

# UNE METHODOLOGIE DE LA CONSTRUCTION DES PROGRAMMES SCOLAIRES

Sujet de travaux innombrables, dans les pays anglo-saxons surtout, la méthodologie de la construction des plans d'études (1) reste dominée par deux hommes : R. Taylor pour ses travaux théoriques et B. Bloom (2) pour sa mise au point pratique des stratégies de rénovation. L'apport le plus considérable de ces deux chercheurs et de leur école est d'avoir montré qu'un plan d'études scientifiquement élaboré ne naît pas simplement de la méditation et de la concertation d'un groupe d'experts, si éminents soient-ils, mais résulte d'une dialectique entre la pensée philosophique et le contrôle expérimental. La théorie moderne de la construction des programmes

(1) Il serait sans doute souhaitable de fixer la terminologie qui oscille actuellement, — pour des raisons évidentes, — entre *curricula*, *plans d'études* et *programmes*. Dans le présent article, nous n'avons pas essayé d'établir de distinction nette.

(2) Parmi d'autres ouvrages de ces auteurs, citons : R.W. Taylor, *Basic Principles of Curriculum and Development*, Chicago Univ. Press, 1950 ;

B.S. Bloom, *The Role of the Educational Science in Curriculum Development*, in : *International Journal of Educational Sciences*, 1, 1968, 5-16.

devient ainsi le point de convergence et d'unification de la philosophie et de la science de l'éducation.

Les considérations qui suivent concernent le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais la méthodologie qu'elles recouvrent s'applique à tout système d'action éducationnelle planifié.

La construction d'un plan d'études comporte quatre aspects nécessaires :

- 1°) la définition des finalités et des exigences ;
- 2°) la mise au point des méthodes et des instruments ;
- 3°) l'évaluation de l'efficacité des méthodes et des instruments ;
- 4°) la formation adéquate des maîtres.

## I. — FINALITES ET EXIGENCES DU PREMIER CYCLE D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

Le choix des finalités, si objectifs les éléments sur lesquels il s'appuie puissent-ils être, dépend toujours, en dernier ressort, d'un jugement de valeur et relève donc de la philosophie.

En un premier temps, au moins, le choix des matières à apprendre est aussi philosophique, car il repose sur la croyance qu'elles conduiront aux objectifs assignés. Il reste à vérifier s'il en est bien ainsi, ce que l'on fait trop rarement...

Comme toute l'institution éducative démocratique, le premier cycle de l'enseignement secondaire poursuit d'abord trois objectifs généraux :

1. Adapter le jeune adolescent à la civilisation contemporaine tout en l'armant contre ce qu'elle contient de menaçant pour la santé physique et mentale.
2. Cultiver l'esprit critique, la créativité, conditions de survie et de progrès.
3. Démocratiser la culture, c'est-à-dire permettre à chacun d'actualiser ses potentialités essentielles, ce qui implique, d'une part, le respect des différences et non le nivellement et, d'autre part, le rejet du privilège culturel de la naissance. Ce dernier aspect mérite quelque développement.

Si nous ne concevons plus aujourd'hui qu'il suffit de « bien » naître pour se voir attribuer automatiquement la meilleure place dans la société, nous ne sommes pas encore très sensibles au fait que, selon le milieu familial attribué par le hasard, un enfant voit souvent ses potentialités intellectuelles s'étioier ou s'épanouir. Dans une « méritocratie », mot forgé par Michael Young, le privilège de la naissance réapparaît donc sous une forme nouvelle. Même si l'égalité absolue des chances devant la vie reste chimérique, une démocratie se doit néanmoins de tout

mettre en œuvre pour prévenir les handicaps d'origine socio-culturelle et, au besoin, pour y remédier.

Comme objectif le plus spécifique, le premier cycle de l'enseignement secondaire doit continuer la formation fondamentale des individus, fondamentale au point que si un tournant décisif dans le développement n'intervenait pas, on serait certainement tenté de créer un cycle primaire de huit, neuf, voire dix ans (3). Naturellement, la formation générale se poursuivra bien au-delà de l'âge de 14, 15 ou 16 ans. Toutefois, dans l'état actuel des choses (les progrès de la génétique et les immenses possibilités d'intervention qui s'ouvrent à elle nous incitent à la prudence), il paraît indispensable de prévoir un cycle de détermination à partir de 15 ou 16 ans, au moins pour une partie de la population scolaire. Pour le reste, nous sommes déchirés par deux exigences contradictoires, et nos ignorances fondamentales restent si grandes qu'une décision équivaut encore à un pari. D'un côté, la méthodologie de la connaissance tend de plus en plus à s'unifier, ce qui milite en faveur d'une spécialisation retardée. D'un autre côté, il existe probablement, entre 11 et 20 ans, des âges critiques pour l'accès à certains domaines de la pensée, ce qui exige l'ouverture à certaines spécialisations.

Milite en faveur d'une formation générale prolongée le fait que, quelles que soient les études facultaires à aborder, tous les étudiants de demain devraient posséder une formation avancée en philosophie (pour garder l'indispensable sens du général), en logique (sauvegarde de la rigueur du raisonnement), en biologie et en psychologie (pour se connaître, se défendre, comprendre les autres et agir avec ou sur eux), en statistique (clé de l'interprétation scientifique) et en informatique (qui est à l'intelligence ce que la machine est aux muscles).

On est tenté de confier cette formation fondamentale à l'enseignement secondaire, et il doit certainement en assumer une partie. Mais laquelle ? La majorité des jeunes gens de seize ans ont-ils, par exemple, assez de maturité pour comprendre les problèmes essentiels de la psychologie ?

Par contre, on a souvent prétendu que la vieillesse en informatique commence peu après vingt-cinq ans et maints prix Nobel de physique furent mérités, sinon accordés, avant trente ans. Sont-ils dus à des potentialités exceptionnelles dont le devenir était, comme chez Mozart, déterminé dès le plus jeune âge, ou le sort s'est-il joué au moment de la vie où, précisément, on veut empêcher toute spécialisation ? Il ne s'agit probablement que de cas exceptionnels. Encore faudrait-il en être sûr et prévoir pour eux les dispositions adéquates.

(3) A ne pas confondre avec des écoles élémentaires longues qui existent encore dans certains pays.

Quoi qu'il en soit, il n'est plus concevable de définir les buts de l'enseignement secondaire sans disposer d'une sorte de cahier de charges culturelles opérationnellement définies.

Pareil cahier serait l'œuvre des meilleurs esprits de notre temps dont la méditation porterait dans deux directions qui, même si elles ne sont pas indépendantes, requièrent cependant des expertises différentes : valeurs, intérêts et attitudes, d'une part, et connaissances, d'autre part.

Le critère le plus décisif d'une crise de civilisation est la contestation des valeurs traditionnellement acceptées. Que nous nous débattions au cœur d'une crise culturelle dramatique, personne n'en doute. Mais où en sommes-nous exactement ? Plusieurs questions appellent une réponse urgente et claire :

- Quelles sont les valeurs de la société d'aujourd'hui ? Sont-elles communes à tous les membres de cette société ou caractéristiques de groupes particuliers ?
- Quelles sont les valeurs contestées et quel rôle doit jouer l'école, soit pour les préserver, soit pour les remplacer par d'autres ?
- Quel serait le profil idéal des valeurs communes aux hommes de l'an 2000 ?

Refuser de répondre, ne fût-ce que partiellement, à cette dernière question au nom de la disponibilité, interprétée comme une sorte de vacuum, déboussolerait l'éducation. D'aucuns ont cru trouver dans la philosophie de John Dewey cette terrible faiblesse, alors qu'elle en est exactement l'opposé. Lorsqu'on reproche à Dewey de ne s'attacher qu'aux processus de la pensée sans lui donner de finalité, on perd de vue que, pour lui, la disponibilité représente une ouverture de l'esprit qui lui permet de construire sans cesse sa vérité en interaction avec le milieu. Ce dépassement perpétuel exige les plus hautes qualités humaines et l'éducation qui les cultive peut parfaitement se définir en une série de projets dont la réalisation est contrôlable au niveau des comportements.

Ainsi, chaque valeur essentielle se verrait définie dans l'éventail de ses manifestations, ce qui permettrait en même temps de distinguer les différentes branches du curriculum qui se prêtent spécialement à sa transmission et à son enracinement.

Certaines façons de vivre (par exemple, ne pas polluer l'environnement ; lutter contre la souffrance, les carences et les avilissements), certaines attitudes doivent être clairement approuvées. L'accord ne se fera point facilement et le danger d'endoctrinement menace. Pourtant, il faut avoir le courage de faire face à ces immenses difficultés si l'éducation veut conserver son sens. A force de ne vouloir aliéner l'homme d'aucune de ses libertés, on lui reconnaît même le droit de se détruire, brutalement ou non. Et peut-être sa vraie liberté coûte-t-elle ce prix. Il n'en reste pas

moins que, sans en revenir à un droit naturel dont on connaît les errements, nous sentons au plus profond de nous-mêmes le primat de l'être sur le néant, de l'harmonie et de la paix sur la brutalité, tout simplement parce que, sans cela, l'homme, pris pour mesure de toute chose, ne peut plus s'exprimer. Il est grand temps que les plans d'études marquent une adhésion sans équivoque à de tels principes.

La survie et le progrès de l'humanité d'aujourd'hui dépendent aussi de sa créativité. Toute analyse du dynamisme de notre époque nous en convainc.

Dès lors, le caractère superficiel des directives pédagogiques actuelles en la matière ne peut manquer d'étonner. Dans la plupart des cas, la culture de la créativité n'est qu'un slogan et le concept même, pratiquement vide de sens.

La confusion grossière entre, d'une part, l'originalité à tout prix, la déviance anarchique, la volonté mercantile ou snob d'être différent, où la créativité ne s'apprécie qu'à l'aune d'un critère externe, et, d'autre part, la réalité psychologique de la créativité, qui ne peut être qu'interne et relative, est révélatrice. Le problème n'est pas non plus de faire naître des légions de Mozart, — encore que quelques-uns en plus seraient bienvenus. Le génie est, par définition, exceptionnel. L'exigence est à la fois plus simple et beaucoup plus lourde : les plus humbles d'entre les hommes doivent apprendre à ne plus voir les choses sous un seul jour, ce qui ne signifie nullement qu'il faille renoncer à leur donner d'abord une base culturelle solide et univoque.

Le problème de la culture de la créativité est indissociable d'une des questions les plus fondamentales de la psychologie pédagogique : étant donné un potentiel génétique déterminé, peut-on conditionner systématiquement à la pensée divergente ? Nous en sommes personnellement convaincu, mais les opinions opposées ne manquent pas.

Mais il faut revenir encore à la démocratisation de l'enseignement qu'aucun homme politique n'oserait plus rayer de son programme. Dans la perspective que nous avons déjà indiquée, elle est restée un leurre. Car ce ne sont en soi ni les bourses d'études, fussent-elles automatiquement attribuées en dessous d'un certain niveau de revenu familial, ni l'unification du premier cycle de l'enseignement secondaire qui peuvent démocratiser en profondeur. Pour les principaux intéressés, le moyen n'est guère plus efficace que l'attribution gratuite d'une carte de membre d'un club de tennis ou de football à un paralytique.

Démocratiser les études, c'est certes supprimer les obstacles matériels qui pourraient arrêter un étudiant capable de poursuivre sa scolarité ou ses recherches, mais c'est bien plus encore prévenir les handicaps psychologiques et pédagogiques ou y remédier à temps.

Plusieurs visites faites récemment dans des classes de première année primaire nous ont encore confirmé qu'après un mois de scolarité obligatoire, le décrochage d'enfants socio-culturellement défavorisés s'opère déjà. Paul Minon a montré qu'à douze ans, ces enfants seront négativement déterminés, leur meilleur espoir étant souvent de devenir ouvriers semi-qualifiés.

Dans un système scolaire où les premières années de l'enseignement secondaire sont généreusement, et pertinemment, consacrées à l'observation et à l'orientation progressive, on peut affirmer que ces mesures ne profitent (sauf rares exceptions) qu'à certaines couches sociales de la population et, malheureusement, pas les plus défavorisées.

L'accroissement général de la diffusion de la culture n'arrange pas les choses non plus. S'appuyant sur une enquête de l'I.N.S.E.E., en France, J.C. Passeron conclut : « L'augmentation globale du taux de scolarisation s'est ventilée entre les diverses catégories socio-professionnelles dans la même proportion que les inégalités antérieures. Bref, il s'agit d'une simple translation vers le haut de la structure des inégalités » (4).

S'inscrivant dans la ligne tracée par S. et M. Smilansky, C. Bereiter, C. Kamii et tant d'autres, nos propres recherches confirment chaque jour davantage que la clé de la démocratisation de l'enseignement secondaire se trouve dans l'action de préservation et de compensation à mener entre zéro et huit ans.

L'absence fréquente de sociologues et d'anthropologues sociaux handicape lourdement les commissions de programmes. Car, à côté des valeurs les plus fondamentales dont il vient d'être question, il existe des aspirations variables selon les groupes sociaux. Les méconnaître équivaut bien des fois à stériliser l'action éducative. En outre, la structure sociale étant indissociable de l'économie, les besoins et l'évolution probables en ce domaine constituent aussi des éléments déterminants.

Pour les connaissances, l'analyse prospective faite par des groupes pluridisciplinaires du plus haut niveau indiquerait de façon précise, par exemple, quelles notions de mathématiques seront indispensables : dans la vie quotidienne de l'adulte de la décennie à venir, dans le travail des intellectuels non mathématiciens, et, enfin, pour les futurs spécialistes de la mathématique ou des disciplines voisines. Les experts devraient en outre préciser leur critère de sélection : mathématique appliquée (à quoi exactement ?), mathématique pure ou mathématique tenue pour instrument de gymnastique intellectuelle indispensable.

(4) J.C. Passeron, Sociologie des examens, in : *Education et gestion*, 1970, 2, p. 8.

La difficulté de s'accorder ne peut être objectée ! Et, qu'au besoin, les cahiers de charges fassent la distinction entre les exigences unanimement reconnues et les autres, retenues par une majorité. Comment un spécialiste des sciences de l'éducation qui, pas plus que les autres, ne jouit d'une formation universelle pourrait-il émettre seul un avis valable en la matière ?

L'on conçoit aisément que, si les mathématiciens ne parviennent pas à s'accorder, le programme scolaire risque de perdre beaucoup de sa validité de contenu. D'aucuns, — et parmi eux des prix Nobel de physique, — pensent que pareil risque existe actuellement avec l'adoption généralisée de la mathématique des ensembles...

Mais quel rôle joue la psychopédagogie au moment de la définition des objectifs ? Il est énorme, même s'il se subordonne à l'avis des spécialistes des branches.

Connaissant les exigences de fond, il appartient aux sciences de l'éducation de déterminer quels élèves peuvent y faire face, à quel âge, selon quelles méthodes et par quels moyens. L'identification des notions critiques, clés ou passages obligés pour accéder à d'autres notions, constitue un des aspects capitaux des études préliminaires, à mener d'ailleurs en collaboration étroite avec les spécialistes des branches.

Après tous ces filtres, les commissions se trouveront encore devant une multiplicité d'objectifs possibles parmi lesquels un choix reste inévitable. La dispersion des efforts n'a jamais produit que de médiocres résultats et, à un moment donné, l'éducation doit se concentrer sur des objectifs précis et relativement peu nombreux. C'est d'ailleurs pourquoi un programme ne peut jamais se concevoir indépendamment de ceux qui le précèdent et le suivent. D'où la nécessité d'associer aux travaux d'élaboration, des représentants de tous les niveaux scolaires.

Bref, on le voit, la seule définition des objectifs nécessite la mise en place d'un organisme de consultation complexe et permanent où les psychologues de l'apprentissage et les pédagogues sont appelés à jouer un rôle tantôt fort modeste, tantôt dominant. Ici, la pédagogie générale, trop exclusivement nourrie de philosophie dans le passé, devrait retrouver un essor prodigieux, en étant le foyer de la réflexion où se tamisent toutes les activités humaines pour obtenir le meilleur et l'essentiel de ce qu'une civilisation veut transmettre.

## II. — LA MISE AU POINT DES METHODES ET DES INSTRUMENTS.

Les objectifs poursuivis commandent — ou devraient commander — tous les autres aspects de l'institution éducationnelle, y compris l'architecture scolaire !

Toutefois, il ne suffit nullement d'adhérer à un idéal,

voire de l'avoir traduit en une série de définitions opérationnelles des apprentissages à réaliser, pour que ceux-ci se produisent.

En dehors des options médiatrices les plus fondamentales que commandent les objectifs (l'idéal démocratique exclut, par exemple, les méthodes autocratiques d'enseignement), le choix des fins n'instruit pas sur les moyens.

Si la philosophie est la boussole qui indique la direction ultime du voyage éducatif, elle ne fournit ni les moyens de locomotion, ni les ouvrages d'art qui triomphent des accidents de terrain.

Les moyens à mettre en œuvre sont innombrables et il serait vain d'en tenter une revue exhaustive.

De façon la plus générale, l'élève doit être mis en situation telle que, compte tenu de ses intérêts et de ses motivations, il apprenne. Le rôle du maître n'est pas de gaver les esprits, mais bien de créer continuellement des situations permettant d'agir l'apprentissage (l'action pouvant naturellement être intérieure), condition *sine qua non* de son occurrence.

Sans être suspect de romantisme pédagogique, nous sommes convaincu que créer ces situations requiert de l'enseignant un art subtil, — synthèse éminemment mouvante faite d'empathies, d'intuition des mécanismes psychiques, du sens du réel et des limitations qu'il impose, — et aussi une science profonde allée à la connaissance d'un vaste éventail de techniques.

Par définition, l'art échappe aux règles et, plus encore, aux recettes. Aucun centre de construction de programmes ne peut susciter cet art sur commande. Par contre, il peut proposer des méthodes et des instruments déjà éprouvés ou à expérimenter.

Cette action est doublement nécessaire. Les meilleurs artistes peuvent ignorer et ignorent souvent les moyens existants, tant à cause du volume croissant de l'information pédagogique dont la dissémination n'est pas encore automatisée, que de l'incapacité de beaucoup d'enseignants à prendre connaissance de la littérature technique qui les concerne. De même que l'écart de richesse entre les pays industrialisés et les pays en voie de développement ne cesse de croître au lieu de diminuer, de même le fossé entre la recherche expérimentale et la pratique scolaire grandit sans cesse et de plus en plus vite. On n'arrêtera ce mouvement qu'en donnant à tous les maîtres une formation universitaire à part entière et en rendant le perfectionnement partie intégrante et obligée de l'exercice de la profession. Quant aux enseignants moins brillamment doués, c'est-à-dire, statistiquement, comme en toutes choses, les plus nombreux, il ne sert pas à grand-chose de les inonder de nobles considérations sur les buts à atteindre, si on ne leur trace pas au moins les étapes du parcours à l'aide de plans de cours, de manuels, de matériel didactique adéquat.

Nous avons montré expérimentalement que des objectifs proposés en 1936 et acceptés théoriquement par presque tous les enseignants n'avaient pas encore exercé d'effet profond sur la pratique scolaire en 1970.

De son côté, T. Husén observe qu'au cours d'une recherche entreprise en 1965, on s'est aperçu qu'une réforme de l'enseignement de la langue maternelle, adoptée en 1919, ... commençait à faire effet.

Le marasme méthodologique dans lequel une partie importante de l'enseignement actuel se débat doit faire l'objet d'une analyse rigoureuse et impitoyable.

Fondamentalement, toute la méthodologie tient en une phrase : on n'apprend qu'activement, d'où seule une situation où l'élève se trouve confronté avec un problème significatif est génératrice d'apprentissage. Grande est la tentation d'ajouter : tout le reste est littérature, ou d'exploiter toutes les ressources de la rhétorique pour composer d'innombrables variations sur le même thème, deux façons élégantes d'éluder la difficulté.

Pour aider les maîtres à susciter des expériences vécues, génératrices d'apprentissages, il faut extraire de tout notre savoir théorique et pratique sur le *learning* les données particulières relatives à chaque objectif spécifique à atteindre. Il ne s'agit nullement d'élaborer des recettes *ad hoc*, mais bien d'identifier les conditions nécessaires, mais certes pas toujours suffisantes.

En ce temps de grand débat sur les processus de l'apprentissage, une commission de programmes se doit de préciser clairement à quelle théorie elle se rallie. Par exemple, selon qu'elle suit B.F. Skinner ou J. Piaget, non seulement les objectifs prendront des expressions différentes, mais la méthodologie risque de varier du tout au tout. Il suffit de feuilleter le manuel de méthodologie, étroitement skinnérien, que Becker, Engelman et Thomas viennent de publier pour se rendre compte de l'influence qu'une option psychologique peut exercer sur tout le reste.

En attendant le moment — peut-être proche — où les théories de l'apprentissage s'unifieront largement, la sagesse commande de définir les stratégies qui semblent les plus fondées et de les proposer aux enseignants.

### III. — L'EVALUATION DE L'EFFICACITE DES METHODES ET DES INSTRUMENTS.

Tout programme scolaire, c'est-à-dire tout système d'objectifs d'apprentissage, élaboré sans évaluation ou, au moins, sans mise en place d'un mécanisme permettant de construire les instruments nécessaires à cette fin, est un acte magique ou, pire, une manifestation démagogique, et donc une tentative de tromperie.

Il paraît de plus en plus évident que, sans l'installation d'un réseau de recherche en éducation couvrant chaque

pays, et sans un nouveau type de formation des maîtres, dont il sera question au chapitre suivant, l'enseignement ne progressera plus significativement.

L'évaluation doit se faire à plusieurs niveaux. Le premier est général et concerne le rendement global, affectif et cognitif de l'enseignement aux niveaux de la connaissance, de l'application convergente, de la créativité et de la critique. Des *surveys* nationaux périodiques, dont la méthodologie est aujourd'hui bien au point, sont donc absolument nécessaires. Interprétés à la lumière du nombre d'échecs et du taux de rétention scolaire, leurs résultats fournissent un premier renseignement sur la productivité du système éducationnel. Une ventilation particulière, impérieusement réclamée par notre idéal démocratique, devrait permettre une étude différentielle du rendement selon les milieux socio-culturels.

Même si nous n'avons pas le loisir de nous y arrêter, nous ne pouvons évoquer cet aspect sans insister sur la faiblesse des études des carences d'origine sociale. Beaucoup procèdent d'une sorte de manichéisme opposant classes ou individus favorisés ou défavorisés. Assurément, tous les chercheurs savent que la dichotomie favorisé-défavorisé est artificielle. Ce dont ils se rendent certainement moins compte, c'est qu'ils n'ont pas affaire à un phénomène réductible à un continuum linéaire, mais bien à un faisceau de facteurs, souvent en interaction, à un processus multidimensionnel. Songe-t-on assez que bien des enfants de cadres supérieurs et de médecins, vivant sans contact réel avec leur père et rejetés ou délaissés affectivement par leur mère (qui compense à l'extérieur l'absence continue du mari), seraient justiciables d'une thérapie parallèle sinon semblable à celle dont les fils de dockers ont besoin ?

Nous touchons ainsi à l'aspect le plus douloureux de l'institution éducationnelle d'aujourd'hui. Le jour où l'on aura les moyens matériels nécessaires (la construction des instruments scientifiques est en voie d'achèvement) et surtout où l'on osera mesurer systématiquement les handicaps cognitifs et affectifs précoces dus à l'influence du milieu et, plus grave encore, où l'on révélera l'ampleur des carences et l'incapacité de l'école à y remédier, non parce que c'est entièrement impossible, mais parce que le personnel est mal sélectionné et formé, on ne pourra qu'être saisi de stupeur.

Nous envisageons, depuis un certain temps déjà, de publier un livre blanc sur cette question. Mais le problème est tellement douloureux et les pouvoirs publics si peu mûrs pour y faire face que nous hésitons de plus en plus. La situation nous rappelle irrésistiblement telle campagne de détection de la tuberculose dans un pays sous-développé, dont le seul résultat tangible fut une éloquente statistique, aucun moyen d'engager une campagne sanitaire efficace n'existant à l'époque.

Les *surveys* devront être conduits sur des échantillons stratifiés de manière à indiquer le rendement scolaire de chaque région et, si possible, de chaque aire régionale présentant des conditions particulières. A ce niveau aussi, la démocratisation est en jeu. Il est inadmissible que, dans des pays riches comme les nôtres, les carrières scolaires dépendent encore autant du lieu de naissance. Nous connaissons, par exemple, un village d'importance moyenne qui, en deux générations, n'a pas produit un seul universitaire. Presque toujours, une politique de remembrement scolaire aiderait beaucoup.

Comme pour les échecs scolaires individuels, dont les statistiques rendent compte depuis longtemps, il ne sert naturellement pas à grand-chose de constater des anomalies ou des cas de désadaptation, si l'on n'en recherche pas les causes et les remèdes. Même dans un pays comme la Belgique, couvert d'un réseau complet de centres psycho-médico-sociaux, la densité des psychologues scolaires reste beaucoup trop faible pour entamer une action réellement efficace.

La réalisation de chaque objectif particulier appelle une évaluation rigoureuse. Elle reste hélas ! fort exceptionnelle, ce qui explique le caractère logomachique de bien des rencontres pédagogiques.

Les exemples d'absence de vérification de l'efficacité de l'action commandée par les objectifs sont présents à tous les esprits. Le cours d'art plastique a notamment pour but de développer la créativité artistique. Qu'entend-on par créativité artistique ? Chez combien d'élèves a-t-elle augmenté et dans quelle mesure ? Le cours de morale doit réduire les attitudes racistes, l'attrance pour la drogue... Le cours de langues modernes doit permettre de communiquer efficacement dans la vie quotidienne... Le cours de sciences cultive le sens de l'observation... apprend à mieux résoudre des problèmes de la vie quotidienne. Le cours d'histoire moderne aide à comprendre les grands problèmes de politique internationale évoqués dans les journaux télévisés, etc.

Pour savoir si ces objectifs sont réellement atteints, ni la conviction personnelle des professeurs, ni la performance d'un individu isolé ne suffisent. C'est évidemment à l'échelle de la population totale qui a reçu l'enseignement considéré qu'il faut évaluer le rendement.

Par ailleurs, l'évaluation axiologique globale se prolonge dans l'évaluation des méthodes et des techniques dont l'introduction et l'utilisation ne devraient être pensables qu'en fonction des buts poursuivis. Dans l'immense majorité des cas, la formule la plus vague et la moins contrôlée sert de justification : servir l'enseignement ou en augmenter l'efficacité. En quoi précisément ? Dans quelle mesure, au moins approximative, les espoirs n'ont-ils pas été déçus ? On le dit fort rarement.

Et même là où l'efficacité est évaluée, la démarche

expérimentale est souvent d'une telle pauvreté que les résultats n'ont guère de signification. Nous sommes périodiquement assailli par l'inventeur d'un dispositif électrique de contrôle qui ne parvient pas à comprendre que les résultats obtenus ne sont dus que pour une partie minime à son appareil — que l'on pourrait remplacer par un dispositif de deux sous —, tout le reste s'expliquant par les nouvelles contraintes d'évaluation et de *feedback* imposées au professeur.

Il serait pourtant erroné de sous-estimer le pouvoir motivant de certaines innovations, d'apparence assez superficielles.

Bien acceptée, une nouveauté exerce parfois une influence considérable, pratiquement indépendante de sa valeur intrinsèque. On connaît fort mal la courbe de rendement d'une carrière d'enseignant. Trois facteurs puissants tendent à ancrer l'action dans la routine : le caractère nécessairement conservateur de l'éducation dont l'une des deux missions consiste à adapter les élèves aux formes culturelles existantes, le manque de sollicitations intellectuelles directes dû à l'absence de modèles adultes (un enseignant vit sa profession dans un milieu non adulte ; il voit rarement ses collègues au travail) et l'engourdissement progressif dû à l'effet conjugué de la monotonie de tout métier longuement pratiqué et de l'absence de récompense concrète pour l'effort accompli (le traitement des enseignants n'est lié ni à leur perfectionnement ni à leur rendement).

On peut donc formuler l'hypothèse qu'après une montée généralement assez marquée au cours des trois ou quatre premières années d'exercice de la profession, la productivité tend à se stabiliser (le palier de la septième année est empiriquement reconnu), après quoi il n'est pas exceptionnel que la stagnation s'installe.

Dans ces conditions et en raison même de l'insatisfaction profonde que beaucoup d'enseignants éprouvent, l'introduction d'une méthode ou d'une technique nouvelles suscite parfois un renouveau d'intérêt professionnel, un effort de réflexion, des tâtonnements et des mesures inhabituelles qui, éclairant la grisaille qui s'était peu à peu fixée, font monter le rendement. Ce phénomène relève de l'effet Hawthorne, cauchemar des expérimentateurs en sciences humaines.

Il faudrait encore parler de l'étude bien nécessaire des bâtiments et de l'organisation scolaire. Mais ici, les moyens d'évaluation existent et sont relativement simples à manier. L'action dépend de la volonté de l'entreprendre...

Nous voudrions enfin insister sur le fait que, de même qu'idéalement un maître devrait formuler ses questions d'examens avant de commencer son cours, de même l'évaluation d'un plan d'études devrait être planifiée dès

sa conception. B.S. Bloom montre bien l'utilité d'une telle façon de procéder.

« La spécification des objectifs de l'éducation et de son contenu, qui sert de point de départ pour la création des situations d'apprentissage et du matériel didactique, est aussi utilisée pour la mise au point des procédures d'évaluation appropriées.

Bien qu'il soit souhaitable que les maîtres participent à cette mise au point, la construction d'instruments valides, fiables et efficaces exige l'existence d'un petit groupe de spécialistes bien au courant des techniques de mesure et d'évaluation en éducation. De toutes les sciences de l'éducation, les techniques de mesures sont parmi celles qui ont fait les plus grands progrès au cours de ces trois dernières décennies (...).

Idealement, les évaluateurs devraient participer à l'élaboration des plans d'études et préparer les procédures d'évaluation en collaboration avec les autres membres du groupe de construction. En effet, la préparation de l'évaluation provoque des nouvelles définitions opérationnelles des objectifs et des contenus spécifiés et sont, à bien des égards, utiles pour la construction même. »

#### IV. — LA FORMATION ADEQUATE DES MAITRES.

Toute rénovation de l'enseignement, toute introduction de programme nouveau exige un réexamen de l'adéquation de la formation des maîtres et, éventuellement, la création des procédures nécessaires à l'adaptation, voire au recyclage. Comme ce mot est galvaudé, rappelons que, contrairement au perfectionnement, — élargissement qualitatif ou quantitatif d'un acquis, — le recyclage est une réorientation profonde à l'intérieur d'une même profession, tandis que la « reconversion » implique un changement de profession.

Première question à poser : le nouveau programme exprime-t-il une innovation essentielle ou contingente ? La question est essentielle si l'on change d'objectifs généraux ou de mutation d'une discipline ; de la catégorie contingente relèvent les changements confinés aux méthodologies spéciales et l'introduction des gadgets, mot aujourd'hui admis dans la langue française et que nous proposons d'utiliser en pédagogie pour désigner les dispositifs et les objets dont la présentation est simplement renouvelée ou le rendement augmenté (exemple : de la gravure didactique à la projection de diapositives), mais sans modification qualitative de quelque importance.

Nous avons maintes fois insisté sur le caractère trompeur de l'innovation contingente. Ainsi, dans l'immense majorité des cas, l'arsenal des techniques audio-visuelles sert la pédagogie la plus traditionnelle qui soit, ou, pire, provoque une régression méthodologique. En fin de compte, son utilisation permet surtout de donner l'illusion du progrès.

De toute façon, l'adoption d'innovations contingentes ne pose guère de problèmes pour la formation des maîtres : quelques démonstrations ou de courts séminaires spécialisés suffisent.

Il en va tout autrement en cas d'innovation essentielle. Elle exige une formation différente dans ses fondements et dans son niveau, voire même, et c'est le cas actuellement, une révolution philosophique appelant non seulement une remise en cause des façons de faire, mais aussi et surtout une modification d'attitudes profondément ancrées.

Ne pas reconnaître la nature et la profondeur des changements nécessaires chez les maîtres et ne pas prévoir l'action, les stratégies et les moyens nécessaires pour qu'ils s'opèrent, procèdent chez le responsable de l'innovation soit d'une inconscience caractérisée, soit de la volonté délibérée de conduire provisoirement une nation ou ses gouvernants dans une impasse qui les contraint à prendre des décisions que la persuasion ou l'argumentation scientifique n'auraient pas emportées.

Nous allons normalement assister, au cours des prochaines années, à une multiplication des aventures de ce genre dans la plupart des pays d'Europe occidentale qui, n'ayant pas évalué avec assez de clairvoyance la profondeur de la réforme nécessaire à la formation de tous les enseignants (qu'il faut, répétons-le, amener au niveau universitaire supérieur), ne pourront plus obtenir les augmentations budgétaires nécessaires par la voie normale et devront jouer le jeu de la carte forcée pour éviter la dévaluation accélérée, puis la décadence de leur enseignement de base.

Que les recyclages s'opèrent sous forme de cours ou de recherche opérationnelle, ils nécessitent des formateurs et des animateurs de recherche hautement qualifiés et... disponibles. Seule une coopération étroite entre les universités, — dont les services devront être développés en conséquence, — les cadres de l'enseignement et les enseignants mêmes résoudra le problème.

Un recyclage efficace ne porte pas seulement sur les connaissances ou les schémas méthodologiques, mais comprend aussi la modification des attitudes. Il faut donc savoir quelles attitudes sont en cause, évaluer leur intensité, leur degré et leur cohérence. La manipulation des attitudes met en jeu des mécanismes psychologiques subtils, des conditionnements très résistants ; elle ne peut être confiée à des psychologues sans formation approfondie, non seulement en raison de la difficulté de l'entreprise, mais aussi et surtout parce que des maladroites pourraient provoquer des troubles de personnalité graves. Ici aussi, il n'y a donc aucune place pour l'improvisation et le faux savoir.

## EN GUISE DE SYNTHÈSE.

La construction des plans d'études doit nécessairement se concevoir en fonction de l'ensemble du système éducatif. Les objectifs étant définis, il faut considérer successivement l'*input*, le traitement et l'*output*. Ce qu'on entre dans le système, ce sont les élèves, les professeurs et les moyens mis à leur disposition. Le traitement comprend toutes les formes d'activités délibérées ayant pour objet la réalisation des apprentissages requis par les objectifs. L'*output* est le résultat du traitement, le rendement scolaire à court, moyen et long termes.

Les trois phases du système exigent une série de mesures et d'évaluations. Leur objet est de fournir les indications nécessaires pour optimiser l'*input* et le traitement, et de rendre compte de la qualité et de la quantité de l'*output*.

Tout plan d'études élaboré et appliqué sans prise en considération de ces différents moments est une aventure suspecte ou inconsidérée.

Plus particulièrement, toute innovation dans un plan d'études appelle une expérimentation, avant d'être étendue à l'ensemble d'une population scolaire. Les essais limités, réalisés sans plan expérimental et sans contrôle rigoureux, ne constituent en rien une expérimentation valide et, dans

les meilleurs des cas, font bien souvent passer pour résultats positifs de simples effets Hawthorne.

Plus souvent, on essaie l'innovation sans contrôle et l'on se borne à affirmer, après un certain temps (généralement fort court), que, comme le « bon sens » permettait de le prévoir, il est « évident » que les choses se passent bien.

Aspect particulier de l'optimisation de l'*input*, la réforme des curricula doit prévoir les dispositions à prendre pour le perfectionnement ou le recyclage des maîtres.

Enfin, nous espérons l'avoir montré, la construction des plans d'études est une œuvre complexe qui ne s'improvise pas et ne peut donc être abandonnée à des commissions constituées au hasard des réputations et des bonnes volontés. Des organismes permanents, s'appuyant sur un réseau de centres de pédagogie expérimentale, devraient être constitués.

Gilbert DE LANDSHEERE,  
professeur à l'Université de Liège.