

Le test de PERPE/PHILO et la problématique de l'enseignement de la philosophie

par Claude COLLIN et S.A. OSANA*

LES PROFESSEURS de philosophie du niveau collégial recevaient, dernièrement, les «Résultats d'une première expérimentation du Test PERPE/PHILO». Ce document est l'œuvre d'une équipe de chercheurs mise sur pied par le «Comité provincial des programmes de philosophie», dans le but de travailler à la perfection d'un instrument scientifique d'évaluation des cours.

Étant donné l'importance que semblent vouloir attacher à ce document les responsables de l'éducation¹ nous croyons qu'il ne serait pas inutile d'attirer leur attention sur certaines faiblesses de ce document, faiblesses que nous jugeons importantes.

Les faiblesses du test PERPE-PHILO

Nous ne croyons pas, en réalité, que ce test puisse servir à autre chose qu'à explorer l'état psychologique des étudiants, tout comme le ferait une enquête sociologique.

Un instrument d'évaluation de cours doit comporter les caractères nécessaires à toute évaluation, c'est-à-dire 1°) un donné quantifiable objectivement, 2°) un critère objectif d'évaluation et 3°) une échelle de mesure. Malheureusement, le test PERPE/PHILO ne renferme pas ces caractéristiques essentielles à toute évaluation. Il est conçu comme un questionnaire au moyen duquel les étudiants peuvent évaluer leurs cours «*subjectivement*». Il ressort de la lecture attentive du document, que les dimensions proposées invitent les étudiants à exprimer leurs perceptions subjectives au sujet de la réalité pédagogique, elle-même stratifiée arbitrairement. Non seulement les dites dimensions ne sont pas quantifiées, mais plusieurs ne sont pas facilement quantifiables ou ne le sont pas du tout. Par exemple, les dimensions suivantes, pour n'en citer que quelques-unes: l'implication humaine, la clarté, la synthèse, etc. Comment l'étudiant peut-il savoir si le cours contient suffisamment d'implication humaine, de clarté, de synthèse? Il nous semble justement qu'il doit apprendre, au moyen du cours de philosophie, ces concepts.

Pour rendre les données du test conformes aux exigences scientifiques, il faudrait de plus, utiliser des critères adéquats. Par exemple, en ce qui concerne le «volume de la lecture» imposé, on devrait, tout d'abord, introduire une certaine quantification; soit l'expression du «volume de lecture» en chapitres,

* Les auteurs sont professeurs de philosophie au CEGEP du Vieux-Montréal.

1. Voir François GAGNÉ et Marie CHABOT, «PERPE, une conception neuve du perfectionnement pédagogique», dans *Prospectives*, Vol. 6, n° 3, juin 1970.

pages, etc., et ensuite, la délimitation du temps qu'on estime souhaitable pour la lecture d'un certain volume, exprimée, elle aussi, en unité de temps qu'on peut compter. De cette façon, l'étudiant serait réellement capable de porter un jugement valable sur l'aspect «volume de lecture» imposé par le professeur. Si je dois lire un ouvrage de 100 pages en six mois, je juge alors que 12 pages en quatre mois c'est trop peu. Mais, au moins, je peux dire pourquoi c'est trop peu. Prenons un autre exemple. L'étudiant qui affirme que le professeur propose rarement des solutions. Est-ce que cela signifie une solution à tous les 3, 5 ou 10 problèmes? Ce n'est qu'une échelle objective, fournie par des études expérimentales préalables et relatives au problème en question qui peut nous fournir les critères d'évaluation. Les termes «rarement», «souvent», etc., en tant qu'appréciation subjective, cèdent alors leur place à un jugement beaucoup plus objectif. L'opinion exprimée par les étudiants a, cependant, une grande valeur sociologique et psychologique. Mais elle ne peut nullement constituer une évaluation de la réalité pédagogique.

Une autre faiblesse importante du document, qui enlève beaucoup de portée aux résultats statistiques, réside dans la conception pédagogique particulière des auteurs, en ce qui concerne la notion de test et la notion de fait pédagogique.

Dès l'introduction, nous pouvons constater que leur conception du test pédagogique s'éloigne considérablement de celle généralement admise par les plus éminents pédagogues. Si l'on se réfère au professeur Buyse, par exemple, on entend pas test pédagogique, «des épreuves simples, rapides, mais aussi précises que possible, qui donnent de véritables coups de sonde dans un sujet donné et qui, répétées sur un grand nombre de cas, dans des circonstances à peu près identiques, permettent d'établir, pour un ensemble de fonctions mentales ou pour une aptitude spéciale, les normes de «rendement» d'un groupe déterminé de sujets.» (cf. *L'Expérimentation en Pédagogie*, p. 201). En d'autres termes, le test pédagogique est une épreuve imposée à quelqu'un, dont on observe le comportement mental et dont on mesure les résultats. Or, les auteurs du test PERPE/PHILO le définissent comme un questionnaire au moyen duquel les étudiants peuvent évaluer leurs cours et leurs professeurs (p. 2). Il ne s'agit donc pas, dans l'esprit des auteurs, de mesurer soit, d'une part, les capacités des étudiants, l'acquisition de leurs connaissances ou le développement de leurs facultés (i.e. le degré d'apprentissage); soit, d'autre part, de mesurer le degré d'efficacité des méthodes utilisées par leurs professeurs.

Si ce test n'est pas un test pédagogique, c'est qu'il ne respecte pas les conditions nécessaires à une recherche scientifique dans le sens universellement accepté, à savoir l'observation des faits pédagogiques, l'objectivité, la mensuration, etc. La réalité pédagogique dans laquelle se trouve l'étudiant lors de son apprentissage philosophique ne peut être étudiée objectivement si la conception scientifique et les conditions scientifiques ne sont pas observées.

En effet, toute recherche doit se baser sur l'observation dûment conduite des faits, la formulation d'une hypothèse ou d'un problème et d'une théorie qui explique ces faits. Or, ce questionnaire ne nous renseigne pas sur les faits pédagogiques dûment observés, puisque l'observation porte sur des données qui ne sont pas strictement pédagogiques, mais psychologiques. Car, si l'insatisfaction des étudiants constitue un élément psychologique dans leur comportement social et personnel, elle ne trouve certainement pas sa place dans la problématique pédagogique proprement dite. Or, en pédagogie, la détermination des faits doit être positive. Il en résulte que, comparer deux faits subjectifs ne constitue pas un fait pédagogique.

Ce que l'on mesure avec PERPE/PHILO, c'est l'écart entre ce qui apparaît aux étudiants et ce à quoi ils s'attendaient. Les deux données étant l'expression d'une introspection à l'occasion d'une situation pédagogique, elles ne peuvent nullement être considérées comme un jugement de l'objectivité de la situation pédagogique. Il est vrai qu'on peut considérer des opinions recueillies auprès des étudiants comme des données suffisamment étayées, mais, si l'on oppose à ces données d'autres données qui sont également subjectives, il s'ensuit que les résultats obtenus n'ont aussi qu'une valeur subjective.

En effet, pour les auteurs de PERPE/PHILO, la relation entre deux opinions émises constitue un fait scientifique. Mais il doit être considéré comme un fait scientifique psychologique. Leur calcul ne peut manifester que le degré d'intensité des sentiments des étudiants. En résumé, la différence entre l'attente des étudiants et leur appréciation de la réalité constitue un degré subjectif d'insatisfaction. Et, même si on transpose en valeur numérique ces phénomènes subjectifs, et bien que ces phénomènes se réfèrent à une situation pédagogique, cette quantification ne fait pas qu'il s'agisse d'une recherche pédagogique. Car toute recherche pédagogique doit se baser sur la connaissance objective des faits pédagogiques. Le fait pédagogique, faut-il le rappeler, se définit comme tout changement qu'on observe dans le comportement d'un sujet, suite à l'activité de l'apprentissage. Il s'ensuit que le fait pédagogique con-

tient plusieurs éléments essentiels, à savoir: le genre d'apprentissage à conférer à l'individu, la tâche précise à accomplir par l'étudiant et la réaction de l'étudiant face à cette tâche. Or, l'étude en question (PERPE/PHILO) ne nous fournit pas suffisamment d'objectivité sur les données pédagogiques pour qu'on puisse le considérer comme un instrument valable du point de vue pédagogique. Pour qu'un instrument puisse réaliser ces conditions, il faudrait qu'il soit élaboré à la base des données psychologiques obtenues par et pendant l'enseignement de la philosophie elle-même. A notre connaissance, les recherches de ce genre n'ont pas encore été conduites et nous doutons fortement que le test PERPE/PHILO puisse remplir son ambition en l'absence de ces données scientifiques.

Conséquences de l'utilisation de ce test

Il est bien évident qu'un document semblable laisse intacte la problématique de l'enseignement de la philosophie. Il ne touche pas le fait pédagogique. Il n'est nulle part question d'un changement provoqué par l'acquisition d'une connaissance ou d'une capacité opérationnelle. On ne peut savoir, après ce test, si les étudiants ont pu apprendre quelque chose, i.e. si leur comportement intellectuel a pu changer. On ne peut savoir, non plus, si la méthode utilisée par le professeur possède quelque efficacité. Autrement dit, le problème de l'enseignement reste entier. Et tous les documents de ce genre ne pourront jamais résoudre les questions les plus fondamentales. Bien au contraire, si l'on continue dans cette veine, on contribuera à accentuer le désarroi actuel de l'enseignement philosophique. Car ce test ouvre la porte à un grand nombre d'abus.

En effet, on en vient à favoriser toutes sortes d'expériences plus ou moins arbitraires et hétérogènes, dans le but, semble-t-il, de plaire aux étudiants: méthode non-directive, auto-évaluation, utilisation peut-être abusive des moyens audio-visuels, etc. L'important, semble-t-il, n'est plus d'enseigner à philosopher, mais d'amuser les étudiants, comme si l'on doutait que la philosophie puisse être de quelque intérêt sérieux pour les étudiants d'aujourd'hui.

Rien d'étonnant, après cela, que les responsables des programmes proposent à chaque année un programme nouveau, avec des objectifs et des moyens pédagogiques nouveaux. (cf. les programmes de la Direction générale de l'enseignement collégial ces trois dernières années.) Il n'est pas surprenant, non plus, dans ce contexte, que le Rapport Roquet² pro-

pose de diminuer le nombre d'heures consacrées à l'enseignement de la philosophie au niveau collégial. Si les professeurs de philosophie, comme groupe, ne donnent pas un coup de barre dans la bonne direction, on peut sans doute prévoir qu'à plus ou moins brève échéance, le cours de philosophie deviendra facultatif, avant de sombrer dans la pure fantaisie.

Ce qu'il faudrait faire

Il serait pourtant possible d'aider à la solution des problèmes concernant l'enseignement de la philosophie, si l'on acceptait de procéder scientifiquement à l'analyse de l'aspect didactique de la relation professeur-étudiant dans son rapport avec les exigences de la philosophie comme discipline de l'esprit.

Ce qu'il faut connaître de l'étudiant qui entreprend des études philosophiques, ce n'est pas son degré de satisfaction, mais les opérations intellectuelles propres à la philosophie dont il est capable au départ. A l'époque du cours classique, nous savions, par expérience, ce dont l'étudiant était capable, parce que nous savions ce qu'il avait appris dans ses humanités. Il avait moins de lacunes sémantiques, il possédait une certaine capacité d'analyse et de synthèse, et le professeur de philosophie pouvait compter sur une culture assez développée de l'étudiant.

Aujourd'hui, en raison de la réforme des programmes et des structures, nous ignorons, au début, qui est, sur le plan intellectuel, l'étudiant qui commence son cours collégial. Nous apprenons, en cours de route, et non d'une façon scientifique, qu'il est capable de retenir des connaissances et des explications, qu'il sait plus ou moins faire l'analyse morphologique et littéraire et qu'il souffre de graves déficiences sémantiques. Nous savons, d'autre part, et toujours d'une façon imprécise, qu'il est enclin à porter des jugements moraux et globaux sur les phénomènes qui l'entourent, qu'il a tendance à chercher ce que pense le professeur, et, d'une façon générale, que son apprentissage a été de type réceptif. Nous savons aussi que l'étudiant sent le besoin d'un professeur qui lui indique non seulement le contenu de ce qu'il doit apprendre, mais la façon dont il doit l'apprendre. Cependant, il n'existe aucune étude scientifique valable nous indiquant précisément le comportement de l'étudiant au point de vue intellectuel. Nous devrions commencer par là.

Il conviendrait de savoir, aussi, le degré d'efficacité des méthodes employées par les professeurs. Mais cela suppose que nous sachions ce qu'est la philosophie en termes d'activité mentale. Si nous voulons juger de l'efficacité d'une méthode, nous

2. Nous avons fait une critique de ce Rapport dans l'*Action nationale*, avril 1971.

devons savoir, au départ, ce qu'elle doit provoquer comme changement, dans les opérations mentales des étudiants. Nous pourrions, ensuite, mesurer ce changement et juger de l'efficacité de telle ou telle méthode.

Il faut bien comprendre, cependant, qu'il ne s'agit pas ici, de méthode philosophique qui, elle, peut varier avec chaque professeur selon son option philosophique, mais bien d'une méthode didactique. Il se peut fort bien, par exemple, que les méthodes didactiques audio-visuelles aient une efficacité plus

grande ou plus faible que celle que nous lui attribuons habituellement. Mais nous ne pouvons pas le savoir, tant que nous n'aurons pas déterminé les opérations propres à la philosophie, indépendamment des méthodes philosophiques, et que nous n'aurons pas mesuré les résultats de l'expérimentation de ces méthodes. Il existe très peu d'études scientifiques sur cette question primordiale.

Nous croyons qu'il faudrait s'orienter dans cette direction, si l'on veut aider à la solution des problèmes difficiles de l'enseignement de la philosophie ▼

MATHÉMATIQUE AU SECONDAIRE

COLLECTION MODERNE DE MATHÉMATIQUE, dirigée par Willy Servais, collaborateurs de Clersy-Biefnot.

MATHÉMATIQUE TOME 1 — 8^e ANNÉE.

MATHÉMATIQUE TOME 2 — 9^e ANNÉE.

La promotion de l'enseignement de la mathématique nécessite des livres scolaires nouveaux. Ceux que nous vous présentons sont le fruit de 10 ans d'expérience. Ils souhaitent être, avec sagesse, un manuel moderne. Ils sont conformes à l'esprit et à la lettre des nouveaux programmes.

NOUVELLE COLLECTION QUEYSANNE-REVUZ.

MATHÉMATIQUE (6^e) 8^e ANNÉE, avec travaux dirigés pour l'élève et le professeur.

MATHÉMATIQUE (5^e) 9^e ANNÉE, MATHÉMATIQUE (4^e) 10^e ANNÉE, et chacun de ces livres accompagné de travaux dirigés pour l'élève et le professeur.

En partant toujours du concret, ces ouvrages proposent une participation des élèves à l'élaboration du cours par l'intégration des travaux pratiques à l'exposé. De plus, les livrets de travaux dirigés dont les exercices se réfèrent également à chaque paragraphe des manuels sont annexés à ces derniers. Chaque feuille des livrets de travaux dirigés se rapporte à un chapitre du manuel. Ces feuilles étant détachables constituent autant de fiches, révisant, au moyen d'exercices, les notions développées dans chaque chapitre des manuels.



**les éditions
france-Québec
inc.**

DISTRIBUTEUR EXCLUSIF POUR LE CANADA DE
FERNAND NATHAN, ÉDITEUR

3582, RUE CHAMBLY, MONTRÉAL 401, P.Q.
(À 2 PAS DE LA C.E.C.M.)

Tél.: 526-3719