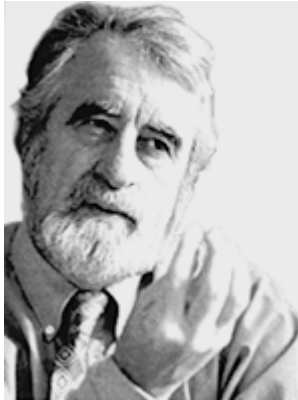


Entrevue : Gabriel La Rocque



NDLR. : Ce texte a été publié dans la revue Cité éducative, Vol. 8, no 2, décembre 1992 / janvier 1993.

Claude Garon

Parce qu'elle se trouve au cœur de l'évolution sociale, l'éducation suscite un discours inépuisable et, quand l'école va mal, la nostalgie du passé devient irrésistible. Le ministère de l'Éducation ne vient-il pas, par exemple, de ramener en classe la bonne vieille dictée? D'autres ont cependant une vision plus globale des problèmes, plus globale et surtout davantage centrée sur l'avenir. Tel est le cas de M. Gabriel La Rocque, éminent professeur au Département de technologie éducative de

l'Université de Montréal. Son diagnostic est sévère : l'école est inefficace parce que trop bavarde et ignorante de la nature même de la connaissance! Enseignant de carrière, docteur de la Sorbonne, premier doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UdeM au moment de sa création, fondateur du Laboratoire sur la télévision et l'enfant, expert international dont on a retenu les services au Mexique, au Portugal, en Argentine, en France, dans plusieurs pays d'Afrique et même en Chine, M. La Rocque poursuit depuis plus de 30 ans une réflexion sur l'éducation qui inspire ses étudiant-e-s et ses pairs. L'entrevue a été réalisée au début d'octobre par René Bouchard et Claude Garon.

Cité éducative : Si je vous présente comme un technologue de l'éducation, la plupart des gens penseront que vous êtes un ingénieur en informatique ou encore un diplômé de l'Institut Teccart, en somme une sorte de technicien de l'audiovisuel ou de l'informatique. Ce n'est pourtant pas de cela qu'il s'agit.

Gabriel La Rocque : Le terme « technologie éducative » est un peu barbare en ce sens qu'il induit en erreur, car il évoque le monde des machines comme vous l'avez dit. La technologie éducative est effectivement née avec les technologies audiovisuelles, mais elle s'est centrée très rapidement sur le langage de ces médias. Les images donnent-elles un résultat différent des mots? Comment se structurent les messages et les objets du discours à travers d'autres supports que le verbal? C'est là le genre de questions qu'a posées la technologie éducative; c'est un domaine qui est encore largement inconnu et qui marque une rupture par rapport à la tradition de l'école. On sait peu de choses sur le monde du non-verbal; pourtant, chacun d'entre nous accomplit chaque jour un grand nombre de gestes, mais personne n'est capable d'expliquer comment et pourquoi il les utilise : tout cela se passe dans l'inconscient.

C.É. : En général, n'associe-t-on pas justement la popularité de la télévision chez les jeunes au déclin de leur compétence en écriture?

G.L. : La télévision est associée au loisir, dans le sens de quelque chose qui n'est pas sérieux et, en effet, on dit volontiers qu'elle est responsable de la faible connaissance de l'orthographe, ce qui n'est évidemment pas le cas. Il faut cependant savoir que

Platon, à son époque, avait dit sensiblement la même chose à propos de l'écriture, dont il craignait qu'elle détruise la pensée. L'école croit à la primauté absolue du verbal; pour elle, c'est même là l'essentiel. Or, l'essentiel en éducation consiste plutôt à apprendre à penser, à regarder, à observer, à noter. La langue est un instrument parmi d'autres, et notre imaginaire dépasse la langue. La technologie éducative cherche à introduire dans la pédagogie d'autres formes de discours et de préoccupations, elle s'intéresse aux diverses dimensions de la fabrication des messages, elle travaille à la mise en forme de messages porteurs de sens et elle s'interroge sur la nature de la communication éducative.

C.É. : De là, si j'ai bien compris vos textes, l'importance de ce qu'on appelle, dans la langue savante, l'épistémologie de la connaissance.

G.L. : Je me suis beaucoup intéressé ces dernières années aux théories de la communication de l'école de Palo Alto. Elles soulèvent des points de vue très importants quant à notre appréhension du réel. Entre autres, il semble que notre vision du monde se construise par images, par métaphores, et qu'on ne connaisse le réel que par fragments; les mots, le langage nous donnent l'illusion que nous vivons selon une vision cohérente du monde. Or, les mots eux-mêmes ne sont que des fragments. La linguistique moderne a bien montré qu'aucun mot ne correspond à la réalité qu'il décrit, car la valeur du signifiant ne couvre pas la réalité de ce qu'il connote ou dénote. La personne qui utilise le langage a l'impression qu'elle emploie un outil complet, ce qui est faux. Un des problèmes réside dans le fait que les enseignants ne fondent leur travail sur aucune théorie épistémologique, ils ignorent comment la connaissance se développe, comment se structurent les connaissances. Pas étonnant qu'ils ne provoquent pas leurs élèves, car ils croient faussement que leur rôle consiste à transmettre une connaissance stable et tout à fait cohérente. La connaissance, ce n'est pas ça; elle tient plutôt dans la maîtrise des relations entre les choses, et le développement de la connaissance s'effectue par le rejet des mises en relation antérieures.

C.É. : Les idées que vous avancez là sont tout de même connues depuis un certain nombre d'années. N'est-il pas extraordinaire qu'un étudiant d'aujourd'hui en formation des maîtres puisse effectuer toutes ses études sans être sensibilisé à cette dimension épistémologique?

G.L. : Il s'agit là d'un phénomène constant dans l'application des connaissances nouvelles. Prenons l'exemple de Pasteur, qui a fait des découvertes fondamentales sur les microbes et les maladies infectieuses vers le milieu du XIX^e siècle. Pourtant, 50 ans plus tard, au début de notre siècle, il se trouvait encore des chirurgiens qui ne croyaient pas à l'importance de stériliser leurs instruments. Les nouvelles idées provoquent toujours une certaine résistance, elles mettent du temps à s'imposer.

C.É. : Vous vous intéressez en particulier à l'utilisation des médias de masse à des fins d'éducation.

G.L. : J'ai agi comme consultant pour un projet de radio scolaire interactive en Guinée, qui est parrainé par le Programme des Nations-Unies pour le développement. À raison de 150 émissions par année, et à l'aide d'une documentation écrite, l'objectif consiste à donner en deux ans l'essentiel de la formation primaire à des enfants qui n'ont pas accès à l'école, faute d'enseignants et de classes. Des expériences similaires ont été réalisées avec succès ailleurs dans le monde auprès d'enfants défavorisés qui ne suivaient le cours qu'une fois terminée leur journée de travail. Ils ont pourtant obtenu des résultats aussi bons que ceux qui passaient toute la journée à l'école.

C.É. : **Comment expliquez-vous cela?**

G.L. : L'école n'est pas efficace, car elle ne porte pas sur l'essentiel. Dans une classe, l'enseignant improvise et travaille de façon approximative. Prenons l'exemple du cours magistral. Il s'agit toujours d'un discours ouvert, délirant pourrait-on dire, qui se déroule comme un rêve. L'enseignant ne peut tout contrôler, car il doit intervenir cinq ou six heures par jour, jour après jour, et il est très difficile d'être cohérent aussi longtemps et aussi souvent. Par contre, la médiatisation d'un cours oblige à une économie du temps. Je dispose de tant de minutes pour atteindre tel objectif; c'est forcément plus structuré. On ne prévoit que l'essentiel et ce qu'il faut de répétition pour assurer l'assimilation du contenu. Dans la classe, parce qu'il dispose de beaucoup de temps, l'enseignant en perd sur des trivialités. Même à l'université, un cours de 45 heures pourrait souvent être ramené à 15 heures. Ce n'est pas en étirant ou en multipliant les explications que l'on fera pénétrer l'étudiant dans le savoir. Il faudrait qu'on explique moins et qu'on laisse plus de temps pour « interpréter » et pour « faire » des choses.

C.É. : **Est-ce bien ce que vous appelez le modèle « épistémique », que vous opposez au modèle « rhétorique »?**

G.L. : C'est exact. Dans l'enseignement traditionnel, l'enseignant produit un discours qui a pour fonction de persuader l'élève, de le séduire : en somme, il joue essentiellement sur la rhétorique. Le modèle épistémique, lui, s'intéresse à la façon dont l'élève acquiert le savoir : est-ce à travers le discours du maître ou à partir de ses propres interrogations? Dans le modèle rhétorique, l'enseignant répond lui-même aux questions qu'il pose; dans l'autre modèle, ce sont les élèves qui cherchent eux-mêmes les réponses. À l'université, notamment, qui est le lieu par excellence de la production du savoir, ça n'a pas de sens que les professeurs parlent aussi longtemps. Encore une fois, il y a derrière cette pratique la vieille idée que le professeur est le maître, le dépositaire du savoir. À ce propos, nous aurions sans doute intérêt à méditer sur cette anecdote tirée de la philosophie zen. À un disciple qui lui demandait : « Que dois-je faire si je rencontre Bouddha? », le maître répondit : « Tue-le! »

C.É. : Le modèle rhétorique est si profondément ancré qu'il n'est sans doute pas facile de le remplacer.

G.L. : Bien sûr, car les élèves autant que les professeurs font partie de ce système. Ainsi, élèves sont mal à l'aise quand ils ne se trouvent pas en présence d'un savoir

palpable, d'un « objet » précis. Je me souviens entre autres d'avoir animé un séminaire qui s'adressait à des professeurs d'université sur le thème de la communication en classe. Plusieurs ont été offusqués lorsque je leur ai annoncé que je n'avais pas de plan de cours et que je n'avais pas l'intention de leur indiquer comment nous procéderions. « Mais vous allez nous manipuler! » m'a dit l'un d'eux. « Bien sûr que je vais vous manipuler, lui ai-je répondu, car tout discours est une manipulation; la seule différence, c'est que je vous le dis! » Le plan de cours constitue fondamentalement une manipulation, car si on ne le réfute pas dès le départ, on est enfermé dans une certaine logique pour les 45 heures suivantes. Une autre fois, dans un cours d'informatique qui réunissait également des enseignants, j'ai indiqué que je n'avais pas l'intention d'effectuer des exposés. Je leur ai expliqué que la documentation contenait toutes les informations nécessaires pour comprendre ce logiciel et que, comme enseignants, ils étaient tout à fait capables d'assimiler le contenu par eux-mêmes. Déjà là, le mécontentement grondait. Quand, en plus, ils se sont informés de la façon dont ils seraient notés et que je leur ai dit qu'on verrait la chose plus tard parce que ça n'avait pas d'importance, ç'a été le tollé! Voilà qui démontre la difficulté de s'arracher au conformisme. Et je vous rappelle qu'il s'agissait là d'enseignants de carrière.

C.É. : Comment voyez-vous l'avenir de l'éducation?

G.L. : L'école n'a pas tellement évolué depuis le début du siècle. Si on demandait aujourd'hui à un architecte de construire une école, le résultat ressemblerait beaucoup à ce qu'on connaît : un immeuble avec des classes où l'on met des élèves ensemble. En principe, on pourrait très bien concevoir une école bâtie autour de la bibliothèque, par exemple, qui deviendrait un lieu de diffusion et de production du savoir et que l'élève ne fréquenterait que sporadiquement. C'est cependant impossible en raison des liens étroits qui unissent l'école et l'organisation du travail. L'école, c'est aussi une garderie, car les enfants sont embarrassants pendant le jour et il faut bien qu'il existe un lieu où ils se trouvent en sécurité pendant que les parents travaillent. Toutefois, le monde du travail change rapidement, et de plus en plus de gens sont appelés à travailler à la maison. Il n'est donc pas impossible qu'un jour les enfants restent aussi à la maison, qu'ils aillent eux-mêmes chercher le savoir à partir d'un ordinateur, qu'ils effectuent leurs travaux et qu'ils les envoient par modem. L'école subsisterait tout de même, mais comme lieu d'activités diverses, de rassemblement occasionnel et de socialisation.

C.É. : Dans le cas de l'éducation des adultes, de l'éducation permanente, ne devrait-on pas miser sur l'enseignement à distance?

G.L. : L'enseignement à distance systématique n'est pas du tout impensable. L'université et l'école ont toutefois cette mentalité ecclésiastique qu'elles possèdent le savoir et qu'elles seules peuvent le transmettre. Ceux qui ne viennent pas les consulter sont excommuniés. Malgré soi, on est dans des chapelles, des chapelles disciplinaires je veux dire. Si on n'est pas géographe, on ne peut enseigner la géographie; si on a appris ailleurs qu'à l'école, on n'est pas autorisé à tenir un discours : c'est tout à fait aberrant. On croit encore que, pour connaître une discipline, il faut suivre tel

cheminement et que tout cheminement parallèle est inexistant. Les établissements et les enseignants fonctionnent selon une théorie de l'apprentissage très formelle : on ne sait que ce qui a été enseigné. Tout ce qui est à côté est douteux, et les établissements refusent d'y mettre un sceau d'authenticité, ce qui est navrant, car il est indéniable qu'on apprend toutes sortes de choses de toutes sortes de façons. Par leur attitude, les enseignants et les établissements empêchent le développement : leurs pratiques constituent une sorte de rite initiatique qui permet l'entrée dans la tribu disciplinaire. Tout cela, bien sûr, ne procède pas d'une mauvaise volonté, c'est tout simplement inconscient.