Document généré le 7 mai 2024 12:54

Québec français

Examen d'un mode d'organisation scolaire et de ses fondements
L'horaire modulaire flexible

Léon Werchowski et Jean Lombard

Numéro 22, mai 1976

URI : https://id.erudit.org/iderudit/56763ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Werchowski, L. & Lombard, J. (1976). Examen d'un mode d'organisation scolaire et de ses fondements : l'horaire modulaire flexible. *Québec français*, (22), 40–48.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1976

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Examen d'un mode d'organisation scolaire et de ses fondements

L'HORAIRE MODULAIRE FLEXIBLE

L'horaire modulaire flexible: un changement radical de l'organisation scolaire

L'horaire modulaire flexible (flexible modular scheduling), dont on a pu dire qu'il était l'une des innovations les plus radicales en matière d'organisation scolaire, est apparu aux États-Unis au début des années 60. Il a été adopté par la suite dans un certain nombre d'établissement canadiens, notamment en Colombie britannique, et l'on peut situer vers 1965 son apparition dans des écoles québécoises. Il est en usage actuellement dans un assez grand nombre d'écoles secondaires, et s'il apparaît encore bien souvent comme une nouveauté, dans la mesure où il s'écarte résolument des principes d'organisation scolaire qu'une longue tradition semblait avoir rendus définitifs, il a nettement dépassé le stade expérimental et se prête donc à un examen critique.

Certes, un type d'organisation n'est qu'un cadre, à l'intérieur duquel tout est possible et l'on pourrait considérer non sans quelque apparence de raison que la recherche pédagogique véritable se situe à un autre niveau. C'est qu'en ce domaine la tentation est grande de privilégier toujours l'étude des méthodes ou la mise au point des procédés, au détriment des modes d'organisation, suspects d'être de simples moyens, dépourvus de valeur intrinsèque comme de véritable portée éducative. Pourtant, c'est bien souvent sur des normes administratives, sur des dispositions réglementaires, donc en fait sur des obstacles qui sont de l'ordre des moyens beaucoup plus que de l'ordre des fins que viennent achopper bien des intentions novatrices, bien des projets pédagogiques.

L'horaire modulaire flexible nous paraît constituer une tentative complète pour mettre en accord une philosophie de l'éducation et un mode de fonctionnement des établissements scolaires spécialement conçu en fonction de cette philosophie, et cette concordance systématiquement recherchée constitue à elle seule une intéressante originalité.

Ce n'est pas son seul intérêt. Modification radicale de la structure et de l'organisation des écoles secondaires, l'horaire modulaire flexible permet aux responsables de l'action éducatrice de mettre réellement et totalement en pratique un certain nombre de principes pédagogiques — très souvent définis et rappelés mais trop rarement installés dans la réalité lorsque l'organisation traditionnelle est conservée. Ainsi l'H.M.F., par-delà sa signification et sa portée intrinsèques, se présente comme l'une des occasions les plus favorables d'examiner en acte et en quelque sorte in vivo les préceptes qui constituent l'essentiel des convictions pédagogiques d'aujourd'hui: la nécessité d'individualiser l'enseignement et de diversifier, afin d'atteindre chacun, les rythmes, les voies et les options à l'intérieur du système scolaire, le choix d'une constitution autonome du savoir, par laquelle l'élève, entraîné à la créativité et à l'initiative intellectuelle, devient l'artisan de ses propres connaissances; le rapprochement de l'école et de la vie, permettant notamment l'instauration d'une vie sociale réelle au cours de la scolarité et la promotion de l'individu par le groupe; la redéfinition du rôle du maître conçu, au terme d'une approche méthodologique adéquate, comme un guide pour les démarches entreprises par l'élève; enfin, de manière plus générale, la possibilité, pour chaque élève, de se déterminer en toute liberté, à penser, à agir, à choisir, et à apprendre la pensée, l'action et le choix. On reconnaît là des orientations familières, mais plus souvent débattues que réellement suivies. L'enseignement reste encore fondamentalement conçu pour la masse, et non pour l'individu. Le savoir fait plus souvent l'objet d'une transmission que d'une constitution par l'élève, à tel point que le contraste entre le principe — « apprendre à apprendre » — et les faits — atteindre les objectifs fixés par les « programmes » — est particulièrement marqué, et démontre clairement que les moyens utilisés par l'organisation scolaire traditionnelle sont à certains égards devenus, subrepticement, des fins: l'horaire, les « divisions », les emplois du temps, la répartition des disciplines, le découpage de l'espace...

L'espace et le temps: des moyens et non plus des fins.

L'horaire modulaire institue un régime pédagogique complexe qui modifie la stratégie organisationnelle des écoles, permet de diversifier davantage les situations d'apprentissage et offre de multiples possibilités d'utilisation du temps et de l'espace.

Dans ce système, la durée minimum *T* d'une unité didactique est appelée *module*.

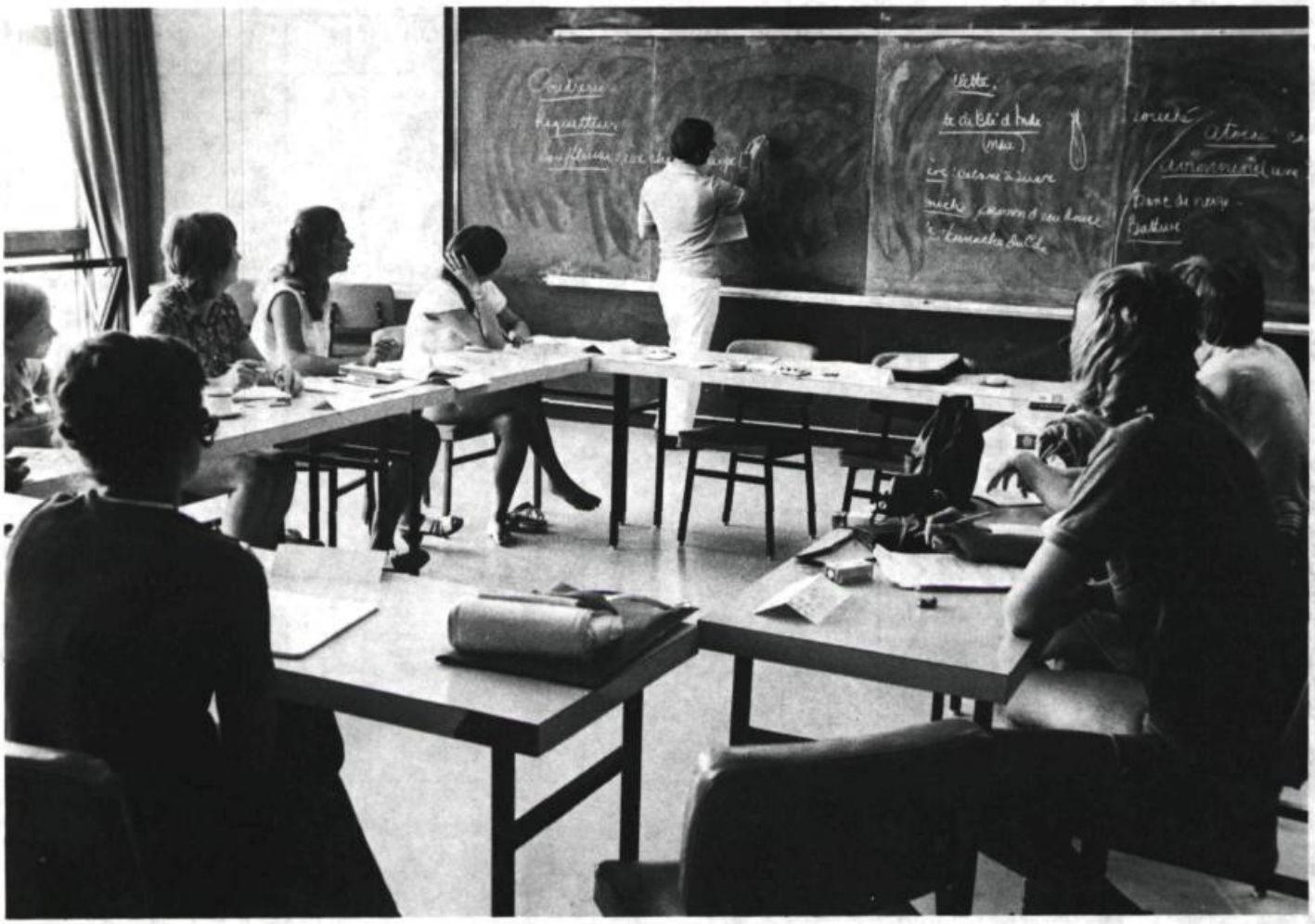

Photo Éditeur Officiel du Québec.

Chaque période de travail a une durée équivalente à celle d'un ou de plusieurs modules. Ainsi si le module de base est de vingt minutes, une période de travail pourra durer vingt (T) ou quarante minutes (2T) ou une heure (3T) etc... La durée des périodes de travail est liée à la nature de la discipline à enseigner et au contenu des unités didactiques. Ces contraintes jouent aussi un rôle déterminant dans la constitution qualitative et quantitative des groupes. En effet, la dimension et la composition des groupes changent en même temps que le type d'activité pédagogique. Ainsi, pourra-t-on réunir 150 élèves de même niveau au sein d'un grand groupe pour assister à la projection d'un film, écouter une conférence ou un exposé, recevoir des directives; 30 élèves, en séminaire, pour des mises au point ou pour des travaux de laboratoire; 15 élèves en ateliers pour des travaux d'équipe, pour des activités de soutien, pour des discussions. Dans toutes les disciplines, des modules sont réservés au travail individuel à la bibliothèque centrale, ou au centre de ressources du département[1] (temps non-structuré). Ce travail individuel, supervisé par les enseignants, est un élément essentiel de l'ensemble.

Si 5 heures de français par semaine (ou par cycle de 5 jours) sont prévues au programme d'une classe du secondaire, on peut avoir la répartition suivante:

Travail collectif — Temps structuré	Jour A	150 élèves	1 h (3 modules)
	Jour B	30 élèves	1 h (3 modules)
	Jour C	30 élèves	40 mn (2 modules)
	Jour D	15 élèves	40 mn (2 modules)
	Jour E	15 élèves	40 mn (2 modules)
Travail individuel — Temps non-structuré	Par cycle de 5 jours	1 élève	1 h

Le jour A, l'un des cinq professeurs de français fait un exposé devant le grand groupe, ses quatre collègues « économisent » dans le même temps quatre heures qui seront utilisées, au cours du cycle, pour d'autres types d'activités pédagogiques. Les jours B et C, chaque professeur travaille en séminaire ou en laboratoire de langues avec le groupe de 30 élèves qui lui est plus particulièrement confié. Les jours D et E, on travaille en atelier avec deux groupes de 15 élèves pendant 40 minutes.

Ainsi l'horaire modulaire flexible apporte aux contraintes inhérentes aux systèmes scolaires des traitements différents de ceux que détermine l'horaire de type classique.

Compte tenu des contraintes indiquées ci-dessus, des desiderata légitimes des professeurs quant à la ventilation de leurs obligations de service au cours du cycle de travail et de la complexité du jeu des disciplines dans les polyvalentes (matières imposées et matières choisies, classes de niveau pour les matières imposées, tableau d'exigences minimales fixant les conditions imposées pour la poursuite des études[2]), l'emploi du temps ne peut pas être établi « à la main ». Les polyvalentes à horaire modulaire flexible ont recours aux services de sociétés privées qui traitent à l'aide d'ordinateurs les données portant sur les maîtres, les élèves et les locaux. Ces entreprises remettent à chacun, enseignant ou élève, son emploi du temps et à l'administration un tableau d'utilisation des locaux.

L'H.M.F. ne peut être mis en application que dans des établissements qui regroupent un nombre important d'élèves. Il faut en effet qu'à chaque niveau et dans chaque discipline on puisse constituer des équipes de travail de quatre ou cinq professeurs. De nombreuses salles à cloisons mobiles, une bibliothèque centrale, un centre de ressources par discipline, des laboratoires spécialisés, un auditorium doivent être disponibles pour permettre aux professeurs de diversifier les situations d'apprentissage.

CONTRAINTES	HORAIRE CLASSIQUE	HORAIRE MODULAIRE FLEXIBLE
Disciplines au programme	Traitement semblable de toutes les disciplines	Traitement adapté à chaque discipline
Locaux	Salles de cours pouvant accueillir 30 à 45 élèves	Salles transformables pourvant accueillir de 15 à 150 élèves
Équipement (matériel didactique)	Doit exister en quantité suffisante pour pouvoir être utilisé simultanément par plusieurs professeurs. Doit être mobile.	Un seul ensemble nécessaire à un niveau donné. Peut être fixe.
Groupes d'élèves	Groupes stables de 30 à 40 élèves	Groupes instables de 15 à 150 élèves
Enseignants 1 /	Périodes de cours de 45 à 55 minutes. Tous les enseignants dispensent le même nombre de périodes.	Périodes de cours de durée variable. Les enseignants ne dispensent pas obligatoirement le même nombre de périodes par cycle.
Enseignants 2 /	Peuvent travailler individuellement ou en équipe. Prédominance du travail individuel.	Prédominance du travail en équipe.
Durée de la période de travail.	Une ou plusieurs fois 45 à 55 minutes.	Une ou plusieurs fois 20 minutes (modules de 20 minutes).
Durée de l'unité didactique	Laissée à la discrétion de l'enseignant.	Généralement un cycle.

Refus des objectifs traditionnels

Le choix et l'utilisation de l'horaire modulaire flexible correspondent d'abord, semble-t-il, à une volonté de rompre avec une conception de l'éducation qui privilégie les objectifs de rendement et d'efficacité. Il y eut longtemps — il y a encore — un « culte de l'efficacité », qui consiste à centrer l'activité scolaire sur l'étude de programmes déterminés: dans une telle perspective, maîtres et élèves doivent bien évidemment s'astreindre au respect d'un échéancier commun, ce qui engendre une organisation collective, répétitive et donc « rigide » de l'enseignement. L'idée d'un horaire modulaire « flexible » est à l'opposé de cette conception. La flexibilité désigne en effet, selon la définition de G. Stables, « une forme d'organisation qui peut être modifiée pour rencontrer des besoins particuliers et individuels ». Définition en grande partie négative: une organisation modifiable est une organisation qui n'oppose pas, par nature, d'obstacle aux restructurations, partielles ou globales, et qui permet l'adaptation des structures à des réalités et à des stratégies susceptibles de changer. Et si l'on s'interroge sur les raisons positives que l'on peut avoir de choisir l'horaire modulaire flexible, on s'aperçoit qu'elles font le plus souvent défaut. Dans les établissements qui l'ont adopté, la décision a souvent été prise pour des motifs fort imprécis: dans telle polyvalente, l'H.M.F. a été choisi préalablement à toute connaissance réelle et directe de son fonctionnement, surtout parce que l'on « cherchait une méthodologie nouvelle capable de séduire des étudiants ». Dans telle autre, l'H.M.F. a fait l'objet d'un choix apparemment mieux fondé mais l'on nous dit que le système est « un moyen pour faire naître des comportements responsables », ce qui paraît pour le moins imprécis. Il ne faut pas s'en étonner: les écrits des spécialistes eux-mêmes sont généralement discrets et parfois muets sur les fondements théoriques de l'H.M.F.: on se contente d'en appeler au « besoin de changement », à la critique très souvent vague et stéréotypée de « l'arrangement traditionnel ». A.G. Stables lui-même, dans son étude magistrale sur la question, procède à une analyse rapide. D'une part, l'école traditionnelle a vécu: « elle produisit la société industrielle et rendit possible l'avancement et la révolution scientifique dans laquelle nous nous trouvons présentement. Cependant, en agissant ainsi, elle rendit impossible sa propre existence »[3]. D'autre part, la civilisation industrielle et technicienne l'a ébranlée en modifiant les données de l'acte éducatif: « il devint plus important de s'occuper des individus et des concepts que des groupes et des connaissances. L'école traditionnelle fut mise en péril presque du jour au lendemain »[4]. Gilles Lapointe évoque, à l'appui de l'H.M.F., « le besoin d'un grand courant d'air... qui balaierait, ou du moins amoindrirait les mille et un obstacles qui paralysent notre école secondaire actuelle... »[5]. Certes, aucune des études importantes qui ont traité de ce problème ne méconnaît la nécessité d'une réflexion théorique, mais l'on s'en tient souvent à des considérations conventionnelles. L'H.M.F. repose ainsi sur une problématique essentiellement implicite: on le justifie par l'inéluctable. Ne peut-on s'interroger sur cette relative faiblesse des analyses préalables et sur l'attrait qu'a pu exercer un système dont la nouveauté était souvent le seul attribut bien connu? Il faut pourtant aller plus loin: le système fonctionne, apportant avec lui de réelles possibilités. Son exploitation et son fonctionnement ont entraîné peu à peu une réflexion, qui faisait d'abord défaut, sur ses fondements. Les résultats, les réalisations, le style d'enseignement qu'il a rendus possibles nous permettent d'examiner sa signification pédagogique.

Une pédagogie pour l'individu

C'est, incontestablement, la notion d'individualisation de l'enseignement qui se dégage au premier chef d'une étude globale de l'horaire flexible. L'organisation traditionnelle, avec son système rigoureux de 30 élèves par divisions et de durée fixe des périodes — qui entraîne une certaine uniformisation des procédés mis en oeuvre — limite l'attention que le maître peut porter aux cheminements individuels, aux intérêts particuliers et aux besoins spécifiques de ses élèves. L'H.M.F. est avant tout le cadre d'une pédagogie individualisée: chaque élève peut apprendre selon le rythme et selon la manière qui lui conviennent. Celui qui aura un plus grand besoin de se consacrer à l'apprentissage des langues, des techniques, des arts, de la mathématique, pourra le faire, et l'ensemble des élèves qui auront de tels besoins à satisfaire n'entraînera pas, pour les autres élèves, l'obligation de prendre part à ces activités. En outre c'est l'élève lui-même qui devra — avec l'aide des pédagogues compétents — découvrir son

rythme et ses besoins, et, partant de cette découverte, déterminer lui-même une partie de son propre horaire au cours d'une journée scolaire. Ainsi se développera « son sens des responsabilités vis-à-vis de son propre apprentissage » selon l'heureuse expression de Stables. Le travail individuel n'est pas, il faut le souligner, une variété des traditionnels « devoirs »: il est intégré à l'horaire scolaire et prolonge directement les activités de groupe, auxquelles il apporte beaucoup plus et bien autre chose qu'un complément. Les « devoirs à la maison » ne sont qu'un moyen de s'entraîner pour réussir « en classe ». La perspective est ici inversée: la classe (le grand et le moyen groupes) est un moyen de parvenir au travail individuel, signe de l'autonomie intellectuelle qui est le but ultime de tout l'enseignement. Le temps alloué à l'étude individuelle varie généralement de 10 à 40%. Il recouvre des activités diverses: la recherche, la lecture, la réflexion, l'évaluation; au contraire, l'H.M.F. associe la recherche de l'autonomie à celle de la socialisation. Délivré de l'uniformité — spatiale et temporelle — du rythme des cours et de la salle de cours, l'élève découvre que l'école est un authentique milieu de vie: les rencontres avec d'autres élèves dans les divers locaux prévus à cet effet, le dialogue avec les conseillers pendant le temps non-structuré et avec les professeurs au centre de ressources sont autant de moyens de lutte contre l'aspect dépersonnalisant que revêtent trop souvent les établissements scolaires, notamment lorsqu'ils reçoivent un effectif important. C'est, en fin de compte, à une autre dimension de l'enseignement que l'on accède. Savoir entrer en relation avec autrui, savoir dialoguer, et surtout savoir utiliser « son » temps sont indispensables à l'heure où, sous le nom de civilisation des loisirs, les individus sont inévitablement appelés à connaître au cours de leur vie de très longs « temps non-structurés ». Aussi convient-il qu'ils apprennent à l'école à faire bon usage de leur liberté. L'horaire modulaire introduit une conception plus globale de l'action éducatrice en même temps qu'il déplace, en quelque sorte, le centre de gravité des éléments de cette action. L'essentiel n'est plus l'acte d'enseigner mais bien l'acte d'apprendre. Encore faut-il remarquer que le concept d'apprentissage lui-même est modifié et doit être redéfini: l'horaire modulaire flexible est bien, en effet, associé, selon le titre choisi par Gilles Lapointe, à un « nouveau concept d'apprentissage ».

De l'apprentissage à l'étude

Ce concept est nouveau, d'abord, en ce qu'il intègre des données relatives aux conditions dans lesquelles est dispensé l'enseignement dans la société d'aujourd'hui. Ces conditions, en effet, sont différentes à bien des égards de celles qui ont prévalu il y a vingt ans.

D'une part le rôle de l'école comme moyen de transmission du savoir s'est largement modifié: l'apprentissage extra-scolaire, c'est-à-dire celui que dispense l'école parallèle, a pris une place importante dans le processus éducatif. Il faut donc que l'apprentissage scolaire donne à chacun la formation nécessaire pour que soit réalisée sans trop de peine la continuité

CEC

Nouveauté:

Code grammatical sélectif

par J. Canac-Marquis

le seul ouvrage de référence conçu pour les élèves de la fin de l'élémentaire

Cet ouvrage, écrit dans une langue accessible aux jeunes élèves, présente un choix judicieux des règles les plus importantes qui leur permettront d'écrire convenablement; les règles complexes, les formes les moins usitées et certaines exceptions ont été éliminées afin d'attirer l'attention sur les points essentiels. La présentation vivante encourage l'enfant à consulter l'ouvrage; un personnage de bande dessinée représente chaque partie du discours et sert de point de repère dans la table des matières. L'ouvrage prépare les jeunes élèves à utiliser une grammaire plus compliquée et constitue un aide-mémoire agréable à consulter. Il est illustré en deux couleurs.

Code grammatical sélectif 160 pages **$3.95**

La lecture sous toutes ses formes

Livre 1 par J. Canac-Marquis

Livre 2 par J. Canac-Marquis et H. Major

Livre 4 par J. Canac-Marquis et G. Primeau

Ces ouvrages placent l'élève dans une situation naturelle de lecture. Ils lui apprennent à lire tous les textes, à maîtriser les techniques de recherche et à se divertir par la lecture, tout en se fixant des objectifs à atteindre. Dans les livres 2 et 4, la section Accélérer la vitesse de lecture amène l'enfant à mesurer lui-même sa vitesse de lecture et sa compréhension et à inscrire ses résultats dans un dossier personnel. Les exercices de renforcement et les activités créent des situations de communication orale ou écrite et permettent au professeur d'adapter son enseignement aux besoins de ses élèves. Ces livres sont illustrés en deux couleurs.

Livre 1 (3e élémentaire)	210 pages	**$4.75**
Livre 2 (4e élémentaire)		**disponible à l'été**
Livre 4 (6e élémentaire)	360 pages	**$5.50**

Centre Educatif et Culturel Inc.
8101, EST BOUL. METROPOLITAIN, MONTREAL, QUE., H1J 1J9, TÉL. (514) 351-6010

entre la vie scolaire et l'auto-apprentissage que l'élève pratique à l'extérieur de l'école et retrouve plus tard dans la vie active et le monde du travail.

L'école, en d'autres termes, se doit de respecter, de préparer et de favoriser, par le développement d'activités et d'aptitudes adéquates, le mode d'apprentissage extra-scolaire. G. Lapointe a su montrer combien l'H.M.F. comportait, à cet égard, d'analogies avec l'école parallèle.

D'autre part, les fins de l'éducation, elles-mêmes, ont changé. Il s'agit de placer l'élève dans des situations d'apprentissage variées, qui constitueront pour lui l'occasion de forger une méthode. Ces situations seront le reflet du « monde dont la règle est le changement » dans lequel nous vivons. Ainsi l'accent, dans une école qui applique l'H.M.F., n'est pas mis sur les méthodes pédagogiques, sur lesquelles depuis longtemps porte la recherche sans que soit jamais faite l'unanimité, mais sur la possibilité d'instaurer, selon l'opportunité, telle ou telle méthode, tout système scolaire qui fait choix exclusif d'une méthode courant le risque de se tromper. Les différences individuelles chez les élèves justifient une telle pratique. En outre, le rôle du pédagogue n'est pas, dans cette perspective, d'imposer une démarche, mais de permettre à l'élève de choisir, entre plusieurs démarches possibles, celle qu'il veut adopter. Sur le plan intellectuel se retrouve donc le thème de la liberté: c'est un élève capable de critiquer, de choisir, de se déterminer que l'on veut créer, c'est surtout un élève capable de participer à la prise d'une décision chaque fois qu'il est concerné par cette décision. On remplace enseigner par apprendre, puis apprendre par développer les ressources de chacun. Ce n'est plus le savoir qui est visé, ni même peut-être l'acquisition d'un savoir: l'action éducative vise à développer des comportements. C'est ainsi que le « nouveau concept d'apprentissage » s'éloigne sensiblement des notions traditionnelles relatives au travail scolaire (cours, travaux d'élèves, programme). On passe de la notion d'apprentissage à celle d'étude: « une des caractéristiques de l'activité d'étude c'est qu'elle fait une place particulièrement grande à tout ce qui concerne la collecte et l'entrée de l'information... la matière dont cette information est extérieurement présentée au sujet perd alors de son importance... Ce n'est plus tant la façon dont l'enseignement mais dont l'enseigné est programmé qui compte... »[6].

L'enseigné programmé

« La façon... dont l'enseigné est programmé », telle est, selon nous, une autre caractéristique de l'horaire modulaire flexible. Cette programmation a lieu tout d'abord lors de l'établissement de l'emploi du temps. Les professeurs déterminent eux-mêmes les « programmes », la fréquence et l'ordre des activités en fonction des conditions réelles de l'enseignement, de l'expérience acquise et des réactions de leurs élèves. La variation des effectifs des groupes et de la durée des activités est calculée d'après les besoins de la discipline et du but pédagogique précisément recherché. Nous reviendrons sur ce point, mais il importe d'insister dès à présent sur cette « stratégie à pas variable » qui, à bien des égards, modifie les données de la didactique traditionnelle. Il est en effet possible de tenir compte à la fois des exigences de la discipline, des aptitudes des élèves, des goûts et capacités du corps professoral: le maître exerce ainsi une responsabilité pédagogique totale, et dispose de l'ensemble des moyens dont il a besoin pour l'exercer.

Nous verrons par ailleurs ce qu'il convient de penser de la valeur pratique de l'horaire modulaire flexible, c'est-à-dire des résultats qu'il permet effectivement d'atteindre. Nous souciant seulement, pour l'instant, de la philosophie de l'éducation sur laquelle il s'appuie, nous nous contenterons de remarquer qu'il correspond pour une bonne part à des vues pédagogiques très anciennement admises. Montaigne notait déjà: « Ceux qui, comme porte notre usage, entreprennent, d'une même leçon et pareille mesure de conduite, régenter plusieurs esprits de diverses mesures et formes, ce n'est pas merveille si en tout un peuple d'enfants ils en rencontrent deux ou trois qui rapportent un juste fruit de leur discipline. » L'idée d'individualiser l'enseignement, d'organiser les classes d'une manière plus souple ne sont pas, à vrai dire, des idées neuves. On les trouve dans des textes déjà relativement anciens, par exemple en France dans les Instructions Officielles de 1938, dans les circulaires du 8 juin 1946, du 9 mai 1947 sur les « classes nouvelles » — et dans bien d'autres textes. L'horaire modulaire flexible, bien plus qu'une véritable innovation apparaît comme une radicalisation, ou mieux comme une mise en application radicale de principes pédagogiques pour la plupart antérieurs à son apparition, et paradoxalement, c'est dans une large mesure ce qui fait son intérêt. Instrument créé pour rendre possible une vaste rénovation, il entraîne, une fois mis en place, l'obligation d'entreprendre cette rénovation: comme l'architecture d'un bâtiment détermine pour une part les activités qui s'y déroulent, il contraint à une pédagogie nouvelle, privée du support de l'habitude et de la tradition. Il fait courir, en quelque sorte, au pédagogue un risque majeur: celui de n'être pas à la hauteur des possibilités qu'il lui offre. Ainsi avons-nous l'impression de découvrir en lui une pédagogie sans échappatoire.

L'enseignant: l'homme d'une équipe

Le fonctionnement pédagogique d'une école polyvalente à horaire modulaire flexible repose essentiellement sur le travail collectif des professeurs appartenant à un même groupe de niveau. L'équipe doit préparer un programme complet d'enseignement à un niveau donné et prévoir longtemps à l'avance la répartition du contenu cours et des types de situation d'apprentissage (grand groupe, séminaire, atelier, travail individuel supervisé) ainsi que la durée des périodes d'enseignement.

Il va de soi que ce type de fonctionnement ne peut pas être mis en place dans les établissements scolaires sans une préparation adéquate des professeurs. A.G. Stables considère que deux années de recyclage du personnel sont nécessaires. Au cours de la première année les futurs utilisateurs sont informés des mécanismes et des modalités d'application du système et sensibilisés aux techniques d'animation des grands groupes, des séminaires et des ateliers. La deuxième année, les enseignants visitent des établissements où l'H.M.F. est en application, rencontrent des techniciens en informatique et préparent en équipe la rentrée suivante. Cette préparation ne doit se faire que lorsque l'équipe a trouvé une certaine cohésion, c'est-à-dire lorsque ses membres éprouvent le désir de travailler ensemble et de résister aux forces de désintégration[7]. À ce stade les enseignants peuvent essayer de définir la distribution et l'articulation des rôles dans le groupe-matière, décider de la conduite du groupe et du mode de leardership. Chaque membre du groupe définit son rôle propre et comprend celui de ses collègues, écoute les autres et exprime clairement son point de vue, fait preuve d'une maturité et d'une plasticité suffisantes pour admettre ou proposer des solutions de compromis susceptibles de rallier les suffrages de tous ses partenaires. Un conducteur du groupe est choisi car l'expérience prouve que les groupes sans chef n'ont guère de productivité matérielle ou intellectuelle. Ce leader est à la fois membre à part entière et administrateur du groupe. Il est le lien entre ses collègues et l'administration. Chaque membre du groupe-matière est tenu de se conformer à un certain nombre de règles qui présideront à l'émergence de normes et de modèles collectifs spécifiques. Il faudra que chacun s'informe des fondements théoriques de la pensée pédagogique et des objectifs didactiques de tous les autres, qu'une synthèse opératoire de ces diverses tendances soit élaborée et qu'un consensus s'établisse, que le groupe se fixe un réglement qui lui permette de surmonter les conflits et de prendre des décisions, que les rôles de chacun et en particulier celui du conducteur soient définis à la satisfaction de tous. Alors seulement la programmation du travail peut commencer.

Il s'agira de préparer le programme détaillé par cycle de la discipline concernée. Cette tâche nécessite de nombreux travaux préliminaires dont le moindre n'est pas l'étude des objectifs généraux de la discipline au niveau choisi à partir des instructions officielles du ministère de l'Éducation. Il est alors possible de formuler des sous-objectifs, de déterminer les moyens de les atteindre et de répartir sur l'ensemble des cycles de l'année scolaire le temps nécessaire, compte tenu des situations d'apprentissage jugées opportunes. Les moyens d'action peuvent être très diversifiés et comprendre toute la gamme des instruments audio-visuels, des cours magistraux, des conférences prononcées par des professeurs invités ou par des spécialistes étrangers à l'enseignement, des séminaires, des séances de laboratoire, des travaux de recherche à la bibliothèque et au centre documentaire, des activités de soutien pédagogique aux élèves en difficulté d'apprentissage. Si la durée des activités tient le plus grand compte de la nature de la discipline et du contenu des unités didactiques, elle est déterminée essentiellement par le degré de maturation des étudiants et leur plus ou moins grande faculté d'attention.

Le team-teaching: une voie, des écueils

À la programmation par équipe doit succéder maintenant le travail par équipe (team-teaching). Mais avant de progresser plus avant dans la description des tâches du groupe de niveau il convient, nous semble-t-il, de procéder à un premier examen critique. Le fonctionnement du groupe repose essentiellement, nous l'avons vu, sur sa cohésion. Les facteurs de cohésion des groupes restreints sont soit d'ordre extrinséque — antérieurs à la formation des groupes — soit d'ordre intrinséque — propres au groupe en tant que tel. Parmi les premiers on citera l'influence des contrôles socio-professionnels, contrôles du département et des administrations locale et centrale, celui des parents et des autres groupes de collègues, et les contraintes imposées par les réseaux de communication. Ceux-ci sont prédéterminés dans une large mesure par la diversité des statuts sociaux au sein du groupe et surtout par les systèmes de référence propres aux membres du groupe. Parmi les seconds on trouvera des facteurs socio-affectifs (motivations, émotions, valeurs communes) et des facteurs d'ordre opératoire et fonctionnel: ceux qui permettent ou non au groupe de remplir sa mission et par conséquent de renforcer sa cohésion. Ces quelques indications sur la dynamique des groupes suffisent à montrer que la constitution d'une équipe de travail et son bon fonctionnement ne vont pas de soi. De nombreuses conditions doivent être remplies pour que le groupe ait le sentiment de satisfaire ses besoins: très fortes affinités culturelles et affectives entre les membres d'une part, grandes compétences et complémentarité des spécialisations et des intérêts d'autre part. On le voit, la sélection des enseignants destinés à oeuvrer dans les groupes restreints du team-teaching ne laissera pas de poser aux administrateurs des problèmes très complexes, voire difficilement solubles, compte tenu des modalités actuelles de la formation des enseignants.

Il ne suffit donc pas de constater que des professeurs de cinquième année secondaire échangent des documents polycopiés pour s'extasier devant une des manifestations du team-teaching. Dans l'enseignement de type classique également on voit tous les jours des enseignants se concerter et échanger des documents de travail.

Il n'y a team-teaching que si des professeurs, réunis par l'attrait d'un but commun et des responsabilités communes, décident d'accomplir ensemble une tâche pédagogique et consentent à une différenciation de leur rôle au sein de l'équipe, en fonction des aptitudes propres à chacun, pour parvenir à une meilleure utilisation des ressources humaines et du temps scolaire, au bénéfice du groupe d'élèves qui leur est confié.

Ces enseignants responsables des groupes de niveau doivent posséder un certain nombre de qualités et de talents spécifiques. D'abord un très haut degré de connaissance scientifique de la discipline à enseigner. En effet les professeurs s'adressent désormais, tour à tour, à de très nombreux élèves réunis en grands groupes et à leurs pairs. Toute erreur ou maladresse aurait donc des répercussions sur la crédibilité de l'équipe. Ensuite, de très

TES NOUSVEAUTES NOUSVEAUT

LE FRANÇAIS: LANGUE DE TROUVAILLE A

Code essentiel du français parlé et écrit

Richard Bergeron

— un recueil des notions et règles fondamentales et essentielles
— une grammaire pratique en abrégé
— conforme à l'esprit du Programme-cadre de français
— un outil pédagogique simple, élémentaire, facile et rapide à consulter.
— nouveau prix spécial: $3.95

La collection BALISES

Jacques Beauregard et Léandre Turcotte

— dix (10) documents d'une quarantaine de pages chacun, sous forme de brochures 8½″ × 11″
— un outil pour le développement harmonieux des quatre (4) fonctions du langage (parole, audition, écriture lecture)
— nombreux dessins humoristiques et une série de bandes dessinées
— disque léger en vinyle exploitant l'aspect oral
— une série de douze (12) diapositives disponible pour chacun des thèmes
— un cahier de bord pour l'élève
— un guide d'utilisation pour le professeur
— et bientôt BALISES IV

Orthographe plus A, B, C

— orthographe d'usage et grammatical
— enrichissement du vocabulaire
— usage du dictionnaire
— ouverture vers de nombreux exercices complémentaires
— jeux éducatifs
— respect du rythme individuel
— découverte pratique des règles
— développement des automatismes et de l'orthographe réfléchi
— auto-correction
— niveau: 2e cycle élémentaire et début du secondaire

Beauchemin

450, AVENUE BEAUMONT MONTRÉAL H3N 1T8 (514) 273-7541

solides connaissances pédagogiques. Toutes les activités doivent être rigoureusement organisées, les consignes, d'une clarté à toute épreuve, le plan des exposés d'une logique parfaite, la langue utilisée d'une correction sans faille. Les enseignants les plus aptes à fonctionner dans ce nouveau système seront ceux qui, en outre, auront de grandes qualités humaines, le sens des relations avec autrui, la capacité de procéder à une critique constructive du travail de leurs collègues et à une autocritique permanente de leurs propres performances. Enfin, les enseignants devront posséder des connaissances techniques diversifiées pour pouvoir utiliser, à bon escient, le matériel audio-visuel disponible.

Changements de mentalité et résistance au changement

On le voit, nous venons de tracer ici le portrait-robot de l'enseignant idéal, celui qui possède toutes les connaissances, toutes les vertus, tous les talents. Nous touchons donc encore au problème de la formation des enseignants. Dans le système classique, également, les professeurs qui posséderaient toutes ces qualités obtiendraient d'excellents résultats. Mais la pédagogie n'est pas affaire de génie personnel.

Le team-teaching pose aussi, nous l'avons dit, le problème de la différenciation de la tâche des enseignants. Cette différenciation est vivement souhaitée par le Conseil Supérieur de l'Éducation. Ses effets sont multiples. Elle permet aux professeurs de se consacrer exclusivement à des tâches pédagogiques et d'abandonner les activités de surveillance, de mise en place des équipements et de reprographie au personnel de soutien. Le contrôle des connaissances est placé sous la responsabilité d'un *chef de matière* qui est désigné par l'ensemble des groupes de niveau des départements (un département par discipline) et dont le service est à ce titre allégé. En contre-partie, il supervise le fonctionnement des équipes, veille à la bonne qualité des cours et surveille les résultats obtenus par tous les élèves qui relèvent de son département. Le rôle du chef de matière inclut également des activités de tutorat pour intégrer à l'équipe un nouveau venu ou un jeune collègue sans grande expérience. Le team-teaching devrait conduire les professeurs à une spécialisation plus grande, certains se découvrant une vocation de conférencier (devant les grands groupes), d'autres d'animateur de séminaires, d'autres encore des talents pour mettre en oeuvre une pédagogie de soutien adaptée aux élèves les plus faibles, d'autres de tuteur dans la conduite des travaux individuels. Pour tous, ce mode de fonctionnement devrait entraîner des changements importants de mentalité. C'est bien là, évidemment, que se situe la difficulté cruciale. Il n'y aura de véritable team-teaching que si les professeurs adoptent face à cette innovation une attitude résolument positive. Pour de nombreuses raisons d'ordre psychologique, pratique et professionnel, la grande majorité des enseignants en Amérique comme en Europe manifestent quelque méfiance à l'égard des idées nouvelles.

Généralement circonspects devant les réformes qu'on leur propose, ils éprouvent de plus en plus vivement le sentiment qu'il est absurde de rechercher l'innovation pour elle-même et scandaleux de rejeter les méthodes éprouvées pour en adopter de nouvelles aux résultats problématiques. À trop changer on risque fort, pensent-ils, de plonger l'institution scolaire tout entière dans la confusion. Le système scolaire québécois n'a guère — dans le domaine de l'enseignement secondaire polyvalent — qu'une expérience limitée. Certains pensent que des améliorations sensibles du fonctionnement actuel pourraient être obtenues en faisant appel à des méthodes classiques d'intervention qui tendraient à donner aux maîtres des connaissances scientifiques plus étendues plutôt qu'en essayant, une fois de plus, de modifier les structures. Nous avons visité de nombreuses polyvalentes dans la région de Montréal et du Lac Saint-Jean et nous avons pu constater — en dialoguant avec les professeurs — combien les résistances au team-teaching sont encore vives. Souvent les enseignants ont l'impression que l'on ne respecte plus leur autonomie pédagogique. Ils se sentent manipulés par l'administration: « on agit sur les enseignants, pour eux sans doute mais jamais avec eux »[8]. De fait, en pédagogie comme dans d'autres domaines la participation de tous les usagers — administrateurs, enseignants, élèves, parents, personnel de soutien — à la définition et à la mise en oeuvre des programmes et des modes de fonctionnement semble être la condition sine qua non du succès.

Le team-teaching n'est pas institutionnalisé. Pour l'instant gagnerait-on vraiment à généraliser un mode de fonctionnement qui exige de tous une disponibilité, des connaissances et une compétence pédagogique hors du commun? Ne vaut-il pas mieux laisser quelques établissements scolaires élaborer cette pédagogie expérimentale, et se préoccuper d'améliorer par des moyens classiques et éprouvés la qualité de l'enseignement dans l'ensemble des écoles secondaires polyvalentes? En outre dans le cadre traditionnel (horaire non-modulaire), rien n'interdit aux professeurs de regrouper leurs élèves, de se concerter sur le programme et le contenu des unités didactiques, sur la présentation des éléments du cours, ni même de différencier progressivement leurs interventions compte tenu de leurs talents, de leurs goûts et de leur spécialisation. De plus, l'horaire traditionnel permet les regroupements pluri-disciplinaires qui ne peuvent se faire dans les polyvalentes à horaire modulaire flexible.

Le groupe et sa signification

Davantage, peut-être, que l'organisation du service des enseignants, celle des groupes d'élèves est bien, comme on l'a dit « la clef du système », l'instrument fondamental et caractéristique de l'H.M.F. Le terme « groupe » ne doit pas évoquer une technique fondée sur des activités où la participation à une équipe est un moteur de l'action pédagogique. Il désigne en fait la modalité de répartition des élèves dans le système d'enseignement. Cela n'entraîne pas que la composition et la dimension du groupe n'aient pas de signification pédagogique: le groupe est adapté aux impératifs d'un moment déterminé, mais ce n'est pas lui qui permet essentiellement de les atteindre. Aussi faut-il admettre, à notre avis, que l'horaire modulaire flexible ne permet nullement d'instaurer une pédagogie de groupe, au sens que revêt habituellement ce terme: les vertus du groupe ne sont pas utilisées comme telles. L'idée d'une éducation coopérative, d'un « travail libre par groupes », tel que le concevait par exemple Roger Cousinet, en est tout à fait absente. On ne part pas des mêmes prémisses: Cousinet déplorait que « malgré les apparences » l'éducation fût encore « un préceptorat », alors que l'H.M.F. s'appuie sur la condamnation d'un enseignement trop peu individualisé. Aussi la constitution des groupes est-elle fondée sur l'idée d'un cheminement progressif vers le travail individuel. La grandeur du groupe correspond toujours à la nature de l'acte pédagogique que l'on prévoit d'y accomplir, qui entraîne aussi avec elle le temps alloué au groupe, la composition du groupe, la nature de la supervision, « le milieu physique et psychologique » choisi, la nature des tâches du personnel enseignant. De manière générale, les phases se succèdent selon un ordre qui change peu. L'enseignement est d'abord dispensé au grand groupe, ce qui permet une importante économie de temps et d'espace. Les élèves d'un cours donné sont rassemblés pour recevoir une information précise et particulièrement élaborée — puisqu'elle a été établie par l'ensemble des spécialistes: cette phase de présentation des concepts correspond à la transmission de l'information générale, des « éléments de motivation », à l'introduction de notions nouvelles, à l'invitation à la recherche personnelle, et aussi éventuellement à « l'évaluation » (examens, tests de contrôle), à la récapitulation d'une partie du programme. Le grand groupe, grâce à une étude préalable du rendement des élèves concernés, est constitué de manière aussi homogène que possible, ce qui confirme l'aspect de « spectacle indifférencié » que lui confirme par ailleurs son rôle de pure information.

Sans doute l'enseignement au grand groupe revêt-il une signification différente selon les disciplines. « L'éducation physique se prête à la même situation d'apprentissage que l'histoire, les mathématiques, la musique, ou les langues étrangères. »[9] Mais si, dans l'enseignement d'une discipline donnée, le « grand groupe » peut toujours jouer un rôle précis, ni le moment ni le niveau où il le joue ne sont comparables au moment et au niveau auxquels il interviendra dans les autres disciplines. Parfois, le « grand groupe » correspond à une pure information, présentée sous forme d'exposé initial — il est dans une certaine mesure l'équivalent du cours magistral, et il est le point de départ d'un processus pédagogique complexe dont le « séminaire » sera le premier relai. Dans d'autres cas, le « grand groupe » est déjà une étape de ce processus, et il correspond à un débat, à une mise en perspective d'un savoir préalable, à une récapitulation d'éléments acquis, à un développement par nature non initial. Il convient donc que l'équipe-matière chargée d'élaborer l'enseignement au grand groupe se préoccupe constamment de situer le niveau, les finalités et donc la tonalité de l'intervention: cette nécessité même nous paraît particulièrement positive.

Photo Éditeur Officiel du Québec.

Un laboratoire plus qu'un auditoire

Le séminaire, c'est-à-dire l'enseignement à des petits ou moyens groupes, est le pivot de l'organisation, dans la mesure où il constitue la phase préparatoire du processus d'individualisation. Stables a même avancé que « l'enseignement à de grands groupes, l'aspect le plus connu du système, serait utile même si son unique utilité était de créer l'occasion, grâce à l'économie de temps, de l'enseignement à de petits groupes. »[10] En fait, le séminaire est sans doute l'étape à laquelle l'action pédagogique est la plus complexe et aussi la plus intense. Ce qui le caractérise, ce n'est pas le petit nombre d'élèves — qui en lui-même n'interdit pas, comme on le voit trop souvent, l'utilisation de techniques empruntées à l'enseignement à des groupes nombreux — c'est la relation particulière qu'entretiennent le professeur et les élèves face à des tâches précises qui ne sont plus de l'ordre de la transmission du savoir — assurée par le grand groupe. L'interaction maître-élèves impossible dans les très grands groupes, trop intense dans les très petits, est tout à fait positive devant dix ou quinze élèves. Dans son ouvrage *Small Group Construction: a new challenge*, Donald Debray notant que dans une classe traditionnelle l'action pédagogique consiste en 75 à 90% de « spectacle et discours » du professeur, souligne les avantages psychopédagogiques des petits groupes: la disparition de l'impression de puissance établie, l'apparition de relations personnelles, l'auto-régulation par le groupe, l'amélioration de la perception de soi et d'autrui. L'apprentissage proprement dit est alors possible dans d'excellentes conditions d'efficacité. Il s'agira de « traiter » l'information donnée au grand groupe en développant la compréhension, de diagnostiquer les difficultés individuelles d'apprentissage, de fixer la méthodologie, de réaliser, pour tout dire, l'harmonisation entre le savoir et le savoir-faire. Ainsi disparaît la relative antinomie, posée par l'organisation traditionnelle, enseignement-travail dirigé, cours théorique-activités pratiques. La démarche du groupe doit d'ailleurs aboutir à la réalisation du véritable objectif, le travail individuel. Sur ce point l'H.M.F. est l'héritier de conceptions comme celle de Claparède, selon laquelle l'école doit être « un laboratoire plus qu'un auditoire »[11]. Le travail individuel doit permettre l'assimilation finale des matières du programme, le développement de l'aptitude à la recherche et au travail intellectuel, l'acquisition de l'autonomie. Il doit, naturellement, être dosé, selon les aptitudes, la maturité et le niveau de chacun, encadré par le personnel enseignant. Ainsi certains élèves pourront être totalement libres d'utiliser à leur manière le temps non-structuré (total independant study), d'autres recevront une aide pour l'organisation de leur travail (de la surveillance à l'exécution de certaines tâches précises), d'autres enfin seront placés sous surveillance constante (directed study) jusqu'à ce qu'ils puissent passer à l'un des deux autres stades. C'est en fonction de ces différents stades que sera répartie l'utilisation des ressources et des locaux: l'atelier d'apprentissage, plus particulièrement adapté à certaines disciplines comme les langues vivantes ou les « sciences humaines », le laboratoire de sciences, le centre de ressources. Le centre de ressources est une création originale: il joue à la fois le rôle traditionnel d'une salle des professeurs, celui d'une bibliothèque et celui d'un centre de documentation. Il est en quelque sorte une salle des professeurs où l'on rencontre les élèves. Son fonctionnement mériterait de longs développements: nous nous contenterons de cette approche sommaire, non sans souligner que le point d'aboutissement qu'est l'étude individuelle est aussi un point de repère qui permet d'apprécier le fonctionnement du système. La complexité des processus entraîne de nombreuses occasions de déviation, d'erreur ou d'insuffisance entre le grand groupe et le travail en centre de ressources: certaines étapes risquent d'être franchies trop vite ou trop lentement, certains élèves, mal jugés, peuvent être mal orientés. Certains centres de ressources, vus au cours de nos visites, nous ont parfois rappelé ce que l'on nomme en France les salles de permanence... Reste à examiner si les objectifs fixés et qui ont trait essentiellement au contrôle de l'enseignement, à la recherche des aptitudes sont plus aisément atteints que par des moyens mis en oeuvre dans des systèmes plus traditionnels comme le travail dirigé utilisé en France.

Accepter le risque

Sans doute est-on amené à se poser la même question pour les différentes innovations que comporte l'horaire modulaire flexible, c'est-à-dire, en fin de compte, à étudier son rendement. Une telle étude ne doit pas consister, à notre avis, en une simple comparaison des résultats atteints avec ceux que permet d'obtenir le mode traditionnel d'organisation scolaire: on ne peut appliquer la même mesure à des systèmes dont les finalités sont différentes. La véritable question est bien plutôt de savoir si l'horaire modulaire correspond davantage aux besoins d'une clientèle scolaire dont on se plaît à souligner — trop souvent de manière platonique — qu'elle est différente de celle de naguère.

Il nous paraît que par sa souplesse, le système modulaire est à même de convenir à un auditoire hétérogène et permet d'envisager dans de meilleures conditions la mise en oeuvre d'une pédagogie adaptée aux rythmes de progression individuels. Son mérite est d'élaborer un modèle pédagogique à partir des besoins réels des élèves au lieu de leur imposer des structures permanentes et préétablies, fondées sur des nécessités parfois extrinsèques. Son danger est de dépendre plus largement que le système classique de la qualité de l'équipe d'enseignants. Le progrès pédagogique ne comporte-t-il pas, à chaque étape, l'acceptation d'un risque?

Léon WERCHOWSKI et Jean LOMBARD,
C.E.D.E.P.

---

1. Dans les écoles polyvalentes il y a une double structuration: verticale — par département — (français, anglais, etc...) et horizontale par niveau (secondaire 3, secondaire 4, etc...).
2. Voir dans *Éducation et Développement* no 102 de juin-juillet 1975, l'article intitulé « Une école secondaire au Québec » de Léon Werchowski et Micheline d'Agostino.
3. A.G. Stables, *Flexible scheduling in sesecondary schools*, 1968.
4. *Idem.*
5. *Gilles Lapointe, Un nouveau concept d'apprentissage.*
6. J.F. LeNy, Apprentissage et activité d'étude, in Revue française de Pédagogie, n° 18, 1972.
7. Voir *La dynamique des groupes*, Jean Maisonneuve, Que sais-je?
8. Jean Tomas, *Les grands problèmes de l'éducation dans le monde*, P.U.F. p. 136.
9. G. Lapointe, op. cit., p. 34.
10. A.G. Stables, op. cit., p. 21.
11. La formule est de R. Dottrens, in *Les grands pédagogues* sous la direction de J. Chateau, p. 283.