovation pédagogique sans cette activité de recherche.

5. L'innovation comme produit

INVENTAIRES ET AUTRES SOURCES

On peut lire des exposés sur bon nombre d'innovations marquantes non seulement dans des monographies, mais dans les ouvrages d'histoire de l'éducation et dans les encyclopédies. On pourrait également relever dans une foule d'ouvrages portant sur les aspects les plus divers de l'éducation - méthodes d'enseignement, programmes de formation, modes d'organisation, matériels didactiques, etc. - des éléments qui s'appliquent d'emblée et parfois d'une façon toute particulière aux réalités novatrices. Par exemple, tel ouvrage sur le fonctionnement des centres de ressources didactiques peut être considéré, pour une bonne part, comme une étude sur un ensemble d'innovations, même si ce dernier terme n'y est guère utilisé.

RICH (1981), pour sa part, a réuni dans un même livre une vingtaine de courts dossiers - plaidoyers et réquisitoires - portant sur autant de réformes ou d'innovations ayant exercé et exerçant encore une grande influence. Mais pour se renseigner sur l'innovation pédagogique dans la réalité vécue - dans un pays, une ville, à un palier d'enseignement - il faut se tourner plutôt vers les inventaires et catalogues. On quitte alors l'univers - assez vite parcouru - des grandes innovations dans toute leur généralité pour voir plutôt comment fonctionnent, dans les organisations éducatives, les programmes, pratiques et matériels novateurs, c'est-à-dire les innovations sous leur aspect le plus réel et le plus circonstancié.

Nous n'avons trouvé - et il n'existe probablement - aucun bilan, même approximatif, de l'innovation pédagogique dans le monde ni même aux Etats-Unis. Il se fait cependant dans ce dernier pays des enquêtes sectorielles qui donnent lieu à la publication d'inventaires aux proportions parfois considérables, quoique toujours partiels; un phénomène aussi étendu et aussi multiforme ne se laisse pas facilement enfermer dans des statistiques.

Dans ce court chapitre, nous illustrerons d'abord les façons dont divers ouvrages portant sur des ensembles d'innovations décrivent celles-ci; il serait intéressant d'y ajouter éventuellement un examen des monographies traitant d'innovations particulières. Puis nous verrons quelques essais pour classifier les innovations et pour en identifier des caractéristiques importantes aux points de vue pédagogique ou social. Considérant alors l'innovation comme un produit aux propriétés plus ou moins estimables, nous toucherons le problème de l'évaluation. En guise de conclusion, nous dirons un mot de l'évolution actuelle et prochaine des innovations pédagogiques.

COMMENT ON DÉCRIT LES INNOVATIONS

En parcourant des inventaires d'innovations, on observe une grande variété dans les façons d'identifier et de décrire celles-ci. Dans certains catalogues, chacune des entrées a l'allure d'un simple titre, parfois très sommaire, parfois plus révélateur de ce qui se passe dans tel établissement:

DAVIS, ABEDOR et WITT (1976):
"Préparer un système de dossiers des enseignants"
"Produire des documents sonores et écrits pour PSY 336 et 437".

The Cornell Center for Improvement of Undergraduate Education (1974):
"Programme de développement humain"
"Mineure en humanités"
"Enseignement aidé de l'ordinateur dans la formation des maîtres: pour préparer ceux-ci à travailler auprès des inadaptés".

Dans d'autres cas, le répertoire reproduit sans plus les descriptions - de quelques paragraphes ou de quelques pages - formulées par les responsables eux-mêmes des innovations en milieu d'éducation (Conférence des Grandes Ecoles, 1978; HAYMAN, 1980).

Une formule remarquablement structurée est celle du Far West Laboratory for Educational Research and Development (1979): chacun des quelque deux cent cinquante programmes novateurs recensés dans Educational Programs that work comporte une présentation de 300 à 600 mots, comportant les rubriques suivantes: Titre (nom) du programme, Descripteurs (bibliographiques), Population visée, Description du programme, Signes d'efficacité, Conditions d'adoption (e.g., évaluation de l'effort requis des enseignants pour maîtriser l'innovation), Conditions financières, Services disponibles, Personnes à contacter.

COMMENT ON CLASSIFIE LES INNOVATIONS

On trouve non seulement dans la plupart des inventaires, mais aussi dans certaines discussions du phénomène de changement planifié ou de développement organisationnel, des classifications des innovations utilisées; certaines demeurent sommaires, mais d'autres impliquent des vues plus systématiques. Nous nous limiterons à en présenter quelques spécimens, conscients cependant que l'absence de contexte pourra rendre moins précise la signification de certaines catégories d'innovations.

(1) Catégories de DALIN (1978):

Objectifs généraux et fonctions de l'école
Organisation et administration
Rôles et relations
Curriculum: objectifs, contenu, méthodes,
évaluation, ressources didactiques, etc.

(2) Catégories de NIBLETT (1977) pour l'enseignement supérieur:

Innovations au niveau de l'établissement
Contenu des études
Méthodes d'enseignement
Evaluation (des apprentissages)

- (3) Catégories d'un document du Ministère des Universités (de France),
Division des affaires générales, bureau des Techniques nouvelles
d'enseignement (1977):
- I - Technologie de l'enseignement
 - Informatique
 - Audio-visuel
 - II - Sciences de l'Education
 - III - Didactique des disciplines
- (4) Catégories de HEISS (1979) pour l'enseignement supérieur:
- Nouveaux établissements novateurs
 - Etablissements à l'intérieur des établissements
(e.g., les "collèges" de telle université)
 - Innovations adoptées par des divisions des
établissements traditionnels
 - Pratiques et formules novatrices
 - Auto-analyse des établissements
- (5) Catégories de LEVINE (1980) pour l'enseignement supérieur:
- Nouveaux établissements
 - Innovations dans les établissements existants:
 - Enclaves novatrices
 - Changements globaux
 - Changements de détail
 - Changements en marge des établissements d'enseignement
(e.g., programmes d'études établis par des sociétés industrielles)
- (6) Catégories du Cornell Center for Improvement of Undergraduate
Education (1974):
- Innovations dans les procédés d'enseignement
 - Innovations dans les contenus d'enseignement
 - Innovations au niveau de l'établissement (visant
à étayer ou compléter les précédentes)
- (7) Catégories de HUBERMAN (1973):
- Parmi les classifications mentionnées par l'auteur,
on remarque la suivante:
 - Innovations matérielles (nouveaux matériels, etc.)
 - Innovations conceptuelles (programmes, méthodes, etc.)
 - Innovations dans les relations interpersonnelles

(8) Catégories de VAN METER (1979-80):

L'auteur se borne à mentionner la division fondamentale entre:
Changements de premier ordre (se produisant "dans" un système)
Changements de second ordre (dont l'arrivée modifie le système
lui-même)

(9) Catégories d'un document de United States Department of Health,
Education, and Welfare, Fund for the Improvement of Postsecondary
Education, 1978-79; même titre, 1979-80):

En introduction, les auteurs de ce répertoire préviennent
qu'il y a un certain recouvrement entre telle et telle
de leurs catégories (appelées "problem areas"):

- A - Mettre des ressources éducatives réelles à la disposition des personnes médiocrement servies par le système
- B - Répondre aux besoins des individus dans un système de masse
- C - Améliorer les programmes, le personnel et l'enseignement
- D - Créer et appliquer des critères plus chargés de sens pour décerner les certificats de réussite au postsecondaire
- E - Réduire les coûts et "étirer le dollar éducatif"
- F - Utiliser à meilleur escient les ressources éducatives qui logent en dehors des établissements officiels
- G - Aider les citoyens à faire des choix judicieux en face des possibilités, des périodes et des lieux d'études postsecondaires
- H - Maintenir la vitalité des établissements malgré les tendances à une rigidité accrue.

Dans l'édition suivante du répertoire (HAYMAN, 1980), ces catégories ont été supprimées.

CARACTÉRISTIQUES DES INNOVATIONS

Quelques auteurs s'efforcent également d'identifier des caractéristiques qui, à leur avis, conviennent de façon particulière à certains ensembles d'innovations, mais sans aller jusqu'à permettre une classification, qu'ils ne semblent d'ailleurs pas considérer comme particulièrement désirable. Nous énumérerons dans un autre chapitre, en rapport avec le processus d'innovation, diverses caractéristiques susceptibles de favoriser ou d'entraver ce processus: la simplicité de l'innovation, son coût, etc. Mais nous voulons évoquer ici quelque chose de plus profond, ayant trait plutôt à la valeur propre ou aux conséquences psychologiques ou sociales des innovations. Ainsi, un document de la Conférence des Grandes Ecoles (1978) analyse un ensemble de vingt-quatre innovations réalisées dans ce réseau et en dégage "trois tendances fortes", trois objectifs de toute première importance qui sont communs à plusieurs de ces expériences:

Plus grande proximité avec la réalité professionnelle
Stimulation de l'initiative individuelle et collective
des élèves

Mise en évidence du "projet de formation" de l'Ecole
et de la cohérence des enseignements.

A ces "caractéristiques" peuvent se rattacher certains des critères que les bailleurs de fonds - pouvoirs publics, fondations privées, etc. - élaborent afin d'évaluer les projets ("proposals") pour lesquels on les sollicite. Un inventaire de ces critères assorti d'un coup d'oeil sur leur évolution et sur les conditions dans lesquelles on les applique serait du plus haut intérêt.

L'ÉVALUATION DES INNOVATIONS

La majorité des auteurs que nous avons lus ne traitent pas de l'évaluation des innovations, mais ceux qui le font mettent en lumière le besoin de recherches visant à la mise au point de méthodes d'évaluation fiables et rigoureuses. Déjà HAVELOCK et HAVELOCK (1973), nous l'avons signalé, souhaitent que l'on apprenne à tirer les leçons des nombreuses expériences qui se succédaient à droite et à gauche. Ce besoin, qui correspond assurément aux soucis des planificateurs et des responsables des contrôles administratifs, est d'abord ressenti par les chercheurs et par les novateurs eux-mêmes, pour qui l'intuition demeure un point de départ et doit être vérifiée.

Dans la conjoncture actuelle, les observateurs conviennent que l'évaluation des innovations n'atteint pas toujours le degré de rigueur qu'on souhaiterait. DALIN (1978), par exemple, se déclare insatisfait de l'aspect méthodologique de nombreux rapports; dans certains cas, à l'en croire, telle innovation qu'on dit avoir échoué n'a pas même été appliquée. Dans le contexte de l'enseignement supérieur, LINDQUIST (1974) et LEVINE (1980) signalent diverses insuffisances des procédés ou même des objectifs de l'évaluation. Pour sa part, HUBERMAN (1973) estime qu'il est "difficile de vérifier la qualité intrinsèque" d'une innovation ou simplement de déterminer de façon nette si telle innovation favorise vraiment tel apprentissage; il en résulte cette situation pour le moins paradoxale:

Le facteur critique (pour l'adoption) semble être non pas la nature de l'innovation ni les possibilités qu'elle offre d'améliorer l'apprentissage, mais bien plutôt la conception que l'adoptant se fait des changements qu'il sera personnellement tenu de réaliser. En fait, les innovations semblent n'être jamais introduites pour leur valeur propre (p. 3).

Plus récemment, ECHTERNACHT (1980) présentait un travail collectif sur les méthodologies courantes dans l'évaluation des programmes "compensatoires" mis en place dans des milliers de districts scolaires des Etats-Unis, depuis 1965, en vertu de la Première Partie (Title I) de l'Elementary and Secondary Education Act. A son avis, ce sont les insuffisances des innombrables évaluations réalisées - conformément à la loi - au plan national aussi bien que local, qui ont amené le Congrès à légiférer, en 1974, pour permettre au pouvoir exécutif d'imposer certaines normes et même certaines techniques d'évaluation. Or la situation n'est pas redressée pour autant, mais l'effort pour améliorer l'analyse des situations scolaires a déjà porté des fruits et va se poursuivre.

L'une des pierres d'achoppement de l'évaluation et l'un des défis de la recherche a été et demeure la difficulté d'isoler, dans tel effet d'une entreprise novatrice, ce qui résulte de l'innovation elle-même et ce qui s'explique par les conditions d'implantation. Or, remarquons qu'une difficulté analogue surgit dès que l'on étudie des activités ou situations quelconques de monde scolaire, même les moins novatrices: en effet, l'analyste doit toujours s'efforcer de trouver un moyen pour faire la part des circonstances, peut-être accidentelles, qui transforment plus ou moins l'effet propre de la pratique, du procédé ou du matériel considéré. C'est dire que tout progrès dans la méthodologie de l'évaluation des innovations sera de nature à faire progresser l'évaluation des phénomènes d'éducation en général.

Dernière remarque: s'il est vrai que, parmi les secteurs de ce vaste domaine, l'évaluation de l'enseignement représente une entreprise particulièrement délicate, on aurait peut-être avantage à s'y aventurer par le biais de l'étude des innovations.

Pour ces raisons, de toutes les recherches à mettre en place au sujet des innovations du monde de l'éducation, nous ne saurions en concevoir de plus opportunes que celles dont on pourra s'inspirer pour décrire correctement, puis pour évaluer - en fonction de leurs effets réels - ces produits complexes appelés "innovations".

L'ÉVOLUTION DES INNOVATIONS

Un libre développement

Tandis que les auteurs de rapports sur des ensembles d'innovations - tels que les inventaires - ou sur des innovations particulières continuent à chercher des modes améliorés de description, de classification ou d'évaluation, les "producteurs" d'innovations, à ce qu'il semble, poursuivent leurs travaux sur tous les fronts à la fois; s'il existe actuellement une évolution qui accroît un peu systématiquement l'importance de certains types d'innovations tout en diminuant celle de certains autres, elle n'a rien d'évident. Les faits donnent plutôt à penser que les grands laboratoires, les centres de recherche, les agences de diffusion et les organismes dont ils dépendent se gardent de restreindre l'éventail des opérations subventionnées de recherche, développement et diffusion, estimant sans doute plus sage de répartir leurs oeufs dans des paniers de toutes variétés. En somme, on ne distingue pas de types dominants d'innovations, et les initiatives de tous genres semblent à peu près également encouragées (pourvu qu'elles répondent aux critères pratiques: coût raisonnable, possibilité de transposition, etc.).

Coup d'oeil prospectif

Si rien ne permet actuellement de "peser" avec précision et dans toute leur généralité les influences qui détermineront le contenu des innovations de demain, il n'est pas défendu pour autant de se livrer à la réflexion prospective. Dans une publication de 1977, HAMMONS, pour sa part, a pris le risque de formuler en noir sur blanc ses prévisions sur ce que seront devenues, dix ans plus tard, les pratiques des collègues

communautaires; nous en citons, de façon un peu arbitraire, trois éléments (sur seize):

L'intérêt à l'égard de l'évaluation
(des phénomènes d'éducation) aura augmenté (p. 79).

L'instruction individualisée sera devenue monnaie courante (p. 76).

L'apprentissage assuré ("mastery learning") est peut-être l'innovation qui a le plus de chances de s'imposer dans la majorité des collèges (p. 78).

Or, il faut voir comment l'auteur s'y prend pour justifier cette dernière prédiction. Celle-ci ne saurait évidemment résulter d'une extrapolation, puisqu'à peu près rien n'a été entrepris au-delà du secondaire, jusqu'ici, pour donner droit de cité à l'apprentissage assuré. Plutôt que de chercher, donc, à découvrir les traits de l'avenir simplement à partir des pratiques et situations actuelles et de l'évolution récente des établissements et de leurs milieux, l'auteur a cru bon de s'attacher aussi aux qualités foncières des innovations, et s'il fait un tel cas de celle-ci, c'est tout simplement parce qu'elle est remarquablement simple, logique et ournée vers l'essentiel.

6. Le processus de l'innovation

INTRODUCTION

Caractères généraux de la recherche ⁽¹⁾

Processus d'innovation, développement organisationnel (en américain: "OD", pour "Organizational Development") et changement planifié: ces expressions quasi équivalentes se répètent un nombre incalculable de fois dans une documentation luxuriante, pléthorique. Pluridisciplinaire aussi: l'innovation est l'un des canaux par où les sciences de l'éducation communiquent avec les autres sciences sociales ou du comportement, avec tous les avantages que comportent les grands ensembles. Et de même que l'innovation pédagogique s'emboîte naturellement dans la réalité plus vaste de l'innovation, celle-ci s'emboîte à son tour dans une réalité plus vaste, que les théoriciens appellent l'"intervention sociale", à côté d'autres "approches" (par exemple, l'endoctrination). Sous ces distinctions majeures s'estompent certaines distinctions coutumières à l'intérieur des sciences de l'éducation; par exemple, la recherche sur le processus d'innovation attache en général assez peu d'importance aux différences entre paliers de scolarité et types d'établissements. Lorsque l'on étudie les conditions du changement dans toute forme d'entreprise, y compris l'école, les différentes formes de l'école semblent moins contrastantes.

(1) L'étude des monographies décrivant des opérations particulières d'innovation pédagogique apporterait un utile complément au chapitre actuel.

Constructions logiques et terminologie

Ce domaine n'est pas celui des grandes théories au sens plein du mot. La documentation consultée par nous parle plutôt de "modèles", de "points de vue théoriques", de "systèmes". GOODLAD (1975), dans un travail de synthèse sur l'innovation, à forte "saveur" théorique, remercie les collègues qui lui ont enseigné

le sens de la théorie: ni un dogme, ni une abstraction, ni une théorie, mais : l'importance de chercher des explications provisoires pour les phénomènes et de les vérifier expérimentalement (p. ix).

Diverses sortes de constructions logiques sont désignées, avec d'évidents recouvrements, par des termes tels que:

- model (descriptive or prescriptive)
- framework (analytical, conceptual or theoretical)
- system
- taxonomy
- taxonomy model
- typology
- typology model
- classification system
- classificatory schema

Dans la plupart des contextes, nous avons pu réduire cette diversité à deux éléments: le "modèle" et le "schéma descriptif", qui seront définis et illustrés plus loin.

Présent dans quelques documents, le mot "technologie" nous a posé un problème d'interprétation insoluble. Au-delà de l'usage de machines, d'appareils, la "technologie de l'éducation" évoque, par exemple, les relations entre objectifs et résultats⁽¹⁾, l'analyse quasi scientifique

(1) Le triade intrants-processus-extrants.

de toute réalité scolaire, la planification méthodique, etc. Faute de pouvoir préciser convenablement les sens donnés au terme, en raison de contextes insuffisants, nous ne pouvons que souhaiter la reprise d'une étude spéciale sur les relations entre technologie éducative et innovation pédagogique; l'importance de cette question s'affirme déjà suffisamment dans les réflexions de BAEZ (1977), DALIN (1978), DILL et FRIEDMAN (1979), FERNIG (1979), GENZWEIN (1979), LINARD (1971) et MOYA et MOYA (1981).

Il convient de signaler aussi deux termes corrélatifs, faciles à interpréter, cette fois, qui prennent beaucoup de relief - sans recevoir d'explications particulières - dans de nombreux rapports: "client" (ou "organisation cliente") et "agent de changement"; on présuppose alors qu'une entreprise - au sens le plus large - dans laquelle une innovation est perçue comme nécessaire, fait normalement appel à une personne ou agence spécialisée dans l'organisation du changement, plutôt que de procéder avec ses seules ressources internes.

Importance pratique de ce domaine

Ce domaine relativement neuf de la connaissance scientifique comporte une indéniable valeur pratique: d'une part, comme représentation d'une ensemble de phénomènes, il aide les acteurs de l'innovation à comprendre ce qui se passe sous leurs yeux; d'autre part, il les invite à étudier correctement les éléments concrets, circonstanciés, de leur milieu. S'il faut connaître le changement en général, d'après DALIN (1978), c'est qu'il n'existe aucune sorte d'intervention qui soit efficace pour les écoles, vu les différences individuelles de ces dernières. De son côté, BOURDIEU (1973) montre les déconvenues auxquelles ou s'expose si on croit pouvoir modifier séparément, dans le système qu'est l'école, un des éléments subtilement liés aux autres, et il énumère:

- les méthodes d'enseignement
- les contenus enseignés

- la formation des maîtres
- le recrutement social des enseignants
- le recrutement social des enseignés
- le système d'examens
- etc.

Les sections de ce chapitre

De notre effort pour simplifier une littérature considérable sans trahir l'essentiel découlent les divisions suivantes. Nous identifierons d'abord les "éléments" de l'innovation, c'est-à-dire les concepts ou les faits les plus simples qui servent de matière au chercheur, au théoricien. Puis nous passerons aux constructions logiques, "modèles" et "schémas descriptifs". Suivra un bref exposé spécial sur les moteurs de l'innovation - la chaîne causale, si l'on préfère - et le tout se terminera par deux mots sur les pistes de recherche.

LES ÉLÉMENTS DE L'INNOVATION

Par "éléments de l'innovation" ou du changement, nous désignons globalement tout ce qu'il est utile de considérer pour décrire et peut-être expliquer comment l'innovation débute, se poursuit et s'achève: par exemple, la mentalité plus ou moins conservatrice d'un milieu pour lequel on prépare une innovation, le coût plus ou moins élevé de celle-ci, l'existence d'une phase de mise à l'essai sur une petite échelle, etc. Sous le terme très général d'"éléments", nous rassemblons une foule de "concepts", "questions", "hypothèses", et "facteurs", et pas nécessairement des choses "réelles"; à notre avis, la question de savoir si tous ces "éléments" font vraiment partie de l'innovation - ou s'ils n'en constituent pas plutôt la cause ou le contexte - serait oiseuse dans l'exposé actuel.

Les chercheurs et les observateurs de l'innovation pédagogique et du changement organisationnel en général ont consacré beaucoup d'énergie à identifier ces éléments, à les nommer, à en préciser le contenu en faisant appel à leur expérience personnelle, à une enquête d'opinion, à une recherche plus objective ou à quelque autre source de connaissance. Pour donner un aperçu de cette vaste tranche de la littérature, nous allons dire un mot de trois catégories qui nous sont apparues comme susceptibles de grouper à peu près toutes les sortes d'éléments du processus d'innovation pédagogique - soit les étapes, les forces et les stratégies et tactiques - puis nous ferons état d'une importante énumération d'éléments que nous avons relevée dans un ouvrage de synthèse.

Etapas de l'innovation

La dimension temporelle du processus d'innovation a prêté, selon les auteurs, à toutes sortes de découpages, les uns raffinés, les autres à peine différents de la triade début - milieu - fin. LEVINE (1980) estime que toutes les distinctions proposées se ramènent au schéma très simple qu'il propose:

- (1) Reconnaissance d'un besoin
- (2) Projet et élaboration d'une solution
- (3) Adoption et mise en oeuvre du projet
- (4) Réaction à la mise en oeuvre: institutionnalisation ou abolition.

Il estime également que presque aucun autre observateur ne s'est intéressé à la phase finale, qui marque pourtant le succès ou l'échec du processus. Les premiers écrits sur l'innovation laissent même entendre, paraît-il, que celle-ci est parvenue à son but lorsqu'elle est officiellement reçue dans un milieu où l'on compte la mettre en oeuvre.

Pour leur part, ZALTMAN, DUNCAN et HOLBEK (voir ZALTMAN, FLORIO et SIKORSKI, 1977) proposent le simple "modèle" suivant:

Préparation

- (1) Prise de conscience
- (2) Formation d'une attitude
- (3) Décision

Mise en oeuvre

- (4) Début de la mise en oeuvre
- (5) Poursuite de la mise en oeuvre

Les "modèles" de l'innovation dont nous parlerons un peu plus loin consistent essentiellement à énumérer des étapes en spécifiant les rôles et les tâches des intervenants.

Forces favorables et défavorables

Puisque toute entreprise humaine est motivée par le désir d'un certain succès, il n'est pas surprenant qu'un grand nombre de chercheurs se soient efforcés et s'efforcent encore d'identifier une foule de circonstances (de "forces" ou de "facteurs") qui sont de nature à faciliter et à accélérer, ou au contraire à gêner et à empêcher l'innovation; on a même peut-être cru, un moment, qu'il suffirait de réunir suffisamment de facteurs favorables ou d'éliminer la plupart des obstacles majeurs pour qu'une innovation se répande rapidement de proche en proche.

Ces "forces" sont constituées par diverses caractéristiques des acteurs de l'innovation, du décor où ils évoluent - l'école et le milieu qu'elle sert - et de l'innovation projetée elle-même. Par exemple, les enseignants qui trouvent beaucoup plus de satisfaction dans le travail lui-même que dans la rémunération inclineront davantage à innover;

l'innovation sera peut-être plus difficile à la campagne qu'en ville; une innovation a d'autant plus de chances de se propager qu'elle est simple et peu coûteuse.

Il existe ainsi des centaines - littéralement - de "forces", dont le rôle pour le succès d'une innovation n'est pas toujours clairement défini. Souvent une étude affirme l'importance d'une telle caractéristique sans spécifier dans quel sens elle exerce son influence: par exemple, on dira simplement que les relations spontanées entre les membres du personnel sont un facteur qu'on aurait tort de sous-estimer, sans préciser les conséquences respectives des divers types de relations spontanées. Hammons (1977A) identifie explicitement des "forces" qui s'exercent à la fois "pour" et "contre" l'innovation ("instructional change"); nous parlerions plutôt de "facteurs" exerçant simultanément deux sortes d'influences - l'une positive, et l'autre, négative - qui tendent à s'équilibrer la plupart du temps. Hammons mentionne ainsi la pression pour l'"accountability", qui vise, en elle-même, l'amélioration de l'entreprise scolaire, mais dont les tracasseries diminuent chez les éducateurs la tolérance au risque.

Pour tout compliquer encore, on a découvert que l'importance des diverses forces identifiées comme positives ou négatives varie selon les étapes du processus; par exemple, le fait qu'une innovation soit plus ou moins facile à expliquer et à comprendre importe bien davantage au début qu'à la fin du processus. On constate même des renversements: par exemple, il paraîtrait que l'innovation est plus facile à amorcer dans une grande école où les décisions sont centralisées que dans une petite école où règne la décentralisation; en revanche cette dernière école favoriserait davantage la mise en oeuvre et l'adoption réelle.

Pour l'instant, ce qu'on peut affirmer de plus certain sur ces nombreuses forces, c'est que le sort de toute entreprise d'innovation dépend d'elles, et qu'il importe de poursuivre la recherche commencée.

Stratégies et tactiques

On appelle stratégies et tactiques, cela va de soi, les moyens que prennent les promoteurs d'une innovation pour en assurer le succès. Logiquement, les stratégies et tactiques font donc partie des forces favorables - ou, dans bon nombre de cas, défavorables - à l'innovation, mais nous en faisons une catégorie particulière parce qu'elles sont éminemment "manipulables", c'est-à-dire que les promoteurs peuvent normalement les modifier avec une facilité maximale: le mandat d'un comité ou la publication d'un feuillet d'information, à la différence du niveau moyen de scolarité d'un ensemble de contribuables, sont objet de discussion, de négociation, de décision.

Quant à la différence entre stratégie et tactique, elle n'est pas toujours évidente, et certains auteurs les confondent, d'après ZALTMAN, FLORIO et SIKORSKI (1977). Il semblerait que le terme "stratégie" évoque assez généralement le style d'autorité et de relations interhumaines que favorisent ou qu'acceptent les promoteurs de l'innovation - changement technocratique, appel à la rationalité, collaboration, etc. - tandis que la "tactique" a trait plutôt aux modalités concrètes de l'action: écrire personnellement aux personnes concernées, donner une démonstration, vendre des parties ou morceaux d'un matériel novateur, etc.

Les éléments de l'innovation en quelques listes

De nombreux auteurs se sont efforcés d'énumérer les forces, stratégies ou tactiques se rattachant à un même aspect du processus d'innovation. Par exemple, ZALTMAN et LIN (ZALTMAN, FLORIO et SIKORSKI, 1977) ont fourni une liste de 19 caractéristiques importantes de l'innovation elles-mêmes, c'est-à-dire de la pratique, formule éducative ou autre réalité qu'on cherche à implanter; en voici un extrait:

- Les coûts (aux points de vue financier, psychologique et social; ressources dépensées pour adopter l'innovation et la mettre en oeuvre).
- La communicabilité (Est-elle facile à expliquer? Pourra-t-elle faire boule de neige?)
- Netteté des résultats (Degré de difficulté de l'étude des conséquences de l'innovation).
- Compatibilité (avec la situation antérieure).
- Divisibilité (possibilité d'une essai sur une petite échelle).
- Complexité (aux points de vue compréhension, adoption, utilisation).
- Impact sur les relations interpersonnelles.
- Effet structural (Dans quelle mesure l'innovation affecte-t-elle la structure de l'organisation: communication, autorité, système de motivation?)

Des listes de ce genre, ayant trait aussi au personnel enseignant, au milieu socio-économique, etc., occupent une place considérable dans la littérature sur l'innovation. L'ouvrage déjà cité de ZALTMAN, FLORIO et SIKORSKI en reproduit un grand nombre qui, dans certains cas, sont partiellement équivalentes. Nous énumérons ci-après les sujets dont traitent ces listes, étant compris que, dans certains cas, un même sujet comporte deux listes apparentées ou davantage.

- Caractéristiques du climat organisationnel
- Caractéristiques de la collectivité
- Relations entre l'organisation et la collectivité

- Caractéristiques collectives et personnelles des groupes impliqués
- Nature et caractéristiques du changement envisagé
- Forces favorables et défavorables
- Causes d'une acceptation incomplète de l'innovation
- Manifestations de rejet
- Effets de diverses variables organisationnelles à diverses étapes du processus
- Types de stratégies de changement
- Types de tactiques
- Caractéristiques et effets des différentes tactiques
- Stratégies de mise en marché traduites en langage d'éducation
- Questions critiques pour la planification
- Catégories de ressources en vue du changement dans les écoles
- Causes d'une planification déficiente.

On aura remarqué qu'il s'agit ci-dessus d'une liste de catégories d'éléments du processus d'innovation pédagogique, rien de moins!

LES MODÈLES DE L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

Par modèle de l'innovation pédagogique, nous voulons désigner, d'abord, une façon particulière d'agencer les étapes du processus et de répartir rôles, tâches et responsabilités entre les diverses catégories de personnes impliquées ("qui fait quoi à quelle étape"). Et puisque, dans le monde réel, les personnes désireuses d'innover n'ont pas toutes la même façon de travailler, du moins on le présume, on trouvera

sans doute normal d'apprendre qu'il existe plusieurs modèles de l'innovation. En outre, on pourra discuter des avantages et inconvénients des différents modèles.

D'autre part, on appelle aussi modèle la représentation, la description d'un modèle réel. En ce sens, tous les modèles sont également justes dans la mesure où ils décrivent correctement des réalités parallèles; certains cependant s'appliquent à des cas nombreux, et d'autres, à des entreprises isolées. Bon nombre de documents s'attachent à un seul modèle, qu'ils risquent alors de paraître favoriser, à l'exclusion des autres.

A côté de ces modèles descriptifs existent des modèles prescriptifs, dans lesquels un auteur imagine ou propose une façon qui lui semblerait meilleure d'agencer les étapes et de fixer rôles, tâches et responsabilités.

C'est Ronald G. Havelock, semble-t-il, qui a découvert en 1969, au terme de la revue de littérature mentionnée ci-dessus (au chapitre 3), ce que nous appellerons les trois modèles classiques de l'innovation pédagogique: le modèle de recherche, développement et diffusion, le modèle d'interaction sociale et le modèle de solution de problème (HAVELOCK et HAVELOCK, 1973). Ces trois modèles tiennent une large place dans la littérature des années qui en ont suivi la découverte.

Le modèle de recherche, développement et diffusion

On peut observer, aux Etats-Unis et ailleurs, des personnes et des équipes qui cherchent à innover dans les conditions suivantes:

- (1) Un organisme spécialisé - laboratoire, centre de recherche, etc. - conçoit une innovation, la produit et la met à l'épreuve.

(2) Les milieux scolaires apprennent l'existence de cette innovation et, si celle-ci leur convient, l'adoptent provisoirement, sur une petite échelle, puis définitivement.

(3) Les étapes s'agencent ainsi:

Recherche fondamentale → recherche appliquée → développement et essai du prototype → production en série → diffusion massive → adoption et mise en oeuvre par les éducateurs.

Notons que les anglophones utilisent fréquemment l'abréviation R D and D; il arrive fréquemment que le deuxième D soit omis; en revanche, on utilise parfois en Europe P R D and D, la première lettre évoquant une planification (Planning) initiale. Notons également que l'expression research and development figure dans le nom de certaines organisations spécialisées; celles-ci ne se cantonnent pas forcément, pour autant, dans la tradition R D et D.

Le modèle d'interaction sociale

Le modèle dit d'interaction sociale (Social Interaction ou S-I) considère des innovations déjà produites - peu importe dans quelles conditions - et prêtes à servir: il cherche seulement à décrire le mécanisme par lequel ces produits trouvent preneurs. Inspiré de la sociologie agricole, ce modèle attache une importance décisive aux réseaux de relations entre les adoptants éventuels, aux groupes auxquels ceux-ci adhèrent, à leur statut dans ces groupes et enfin aux contacts personnels.

Le modèle de solution de problème

Le modèle dit de solution de problème (Problem Solving, P-S) repose sur le postulat que l'innovation fait partie intégrante d'une démarche par laquelle une personne ou un groupe identifie un besoin, formule un problème et cherche une solution, celle-ci prenant éventuellement la forme d'une innovation. Le rôle d'un consultant est ici perçu comme secondaire, quoique indispensable.

Critique des modèles classiques

Ces trois modèles ont été en butte à de vives critiques. De la perspective de recherche, développement et diffusion, on a dit qu'elle considérait à tort l'enseignant comme un être passif, mais bien disposé à l'égard des outils nouveaux qu'on lui mettrait en mains. L'interaction sociale, a-t-on dit, n'est vraiment efficace que dans certains cas particuliers; elle suppose un besoin fort, déjà conscient, chez les utilisateurs éventuels; elle laisse trop de place au hasard des rencontres; enfin, elle n'explique que très partiellement l'innovation, puisqu'elle laisse dans l'ombre les étapes nécessaires à la mise au point du produit. Quant à la perspective de solution de problème, elle ne saurait également s'appliquer qu'à des cas isolés; ni les enseignants individuels ni les groupes qu'ils forment n'ont généralement les ressources et l'initiative qu'on leur prête, et le rôle des consultants, en revanche, est étrangement sous-estimé.

Autres modèles

HAVELOCK et HAVELOCK eux-mêmes ont produit un modèle dans lequel ils s'efforcent de réunir les côtés positifs et d'éliminer les failles des trois précédents.

Depuis lors comme auparavant, des douzaines d'autres modèles ont reçu l'honneur de la publication. Les uns sont simples, les autres complexes; les uns visent à rendre compte de presque tout ce qui existe comme innovation, tandis que les autres visent des exceptions ou exposent un idéal. Parmi les plus connus, mentionnons celui qui consiste à enquêter auprès d'un personnel scolaire et à injecter les données parmi ce personnel, qui doit alors traduire ces données en un problème, trouver des solutions et enfin en arriver à une décision collective (Survey Feedback-Problem Solving-Collective Decision Model). Pour sa part, LINDQUIST (1974) a construit un modèle dont les étapes tiennent compte explicitement des complications administratives de l'enseignement supérieur.

LES SCHEMAS DESCRIPTIFS

Différents auteurs ont analysé les éléments dont nous faisons état au début de ce chapitre, afin de les grouper en catégories fondamentales, ou d'en définir les principales dimensions, ou d'en faire des typologies: ces constructions logiques, propres à tout le moins à faciliter la description ordonnée et complète d'un processus particulier d'innovation, nous les appelons schémas descriptifs⁽¹⁾, sans discuter de leur possible fonction explicative. SPENCER et CULLEN (1979) en ont repéré et reproduit onze, dont sept sont à trois dimensions majeures, et les quatre autres, plus complexes; voici, à titre d'exemple, la typologie des interventions visant au développement organisationnel proposée par BOWERS et ses collaborateurs:

- Déficiences de la situation de départ
 - dans l'information
 - dans les capacités
 - dans la structure de l'organisation
 - dans les valeurs (conflit) ou dans l'agencement des travaux

- Amendements désirés des conduites
 - assurer la coopération
 - faciliter l'interaction
 - accentuer la conscience des buts
 - faciliter le travail

- Modes de réalisation
 - mieux informer
 - former, recycler les personnels
 - modifier la situation (agencement des travaux ou structure de l'organisation)

(1) Dans la littérature américaine, le plus usité des termes correspondants demeure "model", évidemment pris dans un sens assez différent de celui que nous avons vu dans la section précédente.

SPENCER et CULLEN eux-mêmes proposent (avec l'appellation "modèle dynamique") un schéma descriptif dont les catégories, à leur avis, existent implicitement dans tous ceux qu'ils ont analysés; nous le reproduisons à la page suivante.

Ce schéma est "dynamique", c'est-à-dire apte à rendre compte du changement qu'un facteur quelconque peut entraîner dans un autre facteur entre le début et la fin du processus d'innovation⁽¹⁾. Précisons que, nonobstant le schéma, le facteur client comprend en réalité deux composantes importantes: les caractéristiques du client et le problème à régler. Aux divers facteurs d'un tel schéma peuvent se rattacher une foule d'"éléments" au sens du début de ce chapitre.

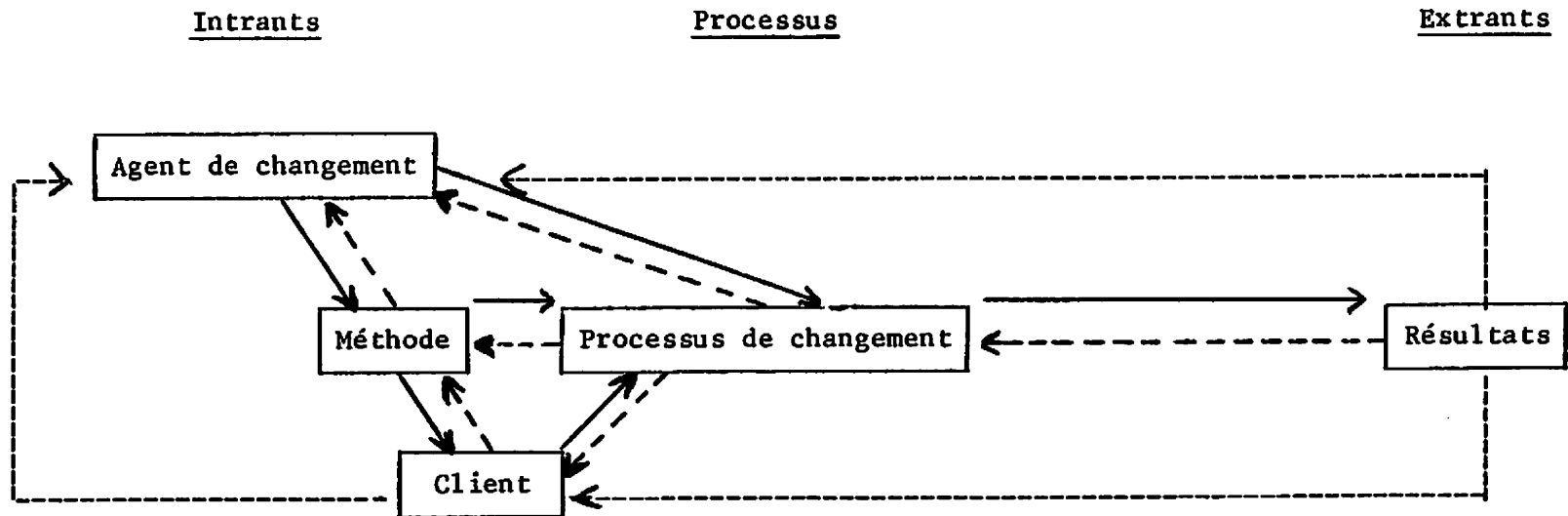
SPENCER et CULLEN ont dépouillé la littérature avec un autre objectif, celui de vérifier si les typologies et autres constructions logiques relevées par eux avaient permis d'en arriver à des conclusions expérimentales sur les phénomènes étudiés. Leur jugement sur la littérature, à ce point de vue, est net:

Dans la plupart des cas, les méthodes d'intervention sont décrites de façon trop vague pour permettre à l'auteur d'une revue de déterminer exactement ce que font les agents de changement pour produire les résultats observés (résumé non paginé).

(1) Il vaut la peine de le remarquer, les auteurs n'ont pas oublié d'indiquer la signification des flèches qui marquent les relations entre facteurs. Exemple de rétroaction: cédant aux pressions du client, l'agent de changement se fait directif au milieu de l'entreprise.

FIGURE 1

Schéma descriptif du changement organisationnel (SPENCER et CULLEN, 1978)



→ relations causales (on suppose une séquence linéaire dans la durée)
← "boucles" de rétroaction susceptibles de modifier les facteurs (parties constituantes ou processus) à tout point de la durée

Ils observent également que "la recherche expérimentale sur les agents de changement existe à peine" (p. 35).

Ces réserves faites, les auteurs n'en proposent pas moins quelques généralisations intéressantes, en particulier celle-ci:

La principale leçon générale de notre revue, c'est que les caractéristiques statiques utilisées couramment pour décrire l'agent de changement et l'organisation, de même que les étiquettes apposées sur les méthodes d'intervention, n'ont guère le pouvoir de prédire le succès ou l'échec de l'intervention. Les facteurs critiques de l'intervention seraient plutôt 1) les compétences de l'agent de changement et 2) la dynamique de l'intervention: ce qui se passe réellement au cours du processus (p. 139).

Un autre travail sortant de l'ordinaire vaut d'être signalé: c'est la typologie établie par GAMSON (DILL et FRIEDMAN, 1979) pour classer les recherches sur l'innovation dans l'enseignement supérieur (et non les phénomènes d'innovation eux-mêmes). L'auteur croit pouvoir répartir ces recherches en quatre catégories appelées "cadres" (conceptuels):

- (1) Le cadre de l'organisation complexe
- (2) Le cadre du conflit
- (3) Le cadre de la diffusion
- (4) Le cadre du changement planifié ou du développement organisationnel.

(1) Les variables.

Chaque "cadre" est défini par cinq particularités (variables). Par exemple, dans le cadre dit "de l'organisation complexe", les recherches partagent les caractéristiques suivantes:

- (1) Comme méthodologie de recherche on y utilise des corrélations (après le fait).
- (2) L'unité d'analyse en est l'organisation elle-même.
- (3) Ces recherches sont purement descriptives.
- (4) C'est le taux d'adoption des innovations (e.g., nouveaux programmes) qui est le facteur central (1).
- (5) Enfin, l'influence majeure par laquelle survient le changement n'est pas explicitement considérée.

De telles particularités délimitent donc quatre traditions de recherche. Les types ne sont cependant pas "purs", et DILL et FRIEDMAN insistent sur l'avantage qu'il peut y avoir à combiner, dans une recherche particulière, des caractéristiques de plusieurs traditions.

LES MOTEURS DE L'INNOVATION

D'une certaine façon, les nombreuses "forces" qui s'exercent sur l'innovation pédagogique, sans oublier les stratégies et tactiques utilisées, en expliquent le déroulement plus ou moins rapide, plus ou moins harmonieux, jusqu'à l'issue heureuse ou décevante. Cependant, certains chercheurs se sont efforcés de poser plus synthétiquement le problème de la causalité en matière d'innovation: où celle-ci trouve-t-elle son origine? quels sont les facteurs qui la soutiennent, la font progresser et en déterminent la conclusion?

(1) La variable dépendante.

L'origine de l'innovation

L'origine de l'innovation ne fait guère l'objet d'une étude poussée dans les textes que nous avons examinés. On s'accorde cependant à retracer cette origine à l'extérieur du monde scolaire. DALIN (1978) remarque que si l'école, à elle seule, est impuissante à transformer la société, dont elle subit d'autre part les pressions, on peut en dire autant de toute autre institution prise isolément; HUBERMAN (1973) voit toute innovation préfigurée dans les forces vives d'un milieu. La toile de fond est donc sociologique, et l'on n'entre pas dans le détail de la découverte, de la création, dans l'enchaînement des idées qui jalonnent le travail d'un homme ou d'une équipe.

Les causes directes

Nombreux sont les auteurs qui se sont efforcés, sinon d'identifier les causes directes qui entraînent l'innovation, du moins de restreindre quelque peu le champ des hypothèses. Par exemple, il n'était pas sans intérêt d'apprendre ci-dessus que les caractéristiques statiques des personnes impliquées ne paraissent pas influencer beaucoup sur l'aboutissement du processus (SPENCER et CULLEN, 1978). Mais nous signalerons deux conceptions plus définies.

ZALTMAN, FLORIO et SIKORSKI (1977) estiment que les multiples causes du changement en éducation s'exercent par l'intermédiaire d'une certaine perception que les éducateurs se font de leur activité professionnelle:

En éducation, la plus importante des forces orientées vers le changement découle des "failles de l'action", c'est-à-dire des écarts perçus entre ce qui est et ce qui devrait être (p. 21).

C'est dans cette perspective qu'ils discutent de plusieurs moyens de déclencher ou d'assurer le processus: adjonction de nouveau personnel, façons nouvelles de traiter le personnel en place, connaissance du changement, etc.

LEVINE (1980) ramène à deux les causes directes de l'issue que connaît le processus: ce sont la compatibilité de l'innovation projetée (avec le milieu d'accueil) et sa profitabilité (pour ce milieu). La compatibilité signifie que l'innovation ne heurte pas trop les valeurs, normes ou habitudes des éducateurs; ce facteur est donc, en un sens, "négatif"; la profitabilité signifie que l'innovation leur apporte des avantages positifs, ne serait-ce qu'en rendant leur travail plus efficace.

Or, il existe quatre sortes d'issues.

- A) Lorsque l'innovation envisagée s'avère à la fois compatible et profitable, elle est adoptée par le milieu.
 - a) Si les éducateurs en général y trouvent profit, il y a diffusion (e.g., tous les professeurs d'un même département travaillent désormais en équipe).
 - b) Si le projet concerne plutôt l'institution, il y a formation d'une "enclave" (e.g., on met sur pied un centre d'enseignement correctif).
- B) Lorsque l'innovation envisagée s'avère incompatible, alors elle est rejetée, et deux cas se présentent:
 - a) Si l'innovation est profitable, le milieu s'efforce de la "resocialiser" en la modifiant dans un sens conforme à la tradition.
 - b) Si l'innovation est également non profitable, elle est purement et simplement abolie.

Cela dit, il reste évidemment à déterminer les facteurs qui rendent l'innovation plus ou moins compatible et profitable.

PISTES DE RECHERCHE

Outre les problèmes méthodologiques qu'elle partage avec les autres sciences sociales ou comportementale, la recherche sur le processus d'innovation comporte des difficultés propres pour lesquelles on a proposé des solutions originales. En voici deux, à titre d'exemples.

L'identification des causes

Si l'on en croit DILL et FRIEDMAN (1979), la recherche effectuée jusqu'ici ne permet guère de discerner la chaîne causale qui traverse l'innovation et ses diverses composantes. Afin de combler cette lacune, les auteurs ont emprunté les cadres de recherche de GAMSON (voir notre section Les schémas descriptifs) pour en faire la charpente d'une construction logique⁽¹⁾ plus complexe: pour chacun des cadres, ils ont redéfini les éléments à considérer⁽²⁾ et ont formulé des hypothèses sur les relations entre ces éléments. Par exemple, dans le cadre du conflit, les auteurs indiquent que

- plus le personnel s'identifie à l'organisation, plus le conflit tend à se prolonger, et que
- plus le conflit est intense, plus considérable est le changement qui finit par en résulter, etc.

(1) Encore un "modèle", étiqueté, cette fois, "Prototypic Causal Model" et illustré par un "Causal Flowgraph".

(2) Les variables.

DILL et FRIEDMAN invitent les chercheurs qui ont le loisir d'observer des entreprises novatrices à vérifier expérimentalement si de telles relations existent dans la réalité; pour cette fin ils recommandent de traiter les données au moyen des techniques "désignées en bloc par l'expression Path Analysis"⁽¹⁾.

La stabilité des données

DOWNS et MOHR (1976) estiment que l'instabilité des données recueillies par les différents chercheurs⁽²⁾ est plus grande dans le secteur de l'innovation que dans tout le reste des sciences sociales. Ils s'efforcent d'expliquer cette instabilité et proposent divers correctifs aux méthodologies courantes. Voici deux éléments de leur discussion.

Premièrement, les auteurs remarquent que de nombreuses recherches comportent une mesure de la tendance plus ou moins novatrice des organisations. En pratique, pour déterminer cette tendance, on observe soit la célérité avec laquelle chaque organisation adopte officiellement certaines nouveautés (équipement, pratiques administratives, etc.) qui leur sont offertes, soit le soin avec lequel les innovations "adoptées" sont effectivement appliquées, etc. Or ces mesures correspondent à des aspects très différents du comportement humain: négliger d'en tenir compte, c'est traiter comme identiques des choses disparates et se résigner à l'imprécision des données.

(1) Ils citent en particulier D.R. HEISE, Causal Analysis, New York, Wiley, 1975.

(2) C'est-à-dire que les observations et expérimentations aboutissent à des résultats trop différents, souvent incohérents entre eux ou contradictoires.

Deuxièmement, ce qui est plus fondamental, DOWNS et MOHR affirment qu'en général il est impossible de déterminer les caractéristiques d'une innovation prise en elle-même ou celles d'une organisation prise en elle-même: car ces deux sortes de caractéristiques, loin de constituer deux ensembles stables et autonomes, ainsi que la plupart des chercheurs l'avaient cru, sont essentiellement relatives les unes aux autres⁽¹⁾. Par exemple, il n'existe pas telle chose qu'une organisation très centralisée à laquelle on pourrait comparer une organisation très décentralisée, en se demandant quelle forme d'organisation s'avère la plus accueillante à l'égard des innovations, elles-mêmes classées en innovations plutôt coûteuses et innovations peu coûteuses, etc. Quoique logique, une problématique de ce genre, à leur avis, ne permet pas de conclusions réalistes. Il faut plutôt penser comme ceci: dans une même organisation, la décision d'adopter ou de rejeter telle innovation est prise au "centre" (au sommet de la hiérarchie), et la décision relative à telle autre innovation est prise loin du "centre" (plus bas dans la hiérarchie): voilà la réalité des faits. De même, une innovation quelconque sera coûteuse pour telle organisation et peu coûteuse pour telle autre.

Il en résulte que les chercheurs devraient observer non plus des organisations (plus ou moins centralisées, plus ou moins riches, plus ou moins complexes, etc.), ni des innovations (plus ou moins coûteuses, plus ou moins simples, etc.), mais bien la foule des décisions d'innover ou de s'abstenir. L'objectif de décrire correctement chacune de ces décisions suppose que l'on modifie les méthodes ordinaires d'observation.

(1) C'est la leçon des interactions statistiques.

"Politique" et hasard

Il est une circonstance qui rend particulièrement difficile l'organisation scientifique de la recherche sur l'innovation pédagogique: c'est que l'entreprise d'innovation est fréquemment tributaire de la "politique", au sens le plus large du terme, et donc exposée à divers aléas, notamment à un jeu complexe d'influences, que le chercheur n'a pas le loisir de mesurer. Le facteur "politique", parfois déterminant pour la mise en route et pour le succès d'une innovation, représente donc pour la recherche, qui ne saurait en faire état, une énorme source de hasard, de "bruit", qui risque au surplus de brouiller l'action modeste des facteurs observables. Hâtons-nous de préciser le sens des guillemets entre lesquels nous plaçons le mot "politique": celui-ci a trait, sans doute, aux pouvoirs publics et à tous les "rouages de l'état", mais tout autant aux fondations privées, aux administrations de divers instituts de recherche et laboratoires universitaires, aux directions des établissements scolaires susceptibles d'accueillir une innovation, etc.

En ce qui concerne le rôle exercé par les "gouvernements" des universités chaque fois qu'un projet d'innovation s'y dessine, nous avons signalé plus haut le "modèle" de LINDQUIST (1974); il semblerait difficile de soutenir que ce rôle est uniquement ou principalement guidé par des considérations scientifiques. Pour leur part, NISBET et BROADFOOT (1980) réfléchissent sur les moyens de sauvegarder les nécessités scientifiques tout en reconnaissant aux responsables des politiques éducatives ("policy makers"), élus du peuple et fonctionnaires, le droit d'orienter la recherche. D'autres auteurs, en grand nombre, soulignent la part d'impondérable, d'accidentel, de "personnel", dans tout ce qui concerne le choix des opérations novatrices à favoriser ainsi que leur financement à même des fonds publics ou privés.

Dans ces conditions, on admettra que tout progrès dans la méthodologie de la recherche sur l'innovation pédagogique revêt une valeur très particulière.

7. Accords et controverses

Nous aborderons maintenant, en fin de section, quelques questions importantes qui auraient pu trouver place dans les exposés précédents, mais non sans alourdir ceux-ci. Voici les quatre sujets retenus:

- Des priorités socio-politiques à l'innovation pédagogique.
- Le rôle des enseignants dans l'innovation.
- Des services de communication en vue de l'innovation.
- Un langage pour se comprendre.

D'autres notes sur divers aspects de l'innovation pourraient s'y ajouter dans un éventuel complément; par exemple:

- Notes historiques et géographiques sur l'innovation.
- L'évaluation des innovations.
- Recherche et innovation.
- Est-il bon d'innover?
- Innovation et technologie⁽¹⁾.

DES PRIORITÉS SOCIO-POLITQUES À L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

Les chapitres précédents donnent sans doute à penser que les innovations pédagogiques sont généralement produites une à la fois, selon les problèmes perçus par les diverses composantes du monde de l'éducation et moyennant les ressources disponibles hic et nunc, plutôt qu'en fonction d'une rigoureuse planification d'ensemble.

(1) Nous avons déjà justifié l'importance de ce thème dans l'introduction du chapitre 6.

Cette perception est juste en ce qui concerne les Etats-Unis, dont émane presque toute la documentation sur l'innovation pédagogique; il en va à peu près de même pour l'Allemagne, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et le Canada, d'après les auteurs du Guide pour l'innovation pédagogique du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (1975). Mais il existe - ou il existait encore tout récemment - dans le monde occidental une autre philosophie de l'innovation pédagogique, dont nous indiquons les trois composantes en y ajoutant un exemple fictif.

- (1) Il faut d'abord percevoir (ou prévoir) et sérier les problèmes politiques les plus sérieux, ou les plus graves obstacles à la "qualité de vie" de la population. Exemple: prévenir et contenir la pollution est une priorité sociale, et les pouvoirs publics n'y parviendront qu'avec la collaboration quotidienne et éclairée de la majorité des citoyens.
- (2) Il faut alors définir les types et les niveaux de développement intellectuel, affectif, moral et sensorimoteur qui permettront aux citoyens de résoudre les problèmes et de surmonter les obstacles. Exemple: l'engagement efficace des citoyens contre la pollution suppose des connaissances plus que sommaires sur des aspects particuliers de l'écologie et une attitude de respect de la nature.
- (3) Il faut enfin déterminer les programmes, méthodes et contenus d'enseignement par lesquels l'école suscitera les développements désirés. Exemple: il faut concevoir et mettre au point les directives, le matériel et les autres moyens concrets pour que les aspects critiques de l'écologie soient enseignés correctement, en priorité, et pour que les jeunes éprouvent un sentiment d'appartenance à la nature et redoutent de la déséquilibrer.

C'est le "modèle scandinave", qui suppose, au surplus, un fort degré de centralisation et attribue donc un rôle majeur aux décisions politiques. Nous traitons plus spécifiquement de l'alternative centralisation-décentralisation dans une autre section (Le rôle des enseignants dans l'innovation). Ajoutons qu'entre le "modèle scandinave" et le "modèle américain", les auteurs du Guide situent la formule courante en France, Belgique, Autriche et Espagne, par exemple, où règne une centralisation poussée, mais avec une moindre centralisation sur les problèmes et priorités de la société.

Or le peu que nous avons lu sur ces questions signale surtout les avantages de l'innovation en pièces détachées et les inconvénients de la formule scandinave, qui serait d'ailleurs en perte de vitesse. D'après le Guide du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (1975), l'innovation en pièces détachées permet aux concepteurs et chercheurs de

faire l'économie de l'effort qui consiste à trouver un lien logique entre leurs instructions et les oracles des politiciens et réformateurs sociaux (p. 35).

Dans les pays où l'innovation centrée sur le système est en faveur, il faut beaucoup de temps et d'efforts aussi complexes que laborieux pour extraire de l'énoncé général des buts qu'on veut atteindre, les directives pédagogiques à soumettre à l'expérimentation (p. 53).

On le voit, cet argument ne concerne pas seulement le "modèle scandinave", mais la centralisation en général du système d'éducation. Les auteurs du Guide déploient également contre cette centralisation, scandinave ou pas, des arguments peut-être plus décisifs dont nous ferons état dans la section sur Le rôle des enseignants dans l'innovation:

lenteur du processus, risque d'uniformité, vanité d'un certain débat politique. Enfin, le texte suivant, extrait du même Guide, pourrait en constituer la conclusion:

S'il est vrai que les pratiques pédagogiques ne sont pas généralisables sur une vaste échelle, que l'institution scolaire ne constitue pas l'un des instruments essentiels pour réaliser des réformes sociales d'envergure, qu'une politique de l'enseignement doit avoir comme objectif majeur au moins autant d'assurer un service d'enseignement que de résoudre des problèmes sociaux, alors (...) la balance pourrait pencher vers la décentralisation. En fait, ce pourrait bien être la question-clé, en matière d'innovation pédagogique, pour le reste des années 1970 (p. 188).

De son côté, FERNIG (1979) estime que les tendances centralisatrices ne peuvent plus se justifier en invoquant une efficacité supérieure dans la poursuite d'objectifs de développement économique et social:

D'elle-même, l'éducation ne peut pas faire grand-chose pour redresser les torts, assurer l'égalité et hausser le niveau de vie, mais l'expérience du dernier quart de siècle nous a beaucoup appris sur l'interaction entre éducation et développement. A la fin de cette période, le lieu des décisions sur les questions d'éducation se déplace des institutions centrales vers les établissements et les collectivités. La décentralisation de l'autorité et l'encouragement des innovations au niveau d'une école ou d'un enseignant sont loin d'être des mouvements généraux, mais on observe un bon nombre de démarches en ce sens en divers points du globe (p. 140).

LE RÔLE DES ENSEIGNANTS DANS L'INNOVATION

Une très grande part de la littérature sur l'innovation consiste en discussions sur le rôle que les enseignants y jouent et sur celui qu'ils pourraient et devraient y jouer. Dans cet ensemble de textes, certains sont axés sur l'alternative centralisation-décentralisation, d'autres opposent les enseignants aux chercheurs, d'autres enfin considèrent les enseignants en eux-mêmes. Après avoir brièvement rapporté les propos de ces trois catégories, nous offrirons un essai d'interprétation susceptible de concilier des positions assez divergentes.

L'alternative centralisation-décentralisation

Divers auteurs considèrent le rôle des enseignants dans l'innovation pédagogique comme un aspect de l'alternative centralisation-décentralisation, et l'essentiel de leurs propos consiste à montrer les inconvénients de la centralisation des décisions relatives au système scolaire et aux écoles. A ce sujet nous allons simplement poursuivre la série de citations, commencée dans la section précédente, du Guide pour l'innovation pédagogique publié par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (1975).

(1) Comme premier argument contre la centralisation, les auteurs soulignent (voir notre section Des priorités socio-politiques à l'innovation pédagogique) la difficulté du travail du concepteur forcé d'identifier les innovations désirables et de fixer leurs spécifications par déduction à partir d'énoncés de politiques.

(2) En outre, à leur avis, ce travail est trop lent: avant que l'innovation ne soit mise au point, le climat social qui la justifiait risque de s'être modifié.

Une des leçons à tirer de l'innovation pédagogique à grande échelle est que c'est un processus désespérément lent (p. 53).

Dans ces conditions, les responsables "centraux" de l'innovation risquent de

se présenter, au soir d'une rude journée, avec des solutions parfaitement au point pour des problèmes qui n'existent plus (p. 54).

(3) Les auteurs du Guide soulignent aussi le danger, en cas de "succès" de l'innovation ainsi dirigée depuis le centre, d'une "abêtissante uniformité".

(4) Enfin, là où les changements sont introduits dès le départ dans l'ensemble du système par des décisions de l'autorité centrale, la question de savoir après coup si ces changements étaient heureux ou non devient un sujet de controverse politique plutôt que d'étude scientifique objective (p. 49).

En conséquence de quoi les auteurs font "l'hypothèse" que "l'innovation pédagogique à partir de l'école est appelée à prédominer de plus en plus" et souhaitent que les maîtres prennent davantage en main la conduite de leur activité professionnelle.

L'opinion de NISBET et BROADFOOT (1980) semble moins catégorique: ils estiment que la centralisation comporte un avantage et un inconvénient majeurs. D'une part, sous une autorité centralisée, on a le maximum de chances que les innovations jugées désirables atteignent la plupart des écoles; en revanche, le risque est grand que toute innovation un peu hardie soit découragée au départ, au profit de changements à peine dignes de ce nom.

Les enseignants et les chercheurs

D'autres auteurs, nettement plus nombreux, semble-t-il, que ceux dont nous venons de résumer la pensée, opposent sur le plan logique les enseignants aux chercheurs, les écoles aux agences de recherche et développement; à cette opposition logique s'ajouterait une incompréhension chronique, et, si nous comprenons bien, les torts auraient tendance à se trouver du côté des chercheurs. Chose certaine, un très grand nombre d'auteurs oublient leurs divergences idéologiques pour réclamer à l'unisson un rôle largement accru pour les enseignants à toutes les étapes de l'innovation, sans oublier la définition initiale d'un besoin.

Déjà il semble que des mesures concrètes soient prises en ce sens ici et là. Par exemple, le Fund for the Improvement of Postsecondary Education, d'après BUNTING (1980), serait beaucoup plus tourné vers la pratique que les organismes traditionnels de recherche et développement; le Fund ferait même plus souvent appel à "des praticiens" qu'à "des analystes ou des chercheurs" pour la conception et la surveillance des opérations qu'il subventionne. Remarquons cependant que ces opérations consistent le plus souvent, sauf erreur, à adapter à un milieu donné un programme, une pratique ou un service qui a déjà fait ses preuves ailleurs.

Ajoutons qu'aucun texte ne propose que chaque enseignant ou chaque école innove au gré de l'inspiration et sans la collaboration intense d'un centre de recherche; aucun texte ne laisse entendre non plus que les enseignants ou les écoles auraient les ressources nécessaires pour faire leur propre recherche. Même HAVELOCK et HAVELOCK (1974), qui donnent de l'innovation au niveau de l'école une image des plus séduisantes, n'en continuent pas moins, dans leur propre modèle d'innovation, à assigner un rôle capital aux "consultants", dont la collaboration avec les enseignants constitue la clé de voûte de l'entreprise.

Au fait, la littérature ne nous a pas apporté un seul spécimen d'innovation de quelque importance qui aurait surgi comme par miracle de l'intuition d'une personne, fût-elle éducateur, analyste, chercheur ou autre, et qui n'aurait dû à aucun moment passer par une filière de recherche.

Les enseignants en eux-mêmes

D'autre part, un courant non moins fort qui parcourt la documentation consiste à souligner l'indigence relative de la profession enseignante, à déplorer que ses membres soient si peu entreprenants, si peu énergiques, si peu confiants à l'égard de tout le monde et d'abord à l'égard les uns des autres, si peu instruits, si peu intéressés à la pédagogie, sans parler, bien sûr, de l'innovation. Et les enseignants du college, d'après ZALTMAN, FLORIO et SIKORSKI (1977), partagent les insuffisances de la profession en général.

Les deux images de l'enseignant comme éventuel agent de changement - la pessimiste et l'optimiste - sont l'une et l'autre si claires, si articulées, qu'on hésite à croire qu'elles puissent coexister, parfois dans deux chapitres du même ouvrage.

Sans prétendre dissiper entièrement le paradoxe, nous croyons qu'il est possible de mettre un peu de cohérence dans l'ensemble des opinions apparemment inconciliables. Notre interprétation, sous forme de principes que pourraient sans doute assumer nombre des auteurs concernés, tient en trois points.

- Il existe dans la profession enseignante, comme dans toute autre, des individus inventifs, créateurs (en fait, une faible minorité): il importe au plus haut point de les dépister et de leur procurer des conditions favorables à la création.
- Il existe aussi dans la profession enseignante un bon nombre d'individus qui exercent une critique pénétrante de la réalité éducative, qui sont prêts à collaborer à un renouveau, mais qui ne partiront pas seuls en croisade. Leur contribution à l'innovation peut être inestimable, pourvu qu'on leur procure les conditions nécessaires: du temps, des moyens d'expression, des liens avec d'autres catégories de personnes intéressées à l'innovation, notamment des chercheurs.
- Enfin, il faut reconnaître qu'à l'égard de l'innovation pédagogique, le rôle de l'utilisateur est, d'une certaine façon, le seul absolument nécessaire. Et si la formation de celui-ci laisse à désirer, il importe de la compléter; les innovations qu'on propose à cet utilisateur peuvent certes y contribuer, pourvu qu'on évite les complications inutiles et qu'on sache graduer les difficultés, comme de bons maîtres et de bons livres savent parfois le faire. D'autre part, un sain réalisme obligera à évaluer au moins approximativement les capacités et attitudes des utilisateurs avant de mettre une innovation en chantier.

DES SERVICES DE COMMUNICATION EN VUE DE L'INNOVATION

Chacun sait ou se doute qu'il existe dans le monde de l'éducation des organismes chargés d'inventer, de concevoir, de mettre au point des innovations. On sait peut-être moins que certains autres organismes ont pour mission de diffuser des innovations déjà mises au point et utilisées avec succès ainsi que de favoriser le processus d'innovation dans les établissements. Cette mission correspond évidemment à la préoccupation louable et prioritaire de se servir de ce qu'on a sous la main ou de ce qui est disponible chez le voisin avant de faire effort pour inventer quelque chose. En 1973, HAVELOCK et HAVELOCK estimaient qu'il existait un "besoin criant" d'améliorer l'information sur les nombreuses initiatives pédagogiques identifiées par leur enquête, ce qui aurait pour effet de dissuader leurs compatriotes de "toujours réinventer la roue".

Nos lectures nous ont fait connaître deux grandes agences de diffusion de l'innovation pédagogique. Et puisque leur travail est essentiellement affaire de communication, nous y joignons un organisme qui a pour but de permettre les échanges entre praticiens et chercheurs.

Le National Diffusion Network

Le National Diffusion Network (NDN) des Etats-Unis est un organisme fédéral, fondé en 1979, qui vise à faire connaître certaines des meilleures innovations produites grâce à d'autres fonds fédéraux, ceux du Elementary and Secondary Education Act. L'arsenal qu'il s'efforce de "vendre" comprend un peu plus d'une centaine d'innovations dont la valeur a été attestée par un jury de praticiens et de scientifiques (le Joint Dissemination Review Panel). Le personnel du NDN comprend deux types d'agents de changement: le "developer", responsable d'un "programme" ou

d'un "projet" particulier dont il fait la promotion, et le "facilitator" (animateur) qui, dans chaque Etat, sert d'agent de liaison entre les écoles et le NDN. D'après un document du Office of Education (1977), l'expérience des agents de changement a mis en lumière l'importance de l'aide personnelle dont les "adoptants" ont besoin, surtout dans les débuts du processus; plus tard, la présentation de l'innovation sous forme d'un ensemble coordonné de matériels ("package"), avec une composante ("component") pour l'administration et une composante pour l'enseignement, s'est avérée un facteur de succès. Quoi qu'il en soit, les meilleures innovations ne trouveraient que rarement preneur sans le vaste et coûteux déploiement de moyens du NDN - démonstrations, sessions de formation, etc. - et il est remarquable que, dans bien des cas, le mouvement de propagation s'effectue non pas d'un système scolaire à l'autre, ni d'une école à l'autre, mais directement du NDN à un petit nombre de classes isolées dans des villes ou villages lointains.

Le Kellogg Use of Innovations Project

En 1977, la Fondation Kellogg lançait l'opération Kellogg Use of Innovations Project (KUIP) afin d'accélérer le progrès de l'enseignement au palier du college. D'après un article de l'Innovator (1978: "Kellogg Project Focuses on Ways to Share Innovations"), il s'agit non seulement d'informer les enseignants sur certaines innovations remarquables, mais de leur en procurer la maîtrise. On a volontiers recours à la formule des séminaires; de plus, on essaie des interventions massives où le personnel du KUIP tient une ou plusieurs rencontres personnelles avec chacun des professeurs d'un département ou d'une autre catégorie.

La raison d'être du KUIP est simple: en général, "les innovations ne voyagent pas, à moins d'y être aidées".

Le Research and Development Exchange

A côté du National Diffusion Network, le Gouvernement des Etats-Unis a créé le Research and Development Exchange (RDx, avec une minuscule pour troisième lettre) afin de donner un début de réalité au souhait exprimé dans de si nombreux discours: qu'il s'établisse enfin un dialogue entre chercheurs et praticiens. Le RDx veille à ce que l'information ainsi que les appréciations, les demandes et les questions circulent librement dans les deux sens. L'organisme est structuré en fonction des Etats; sa coordination est assurée par le Far West Laboratory for Educational Research and Development.

Il est sans doute superflu de remarquer que ces trois organismes, sans faire eux-mêmes la recherche axée sur l'innovation, veillent à la rendre possible ou à en assurer une exploitation raisonnable.

UN LANGAGE POUR SE FAIRE COMPRENDRE

Si l'on convient que devrait prévaloir, dans l'ordre de la recherche, le principe de parcimonie - "toutes choses égales d'ailleurs, l'explication la plus simple est la meilleure" - on voudra de même, dans les difficultés d'ordre pratique, essayer les solutions les plus simples avant les autres.

Il y a maintenant près d'un siècle que les observateurs du monde de l'éducation cherchent à découvrir pourquoi la recherche n'y a pas plus d'impact sur la pratique, ce qui revient, pour une large part, à constater une incompréhension chronique entre chercheurs et praticiens.

Les causes de cette insuffisance ont donné lieu à tant de spéculations et d'enquêtes qu'il existe même différentes typologies de ces causes présumées. NISBET et BROADFOOT (1980), par exemple, font état de la classification suivante:

- Failles de la communication
- Maladresses dans l'organisation
- Faiblesses méthodologiques
- Centration de chaque profession sur ses perspectives propres
- Attentes irréalistes.

Dans cette section, nous allons proposer que le fréquent emploi par les chercheurs d'une terminologie spécialisée et le manque d'une authentique vulgarisation de leurs théories, méthodes et conclusions, constituent l'une des causes du malaise ⁽¹⁾.

NISBET et BROADFOOT (1980) remarquent que

les chercheurs eux-mêmes ont tendance à dédaigner la diffusion (de leurs propres travaux), comme si le "marché scolaire" devait seul en déterminer l'influence. (...) A cette indifférence s'ajoute le caractère indigeste de nombreux rapports (p. 51).

(1) A notre avis, dans un grand nombre d'exposés d'allure scientifique, le vocabulaire n'est pas le principal obstacle à l'intelligibilité: il y a aussi une insuffisance des définitions préalables à l'exposé, une sous-estimation des difficultés, etc.

FRANCISCO (1980) déplore que, si souvent, la recherche n'aboutisse qu'à "un rapport ésotérique, débordant de jargon", prenant parfois l'allure d'une expérience sur la lecture de la pensée ("mind reading"); il propose alors "un modèle simple ou simpliste" de l'innovation, dans lequel chercheurs et praticiens sont mis en contact direct.

Plus explicite encore est la position de ZALTMAN, FLORIO et SIKORSKI (1977), qui évoquent par ailleurs les problèmes réels, épineux, que doit affronter le vulgarisateur. A leur avis,

des groupes se donnent souvent une originalité de langage ou une langue séparée afin d'affirmer leur identité et pour se prouver leur importance: il en résulte des "déséquilibres de communication" ou des "barrières de codage" pour les non-membres. Le jargon utilisé dans le domaine de l'éducation est souvent appelé (en anglais) "educationese"(1). Dans ce livre la présence de termes tels que interface, linking, role conflict, diffusion, et feedback risque d'être cause de barrières de codage pour certains lecteurs, à moins que le contexte n'en éclaire le sens. Même dans un domaine commun, des organisations différentes parlent des langues différentes; les chercheurs s'expriment autrement que les praticiens. Un chercheur qui a passé le plus clair de sa carrière parmi d'autres chercheurs en arrive à ignorer que la différence entre un chi-carré et une cote t n'est pas de notoriété publique, non plus que la différence entre mode, médiane et moyenne (p. 299).

Sans doute la communauté de langage peut-elle être considérée comme une condition nécessaire, mais non suffisante, à l'établissement d'une certaine communication. Il y a là, certes, matière à plus d'une recherche.

(1) On remarque l'assonance avec Chinese. En français, nous pourrions suggérer éducateurs, qui rime avec patois.

Références

Pierre ANGERS, "Innovation et pédagogie", dans Relations, sept, 1977, pp. 228-236, oct. 1977, pp. 278-282, janv. 1978, pp. 14-18.

Albert V. BAEZ, L'innovation dans l'enseignement des sciences: synthèse mondiale, Paris, Unesco, 1977.

Pierre BOURDIEU, "Système et innovation", dans Education et gestion, no 2, 1973, pp. 70-72.

Charles I. BUNTING, "Funding Quality Improvement: Lessons from the FIPSE Experience", dans Current Issues in Higher Education, 1980, no 2, pp. 1-11.

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Guide pour l'innovation pédagogique: élaboration des programmes scolaires, Paris, Organisation de Coopération et de Développement économiques, 1975.

Conférence des Grandes Ecoles, Inventaire critique de l'innovation dans les Grandes Ecoles, tomes I et II, Paris, octobre 1978.

(The) Cornell Center for Improvement of Undergraduate Education, The Yellow Pages of Undergraduate Innovations, New Rochelle, Change Magazine, 1974.

(Le) Courrier de l'Education, no 96, janvier 1981. Bulletin d'information mensuel du Ministère de l'Education (de France).

Per DALIN, Limits to Educational Change, New York, St. Martin's Press, 1978.

Robert H. DAVIS, Allan J. ABEDOR et Paul W.F. WITT, Commitment to Excellence: a Case Study of Educational Innovation, East Lansing, Michigan State University, 1976.

- Maurice DEBESSE, "Fondements de la pédagogie contemporaine", dans Encyclopédie pratique de l'éducation en France, Ministère de l'Education nationale, 1960.
- David D. DILL et Charles P. FRIEDMAN, "An analysis of Frameworks for Research on Innovation and Change in Higher Education", dans Review of Educational Research, Summer, 1979, vol. 49, no 3, pp. 411-435.
- George W. DOWNS, Jr., et Lawrence B. MOHR, "Conceptual Issues in the Study of Innovation", dans Administrative Science Quarterly, December 1976, vol. 21, pp. 700-714.
- Daniel L. DUKE, "Toward Responsible Innovation", dans Educational Forum, vol. 42, March 1978, pp. 351-371.
- Gary ECHTERNACHT, ed. Measurement Aspects of Title I Evaluations San Francisco, Jossey-Bass, 1980 (Collection New Directions for Testing and Measurement, no 8).
- Far West Laboratory for Educational Research and Development, Educational Programs That Work, San Francisco, 1979.
- Richard P. FRANCISCO, Toward a Simplified Model of Educational Dissemination, Washington, National Institute of Education, July 1980, (ERIC ED 188 335).
- Fund for the Improvement of Postsecondary Education, Resources for Change: a Guide to Projects, 1978-79, Washington, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, (1978).
- Fund for the Improvement of Postsecondary Education, Resources for Change: a Guide to Projects, 1979-80, Washington, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, (1979).
- Ferenc GENZWEIN, "On Educational Technology", dans Revue internationale de pédagogie, vol. 25, no 2-3, 1979, pp. 249-266.
- John I. GOODLAD, The dynamics of Educational Change, New York, McGraw-Hill, 1975.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de la Planification, Pour la mise en commun des innovations. Proposition d'un guide d'analyse, Québec, septembre 1976 (Opération Inventaire, Analyse et Diffusion des Innovations).

James O. HAMMONS, "Editor's Notes", dans New Directions for Community Colleges, no 17, Spring 1977, pp. viii-xiii.

James O. HAMMONS, "Instructional Change: some predictions", dans News Directions for Community Colleges, no 17, Spring 1977, pp. 75-80.

Ronald G. HAVELOCK et Mary C. HAVELOCK, Educational Innovation in the United States, vol. 1, Ann Arbor, Institute for Social Research, 1973.

Ronald G. HAVELOCK et al., Educational Innovation in the United States, vol. II, Ann Arbor, Institute for Social Research, The University of Michigan, 1974.

Diana HAYMAN, Resources for Change: a Guide to Projects, 1980-1981, Washington, Fund for the Improvement of Postsecondary Education (DHEW), U.S. Government Printing Office (1980).

J. Lon HEFFERLIN, "Processes of Academic Change", dans Asa S. KNOWLES, The International Encyclopedia of Higher Education, vol. 7, San Francisco, Jossey-Bass, 1977.

Ann HEISS, An Inventory of Academic Innovation and Reform, Berkeley, Carnegie Commission on Higher Education, 1974.

Harold HODGKINSON et al., A Manual for the Evaluation of Innovative Programs and Practices in Higher Education, Berkeley, Center for Research and Development in Higher Education, University of California, 1974.

A.M. HUBERMAN, Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation, Paris, Unesco: BIE, 1973.

"(An) Introduction to NDN and RDx: Resources for Practitioners",
ERIC Information, Spring 1980.

"Kellogg Project Focuses on Ways to Share Innovations", dans Innovator,
April 25, 1978, pp. 15-16.

Robert B. KOZMA, "Faculty Development and Diffusion of Classroom
Innovations", dans Journal of Higher Education, 1978, vol. 49,
no 5, pp. 438-449.

Stephen B. LAWTON et William H. LAWTON, "An Autocatalytic Model for the
Diffusion of Educational Innovations", dans Educational Administra-
tion Quarterly, vol. 15, no 1, Winter 1979, pp. 19-46.

K.A. LEITHWOOD et R.A. MacDONALD, "Reasons Given by Teachers for Their
Curriculum Choices", dans Revue canadienne de l'éducation, vol. 6,
no 2, 1981, pp. 103-116.

Arthur LEVINE, Why Innovation Fails: The Institutionalization and
Termination of Innovation in Higher Education, Albany, State
University of New York Press, 1980.

Monique LINARD, "Technologie éducative et innovation", dans Orientations,
no 40, octobre 1971, pp. 57-71.

Jack LINDQUIST, "Political Linkage: the Academic-Innovation Process",
dans Journal of Higher Education, vol. 45, no 5, May 1974,
pp. 323-343.

Vianney MATTE, Qu'entendons-nous par innovation en éducation?, Service
de la recherche, Direction générale de la planification, Ministère
de l'Education du Québec, février 1980. (Ce texte fait partie d'une
série de DOCUMENT DE TRAVAIL rédigés par le même auteur dans le
cadre de l'Opération "Inventaire, Analyse et Diffusion des Innova-
tions" (IADI).

Ministère des Universités, Division des affaires générales, Bureau des
techniques nouvelles d'enseignement, Action de recherche pédagogique
menées dans l'enseignement supérieur et soutenues par le Ministère
des Universités en 1976 et 1977, Paris (1977).

Elida MOYA et Moisés MOYA, "L'innovation en éducation", dans Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, janvier-février-mars 1981, pp. 43-52.

Shirley Boes NEILL, "An Important Resource for Schools: The National Diffusion Network", dans National Association of Secondary School Principals Bulletin, vol. 64, no 437, September 1980, pp. 60-65.

W. Roy NIBLETT, "Innovation", dans Asa S. KNOWLES, The International Encyclopedia of Higher Education, vol. 5, San Francisco, Jossey-Bass, 1977.

John NISBET et Patricia BROADFOOT, The Impact of Research on Policy and Practice in Education, Aberdeen, Aberdeen University Press, 1980.

Office of Education (DHEW), Evaluation of the National Diffusion Network: Evaluation study: Executive Summary, Washington, D.C., Oct. 1977 (ERIC ED 147 355).

John Martin RICH, Innovations in Education: Reformers and their Critics, Third Edition, Boston, Allyn and Bacon, 1981.

Lyle M. SPENCER, Jr., et Bernard J. CULLEN, Taxonomies of Organizational Change: Literature Review and Analysis, Alexandria (Virginia), U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, 1978.

Eddy J. VAN METER, "Planned Change in Education", in Administrator's Notebook, vol. 28, 1979-80, no 7, pp. 1-3 (University of Chicago).

Gerald ZALTMAN, David H. FLORIO et Linda A. SIKORSKI, Dynamic Educational Change, New York, Free Press, 1977.

IIIème PARTIE

Recherche et innovation

pédagogiques

dans le réseau des collèges

Dans cette troisième partie du dossier-souche, nous cherchons à saisir la réalité de la recherche et de l'innovation pédagogiques dans le réseau des collèges. Les éléments de cette réalité ont été regroupés sous trois thèmes: les discours (ch. 8), les faits (ch. 9), les pistes et priorités (ch. 10).

Les discours reprennent des propos qui nous paraissent traduire la pensée du milieu: ceux de l'Etat, d'une part, dans les énoncés de politiques, les programmes et les services; ceux des collèges, d'autre part, dans les bulletins institutionnels, des dossiers spécifiques et, plus particulièrement, dans les rapports de services de recherche et d'expérimentation.

Les faits expriment deux dimensions de la réalité de l'innovation pédagogique. Tirés d'inventaires, de répertoires, de bilans, les faits témoignent d'abord froidement et quantitativement de l'état de la recherche pédagogique dans les collèges. Utilisant ensuite des témoignages du milieu, nous tentons ensuite de traduire le vécu, le dynamisme de cette innovation.

Les pistes et priorités sont des éléments de bilan et de prospective. On aurait pu dire: conclusions et recommandations. Il s'agit davantage d'identifier les pistes ouvertes, les besoins, les voies d'avenir.

8. Les discours

Comme nous venons de le dire dans l'avant-propos de la troisième partie, les discours sur la recherche et l'innovation pédagogiques sont tirés de documents de l'Etat et du milieu institutionnel. D'où les deux sections:

8.1 L'Etat

8.2 Le milieu

8.1 L'ÉTAT

Ces dernières années, un climat de bilan et de consolidation a caractérisé l'approche de l'Etat en éducation: commissions d'étude, orientations et énoncés de politiques, révisions de programmes, identification de priorités. Se situant à la jonction de l'analyse de la situation antérieure et des orientations, tenant compte encore de consultations du milieu, ces discours de l'Etat nous paraissent particulièrement significatifs de la réalité de l'innovation pédagogique dans le réseau des collègues.

L'analyse de la documentation est limitée aux discours qui peuvent influencer la réalité du niveau collégial. Données et commentaires sont regroupées sous trois chefs:

8.1.1 culture et recherche scientifique;

8.1.2 enseignement collégial;

8.1.3 secteurs connexes.

8.1.1 Culture et recherche scientifique

L'Etat a situé dans deux discours généraux la recherche et l'innovation pédagogiques: "La politique québécoise du développement culturel" et "Un projet collectif, énoncé d'orientations et plan d'action pour la mise en oeuvre d'une politique québécoise de la recherche scientifique"⁽¹⁾.

Le développement culturel

En éducation, "le temps est venu de la consolidation et de l'approfondissement"⁽²⁾. Au niveau collégial, le livre souligne parmi les problèmes à résoudre: le perfectionnement des enseignants, les contenus de cours, l'évaluation, la relation entre l'enseignement général et le professionnel, la formation de base, la pédagogie de l'enseignement professionnel⁽³⁾. Il faut, dit-on, "revenir à l'essentiel": apprentissage de la langue, art de s'exprimer, méthode de travail, conscience de la civilisation, de la science et de l'art, présence authentique, vivante et continue de l'éducateur. Mais "la recherche des fondements, bien loin d'inviter aux habitudes d'antan, oblige à l'esprit d'innovation"⁽⁴⁾. Enfin, l'essor de l'éducation permanente exigera "une redéfinition des processus d'apprentissage et d'éducation"⁽⁵⁾.

La recherche scientifique

L'axe principal de la politique de la recherche scientifique nous semble "d'identifier des champs de développement, de rappeler l'importance d'y articuler des programmes de recherche et d'aménager des mécanismes de financement en fonction de ces priorités de développement"⁽⁶⁾.

La gestion de la recherche exige davantage de planification, de coordination, d'évaluation, de choix, d'animation⁽⁷⁾. "Le Gouvernement demandera donc à ses différents ministères et organismes de faire le point de leurs activités de recherche. L'opération consistera pour chaque ministère à faire l'inventaire et l'analyse de ses orientations et de ses programmes de recherche"⁽⁸⁾. "...les ministères s'engageront dans la formulation de véritables politiques de recherche" et ils devront traiter "des programmes de soutien au développement de la recherche dans les domaines qui correspondent aux juridictions des ministères, des programmes de recherche orientés vers le développement des réseaux institutionnels rattachés aux ministères, des moyens mis en oeuvre pour assurer la diffusion des résultats de la recherche"⁽⁹⁾. Il convient de "stimuler chez nous ce que l'on peut appeler la "recherche sur la recherche"⁽¹⁰⁾.

Visant plus explicitement l'enseignement collégial, le Gouvernement se propose de maintenir les acquis de qualité et d'élargir pour les collèges l'accès à de nouveaux programmes de subventions à la recherche:

- "Premièrement, les recherches entreprises pour soutenir et améliorer les pratiques pédagogiques et les diverses activités d'appui à la formation continueront d'être subventionnées à même les programmes du ministère de l'Education prévus à cette fin. Une expérience positive de plusieurs années indique qu'il y a là une tradition jeune mais déjà vigoureuse, dont les orientations sont claires, étroitement liées à la mission d'enseignement d'enseignement des collèges et mises en oeuvre grâce à des mécanismes dont on a tout lieu d'être satisfait"⁽¹¹⁾.
- Pour mieux utiliser le personnel scientifique des collèges, le Gouvernement veut "élargir l'accès à certains programmes de subvention à la recherche". Ainsi le personnel des collèges et des équipes de centres ou groupes de recherche qui n'y a pas accès actuellement

pourra participer au programme FCAC "dans la poursuite des missions propres des collèges que le Livre blanc Les collèges du Québec a récemment rappelées". "Ce qui est finalement en cause, c'est la volonté de ne gaspiller aucun potentiel scientifique qui réponde d'emblée aux normes d'excellence et de pertinence en vigueur dans l'ensemble de notre système scientifique"(12).

8.1.2 Enseignement collégial

De l'ensemble des textes relatifs à l'enseignement collégial, nous en avons retenu quatre qui traduisent la pensée du Gouvernement sur la recherche pédagogique: Le Collège, rapport du Conseil supérieur de l'Education; Les Collèges du Québec, Livre blanc et plan de travail pour y donner suite; Politique de développement des affaires étudiantes, document de travail de la D.G.E.C.; Support à l'enseignement, document de travail de la D.G.E.C. (13).

Le Collège

Le Rapport du Conseil supérieur de l'Education (1975) identifie de nombreux sujets de recherche pédagogique et recommande au Gouvernement de soutenir les projets des collèges, ainsi que la diffusion de l'information et la documentation pédagogiques.

Dans la première partie du rapport, le C.S.E. fournit des sujets d'étude: besoins des étudiants; concepts de formation postsecondaire, professionnelle, fondamentale, permanente; formation par programme; évaluation; module. Dans la deuxième partie, au chapitre de la "vie pédagogique", des pistes sont tracées: personnalisation de l'acte éducatif; rôle des agents coopérateurs; formation des professeurs; enseignement professionnel; pédagogie de l'enseignement aux adultes et de la formation sur mesure; ressources didactiques; analyse des pratiques pédagogiques et de l'apprentissage (14).

Nous citerons deux extraits du rapport, où le C.S.E. recommande de soutenir la recherche, l'information et la documentation pédagogiques⁽¹⁵⁾ :

"Il existe cependant, dans les collèges, une réflexion pédagogique remarquable à l'intérieur des services pédagogiques, des départements et des services aux étudiants. Une quinzaine d'institutions ont nommé un coordonnateur de la recherche et de l'expérimentation. De telles préoccupations doivent être davantage présentes dans les collèges. Chaque collège doit organiser, de façon systématique, son analyse pédagogique institutionnelle, l'évaluation de son activité d'éducation et le perfectionnement de son personnel. Le budget de "recherche" et de "développement" de la D.G.E.C. devrait soutenir les projets des collèges aussi bien dans la réflexion et l'expérimentation pédagogiques proprement dites que dans la recherche et l'analyse institutionnelles".

"Améliorer dans l'enseignement post-secondaire l'organisation et la transmission de la documentation pédagogique et administrative. Il existe une abondante documentation; on ressent le besoin d'être bien informé; mais les mécanismes de transmission de la documentation sont inadéquats...: que le ministère de l'Éducation dote le système post-secondaire d'un service adéquat de cueillette, de traitement et de diffusion de l'information et de la documentation pertinentes à la vie pédagogique et à la gestion administrative du post-secondaire".

Les Collèges du Québec et Plan pour y donner suite

La préoccupation pédagogique est présente dans les trois parties du Livre blanc: bilan, principes du renouveau, moyens.

Bilan. Le collège a dû ajuster les pratiques pédagogiques traditionnelles à de nouveaux étudiants, explorer des méthodes d'enseignement et d'apprentissage mieux appropriées⁽¹⁶⁾. Parmi les succès incontestables, on note: l'essor de l'enseignement professionnel; la diversi-

fication des programmes; l'utilisation sans mesure avec les précédents de moyens didactiques; le passage au crible des méthodes d'enseignement; la créativité dans les pratiques pédagogiques; la panoplie des méthodes; le recours à la technologie et aux recherches sur l'apprentissage. Il s'agit, dit-on, d'une véritable "métamorphose pédagogique"⁽¹⁷⁾. Cela n'a pas été sans problèmes: imprécision des programmes; arbitraire des cours; déséquilibre entre la formation de base et la spécialisation; fléchissement de la qualité de l'enseignement; préparation déficiente des maîtres; absence de mécanismes d'évaluation⁽¹⁸⁾.

Renouveau. Le droit des étudiants à un enseignement de qualité sera l'idée directrice du renouveau: présence des maîtres; ressources pédagogiques; cours conformes aux programmes; évaluation objective; mais surtout, formation fondamentale de l'étudiant⁽¹⁹⁾.

Moyens. Le régime pédagogique, les programmes, l'évaluation des institutions et des étudiants, la vie étudiante, l'enseignement professionnel et l'éducation des adultes seront les lieux de ce renouveau de la qualité, de la recherche et de l'innovation pédagogiques⁽²⁰⁾. Mais c'est à la section des enseignants que la pensée sur l'innovation est peut-être la plus explicite⁽²¹⁾:

"... il est essentiel que chaque collègue développe un service d'aide pédagogique à ses professeurs. Aussi encouragera-t-on les collègues à disposer de leurs ressources de manière que la recherche et l'expérimentation pédagogiques reçoivent toute l'attention voulue. Au besoin, l'aide financière sera fournie".

"... une impulsion nouvelle sera donnée à tout ce qui concerne l'innovation pédagogique, comme l'exige l'évolution rapide des besoins des étudiants, du contexte culturel général et de la technologie éducative elle-même. Il y va de la vitalité de l'enseignement collégial, ainsi que de l'intérêt des enseignants".

"Chaque année, des projets d'innovation pédagogique ont d'ailleurs été lancés dans les collèges, avec l'aide financière du ministère. Dans l'ensemble, les retombées de ces travaux ont été des plus bénéfiques pour la vie pédagogique: des voies nouvelles ont été explorées, des professionnels enseignants et non enseignants ont trouvé l'occasion de démarches sérieuses et stimulantes. Il semble évident qu'une relance du perfectionnement des professeurs ne saurait réussir sans liens organiques avec des entreprises d'innovation pédagogique. C'est pourquoi on veillera à consolider et, dans la mesure des ressources disponibles, à étendre les programmes actuels d'aide à l'innovation pédagogique. Les critères de sélection pour la participation à ces programmes seront tenus à jour et on demandera au Conseil des collèges d'indiquer périodiquement les chantiers dont l'exploration lui paraîtra prioritaire".

Le Plan de travail de la D.G.E.C. comprendra dans cette foulée: documentation didactique, encadrement pédagogique, instruments d'évaluation de l'apprentissage et des pratiques institutionnelles, indicateurs de la qualité.

Politique de développement des affaires étudiantes

Ce document de travail de la D.G.E.C. corrobore l'importance de la recherche pédagogique. Celle-ci y trouve trois assises particulières que nous formulerions comme suit:

- la base du développement des affaires étudiantes est l'ensemble des besoins à satisfaire, mais d'abord d'un enseignement de qualité et d'une formation fondamentale. D'où l'encadrement des activités d'apprentissage, l'aide pédagogique, le soutien à la poursuite d'objectifs pédagogiques⁽²²⁾;

- il faut s'adapter à la variation et à la diversité des clientèles, et plus spécialement à la clientèle adulte: ce qui exige une réflexion systématique sur les attentes, les méthodes pédagogiques, les approches, les besoins de formation, le cadre scolaire, l'aide pédagogique, l'accès aux ressources, l'environnement⁽²³⁾;
- ces interventions de soutien à l'apprentissage entraîneront une révision des normes budgétaires. Le Ministère engage les collèges à soumettre des projets de recherche sur les difficultés d'accès au collège de certains groupes de personnes, au cheminement scolaire de l'étudiant, à l'amélioration de l'intervention d'aide⁽²⁴⁾.

Support à l'enseignement

A la Direction générale de l'enseignement collégial, le support à l'enseignement relève du Service des Programmes. Ce service poursuit trois buts: 1) le développement des programmes en fonction du besoin des étudiants et de ceux du Québec; 2) le support aux agents pédagogiques du réseau afin de favoriser l'animation nécessaire à l'atteinte des objectifs de formation; 3) le développement de politiques et les recherches qui faciliteront aux collèges la poursuite des objectifs de formation des étudiants. Les priorités triennales (1980-83) sont commandées par les orientations du Livre blanc sur les collèges: règlement des études, programmes et politiques de formation professionnelle, innovation pédagogique, enseignement professionnel, etc.

Concernant plus spécifiquement l'innovation pédagogique, le Service des programmes développe une politique d'évaluation des programmes expérimentaux; continue les programmes de support à l'enseignement; expérimente des projets en technologie éducative; comble les besoins les plus

urgents en documentation didactique écrite et audio-visuelle; révisé les critères d'évaluation des programmes; assure la rédaction de guides pédagogiques par ses comités pédagogiques; facilite l'organisation de colloques d'enseignements; analyse le besoin de production de manuels et de textes; maintient des missions d'information avec l'étranger; suscite des projets, analyse les demandes et décide des subventions dans le domaine de l'innovation pédagogique; effectue et fait effectuer des recherches nécessaires à la réalisation de ses objectifs⁽²⁵⁾.

Le but de la section "Support à l'enseignement" du Service des Programmes est de "fournir aux agents pédagogiques du réseau de l'enseignement collégial le support nécessaire afin de favoriser une animation pédagogique qui facilitera l'atteinte des objectifs de formation par les collèges"⁽²⁶⁾. On est responsable, à la section, des objectifs spécifiés plus haut par le Service des Programmes: animation, documentation, information. Ce service aux collèges pour le développement et l'innovation pédagogiques prend d'abord la forme d'une douzaine de "programmes de subventions ou d'aide financière offerts aux collèges" (voir page suivante) qu'il faut développer et gérer.

Le programme PROSIP, dans lequel s'insère le présent dossier-souche, vise à "favoriser une meilleure qualité de l'enseignement en appuyant des enquêtes, des expérimentations et des évaluations de l'acte pédagogique dans les collèges du réseau", à "renouveler les méthodes pédagogiques par la réalisation de projets d'innovation pédagogique", à "aider les professeurs qui d'une façon délibérée et structurée veulent changer leur enseignement"⁽²⁷⁾,

PROGRAMMES DE SUBVENTIONS OU D'AIDE FINANCIÈRE OFFERTS AUX COLLÈGES PAR LA D.G.E.C. ET LA D.G.E.A.

Numéro	A Titre du programme	B Champ d'application	C Objet ou sujet	D Organismes concernés	E Destinataire	F Disponibilité d'un programme, d'un guide et de formulaires	G Date limite de présentation à l'organisme concerné
1.	Programme de subvention à l'innovation pédagogique	L'acte pédagogique dans l'un et/ou l'autre des composantes suivantes: - les processus d'apprentissage - les méthodes d'enseignement - les relations professeurs-étudiants	Catégories: - l'enquête - l'expérimentation - l'évaluation	Service des programmes D.G.E.C.	Louise Des Trois Maisons Service des programmes D.G.E.C.	Programme et guide disponibles en octobre	1 ^{er} mars
2.1	Programme d'aide à la production de documents didactiques écrits	Documentation de base en français pour les étudiants du secteur professionnel	Programmes prioritaires déterminés dans le Plan d'intervention	Service des programmes D.G.E.C. O.L.F. S.G.M.E.	Jaqueline Couturier Service des programmes D.G.E.C.	Programme disponible en octobre	1 ^{er} novembre
2.2	Primes d'encouragement à la publication de matériel didactique	Matériel didactique imprimé de langue française	Tous les secteurs d'enseignement	Service des programmes D.G.E.C.	Gilles Saint-Pierre Service des programmes D.G.E.C.	Programme disponible en octobre	1 ^{er} mai
2.3	Programme d'aide à la production de documents didactiques audio-visuels	À préciser selon les besoins locaux après compilation des données	Tout programme ou cours	Service des programmes D.G.E.C. S.G.M.E.	Pierre Cadieux Service des programmes D.G.E.C.	Programme disponible en septembre	Dès que prêt ou 1 ^{er} décembre
3.	Programmes de subvention relevant du Service de la recherche et du développement	- développement des programmes professionnels - affaires étudiantes - analyse institutionnelle	- nouveaux programmes - amélioration des services offerts - analyse ou évaluation des activités ou des services	Service de recherche et développement D.G.E.C.	Jean-Paul Broudehous Service de recherche et développement D.G.E.C.	Guide disponible en décembre	1 ^{er} mars
4.	Programme de stages industriels à l'intention des professeurs de l'enseignement professionnel	Perfectionnement des maîtres	Professeur de l'enseignement professionnel	Service de la formation du personnel des collèges D.G.E.C.	Michel Chevrier Service de la formation du personnel des collèges D.G.E.C.	En tout temps	Dès que prêt
5.	Programmes de perfectionnement	Perfectionnement du personnel des collèges	Cadres, professionnels non-enseignants, personnel de soutien	Service de la formation du personnel des collèges D.G.E.C.	Jean-Louis Longtin Service de la formation du personnel des collèges D.G.E.C.	Programmations diffusées	Dès que prêt
6.	Programme de coopération avec l'étranger	Echanges de toutes sortes avec les homologues travaillant à l'extérieur du Québec	Programmes prioritaires déterminés par l'état: 1. Gestion et PME 2. Import-Export 3. Informatique et micro-processus 4. Energies nouvelles et économie d'énergie 5. Agro-alimentaire 6. Techniques minières	D.G.E.C. M.A.I.Q. C.E.D.E.T. - QUÉBEC	Denis Olivier, président du Comité de concertation de la coopération avec l'extérieur D.G.E.C.	Programme disponible à compter de décembre (et janvier)	France: 15 mai Europe: 15 mai et 15 décembre U.S.A.: 15 mai et 15 décembre Ontario et autres provinces du Canada: 15 décembre
7.	Programme d'aide au développement de la pédagogie	Éducation des adultes	Formateurs à l'Éducation des adultes	Équipe d'aide au développement D.G.E.A. (Montréal)	Jules Desrochers Coordonnateur D.G.E.A.	En tout temps	1 ^{er} novembre
8.1	Programme d'assistance financière aux productions des Services de l'éducation des adultes des collèges et utilisables par les collèges du réseau	- matériel didactique - outils d'évaluation - élaboration de programmes ponctuels en formation professionnelle des adultes dans les collèges	- relatif à un programme ou à un plan de formation existant - tests de classement, tests diagnostiques et autres tests répondant à des besoins locaux - formation professionnelle des adultes dans les collèges	Service des programmes et examens en formation professionnelle D.G.E.A.	Pierre Leclerc Service des programmes et examens en formation professionnelle D.G.E.A.	En tout temps	Dès que prêt
8.2	Programme d'assistance financière aux productions des Services de l'éducation des adultes des collèges et utilisables par les collèges du réseau	- matériel didactique - outils d'évaluation - élaboration de programmes ponctuels en formation générale et socio-culturelle	- relatif à un programme ou à un plan de formation existant - tests de classement, tests diagnostiques et autres tests répondant à des besoins locaux - formation générale et socio-culturelle des adultes dans les collèges	Division des programmes en formation générale et socio-culturelle D.G.E.A.	André Aubry Division des programmes en formation générale et socio-culturelle D.G.E.A.	En tout temps	15 avril
9.	Activités décentralisées de recherche	Éducation des adultes	Recherches, études, analyses, développement expérimental	Service des études et projets D.G.E.A.	Roland Béanger Service des études et projets D.G.E.A.	En tout temps	En tout temps

Parmi ses préoccupations d'avenir, la Section "Support à l'enseignement" identifie: la définition du "centre de ressources" et l'expérimentation d'un modèle; les réalisations de travaux d'équipes; les instruments d'évaluation des styles d'apprentissage; l'exploitation des rapports de missions; le service des adultes; la politique des bibliothèques; l'inventaire analytique des documents didactiques; l'initiation au travail intellectuel; les styles et stratégies d'apprentissage; le potentiel de l'ordinateur; les colloques; l'inventaire des projets pédagogiques locaux; les dossiers-souches (formation fondamentale, perfectionnement des enseignants, évaluation, élaboration d'objectifs, typologie de la recherche, utilisation des bibliothèques, inventaire des personnes-ressources dans le réseau); les guides pédagogiques; les expositions itinérantes de réalisations de professeurs⁽²⁸⁾.

8.1.3 Secteurs connexes

Nous avons cherché jusqu'ici à caractériser le discours de l'Etat sur la recherche pédagogique dans les collèges. Sans pousser une analyse qui serait hors de notre propos, signalons en terminant cette section trois interventions de l'Etat dans des secteurs connexes, où se traduit son intérêt pour l'innovation pédagogique: la commission d'étude sur les universités, l'énoncé de politique de l'école québécoise et les inventaires du Service de la recherche du ministère de l'Education.

La Commission d'étude sur les universités

La tradition de l'université, cela est notoire, n'a pas privilégié la pédagogie. La préoccupation n'occupe cependant pas une place négligeable dans le rapport de la Commission d'étude sur les universités⁽²⁹⁾, et ce, dans les rapports de chacun de ses quatre comités: coordination, université et société, organisation du système, formation des enseignants.

Le Comité de coordination de la commission pense pédagogie lorsqu'il traite de la fonction d'enseignement et de l'activité intellectuelle (p. 13), des techniques éducatives (pp. 14-15), de la formation de la personne (p. 42), de l'encadrement des étudiants (p. 53) ou de la priorité des unités de base et modules dans le développement des universités (p. 59).

Le Comité sur l'université et la société québécoise insiste sur la qualité de la formation et sur les conditions d'enseignement (pp. 30-36). Dans des "corollaires pédagogiques" (p. 35), il souligne le besoin d'encadrement des étudiants, de l'aide pédagogique, des stratégies d'apprentissage: "un réel renouveau pédagogique s'impose... Avant d'inventer des structures qui servent une pédagogie, il faudrait peut-être commencer à inventer cette pédagogie elle-même" (p. 36).

Le Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire traite des problèmes des étudiants dans la troisième partie de son rapport. Le souci pédagogique y est net: résultats scolaires (p. 29), orientations, échecs et abandons (pp. 40-42), multidisciplinarité et spécialisation (p. 45), pédagogie dominée par l'enseignement magistral (p. 50), finalités et méthodes (p. 51), relation professeur-étudiant (p. 52), motivations, attitudes et valeurs de l'étudiant d'aujourd'hui (p. 97).

Le Comité sur la formation et le perfectionnement des enseignants parle plus spécifiquement, cela va de soi, de recherche et d'innovation pédagogiques (pp. 23-24, 51-63). Il présente le bilan de la recherche en éducation réalisée au gouvernement, dans les commissions scolaires, les universités et les collèges (pp. 53-54). Il recommande "que le Québec se dote d'une véritable politique de recherche en éducation" (p. 62) et que cette politique "respecte les finalités des diverses instances", "vise l'amélioration de la qualité de l'enseignement", "assure le développement équilibré de la recherche fondamentale, de la recherche appliquée et de

la recherche-action en éducation", "assure la mise en relation des projets de recherche, des projets d'innovation et des projets de développement" (p. 62).

L'Ecole québécoise

La conclusion du chapitre 10 de L'Ecole québécoise⁽³⁰⁾ est explicite: "le Ministère estime, en définitive, que l'innovation en éducation est une question capitale". Dans l'énoncé de politique, l'innovation est reliée à l'objectif fondamental "d'une qualité accrue de l'enseignement" (p. 12); elle s'enracine dans le projet éducatif (p. 114); elle est outil d'amélioration de l'acte pédagogique (p. 84). L'ensemble des outils nécessaires à l'enseignement, aux programmes, à l'évaluation, aux ressources sont tous en relation avec la recherche et l'innovation: guides, matériel didactique, diffusion des innovations, soutien des enseignants, ressources diverses.

Le chapitre particulier sur "l'innovation pédagogique" précise davantage encore la politique ministérielle:

- "Le Ministère privilégiera dans ses opérations son rôle de soutien à l'innovation pédagogique" (p. 119);
- "Le Ministère complètera, avec les commissions scolaires, la mise au point d'une politique de soutien à l'innovation" (p. 119);
- "... favoriser la circulation de l'information sur l'innovation..., répondre aux demandes d'intervention ou de soutien dans le cadre de projets novateurs..." (p. 119);

- "Le programme d'aide à la recherche favorisera de plus en plus l'innovation pédagogique" (p. 119); alliance de la recherche et du développement, soutien financier, aide technique, communication des résultats des recherches.
- "La préoccupation actuelle de la qualité de l'éducation place au premier plan le souci de l'innovation pédagogique, les conditions qui la favorisent et les bénéfices que peut en tirer l'ensemble du système scolaire québécois" (p. 114).

Le Service de la recherche du Ministère

Il n'entre pas dans notre propos d'analyser les études réalisées par le Service de la recherche sur l'innovation pédagogique, bien qu'il convienne de signaler aux praticiens et aux chercheurs leur qualité exceptionnelle. Nous pensons, par exemple, à l'Opération I.A.D.I. 1974-1980 (Inventaire, analyse et diffusion de l'innovation), aux répertoires de projets de recherche et à la banque de données, à des ouvrages comme "Les options en éducation" de Bertrand et Valois. Ce que nous voulons souligner particulièrement, comme plus pertinent à notre dossier-souche et au discours gouvernemental sur l'innovation et la recherche pédagogiques, c'est la préoccupation du Service de la recherche d'inventorier et de répertorier, d'analyser et de diffuser les projets novateurs, d'identifier des priorités de recherche.

Témoignent de cette préoccupation, par exemple, les grands objectifs de l'Opération I.A.D.I.:

- "connaître, recueillir, classer, analyser et diffuser les innovations qui prennent naissance et se développent dans le milieu scolaire"...;

- "permettre aux personnels scolaires de connaître les innovations québécoises propres à leur champ d'activités";
- "permettre également aux personnels scolaires, en utilisant les instruments d'analyse fournis par les responsables du projet, de mieux définir, élaborer, implanter, gérer et évaluer leurs innovations";
- "dégager les principales tendances innovatrices du système québécois d'éducation";
- "obtenir les informations permettant d'améliorer les politiques de formation et de soutien à l'innovation"(31).

Les répertoires et recueils de thèmes de recherche, la banque d'information et le dossier des priorités de recherche portent le même souci de communiquer des résultats, d'identifier des travaux et des personnes-ressources, de faire l'état des acquis et des tendances, de coordonner les efforts et de fonder une politique et des priorités de recherche⁽³²⁾.

Que conclure de ces discours de l'Etat sur la recherche et l'innovation pédagogiques? Quelles en sont les tendances et les constantes? Nous y reviendrons au chapitre 10: pistes et priorités.

8.2 LE MILIEU

Pour saisir le "discours" du milieu collégial sur la recherche et l'innovation pédagogiques, nous l'avons lu à travers la grille suivante:

8.2.1 Colloques, carrefours et ateliers

8.2.2 Bilan, prospective et "Cégepdix"

8.2.3 Rapports d'activités et programmes d'aide

8.2.4 Groupe de travail du Conseil des collèges

8.2.1 Colloques, carrefours et ateliers

L'expérimentation pédagogique, disait un directeur général de la D.G.E.C., est "l'un des rares moyens d'introduire un peu de gratuité dans la vie des collèges" et d'appuyer "l'initiative des professeurs qui veulent faire évoluer leur enseignement"⁽³³⁾. Cette expérimentation et cette gratuité, elle nous paraît s'exprimer particulièrement bien dans les rencontres et sessions d'étude des enseignants. Pour les fins de notre dossier-souche, nous nous référons à trois groupes d'expériences: les colloques de disciplines, les carrefours d'INFO-DOC et les ateliers pédagogiques des collèges membres de l'A.C.Q.

Les colloques de disciplines

La préoccupation fondamentale des organisateurs et des participants des quatre colloques retenus pour analyse - biologie, sciences, chimie et techniques infirmières - est la formation de l'étudiant et l'adaptation de l'enseignement aux exigences de cette formation⁽³⁴⁾.

Le colloque de biologie, en mai 1977, regroupe 300 participants pendant 4 jours pour des échanges d'expériences personnelles sur le thème de "la pédagogie au collégial" et, plus spécifiquement, sur la formation générale: une formation dans un contexte de civilisation, un enseignement adapté aux besoins des étudiants, une formation "qui vise ce que tous les étudiants devraient savoir, mais qui les aide à aborder les grands problèmes et les larges avenues de la connaissance".

Les objectifs du colloque de chimie qui, en juin 1980, réunit 175 personnes, traduisent le "discours" du milieu. Le colloque veut être "un lieu d'échanges pour expérimentateurs", situer l'étudiant de chimie de niveau collégial et identifier les attentes du milieu. Les participants insistent de nouveau sur "l'entreprise de formation fondamentale" que doit être la contribution de la chimie à la formation de l'étudiant, sur la relation étudiant-enseignant: accueil, respect du cheminement et du style d'apprentissage, capacité de lecture, motivation, confiance en soi, image de soi, situations difficiles, passages inter-niveaux, connaissance des structures de pensée.

Le souci de l'étudiant et la préoccupation de la pédagogie sont très présents dans les 30 ateliers du colloque des techniques infirmières, tenu en juin 1980. Le rapport témoigne de discussions sur les thèmes suivants: profil des étudiants (développement cognitif, styles d'apprentissage, attitudes et valeurs, aspirations personnelles), habiletés spécifiques de la profession, enseignement et pratique professionnelle, etc.

Il s'agit bien en effet dans ces colloques d'une démarche gratuite d'agents d'éducation qui, soucieux de renouveler leur enseignement, discutent de résultats de recherches et d'expériences, de conceptions pédagogiques et d'étudiants. L'étudiant et la pédagogie dominent dans le discours.

Les carrefours d'INFO-DOC⁽³⁵⁾

En 1970, au colloque de la Fédération des cégeps sur les objectifs des collèges, et en 1973, au congrès d'orientation de la Fédération, les participants identifiaient comme prioritaire le besoin d'échanges sur les pratiques pédagogiques et les activités d'expérimentation et de recherche. Ils recommandaient de créer des occasions de rencontres, des lieux de réflexion et de discussion d'expériences pédagogiques.

C'est dans ce mouvement que s'inscrit l'opération et les carrefours INFO-DOC (information-documentation sur la recherche et l'expérimentation pédagogiques), le développement du Centre de documentation du C.A.D.R.E., l'inventaire des projets de recherche des cégeps, la chronique "Cégépédagogie" dans le bulletin de la Fédération "Cégeprop", etc.

La participation et les thèmes d'échanges des carrefours d'INFO-DOC sont significatifs. 1974: 2 carrefours, 120 personnes; 1975, 4 carrefours, 350 personnes; 1976, 1 carrefour, 90 personnes. Les participants en gardent l'image de lieux privilégiés d'information et de sensibilisation, d'échanges sur les modes d'intervention, l'enseignement individualisé, les stratégies de changement, les modes d'évaluation, les stages, la multidisciplinarité, la formation fondamentale, l'audiovisuel, la formation sur mesure.

Ce n'est pas le lieu de faire l'histoire d'INFO-DOC et de ses difficultés. La recommandation finale du groupe de travail de la Fédération qui a fait le bilan de l'expérience contient des éléments significatifs de la pensée des collègues sur la recherche et l'innovation pédagogiques:

"ATTENDU QUE des préoccupations d'ordre pédagogique ont été présentes et le sont toujours à la Fédération;

ATTENDU QUE des lieux propices à une prise de parole et à un débat pédagogiques de nature provinciale pouvant permettre l'échange d'informations et d'expériences vécues sont pratiquement inexistantes;

ATTENDU QUE le vécu pédagogique des professeurs et des étudiants a besoin de soutien, d'animation, d'encadrement, aussi bien au plan provincial que local;

ATTENDU QUE notre bilan d'INFO-DOC nous apparaît nettement positif;

Nous recommandons

QUE la Fédération supporte la poursuite d'INFO-DOC sur une base permanente et rende possible la tenue d'au moins un Carrefour, annuellement; ceci implique:

que les outils dont INFO-DOC a pu disposer par le passé, à savoir le Centre de documentation du C.A.D.R.E., CÉGEPROPOS et PROSPECTIVES devraient continuer de recevoir l'appui de la Fédération et d'accorder leur soutien à INFO-DOC;

qu'un permanent de la Fédération soit, pour une portion de sa tâche, responsable de ce dossier;

qu'un financement annuel particulier permettant l'organisation, la tenue et le suivi des activités d'INFO-DOC soit prévu;

qu'un comité formé essentiellement de la Commission des C.R.E. ait la charge du dossier et puisse s'adjoindre les compétences dont il aurait besoin, suivant les thèmes et les activités.

QUE la poursuite d'INFO-DOC vise les mêmes objectifs que par le passé: (1) information, (2) échange et circulation de documents et (3) approfondissement des pratiques pédagogiques vécues dans les collèges.

QUE ces Carrefours, tout en visant les mêmes objectifs que par le passé, tendent également à devenir le lieu d'un débat pédagogique permanent et ouvert.

QUE des activités du type Carrefour pédagogique aient lieu dans le cours de la présente année scolaire ou au plus tard à l'automne 1978.

QUE la Fédération favorise la conduite d'une recherche sur les étudiants de niveau collégial.

QUE cette recherche vise à jeter de la lumière, non plus sur les caractéristiques sociologiques des étudiants, mais sur leurs perceptions, attentes et besoins touchant les démarches d'apprentissage ou on leur fait vivre et qu'ils voudraient vivre et sur les objectifs de formation que poursuivent ces démarches d'apprentissage"(36).

Dans le même rapport du groupe de travail de la Fédération chargé d'analyser la situation de la pédagogie dans les cégeps et l'expérience INFO-DOC, le discours est ramené à cinq propositions principales:

1. le vécu des collèges est tributaire du contexte québécois: changements socio-culturels, démocratisation de l'école, priorités nouvelles, rapports nouveaux entre enseignants et administrateurs;

2. la pédagogie collégiale se cherche: remise en cause des composantes de la formation, clientèles nouvelles, questionnement des pratiques, activités de perfectionnement, recherche de soutien à la formation, expérimentation de méthodes, coordination de matières;
3. la pédagogie se diversifie: le collège est un laboratoire de pratiques; un courant d'enseignement personnalisé y circule, ainsi que d'une formation sur mesure; on y utilise les ressources didactiques bien davantage qu'autrefois;
4. le métier d'enseignant évolue en raison de l'institution, des clients, du milieu, de l'origine des enseignants, des programmes, du régime pédagogique, de la place des professionnels;
5. l'étudiant demeure une énigme: il est mal connu; il est trop souvent absent des débats; les étudiants adultes s'inscrivent massivement et l'on se demande quel seront leur impact sur le collège et quel sera sur eux l'impact du collège.

Les ateliers pédagogiques des collèges membres de l'A.C.Q.

Depuis 1977, les collèges privés tiennent des ateliers annuels sur l'innovation pédagogique. Un "comité de recherche et d'expérimentation pédagogiques" a pour fonctions de servir d'agent de liaison entre les institutions, de promouvoir des recherches, d'assurer une aide technique à l'expérimentation et d'organiser des rencontres intercollèges⁽³⁷⁾.

Les ateliers ont pour objectifs de mettre en relations les professeurs préoccupés d'innovation pédagogique, de réfléchir sur le processus même de l'innovation à partir d'échanges sur des expériences, de susciter, coordonner et diffuser les recherches.

Les thèmes des ateliers sont déterminés par le comité après consultation des collègues et témoignent des préoccupations des pédagogues. La liste de ces thèmes nous situe bien: 1977, ressources institutionnelles et innovation, co-enseignement, enseignement individualisé; 1979, travaux pratiques, utilisation de l'audiovisuel, créativité; 1980, profil d'apprentissage, travail en équipe, utilisation du micro-ordinateur; 1981, sensibilisation en bio-éthique, relations et communication de l'enseignant, travail en équipe, communication verbale, utilisation du micro-ordinateur.

Les ateliers sont l'occasion pour les participants d'exprimer leurs besoins et leurs attentes. L'on a ainsi recommandé que chaque collègue se donne un service d'animation pédagogique pour aider les professeurs soucieux d'innover ou d'améliorer leur enseignement, que l'on mette à la disposition des collègues des personnes-ressources ou conseillers capables d'apporter une aide technique et professionnelle aux institutions et aux enseignants, que l'on recueille et diffuse les projets et les résultats de recherches et d'expériences en innovation pédagogique réalisées dans les collèges⁽³⁸⁾.

Promouvoir la recherche et l'expérimentation, mettre en commun les résultats, favoriser les échanges, mettre à la disposition des professeurs une aide technique et financière qui favorise l'innovation pédagogique: tel est en substance le discours que tiennent, depuis 1972, les collègues de l'A.C.Q.⁽³⁹⁾.

8.2.2 Bilan, prospective et "Cégepdix"

Le discours du milieu se traduit plus particulièrement à l'occasion des congrès d'orientation, des célébrations d'anniversaires, des consultations préalables au rapport d'une commission d'étude - le comité Nadeau, par exemple - ou à la publication d'un "livre blanc"

gouvernemental. Nous avons retenu trois textes, rédigés entre 1973 et 1978: un mémoire de la Fédération des cégeps au Conseil supérieur, un bilan comparatif de l'enseignement collégial préparé par Pierre Lucier et, par le même auteur, une synthèse des travaux et discussions du symposium "Cégepdix", organisé par la Fédération des cégeps pour souligner les dix ans d'existence des collèges ⁽⁴⁰⁾.

Lorsque la Fédération des cégeps recommande au Conseil supérieur de l'Education des axes de développement des collèges, quatre de ces "facettes" recourent nos préoccupations pédagogiques, les deux autres touchant les conditions de travail et le financement des collèges. Les recommandations suivantes traduisent bien les préoccupations pédagogiques:

- Mobilisation de tous les agents pédagogiques autour de projets collectifs et pour ce faire: structures d'animation et de développement pédagogique; instrumentation propre à assurer la collecte et l'utilisation des données disponibles; ... encadrement des enseignants par des animateurs pédagogiques...; (p. 24)
- Focus mis sur l'étudiant et inventaires propres à le situer au centre du projet: ... profil socio-culturel, ... valeurs, ... attentes...;
- Mise en place des instruments pour en arriver à une véritable évaluation des institutions et ce, dans la perspective moderne "d'évaluer pour faire évoluer",,,: intensification des études déjà entreprises par le CADRE sur ces questions...;
- Situation de la DGEC dans un cadre de développement et d'animation...;

- Recherche en vue d'évaluer le rendement fourni par les cégeps au chapitre de la formation professionnelle (p. 69);
- Analyse de besoins nouveaux de formation des adultes et création de véritables programmes de formation "sur mesure" (p. 87);
- Diversité de programmes et d'activités de perfectionnement du personnel, avec un accent particulier sur les projets collectifs élaborés et vécus localement et axés sur les objectifs d'un collègue, avec encore un encadrement adéquat à ces projets (pp. 105-106);
- Augmentation des fonds affectés à l'enveloppe 4 du budget des collèges de façon à permettre davantage d'animation, de recherche et d'expérimentation au plan pédagogique (p. 106).

Après avoir constaté que "l'enseignement collégial québécois a lui aussi expérimenté les principaux traits du tournant critique de l'enseignement collégial occidental", le bilan et la prospective de Pierre Lucier identifie comme première priorité l'amélioration de la qualité:

"Maintenant que la croissance des effectifs est en train de plafonner, maintenant qu'on prévoit même ici et là une diminution des effectifs étudiants, l'effort devra porter principalement sur l'évaluation et sur l'amélioration de la formation offerte. Qualité de l'enseignement, qualité de l'environnement éducatif, innovation pédagogique sont autant d'impératifs perçus et devraient être objets d'étude et de planification"(41).

Prenant note de courants et de tendances dans le milieu collégial québécois, l'auteur reconnaît dans les collèges "un souci croissant pour la qualité de la formation offerte" et affirme "qu'il s'agisse de démocratisation de l'enseignement supérieur, d'innovation pédagogique, d'insertion dans le

tissu des collectivités locales, de transformation de la culture ou de participation communautaire, le collège apparaît en première ligne⁽⁴²⁾.

Enfin, dans la synthèse des tendances exprimées au symposium cégepdix, Pierre Lucier note que ce qui fait problème, ce qui préoccupe, ce sont essentiellement des questions pédagogiques:

- qualité de la formation, qualité de certains apprentissages - langue française, rigueur intellectuelle, bagage intégré de connaissances -, type d'hommes et de femmes à développer;
- coordination et équilibre des formations générale et professionnelle;
- pertinence de certains programmes de formation, de cours communs⁽⁴³⁾.

A ces interrogations correspondent chez les participants du symposium des souhaits et des orientations: continuer de poursuivre les objectifs variables de la création des cégeps; assurer et améliorer la qualité de la formation par la mise en place de mécanismes d'évaluation des performances éducatives: évaluation des apprentissages, des enseignements, des programmes et de l'activité institutionnelle; rechercher une plus grande cohérence des programmes; introduire plus d'exigence et de rigueur dans les activités pédagogiques des collèges; définir avec plus de précision le niveau collégial et le concept même de collège; procéder à des cueillettes de données objectives d'analyse; amplifier et préciser notre connaissance des étudiants actuels des cégeps; explorer en profondeur la notion de "programme", alors qu'il y a un clivage dysfonctionnel entre le programme tel qu'organisé dans le collège - discipline, départements, cours, activités - et le programme tel que conçu et souhaité, soit un ensemble lié de personnes, de ressources, de contenus et d'activités, qui trouve sa cohésion dans la poursuite d'objectifs communs de formation⁽⁴³⁾.

Ce bref sondage de bilans effectués par des représentants de collèges identifie quelques éléments des préoccupations du milieu et de son discours concernant l'innovation et la recherche pédagogiques. Ces préoccupations se situent certes au premier plan.

8.2.3 Rapports d'activités et programmes d'aide

La majorité des cégeps ont ouvert des postes de professionnels dans le secteur des services pédagogiques pour soutenir la recherche et l'innovation. Nous pensons aux conseillers pédagogiques, aux coordinateurs de recherche et d'expérimentation, aux adjoints responsables des ressources didactiques, etc. A lire les rapports d'activités et les programmes de ces services d'aide pédagogique aux professeurs, l'on discerne les intérêts du milieu. A notre connaissance cependant, ces rapports locaux n'ont pas fait l'objet d'une synthèse. Nous nous en tiendrons donc à quelques coups de sonde dans un ensemble de documents particuliers.

Plusieurs collèges ont mis au point ces dernières années des programmes d'aide aux projets locaux d'innovation pédagogique. Ils le font dans le même esprit et avec des objectifs communs, comme il appert dans les énoncés de politiques et de procédés. Cet esprit et ces objectifs se définissent ainsi:

"Le collège est une institution vouée à la formation de l'étudiant, à son développement et à son apprentissage. L'étudiant, agent principal de cette formation, est soutenu dans sa démarche par d'autres agents éducatifs qui sont des professeurs, des conseillers pédagogiques, des animateurs, etc. Ces derniers peuvent remplir d'autant mieux leur rôle auprès des étudiants qu'ils sont eux-mêmes en situation de "perfectionnement" et de recherche. Il s'agit non seulement d'encourager l'amélioration et le renouvellement des activités pédagogiques, mais aussi de favoriser la réflexion, la discussion et les échanges sur toutes les questions d'ordre culturel qui ont un

certain intérêt pour la vitalité de notre institution. C'est dans ce contexte et cette perspective que se situe le programme des "PROJETS LOCAUX" d'innovation pédagogique défini dans ce texte.

Ce programme des projets locaux n'est pas isolé des autres programmes existants qui favorisent l'innovation pédagogique, tels les activités et les services offerts par l'Aide pédagogique aux professeurs, les divers fonds de perfectionnement ou les programmes de subvention du M.E.Q. Il se veut complémentaire à ceux-là et favoriser des initiatives auxquelles aucun autre programme ne répond...

Le collège souhaite:

- rendre possible certains projets qui ne sauraient être subventionnés par d'autres programmes;
- encourager les projets qui visent à améliorer, à modifier ou à renouveler certaines pratiques pédagogiques; cherchant ainsi à favoriser un apprentissage mieux intégré chez l'étudiant;
- favoriser toutes initiatives propres à encourager la réflexion, les discussions et les échanges d'ordre intellectuel et culturel qui sont revitalisants pour le milieu;
- favoriser le ressourcement du personnel par la pratique de la recherche, de l'expérimentation et de la créativité;
- encourager concrètement l'animation et les initiatives départementales"(45).

Voilà qui nous semble traduire sans équivoque le discours du milieu sur l'innovation pédagogique: c'est l'essentiel de la vie d'un collège; les programmes existants doivent être maintenus; il faut les compléter par des programmes locaux d'aide à l'innovation et à la recherche.

Lorsqu'un collège pense innovation pédagogique, il privilégie le plus souvent quatre catégories d'activités: la recherche et l'expérimentation, la documentation et l'information, la consultation, le perfectionnement⁽⁴⁶⁾. La recherche est "appliquée et focalisée sur des pratiques ou des programmes locaux, instaurés pour stimuler l'intérêt dans des études plus fondamentales en même temps que pour former le personnel enseignant et éclaircir certains problèmes". L'expérimentation est "l'ensemble des activités concrètes, organisées de façon systématique, choisies pour vérifier une hypothèse plausible de solution à un problème donné, tout en contrôlant et notant les modifications résultant de ces activités⁽⁴⁷⁾". Quant aux autres activités, elles ne sont en somme que des formes d'aide pédagogique aux professeurs: consultation, documentation, information, animation. Selon le collège et le personnel responsable, les services locaux mettront l'accent sur l'une ou l'autre de ces activités.

Au cours des années, une distinction s'est progressivement établie entre la recherche, l'expérimentation et l'aide pédagogique aux professeurs: "la pratique pédagogique est la responsabilité du collège et elle recouvre le secteur des besoins concrets rattachés à l'enseignement quotidien. De la même manière, on peut supposer que la recherche, l'expérimentation, procèdent davantage d'un besoin de dépassement par la découverte des lois dans le domaine des sciences de l'éducation"⁽⁴⁸⁾. L'innovation dans la pratique pédagogique s'intègre à la démarche quotidienne de l'enseignement; la recherche s'en distancie. Et l'on en vient à imaginer PROSIP comme "un programme à deux volets: recherche et innovation pédagogiques"⁽⁴⁹⁾. Il est évident que dans les services locaux de recherche et d'expérimentation, l'on croit passionnément à l'innovation pédagogique, au sens d'initiative, d'exploration, de création dans la pratique pédagogique quotidienne. Et pourtant la recherche ne doit pas être étouffée: "qu'on constitue des équipes multidisciplinaires de recherche comprenant des personnes familiarisées avec les méthodes et procédés de recherche; qu'on définisse des objets de recherche et qu'on passe des commandes"⁽⁵⁰⁾. On verra comment dans la réalité, les faits démontrent

que la double préoccupation notée dans ce discours s'est incarnée à la fois dans les expériences concrètes et dans l'authentique recherche (Voir plus bas, chapitre 9: le "vécu pédagogique").

8.2.4 Groupe de travail du Conseil des collèges

Il nous a paru convenir de terminer cette exploration du discours du milieu sur la recherche et l'innovation pédagogiques par une référence au groupe de travail du Conseil des collèges qui a préparé la matière de l'avis du Conseil sur la recherche scientifique dans les collèges. A notre connaissance, ce groupe composé de neuf professeurs a été le plus récent à exprimer la pensée du milieu collégial sur notre sujet⁽⁵¹⁾. Voici quelques-unes de ses prises de position:

"C'est la première fois qu'est explorée de manière globale et systématique l'idée d'inscrire de plein droit le personnel scientifique des collèges dans l'effort collectif de la recherche au Québec" (p. 12).

"...les divers départements du collège se côtoient (et même se prêtent des professeurs): cette polyvalence fait du collège un milieu singulièrement propice à la recherche pluridisciplinaire" (p. 14).

"Les collèges du Québec se sont dotés en douze ans d'un potentiel matériel et scientifique imposant, ... (ils) possèdent des services indispensables à la recherche " (pp. 15-16).

Face à la nouveauté de la situation pédagogique, les collèges ont dû définir leur clientèle, formuler des objectifs, mobiliser des moyens didactiques - cours-bibliothèque, audio-tutorat, micro-enseignement, encadrement des projets étudiants, etc. -, implanter des programmes, produire des outils pédagogiques (pp. 17-18).

"La qualité de ces activités de recherche est indiscutable" (p. 18).

"La recherche pédagogique s'est progressivement organisée dans les collèges... Dans le domaine pédagogique, le réseau des collèges détient presque un monopole par rapport aux universités qui s'y adonnent fort peu. Des résultats aussi remarquables justifient les affirmations suivantes:

- . le personnel des collèges a fourni la preuve qu'il est effectivement qualifié pour faire des travaux de recherche,
- . le cadre déjà bien en place doit être utilisé pour élargir le champ de ces activités à d'autres types de recherches." (p. 19).

"Dans une récente étude, à la fois théorique et documentaire, de Louise Marcil-Lacoste, sur la publication philosophique au Québec, on trouve le fait suivant: sur 219 ouvrages publiés entre 1975 et 1980, 55% sont signés par des professeurs de collège" (p. 22 et notre référence 52).

"La recherche scientifique n'a actuellement aucun statut légal dans le réseau des collèges. Seule la recherche pédagogique y est reconnue, subventionnée et bénéficie donc d'un statut spécial. Sans que personne ne soit forcé de s'y adonner, on a mis en place un système de soutien actif, d'instrumentation, d'évaluation des projets et rapports, de dégrèvements éventuels. Elle est pratiquée par des chercheurs isolés aussi bien que par des équipes ouvertes: rien n'empêche un professionnel non enseignant de collaborer avec un groupe de professeurs venant de plusieurs départements. Un projet peut occuper une session ou s'étendre sur l'année. Les agents peuvent y être détachés à plein ou à mi-temps. Une variété de formules a été jugée recevable" (p. 28).

"Le professeur-chercheur choisit de se maintenir à la pointe des connaissances dans son domaine...; la recherche permet un développement continu et rationnel des programmes...; elle peut être un ferment d'amélioration de la vie départementale et interdépartementale par la stimulation des discussions qu'elle procure et par les possibilités de travail d'équipe. Cet aspect est clairement précisé dans le rapport de Robert Darlington: 79.4% des répondants voient dans la recherche le principal facteur d'amélioration pédagogique; 67.7% en font la clef du dynamisme départemental; 69.7% estiment qu'elle améliore la formation professionnelle" (pp. 36-38 et notre référence 53).

Certains auront trouvé longues ces dernières citations. Elles nous paraissaient traduire et résumer d'excellente façon le discours du milieu sur la réalité de la recherche pédagogique dans les collèges. Il nous reste à vérifier si, dans la réalité, les faits corroborent ce discours. Ce sera l'objet du chapitre suivant.

9. Les faits

Pour saisir la réalité de la recherche et de l'innovation pédagogique dans le réseau des collèges, nous nous proposons d'analyser maintenant, par-delà les discours, un certain nombre de faits. Ces faits sont de deux ordres: les uns, tirés d'inventaires, de répertoires et de bilans, témoignent froidement, quantitativement de cette réalité de l'innovation; les autres, faisant appel aux expériences elles-mêmes et aux personnes, signifient davantage le vécu pédagogique et le dynamisme du milieu collégial. D'où les deux divisions du chapitre:

9.1 Données d'inventaire

9.2 Le vécu de l'innovation

9.1 DONNÉES D'INVENTAIRE

Nos données d'inventaire sont établies à partir d'un choix de dossiers révélateurs de l'état et des besoins de la recherche pédagogique dans les collèges. Essentiellement, nous visons deux objectifs: quantifier les réalisations et leurs objets; identifier les tendances et préoccupations. A cet effet, nous avons retenu cinq dossiers:

9.1.1 PROSURE / PROSIP 1972-1981 à la D.G.E.C.

9.1.2 Inventaire du C.A.D.R.E. 1974-1981

9.1.3 Répertoire de l'A.C.Q. 1978-1979

9.1.4 Prospectives, documentation et recherche au C.A.D.R.E.

9.1.5 Priorités de recherche au ministère de l'Education.

9.1.1 PROSURE / PROSIP 1972-1981 à la D.G.E.C.

Notre premier dossier de référence est une publication récente de la D.G.E.C., signée Louise Des Trois Maisons: Dix années d'innovation pédagogique dans les cégeps du Québec⁽⁵⁴⁾. Il s'agit là, selon nous, d'un outil de travail d'une qualité exceptionnelle, qui est à la fois une reconstitution de "l'histoire générale de la recherche dans le réseau collégial par le cheminement des programmes de subventions", de 1972 à 1981, et "un tour d'horizon" des "faits les plus significatifs".

On distingue quatre phases dans l'évolution des programmes d'aide. Au départ, PROSURE (Programme de subvention de recherche et d'expérimentation) a pour objectif de maintenir un climat de réflexion et d'innovation dans la vie pédagogique. Puis le programme s'ouvre aux enquêtes, expérimentations, évaluations et implantations. On organise une analyse systématique des projets; on crée une commission de la recherche et des comités d'analyse. A partir de 1977, PROSIP (Programme de subvention à l'innovation pédagogique), le concept d'innovation est précisé: "Une tentative délibérée, une opération concertée, effectuée dans le dessein de rénover la pratique courante de l'apprentissage et de l'enseignement par des enquêtes, des expérimentations et des évaluations dans les collèges⁽⁵⁵⁾". Dans une troisième phase, l'accent porte sur la diffusion des résultats de la recherche, sur la sensibilisation et l'information des intervenants. La dernière phase serait celle de l'utilisation des résultats, de l'interprétation des résultats, des recommandations pratiques pour le développement de la pédagogie. C'est ici que s'inscrit le dossier-souche.

Les données sur les 722 projets analysés sont regroupées sous les quatre chefs suivants: résultats, objets, lieux et budgets. Mais d'abord l'image globale:

"De 1972 à 1981, sur 722 projets analysés, 225 ont été retenus et 497 refusés.

De 21 à 32 collèges ont participé annuellement à un programme de subventions à la recherche en innovation pédagogique à la D.G.E.C. Et de 11 à 27 collèges ont vu un ou plusieurs de leurs projets acceptés.

Au moins 211 chercheurs et 49 équipes de travail ont mené à terme des projets.

Le budget total demandé a été de 19 505 140 \$ et 5 221 588 \$ ont été accordés pour la subvention de projets"(56).

Les résultats

En 9 ans, c'est donc une moyenne de 25 projets par année qui ont été retenus pour fins de subvention à la suite d'un processus d'analyse de cohérence et de pertinence des demandes, soit 31.2% des demandes. Cependant "la moyenne de projets acceptés est passée de 24.6% à 54.1% entre 1972-1978 et 1978-1981". L'amélioration de la gestion du programme et de sa présentation et une meilleure préparation des projets ont certes causé ce progrès.

Les objets

- Formules pédagogiques: 31.8%
- Ressources éducatives: 23.5%
- Styles d'apprentissage: 15.2%
- Styles d'enseignement: 10.3%
- Rendement scolaire: 7.4%
- Objectifs d'apprentissage: 6.6%

On note que les projets multidisciplinaires, les sciences et techniques physiques sont des domaines privilégiés, alors que les disciplines qui viennent aux premiers rangs sont: mathématique, français,

psychologie, anglais, physique, biologie et chimie. Trois programmes émergent: techniques infirmières, électrotechnique et informatique.

Les lieux

90.2% des cégeps ont participé à cette recherche. Les collèges privés ne sont pas admis au programme. Certains cégeps émergent: Gaspésie, Jonquière, Limoilou, Champlain, Ahuntsic, Bois-de-Boulogne, Dawson, John Abbott, Maisonneuve, Rosemont, Vanier, Montmorency, Vieux-Montréal, Edouard-Montpetit, qui ont eu de 7 à 19 projets acceptés entre 1972 et 1981.

Les budgets

Le budget moyen accordé par projet va d'un minimum de 14 031 \$ en 1974-1975 à un maximum de 30 639 \$ en 1976-1977. 14 collèges ont obtenu plus de 125 000 \$ dans le cadre de ce programme de subvention depuis 1972.

9.1.2 Inventaire du C.A.D.R.E. 1974-1981

Le Centre de documentation du C.A.D.R.E. a pour mission première le soutien documentaire aux professionnels des associations et des institutions. L'une des activités est le maintien d'un inventaire sur fiches des projets de recherche et d'expérimentation des collèges depuis 1974. Après avoir recueilli par questionnaire, en 1974-1975, les données d'un premier inventaire, le Centre a par la suite dépouillé systématiquement les publications des cégeps et de la D.G.E.C. Notons que cet inventaire ne retient pas que les projets subventionnés, mais tous ceux dont le Centre est suffisamment informé.

L'inventaire s'est développé comme suit:

- décembre 1975 : 496 projets dénombrés
- novembre 1977 : 574 projets dénombrés
- juin 1981 : 1 069 projets dénombrés

Pour les fins de la présente analyse, nous avons retenu 1 002 de ces projets.

Inventaire par disciplines et techniques

Classés par disciplines ou techniques, ces 1 002 projets proviennent de 83 champs. 18 disciplines ou techniques font l'objet de 10 projets et plus; 65 de moins de 10 projets; 293 sont thématiques ou multidisciplinaires. Ce que résume le tableau suivant:

RÉPARTITION DES PROJETS PAR DISCIPLINES OU TECHNIQUES			
	<u>INNOVATION PÉDAGOGIQUE</u>	<u>AUTRES</u>	<u>TOTAL</u>
18 disciplines ou techniques (10 projets et plus)	343	144	487
65 disciplines ou techniques (moins de 10 projets)	65	82	147
22 approches thématiques ou multidisciplinaires	293	75	368
	<hr/> 701	<hr/> 301	<hr/> 1 002

Les 18 disciplines ou programmes qui font l'objet de 10 projets ou plus totalisent 343 projets pédagogiques sur les 701 recensés. Dans l'ordre, ce sont: français (57), techniques infirmières (42), mathématiques (36), techniques administratives (26), philosophie (24), informatique (13), éducation physique (12), arts et électronique (10), histoire (9),

éducation spécialisée (8), techniques des sciences naturelles (5) et technique d'aménagement (4). On remarque encore que ces 18 disciplines ou techniques comprennent aussi près de 50% des projets non classés dans le groupe "innovation pédagogique", soit 144 sur 301.

Parmi les 22 "approches thématiques ou multidisciplinaires" dans lesquelles s'inscrivent 293 projets, certains objets dominent nettement:

- l'étudiant (53), ses services (19), ses projets (16), ses échecs scolaires (23);
- les formules pédagogiques (55) et le plan d'études (10);
- l'analyse institutionnelle dans le secteur pédagogique - programmes, ressources (25), évaluation de l'enseignement (16) - et perfectionnement des professeurs (7);
- La multidisciplinarité (38);
- la formation fondamentale (10).

Analyse de contenu

Révisant les 1 002 projets une seconde fois, mais avec une grille de lecture différente, nous avons retenu 735 projets à connotation d'innovation pédagogique que nous avons classés comme suit:

Attentes, besoins, valeurs, perceptions des étudiants	139	-	18.9%
Enseignement individualisé, modulaire, programmé	138	-	18.7%
Méthodes et modèles	123	-	16.7%
Evaluation	120	-	16.3%
Ressources didactiques	74	-	10.1%
Multidisciplinarité	42	-	5.7%

Simulations et jeux	29	-	3.9%
Stages	25	-	3.4%
Perfectionnement	16	-	2.2%
Analyse de programmes	12	-	1.6%
Plan d'études	10	-	1.4%
Divers non classés	7	-	1.1%
	<hr/>		<hr/>
	735		100 %
	<hr/>		<hr/>

Ajoutées à celle de Louise Des Trois Maisons dans Dix années..., ces deux grilles d'analyse de l'inventaire du C.A.D.R.E. permettent d'identifier assez nettement les lieux et objets de l'innovation pédagogique dans les collèges au cours des années 70.

9.1.3 Répertoire de l'A.C.Q. 1978-1979

Pour analyser l'innovation pédagogique dans les collèges privés, nous nous sommes référés aux documents suivants: le Bulletin du comité de recherche et d'expérimentation pédagogiques de l'A.C.Q. (16 numéros, 1977-1981), un inventaire du matériel didactique produit par des collèges privés (1980), un dossier sur l'évaluation des enseignants (1978), les rapports des ateliers pédagogiques annuels (dont nous avons parlé au chapitre 8) et le répertoire-synthèse des projets de recherche et d'expérimentation pédagogiques (édition 1982 en préparation) ⁽⁵⁷⁾.

Les faits suivants nous paraissent particulièrement significatifs:

- l'identification d'agents locaux d'information pédagogique en liaison avec le comité de recherche et d'expérimentation pédagogiques de l'association;

- l'inventaire de 79 productions de matériel pédagogique et didactique réalisées par les collèges membres de l'association;
- le dossier sur l'évaluation des enseignants;
- la rédaction, l'édition et la diffusion dans 40 pays francophones de 64 fascicules sur l'électronique;
- la recherche (en cours) sur le micro-ordinateur comme outil d'évaluation de l'enseignement;
- un guide d'utilisation de la bibliothèque;
- des cours auto-correctifs de français écrit;
- une démarche d'évaluation de la capacité de synthèse de l'étudiant.

Dans l'esprit de la cueillette de données quantitatives qui fait l'objet de cette section, nous avons analysé avec un soin particulier les projets novateurs de 15 collèges privés en 1978-1979 tels que répertoriés par le comité de recherche et d'expérimentation pédagogiques de l'A.C.Q.⁽⁵⁸⁾.

Les objets des projets novateurs dans les collèges de l'A.C.Q.

L'inventaire des projets novateurs en 1978-1979 dans 15 collèges privés révèle l'existence de 126 projets dont 80% ou 100 sur 126 ont une dimension plus spécifiquement pédagogique. Ces projets se retrouvent dans le champ de 17 disciplines pour 113 d'entre eux et 13 projets ont une dimension thématique ou multidisciplinaire. Les collèges privés dispensant beaucoup d'enseignement général, les disciplines qui font objet de recherche sont par ordre: français (24 projets), sciences humaines (19), philosophie (18), anglais (80), biologie (5), chimie (5), techniques de secrétariat (5).

Les thèmes de perfectionnement et d'évaluation dominant dans les approches thématiques - ateliers, méthodes, ressources didactiques, besoins et formation.

Si nous classons ces 100 projets à connotation pédagogique selon la grille "analyse de contenu" utilisée précédemment (9.1.2), les projets des 15 collèges privés en 1978-1979 se répartissent comme suit:

Attentes, besoins, valeurs, perceptions des étudiants	9
Enseignement individualisé, modulaire, programmé	16
Evaluation	3
Méthodes et modèles	35
Ressources didactiques	5
Simulations et jeux	14
Perfectionnement	4
Multidisciplinarité	14

9.1.4 Prospectives et Centre de documentation au C.A.D.R.E.

"Marché commun" de trois associations membres - A.I.E.S., A.C.Q., Fédération des cégeps -, le C.A.D.R.E. a offert au cours des années 70 aux institutions membres des associations trois services de soutien pédagogique: la revue Prospectives, le Centre de documentation et le Service d'étude et de recherche. Les activités de ces services sont un lieu significatif des besoins et attentes du milieu collégial en innovation pédagogique.

Prospectives

Un comité de rédaction représentatif du milieu oriente les contenus de la revue. On distingue deux types de numéros: numéros à thèmes ou dossiers et numéros généraux. Entre 1970 et 1980, la revue a publié

454 textes de 251 collaborateurs différents. Les thèmes qui émergent sont les suivants:

- didactique et méthodologie générale (10); didactiques spéciales (41), dont français (18), sciences humaines (9);
- technologie éducative (18);
- activité éducative (13);
- besoins éducatifs (12);
- formation professionnelle (7);
- développement des réseaux: collégial (31), primaire et secondaire (11), privé (8), éducation des adultes (23);
- formation des maîtres (18);
- organisation scolaire (16);
- participation (8);
- amélioration de la qualité (11).

D'autre part, face à des besoins spéciaux, la revue a publié les dossiers suivants:

- commentaires sur les Rapports et Livres: (Roquet, 1971; Nadeau, 1975; Livre vert sur le primaire-secondaire, 1978; Livre blanc sur le collégial, 1978);
- technologie et éducation (1972);
- aspects de la didactique (1973);
- perfectionnement des maîtres (1974 et 1980);
- éducation populaire (1975);
- expériences d'interdisciplinarité (1976);
- enseignement du français (1976);

- analyse institutionnelle (1979);
- le projet éducatif (1979);
- la condition de l'enseignant québécois (1980).

Le Centre de documentation

Nous avons déjà dit que le but premier du Centre de documentation du C.A.D.R.E. est le soutien documentaire offert aux personnels des institutions et des associations. Depuis 1974, une subvention annuelle de la D.G.E.C., dans le cadre du PROSIP et à la recommandation du Groupe de travail sur Info-Doc, a permis d'accroître substantiellement le soutien documentaire du développement pédagogique des collèges: personnel, collection, consultation, diffusion, inventaire de la recherche, dossiers bibliographiques.

La collection du Centre de documentation compte plus de 10 000 documents indexés. 447 périodiques sont systématiquement dépouillés. Environ 200 dossiers bibliographiques sont tenus à jour. Un bulletin, tiré à 1 500 exemplaires et diffusé dans le milieu institutionnel, signale et présente les "documents reçus". Les tâches sont celles du soutien documentaire: indexation de la collection, renseignements, recherches bibliographiques, listes de documents, préparation de notes pour Prospectives et Cégepropos. La moyenne annuelle de compilations bibliographiques de la part des institutions affiliées au C.A.D.R.E. est de 225, alors que le Centre doit aussi répondre à 150 demandes de consultations venant de l'extérieur de nos organismes.

Une analyse systématique des dossiers et des demandes du milieu permet d'identifier les préoccupations les plus constantes des collèges: évaluation de l'apprentissage, formation fondamentale, ressources didactiques, enseignement professionnel, formation des adultes, valeurs,

cheminement scolaire, méthodes d'enseignement, étudiants, didactiques, modèles éducatifs.

Le Service d'étude et de recherche

Quant au Service d'étude et de recherche du C.A.D.R.E., ses travaux sont axés, depuis 1974, sur l'évaluation et l'analyse des établissements. Le souci de l'analyse institutionnelle dans les aires d'activité pédagogique s'est particulièrement exprimé dans l'analyse du programme de formation tel que donné localement, dans l'impact des ressources didactiques sur la pratique pédagogique, dans l'analyse du vécu collégial, des habiletés développées par la formation fondamentale, des objectifs de l'enseignement professionnel. Un triple besoin du milieu est à la base des activités du S.E.R.: la sensibilisation et l'information des praticiens; l'instrumentation requise pour une analyse méthodique de la pratique; le perfectionnement de personnes-ressources.

9.1.5 Priorités de recherche au ministère de l'Education

Nous avons rappelé précédemment (ch 8) la volonté du Gouvernement "d'identifier des champs prioritaires de développement" et "l'importance d'y articuler des programmes de recherche". Dans cet esprit, chaque ministère doit faire le point sur ses activités de recherche: inventorier, analyser les orientations et les programmes, formuler les politiques. Dans cette foulée, le Service de la recherche du ministère de l'Education répertorie actuellement les projets de recherche, recueille dans les différents réseaux les thèmes de recherche et constitue un dossier sur les priorités de recherche⁽⁵⁹⁾. Il s'agit là d'un indicateur important des réalisations et besoins de recherche dans l'enseignement collégial.

Le Répertoire des projets de recherche pour 1980-81 recense dans les différentes directions et organismes du Ministère quelque 225 projets de recherche "pédagogique": 45 au primaire-secondaire; 43 au collégial; 170 à l'université (F.C.A.C. et Formation du personnel); 20 à la planification; 22 à l'éducation des adultes; 12 au S.G.M.E.; 2 au Conseil supérieur et 1 au Conseil des universités. Pour ce qui est de l'enseignement collégial, les projets ici répertoriés ont déjà fait l'objet de notre analyse dans le dossier Des Trois Maisons et dans celui du C.A.D.R.E.

Suite à des échanges avec la Direction de l'enseignement collégial et à la consultation d'une quarantaine de documents pertinents (60), Monique Couture regroupe sous les thèmes suivants les priorités de recherche:

- l'égalité des chances (accessibilité);
- la formation de base: notion, évolution du contenu, orientations, articulation du général et du professionnel, alternance stage-enseignement,...
- les jeunes: les 17-19 ans, les perceptions des étudiants, les acquis, le vécu parallèle, l'influence des mass-media,...
- les adultes: accessibilité, clientèles, perceptions et attentes, pratiques existantes, interventions spécifiques,...
- les besoins éducatifs: clientèles, formules pédagogiques, attentes;
- le cégep: dimension systémique, évolution de l'institution, lieu de mutation culturelle;
- l'évaluation: les buts institutionnels, les indicateurs de la qualité, l'analyse des pratiques pédagogiques, les mesures d'évaluation, les services pédagogiques, l'environnement;
- les enseignants: caractéristiques, rôles, perceptions, vécu, perfectionnement;
- la participation: idéal et réalité, exigences et modes, ressources, le pouvoir au cégep, facteurs et conditions, associations étudiantes, information;

- l'ouverture communautaire des collèges: les projets régionaux, les expériences étrangères, modèles, attentes et intérêts, perceptions du personnel, besoins sociaux, responsabilités;
- l'innovation pédagogique: analyse des expériences, agents et conditions, acquis, attitudes, résistances, le programme, le module, la multidisciplinarité, l'enseignement thématique;
- la formation professionnelle: la relation général-professionnel, les réalités différentes du secteur professionnel, les attentes, la formation de base, l'alternance étude-travail.

Nous venons de parcourir cinq dossiers qui nous paraissent témoigner dans les faits de la réalité de la recherche et de l'innovation pédagogiques dans les collèges. Il s'agit de répertoires, de bilans, d'inventaires, qui révèlent les réalisations, les tendances du milieu. Il nous reste, en faisant appel aux personnes et aux expériences, à tenter de traduire, si possible, le vécu de cette innovation pédagogique.

9.2 LE VÉCU DE L'INNOVATION

La Commission de la recherche, appelée à réagir à la première version de ce dossier-souche, a jugé que l'analyse objective et quantitative que nous venons de faire n'arrivait pas à traduire le vécu de l'innovation dans les collèges, le dynamisme des personnels, et elle a souhaité qu'un développement soit ajouté à ce chapitre des "faits", qui traduirait la réalité de l'innovation pédagogique dans les collèges "d'après la vie".

Bien que le concept de dossier-souche nous semble référer essentiellement à un état de la documentation et que la demande de la Commission soit davantage une recherche sur la recherche pédagogique, nous avons tenté de lire et d'exprimer quelques aspects de ce vécu de l'innovation. Pour ce faire, nous avons revu des documents particuliers de collègues, des rapports d'activités de services pédagogiques locaux et nous avons interviewé quelques professionnels qui connaissaient bien le vécu de l'innovation dans cinq collèges. Nous regroupons ces faits sous trois chefs:

9.2.1 les sources et les motivations

9.2.2 La matière des innovations

9.2.3 La diffusion des résultats

9.2.1 Les sources et les motivations

Depuis sa création en 1967, le réseau collégial a été le lieu par excellence de l'innovation pédagogique. Nous avons demandé aux témoins et aux documents des explications du phénomène: facteurs, causes, sources, motivations. Il semble y avoir un accord sur les éléments suivants.

Une évolution historique

On distingue trois phases. Au début, la création et la croissance explosive des cégeps ont obligé le milieu à mettre au point des contenus de programmes et de cours, à créer une pédagogie collégiale à partir des moyens du bord, à valoriser et implanter un secteur professionnel nouveau, à se donner une image publique. Une période d'euphorie, un peu libertaire, caractériserait ensuite les années grasses de 1972 à

1977: multiplication des postes dans les services pédagogiques, développement des centres de documentation et de media, mouvement Info-Doc, programmes de subventions ministérielles. Depuis lors, la stabilité, l'âge et l'expérience aidant, une préoccupation domine nettement: camper la pédagogie, s'appropriier le métier de l'enseignement, comprendre le processus de l'apprentissage.

L'information

Il est évident qu'une information multiforme a été génératrice de projets novateurs. Qu'il suffise d'énumérer quelques-unes des sources d'information pour imaginer leur influence sur les enseignants:

- les journaux et revues de recherche et d'enseignement dans les différentes disciplines qui alimentent la réflexion individuelle et départementale;
- la diffusion des résultats de la recherche et de l'innovation (nous y reviendrons plus bas) aux plans du réseau et des institutions locales;
- la coordination provinciale des disciplines: travaux des comités, sessions d'étude et d'information, colloques;
- les bulletins pédagogiques locaux (nous en avons recensé vingt-neuf);
- les modes, vagues et courants populaires au U.S.A.;
- les échanges entre pairs: comités, commissions, départements, groupes de travail, associations, activités de perfectionnement, sessions et missions.

Le soutien

Il est certain que les différentes formes de soutien offertes aux enseignants des collèges n'a pas été sans impact sur l'innovation. Nous pensons, par exemple, aux quatre opérations suivantes: les services de consultation, le soutien documentaire, les programmes d'aide, le perfectionnement.

Les services de consultation. Les collèges, dans le cadre de leurs services pédagogiques, ont mis à la disposition des enseignants des personnes-ressources: conseillers pédagogiques, coordonnateurs de recherche et d'expérimentation, adjoints à l'enseignement. Les entrevues et les rapports d'activités des services pédagogiques permettent d'affirmer qu'entre 40 et 50% des enseignants à temps complet sont atteints par les services de consultation: rencontres de groupes, visites départementales, échanges personnels. On y traite de conceptions éducatives, d'objectifs d'enseignement, de formules pédagogiques, de projets de recherche et d'expérimentation, d'outils de travail, de relations humaines, d'accès aux ressources, d'évaluation d'apprentissage, de perfectionnement, etc.

Le soutien documentaire. Nous avons déjà fait état des services du Centre de documentation du C.A.D.R.E. Nous pensons ici à l'impact des ressources didactiques locales sur la pratique pédagogique. Ceci a fait l'objet d'une analyse approfondie dans la recherche des 18 collèges (1978-1980), qui continue d'inspirer les sessions pédagogiques et les orientations des coordonnateurs⁽⁶¹⁾. Un ensemble de 4 374 étudiants, 395 professeurs et 133 préposés aux ressources y ont collaboré, permettant de recueillir une foule de données sur le vécu pédagogique collégial, de présenter des commentaires éclairants et des suggestions à l'intention des personnes ou des groupes désireux de contribuer à une meilleure utilisation des ressources: personnels, documentation écrite, audio-visuel,

informatique, imprimerie-photocopie. Il y a consensus dans le réseau pour reconnaître l'impact qu'ont eu dans les collèges, ici, le centre audiovisuel, là, le centre des média. Les bibliothécaires n'ont jamais cessé de s'interroger depuis la création des cégeps sur l'efficacité de leurs services, de s'évaluer, de mettre au point des guides d'utilisation. Le soutien documentaire nous apparaît l'une des sources les plus vives de l'innovation pédagogique.

Les programmes d'aide. Nous pensons sans doute au programme de subventions à la recherche et à l'innovation pédagogique du Ministère qui a suscité la formulation de plus de 700 projets (voir plus haut à 9.1.1), ainsi qu'aux huit autres programmes d'aide financière offerts aux collèges (voir p. 122). Mais nous voulons souligner plus spécialement les programmes d'aide à l'innovation pédagogique établis par de nombreux collèges pour favoriser des initiatives locales⁽⁶²⁾. Il s'agit de "supporter et de susciter des initiatives qui favorisent un examen et un renouvellement des pratiques pédagogiques dans le sens de l'amélioration de la qualité des enseignements et des apprentissages": développement, réflexion, recherche, expérimentation, innovation dans les pratique. On a mis au point une procédure d'élaboration, de présentation, d'analyse et d'acceptation des projets. Dans le contexte des coupures budgétaires, ces initiatives sont menacées et les budgets réduits, mais ces dernières années les professeurs y trouvaient aide et motivation.

Le perfectionnement. L'innovation pédagogique a souvent trouvé un lieu naturel dans les activités du perfectionnement individuel ou collectif. Pensons aux carrefours d'Info-Doc, aux ateliers de l'A.C.Q., aux colloques de biologie, de français, de chimie, de techniques infirmières, etc., aux sessions pédagogiques de collèges autour de thèmes et de projets novateurs, aux missions internationales, à ce colloque de 1977 qui réunit 240 participants de 20 collèges privés sur le thème même de l'innovation pédagogique, à partir d'expériences d'individualisation

de l'enseignement, de co-enseignement et de ressources affectées à la promotion de l'innovation. Nous avons plus particulièrement à l'esprit les 21 collèges inscrits à PERFORMA et qui organisent des activités de perfectionnement dans les champs suivants: fondements, apprentissage, relations humaines, évaluation, méthodes, techniques, didactiques, recherche, intégration.

Voilà quelques éléments de soutien qui nous semblent avoir exercé une influence sur l'innovation pédagogique. On pourrait prolonger l'analyse. Ainsi les choix et les valeurs de l'administration locale font miser plus ou moins sur la pédagogie. L'enseignement professionnel doit se tenir à jour - programmes, outillage, développement technique - et cela oblige à une réflexion, à un renouvellement pédagogique continu. Ce qui a été dit devrait suffire à faire entendre que les stimulants à l'innovation ne font pas défaut.

9.2.2 La matière des innovations

Nous voulons faire ressortir deux aspects de cette dimension de la matière ou du contenu de l'innovation: la variété des démarches et les sujets émergents.

La variété des démarches

Un grand nombre de collèges ont fait des sondages, des inventaires, des enquêtes concernant les activités de recherche et d'innovation pédagogiques dans leur institution. Et pour bien des raisons: préparer un rapport d'activités, collaborer à un répertoire-synthèse au niveau du réseau, recueillir l'information pour un bulletin pédagogique, recenser les documents produits, alimenter une session d'étude ou une réunion, concevoir un programme d'aide, etc.

D'une part, l'on est toujours étonné de la quantité et de la variété des activités en marche. D'abord c'est le maquis des pédagogues: la direction ignore l'innovation qui se passe dans la salle de cours. Le phénomène n'est pas propre au collège. Dans un document récent de la Direction régionale de Montréal, Jeanne Sainte-Marie le signale: "lors de l'inventaire (des innovations), plusieurs directeurs de l'enseignement dans les commissions scolaires ont été étonnés du nombre d'innovations qui se faisaient chez eux. Ils savaient que des enseignants innovaient dans leurs classes: ils n'avaient pas toujours réalisé l'ampleur et le nombre de ces innovations"⁽⁶³⁾. Suite à notre étude de documents de collèges, nous serions prêts à parier que dans un collège de dimension moyenne, il y aura facilement en cours une cinquantaine d'innovations.

D'autre part, les projets novateurs se placent sur une échelle qui va du plus simple au plus complexe, de la pratique qui touche à un module de cours ou à un aspect de l'activité d'apprentissage à l'innovation structurée et à l'authentique recherche. Il s'agit d'une méthode utilisée dans une institution et qui fait figure de nouveauté dans l'autre, d'une formule courante dans un département et qui est nouvelle pour l'autre, d'un mode d'évaluation que l'enseignant emprunte à un collègue. Ici, la transformation est d'importance: on passe de l'enseignement magistral à l'enseignement individualisé; là, l'innovation est solidement structurée: hypothèse précise, schéma expérimental défini, analyse systématique des résultats à l'aide d'instruments élaborés. Et le dynamisme du milieu nous paraît s'incarner davantage dans l'ensemble de ces pratiques novatrices et non exclusivement dans les projets majeurs. Il y a PROSIP assurément, mais aussi l'application, l'expérimentation, le développement de ce qui existe ailleurs et que l'on implante dans son collège, dans son département, dans son laboratoire.

Le professeur de physique se rend compte que le cours d'électricité a été pensé pour des élèves qui n'existent plus et il doit repenser l'ordre, le point de départ, la méthode. L'évolution de la mode qu'incarnera le défilé annuel obligera l'équipe d'art vestimentaire à se recycler constamment, à se renouveler dans les stages et les visites. Deux professeurs de français et de philosophie poursuivent pour la quatrième année leur démarche d'enseignement interdisciplinaire, guident le travail personnel d'étudiants qui composent un long essai sur un sujet de philosophie. Le professeur de biologie a monté un video pour apprendre à se servir du microscope. En quelques années, les professeurs d'un collège ont publié 28 manuels - mathématiques, chimie, science politique, biologie, bibliothèque, philosophie, linguistique, etc. La liste des 450 documents didactiques produits par les collèges depuis 1978 et les expositions itinérantes préparées par la D.G.E.C. laissent bien entendre l'activité pédagogique sous-jacente.

Le vécu de l'innovation pédagogique, ce sont les projets de recherche retenus par les responsables de PROSIP, dont on a la liste pour 1978-1981 dans "Dix années d'innovation..." (pp. 28-36); mais c'est aussi la liste locale de chaque collège qui aligne sa multitude de modestes projets novateurs: une banque de textes à mettre à la disposition des étudiants, une étude longitudinale du niveau conceptuel d'étudiants en techniques d'éducation spécialisée, la création d'un bureau de référence et d'information sociales pour étudiants, l'implantation d'une politique de français écrit au collège, la mise en commun d'un certain nombre d'outils pédagogiques...

Les sujets émergents

Le contenu de l'innovation pédagogique recouvre donc une large variété de démarches et d'objets. Une analyse permet cependant d'identifier un certain nombre de sujets et de préoccupations qui ont

émergé au cours de la dernière décennie. Parmi ces sujets émergents, nous retiendrons spécialement:

- la création ou adaptation d'outils, d'instruments, de guides;
- les formules pédagogiques;
- l'utilisation des ressources didactiques;
- l'évaluation de l'apprentissage et l'analyse de ses processus;
- les relations humaines.

Comme nous l'avons dit un peu plus haut (9.2.1), le sujet qui semble actuellement l'axe de préoccupations est le métier même du pédagogue: objectifs précis, méthodes d'enseignement, évaluation méthodique. Un professeur rencontre une difficulté ou l'appréhende; il cherche ce qui existe ailleurs et qui peut l'aider; il expérimente un outil, un moyen, une méthode. Il semble que ce soit moins le contenu de la discipline que les questions pédagogiques qui vont, pour un temps, faire l'objet principal de l'innovation.

9.2.3 La diffusion des résultats

Le dernier aspect par lequel nous voulons traduire le "vécu de l'innovation" dans les collèges est cet effort vigoureux du réseau pour diffuser et disséminer les résultats des recherches, des documents pédagogiques produits par le milieu. Dans "Dix années d'innovation..." (pp. 24 ss.), sous le titre de "l'accessibilité des informations", Louise Des Trois Maisons rappelle comment cette préoccupation est particulièrement présente depuis 1977: inventaire des projets, récupération de 169 rapports de recherche (98%), participation au "répertoire des projets de recherche" du M.E.Q. et début de la publication des recherches effectuées dans les collèges. Chaque année, 300 exemplaires de l'inventaire des projets ou condensés de recherches sont rendus disponibles.

Une stratégie d'impression, de diffusion et de distribution des rapports de recherche est au point depuis 1979.

La version intégrale de tout rapport de recherche ou une version abrégée en 250 exemplaires est distribuée dans les collèges et un système de petits résumés a été mis au point pour publiciser l'existence de ces productions et la façon de se les procurer. Avec le temps, certains rapports de recherche s'avèrent des "succès de librairie" et sont utilisés pour les sessions d'animation pédagogique dans les collèges et pour l'enseignement universitaire. Ici, il convient de souligner, à titre d'exemples: Intégration à l'audio-visuel (1978) - 4 000 ex.; Ressources et pratiques pédagogiques (1980) - 5 000 ex.; Typologie des formules pédagogiques (1978) - 11 000 ex.; La pensée formelle, chez les étudiants de collège I, objectif ou réalité? (1981) - 2 000 ex.; (vendus à 5 \$).

Un des résultats marquants du "vécu de l'innovation" est l'impact des recherches sur l'animation pédagogique du milieu. La recherche "Biopsie" fournit les objectifs du colloque de biologie; le groupe Info-Doc et ses carrefours de 1974 à 1976 s'alimente aux projets novateurs; l'utilisation de l'ordinateur pour l'enseignement fait l'objet d'ateliers à l'A.C.Q.; à la connaissance de la D.G.E.C., 12 cégeps ont utilisé la recherche sur la pensée formelle en sessions pédagogiques; la recherche sur les ressources et pratiques pédagogiques a servi de document de travail aux coordonnateurs, aux professionnels des centres de media; la typologie des formules pédagogiques a servi de dossier à de nombreuses journées pédagogiques. Le "vécu de l'innovation", c'est aussi cela.

Une multitude d'autres moyens ont été utilisés pour diffuser les résultats de la recherche: lancements officiels de rapports; communiqués à la presse; articles dans les bulletins et revues, tels *Prospectives*, *Cégepos*, *Informeq*; communiqués aux associations;

participation au Salon du Livre; participation à des colloques; alimentation des conseillers pédagogiques. Pour sa part, le Centre de Documentation du C.A.D.R.E., dépositaire de toute cette documentation sur la recherche collégiale, devient par la suite une plaque tournante d'information, de consultation, de diffusion auprès des utilisateurs de cette recherche.

Le présent dossier-souche sur l'innovation pédagogique s'inscrit à son tour dans cette foulée de la diffusion et de l'utilisation des résultats de la recherche. En même temps qu'il sert à diffuser les résultats, le dossier-souche devrait, pour une part, ouvrir les pistes et identifier les priorités de la recherche et de l'innovation pour les années qui viennent.

10. Pistes et priorités

Nous voici à la dernière étape de ce dossier-souche sur l'innovation pédagogique. Nous avons préféré parler de pistes et de priorités plutôt que de conclusions, car le dossier-souche doit servir de "base et de point de départ" et non pas de point d'arrivée et de jugement sur le passé. Le but de l'analyse et de l'évaluation est d'améliorer.

Le lecteur de ce dossier nous a suivis dans une revue de la documentation générale, des faits et des discours québécois sur la recherche pédagogique et l'innovation. Il a sûrement déjà interprété la situation et il en a tiré les éléments de prospective. C'est la raison d'être du dossier-souche. En terminant, nous ferons nous-mêmes comme notre lecteur et nous soulignerons ce qui nous semble des pistes d'avenir et matière à priorités.

Nous suivrons l'ordre même du présent document et nous regrouperons ces pistes et priorités autour des thèmes des trois parties:

10.1 Le dossier-souche

10.2 L'innovation pédagogique

10.3 Les collèges et l'innovation

10.1 LE DOSSIER-SOUCHE

Le dossier-souche est appelé à un développement important dans les milieux de recherche et d'expérimentation. La recherche exploratoire fait déjà l'objet d'un consensus. Le milieu a besoin d'états de questions, d'analyses et de synthèses documentaires, de revues de littérature. Diffuser les résultats de la recherche, informer des expériences et des acquis, assurer l'impact des projets novateurs: l'on souscrira naturellement à cet objectif d'implantation du dossier-souche. Sous des formes approchantes, on y tend déjà.

Nous recommandons de maintenir les deux dimensions du dossier-souche: l'état de la documentation et des expériences, les résultats obtenus, d'une part, et, d'autre part, la prospective, les besoins, les pistes d'avenir.

L'expérimentation de la formule du dossier-souche dans le domaine de l'innovation pédagogique incite à préciser les points suivants:

- le format doit se situer entre le condensé pour experts et le développement trop lourd;
- le langage doit être celui de la vulgarisation qui ne repousse aucune catégorie d'utilisateurs: administrateurs, chercheurs, praticiens, et non l'"éducationnisme" ou jargon d'un certain monde de l'éducation;
- l'auteur sera un agent de recherche déjà maître du sujet ou qui possède ce métier de la recherche documentaire et de la synthèse;

- le temps requis, pour un sujet d'importance, serait de deux sessions d'une année académique;
- l'essentiel de la documentation doit être déjà à la portée du chercheur au moment où il entreprend son étude.

Quels seront les objets du dossier-souche? Deux types se présentent: le premier, très large, comme l'innovation pédagogique; le deuxième, plus restreint, comme le concept de plan directeur du développement institutionnel. Nous privilégions nettement les sujets d'importance, les "souches".

Dans le domaine de l'éducation, notre lecture des courants nord-américains, des besoins de nos établissements, des propos des professionnels et des chercheurs, nous amène à proposer comme dossiers-souches prioritaires: la formation fondamentale ou de base; la motivation de l'étudiant; l'enseignement professionnel; la technologie et son impact; l'analyse de l'activité pédagogique; le projet institutionnel d'éducation; les données et indices en éducation.

10.2 L'INNOVATION PEDAGOGIQUE

Si l'on essaie de dégager de la Partie II de notre dossier-souche sur l'innovation pédagogique quelques conclusions ou recommandations saillantes, voici comment nous apparaissent pistes et priorités.

Quel que soit le modèle de fonctionnement retenu pour une quelconque entreprise de production d'innovation pédagogique ("recherche et développement", ou "solution de problème", etc.), il importe d'y assurer la participation constante d'un organisme de recherche.

Les seules innovations dont le développement apparaisse d'intérêt public sont celles qui se rattachent à une recherche systematique et qui présentent une articulation suffisante pour qu'on puisse les transposer d'un milieu dans un autre par un processus de changement planifié.

Parmi les nombreux projets de recherche qu'on formule dans le domaine de l'innovation pédagogique, il conviendrait d'encourager particulièrement ceux dont on prévoit qu'ils entraîneront un progrès dans les méthodes d'évaluation.

Un processus de production d'innovation doit fréquemment s'appuyer sur les résultats de recherches qui, en elles-mêmes, n'ont pas un caractère particulièrement novateur.

On peut considérer comme peu prometteuse la pratique consistant à établir un plan d'ensemble de l'innovation pédagogique par déduction à partir d'énoncés de politiques, à plus forte raison si ces énoncés de politiques s'inspirent de considérations socio-économiques plutôt que pédagogiques. Il paraît plutôt souhaitable de favoriser l'éclosion d'une variété de types d'innovations qui reflète les besoins et les initiatives des différents milieux et d'accorder plus de prix à la valeur intrinsèque des projets qu'à leur conformité à des critères pré-établis. A ces points de vue, la largeur des orientations et la flexibilité des règles administratives en matière d'innovation pédagogique représentent un avantage certain.

Dès le point de départ et tout au long d'une entreprise de production d'innovation pédagogique, il importe d'obtenir la participation d'utilisateurs éventuels (généralement des enseignants).

La recherche sur le processus même d'innovation pédagogique, pour des raisons à la fois théoriques (cadre pluridisciplinaire) et pratiques (leçons à en tirer pour les opérations futures de production et de diffusion) vaut d'être encouragée, dans la mesure où les phénomènes à étudier sont assez nombreux et nettement caractérisés pour prêter à l'exploitation statistique.

Il ne faut jamais minimiser l'importance des facteurs et conditions qui affectent l'implantation d'une innovation dans un milieu donné: nature de l'innovation, stratégies d'implantation, contexte et milieu, formation des agents d'éducation, information, compatibilité et profitabilité du produit, ressources disponibles. Comme le résume Giacuinta: "Tout changement organisationnel, pour être réussi, doit franchir trois étapes: l'initiation au projet novateur, l'implantation, l'incorporation dans la structure de l'établissement"⁽⁶⁵⁾.

L'entreprise de diffusion des innovations mérite d'être de plus en plus développée: soutien documentaire offert aux praticiens; ateliers, séminaires, colloques, rencontres d'information, publications; organisation de groupes de diffuseurs, tels, aux Etats-Unis, le "National Diffusion Network", le "Kellogg Use of Innovations Project", le "Research & Development Exchange", où, dans des interventions personnelles, l'on oeuvre à informer, révéler, faciliter, animer le milieu des utilisateurs⁽⁶⁶⁾.

10.3 LES COLLÈGES ET L'INNOVATION

La documentation sur le discours et sur le vécu de la recherche et de l'innovation pédagogiques, telle qu'analysée dans la partie III de ce dossier-souche, assure une base ferme à une politique pour les années 80. Ici, "pistes et priorités" deviennent des éléments d'une politique de l'innovation pédagogique. Nous attirons l'attention sur quatre de ces éléments: le statut, la forme, le contenu et la diffusion de la recherche pédagogique.

Le statut

Il existe dans le réseau des collèges une tradition, jeune mais déjà vigoureuse, d'innovation pédagogique, qui se mérite des témoignages exceptionnels d'appréciation. Les discours le reconnaissent et les faits le démontrent. L'Etat promet formellement et de façon répétée d'assurer à la recherche et à l'innovation pédagogiques, comme à des "priorités absolues", les ressources financières et techniques nécessaires à leur développement. Il faut maintenir PROSIP et les pratiques d'innovation dans les collèges.

Plus encore, il faut clarifier le statut des collèges concernant la recherche scientifique, reconnaître celle-ci tant dans les lois constitutives des collèges que dans les ententes de travail. Conséquemment, non seulement à ce point de son développement il ne faut pas restreindre les crédits alloués à la recherche, mais consentir à consacrer des ressources additionnelles, rendre accessible aux collèges les fonds de subventions à la recherche scientifique.

La forme

La recherche appliquée et la recherche-action apparaissent les formes privilégiées de la recherche au niveau collégial. L'innovation pédagogique se rattache naturellement à la croissance et au développement, à la maîtrise du métier, à la mise au point d'outils, d'instruments, de mécanismes, à la production de documents didactiques, à l'activité de perfectionnement.

Le débat demeure ouvert entre les promoteurs de la "Recherche pédagogique, tels les projets subventionnés dans le cadre de PROSIP, et les partisans des modestes activités d'expérimentation et de "recherche. La solution n'est pas dans le choix de l'une ou de l'autre forme de recherche pédagogique, mais dans le soutien de l'une et de l'autre, qui ont chacune leur rôle et dont l'une ne va pas sans l'autre.

Le contenu

Pour des raisons de politique et d'économie, la tendance actuelle est à l'identification de priorités: besoins de la société, besoins du réseau, besoins des étudiants. A travers les discours et les faits, nous paraissent émerger les priorités suivantes concernant les objets:

- l'étudiant: la condition étudiante, les motivations, les besoins, le cheminement;
- la formation fondamentale;
- l'enseignement professionnel: formation de base et spécialisation, pédagogie du professionnel, formation pratique, centre spécialisé;

- les adultes: le choc de la clientèle, caractéristiques et besoins, accessibilité au collègue et à ses ressources, approches et méthodes;
- le métier de l'enseignant: formules pédagogiques, styles d'apprentissage, perfectionnement, services d'appoint (encadrement, ressources et technologie, consultants et media), évaluation de l'apprentissage et de l'enseignement.

La diffusion

Au Québec comme ailleurs, il y a consensus sur la nécessité de documenter, d'informer, d'animer, sur le besoin de faire l'état de la recherche, de répertorier les projets novateurs, de diffuser les résultats des recherches. Il faut alimenter les utilisateurs. Il s'agit d'un élément majeur de toute politique de recherche en innovation.

Parmi les mesures suggérées, sont jugés prioritaires: le développement de la documentation (publications, rapports, dossiers, centres et soutien assuré aux institutions, répertoires et banques de données); l'information orale et l'animation (rencontres, colloques et ateliers, activités de perfectionnement); enfin, ce qu'on pourrait qualifier de "recherche sur la recherche" (dossier-souche, impact de la recherche, stratégies d'implantation, traitement de perceptions et de données significatives).

Le progrès de l'innovation et l'impact de la recherche pédagogique, si l'on se réfère aux discours et aux faits dans le réseau collégial, tiennent en grande part: à la sensibilisation et à l'information des utilisateurs; à l'aide personnelle, à l'instrumentation, au temps et aux ressources disponibles; à la formation et au perfectionnement des chercheurs et des enseignants.

En définitive l'avenir de la recherche et de l'innovation pédagogiques est lié aux choix, valeurs et politiques des administrateurs du Gouvernement, du ministère de l'Education, des associations d'institutions et de chacun des collèges. Le tout est de savoir si l'on croit ou non à la pédagogie, à l'innovation, à la recherche.

Références

1. Cf. Gouvernement du Québec, La politique québécoise du développement culturel, Québec, 1978, vol. 1, pp. 140-143 et vol. 2, pp. 271-287, 398-402, 403-462; et Un projet collectif. Enoncé d'orientations et plan d'action pour la mise en oeuvre d'une politique québécoise de la recherche scientifique, Québec, 1980, 106 p. (Dans ce dernier cas, une étude plus poussée devra inclure les deux documents connexes sur la consultation du milieu).
2. Cf. La politique québécoise du développement culturel..., vol. 2, p. 414.
3. Ibid., pp. 430-432.
4. Ibid., p. 453.
5. Ibid., p. 457.
6. Cf. Un projet collectif..., p. 18.
7. Ibid., p. 51.
8. Ibid., p. 55.
9. Ibid., p. 60.
10. Ibid., p. 62.
11. Ibid., p. 78.
12. Ibid., pp. 35 et 78.

13. Cf. Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'Éducation, Le Collège, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, 1975, 185 p.; Ministère de l'Éducation, Les collèges du Québec, Nouvelle étape, Projet du Gouvernement à l'endroit des Cégeps, Québec, 1978, 79 p.; Plan de travail pour donner suite au projet du Gouvernement à l'endroit des collèges, Québec, 1979, 23 p.; Politique de développement des services d'affaires étudiantes dans les collèges, Québec, D.G.E.C., 1980, 57 p. (document de travail); Direction générale de l'enseignement collégial, Buts et objectifs de l'activité de gestion de l'enseignement collégial 1978-79, 1979-80, 1980-81, Québec, D.G.E.C., oct. 1978, mai 1980, septembre 1980 (documents de travail); Objectifs et productions du Service des programmes 1978-79, 1979-80, 1980-81, Québec, D.G.E.C., août 1978, août 1979, août 1980 (document de travail); Dossier de travail de la section "Support à l'enseignement" du Service des programmes pour 1980-81, Québec, D.G.E.C., septembre 1980 (document de travail).
14. Cf. Le Collège..., pp. 19-68, 70, 74-79, 80-82, 84-85, 87-90, 91-97.
15. Ibid., pp. 98-99.
16. Cf. Les Collèges du Québec..., p. 15.
17. Ibid., p. 19.
18. Ibid., pp. 23-24.
19. Ibid., pp. 37-39.
20. Ibid., pp. 47, 48, 55, 57, 65, 68.
21. Ibid., p. 63.
22. Cf. Politique de développement des affaires étudiantes..., pp. 10-20.
23. Ibid., pp. 9, 15, 25, 46-50.
24. Ibid., pp. 52-56.

25. Cf. Objectifs et productions du Service des Programmes 1980-81, pp. B et E.
26. Cf. Dossier de travail de la section "Support à l'enseignement"..., document no 1, p. 1.
27. Ibid., document no V, pp. 1-10.
28. Ibid., document no VI, passim.
29. Cf. Gouvernement du Québec, Commission d'étude sur les universités. Rapport-mai 1979: Comité de coordination, Comité d'étude sur l'université et la société québécoise, Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire, Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, Québec, 1979, 5 volumes.
30. Cf. Gouvernement du Québec, L'Ecole québécoise, Enoncé de politique et plan d'action, Québec, M.E.Q., 1979, pp. 114-119. Ces prises de position ont servi de point de départ et d'assise à l'élaboration actuelle d'une politique, cf. Politique relative à l'innovation et à la recherche pédagogiques au secteur primaire et secondaire, Québec, M.E.Q. / D.G.D.P., janvier 1981, 17 p. (Document de travail).
31. Cf. Gouvernement du Québec, Direction générale de la Planification, Projet Inventaire-analyse-diffusion des innovations. Evaluation globale (Jean Tétreault), Québec, M.E.Q. / D.G.P., août 1978, 62 p., (Document de travail).
32. Cf. Gouvernement du Québec, Direction générale de la planification, Recueil des thèmes de recherche en éducation, Québec, M.E.Q./Service de la recherche, 1980, 179 p.; Répertoire des projets de recherche en éducation, vol. 11, juillet 1980 à juin 1981, Québec, 1980, 421 p.; Etudes en éducation dans les commissions scolaires et les collèges du Québec, 1969-70 --1973-74, Québec, mars 1976; Répertoire d'innovations en éducation: 1975-76, Québec, octobre 1976.

33. Cf. Jean Pronovost, "Les collèges vus de l'Edifice "G", dans Relations, no 434, février 1978, p. 35.
34. Colloque de Biologie, "La pédagogie en biologie", Rapport, Montréal, Collège Bois-de-Boulogne, mai 1977; 3e Colloque de l'Association des professeurs de sciences du Québec, "L'interdisciplinarité", Rapport, dans Spectre, vol. 6, no 5, juin 1977; Colloque 1980, "La chimie au Cégep, Situation et prospective, Rapport, Québec, M.E.Q./D.G.E.C., 1980; Colloque des techniques infirmières, "Ressourcement et envol", Rapport, Montréal, Collège de Maisonneuve, 2-5 juin 1980, Québec, M.E.Q./D.G.E.C., décembre 1980.
35. Cf. Fédération des cégeps, Groupe inter sur Info-Doc et les pratiques pédagogiques, Montréal, Fédération des cégeps, décembre 1977.
36. Ibid., pp. 51-53.
37. Cf. Agir pédagogique, Bulletin de l'Association des collèges du Québec, Montréal, A.C.Q., 1977-1981 (16 numéros parus). Voir aussi Les Actes du Colloque sur l'innovation pédagogique dans les collèges privés membres de l'Association des collèges du Québec, Institut Marguerite-Bourgeoys, 25-26 mai 1977, Montréal, A.C.Q., 1977, 217 p.
38. Cf. Les Actes du colloque..., p. 2.
39. Ibid., p. 36.
40. Cf. Six facettes du développement des cégeps, Dossier d'études présenté au comité d'étude du C.S.E. sur les besoins de l'enseignement collégial, Montréal, Fédération des cégeps, février 1974, 160 pp.; Pierre Lucier, "Bilan et prospective de l'enseignement collégial: éléments pour une comparaison", dans Prospectives, vol. 13, no 3, octobre 1977, pp. 145-168; Pierre Lucier, "Les dix ans des cégeps: tendances et orientations du symposium Cégepdix", dans Prospectives, vol. 13, no 4, décembre 1977, pp. 230-239.
41. Cf. "Bilan et prospective....", p. 157.
42. Ibid., pp. 160 et 163.

43. Ibid., pp. 232-233.
44. Ibid., pp. 234-238.
45. Cf. Programme d'aide aux projets locaux d'innovation pédagogique, Montréal, Collège Bois-de-Boulogne, 1981.
46. Cf. Jean-Marc Loïselle, A propos de la recherche et de l'expérimentation pédagogiques au Collège de Sainte-Foy, Québec, Collège de Sainte-Foy, 1977.
47. Ibid.
48. Cf. Bernard Morin, PROSURE... PROSIP... PRO... QUOI? Eléments de discussion, Saint-Jérôme, Cégep de Saint-Jérôme, 1977, p. 9.
49. Ibid., p. 19.
50. Ibid., p. 26.
51. Cf. Conseil des collèges, Rapport présenté au Conseil des collèges par le groupe de travail sur la recherche scientifique dans le réseau des collèges du Québec, Conseil des collèges, mai 1981, 54 p. et Avis du Conseil des collèges au ministre de l'Éducation au sujet de la recherche scientifique dans les collèges, Québec, Conseil des collèges, juin 1981, 30 p.
52. Cf. Louise Marcil-Lacoste, L'essai en philosophie: problématique pour la constitution d'un corpus, (à paraître aux Archives des lettres canadiennes, Paul Wyczynski, éd.).
53. Cf. Robert Darlington, Sondage. Évaluation de la présence d'une activité de recherche en psychologie au niveau collégial. Résultats. Société québécoise pour la recherche en psychologie, Collège de Saint-Jérôme, novembre 1980, 43 p.

54. Cf. Gouvernement du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, Dix années d'innovation pédagogique dans les cégeps du Québec, par Louise Des Trois Maisons, Service des Programmes, Québec, M.E.Q./D.G.E.C., août 1981, 108 p.
55. Ibid., p. 85.
56. Ibid., p. 3.
57. Cf. Agir pédagogique, Bulletin du comité de recherche et d'expérimentation pédagogiques de l'A.C.Q., nos 1-15, Montréal, A.C.Q., décembre 1977 - avril 1981; Inventaire préliminaire du matériel pédagogique et didactique produit par des collèges privés membres de l'A.C.Q., 2e édition corrigée et complétée, Montréal, A.C.Q., janvier 1980; Robert GAUTHIER (et autres), L'évaluation des enseignants, Survol de divers aspects, Montréal, A.C.Q., (1978), 54 p.; Répertoire-synthèse des projets inventoriés de recherche et d'expérimentation dans les collèges membres de l'A.C.Q., Montréal, C.A.D.R.E./A.C.Q., janvier 1980.
58. Cf. op. cit. (Répertoire-synthèse des projets inventoriés...).
59. Cf. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Répertoire des projets de recherche en éducation, vol. II, juin 1979 - juin 1981, Québec, M.E.Q./Service de la recherche, 1979 et 1980; Id., Recueil des thèmes de recherche en éducation, 1980; Monique Couture, Dossier "Priorités de recherche", L'enseignement collégial, thèmes de recherche, Québec, M.E.Q./Service de la recherche, juillet 1979.
60. Cf. Monique Couture, Dossier "Priorités de recherche", L'enseignement collégial, thèmes de recherche..., Annexe "Documents consultés".
61. Cf. Ressources et pratiques pédagogiques, Rapport final d'une recherche réalisée dans un ensemble de collèges du Québec au printemps de 1978, Québec, M.E.Q./D.G.E.C., février 1980, tomes I et II et version abrégée; Voir aussi le compte rendu de la réunion des coordonnateurs, le 20 février 1981; Appropriation collective des résultats de la recherche: "Ressources et pratiques pédagogiques", Québec, M.E.Q./D.G.E.C., 1981, 55 p. Outre les noms des personnes-ressources ainsi rassemblées, on y retrouve les rapports des 9 ateliers et un ensemble de 46 recommandations, dont 9 concernant les étudiants, 30 les enseignants et 7 les administrateurs.

62. Cf., par exemple, Cégep de Saint-Jérôme, Programme d'aide aux projets pédagogiques (PAPP); Collège Bois-de-Boulogne, Programme d'aide aux projets locaux d'innovation pédagogique; Cégep de Lévis-Lauzon, Consultation pédagogique, 8 ans d'innovation; Collège Vanier, Research and Development Service at Vanier College; Association des collèges du Québec, Les actes du colloque sur l'innovation pédagogique dans les collèges privés membres de l'A.C.Q.
63. Cf. Mariette Thibault, "Lancement du document "J'INNOVE", dans Informeq, no 60, octobre 1981.
64. Cf. Dix années d'innovation..., pp. 28-36.
65. Cf. J.B. Giacquinta, The Process of Organizational Change in Schools, dans Kerlinger (éd), Review of Research in Education, Peacock pour A.E.R.A., 1973, p. 179. Voir aussi: L'impact de la recherche en éducation, communications présentées au congrès de l'Association canadienne d'éducation à Saskatoon en septembre 1981 par Mark Holmes (O.I.S.E.) et Paul-Emile Gingras (C.A.D.R.E.), Toronto, A.C.E., 1981.
66. Le Conseil des universités de l'Ontario, dans cet esprit, investira davantage dans ces activités au cours des prochaines années, en collaboration avec les associations professionnelles d'enseignants. C'est du moins ce que nous disait, en janvier 1981, un responsable du Bureau de l'enseignement et de l'apprentissage de ce Conseil des universités.