

Recherches sociographiques



L'impact de la pédagogie sur les apprentissages : les cas de Limoilou

Pierre W. Bélanger and Paul Béland

Volume 27, Number 3, 1986

Les cégeps vingt ans après

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/056235ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/056235ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (print)

1705-6225 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bélanger, P. W. & Béland, P. (1986). L'impact de la pédagogie sur les apprentissages : les cas de Limoilou. *Recherches sociographiques*, 27(3), 435–447. <https://doi.org/10.7202/056235ar>

Article abstract

Au Cégep de Limoilou, l'innovation pédagogique a pris une ampleur particulière dans les années 1970. Une analyse longitudinale englobant les résultats de secondaire V, l'obtention du diplôme d'études collégiales et les résultats scolaires obtenus à l'université montre que l'effort pédagogique consenti à Limoilou n'a pas eu d'effet sur l'avenir scolaire des étudiants et que celui-ci est passablement déterminé dès la fin des études secondaires. De plus, les attitudes des étudiants de Limoilou face à leur vie future, à leur rôle politique, à l'école et aux adultes ont évolué au même rythme que celles des étudiants des autres cégeps.

L'IMPACT DE LA PÉDAGOGIE SUR LES APPRENTISSAGES: LE CAS DE LIMOILOU*

Au Cégep de Limoilou, l'innovation pédagogique a pris une ampleur particulière dans les années 1970. Une analyse longitudinale englobant les résultats de secondaire V, l'obtention du diplôme d'études collégiales et les résultats scolaires obtenus à l'université montre que l'effort pédagogique consenti à Limoilou n'a pas eu d'effet sur l'avenir scolaire des étudiants et que celui-ci est passablement déterminé dès la fin des études secondaires. De plus, les attitudes des étudiants de Limoilou face à leur vie future, à leur rôle politique, à l'école et aux adultes ont évolué au même rythme que celles des étudiants des autres cégeps.

« Explosifs et mescaline : 6 professeurs suspendus » (*Le Journal de Québec*, 30 novembre 1977) ; « Des étudiants jouaient avec des explosifs extrêmement dangereux » (*Le Devoir*, 29 novembre 1977). Ces titres à sensation coiffaient des articles de journaux relatant des incidents survenus au Cégep de Limoilou lors d'activités pédagogiques de « mise en situation », baptisées Commando du PIF, destinées à motiver les étudiants dans l'apprentissage de notions de chimie. Ces activités se revendiquaient de l'idéologie pédagogique proposée par le Conseil supérieur de l'éducation dans *L'activité éducative* (1971), que le Cégep de Limoilou avait fait sienne. Selon cette conception, l'étudiant est l'artisan de sa propre formation.

« L'étudiant possède en lui-même les ressources principales nécessaires à sa croissance, à son développement, à son orientation et à ses choix. Il est capable d'initiative, d'autonomie, de décision personnelle, d'engagement actif dans le processus de sa formation [...] Les facteurs externes à l'étudiant — professeurs, programmes, ... — par rapport aux ressources internes de l'étudiant, [...] viennent au second rang. » (Conseil supérieur de l'éducation, 1971, p. 37.)

* Ce texte reprend la démarche du *Rapport du Comité d'évaluation pédagogique du Collège de Limoilou* (1979, 1980), en particulier tome II, 8^e partie, pp. 453-527. Pierre W. Bélanger était membre du Comité et Paul Béland, agent de recherche.

Le milieu collégien doit avant tout constituer un environnement qui facilite la libération des énergies créatrices, des « puissances d'intentions et de compréhension ».

Cette pédagogie essentiellement centrée sur l'étudiant se présente comme tout à fait indépendante du contexte social global où elle se pratique. Les protestations des parents, les condamnations de la presse, les sanctions de l'administration et les poursuites judiciaires entreprises contre les professeurs qui ont entouré « l'affaire du Commando du PIF » rappellent avec force que la pédagogie, en dépit de ses prétentions à la neutralité, est éminemment sociale, soumise à des contraintes, comme le dévoilait Durkheim. Du même coup, l'affaire révélait une relative autonomie de la pédagogie, sa capacité de contester l'ordre social, et ce, au point de provoquer une réaction du gouvernement et l'institution d'un comité d'évaluation pédagogique formé de membres de l'extérieur du cégep.

La « théorie » pédagogique dite « organique », par opposition à une pédagogie traditionnelle dite « mécaniste », a été au centre de tous les débats sur la pédagogie au collégial depuis la parution de *L'activité éducative*. (R. GRÉGOIRE *et al.*, 1986, p. 35.) Au début des années 1970, une majorité des enseignants prônaient cette approche. L'enthousiasme a cependant rapidement fait place au désenchantement, tant chez les étudiants que chez les professeurs — quoique pour des raisons différentes — de sorte que les formules pédagogiques traditionnelles revinrent en force et que les mouvements étudiants partisans de l'approche organique s'estompèrent. Au colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale en 1982, les enseignants se demanderont encore s'ils doivent avoir d'abord en tête l'épanouissement de l'élève ou la formation du futur citoyen selon les besoins de la société. (*Id.*, p. 36.)

Les questions pédagogiques demeurent au cœur des préoccupations des cégeps et sont liées à leur quête d'identité. Mais quel impact une pédagogie « organique » ou « mécaniste » a-t-elle sur les étudiants ? À notre connaissance, peu de recherches empiriques ont apporté des éléments de réponse à cette question pourtant fondamentale. C'est ce qu'a tenté de faire le Comité d'évaluation pédagogique du Collège de Limoilou.

A) *La pédagogie à Limoilou et dans les autres cégeps de la région de Québec*

Une étude rigoureuse des effets comparés des pédagogies « organique » et « mécaniste » aurait impliqué qu'on mesure avec précision, à l'aide de plusieurs indicateurs, le caractère plus ou moins « organique » de la pédagogie dans chacun des cégeps de la région de Québec. Cette démarche était hors de portée. Notre méthode a plutôt consisté à établir que la pédagogie pratiquée à Limoilou

différait « qualitativement » de celle des autres cégeps et qu'elle se rapprochait davantage du modèle « organique » proposé dans *L'activité éducative*.

Selon les informations recueillies auprès de personnes du milieu de l'enseignement collégial, l'innovation pédagogique dans l'enseignement, la recherche, l'administration, n'était pas un phénomène très répandu dans les cégeps. Les travaux de recherche venaient confirmer ces opinions. Nous avons donc considéré que l'état de la pédagogie dans les cégeps de la région de Québec, autres que Limoilou, était « normal », c'est-à-dire, comme il est constaté dans plusieurs études, que les « formules pédagogiques privilégiées sont l'exposé informel et l'enseignement magistral couplé à des ateliers ou laboratoires » et que l'innovation pédagogique demeurait un « phénomène marginal et individuel » (GRÉGOIRE *et al.*, 1986, p. 35). À Limoilou, la situation était différente. Le cégep se voulait à l'avant-garde pédagogique. Pendant plus de trois ans, le débat sur les objectifs fut de tous les instants et dans toutes les composantes. Comme le faisait remarquer un gestionnaire, « nous en vivions et ils [les objectifs] animaient toute notre réflexion et toute notre action » (Comité..., II, 1980, p. 360). Ces objectifs avaient été finalement adoptés en 1975 par le conseil d'administration. Expression directe de l'idéologie pédagogique de *L'activité éducative*, ils reposaient sur les principes suivants :

- « 1. l'individu est capable de se développer par lui-même et il mérite toute notre confiance;
- « 2. l'étudiant est l'agent principal de sa formation;
- « 3. le professeur est un agent secondaire;
- « 4. l'administratif est au service du pédagogique. » (Comité..., I, 1979, p. 20.)

Dans la foulée de l'adoption des objectifs pédagogiques était né le projet de créer un nouveau département, « l'interdisciplinaire », dont la raison d'être reposait sur la mise en application la plus « authentique » possible des principes de la pédagogie organique, *i.e.* la libération des énergies créatrices des étudiants. Le département vit le jour officiellement en 1977. Même si le syndicat des professeurs s'était opposé à sa création, il n'en défendait pas moins une idéologie d'innovation pédagogique. D'ailleurs, il a vu l'action du Comité d'évaluation comme une tentative de « nivellement idéologique qui écarte tous les essais [pédagogiques] pour le moins progressistes, [...] qui mène à la sclérose la plus complète de l'enseignement, [...] qui vise à diminuer leurs [les professeurs] ardeurs d'innovation [...] » (*Le Vers solidaire*, organe du S.P.C.L., 25 octobre 1978, cité dans : Comité..., I, 1979, p. 249).

Comment les intentions avouées d'innovation pédagogique se traduisaient-elles dans la classe, dans les pratiques pédagogiques ? Il nous a été impossible de l'évaluer de façon empirique. On peut cependant affirmer que de nombreux essais ont été faits, dont le point culminant a été marqué par leur institutionnalisation dans le département interdisciplinaire. Mais, déjà en 1979, l'idéologie de *L'activité éducative* avait perdu beaucoup de sa vigueur auprès des

administrateurs et des enseignants. Le département interdisciplinaire dont elle constituait les fondations avait même été aboli. Comme le disait un gestionnaire : « Depuis qu'ils [les objectifs] ont été adoptés, c'est comme si nous avions cessé d'en vivre ; c'est comme s'ils étaient devenus lettre morte. » (Comité..., II, 1980, p. 360.)

B) *Le secteur général*

Un des objectifs du Comité a été d'évaluer si la pédagogie organique influençait les apprentissages « cognitifs » des étudiants. Pour ce faire, on a comparé les performances scolaires des étudiants de Limoilou nouvellement inscrits en septembre 1975 à celles des étudiants des autres cégeps publics de la région de Québec. Ces performances ont été mesurées à plusieurs points du parcours scolaire : avant l'entrée au cégep, par les résultats scolaires de secondaire V ; à la fin des études collégiales, par le taux d'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC) ; après le cégep, par le taux d'admission à l'Université Laval et par la moyenne cumulative obtenue après un an d'études universitaires.

Le contrôle des résultats de secondaire V était essentiel à l'évaluation des étudiants de Limoilou, puisqu'il est connu que les établissements ayant la meilleure réputation recrutent davantage les meilleurs étudiants. Sans cette précaution, une comparaison des cégeps de Limoilou et de Sainte-Foy aurait été piégée dès le départ. L'étude du Comité a tenu compte des résultats de secondaire V obtenus en français et en mathématiques. Nous ne retiendrons ici que les résultats en mathématiques. Ils constituent les meilleurs prédicteurs de l'avenir scolaire des étudiants et suffisent amplement à notre propos.

Tel qu'anticipé, le Collège de Limoilou reçoit une plus faible proportion d'étudiants de la voie enrichie en mathématiques au secondaire que les autres cégeps (50% contre 56%) et leurs notes centiles sont en moyenne un peu plus faibles (57% contre 60%). Cependant, malgré ce dossier scolaire plus faible, les étudiants de Limoilou ont obtenu un DEC dans la même proportion que ceux des autres institutions après une durée prescrite de deux ans, soit 61%. Est-ce à dire que la « qualité pédagogique » de Limoilou compense pour de plus faibles résultats en secondaire V ? L'hypothèse n'a pas été confirmée. L'explication réside dans le fait que les étudiants s'orientent (et sont orientés) vers des programmes dont les exigences correspondent à leurs performances. Ainsi, les meilleurs en secondaire V choisissent davantage les sciences de la santé, les sciences pures et appliquées, et les plus faibles, les programmes exigeant le minimum (droit, lettre, philosophie...) : les prérequis en français. Ainsi, lorsqu'on contrôle sur les voies et les programmes d'études, l'analyse multivariée ne révèle pas de différence dans les taux de diplomation de Limoilou et des autres cégeps. Une fois les étudiants inscrits dans les bons programmes, ce sont les résultats scolaires qui déterminent en grande partie les probabilités de diplomation : il ne reste plus de place pour l'effet de la pédagogie.

TABLEAU 1

*Choix des programmes au cégep, classés selon les prérequis,
selon les voies des cours de mathématiques au secondaire V, 1977.*
(en pourcentages)

VOIE EN MATHÉMATIQUES	PRÉREQUIS DU PROGRAMME		
	Mathématiques	Mathématiques et français	Français
Enrichie	57	34	10
Moyenne	22	45	34
TOTAL.....	40	39	21
N.....	(874)	(836)	(452)

SOURCE: Comité..., II, 1980, tableau 8.10, p. 483.

TABLEAU 2

*Diplômés selon les collèges,
les voies en mathématiques au secondaire V
et les programmes au cégep, 1977.*
(en pourcentages)

PRÉREQUIS DU PROGRAMME	VOIE EN MATHÉMATIQUES							
	Enrichie				Moyenne			
	Limoilou		Autres		Limoilou		Autres	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Mathématiques	181	78	478	77	60	58	155	51
Mathématiques et français	142	68	249	68	165	53	280	47
Français	27	59	85	58	104	50	236	56

SOURCE: Comité..., II, 1980, tableaux 8.7, 8.8, 8.9, pp. 481-482.

L'évaluation sur laquelle repose l'obtention d'un DEC relève des professeurs de chaque cégep. À cause de la pédagogie particulière de Limoilou, on pourrait faire l'hypothèse que les standards d'évaluation des professeurs sont plus faibles qu'ailleurs. Le recours à un critère externe et commun aux étudiants de tous les cégeps, leurs résultats à l'université, ne permet pas de soutenir cette hypothèse. L'Université Laval a accepté, en 1977, 67% des demandes provenant des étudiants de Limoilou et 63% de celles provenant des étudiants des autres cégeps. Après un an, 8% des étudiants de Limoilou ont abandonné l'université,

TABLEAU 3

*Pourcentage de diplômés au cégep,
selon les résultats en mathématiques au secondaire, 1977.*

NOTES	VOIE EN MATHÉMATIQUES	
	Enrichie	Moyenne
0-59	58	43
60-79	79	53
80-99	88	63
TOTAL.....	72	52
N.....	(1 162)	(1 000)

SOURCE: Comité..., II, 1980, tableau, 8.10, p. 483.

comparativement à 6% pour les autres cégeps. Le tableau 4 montre que la moyenne cumulative obtenue après un an ne varie pas selon les collèges, lorsqu'on contrôle sur les voies en secondaire V et les programmes d'études au cégep. Nous ne pouvons que reprendre ici la conclusion du Comité :

« Notre analyse a démontré que le Cégep de Limoilou pas plus que les autres collèges n'avait d'influence particulière sur les chances d'obtenir un DEC ou une moyenne cumulative élevée à l'Université. Étant donné les processus de sélection et d'orientation en opération dans les cégeps, il semble qu'à la fin du secondaire, les jeux soient faits quant à la carrière des étudiants. » (II, p. 499.)

TABLEAU 4

*Moyenne cumulative obtenue à l'université, selon les collèges,
les programmes collégiaux (classés selon les prérequis)
et les voies en mathématiques de secondaire V, 1978.*

VOIE EN MATHÉMATIQUES	COLLÈGE	PRÉREQUIS DU PROGRAMME		
		Mathématiques	Mathématiques et français	Français
Voie enrichie	Limoilou	3.6	3.5	3.5
	Autres	3.7	3.6	3.8
Voie moyenne.....	Limoilou	3.3	3.4	3.4
	Autres	3.7	3.4	3.3

SOURCE: Comité..., II, 1980, tableau 8.17, p. 493.

C) *Le secteur professionnel*

Contrairement au secteur général, le secteur professionnel du Collège de Limoilou n'est pas défavorisé, comparativement aux autres collèges, dans le choix de ses candidats. Il reçoit un peu plus d'étudiants de voie enrichie en mathématiques (34% contre 32%) et en français (36% contre 34%) et leurs notes aux examens sont un peu plus fortes (mathématiques, voie enrichie : 46% contre 42% ; voie moyenne : 64% contre 53% ; français, voie enrichie : 45% contre 44% ; voie moyenne : 50% contre 49%). À Limoilou, comme dans les autres cégeps, les meilleurs étudiants, ceux de la voie enrichie, se dirigent, comme le veut le système, vers les programmes exigeant les mathématiques.

Au cours de leur cheminement, une proportion à peu près équivalente des étudiants de Limoilou et des autres cégeps abandonnent en première ou deuxième année, reviennent ou changent de secteur. Les données nous laisseraient croire que les étudiants de Limoilou suivent un cheminement normal en proportion plus grande (62%) que dans les autres cégeps (58%). Mais une analyse multivariée nous révèle que ce sont les résultats obtenus en secondaire V, plus élevés à Limoilou, qui rendent compte de cette différence. Les divers cégeps n'ont donc pas d'influence particulière sur la progression normale des étudiants du professionnel dans leurs études.

De la même manière que la qualité de la formation des étudiants du secteur général peut être évaluée par leurs résultats à l'université, celle des finissants du secteur professionnel peut-elle l'être par certains de leurs comportements en milieu de travail ? À cette fin, nous avons fait parvenir un questionnaire, par la poste, à quelque soixante-dix employeurs qui avaient embauché des finissants de Limoilou, dont les noms nous avaient été fournis par le directeur du Bureau de placement du Collège. Les questions étaient essentiellement comparatives. On demandait aux employeurs d'évaluer les finissants de Limoilou comparative-ment à ceux d'autres cégeps sur six points particuliers : la formation théorique, la formation pratique, l'adaptation au travail, le sens des responsabilités, la capacité de prendre des initiatives et les relations avec les autres employés. On leur demandait également de porter un jugement comparatif global.¹ Vingt-sept employeurs ont retourné le questionnaire. Leur évaluation portait sur quelque deux cent vingt-cinq anciens de Limoilou et neuf des programmes donnés au cégep.²

1. Pour les fins de comparaison, nous n'avons conservé des autres cégeps que les étudiants inscrits dans des programmes donnés à Limoilou.

2. Malgré les précautions prises pour que la liste des employeurs ne soit pas biaisée « en faveur » de Limoilou, il est possible qu'elle l'ait été. Que des employeurs n'embauchent pas d'étudiants de Limoilou, pour quelque raison que ce soit, n'invalide nullement cette étude « indicative ». Nous ne croyons pas que ceux qui ont répondu au questionnaire avaient quelque intérêt à louer les finissants de Limoilou et que ceux qui n'ont pas répondu avaient intérêt à ne pas les critiquer.

La très grande majorité des employeurs affirment que les finissants de Limoilou sont comme ceux des autres cégeps sur presque tous les points. Sept employeurs les considèrent supérieurs sur l'une ou l'autre des sept questions. Un seul les apprécie très hautement. Cependant, pas un seul ne classe, sur aucune des questions, les finissants de Limoilou comme inférieurs à ceux des autres collèges.

L'image générale qui se dégage c'est que les étudiants de Limoilou sont comme ceux des autres collèges, peut-être quelque peu supérieurs. Comme pour le secteur général, le collège fréquenté semble avoir peu d'influence sur la qualité de la formation des étudiants. Les employeurs trouvent les finissants de Limoilou un peu supérieurs aux autres mais, rappelons-le, la clientèle de Limoilou, au secteur professionnel, est également un peu supérieure à celle des autres cégeps quant à leurs résultats de secondaire V.

D) *Les apprentissages « sociaux »*

La formation reçue dans les cégeps n'est pas exclusivement d'ordre cognitif et technique, comme on se plaît à le souligner à juste titre. Depuis 1970, Limoilou avait été le théâtre d'un débat animé sur les objectifs de formation, parmi lesquels on avait retenu explicitement le développement global de la personne, le développement de la conscience sociale et politique, le développement du sens critique. L'évaluation de l'atteinte de ces objectifs ne va pas sans difficulté. En s'appuyant sur des données secondaires de recherche, le Comité d'évaluation a pu sonder de façon quelque peu raisonnable l'impact du cégep sur les apprentissages « non cognitifs » des étudiants.

Au printemps 1972, dans le cadre du projet ASOPE,³ quelque dix mille étudiants de secondaire V ont répondu à un questionnaire portant sur leurs attitudes vis-à-vis la famille, le travail, l'éducation, la vie politique, la société québécoise, etc. Ces mêmes étudiants ont répondu à nouveau aux mêmes questions au printemps 1974, alors qu'ils étaient dans leur quatrième session d'études collégiales. Parmi ceux-ci, on en retrouve quelque cent vingt-cinq qui étaient à Limoilou. Même si ce nombre est restreint, il nous est possible de comparer leur évolution de 1972 à 1974 à celle des étudiants des autres cégeps sur certaines valeurs ou attitudes. À cette fin, nous avons retenu dix indicateurs d'orientations normatives. Ils se regroupent autour de quatre thèmes : les sources futures de satisfaction dans la vie, les aspects de l'emploi idéal, l'intervention politique, le rôle de l'école.

3. « Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants », projet dirigé par Pierre W. Bélanger et Guy Rocher. Voir : ASOPE, 1981a et 1981b.

TABLEAU 5

« Parmi les activités suivantes,
desquelles pensez-vous tirer le plus de satisfaction
dans votre vie future? », selon les collèves, 1972 et 1974.
(en pourcentages)

COLLÈGE	ANNÉE	ORIENTATION DE VIE		
		Profession	Relations personnelles	Créativité Communauté
Limoilou (N = 105)	1972	27	69	4
	1974	26	66	8
Autres (N = 922)	1972	28	67	5
	1974	23	69	8

SOURCE: Comité..., II, 1980, p. 515.

De 1972 à 1974, il y a une relative stabilité dans les attitudes des étudiants vis-à-vis des activités qu'ils privilégient comme sources de satisfaction dans leur vie d'adulte.⁴ Peu importe le cégep fréquenté, les étudiants adoptent, aux deux périodes, les mêmes options quant aux principales orientations de leur vie: ils pensent tirer le plus de satisfaction des relations personnelles et, en deuxième lieu, de leurs activités professionnelles. La dimension « créativité », « esprit communautaire » est à toutes fins pratiques absente et ce, tant en 1972, avant l'entrée au cégep, qu'en 1974, après deux années d'études. (Tableau 5.) Sur cet aspect, pourtant au cœur de la pédagogie de Limoilou, il n'y a aucune différence.

Les étudiants étaient dans une grande proportion préoccupés par le niveau de vie qu'ils auraient plus tard, tant à Limoilou (75%) que dans les autres cégeps (78%). En 1974, il y a une baisse de cette préoccupation (Limoilou, 68%, autres cégeps, 72%), mais la solution de problèmes sociaux n'émerge pas comme préoccupation importante. (Comité..., II, p. 514.)

La perception du rôle du cégep demeure cohérente avec les orientations précédentes. Les étudiants de tous les cégeps adoptent une perspective de plus en plus professionnelle. De 1972 à 1974, la majorité bascule d'une orientation intellectuelle à des visées plus pratiques liées à l'occupation. « Professionnalisme : phénomène généralisé à tous les cégeps. »

Dans leur passage du secondaire au cégep, plus d'étudiants deviennent conscients de leur rôle politique. En secondaire V, 42% des étudiants faisaient

4. Dans cette analyse du changement d'attitude, nous n'avons tenu compte que des « pertes » et « gains » nets.

Si le climat, l'idéologie et les pratiques pédagogiques de Limoilou en faisaient un collège différent des autres, ces différences ne se sont pas répercutées de façon importante dans les apprentissages cognitifs, techniques ou sociaux des étudiants au cours de leurs études collégiales. Cette conclusion se dégage sans équivoque des données recueillies. L'idéologie particulière de Limoilou n'a pas d'effet spécifique sur les apprentissages cognitifs. Les résultats scolaires à la fin du secondaire (en particulier en mathématiques) sont les meilleurs prédicteurs du rendement scolaire à l'université. Quant aux apprentissages « sociaux », l'effet de l'idéologie et des pratiques pédagogiques apparaît bien limité et se confond avec le processus de maturation et l'évolution du contexte social global.

Les tenants des pédagogies nouvelles s'inspirant des modèles « organiques » soutiennent que les élèves, libérés des contraintes de l'enseignement magistral, des programmes minutieusement imposés par le maître, vont retrouver leurs désirs « naturels » de connaître, d'être créateurs, de se développer au maximum, et finalement d'apprendre et de se développer mieux, sinon plus. Leurs critiques prétendent, comme c'était le cas à Limoilou, que les méthodes traditionnelles demeurent supérieures. Les résultats de notre analyse ne donnent cependant raison ni aux uns ni aux autres. En cela, ils rejoignent les conclusions de plusieurs recherches récentes.

En Angleterre, Neville BENNETT (1976) a voulu connaître les effets de la réforme scolaire proposée dans le rapport Plowden, qui recommandait l'implantation des « méthodes actives » au primaire. En lecture et en mathématiques, les élèves des classes « traditionnelles » ont fait un peu plus de progrès que ceux des classes « actives ». Dans la mesure où une composition peut mesurer la « créativité », Bennett n'a pas trouvé de différence dans l'impact des deux types d'enseignement. Pas de différence non plus quant au développement de l'estime de soi ; cependant, les élèves des classes ouvertes avaient acquis une attitude plus favorable à l'école.

Aux États-Unis, les auteurs d'une vaste recherche dans les écoles élémentaires et secondaires concluent ainsi : « L'ouverture de l'école rend compte d'une très faible proportion de la variance dans l'*achievement* : moins de 1% dans 15 des 16 cas et toujours moins de 2%. » (McPORTLAND et EPSTEIN, 1975, p. 70.) Ce sont les résultats scolaires antérieurs (comme dans notre étude) et l'environnement familial qui rendent compte des différences de rendement. Cependant, les élèves des classes ouvertes témoigneraient d'un plus grand sentiment de confiance en soi.

Ces recherches, comme la nôtre d'ailleurs, ont leurs limites méthodologiques : elles ne concernent qu'un groupe restreint d'étudiants de l'élémentaire et du secondaire observés durant une période de courte durée. Au surplus, les indicateurs utilisés pour mesurer les « effets » de l'innovation pédagogique sont généralement peu nombreux et renvoient surtout à des apprentissages cognitifs

« traditionnels », comme le rendement en mathématiques. Peut-être que nous ne mesurons pas les bonnes « choses », c'est-à-dire les apprentissages spécifiques aux méthodes actives, ou encore que nous les mesurons mal. Néanmoins, la convergence des résultats de plusieurs recherches dans plusieurs pays, en dépit de leurs limites méthodologiques, n'est probablement pas le fruit du hasard.

Nous sommes plutôt renvoyés aux postulats sous-jacents à la pédagogie organique. Existe-t-il une « nature humaine » créative, innovatrice, préexistant à toute interaction sociale ? Par opposition aux contrôles souvent excessifs qu'exige l'enseignement traditionnel, peut-on faire fi des contraintes que toute activité sociale, serait-ce l'apprentissage de la créativité, exige ? À vouloir nier les règles sociales, on les cache, on les rend informelles, mais elles n'en demeurent pas moins contraignantes. (Par exemple, il fallait s'asseoir sur des coussins pour être créateur à l'interdisciplinaire.)

Que dire des contraintes qu'imposent la nature et les conventions de la connaissance ? On peut apprendre à compter avec des blocs ou un boulier-compteur mais, dans les deux cas, la solution à une addition est la même. Est-ce moins contraignant d'amener un élève à « découvrir » la loi de la gravité que de la lui enseigner ? Commentant le rapport Plowden, critique de toute pratique pédagogique uniformisante, Jérôme Bruner écrit :

« Qu'arrive-t-il de l'orthographe ? Des contraintes inexorables des équations simultanées ? De la structure des tragédies ou de la diversité inhérente aux mythologies humaines ? Doit-on les bannir ? Comment doit-on transmettre les éléments fondamentaux de la culture ? » (BENNETT, 1976, p. viii.)

Devant les résultats de notre analyse, peu encourageants pour les défenseurs de l'école « alternative », il s'agit moins d'être pessimiste que de poursuivre d'autres travaux.

« Bien qu'il soit difficile d'établir les relations entre les moyens et les fins, la seule façon d'y voir clair est d'examiner les effets de nos actions, comment nous organisons l'enseignement et avec quels résultats. Curieusement, nous avons peu de données sûres pour guider nos efforts. Nous avons besoin d'études, qui soient à la fois attentives à la réalité et mûrement réfléchies, sur les méthodes d'enseignement. » (BENNETT, 1976, p. viii.)

Comment rendre compte des témoignages, qu'on ne saurait mettre en doute, d'enseignants, de parents et d'élèves sur les bienfaits « vécus » de l'école « alternative » ? Il y a tout lieu de croire que ces succès soient attribuables aux attitudes et à la compétence de certains enseignants ou à des étudiants particulièrement talentueux ou provenant d'un milieu familial pratiquant une pédagogie ouverte.

« Il existe des écoles exceptionnelles produisant des effets exceptionnels. Cependant, il n'a pas été démontré que ces effets exceptionnels sont produits par des méthodes particulières

ou une organisation particulière des classes plutôt que par le talent, la motivation ou l'engagement des individus qui utilisent ces méthodes.» (HURN, 1978, p. 246.)

Pierre W. BÉLANGER

*Département d'administration et politiques scolaires,
Université Laval.*

Paul BÉLAND

*Service de la recherche institutionnelle,
Université du Québec.*

RÉFÉRENCES

- ASOPE, *Le projet A.S.O.P.E. : son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations*, Québec et Montréal, Université Laval/Université de Montréal, 1981. (« Les cahiers d'ASOPE », 7.)
- ASOPE, *Les jeunes et la réforme scolaire*, Québec et Montréal, Université Laval/Université de Montréal, 1981. (« Les cahiers d'ASOPE », 12.)
- BENNETT, Neville, *Teaching Styles and Pupil Progress: Do Open Classroom Works?*, Cambridge, Harvard University Press, 1976.
- Comité d'évaluation pédagogique du Collège de Limoilou, *Introduction à l'évaluation continue du système et des institutions de l'enseignement collégial*, I. L'évaluation, II. Limoilou, Québec, 1979 et 1980.
- Conseil supérieur de l'éducation, *L'activité éducative*, Rapport annuel 1969-1970, Québec, 1971.
- GRÉGOIRE, R., G. TURCOTTE et G. DESSUREAULT, *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep*, Québec, Conseil des collèges, 1986.
- HURN, Christopher J., *The Limits and Possibilities of Schooling*, Boston, Allyn & Bacon, 1978.
- McPORTLAND, James et Joyce EPSTEIN, *The Effects of Open School Organization on Students Outcomes*, The Center for Social Organization of Schools, Report 195, The John Hopkins University, 1975; (cité dans HURN, 1978, p. 242).
- TROTTIER, Claude, « La nouvelle sociologie de l'éducation », à paraître dans la *Revue française de pédagogie*.