

Entrevue : André Morin, pédagogue Apologie de la pédagogie ouverte et de la recherche-action

*NDLR: Ce texte a été publié dans la revue Cité éducative, Vol. 9, no 1, septembre 1993.
Claude Garon*

Dans *L'histoire de l'éducation*, Roger Gal écrit, à propos des pratiques éducatives dans l'Antiquité grecque : « [...] l'enfant est conduit à l'école par un vieil esclave que l'on appelle pédagogue ». M. André Morin, professeur titulaire en Technologie éducationnelle à l'Université de Montréal, n'est pas vieux et encore moins esclave. Cela ne l'empêche nullement d'être un pédagogue - celui qui conduit au maître et au savoir -, par opposition au rhéteur qui, lui, prétend être le maître et posséder le savoir. La distinction n'est pas que théorique : alors que le rhéteur parle beaucoup - il ne fait d'ailleurs que cela -, le pédagogue jongle en quelque sorte avec les arcanes de la maïeutique, cette science dont on attribue la paternité à Socrate, qui consiste à « accoucher les esprits des pensées qu'ils contiennent sans le savoir », pour emprunter les mots du *petit Robert*. S'il se réincarnerait en 1993, Socrate serait peut-être un adepte de la pédagogie ouverte et de la recherche-action. C'est indéniablement le cas de M. Morin, qui a sur l'illustre philosophe l'avantage de ne pas être obligé de ressusciter pour pratiquer son art et sa science. Qu'elle s'applique à la pédagogie ouverte ou à la recherche action-action, cette maïeutique repose au fond sur un principe très simple : les personnes elles-mêmes, surtout si elles le font ensemble, sont toujours les mieux placées pour poser leurs problèmes, chercher les réponses, déterminer les stratégies et mettre en œuvre les solutions. Derrière la simplicité du principe, il y a là tout un programme, qui tranche singulièrement avec la vétusté de nos mœurs pédagogiques. L'entrevue a été réalisée par René Bouchard et Claude Garon.

Cité éducative : Vous avez la réputation d'être un excellent professeur. On souligne aussi que vous donnez peu de cours magistraux.

André Morin : Il est vrai que je donne peu de cours magistraux. Peut-être est-ce dû au fait que j'ai moi-même étudié très longtemps et que j'ai subi beaucoup de ce type de cours. Or, lorsque j'ai commencé à m'intéresser à la pédagogie - j'ai fait mon bac, ma maîtrise et mon doctorat dans cette discipline -, j'ai été influencé par Dewey et certains philosophes qui rappelaient une vérité fondamentale : la personne qui apprend est celle qui veut apprendre, et nul ne peut se substituer à cette volonté ou suppléer à son absence. Cela coïncidait d'ailleurs avec une réflexion sur mes propres apprentissages, au cours de laquelle j'avais constaté avoir appris principalement des longs travaux, ceux où je m'étais beaucoup investi, où j'avais donné le meilleur de moi-même. De plus, je n'ai pas les qualités d'un bon rhétoricien, je n'ai pas cette facilité à parler avec flamme, en colorant le propos de métaphores et de paraboles. Tout cela explique probablement que j'ai embarqué si facilement dans tout ce qui s'appelle écoles alternatives, systèmes d'éducation ouverts, pédagogies ouvertes, des approches qui font appel à la participation de tous les membres du groupe, qui s'enrichissent mutuellement de leurs découvertes.

C.É. : Dans l'abondante littérature sur l'éducation, on vante beaucoup la pédagogie ouverte. Comment expliquez-vous que ce type de pédagogie soit appliqué dans si peu d'écoles?

A.M. : À ma connaissance, il existe une trentaine d'écoles primaires alternatives au Québec. S'il n'y en a pas davantage, c'est qu'il s'agit d'une formule très exigeante. Les parents doivent investir beaucoup de temps, car leur présence est indispensable au succès du projet éducatif. Il faut aussi des enseignants qui ne comptent pas leurs heures et qui sont très séculs psychologiquement pour affronter les imprévus. Forcément, il en survient lorsqu'on laisse la vie s'épanouir, ce qui est un des principes fondamentaux de l'école alternative. Je ne conseillerais d'ailleurs jamais à un jeune enseignant de se lancer en pédagogie ouverte dès ses premières années dans le métier. Au préalable, il doit maîtriser parfaitement sa matière. L'école alternative remet également en cause tout le système traditionnel, incluant la hiérarchie du savoir et les étapes d'apprentissage définies par le ministère de l'Éducation, d'où une certaine réticence à en favoriser le développement. Pourtant, lorsqu'une commission scolaire reçoit des étrangers et qu'elle veut leur faire voir une initiative originale, c'est à l'école alternative qu'elle les conduit, car c'est la seule chose intéressante qu'il y a à montrer. Au fond, ces écoles alternatives constituent des expériences-pilotes dans lesquels l'école traditionnelle peut puiser une partie de son inspiration. J'ajouterai qu'il existe une vaste panoplie de méthodes pédagogiques, ce qui inclut le cours magistral, et que plus d'un chemin mène au savoir. La pédagogie ouverte me semble cependant la méthode la plus globale et la plus motivante pour l'enfant.

C.É. : La pédagogie ouverte étant fondée sur l'autonomie des personnes, elle peut aussi s'appliquer à l'université et, en particulier, en éducation des adultes.

A.M. : De tous ceux qui étudient, l'adulte devrait évidemment être le plus libre, car il s'amène à l'université avec un très riche bagage d'expériences dont on doit absolument tenir compte. La valeur des exemples concrets est fort bien connue dans tout processus d'apprentissage, et cela est même vrai pour ceux qui sont davantage portés sur l'abstraction : la plupart du temps, ils ont vraiment assimilé les concepts sur la foi de cas concrets. Tout cela fait partie des principes mêmes de l'andragogie. Il faut toutefois convenir que la plupart des adultes n'ont connu dans leur vie que l'éducation traditionnelle; ils sont donc plutôt conformistes et ils s'attendent à ce qu'on leur dise quoi faire et comment le faire. Dans les premiers temps, ils ressentent une certaine insécurité lorsqu'on leur propose une pédagogie ouverte, qui fait davantage appel à leurs expériences, à leur initiative et à leur créativité. Bientôt, toutefois, ils s'enthousiasment pour ces méthodes qui leur font découvrir ou redécouvrir la joie d'apprendre. C'est comme l'enfant qui apprend à marcher, il se fait mal quand il tombe, mais au bout du compte, il est très heureux de marcher.

C.É. : Il y a aussi des principes philosophiques, une certaine conception de l'être humain, qui fondent la pédagogie ouverte.

A.M. : La pédagogie ouverte a pour principe le respect de l'être humain, car la vie intellectuelle constitue une dimension de la vie tout court, qui comporte de nombreuses dimensions : affective, familiale, sociale, etc. D'ailleurs, lorsque ces méthodes ne fonctionnent pas, c'est que les diverses structures sociales, politiques et scolaires empêchent l'épanouissement, l'enferment en quelque sorte. Dewey ne disait pas autre chose lorsqu'il affirmait que l'école est le reflet de la société. Si la société ne négocie pas ou négocie peu, il en va de même à l'école. Dans nos sociétés démocratiques, le respect des personnes et le jeu de la négociation ont atteint un certain seuil, mais si nous respectons vraiment les valeurs démocratiques à l'école, nous exigerions du ministère de l'Éducation que tout soit négociable : les objectifs, les contenus, les méthodes et les projets. La négociation, c'est fondamental en éducation.

C.É. : **Vous vous êtes beaucoup intéressé à la pédagogie ouverte dans votre carrière, mais votre véritable dada, n'est-ce pas la recherche-action?**

A.M. : C'est exact, et les deux se situent dans la même ligne de pensée. En pédagogie ouverte, on réfléchit sur une action, sur une expérience réelle, et l'on se demande : comment faire mieux la prochaine fois? C'est le principe même de la recherche-action, qui repose sur un aller-retour incessant entre l'action et la réflexion sur l'action. La participation est également fondamentale en recherche-action. À toutes les étapes de la démarche, du moins dans la recherche-action intégrale, ce sont les gens eux-mêmes qui définissent l'orientation et les méthodes de travail. Dans ce mouvement qui fait appel à l'essai, au droit à l'erreur et à la créativité, il y a surtout un véritable respect de la liberté de l'être humain, de sa liberté à mener des projets qui lui tiennent vraiment à cœur, de sa liberté à acquérir un savoir à un rythme et avec des méthodes qui lui sont propres. Pourquoi donc faudrait-il enfermer les gens dans une prison de l'apprentissage, où tout leur serait imposé de l'extérieur?

C.É. : **Pour être plus précis, qu'est-ce qui distingue la recherche-action de la recherche expérimentale?**

A.M. : Depuis Auguste Comte et le positivisme, la recherche scientifique est dite expérimentale, empirique. Dès lors, la conception qu'on se fait du savoir est celle d'un ensemble de données objectives, neutres, contrôlées, où l'on cherche les relations de cause à effet. La réalité étant fort complexe, les chercheurs la divisent en petites parcelles, où il sera possible d'observer ces relations de cause à effet. La recherche-action, comme je l'ai dit précédemment, conçoit différemment la réalité. Parce qu'elle porte sur des problèmes humains, elle postule que les gens sont les mieux placés pour régler eux-mêmes leurs problèmes, elle dit aussi qu'il y a plus chances de trouver des solutions si les gens travaillent ensemble. Ce dernier aspect est fondamental, car de la confrontation des points de vue découle une certaine objectivité. Cela dit, je ne crois pas que la recherche-action et la recherche expérimentale procèdent de philosophies contradictoires et je n'ai évidemment rien contre la recherche positiviste.

C.É. : **L'inverse n'est pas nécessairement vrai. N'y a-t-il pas une grande réserve du monde universitaire à l'égard de la recherche-action?**

A.M. : Sans aucun doute, et le principal reproche consiste à dire que les gens, puisqu'ils font partie du problème à l'étude, manquent nécessairement d'objectivité. En réalité, on n'est pas sur le même pied. Puisqu'il s'agit de problèmes humains, ce qui importe, c'est que les personnes disent où ça leur fait mal, pourquoi il en va ainsi et comment il pourrait en être autrement. Il y a là une recherche de sens qu'on ne trouve pas en recherche expérimentale, qui se contente de regarder le résultat et d'expliquer pourquoi il est survenu. L'objet de la science positiviste est compliqué mais pas complexe, car il porte sur une parcelle isolée de la réalité; l'être humain, lui, est complexe, ouvert, interdépendant, indivisible et en constante interaction avec son environnement. Il faut d'ailleurs rappeler que la recherche expérimentale a révélé son incapacité à régler tous les problèmes. C'est certainement le cas en éducation, car, dans une classe, il se produit quotidiennement des millions d'interactions. Dans les problèmes humains, il faut revenir à la base, c'est-à-dire à l'observation, il faut comprendre le milieu où vivent les gens et leur culture. Cette approche, que l'on qualifie d'ethnographique, s'est beaucoup développée aux États-Unis depuis les années soixante-dix. Autre aspect important, si je peux prédire les résultats en recherche expérimentale, c'est impossible en recherche-action parce que les gens s'approprient ce qu'ils ont eux-mêmes appris et parce que les phénomènes ne se reproduisent jamais exactement de la même façon.