

# Incidences de la formation fondamentale sur la pédagogie en France et aux États-Unis

par Jacques Laliberté

Dans un de ses rapports annuels récents (1986), le président de l'Université Harvard, Derek Bok, écrivait que de nombreux éducateurs refusent d'admettre que le problème de la qualité de l'instruction et de la pédagogie existe. Pour cela, ils s'appuient sur le fait que les doyens et les professeurs sont constamment en train d'améliorer leurs programmes en y incorporant de nouveaux cours. Mais, soutient Bok, « il n'en reste pas moins que le temps que consacrent professeurs et administrateurs à la recherche des moyens pour améliorer l'instruction est largement affecté à débattre *ce que* leurs élèves devraient étudier plutôt que de savoir *comment* ils pourraient apprendre de façon plus efficace » (*Pour*, no 113, 1988, p. 107).

Dans la documentation française et américaine que nous avons analysée pour notre dossier-souche sur la formation fondamentale, nous avons relevé plusieurs préoccupations et suggestions relatives à la pédagogie. Je voudrais attirer l'attention sur cinq grandes orientations qui me semblent avoir une portée assez générale.

## 1. Miser sur une plus grande implication des étudiants et se centrer sur leur apprentissage.

Le sens commun nous suggère que plus un étudiant consacre temps et énergie à ses études, plus il a de chances d'apprendre, de persévérer et de retirer satisfaction de ses activités d'apprentissage. Des recherches sont venues étayer cette hypothèse, aussi les auteurs du rapport *Involvement in Learning* (1984) mettent-ils de l'avant le principe suivant : l'efficacité de toute politique ou pratique pédagogique est en relation directe avec sa capacité d'accroître l'engagement de l'étudiant dans son apprentissage. On aura remarqué que le titre même de ce rapport reflète précisément ce principe qu'on trouve exprimé sous une autre forme dans le rapport Prost (1983) ayant pour titre *Les lycées et leurs études au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle*. On peut y lire, en effet, que ce qui fait la force et le succès des études c'est le travail des élèves et que le meilleur professeur n'est pas celui qui travaille le plus mais celui qui fait le mieux travailler ses élèves de la façon la plus intelligente et la plus féconde (*La formation fondamentale. La documentation fran-*

*çaise*, 1987, p. 92). Aussi invite-t-on les professeurs, dans ces deux rapports, comme dans le tout récent *A New Vitality in General Education* (1988), à favoriser un apprentissage actif par toutes sortes de moyens (travaux de laboratoires, rédaction d'essais, apprentissage coopératif), y compris des exercices de métacognition qui vont mettre les élèves en situation de prendre conscience de leur façon personnelle d'apprendre et de travailler.

## 2. Mettre en œuvre une pédagogie différenciée et recourir à une diversité de formules pédagogiques.

En France, une des principales stratégies mises de l'avant pour améliorer la qualité de l'éducation, c'est le recours à une pédagogie différenciée. Si l'on veut tenir compte de l'hétérogénéité des publics scolaires, de la diversité des motivations, centres d'intérêt, rythmes de travail et styles d'apprentissage des élèves, il faut mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, de manière à ce que chaque élève puisse y trouver son compte, c'est-à-dire atteindre, par une voie qui lui convient le mieux, les objectifs poursuivis à travers tel programme ou tel cours. On imagine bien que ce n'est pas là une tâche de tout repos. Actuellement, la pédagogie différenciée garde encore l'allure d'un vaste chantier de recherche et d'expérimentation mais qui a déjà donné lieu à des travaux théoriques importants et à des expériences concrètes dans plusieurs établissements (Pour l'essentiel, ce texte est tiré de notre étude *La formation fondamentale. La documentation française*, 1987, p. 233).

Dans les rapports américains, il n'est pas question de pédagogie différenciée au sens où on l'entend en France mais on trouve des plaidoyers pour une diversification des méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur.

## **Le meilleur professeur n'est pas celui qui travaille, mais celui qui fait le mieux travailler ses élèves.**

### **3. Définir de façon précise les objectifs que l'on poursuit et faire preuve de congruence dans les moyens et pratiques pédagogiques auxquels on a recours.**

Il y a, dans le *Paideia Proposal* du groupe dirigé par Adler, une approche intégrée du curriculum des études secondaires qui mise notamment sur une pédagogie différente selon qu'il s'agit de promouvoir :

- l'acquisition d'un savoir organisé (enseignement, manuels et autres instruments didactiques)
- le développement d'habiletés intellectuelles (coaching, exercices, pratique supervisée)
- la compréhension élargie d'idées et valeurs (questionnement et participation active)

(voir notre étude *La formation fondamentale. La documentation américaine*, 1984, pp. 43-44).

Ces principes peuvent s'appliquer dans l'enseignement supérieur et trouvent d'ailleurs leur illustration dans des expériences que mènent des collèges et universités.

On insiste notamment beaucoup (*Involvement in Learning*, pp. 18-19 et 43) sur l'importance de bien définir les habiletés que l'on voudrait que les étudiants acquièrent et développent, puis de fournir à ceux-ci de très nombreuses occasions de les développer par des exercices et travaux appropriés.

Touchant la maîtrise de la langue maternelle ou de la langue d'usage, on préconise beaucoup la stratégie du « *Writing Across the Curriculum* » (Mettre l'écriture dans tout le programme) qui est fondée sur deux prémisses :

- 1) la responsabilité d'aider les étudiants à devenir compétents sur le plan linguistique et, plus particulièrement, dans la communication écrite n'incombe pas qu'aux seuls professeurs de langue ; c'est une responsabilité qui doit être partagée par les professeurs de toutes les disciplines et de toutes les spécialités ;
- 2) si on veut que les étudiants apprennent à écrire correctement et avec une relative facilité, il faut leur fournir maintes occasions dans tous les domaines d'étude, de développer cette aisance. Même en mathématiques, fait-on observer, on peut

amener les étudiants, notamment à travers des exercices de métacognition, à parfaire leur maîtrise de la langue.

Pour les auteurs du rapport *A New Vitality in General Education* (1988), cette stratégie devrait être utilisée pour développer d'autres types d'habiletés ou compétences (e.g. esprit critique, résolution de problèmes, conscience historique). C'est précisément dans ce sens qu'est organisé le curriculum du Collège Alverno.

### **4. Introduire de la variété dans les méthodes et pratiques d'évaluation et s'assurer qu'elles sont adéquates et cohérentes par rapport à ce qu'on veut évaluer.**

Cette préoccupation est en somme un corollaire de tout ce qui précède, l'évaluation faisant partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage. Selon les objectifs que l'on poursuit et les niveaux de rendement que l'on cherche à mesurer, les questionnaires d'examens vont prendre une facture bien particulière : trop souvent, déplore-t-on, on se limite aux simples connaissances et à la régurgitation d'informations. Si on prétend développer des habiletés d'un niveau de complexité supérieure (e.g. compréhension, application, transfert de concepts fondamentaux), il faut prévoir des questions qui mettent les étudiants en situation de faire la démonstration qu'ils possèdent ces habiletés.

Par ailleurs, la diversification des méthodes et pratiques d'évaluation doit être encouragée : selon ce qu'on cherche à savoir ou à mesurer, *Involvement in learning* évoque un éventail de possibilités : essais, interviews, portfolios, épreuves de rendement, tests normalisés. À cet égard, aussi, le Collège Alverno a pris des initiatives qui ont beaucoup retenu l'attention.

## Même en mathématiques, on peut amener les élèves à parfaire leur maîtrise de la langue.

### 5. Se préoccuper de favoriser l'intégration des apprentissages et de faire saisir les liens que le savoir entretient avec la vie réelle à travers diverses formules pédagogiques, notamment des expériences d'interdisciplinarité.

Ce thème est très présent tant dans la documentation française que dans la documentation américaine. Sur le plan des constats, il ressort de la documentation française que trop souvent :

- on enseigne les disciplines comme une simple série de connaissances à assimiler parce qu'elles figurent au programme ;
- on oublie quel type de contribution chaque discipline ou chaque groupe de disciplines peut apporter au développement de la personne ;
- on fait référence aux disciplines comme à des entités en soi, trouvant leur justification dans l'univers proprement scolaire, et on néglige de souligner qu'elles ont un lien étroit avec l'action humaine et le monde dans lequel nous vivons.

D'où la recommandation récurrente que l'on recoure à des pratiques pédagogiques qui vont amener les élèves à se servir de leurs connaissances dans différents contextes et situations, la pédagogie du projet étant à cet égard riche de virtualités.

Cette orientation se retrouve dans tous les grands rapports américains touchant l'enseignement post-secondaire et s'exprime à travers diverses modalités : la formule du séminaire ; l'application du savoir dans des projets ; des expériences d'apprentissage hors classe ; en créant des communautés ou groupes d'apprentissage autour de certains thèmes. L'expérience de l'Université de Wisconsin à Green Bay et celle de l'Université d'État de New York à Stony Brook sont particulièrement frappantes à cet égard. D'autres collèges et universités ont aussi conçu quelque chose de moins élaboré mais qui vise à amener l'étudiant à vivre une expérience d'intégration. (Pour plus de détails sur ces expériences, voir notre étude : *La formation fondamentale. La documentation américaine*, 1984, pp. 83-86 et 109-117).

### 6. Dégager ce qu'il y a de fondamental dans chaque discipline.

En France, cette préoccupation est perceptible à travers :

- les nombreuses exhortations invitant à percevoir et à dégager ce qui fait le spécifique de chacune des disciplines, le type de démarche qu'elle requiert, sa contribution possible à la formation culturelle, sociale et professionnelle des jeunes ;
- les travaux des spécialistes des diverses didactiques qui travaillent à établir de quelle nature sont les savoirs que l'on enseigne, comment ils sont structurés, à quels concepts ils font appel, à travers quels types d'exercices on peut se les approprier, etc. ;
- l'action des Commissions nationales qui apportent une contribution importante dans la détermination des contenus à enseigner, dans la façon de les relier entre eux et dans l'identification de démarches ou de stratégies pédagogiques propres à aider les élèves à saisir l'esprit de la discipline et certains concepts-clés qui la caractérisent.

Aux États-Unis, nous avons évoqué ailleurs\* ce que proposent les grands rapports à ce sujet. On trouvera des données sur les essais de réalisation poursuivis par six collèges et universités dans *La formation fondamentale : La documentation américaine*, 1984, pp. 108-117.

\* Jacques Laliberté, « Vers l'amélioration de la formation fondamentale en France et aux États-Unis : orientations et propositions », dans ce numéro.