

2. Textes des communications d'ouverture

2.1 A l'école de la pédagogie

par Pierre Deshaies, professeur au cégep de Shawinigan

J'ai accepté de venir ici, sans trop réfléchir, en me disant je trouverai bien, en temps et lieu, de quoi d'intéressant à communiquer. Je faisais confiance à Jacques Gilbert, conseiller pédagogique au collège; je me fiais à ce qu'il avait pensé, aux raisons qui l'avaient amené à me demander de participer à ce colloque. Mais, quand vint le temps de composer mon texte, les questions et les ambivalences fusèrent de toutes parts; de quoi devais-je entretenir cet auditoire composé de conseillers pédagogiques souvent doctes et à la fine pointe du savoir-enseigner? Compte tenu du fait qu'il s'agit d'une intervention comme professeur-témoin, j'ai décidé de vous tracer mon itinéraire pédagogique, de vous raconter comment les certitudes du début se sont transformées en malaises puis en questions et de là, une naissance, une découverte: enseigner, ça s'apprend; il y a une façon qui convient à chaque situation pédagogique; et, pour cela, il faut savoir, il faut s'ouvrir, il faut accepter d'apprendre à enseigner.

2.1.1 Le temps des certitudes

Parce que dans mon réseau culturel on croyait qu'à l'Ecole normale on montrait à enseigner sans donner suffisamment de compétence dans les disciplines elles-mêmes, j'ai opté pour le cours classique et l'université, sans aucune formation en pédagogie. Le postulat pédagogique de ce cheminement se traduirait comme suit: tu connais bien ta matière, le reste viendra bien par surcroît. Fort d'une Maîtrise très bien réussie, me voilà professeur, "Maître du Savoir", maître d'un savoir que l'étudiant DOIT connaître pour être sauvé; l'apprentissage, c'est l'affaire de l'étudiant! J'ai appris, qu'il en fasse autant!

Cette attitude fermée ne m'a pas empêché, fort heureusement mais sans le mérite que cela résulte d'un choix conscient, d'avoir été, pendant les cinq premières années, un professeur passablement efficace, honnête, juste et travailleur, exigeant envers les étudiants et envers moi-même. Tout allait sans problème et sans mise en question. Les étudiants étaient à la hauteur de ce que j'attendais d'eux; je voulais transmettre

des connaissances et ils acceptaient de les recevoir. Quand on est certain de part et d'autre que c'est de même que ça se passe et que ça doit se passer, il n'y a jamais de problème...

2.1.2 Le temps des malaises

Graduellement, la situation s'est détériorée; cinq autres années passèrent. D'abord, il devenait de plus en plus difficile de motiver les étudiants à investir du temps et de l'énergie dans la discipline que j'enseigne: le français, cours obligatoire. Vu la grande place accordée aux modes d'apprentissage cognitifs de type logique-analytique, vu la conception étroite et limitée de l'intelligence qui sous-estime l'intelligence esthétique ou sociale..., vu l'importance exagérée accordée aux dimensions réalistes, matérialistes et conformistes des comportements, vu la nécessité du rendement à tout prix, palpable, observable et immédiat, règle générale, les étudiants acceptaient de moins en moins de se plier à autre chose que l'apprentissage proposé dans leur concentration. Comment adapter la matière? Comment réussir à les motiver et ne pas porter seul le fardeau de l'intérêt?...

Le manque d'intérêt entraîna bien vite une difficulté au niveau de l'évaluation. De plus en plus, la moyenne des contrôles périodiques diminuait; un petit groupe, cinq à dix sur trente étudiants, s'en tirait honorablement (80% et plus) et les autres avaient tendance à se situer sous la note de passage. Pédagogiquement, nous avons là une situation embarrassante qui n'aide pas à l'amélioration d'un climat; est-ce que ceux qui sont faibles sont paresseux? Ont-ils des difficultés d'apprentissage, la motivation en étant une? Doit-on baisser le niveau et viser une moyenne qui n'atteint peut-être personne? Doit-on enseigner pour les uns ou pour les autres? J'ai choisi de baisser les exigences, en acceptant qu'il s'agit là de cours "obligatoires" ..., mais les courbes de rendement sont demeurées aussi problématiques: il y a bel et bien les uns et les autres. Doit-on les séparer? Ai-je les moyens pédagogiques et autres de les traiter séparément?...

Ces difficultés ont rendu de plus en plus difficile l'exercice quotidien d'enseigner. D'avoir à me battre contre des groupes souvent amorphes pour justifier une discipline qu'ils jugent peu motivante, d'avoir à me battre pour maintenir en classe un climat positif malgré les

résultats académiques souvent décevants, d'avoir à me battre... était devenu un fardeau. Les étudiants me semblaient trop jeunes, passifs, blasés, sans but dans la vie et je vivais de plus en plus un sentiment d'impuissance, je me sentais seul, déprécié, hésitant, remis en question. De "Maître du Savoir", j'étais devenu "Maître de Questions": qui est exactement celui à qui j'enseigne? Qui suis-je comme personne ressource? Quelle est ma philosophie de l'enseignement? Quels sont les objectifs que je privilégie? Est-ce que j'ai un contenu approprié? Ma méthodologie est-elle adéquate? Comment bien évaluer? Peut-on enseigner la même chose à trente-cinq personnes en même temps?... Dois-je ceci ou cela?... Je pris ainsi le chemin de la pédagogie.

2.1.3 L'évaluation

La première activité à laquelle je me suis inscrit portait sur l'évaluation. J'y ai d'abord appris l'ABC des examens objectifs: comment composer des tests objectifs, comment rédiger les énoncés, comment éviter les indices non-pertinents, comment déjouer les étudiants "rusés",... Je me suis familiarisé aussi avec les rudiments de la correction informatisée (Coranexo) et surtout de l'interprétation des résultats: commenter la distribution des scores, l'indice de fidélité, la validité, interpréter l'écart-type, analyser la distribution des choix pour chacune des questions, identifier les questions à conserver et les questions à corriger... Bref, je me suis aperçu qu'il y avait de bons et de mauvais examens et qu'on pouvait apprendre à évaluer d'une façon beaucoup plus adéquate! Je ne vous cache pas, à certains moments, la gêne qui me gagnait à l'analyse de mes propres examens.

Les examens objectifs amenèrent la comparaison avec les autres types d'évaluation puis une mise en question des fondements même de l'évaluation. Je touchais là, pour la première fois, des problèmes de base. Je compris que l'évaluation devait relever d'une vision plus globale de l'éducation et devenir une méthode pour mieux organiser les faits nécessaires à l'apprentissage chez les étudiants et demandait aussi de clarifier les objectifs significatifs pour le professeur. L'évaluation pouvait devenir un instrument privilégié de contrôle de la qualité de l'apprentissage et le lieu de l'élaboration des changements nécessaires pour améliorer l'efficacité de la prestation. Enseigner pouvait être un geste beaucoup moins intuitif que je ne l'aurais cru, mais encore fallait-il le savoir et en acquérir les moyens!

2.1.4 Les objectifs pédagogiques

J'étais maintenant mieux armé pour choisir et concevoir un mode d'évaluation plus approprié aux différentes activités pédagogiques que je proposais aux étudiants. Cependant, quelque chose manquait; j'arrivais mal à me servir adéquatement de ce que j'avais appris en évaluation parce que ce que je voulais évaluer n'était pas clair; j'avais une grosse lacune au niveau de l'articulation des buts que je poursuivais, j'ai cherché à combler ce manque en m'inscrivant à un cours sur les objectifs pédagogiques.

Là aussi, j'ai dû m'astreindre à un ABC: décrire le comportement du sujet qui apprend par un verbe spécifique, univoque, de préférence à l'infinitif et qui doit exprimer le résultat de l'apprentissage ainsi que les conditions du comportement désiré..., voilà un bon objectif pédagogique. Inutile d'insister trop sur la non-conformité de certains objectifs formulés dans mes plans d'étude avec les critères que je venais d'apprendre. Je découvrais un outil indispensable pour créer chez l'étudiant un sentiment de sécurité par rapport à ce qu'on attend de lui et qu'on est en droit d'évaluer par la suite, outil également des plus utiles pour organiser le contenu d'un cours d'une manière opérationnelle.

Le problème de rédaction s'était finalement vite résolu mais derrière ce dernier, il s'en cachait un beaucoup plus grand: l'inconnaisance que j'avais des principales taxonomies de notre époque et des modèles d'apprentissage. Là ce fut la révélation et la panique; les questions m'assaillaient de toutes parts. Mes objectifs visent-ils la transmission de connaissances? le façonnement de comportement? l'acquisition d'attitudes? le développement du sens des valeurs? Dois-je m'en tenir à des objectifs cognitifs? affectifs? Dois-je m'inspirer d'un modèle mécanistique? humaniste? interactionniste-développemental? Quels sont les avantages et les inconvénients de ces approches? Quelle philosophie de l'enseignement convient le mieux à ma discipline? D'un seul coup, je venais de prendre conscience de tout ce qui doit être appris, questionné, sélectionné et articulé avant de concevoir un cours, un programme, une formation. Je ne pouvais répondre à ces questions; j'avais besoin de réfléchir; j'étais estomaqué d'avoir réussi à enseigner dix ans sans avoir abordé ces problèmes de fond d'une manière plus lucide; j'étais non moins surpris de constater que ces préoccupations n'étaient pas très vivantes dans mon entourage. Grâce à la découverte de toutes ces connaissances accessibles, j'avais retrouvé la motivation et le goût de chercher des solutions.

2.1.5 L'Approche de Kohlberg ⁽¹⁾

Malgré ces acquis nouveaux, la situation ne changeait pas beaucoup en classe; je comprenais que je pouvais faire beaucoup plus mais je manquais d'information sur l'étudiant lui-même pour arriver à mieux harmoniser les éléments du processus d'apprentissage. La première occasion pour combler un peu cette lacune fut un cours sur l'approche de Kohlberg.

Kohlberg est directeur du "Laboratory of Human Development Graduate School of Education" de l'université Harvard. Ses travaux se sont inspirés principalement de deux auteurs: Dewey et Piaget. Dewey a insisté d'une part sur le rôle central de la pensée comme principe organisateur de l'éducation tout en prenant pour acquis que le développement est l'objectif immédiat de l'éducation. De là, il a tenté d'identifier les étapes ou les stades de ce développement. Piaget a, d'autre part, investigué le développement cognitif et le développement moral et identifié des "passages" dans ce développement.

Kohlberg, sur les pistes des deux auteurs précédents, a développé et vérifié empiriquement l'existence de stades du jugement moral. A partir de la théorie piagétienne du développement cognitif, Kohlberg identifie de véritables stades du jugement moral. Le développement individuel est conçu comme un processus évoluant de façon ordonnée, à travers une série de stades qualitativement différents et reliés entre eux. Chaque individu se développe alors selon un rythme qui lui est propre mais répondant à une séquence invariable de stades. L'atteinte d'un stade nouveau se fait à partir des éléments du précédent mais en y ajoutant une perspective nouvelle, un éclairage différent et provoquant ainsi une nouvelle réorganisation de l'ensemble. Dans la séquence de stades, un stade supérieur inclut le ou les stades inférieur(s) et dans le développement d'un individu, chaque stade est obligatoire. Vous trouverez, à l'annexe 1, une liste des principaux stades.

Il n'y a pas de lien bien évident entre une telle approche et l'enseignement du français; je m'y étais inscrit simplement pour apprendre comment fonctionnent les jugements de valeur pour arriver, en classe,

(1) Rainville, Michel. L'approche de Kohlberg, 2610 Préfontaine, Montréal.

à mieux être capable de les récupérer, si cela était possible. Mes attentes furent comblées au centuple; avec un sujet aussi subjectif, Kohlberg avait réussi à expliciter une approche basée sur la notion de changement structurel par stades tel que conçu par les tenants du mouvement cognitivo-développementaliste où l'éducation est définie comme une stimulation vers le prochain palier de développement et non comme une transmission de connaissances ou un endoctrinement à des valeurs définies. En plus de constituer un cadre de référence théorique très nuancé, cette approche offre donc une méthodologie précise d'intervention: à telle étape du développement de tel adulte, il faut telle intervention spécifique. Cette parfaite adéquation provient du fait qu'on peut mesurer et évaluer les diverses étapes. Un tel modèle a alors pour tâche fondamentale d'amener l'apprenant à un degré d'intégration de plus en plus précis, en passant par des séquences de développement identifiables et mesurables. J'avais là l'exemple d'une activité pédagogique où rien n'est laissé au hasard et cela dans un domaine aussi arbitraire que les valeurs. Mon modèle pédagogique était trouvé. (1)

De plus, ce cours sur Kohlberg m'a permis d'expliquer les faibles résultats que les étudiants obtenaient à un examen sur les principes de la loi 101. La théorie nous dit qu'un individu comprend son stade, tous les stades antérieurs au sien et le stade supérieur mais pas plus; il faut donc apprendre à intervenir en "stade + 1" si on ne veut pas dépasser les limites de compréhension des individus. L'analyse nous révèle que la majorité des étudiants de Collège 1 se situe au stade trois (bonne concordance interpersonnelle, début de l'empathie,...); c'est donc à dire que toute réflexion supérieure au stade quatre dépasse leur entendement. Par curiosité, j'ai évalué le texte des principes de la loi 101; ils étaient tous de stade cinq! Cela expliquait pourquoi les étudiants qui avaient vraiment fait leur possible n'avaient pas des résultats académiques à la mesure de leur effort. Le semestre suivant, j'ai "traduit" les principes de la loi en stade quatre et la moyenne a augmenté de 20% à l'examen!... J'avais donc acquis un outil de communication efficace qui me permettrait de respecter le niveau des individus et du groupe dans les cours, les textes et les examens et ce pour tout ce qui relève des valeurs, principes et normes. Je voulais en faire autant dans les autres dimensions de l'enseignement.

(1) Il s'agit d'une intervention selon le modèle d'appariement basé sur le "Matching Model in Education" de D. Hunt repris par Michel Rainville dans "Le matching model", janvier 1980.

2.1.6 La théorie d'Ausubel ⁽¹⁾

L'intérêt de cette théorie réside dans le fait qu'elle fournit une vision cohérente de l'enseignement basée sur la transmission de connaissances et propose un concept, "l'Advance Organizer", qui donne une clé pour structurer les contenus si l'on vise un apprentissage par la signification et non du simple par coeur. En voici les points principaux.

Ausubel croit en l'existence d'une structure cognitive (cf. l'école interactionniste présentée antérieurement dans le présent document), de certains principes organisateurs et de capacités intellectuelles. Sa théorie de "l'apprentissage verbal significatif" se rattache étroitement au "traitement de l'information" de Joyce et Weil. Pour Ausubel, chaque champ disciplinaire a, en soi, une structure conceptuelle de laquelle découle une façon de traiter l'information. Conséquemment, chaque matière académique peut s'organiser en un ensemble de concepts hiérarchiques et c'est la recherche dans cette discipline qui confère à cette matière une structure unique.

"Au sommet de la discipline, il y a un certain nombre de concepts très larges ou généraux qui (subsument) supposent, soutiennent des concepts plus restreints, plus spécifiques, à des niveaux plus bas de l'organisation. La discipline est comme une pyramide de concepts liés ensemble aux données du bas et aux concepts de haute abstraction au sommet." (2)

-
- (1) Cette partie puise fortement dans une recherche effectuée présentement par Jacques Gilbert, conseiller pédagogique au collège.
 - (2) Morin - les modèles pédagogiques. Service pédagogique. Université de Montréal.

Principes d'organisation (1)

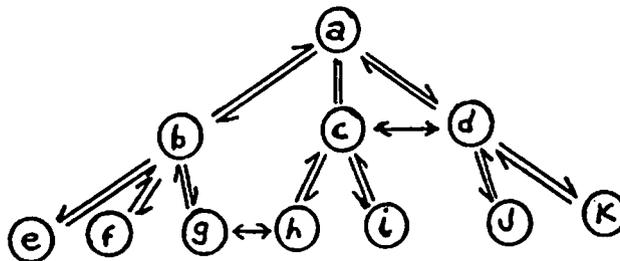
L'acquisition de nouvelles connaissances, leur mémorisation et leur utilisation subséquente semblent obéir à des principes d'organisation bien définis.

a) Principe de liaison ou de relation logique

Dans la structure cognitive, les concepts se relient les uns aux autres par une série de liens logiques selon leurs significations respectives. On parlera alors d'ancrage d'informations, idées ou concepts.

b) Principe de différenciation progressive

On a vu précédemment que, pour Ausubel, les concepts sont ordonnés selon une pyramide hiérarchique. Cette structure pyramidale s'établit à partir de trois (3) types de liaisons ou relations logiques.



1) La liaison par inclusion

Dans le schéma précédent, c'est le type de liaison qu'on retrouve, par exemple, de b à e où le concept plus général et englobant (b) sert d'ancrage à une information nouvelle (e) plus particulière.

(1) Note: La présentation de ces principes d'organisation s'inspire étroitement d'un travail de Jacques Laforêt sur les Applications pédagogiques de la théorie cognitive d'Ausubel et présenté à la Faculté d'éducation à l'Université d'Ottawa en 1978.

On retrouve plusieurs types de liaisons ou de relations par inclusion:

du général au particulier,	ex.: homme —→ André
de cause à effet,	ex.: feu —→ fumée
de catégorisation,	ex.: fruit —→ orange
du principe général au cas particulier,	ex.: la pluie gèle sur mon auto.

2) La liaison par généralisation

Sur le schéma, c'est le type de liaison qu'on retrouve, par exemple, de b à a où le concept plus particulier (b) est déjà partie intégrante de la structure cognitive et sert à l'ancrage d'un nouveau concept (a) plus général.

Pour se donner des exemples de ce type de relation, on a qu'à reprendre, en les inversant, les exemples précédents.

3) La liaison par connexité

Sur le schéma, c'est le type de liaison qu'on retrouve, par exemple, entre g et h et permettant, elle aussi, l'ancrage d'une nouvelle information. Comme type de liaisons par connexité, on peut trouver:

l'opposition,	ex.: blanc-noir
la ressemblance,	ex.: liaison-relation
l'appartenance à une même classe,	ex.: orange-pomme
la définition,	ex.: homme-animal raisonnable
la qualification,	ex.: homme-social
la modification,	ex.: avoir le pied marin.

4) Le principe d'assimilation

Si l'information provenant du milieu ne peut être interprétée par la structure cognitive existante, des activités compensatrices auront pour effet de modifier, d'ajuster, de réorganiser cette structure cognitive. Pour bien comprendre ici l'idée, il convient d'introduire le principe d'assimilation et le principe d'accommodation.

Lorsqu'un individu "prend connaissance" d'une réalité du milieu, il interprète cette information avec la lunette de ses connaissances antérieures composant sa structure cognitive. On n'a qu'à penser à la façon différente dont différents individus vont raconter un événement dont ils ont été témoins. S'ils le racontent différemment, c'est qu'ils en ont tiré une connaissance différente - la réalité a donc été plus ou moins modifiée par chacun - qui s'est ensuite incorporée à leur structure cognitive respective. Cette "assimilation" implique donc une modification de la réalité de façon à pouvoir l'intégrer par l'établissement d'un lien de signification avec l'un ou l'autre des éléments existants - points d'ancrage - de la structure cognitive.

5) Le principe d'accommodation

Lors de l'accommodation, c'est la structure cognitive elle-même qui est modifiée pour permettre l'incorporation d'une nouvelle information. Dans ce cas, ce sont des connaissances antérieures déjà incorporées à la structure cognitive qui sont "ajustées" de façon à permettre l'établissement d'un lien de signification qui, à son tour, permettra l'incorporation de la nouvelle information.

6) Le principe de réduction

Lorsqu'une information nouvelle s'ancre par assimilation à une information ancienne de la structure cognitive, elle a tendance, selon Ausubel, à se jumeler progressivement à l'information ancienne et à prendre ses caractères distinctifs. Si elle s'ancre par accommodation, ce sont à la fois l'information nouvelle et l'information ancienne qui perdent dans ce jumelage de leurs caractères distinctifs. Dans un cas comme dans l'autre, cette perte de caractères distinctifs explique, en partie tout au moins, le phénomène de l'oubli: c'est ce que Ausubel appelle le principe de réduction.

L' "Advance organizer"

Le fait que l'acquisition de nouvelles connaissances, leur mémorisation et leur récupération soient ainsi soumises à un certain nombre

de principes, amène Ausubel à définir ce qu'il appelle un "organizer". (1) Cet "organizer" est lui-même une idée assez abstraite en rapport avec une matière ou une discipline, un concept général qui permettra d'ancrer des informations nouvelles par établissement de liaisons par inclusion. L'"organizer" est plus qu'un résumé, il doit précéder la matière, d'où aussi l'expression ausubélienne d'"advance organizer". Cet "organizer" ou "advance organizer" qui précède le contenu peut être "toute idée, image, souvenir, abstraction ou tout exemple qui peut permettre au contenu de devenir plus significatif pour l'étudiant." (2)

Il s'agirait, par exemple, de "présenter différentes forêts avant de les distinguer et d'en venir à décrire les arbres. La forme même de cet "advance organizer" peut être très variée: un énoncé, une question, une description, un film, une leçon complète. Il est très important que cet "organizer" soit très bien compris par l'étudiant et soit en rapport étroit et continu avec la matière à organiser". (2)

Stratégiquement, Ausubel prône d'abord l'utilisation d'"advance organizers" hiérarchiquement plus abstraits qui deviendront plus spécifiques au fur et à mesure que s'élaboreront les connaissances. Il s'agit de fournir un "organizer" qui forme le sommet d'une pyramide de façon à pouvoir servir d'ancrage à beaucoup de concepts. Pour ce, il faut alors tout mettre en oeuvre pour que l'"organizer" proposé trouve lui-même un point d'ancrage dans la structure cognitive, d'où l'importance d'identifier les connaissances et les expériences antérieures des étudiants. Ces dernières peuvent servir de point d'appui à l'ancrage d'un "organizer" et lui donner la stabilité nécessaire.

L'enseignant doit prendre tout le temps qu'il faut pour bien expliquer l'"organizer" et faire raisonner les étudiants sur son contenu. L'"organizer" devant précéder le contenu, il s'agit d'abord de s'assurer de la clarté, de la stabilité et du pouvoir significatif de l'"organizer".

(1) Note: Plusieurs auteurs québécois ont traduit différemment "organizer" soit par "concept organisateur", soit par "concept-clef-médiateur". Parce qu'il nous semble que ces expressions ne rendent pas tout à fait l'idée, nous nous permettrons de garder l'appellation originale.

(2) Morin, op. cit.

Les types d'apprentissages (1)

A) Apprentissage par coeur

Il s'agit de mémoriser des mots par des associations purement arbitraires (non logiques), de retenir du mot à mot de façon mécanique, par simple répétition, sans utiliser la signification des idées.

B) Apprentissage par la signification

Ce processus consiste dans l'incorporation d'une matière potentiellement signifiante à la structure cognitive non pas par des liens arbitraires mais par des liaisons logiques d'inclusion, de généralisation ou de connexité.

Ces deux premiers types d'apprentissage sont mutuellement exclusifs et ne peuvent expliquer la même acquisition de connaissances.

L'apprentissage par découverte, où un étudiant trouve quelque chose par lui-même dans la matière à connaître, peut lui permettre de poser un lien nouveau entre deux concepts et de réorganiser ainsi l'information de façon originale et constituer une forme d'apprentissage par la signification. Cela implique évidemment que l'étudiant comprend, que le travail pratique de laboratoire qu'il exécute soit pour lui différent de la cuisson d'un gâteau "Duncan Hines".

De même, un apprentissage par réception où l'étudiant, de par la façon dont procède l'enseignant et de par son propre comportement face à la matière, apprend par la signification, peut en constituer une autre forme.

Pour obtenir un apprentissage par la signification, il faut réunir quatre conditions indispensables qui constituent ce qu'Ausubel appelle l'état de préparation.

(1) Note: Cette partie sur les types d'apprentissage distingués par Ausubel s'inspire étroitement du travail de Jacques Laforest.

1) Une matière à apprendre potentiellement signifiante

Une information ou un concept est potentiellement signifiant s'il peut s'incorporer à la structure cognitive par des liaisons. La matière prend alors une signification logique.

2) La disposition à apprendre par la signification

L'étudiant doit vouloir dépasser un apprentissage par coeur des mots sans égard à leurs significations et s'efforcer d'aller au fond des choses pour en comprendre vraiment les idées.

3) Les éléments requis dans la structure cognitive

Pour apprendre par la signification, il faut trouver à même la structure cognitive l'élément (information, concept, etc.) qui peut servir d'ancrage à une information ou un concept nouveau. C'est la condition essentielle à l'établissement de liaisons d'inclusion, de généralisation ou de connexité requises pour un apprentissage par la signification.

4) Le développement intellectuel

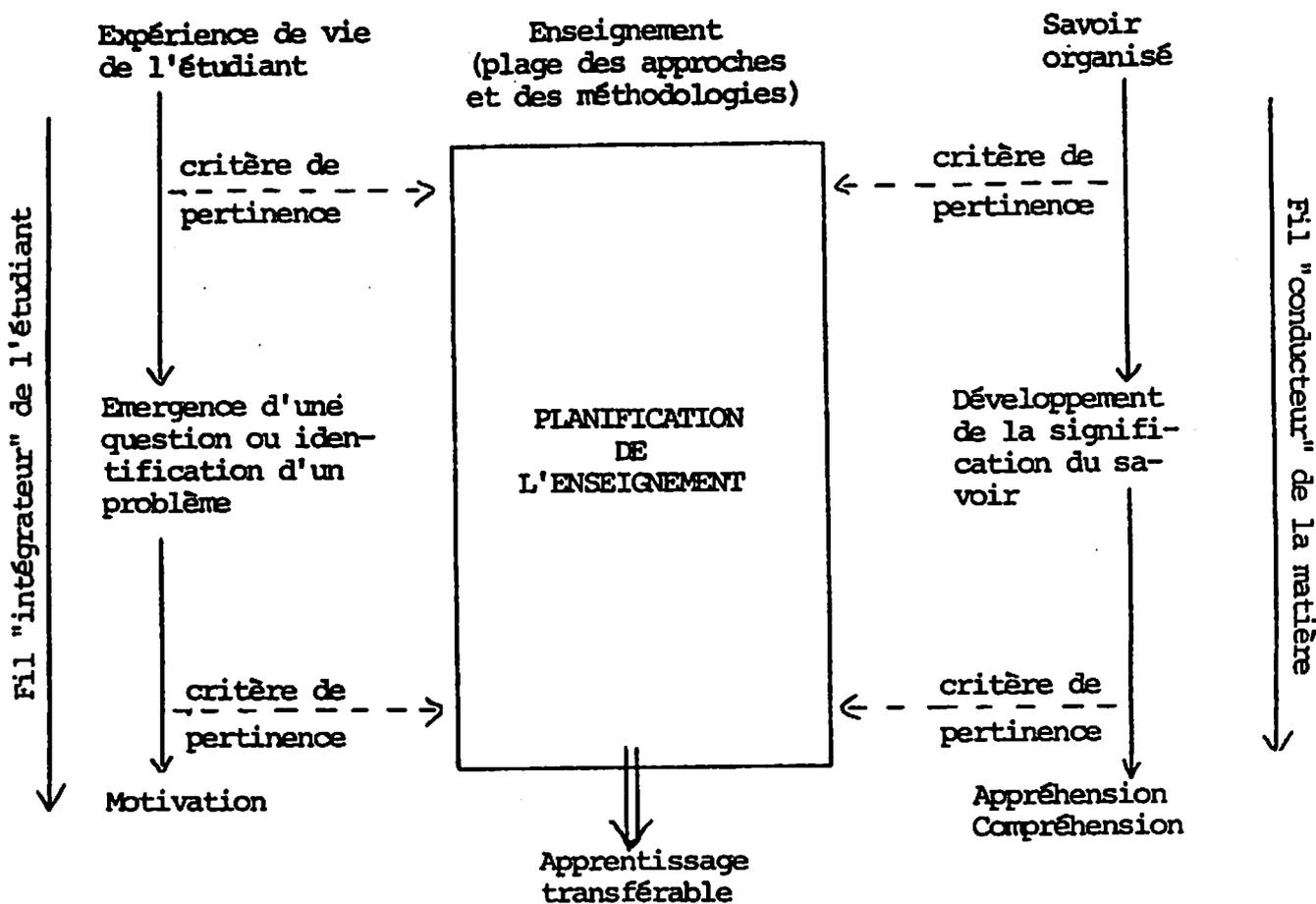
Un étudiant ne peut s'attaquer à une tâche d'apprentissage qui dépasse son développement intellectuel.

Là-dessus, l'enquête de Mirette Lagacé montre assez clairement d'une part, que le niveau de développement intellectuel des étudiants est nettement moins avancé qu'on aurait pu le penser (et que la théorie de Piaget nous incitait à le croire) et que, d'autre part, l'appréhension de la matière que l'on présente aux étudiants n'est possible que pour une minorité d'étudiants plus avancés en termes de développement intellectuel. Si l'on veut que l'étudiant veuille bien dépasser le par coeur et puisse le faire, nous devons sûrement réaménager nos cours en tenant compte de ce concept d'"Advance Organizer" et aussi du niveau intellectuel de l'étudiant.

2.1.7 Le modèle que j'ai expérimenté avec un groupe de professeurs

Un groupe de professeurs du collège s'est adonné à une réflexion à la fois individuelle et collective sur l'apprentissage dans le cadre d'une activité PERFORMA où Pierre-Léon Trempe, de l'UQTR, agissait comme personne-ressource. Chacun a d'abord tenté d'identifier le "fil conducteur" de l'un de ses cours ou de son enseignement de façon plus générale. Il s'agissait de dégager du cours ou de l'enseignement questionné, l'élément central, fondamental, intégrateur, en d'autres mots le "fil d'Ariane" lui fournissant cohérence et pertinence.

Cette réflexion a permis au groupe de déboucher sur une conception de l'enseignement que Serge Simard a synthétisée dans le "modèle" suivant:



Cette conception de l'enseignement se fonde sur l'existence de deux réalités: d'une part, l'étudiant dispose d'une foule d'acquis cumulés au fil de son expérience de vie et, d'autre part, d'une matière, d'un contenu, d'un savoir organisé selon une systématique disciplinaire. De la reconnaissance de l'existence de ces deux réalités résultent deux postulats:

- A) Un apprentissage significatif et transférable nécessite, pour sa réalisation, un rapprochement devant aller jusqu'à la fusion de ces deux réalités;
- B) La place de l'enseignement se situe à la jonction de ces deux réalités et son rôle est d'en provoquer le rapprochement le plus intime possible.

Ces postulats sont représentés sur le modèle par les flèches horizontales pointillées.

Le contenu

Le résultat du traitement d'un savoir est la compréhension de ce savoir par l'apprenant, une compréhension au sens de B.S. Bloom, i.e. une appréhension intellectuelle qui permette à l'étudiant de connaître et de se servir du matériel ou des idées inhérentes à ce savoir. Cette compréhension ne sera atteinte que par le développement chez l'étudiant d'une signification en regard de ce savoir. Pour que ce savoir ait un sens pour l'étudiant, il est essentiel que ce dernier puisse raccrocher d'une quelconque façon ce savoir à son expérience de vie, donnée elle-même essentielle à la compréhension de ce savoir. Le traitement du contenu doit donc être soumis à deux contraintes:

- A) ce traitement doit permettre à l'étudiant de raccrocher ce contenu à un ou des éléments de son expérience de vie;
- B) ce traitement doit respecter le fil conducteur de ce savoir, i.e. son principe organisateur, son rationnel, sa cohérence.

L'étudiant

L'étudiant, de par son expérience de vie, a cumulé des acquis autant en termes de connaissances (savoir), qu'en termes d'habiletés (savoir-faire) et qu'en termes d'attitudes (savoir-être). Pour aborder un contenu particulier, il est fondamental d'attiser sa motivation pour ce contenu en favorisant une référence à son expérience de vie. Il ressort que le résultat escompté en termes de motivation sera atteint dans la mesure où on aura pu susciter chez l'étudiant l'émergence d'une ou de plusieurs questions et/ou l'identification d'un ou de plusieurs problèmes en fonction desquels la conception qu'il a du contenu l'amène à lui accorder, presqu'a priori, un caractère de pertinence.

Dans la mesure où cette motivation sera aiguisée, on pourra compter sur une contribution importante de l'étudiant dans le développement, pour lui, d'une signification en regard du contenu.

Bref, il faut arriver à ce que l'étudiant puisse voir dans ce contenu ou savoir une réponse potentielle à sa question ou une solution en puissance à son problème.

L'enseignement

L'approche décrite précédemment pour le contenu et l'étudiant nous laisse déjà voir la place de l'enseignement. L'enseignement se situe à la jonction du contenu et de l'étudiant et son rôle consiste à créer des occasions pour l'étudiant de prendre contact avec ce contenu, contact devant apparaître signifiant pour l'étudiant.

Dans ces conditions, le rôle du professeur consiste à mettre en place des stratégies, à privilégier des méthodologies, à sélectionner des activités d'apprentissage qui seront, pour l'étudiant, autant d'occasions d'appréhension du contenu.

L'exercice de ce rôle par le professeur implique un certain nombre de contraintes qui lui sont fournies à la fois par le contenu, en termes de savoir organisé, et par les expériences de vie des étudiants auxquels il s'adresse. En effet, ce sont eux qui fournissent aux professeurs les critères qui pourront lui permettre d'évaluer la pertinence d'une stratégie, d'une méthodologie et/ou d'une activité d'apprentissage. Les contraintes résident donc dans le fait qu'il faut tenir compte conjointement des critères de pertinence fournis de part et d'autre. On a là la condition essentielle à respecter pour permettre un apprentissage transférable chez les étudiants.

2.1.8 La liberté: le pouvoir de changer

A travers ce cheminement pédagogique, j'ai formulé une hypothèse qui se confirme de plus en plus: le manque de motivation des étudiants pourrait bien être, en bonne partie, relié à une cumulation de frustrations diverses et reliées à l'enseignement qu'ils ont reçu comme: le sentiment d'être mal évalué et d'une manière beaucoup plus sommative que formative, des contenus de cours organisés de façons pas toujours facilement assimilables, des objectifs souvent pas clairs et hors de leur champ de préoccupations, un niveau de cours trop élevé, des difficultés d'apprentissage non identifiées et donc non résolues,...

Pour trouver une solution à ce problème de motivation, j'ai expérimenté les pistes explicitées précédemment avec des résultats heureux; elles ont en commun trois éléments principaux:

- 1 - ne pas pousser inutilement les étudiants à apprendre pour apprendre mais plutôt favoriser des apprentissages qui se situent dans le cadre du développement de la personne;
- 2 - se donner les moyens d'identifier le "stade" de départ des individus et les faire cheminer au maximum de leurs possibilités et de leur volonté.
- 3 - développer des approches qui respectent ce point de départ des individus et les faire cheminer au maximum de leurs possibilités et de leur volonté.

Tout ceci pourrait se traduire dans le petit modèle d'intervention suivant: (1)

1. Aider l'individu à vivre pleinement le plus d'expériences possible à sa mesure, c'est-à-dire, dans le prolongement immédiat de ce qu'il est déjà.
2. Aider l'individu à repêcher ce qu'il possède déjà sous une forme implicite.
3. Aider l'individu à développer des langages adéquats pour traduire ses repêchages.
4. Fournir à l'individu des occasions de confronter ses traductions avec le savoir officiel.

Le but de ce mode d'intervention nous apparaît devoir se formuler ainsi: "Favoriser une acquisition personnelle et personnalisée du savoir par un individu ou un groupe en lui offrant des soutiens judicieux, ponctuels et limités". On ne peut pas assumer à la place de l'étudiant son besoin de croissance et son apprentissage, mais on peut lui fournir un contexte pédagogique où il est plus facile d'être motivé.

Dans une telle perspective, bien connaître un contenu de cours ne suffit pas pour garantir qu'on est capable d'enseigner; il faut aussi des moyens qui dépassent les simples intuitions et qui s'apprennent à l'ECOLE DE LA PEDAGOGIE.

(1) Trempe, Pierre-Léon: A la recherche d'une vision écologique de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, septembre 1980, p. 9.31.

2.1.9 Annexe 1: Niveaux de moralité

Référence

Schell R.E. et Hall E. Psychologie génétique. Edition du Renouveau Pédagogique, 1980, p. 303 à 305.

Lawrence Kohlberg (1963, 1969) a proposé un moyen d'évaluer les progrès de la conscience morale qui est l'un des plus satisfaisants. Il se fonde en partie sur la théorie de Piaget en matière de conscience morale. La méthode de Kohlberg consiste à poser à l'enfant ou à l'adulte un certain nombre de problèmes moraux du type de celui-ci:

En Europe, une femme va succomber au cancer. Un médicament pourrait la sauver; il est à base même de radium et vient d'être découvert par un pharmacien de la ville; mais ce dernier en demande \$2 000, soit dix fois son prix de revient. Heinz, le mari de la femme malade, a essayé de réunir cette somme en sollicitant l'entourage, mais n'a pu obtenir la totalité. Il demande au pharmacien de baisser son prix ou de lui faire crédit. Cette nuit-là, le mari désespéré entre par effraction dans le magasin et vole le médicament. Le mari a-t-il tort ou raison? Pourquoi? (1969, p. 379).

Avec la réponse de l'individu au problème posé et en recourant à un entretien pour approfondir le raisonnement, les observateurs essaient d'évaluer la nature et le niveau de sa moralité. Cette méthode se fonde sur le principe que les jugements moraux sont en grande partie le résultat d'une confrontation entre préceptes moraux et dilemmes pratiques du type de celui décrit plus haut: faire ou ne pas faire du mal ou du bien dans certaines circonstances. Par définition, un problème moral n'est pas facile à résoudre; il n'existe pas de solution idéale et on cherche, en général, à éviter ce genre de dilemmes. Mais dans un dilemme moral, même l'inaction a des conséquences et un individu est toujours amené à transgresser au moins une règle. Dans l'épreuve d'évaluation morale qu'est l'épreuve de Heinz, l'important n'est pas de savoir si le sujet volera ou ne volera pas le médicament mais de connaître les motivations de son choix.

En s'appuyant sur les résultats de travaux conduits avec cette méthode et destinés à évaluer la moralité adulte et enfantine, Kohlberg a mis en évidence six étapes distinctes dans l'évolution de la moralité, comme

l'indique la figure 16.1. On remarquera que, selon l'étape, les motivations données par les sujets sont différentes, de même que la nature du problème personnel qui résulterait éventuellement de leur acte: problème lié à l'autorité ou/et à la société. La figure 16.1 indique aussi quelles sortes de raisonnement les sujets tiennent lorsqu'ils sont confrontés à un problème du type de celui de Heinz. Comme on le voit, ce n'est pas la décision du sujet (voler ou non) qui permet de déterminer le niveau de moralité d'un sujet mais les justifications qu'il donne de son choix. A toutes les étapes, un individu peut choisir de voler ou non.

A mesure que l'on parcourt les étapes, les points de vue se font plus complexes et tiennent compte de plus en plus de l'aspect moral en même temps que de l'aspect social. Il semble qu'un enfant ou un adulte parcourent les étapes dans l'ordre. Il faut d'abord acquérir le jugement moral caractéristique d'un stade pour passer au suivant et également réorganiser ses acquisitions morales antérieures pour assimiler les nouvelles. Ainsi, à mesure qu'un enfant parcourt les différents stades de la conscience morale, ses rapports antérieurs avec autrui d'un point de vue moral et social se modifient.

Comme le montre la figure 16.1, les six étapes proposées pour l'évolution de la moralité se regroupent en trois niveaux de conscience morale. Les deux premières étapes constituent ce que l'on appelle le niveau PRÉMORAL. A ce stade, l'individu juge en fonction des actes et des besoins matériels et ne tient pas compte des critères sociaux ni des autres personnes de l'entourage. Les deux étapes suivantes constituent le niveau CONVENTIONNEL; ici, le jugement tend à maintenir l'ordre social et à se conformer aux exigences d'autrui. Enfin, les deux étapes finales constituent le niveau des PRINCIPES MORAUX PERSONNELS; le jugement se fonde sur des principes reconnus selon une logique universelle et appliqués d'une manière originale. Comme la coupure entre les stades de l'évolution de la moralité est incertaine (Kurtines et Greif, 1974), nous considérerons globalement ces niveaux de raisonnement moral.

2.1.10 Annexe 2: Figure 16.1

Niveau des principes moraux personnels	6 ^e stade	<p>A ce stade, les principes sont intériorisés et plus généraux: l'adhésion est délibérée et non plus seulement déterminée par la nécessité d'obéir à quelque autorité. Le seul soldat qui, par exemple, durant la guerre du Vietnam, refusa d'obéir aux ordres lors du massacre de My Lai avait atteint ce stade. Un individu parvenu au sixième stade pense qu'un acte est juste dès lors que sa conscience le lui dicte, ce qui peut l'amener à transgresser la loi. Les principes moraux universels du sixième stade sont fondés sur l'idée de coopération et de respect mutuel entre individus. Le précepte auquel adhèrent les individus à ce stade est du type «Ne faites pas aux autres ce que vous ne voudriez pas qu'on vous fit».</p> <p>Pour Si vous ne volez pas le médicament et que votre femme meure, vous vous en voudrez toute votre vie. On ne vous condamnera pas parce que vous aurez respecté la loi, mais vous serez en faute par rapport à vos propres critères moraux.</p> <p>Contre Si vous volez le médicament, la société ne vous condamnera pas mais vous vous condamnez vous-même parce que vous aurez transgressé vos critères moraux en matière d'honnêteté.</p>
	5 ^e stade	<p>A ce stade, l'individu pense que la loi est une chose arbitraire mais nécessaire qui maintient une certaine harmonie entre les êtres. Mais les lois sont dues au consentement mutuel et établies dans un but déterminé et on peut modifier celui-ci. Le plus important est non le contenu de la règle mais l'accord qu'elle représente. La règle doit rallier l'opinion générale et avoir pour but le bien-être social — c'est cela seul qui compte. A ce stade, l'individu est moins porté à se conformer aux exigences d'autrui et à l'ordre existant qu'à sa propre conscience en matière de responsabilité sociale. L'individu à ce stade peut transgresser une loi au nom de ses principes personnels, si les circonstances l'exigent. Il adhère à un précepte du type «La fin ne justifie pas les moyens».</p> <p>Pour Vous perdrez l'estime des autres et non le contraire, si vous ne volez pas. Si vous laissez mourir votre femme, ce sera par crainte non par moralité. Il n'en résultera qu'un mépris de vous-même et mépris de la part des autres.</p> <p>Contre Vous perdrez votre prestige social, si vous violez la loi, et perdrez l'estime de vous-même si vous agissez par impulsion et n'envisagez pas les conséquences ultérieures.</p>
Niveau conventionnel	4 ^e stade	<p>Ce stade est celui de l'adhésion à l'ordre établi. A ce stade, l'individu fonde son jugement et n'agit qu'en fonction de l'autorité en place. Les exemples ici ne manquent pas, car beaucoup de sujets ne dépassent pas ce stade. Confronté à un problème moral, l'individu de ce niveau fera des réponses du type: «Parce que c'est le président», «parce que la bible le dit», ou «la loi est la loi». Il confond ce qui est juste avec le contenu de la loi établie qu'il voit comme nécessaire au maintien de rapports sociaux harmonieux («Qu'est-ce qui arriverait si tout le monde...?»). Au 4^e stade, l'individu parle en termes de devoir et obéit à l'autorité.</p> <p>Pour Si vous avez un certain sens de l'honneur, vous ne laisserez pas mourir votre femme par peur de faire la seule chose qui pourrait la sauver. Vous vous en voudriez toute votre vie, si vous étiez responsable de sa mort.</p> <p>Contre Sous le coup du désespoir, vous ne vous rendez pas compte que vous agissez mal en volant le médicament, mais vous en prendrez conscience après, lorsqu'on vous mettra en prison. Vous vous sentirez toujours coupable d'avoir transgressé la loi par votre acte.</p>
	3 ^e stade	<p>A ce stade, l'individu a intériorisé les critères moraux d'autrui. Pour former son jugement moral, il imagine quelles seraient les exigences de ses parents ou de ses pairs dans cette situation spécifique. Il veut satisfaire et aider les autres pour obtenir leur approbation. Il pense que sa conduite doit être conforme à l'idée traditionnelle du bien. Sa règle est «mieux vaut donner que de recevoir».</p> <p>Pour Personne ne pensera que c'est mal de voler le médicament et votre famille pensera que vous n'êtes pas un bon mari, si vous ne le faites pas et laissez mourir votre femme. Vous ne pourrez plus jamais vous regarder en face.</p> <p>Contre Non seulement le pharmacien, mais tout le monde pensera que vous êtes malhonnête. Après avoir volé le médicament, vous vous sentirez coupable d'avoir deshonoré toute votre famille et vous-même. Vous aurez honte de vous.</p>
Niveau pré-moral	2 ^e stade	<p>Ce qui importe avant tout ici est de satisfaire ses propres besoins et l'individu à ce stade s'attache surtout au résultat matériel des actes. Il pense qu'un acte est juste si son résultat est à son avantage. Il peut pratiquer la réciprocité («je le fais ceci, tu me fais cela») mais recherche toujours la satisfaction de ses besoins personnels. Il ne tient pas compte du point de vue d'autrui.</p> <p>Pour Si vous êtes surpris, vous pouvez rendre le médicament et vous ne serez pas beaucoup puni et, si vous êtes sûr de retrouver votre femme à la sortie vous pouvez faire facilement un peu de temps en prison.</p> <p>Contre Il peut ne pas faire trop de prison, s'il vole le médicament. Par contre, sa femme peut mourir avant qu'il sorte, alors tout cela aura été inutile. Si sa femme meurt après tout, il ne doit pas se sentir coupable. Ce n'est pas de sa faute si elle a le cancer.</p>
	1 ^{er} stade	<p>Les enfants et les adultes ont tendance à former leurs jugements moraux en fonction de leurs craintes personnelles et de leur désir d'éviter les sanctions. Un acte est jugé d'autant plus mauvais que ses conséquences matérielles sont importantes. A ce stade, le sujet cherche à éviter la punition en obéissant à l'autorité. Pour lui, «la puissance fait le droit».</p> <p>Pour Si vous laissez mourir votre femme, vous aurez des ennuis. On vous blâmera de n'avoir pas donné l'argent nécessaire pour la sauver et la police fera une enquête sur vous et sur le pharmacien.</p> <p>Contre Il ne faut pas voler le médicament parce que vous serez pris et irez en prison. Et, si vous vous en tirez, vous aurez toujours peur d'être découvert par la police.</p>

Figure 16.1 Les différents degrés d'évolution morale proposés par Kohlberg. A chaque stade et niveau correspond un jugement moral type lié au problème moral de Heinz. (D'après Kohlberg, 1963.)