

Textes 8 et 9

Deux approches qui intègrent plusieurs nouvelles stratégies pédagogiques :

l'approche de Célestin Freinet

et

la Pédagogie de la maîtrise

Jacques Belleau, conseiller pédagogique au cégep de Lévis-Lauzon en 1999, présente dans le texte 8 l'approche de Célestin Freinet. Ce texte est tiré du volume 13, no 1, de la revue *Pédagogie collégiale*, paru en octobre 1999 (pages 27-33). L'auteur était aussi à l'époque président du Conseil d'établissement de l'école optionnelle Yves-Prévost et coordonnateur des activités du Comité de l'option Freinet au secondaire.

Pierre Matteau faisait partie en 1988 du groupe de recherche-action, de PERFORMA à l'université de Sherbrooke: il présente la Pédagogie de la maîtrise dans le texte 9, tiré du volume 2, no 1, de la revue *Pédagogie collégiale*, paru en octobre 1988 (pages 14-17).

Texte 8
Une approche pédagogique alternative au collégial :
la pédagogie Freinet
Jacques Belleau

On observe depuis plusieurs années qu'un certain nombre de courants pédagogiques interpellent le milieu collégial. C'est ainsi que, tour à tour, le Mastery Learning, l'enseignement stratégique et, plus récemment, l'approche coopérative ont attiré l'attention. À cela s'ajoutent nos préoccupations sur l'enseignement des attitudes, le soutien à la réussite scolaire et l'approche interculturelle. Cette quête à laquelle nous assistons est symptomatique d'une insatisfaction quant à nos pratiques pédagogiques. Ce qui est fascinant, c'est que ces courants pédagogiques ont en commun de faire une place plus grande à l'élève. Or, au-delà de la curiosité et de quelques activités de formation, il y a eu bien peu de retombées dans les pratiques pédagogiques. L'explication réside en partie dans la difficulté de remettre en question des façons de faire bien enracinées. La révision des programmes, compte tenu des exigences qu'elle impose, fournit une occasion de procéder à ces changements.

Il est aussi intéressant de remarquer que ce sont là des courants nord-américains qui ont leur pendant en Europe. Ce texte veut présenter la pédagogie¹ Freinet qui, au même titre que les autres courants nommés ci-haut, est susceptible de nous amener à procéder à certains changements dans nos salles de classe.

La rencontre

Célestin Freinet est entré dans ma vie au hasard d'un petit feuillet publicitaire d'une école primaire publique² qui vit cette approche pédagogique depuis maintenant dix-sept ans. Au fil des ans, par le biais de mon implication à l'école, j'ai approfondi ma connaissance de cette dynamique pédagogique dont le point d'aboutissement est la mise en œuvre au secondaire de la pédagogie Freinet. Il s'agit là d'une première au Québec, et sans doute l'une des premières applications connues à cet ordre d'enseignement. Dans le cours des travaux qui ont mené à la conception du projet au secondaire, il m'est arrivé de lancer à la blague aux membres de l'équipe que je coordonnais, qu'un jour nous aurions notre cégep Freinet. Cette boutade, j'ai fini par la prendre au sérieux et, au fil des réflexions que j'ai réalisées, il m'est apparu évident qu'il y avait là une piste de travail intéressante, très intéressante même. Ce texte est une synthèse de ma réflexion.

¹ Il est ici question d'une pédagogie parce que Freinet nous propose un système de valeurs duquel découle un système structuré et des outillages qui accompagnent l'élève.

² L'école optionnelle Yves-Prévost appartient à la Commission scolaire des Premières Seigneuries. Elle est sise à Beauport et accueille plus de trois cents élèves répartis dans les différents niveaux.

Des éléments de compréhension de la pédagogie Freinet

L'œuvre d'un homme est souvent indissociable de son vécu. C'est le cas de Célestin Freinet. Né en France, en 1896, dans un milieu rural, il dut partager sa vie d'enfant entre le travail aux champs et l'école, une école aux méthodes abstraites, éloignées de la vie concrète. Pour lui, l'école était une parenthèse insignifiante dans sa journée. Gazé au cours de la Première Guerre mondiale, il souffre d'un handicap qui affecte sa voix. Il est alors dans l'obligation d'adapter son métier d'instituteur à cette limitation.

Influencé par la pensée sociale de Marx, Engels et Lénine, il imagine une école plus proche des réalités de son temps. Pour lui, l'enseignement doit sans cesse s'adapter à son milieu. L'école de son époque a trop tendance à négliger les apports technologiques pour favoriser l'approche magistrale, la récitation, la mémorisation et le manuel. C'est une école centrée sur les programmes et les matières à enseigner par un maître tout-puissant³. L'élève n'a qu'à se soumettre. Freinet propose une école intégrée au quotidien pour que les apprentissages aient un sens. Il s'appuie sur l'élan créateur de l'élève, son désir de découvrir, d'apprendre, de communiquer, de s'exprimer. Il introduit en classe les techniques modernes, l'imprimerie par exemple, afin de favoriser l'adaptation au milieu. Il redéfinit la place du maître qui se trouve physiquement au milieu de son groupe comme un aidant, un guide. La classe devient une société⁴ qui s'organise.

Les nouveaux rapports qui s'établissent dans la dynamique triangulaire caractérisant la relation pédagogique s'appuient sur la responsabilisation de l'élève en regard de ses apprentissages et du groupe, sur l'autonomie dans la gestion de ses activités d'apprentissage et de son temps, sur une approche naturelle (le tâtonnement expérimental) et personnalisée de l'apprentissage, sur l'ouverture à la vie qui donne du sens aux apprentissages. L'erreur, dans un tel contexte, devient non pas une pathologie mais plutôt un moyen de progresser. L'erreur est normale; c'est lorsqu'on pénalise l'erreur qu'on introduit un biais dans l'apprentissage, l'insécurité⁵.

³ L'école d'aujourd'hui n'est pas tellement différente. C'est sans doute la seule institution, avec les jeux questionnaires télévisés, où ce sont les détenteurs du savoir qui posent les questions.

⁴ On notera que Freinet parle de «société» plutôt que de «communauté». Une société réunit des personnes qui doivent travailler ensemble, se respecter. Contrairement à la communauté à laquelle on choisit d'adhérer, ce qui facilite la création de liens affectifs entre les membres. Une classe réunit des personnes sur une base plus ou moins arbitraire et, ce, pour un temps prédéterminé : c'est pourquoi il est ici question d'une société.)

⁵ Apprendre implique un engagement personnel qui ne saurait tolérer cette insécurité limitant la prise de risques. On apprend généralement ce qu'on ignore et cela implique l'erreur, le tâtonnement. Or,

La pensée pédagogique de Freinet fait une place importante à la manière d'apprendre. Le tâtonnement expérimental⁶ est ce qui se rapproche le plus de l'apprentissage naturel. Avant l'invention de l'école, on apprenait par observation, par répétition⁷; l'enfant apprend ainsi. Dès l'entrée dans le monde scolaire, on met de côté cette forme d'apprentissage. Freinet maintient et adapte cette façon de faire. Il estime que l'élève apprend à travers la recherche de réponses à ses questions et la solution de problèmes à résoudre. Dans un tel contexte, les connaissances et les savoirs sont des réponses à des préoccupations de la personne, une source de motivation intrinsèque puissante. Les connaissances deviennent des outils qu'on apprend à identifier et à utiliser lorsque requis. Le maître conserve la responsabilité des programmes, mais il lui appartient de les introduire aux moments opportuns. Les savoirs ne sauraient être segmentés artificiellement. Ils s'interpénètrent et favorisent une réelle intégration qui permet de répondre aux questions toujours plus complexes que l'élève se pose.

Le développement d'un citoyen autonome et libre est la finalité de la pédagogie Freinet. La liberté se manifeste par la capacité de résoudre les problèmes qui se posent, de même que dans la capacité de communiquer. L'autonomie est plutôt un mode de vie qu'un but (qui peut se targuer d'être autonome ?). Le développement de l'autonomie passe par l'acquisition graduelle du sens des responsabilités. Les responsabilités dévolues à l'élève s'accroissent en fonction des manifestations de sa capacité à les assumer.

La pensée pédagogique de Freinet s'incarne dans des outillages variés. Les techniques utilisées de nos jours sont les suivantes :

l'évaluation est devenue un mode de gestion de la classe, une façon de motiver au lieu d'être d'abord un accompagnement, puis un mode de certification.

⁶ J'ai souvent observé que lorsqu'une personne fait l'acquisition d'un bien de consommation, il est rare qu'elle prenne le temps de lire le manuel d'instructions. Elle le branchera, mettra le contact puis, s'il y a un problème, elle consultera le manuel. C'est là un exemple du tâtonnement expérimental. L'école a trop tendance à nous faire lire le manuel d'instructions, à nous apprendre à appuyer sur un bouton, à lire un cadran sans que ces actions soient significatives. Quand vient le temps de réaliser l'action, l'intérêt n'y est plus.

⁷ Lorsque l'élève apprend progressivement et intuitivement à partir du savoir d'un autre élève, il réalise un apprentissage vicariant. Ainsi, par exemple, lorsqu'on propose la copie d'un autre élève en modèle, on met en place les éléments de ce processus. Mais, lorsque c'est l'élève qui recherche lui-même des indices lui permettant de dénouer une situation et de progresser, on l'accuse de plagiat. Pourtant, c'est la même situation, la différence étant que, dans un cas, le maître l'autorise et pas dans l'autre. On oublie cependant que l'élève est dans un processus d'apprentissage, et que la forme la plus naturelle de l'apprentissage est justement cette observation. Ce qui fausse la réalité ici, c'est cette omniprésence de l'évaluation qui intervient avant même que l'apprentissage ne soit complété. (A ce sujet, voir les travaux de Maurice Reuchlin.)

EXPRESSION LIBRE : dessin libre, débat, texte libre, création musicale, expression corporelle, expression théâtrale, création technique, création audiovisuelle, création mathématique, informatique.

TECHNIQUES DE COMMUNICATION : correspondance interscolaire, journal scolaire, composition et impression, techniques de radio, exposé d'élèves, voyage échange

TECHNIQUES POUR L'ANALYSE DU MILIEU : la boîte à questions, visite de la classe, enquête personnelle, culture et élevage à l'école, expérimentation scientifique, étude critique des journaux, étude des phénomènes économiques.

TECHNIQUES POUR L'INDIVIDUALISATION DU TRAVAIL : outil auto-correctif, documentation.

TECHNIQUES POUR L'ORGANISATION ET LA VIE COOPÉRATIVE⁸ : plan de travail individuel, évaluation, brevets, structure de la vie coopérative, organisation de différents coins de travail, planification du travail.

Quelques années avant son décès, survenu en 1966, Freinet formule des principes qui résument sa pensée et constituent une sorte de Code pédagogique. Ces invariants pédagogiques⁹ sont les suivants.

La nature de l'enfant

1. L'enfant est de la même nature que nous.
2. Être plus grand ne signifie pas forcément être au-dessus des autres.
3. Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel.

Les réactions de l'enfant

4. Nul - l'enfant pas plus que l'adulte - n'aime être commandé d'autorité.
5. Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner, c'est obéir passivement à un ordre extérieur.

⁸ L'école optionnelle Yves-Prévost a introduit la classe multi-niveau comme l'un des outils de la vie coopérative. Fruit de la nécessité à l'origine, ce mode d'organisation est devenu l'un des éléments importants de la mise en œuvre de l'approche Freinet. On notera que les nouveaux programmes du primaire, qui seront implantés graduellement à compter de l'an 2000, structurent l'acquisition des savoirs sur des cycles de deux ans: acquisition et approfondissement. Le multi-niveau favorise ce mode d'apprentissage.

⁹ On trouvera un commentaire de chacun de ces invariants dans l'ouvrage de Freinet : Pour l'école du Peuple. Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire, Paris, Maspero, Petite collection , n° 51, 1969, p. 137 et suivantes.

6. Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante.
7. Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux.
8. Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas.
9. Il nous faut motiver le travail.

Le travail qui illumine

10. Plus [au sens de «pas»] de scolastique¹⁰. Tout individu veut réussir. L'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme. Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail.

Les techniques éducatives

11. La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiels de l'école, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle.
12. La mémoire, dont l'école fait tant de cas, n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est intégrée au tâtonnement expérimental, lorsqu'elle est vraiment au service de la vie.
13. Les acquisitions ne se font pas, comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Étudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en arts, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les boeufs.
14. L'intelligence n'est pas, comme l'enseigne la scolastique, une faculté spécifique fonctionnant comme en circuit fermé, indépendamment des autres éléments vitaux de l'individu.
15. L'école ne cultive qu'une forme abstraite d'intelligence qui agit, hors de la réalité vivante, par le truchement de mots et d'idées fixées par la mémoire.
16. L'enfant n'aime pas écouter une leçon *ex cathedra*.
17. L'enfant ne se fatigue pas à faire un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est pour ainsi dire fonctionnel.
18. Personne, ni l'enfant ni l'adulte, n'aime le contrôle et la sanction qui sont toujours considérés comme une atteinte à sa dignité, surtout lorsqu'ils s'exercent en public.
19. Les notes et les classements sont toujours une erreur.
20. Parlez le moins possible.
21. L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté

¹⁰ On ne réfère pas ici à l'aspect philosophique du concept mais plutôt à une conception dogmatique de l'école.

coopérative.

22. L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe.
23. Les punitions sont toujours une erreur. Elles sont humiliantes pour tous et n'aboutissent jamais au but recherché. Elles sont tout au plus un pis-aller.
24. La vie nouvelle de l'école suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaires.
25. La surcharge des classes est toujours une erreur pédagogique.
26. La conception actuelle des grands ensembles scolaires aboutit à l'anonymat des maîtres et des élèves ; elle est, de ce fait, toujours une erreur et une entrave.
27. On prépare la démocratie de demain par la démocratie de l'école. Un régime autoritaire à l'école ne saurait être formateur de citoyens démocrates.
28. On ne peut éduquer que dans la dignité. Respecter les enfants, ceux-ci devant respecter leurs maîtres, est une des premières conditions de la rénovation de l'école.
29. L'opposition de la réaction pédagogique, élément de la réaction sociale et politique, est aussi un invariant avec lequel nous aurons, hélas! à compter sans que nous puissions nous-mêmes l'éviter ou le corriger.
30. Enfin, un invariant qui justifie tous nos tâtonnements et authentifie notre action : c'est l'optimiste espoir en la vie.

Ce qui précède tente de donner une vue d'ensemble des fondements, des éléments constitutifs de même que des éléments de la pensée pédagogique de Célestin Freinet. Tout cela mériterait plus d'explication que ne le permettent l'espace et le propos de ce texte. Toutefois, ces éléments devaient être énoncés afin de bien circonscrire le périmètre de la réflexion autour de la pédagogie Freinet au collégial.

Freinet au collégial ?

Freinet au collégial, pourquoi pas? Qu'y a-t-il là qu'on ne puisse mettre en oeuvre? Il faudra adapter, revoir le sens, mais sans perdre de vue l'esprit. Mais avant d'aller plus loin, il paraît nécessaire de préciser pourquoi il faudrait prendre un tel virage pédagogique.

À titre de conseiller pédagogique dans un établissement collégial de taille moyenne, je suis interpellé afin de soutenir des enseignantes et des enseignants qui veulent rejoindre leurs élèves et qui n'y arrivent pas toujours. L'obsession des programmes fait en sorte qu'on néglige de hiérarchiser, dans le cadre des cours, les apprentissages comme si ces derniers avaient tous la même importance. Dans le cadre des travaux d'évaluation de programme, j'observe des situations qui rendent difficiles, voire impossibles l'acquisition des compétences et l'intégration des apprentissages. Je constate aussi que les programmes sont, plus souvent qu'autrement, une somme de cours peu ou pas liés ; que les composantes des formations

générale et spécifique sont deux solitudes qui s'ignorent. Je note également que notre conception des programmes fait en sorte de vider de son sens le concept d'approche programme. Cela étant dit, que faire ? Ma quête de solution a d'abord été instrumentale. Puis, il m'a fallu me rendre compte que cela n'était pas suffisant. C'est donc une approche systémique, plus englobante, qu'il me fallait trouver. De là à voir la pédagogie Freinet comme porteuse d'avenir, il n'y a qu'un pas.

▪ **Les éléments d'un cadre pédagogique Freinet au collégial**

Des apprentissages significatifs

Une formation intégrée au quotidien pour que les apprentissages aient un sens, c'est là un principe pédagogique fondamental. À un premier niveau, cela signifie qu'on devrait illustrer les concepts à l'aide du quotidien, c'est-à-dire des exemples concrets chargés de sens. Ce faisant, on donne aux élèves des pistes de transfert, des éléments qui les raccrochent à un projet personnel. À un second niveau il importe, pour rejoindre les élèves, de donner aux apprentissages une signification réelle en les raccrochant aux préoccupations qui leur sont propres. Il faut donc mettre de côté les exemples théoriques, invariants, parfaits. Ces derniers sont trop souvent déconnectés du quotidien qui, lui, doit tenir compte de facteurs venant rendre plus complexe une situation ou une équation simple. Personne n'est dupe de ces exemples parfaits et cela contribue à la désaffection des apprenants qui ont l'impression de perdre leur temps. Cela ne signifie pas que de tels exemples n'aient pas leur place; comme en toute chose, c'est l'abus qui rend indigeste ce type d'illustrations.

Une approche trop désincarnée, déstructurée, fragmentée ne favorise pas l'intégration parce qu'elle s'éloigne du quotidien, ne lui ressemble pas et, dès lors, ne paraît pas pertinente aux yeux de ceux qui y participent. L'une des conditions d'un apprentissage réussi est l'attraction. Lorsqu'on attire l'attention, qu'on déstabilise, qu'on captive l'élève, on met en place le terreau dans lequel les apprentissages prendront racine.

Les besoins fondamentaux

Tout élève a le désir de découvrir, d'apprendre, de communiquer et de s'exprimer. Il appartient au professeur de favoriser et de laisser place à l'expression de ces besoins fondamentaux. Il est facile, voire flatteur, d'étaler sa science. Cela évite d'avoir à concocter des situations d'apprentissage qui fassent en sorte que l'élève devienne actif, acteur et non plus spectateur du processus d'apprentissage. Ce renversement de situation est nécessaire et, dans le contexte de l'approche par compétences, déterminant pour la réussite des élèves.

Découvrir pour apprendre, c'est s'appuyer sur le questionnement des élèves, c'est favoriser le tâtonnement expérimental. Communiquer et s'exprimer, c'est apprendre à poser des questions, c'est échanger de l'information, c'est transmettre des résultats. En fait, il est ici question de l'apprentissage d'une démarche scientifique qui s'appuie sur l'expérience personnelle.

Les techniques modernes

L'introduction en classe des techniques modernes afin de favoriser l'adaptation au milieu est devenue une réalité incontournable. On peut être hostile à une trop grande proximité du milieu scolaire et du marché du travail. Mais, il n'en demeure pas moins que la formation offerte au collégial doit permettre aux élèves de se familiariser avec des outils qui seront ceux qu'ils auront à utiliser. Les ordinateurs, les machines-outils et autres instruments de communication et de production sont présents dans nos laboratoires. C'est là l'une des réussites du collégial dont nous pouvons être fiers. Toutefois, c'est l'utilisation de ces instruments qu'on doit questionner. Au-delà de l'apprentissage de base propre à une utilisation sécuritaire et correcte, on a trop tendance à faire de nos sessions de laboratoire une extension des leçons théoriques. Or, tout comme dans ces dernières, nous avons là des occasions exceptionnelles d'apprentissage dont on ne tire pas toujours profit. Ainsi, on aurait avantage à proposer aux élèves des apprentissages significatifs et signifiants. On pourrait aussi s'interroger sur la séquence d'apprentissage qui fait en sorte que les activités de laboratoire suivent, généralement, les sessions théoriques. Le contraire ne serait-il pas plus intéressant pour l'élève qui pourrait ainsi mieux comprendre ?

La place du professeur

Le maître se trouve physiquement au milieu de son groupe comme un aidant, un guide. La signification est claire, le maître s'intègre au groupe, est disponible pour répondre aux questions, aux échanges. Le professeur se met à la portée de ses élèves, mais il ne s'abaisse pas, il ne nivelle pas par le bas. Il maintient ses exigences. Au-delà des avantages de cette dynamique, il y a lieu de souligner que cela devient une nécessité qui découle de la révolution des savoirs qu'Internet nous impose. En effet, l'accès aux savoirs ne se limite plus aux rayons des bibliothèques, elle devient plus tentaculaire, plus dynamique, en construction constante. Cette révolution du savoir modifie le rôle du professeur qui n'est plus et, surtout, ne peut plus être «la» source du savoir. Il doit avoir l'humilité d'avouer ses limites, de s'inscrire lui aussi dans un processus d'apprentissage permanent. Ce faisant, il se rapproche des élèves (découvrir, apprendre, communiquer, s'exprimer) et il illustre formellement une exigence incontournable du marché de l'emploi qui implique une mise à jour constante des connaissances des divers ordres.

La classe devient une société qui s'organise pour atteindre ses buts. Le professeur n'est plus le maître omniscient. Il appartient au groupe et, à l'instar des autres membres de celui-ci, il a des obligations à respecter, des objectifs à atteindre. L'élève devient membre d'une société qui a ses règles et ses obligations qui sont comprises et partagées par tous.

La faisabilité

Individualiser des apprentissages quand on a à rencontrer plus de cent élèves à chaque session, respecter le rythme de chacun, offrir des activités d'apprentissage significatives, modifier le rôle du professeur, cela peut paraître relever d'une douce utopie. Or, tel n'est pas le cas. Il faut bien comprendre que ce que Freinet nous propose correspond à une modification fondamentale de la conception des programmes. Tant que la vision des spécialités ou des cours comme ils sont vécus présentement sera maintenue, tout cela sera une belle rêverie. Mais, lorsqu'on s'arrête à y penser sérieusement, lorsqu'on prend le temps d'imaginer une intégration des compétences dans un cycle de formation donné, lorsqu'on accepte que l'apprentissage passe par l'élaboration de situations problèmes placées sous la responsabilité d'une équipe de professeurs, lorsqu'on croit qu'il est possible de faire autrement tout en atteignant les mêmes objectifs, cela devient réalisable.

▪ **Les outillages Freinet au collégial : un bref survol**

L'expression libre

Parmi les outils du groupe de l'expression libre, les plus adaptés au collégial sont le débat, le texte libre et les différentes formes de création. Le débat est déjà un outil que nous exploitons dans le cadre de plusieurs cours. Il nous reste cependant à en faire un instrument propre à tous les cours, ce qu'un effort d'imagination rendrait possible. Le texte libre est plus difficile à adapter à l'ensemble des disciplines. Le journal personnel pourrait être une illustration du texte libre, mais il nous faudrait alors limiter les contraintes que nous lui donnons afin de favoriser, chez l'élève, une réflexion sur ses apprentissages. Il serait cependant possible dans certains cours, par exemple dans le cadre des cours de la formation générale ou dans les cours de langues modernes, d'adopter le texte libre. C'est cependant la création qui présente les plus belles possibilités à l'ordre collégial. Une création est un objet (un objet réel ou illustré) ayant une certaine signification pour son auteur. Cet objet réunit des éléments homogènes ou hétérogènes (voire hétéroclites). C'est le travail d'analyse de l'objet créé qui est riche. C'est l'occasion de nommer les composantes, de revoir leur utilité, de les mettre en relation, d'identifier des éléments similaires ou de substitution, de s'arrêter à des aspects conceptuels, etc. Somme toute, l'objet créé devient un instrument d'intégration hors du commun.

Les techniques de communication

Les exposés sont suffisamment répandus pour éviter d'en discuter ici. La correspondance scolaire pourrait avoir un certain intérêt, mais c'est le journal scolaire qu'on aurait avantage à développer. Dans tous les cours, ce serait là un instrument intéressant qui permettrait à un groupe d'élèves d'un programme donné de mettre

en évidence leurs productions qui, pourquoi pas, pourraient être diffusées auprès du milieu universitaire, du marché du travail, des écoles secondaires, voire des parents qui ont souvent soif de connaître ce que leurs jeunes font au collège. Le voyage échange demeure un outil très intéressant mais requiert, dans le contexte collégial, des ressources d'organisation que l'on ne possède pas.

Les techniques d'analyse du milieu

Tous les outillages de ce groupe trouvent écho au collégial. Certains sont plus répandus que d'autres. La boîte à questions est cependant un outillage négligé. On en conviendra, plusieurs élèves hésitent à poser des questions en classe par peur du jugement ou du ridicule. La boîte à questions est une alternative à exploiter. Elle n'impose pas au professeur une réponse à faire en classe. On pourrait demander aux élèves, individuellement ou, idéalement, en équipe, d'y répondre dans le cadre d'une activité d'apprentissage et réunir ces réponses dans un cahier qui deviendrait un journal de classe publié une fois par mois, soit trois numéros par session. Quand on y pense, on a là un puissant outil de révision de la matière tant au plan individuel que collectif. La réponse aux questions requiert non seulement un écrit intelligible qui fasse référence à des concepts ou à des connaissances de divers ordres, mais aussi, et surtout, qui apporte une réponse à la question posée. Qui plus est, il y a là une piste de travail afin de diminuer le fardeau de la correction dont sont affligés plusieurs professeurs.

Les techniques pour l'individualisation du travail

L'approche Freinet propose une individualisation du travail de chaque élève puisque tous n'ont pas les mêmes rythmes d'apprentissage, les mêmes acquis préalables, les mêmes forces et les mêmes faiblesses. En prenant pour acquis l'homogénéité des groupes au plan cognitif, nous faisons fausse route. De prime abord, une telle dynamique semble impliquer un accroissement de la charge de travail du professeur. Or, tel n'est pas le cas. L'individualisation ne signifie pas absence de travail en collectif lorsque cela est requis, par exemple pour présenter une notion ou un concept. L'individualisation signifie plutôt que chaque élève a son propre plan de travail découlant d'un diagnostic. Il chemine seul ou en équipe vers l'atteinte de la compétence prescrite par le cours. Il chemine seul afin de réaliser des apprentissages qui correspondent à ses acquis et à son rythme, et en équipe dans une perspective d'intégration. L'équipe prend alors son sens réel. Elle n'est plus un exutoire pédagogique afin de diminuer la charge de travail du professeur. Elle est aussi, il ne faut pas négliger cet aspect, une réalité incontournable du marché du travail. Dans ce contexte, il y a là un apprentissage à réaliser : apprendre à travailler en équipe.

Le recours à des exercices autocorrectifs est déjà pratiqué dans plusieurs

disciplines. C'est la systématisation et le développement de cette technique qui sont requis. Au collégial, on aurait avantage à développer et à exploiter l'apprentissage par la résolution de problèmes, simples ou plus complexes. Ce faisant, on ferait reposer sur l'élève la responsabilité de ses apprentissages, libre à lui d'utiliser la documentation disponible au collège, dans son milieu ou par le biais d'Internet.

Les techniques pour l'organisation et la vie coopérative

L'organisation de la classe passe par des règles de comportement auxquelles tous adhèrent. On impose trop souvent des paramètres en négligeant le fait qu'on fait face à de jeunes adultes qui, pour qu'ils y adhèrent, doivent les comprendre. La frustration chez les professeurs, découlant de l'absence du respect des règles de vie, est un élément négatif dont la relation d'apprentissage pourrait se passer. Ainsi, lorsqu'on prend le temps en début de session de discuter du plan de cours de même que des règles de participation aux cours, on gagne un temps précieux en clarifiant les attentes de chacun.

L'individualisation du travail passe par l'élaboration d'un plan de travail individuel conjointement par le professeur et l'élève. Le plan devient, en quelque sorte, le contrat et il permet la planification du travail sur une durée donnée. Tout au long du processus et au terme de l'apprentissage, il y aura évaluation. Attention, il faut bien comprendre que l'évaluation n'est pas une fin, mais un outil. On réfère ici à l'évaluation formative qui prend alors tout son sens en accompagnant l'élève dans sa démarche. En termes d'évaluation sommative, un apprentissage ne sera réussi que lorsqu'il sera intégré, que l'élève pourra expliquer et mettre en oeuvre, non pas mécaniquement, mais consciemment, la compétence acquise.

Les défis d'une mise en oeuvre au collégial de la pédagogie Freinet

Les conditions d'émergence sont favorables : on revoit les programmes par compétences; les activités d'apprentissage sont à définir localement; la formation générale veut se rapprocher de la formation spécifique; le Règlement sur le régime des études collégiales impose des pratiques de travail en programme de même que de nouveaux modes d'évaluation ; l'intégration des apprentissages devient une nécessité, autant à l'échelle d'une compétence que du programme, alors que nous sommes à l'aube d'une nouvelle révolution du savoir. Somme toute, nous sommes invités à faire autrement et l'occasion de le faire nous est proposée.

Les élèves eux-mêmes sont différents comme apprenants. On s'étonnera de voir les jeunes abandonner les sciences qu'on s'entête à enseigner. Or, ce n'est pas tant d'enseignement dont les élèves ont besoin mais d'un accompagnement sur les rou-

tes de la science, du savoir. Tant qu'on maintiendra les frontières entre nos disciplines, tant que nous ne formerons pas des équipes de formation, nous serons dans l'impossibilité d'aider nos élèves à apprendre, à intégrer, à apprendre à apprendre.

La pédagogie Freinet a l'avantage de nous inviter à nous centrer sur l'élève, à modifier notre perception de l'enseignement, à faire de l'élève l'acteur principal de ses apprentissages. Les questionnements que cette approche pédagogique nous impose en matière d'évaluation des apprentissages sont tout aussi fondamentaux. Sommes-nous disposés à changer notre mode de pensée, à travailler en équipe, à sacrifier un peu de cette précieuse liberté académique¹¹?

On me dira que j'ai l'enthousiasme de ma jeunesse, la ferveur du croyant, la foi du missionnaire. On n'aura pas tort et je ne me fais pas d'illusion sur l'impact de ma réflexion. L'engagement requis et la modification des habitudes sont tellement considérables que, si seulement quelques personnes s'engageaient sur cette voie d'action au collégial, j'aurai atteint mon but.

Je crois qu'il est possible de vivre la pédagogie Freinet au collégial. Nous avons un cadre à la fois rigide (la session) et souple (le programme) ; nous avons déjà recours à plusieurs des outillages Freinet, il nous reste à systématiser le tout.

Bibliographie

L'Institut coopératif de l'école moderne (ICEM) fondé par Célestin Freinet est le carrefour des éducateurs Freinet et il propose diverses illustrations de l'expression contemporaine de la pédagogie Freinet. On trouvera de nombreux sites Web qui fournissent de multiples indications et illustrations de la pédagogie Freinet, en particulier la page de l'ICEM (<http://freinet.org>)

Voici une liste non exhaustive des publications de Célestin Freinet pour qui voudra poursuivre plus avant la réflexion.

FREINET, Célestin, *Essai de psychologie sensible 1 : Acquisition des techniques de vie constructives*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971.

FREINET, Célestin, *Essai de psychologie sensible 2 : Rééducation des techniques de vie ersatz*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971.

FREINET, Célestin, *La méthode naturelle 1 : l'apprentissage de la langue*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1969.

FREINET, Célestin, *La méthode naturelle 2 : l'apprentissage du dessin*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1969.

FREINET, Célestin, *Les dits de Mathieu*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1978.

FREINET, Célestin, *Oeuvres pédagogiques 1*, Paris, Seuil, 1996.

FREINET, Célestin, *Oeuvres pédagogiques 2*, Paris, Seuil, 1996.

FREINET, Célestin, *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspero, 1969. (Ce dernier ouvrage constitue une

¹¹ Il faut bien comprendre que ce n'est pas de la liberté académique comme garante de l'expression d'une pluralité d'idées dont il est ici question. Mais plutôt de cette prétention qui isole chacun des individus, qui fait en sorte de limiter ses interactions et son imputabilité au sein de son département, de son programme.

synthèse et une excellente introduction à la pédagogie Freinet.)

Texte 9
Le Mastery Learning: une stratégie intégratrice
Pierre Matteau

Le *Mastery Learning*, ou Pédagogie de la maîtrise, est une stratégie d'enseignement connue depuis nombre d'années chez les psychopédagogues, laquelle fait appel aux plus élémentaires règles du bon sens. Identification des préalables cognitifs et affectifs nécessaires aux apprentissages, vérification des acquis des étudiants par rapport à ces préalables, planification de l'enseignement en fonction des carences identifiées, évaluation des apprentissages la plus fréquente possible, rétroaction fréquente aux étudiants et enseignement correctif; voilà une séquence de gestes que tous les enseignants reconnaîtront comme nécessaires.

Dans cet article, nous allons rappeler brièvement l'historique du *Mastery Learning* et mettre en évidence les grandes caractéristiques de cette approche. Nous montrerons aussi qu'il s'agit d'une stratégie qui intègre des pratiques souvent courantes chez la plupart des enseignants mais qui ne sont pas toujours bien liées entre elles. Parallèlement, nous verrons comment un petit groupe de conseillers pédagogiques de cégeps en est venu à s'intéresser au *Mastery Learning*; nous verrons aussi que le *Mastery Learning* a suscité un vif intérêt chez les enseignants qui l'ont expérimenté et qu'il a provoqué, chez les étudiants, un nouvel engouement pour les études.

Historique du Mastery Learning

Les enseignants ont toujours recherché des méthodes d'enseignement pour que leur enseignement porte fruit et pour que tous leurs étudiants réussissent les apprentissages planifiés dans leurs différents cours.

Cette perspective optimiste selon laquelle tous les étudiants sont capables d'effectuer les apprentissages qu'on leur propose remonte, de fait, à Comenius, à Pestalozzi et à Herbart¹. C'est finalement Benjamin S. Bloom², de l'Université de Chicago, qui a situé au coeur de ses réflexions pédagogiques cette stratégie globale de l'enseignement qu'on appelle aussi «Pédagogie de la maîtrise», une traduction difficile d'un concept qui vise une maîtrise suffisante des apprentissages proposés. Certains auteurs francophones ont utilisé les termes «Apprentissage assuré», ce qui, à notre avis, pourrait vouloir dire autre chose que la maîtrise d'habiletés visées.

¹ COMÉNIUS: Nom latin de JAN AMOS KOMENSKI (1600-1670); PESTALOZZI, JEAN-H. (1746-1827); HERBART, JEAN-F. (1776-1841). Ces trois auteurs sont cités dans BLOOM, BENJAMIN S., *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*, Paris, Nathan, 1979; et dans GUSKEY, T., *Implementing Mastery Learning*, Kentucky Univ., Belmont (Cal.), Wadsworth Publishing Co., 1987.

² BLOOM, BENJAMIN S., *op. cit.*

C'est toutefois John B. Carroll qui, dans un article intitulé «A Model for School Learning»³, lançait, en 1963, le débat en défendant sa thèse sur les aptitudes des élèves. Selon lui, les aptitudes des élèves à maîtriser une notion sont largement tributaires du temps qu'on donne à ceux-ci pour apprendre et de l'utilisation qu'ils font de ce temps. Le temps passé à effectuer un apprentissage est aussi en relation avec la détermination des étudiants et leur persévérance face à l'apprentissage. De plus, outre ces facteurs, le degré d'apprentissage d'un élève, selon Carroll toujours, est aussi fonction de la qualité de l'enseignement, de l'intérêt de l'étudiant pour le sujet et de son habileté à comprendre l'enseignement.

Il y a là, à notre avis, tous les éléments qui influencent l'apprentissage à l'école, éléments qui devraient guider nos efforts dans la planification de notre enseignement. Nous y reviendrons plus loin.

Quand Bloom, qui s'était toujours intéressé aux différences d'apprentissage individuelles, a prêté attention à la perspective soulevée par Carroll, il se mit à observer ce qui se passait dans une classe régulière pour aboutir, entre autres, à la conclusion qu'environ 10 à 20% des étudiants dans un groupe donné atteignaient la maîtrise des sujets proposés par le professeur. Il constatait, en effet, que plus on progressait d'une unité d'apprentissage à une autre, plus le nombre d'étudiants devenant incapables d'effectuer les apprentissages augmentait.

C'est en voulant accroître le nombre d'étudiants qui maîtrisent les différentes notions et habiletés que Bloom a développé sa théorie de l'apprentissage de la maîtrise. Partant du principe que tous les étudiants devraient être capables de maîtriser les apprentissages qu'on leur propose, Bloom tenta d'imaginer une stratégie d'enseignement qui allait assurer une plus grande maîtrise à un plus grand nombre d'élèves, ce qui aurait ainsi pour effet d'accroître le nombre total d'étudiants qui atteignent la maîtrise. De plus, croyant que l'enseignement devait continuer à se faire en groupe, pour toutes sortes de motifs, il imagina une stratégie d'enseignement qui allait s'adapter aux conditions générales de tous les enseignants.

Ce qu'est le Mastery Learning

Le *Mastery Learning* est un enseignement collectif auquel s'ajoutent de fréquentes rétroactions et des mesures d'aide individualisée en vue d'amener à un niveau très élevé de réussite le plus grand nombre possible d'élèves. Il repose essentiellement sur la séquence de gestes d'enseignement suivants :

- 1) Identification des préalables nécessaires aux apprentissages que l'on s'apprête à

³ CARROLL, J.B., «A Model for School Learning», *Teacher College Record*, 64, pp. 723-733.

- faire faire aux étudiants (acquis notionnels; acquis affectifs).
- 2) Évaluation des acquis cognitifs et affectifs des étudiants par rapport aux préalables. Cette vérification ne peut être faite auprès des étudiants que par le biais d'une évaluation diagnostique et seulement si les enseignants ont eux-mêmes identifié les préalables («requisits»).)
 - 3) Révision, avec les étudiants qui en ont besoin, des notions nécessaires pour procéder à l'acquisition des nouveaux apprentissages.
 - 4) Évaluation formative suivie d'un enseignement correctif, s'il y a lieu.
 - 5) Nouvel enseignement... Nouvelles notions.
 - 6) Évaluation formative suivie de rétroactions fréquentes et significatives. Atteinte ou non des critères de maîtrise.
 - 7) Enseignement correctif s'il y a lieu, suivi à nouveau de rétroactions ou d'activités d'enrichissement pour ceux qui ont déjà atteint la maîtrise.
 - 8) Évaluation sommative.
 - 9) Enseignement d'une nouvelle unité en suivant la séquence que nous venons de décrire.

Il n'y a rien jusque-là de bien sorcier si on se réfère à cette seule séquence logique d'enseignement. Mais, au-delà des gestes d'enseignement, il y a la croyance ferme que tous les étudiants peuvent réussir les apprentissages. Les différentes conditions précitées, dont un bon enseignement, demeurent une des clés du succès de l'élève.

Lise Dallaire, conseillère pédagogique au cégep André-Laurendeau, dans un précédent article sur le *Mastery Learning*⁴, parlait d'enseignement subversif en ce sens que cette stratégie d'enseignement remet en cause le rôle même de la notation scolaire. Elle avait bien raison puisque la notation ne vise plus ici qu'à confirmer des apprentissages effectivement réalisés, la véritable évaluation ayant déjà joué son rôle, celui d'informer l'étudiant de ses réels apprentissages.

Des effets positifs constatés chez les étudiants

Les recherches effectuées aux États-Unis, dont nous avons pris connaissance au cours des dernières années, confirment le succès de la formule.

Selon toute évidence, à la lumière des résultats des recherches effectuées par Bloom lui-même ou par ses étudiants durant une quinzaine d'années et rapportées dans un article intitulé «The Search for Method of Group Instruction as Effective as One-to-one Tutoring», le *Mastery Learning* appliqué dans toute sa puissance, avec toutes ses composantes, est une stratégie d'enseignement dont les résultats se rap-

⁴ DALLAIRE, LISE, «Le Mastery Learning, un modèle pédagogique subversif», *Pédagogie Collégiale*, no pilote, AQPC, juin 1987.

prochent le plus de l'enseignement tutoral. Comparant en effet trois groupes d'étudiants, les uns recevant un enseignement tutoral, les autres, un enseignement planifié selon l'approche du *Mastery Learning*, et les derniers, selon un enseignement traditionnel, les conclusions auxquelles Bloom arrive sont que: 90% des étudiants sous tutorat et 70% des étudiants soumis au *Mastery Learning* ont obtenu des résultats comparables aux 20% des étudiants qui ont obtenu les meilleurs résultats avec un enseignement traditionnel⁵.

Plusieurs recherches ont fait la preuve de l'efficacité du *Mastery Learning*. Plusieurs écoles américaines de niveau élémentaire et secondaire ont adopté globalement le *Mastery Learning* comme stratégie collective d'enseignement. La Corée a fait de même au plan national...

Lors du «Second Annual Mastery Learning conference», on a fait état des résultats de l'expérience menée par le groupe expérimental du «City Colleges of Chicago Mastery Learning Project», au cours de laquelle on a expérimenté les nouvelles techniques depuis 1972. Ce groupe expérimental regroupait 450 professeurs et touchait près de 35.000 étudiants, ce qui montre bien l'intérêt pour cette formule, même au niveau collégial... L'expérience a connu un tel succès au Olive-Harvey College que les administrateurs ont été tentés d'étendre l'expérience à tous les collèges du CCC⁶. C'est tout dire...

Il ne nous manquait donc, au Québec, que des expériences qui nous soient propres et qui pourraient nous assurer la faisabilité du modèle chez nous, au niveau collégial; ce qui nous semble avoir été fait avec les expériences de Shawinigan et d'André-Laurendeau et, sur une plus petite échelle, à La Pocatière...

Le Mastery Learning: une stratégie qui intègre des gestes souvent courants

Il nous apparaît clair que la grande force du *Mastery Learning* est d'intégrer, dans une démarche cohérente, des gestes d'enseignement que beaucoup d'enseignants posent souvent par souci d'un enseignement de qualité mais, en même temps, de façon parcellaire. Ainsi s'est-on intéressé depuis nombre d'années à l'enseignement par objectifs, aux styles d'apprentissage, à l'évaluation formative, à la motivation des étudiants et, d'une façon plus générale, au choix d'activités d'apprentissage diversifiées et efficaces. Voilà toutes des composantes du *Mastery Learning* à ceci près que les concepts suivants s'ajoutent et renforcent le sens de la stratégie et le choix

⁵ BLOOM, BENJAMIN S., «The Search for Method of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring», *Educational Leadership*, 1984, vol. 41, no 8, pp. 4-17.

⁶ CAPONIGRI, ROCCO, «Mastery Learning in the City College of Chicago», *Summary: Second Annual Mastery Learning Conference*, p. 9.

des activités d'apprentissage; ce sont les concepts de **préalables**, de **maîtrise** et d'**activités correctives**.

Règle générale, on se contente le plus souvent, une fois les objectifs de différentes unités d'enseignement déterminés, d'enseigner selon une approche plutôt traditionnelle, à savoir en s'adressant à un groupe d'étudiants moyens à qui l'enseignement se fait de façon plutôt uniforme. Une fois l'évaluation faite, en congruence avec les objectifs d'apprentissage, on poursuit l'enseignement sans trop se soucier de ces étudiants qui, pour une raison ou pour une autre, ont atteint des résultats faibles ou médiocres, donc un niveau de maîtrise souvent insuffisant pour pouvoir s'assurer d'un succès futur.

C'est là-dessus surtout que les penseurs du *Mastery Learning* insistent. **S'assurer d'abord que les étudiants à qui on s'adresse ont bien les acquis nécessaires pour procéder à de nouveaux apprentissages**, voilà un premier principe important. Le fait d'établir le niveau de maîtrise des préalables nécessaires pour poursuivre l'apprentissage est une clé importante et qui, loin de faire perdre du temps, en fait gagner à moyen terme. Une fois l'enseignement correctif terminé, les étudiants progressent plus rapidement à travers les nouveaux apprentissages. Les recherches du groupe de Bloom sur ce point sont formelles.

Un deuxième principe très important, c'est de **préciser le critère de maîtrise nécessaire pour progresser d'une étape à l'autre, d'une unité d'enseignement/apprentissage à une autre**. Là encore, l'évaluation formative qui y est rattachée prend tout son sens et entre en relation avec l'enseignement correctif planifié pour ceux qui éprouvent des difficultés ou qui font preuve d'un niveau de maîtrise insuffisant.

C'est cet enseignement correctif qu'on ne fait pas toujours et qui devrait permettre à plus d'étudiants d'atteindre les niveaux de maîtrise désirés. Cela exige de l'enseignant qu'il croie au succès de tous ses étudiants, qu'il mette à leur disposition des moyens diversifiés pour apprendre et que ces moyens, bien planifiés, soient le plus autosuffisants possible, dans un contexte où les tâches des enseignants ne cessent de s'alourdir. Cela est possible: des enseignants du cégep de Shawinigan y sont parvenus et sans libération de tâche... Personne n'a dit cependant que ce n'était pas exigeant... Il suffit de croire que cela en vaut la peine et cela devient de plus en plus évident à partir des expériences vécues récemment.

Le troisième principe consiste donc à **mettre sur pied un enseignement correctif** qui vise à combler les lacunes identifiées et aussi à **prévoir, pour les étudiants qui ont déjà atteint la maîtrise, des activités d'enrichissement** qui leur permettent d'aller plus loin. Là-dessus, les talents de l'enseignant doivent être mis à contribution dans la création de matériel pédagogique varié et, comme nous

l'avons dit plus haut, autosuffisant.

Conclusion

Les recherches de Bloom, suite aux réflexions de Carroll, sont donc suffisamment éloquentes pour nous convaincre de la nécessité de considérer le *Mastery Learning* comme une stratégie d'enseignement des plus prometteuses et cela, même au niveau collégial.

Cette stratégie n'oblige pas nécessairement les enseignants à repenser tout leur enseignement puisqu'une bonne part d'entre eux utilisent déjà des techniques qui caractérisent le *Mastery Learning*.

Elle nécessite toutefois, de la part des enseignants, une planification serrée de leur enseignement et les amène souvent à imaginer des stratégies d'apprentissage qui permettent à l'ensemble des étudiants l'atteinte des objectifs d'apprentissage visés.

La Pédagogie de la maîtrise a ceci aussi de particulier qu'elle amène l'enseignant à travailler en fonction de tous ses étudiants et, là encore, elle fait appel au sens profond du devoir et à la volonté de relever le défi d'un enseignement de haute qualité visant des critères élevés de performance.

Intérêt d'un groupe de conseillers pédagogiques pour le *Mastery Learning*

C'est à partir de préoccupations sur l'efficacité de l'enseignement fait par ordinateur que nous nous sommes intéressés au *Mastery Learning* comme cadre de référence. Jacques Gilbert, conseiller pédagogique au cégep de Shawinigan, et moi-même avons la même préoccupation. C'est M. René Hivon, de l'Université de Sherbrooke, qui a finalement alimenté, sur le sujet du *Mastery Learning*, un groupe de travail constitué dans le cadre du programme PERFORMA.

Nous nous demandions à l'époque, plus précisément en septembre 1984, si l'ordinateur ne constituerait pas un bon moyen pour soutenir les enseignants qui souhaiteraient adopter le *Mastery Learning* comme cadre de référence et, si oui, à quels titres et à quelles étapes de l'enseignement/apprentissage. Inversement, nous nous demandions si le *Mastery Learning* ne serait pas un bon cadre de référence pour l'enseignant qui souhaiterait faire de l'enseignement par ordinateur...

Nous avons donc recueilli toute une série d'articles sur le sujet en interrogeant diverses banques documentaires et notamment ERIC. Nous nous sommes vite rendu compte que beaucoup d'articles de revues et de rapports de recherche avaient été effectués aux États-Unis et un peu partout dans le monde sur le *Mastery Learning* comme stratégie d'enseignement. Toutefois, peu de conclusions ressortaient sur

l'efficacité de l'ordinateur dans le cadre de cette stratégie. Tout au plus faisait-on état de l'utilisation de l'ordinateur dans le cadre de cette stratégie à diverses fins: gestion de dossiers de l'étudiant, constitution de banques de questions pour divers types d'évaluation, enseignement particulier sur ordinateur (simulations, jeux éducatifs). Mais rien sur son efficacité. Au fond, une certaine déception quant à l'objet premier de nos recherches...

Nous demeurions toutefois convaincus qu'au-delà de ce qui avait été fait ailleurs, il y avait intérêt à inclure, dans l'application de cette stratégie d'enseignement, l'ordinateur comme moyen pour varier l'enseignement et comme moyen pour fournir une rétroaction aux élèves.

Nous avons acquis encore plus la certitude de l'importance du *Mastery Learning* comme stratégie d'enseignement à la lecture des quelque 80 articles que nous avons répertoriés.

Des enseignants s'y intéressent

A partir de notre recherche, des activités de perfectionnement ont été organisées dans deux collèges du réseau PERFORMA, plus précisément au cégep de Shawinigan et plus tard au cégep André-Laurendeau. Parallèlement à ces activités de perfectionnement, je faisais moi-même une expérience en enseignement de l'Histoire de la Russie au cégep de La Pocatière, en collaboration à distance avec M. Jean-Yves Morin du cégep de Shawinigan.

À Shawinigan comme à La Pocatière, le haut taux de satisfaction et l'efficacité de la méthode sont apparus clairement dans l'évaluation faite auprès des étudiants. Jean-Yves Morin a alors convaincu ses collègues de l'efficacité de la méthode et il en a entraîné quatre avec lui dans une expérience auprès d'un groupe de sciences humaines sans mathématiques.

C'est ce groupe d'étudiants, réputé à travers toute la province pour ses hauts taux d'abandons et d'échecs, qui fut la cible de cinq enseignants qui ont cru fermement que cette approche allait accroître le taux de succès et réduire les taux d'abandons et d'échecs.

Cette expérience, réalisée sans libération de tâche significative, a permis de conclure à l'exactitude de l'hypothèse mise de l'avant. Jean-Yves Morin rapporte d'ailleurs, dans le *Bulletin d'informations pédagogiques* local de novembre 1987: «Un seul étudiant a abandonné un total d'un cours en 1987 comparativement à 25 étu-

dians qui avaient abandonné un total de 34 cours en 1986»⁷, chiffre qui augmentait d'ailleurs année après année depuis 1983. En plus du *Mastery Learning*, les professeurs se sont assurés, au cours de l'expérience, de fournir à leurs étudiants des outils d'aide à l'apprentissage qui leur permettaient du même coup d'acquérir une méthode de travail⁸.

Au cégep André-Laurendeau, un autre groupe de professeurs, en informatique cette fois, a organisé une séquence de cours de la concentration selon la stratégie du *Mastery Learning*. Outre l'hypothèse que leurs étudiants allaient mieux réussir, ils voulaient aussi s'assurer du développement de l'esprit logique chez leurs étudiants. A la fin de l'expérience, ils ont pu vérifier l'exactitude de l'une et l'autre de ces hypothèses⁹.

Ces deux expériences d'enseignement ont été vécues au cours de l'année scolaire 1987-1988. Tous les témoignages des étudiants concordent: ils ont appris à leur rythme et ont senti qu'on les respectait au cours de la démarche.

⁷ MORIN, JEAN-YVES, «Les aimer concrètement... du concret», *Bulletin d'information pédagogique du cégep de Shawinigan*, vol. 10, nov. 1987, p. 14.

⁸ MORIN, JEAN-YVES, *Rapport préliminaire sur une expérience pédagogique basée sur le Mastery Learning portant sur un groupe de sciences humaines sans mathématiques*, Cégep de Shawinigan, 1988.

⁹ Le rapport de l'expérience paraîtra au cours de l'automne 1988.