

UNE PROPOSITION D'ACCREDITATION

D'ACTIVITÉS PARASCOLAIRES

par Pierre MARCOTTE
et Lionel PINEAU*

L'avènement des polyvalentes et des CEGEP, qui a marqué l'apparition du gigantisme en éducation, a provoqué un phénomène assez inattendu chez les promoteurs et les artisans de la réforme scolaire au Québec: c'est le phénomène des étudiants, de plus en plus nombreux, qui cherchent, à tort ou à raison, en dehors de leurs cours ou même de l'école, un complément humain à leur formation, un apprentissage de la vie réelle et une mise en valeur de leurs talents et de leurs aptitudes, en somme leur épanouissement personnel et leur intégration sociale. Aussi n'est-il pas étonnant de voir un nombre croissant d'étudiants investir une somme considérable de temps et d'énergie dans des activités parascolaires de toutes sortes, dans des projets Perspectives-Jeunesse, dans des expériences de voyage, dans des sessions d'animation sociale, etc. C'est comme si l'école engendrait chez les jeunes un profond sentiment de frustration et que cette frustration, en retour, déclenchait tout un mécanisme de compensation qui fonctionne surtout en dehors des cadres pédagogiques ou scolaires.

Devant ce phénomène qui semble prendre une certaine ampleur, bien des questions nous vien-

ent à l'esprit. L'activité para ou extrascolaire n'apparaît-elle pas comme un complément humain recherché plus ou moins consciemment par l'étudiant? Ne pourrait-elle pas devenir une partie intégrante de son apprentissage? Ne vaudrait-il pas la peine de scruter davantage sa valeur éducative et de l'intégrer au processus de formation des étudiants?

Nous reprenons ces interrogations de façon plus systématique dans la première partie de cet article où le concept d'apprentissage intégral de l'étudiant est sommairement développé. A cette fin, nous utilisons comme cadre d'analyse les trois domaines de la taxonomie de Bloom¹. Dans une deuxième partie, par le biais des objectifs pédagogiques, nous essayons d'intégrer, au même titre que les cours, tout le domaine des parascolaires². Finalement, dans une troisième par-

* Les auteurs sont, respectivement, secrétaire-rechercheur et professeur au CEGEP de Rimouski.

1. BLOOM, Benjamin S. et ses collaborateurs. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, 2 tomes, traduit de l'américain par Marcel Lavallée. Éducation Nouvelle, Montréal, 1969.

tie, nous en arrivons à formuler une proposition d'accréditation d'activités parascolaires³.

LES DIMENSIONS DE L'APPRENTISSAGE INTÉGRAL

Selon Bloom et ses collaborateurs, l'apprentissage humain comporte une triple dimension: cognitive, affective et psychomotrice.

La dimension cognitive de l'apprentissage englobe tout le domaine du SAVOIR: l'acquisition des connaissances, leur vérification sous forme d'examen, de tests oraux ou écrits, le développement des capacités ou habiletés intellectuelles, etc. Ce vaste champ de l'apprentissage intellectuel peut aller de la simple mémorisation de notions à la création la plus originale en passant par l'analyse et la synthèse d'un problème.

Quant à la dimension affective de l'apprentissage, elle fait surtout référence à notre faculté d'éprouver des sentiments, des émotions, des sensations agréables ou désagréables. Elle concerne particulièrement les centres d'intérêt de l'étudiant, ses activités libres et gratuites, ses attitudes d'accueil ou de refus, ses valeurs intériorisées, ses appréciations et ses préjugés. Tout cet univers affectif se traduit extérieurement dans des comportements humains observables. Cette gamme très étendue des comportements affectifs demeure cependant difficile à mesurer. Elle peut aller de la simple attention portée à une personne, à un objet, à un phénomène, jusqu'à la complexité d'un système de valeurs qui fonde une philosophie de la vie ou une vision du monde. Jean Rostand demeure l'exemple d'un homme éminemment doué au point de vue intellectuel et capable de vibrer intensément au plan émotif.

La dimension psychomotrice de l'apprentissage vise à mettre en évidence le SAVOIR-FAIRE, les habiletés manuelles et la souplesse musculaire par la manipulation de matériel spécialisé ou

par toute autre opération exigeant de bons réflexes et une excellente coordination neuropsychologique. Dans nos sociétés technologiques avancées, ce terrain de l'apprentissage psychomoteur présente, en fait, des horizons très vastes. Il peut aller de l'expression corporelle en passant par la maîtrise de l'écriture et de la parole jusqu'à la dextérité requise dans l'utilisation d'appareils de haute fidélité ou d'instruments de précision que l'on rencontre aujourd'hui dans les studios et les laboratoires.

Cette division tripartite de l'apprentissage ne nous semble pas arbitraire; elle se fonde sur la diversité des facultés et des réactions de l'être humain qui n'en demeure pas moins, cependant, un «tout» unifié. C'est toujours la même personne qui pense, qui ressent, qui choisit, qui agit. C'est aussi le développement harmonieux de toutes ces capacités intellectuelles, affectives et psychomotrices que réclame l'apprentissage intégral de l'étudiant. De plus, dans la réalité dynamique de l'être humain, ces trois domaines ne sont pas cloisonnés ni simplement juxtaposés ou superposés. Ils sont intégrés à la personnalité de chacun, ils s'articulent plus ou moins heureusement comme des «espaces» organiques à l'intérieur desquels se déroule le processus d'apprentissage, le comportement cognitif ayant ordinairement une contre-partie affective et vice versa. Schématiquement, nous pourrions représenter ainsi l'apprentissage intégral de l'étudiant (voir Tableau 1).

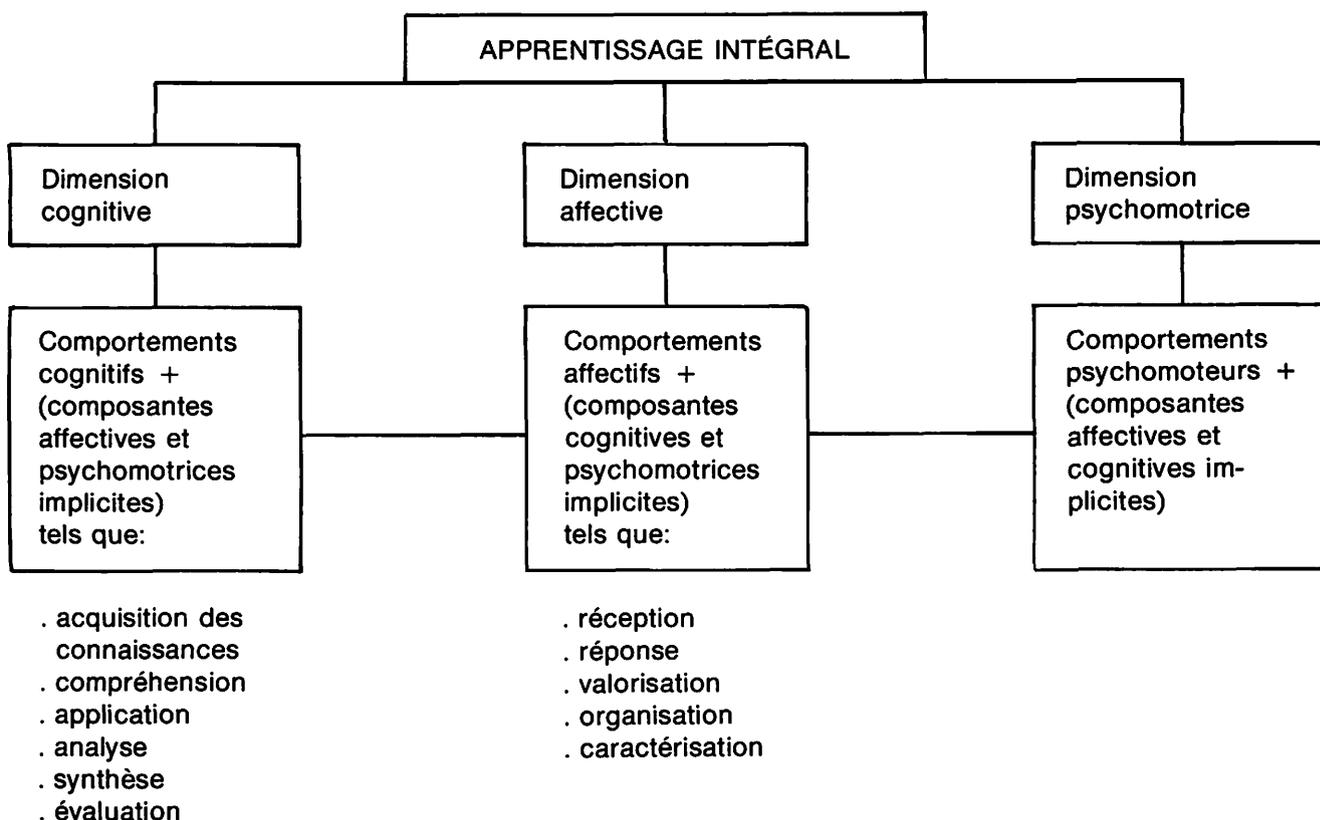
Illustrons, par quelques exemples, l'interrelation que tout enseignant peut établir entre les trois types de comportements:

- 1— passer par la voie des comportements cognitifs pour susciter des comportements affectifs; ex. analyser (comportement cognitif) une œuvre d'art peut conduire à la faire apprécier (comportement affectif);
- 2— emprunter la voie des comportements affectifs pour faire naître des comportements cognitifs; ex. ressentir une émotion esthétique à la vue d'une œuvre d'art (comportement affectif) peut inciter quelqu'un à en faire une analyse plus poussée (comportement cognitif);
- 3— partir des comportements psychomoteurs pour développer des comportements cognitifs et affectifs; ex. l'habileté naturelle dans les sports peut motiver un étudiant à s'inscrire à un programme d'éducation physique.

2. L'essentiel de cet article fait référence à une étude publiée au CEGEP de Rimouski, *Rapport sur l'accréditation de certaines activités parascolaires* par André Bouliane, Pierre Marcotte, Claude Mongrain, Lionel Pineau. Collège de Rimouski, mai 1972.

3. Bien que nous ayons concentré notre attention sur la question des parascolaires, il nous apparaît évident que l'approche théorique ainsi que les mécanismes d'accréditation proposés ici pourraient avantageusement être appliqués à l'Éducation Permanente, particulièrement aux problèmes très actuels des équivalences, de l'évaluation et de la reconnaissance d'expériences professionnelles, etc.

Tableau 1



Comme on le voit, l'intérêt de cette interrelation c'est qu'elle offre différentes approches pédagogiques aux professeurs désireux de promouvoir l'apprentissage de l'étudiant.

ce sera leur prise en charge par ce que nous appelons des systèmes. A la figure II, nous voyons comment s'établit la relation entre, d'une part, les systèmes représentés par des cercles numérotés en chiffres romains et, d'autre part, les objectifs représentés par des points numérotés en chiffres arabes.

UN SCHEMA THÉORIQUE...

L'apprentissage, disions-nous, se traduit en comportements observables. Ces comportements peuvent, à leur tour, devenir des objectifs d'éducation. Ces objectifs sont représentés à la figure I par des points; les lettres qui accompagnent ces points indiquent la prédominance cognitive (C), affective (A) ou psychomotrice (P) des objectifs mentionnés.

Notons bien ici qu'il ne s'agit que d'une prédominance puisqu'un comportement n'est que très rarement, sinon jamais, unidimensionnel. Les comportements cognitifs, affectifs ou psychomoteurs à l'état pur sont plutôt rares.

Cependant, tels qu'ils apparaissent, ces objectifs nous semblent suspendus au firmament de la gratuité. Ce qui les rendra fonctionnels,

Figure I

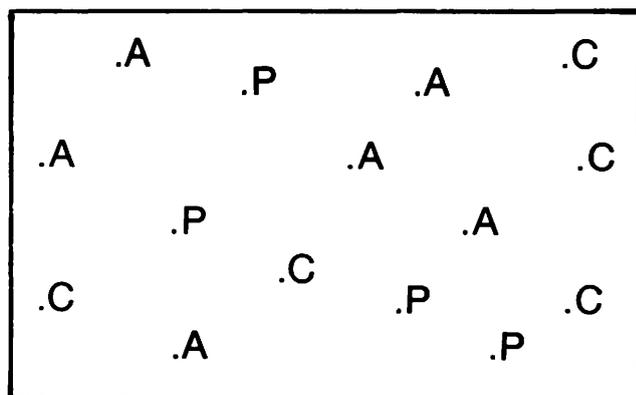


Figure II

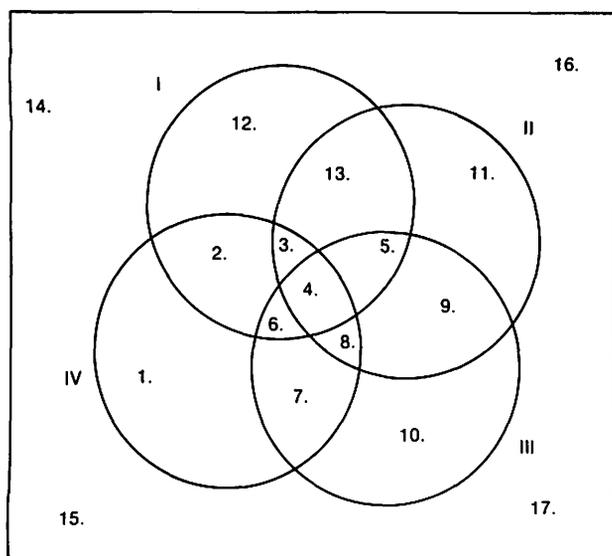
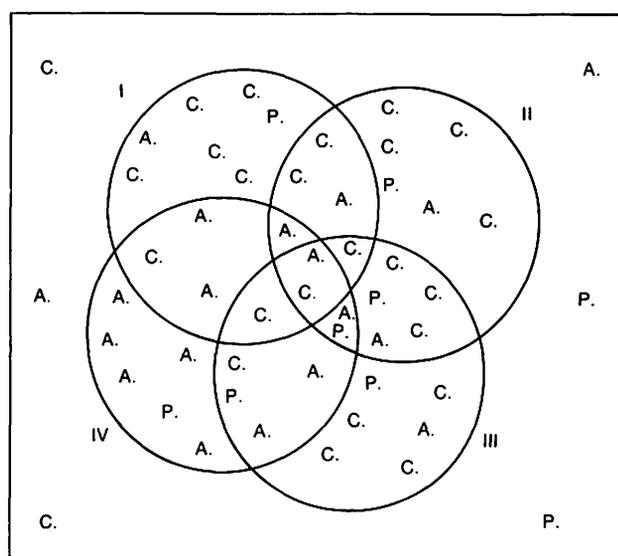


Figure III



Certains objectifs sont pris en charge par un système seulement, d'autres par deux, d'autres par trois, d'autres par quatre et, enfin, d'autres demeurent libres de «semer à tout vent». Par exemple, l'objectif 1 est pris en charge par le système IV seulement, l'objectif 2 par les systèmes IV et I à la fois, l'objectif 3 par les systèmes IV, I et II à la fois, l'objectif 4 par les quatre systèmes à la fois et, enfin, l'objectif 14 par aucun système.

...APPLIQUÉ À UNE RÉALITÉ

Si nous appliquons notre schème théorique explicité aux figures I et II à la situation pédagogique actuelle nous obtenons la représentation de la figure III.

Le rectangle représente le collège⁴ à l'intérieur duquel se trouvent les points A, C ou P identifiant des objectifs particuliers d'éducation, ceux-ci étant très généraux ou très spécifiques, et les cercles des systèmes prenant en charge un certain nombre d'objectifs de type A, C ou P. Le cercle I représente le système des cours, le cercle II le système des programmes, le cercle III le système des disciplines, le cercle IV le système

des parascolaires. La figure implique que tous ces systèmes poursuivent des objectifs et que ces objectifs ont des recouvrements variés. Pour s'en convaincre il suffit d'examiner les objectifs de cours, de programmes ou de disciplines de l'enseignement collégial et les objectifs qui relèvent des différentes activités parascolaires de nos institutions. Il ne faut pas voir non plus de relations directes entre les aires des cercles ou des intersections et l'importance relative des systèmes puisqu'il ne s'agit ici que de visualiser des relations. Pour cette même raison d'ordre visuel, nous n'avons pas imbriqué les cercles I, II et III plus à fond, autant que les systèmes qu'ils représentent le sont dans la réalité. En effet, les cours, les programmes et les disciplines sont pétris de la même pâte mais, pour une meilleure compréhension, nous tenons à les illustrer séparément comme le montre la figure III.

Le rectangle, disions-nous, représente le collège ou toute autre institution d'enseignement. Il pourrait aussi bien figurer le ministère de l'Éducation. Nous verrons plus loin les conséquences qui en découlent.

Si nous portons notre attention sur les objectifs cognitifs d'un collège, nous voyons qu'ils sont principalement poursuivis par les cours (I), les programmes (II) et les disciplines (III). Les objectifs affectifs sont surtout assumés par les parascolaires (IV) et les objectifs psychomoteurs le sont de façon variable par les quatre systèmes.

4. Cet article est conçu en fonction du niveau collégial. Cependant, nous croyons que, mutatis mutandis, cette réflexion peut s'appliquer à divers niveaux d'enseignement.

STATUT SOCIAL DES SYSTÈMES

Jusqu'ici, notre démarche a été de partir des objectifs d'apprentissage et d'examiner quels étaient les systèmes mis en place pour y répondre. Or les quatre systèmes examinés ne jouissent pas du même statut social.

Le système des cours est, de loin, celui qui jouit de la plus haute cote, du plus haut crédit, devrions-nous dire. Tous admettent la nécessité des cours, leur division en périodes de classe ou de laboratoire et en nombre d'heures de travail personnel; tous admettent l'aménagement de ces cours en un horaire individuel; tous admettent l'enregistrement des numéros de cours au dossier scolaire et, enfin, la thésaurisation de ce capital académique. Bref, les cours tels que nous les connaissons sont hautement valorisés et admis sans discussion.

Les programmes et les disciplines gravitent autour des cours. Si l'on réunit en des ensembles variables les différents cours on obtient un programme ou une discipline. Mais on se retrouve toujours, en définitive, face à un élargissement du concept de cours. Ici encore, ces systèmes (programmes, disciplines) sont bel et bien admis. Ils sont même inscrits sur le D.E.C. avec trois mentions possibles pour les étudiants du secteur général (arts et lettres, sciences humaines et sciences) et, du côté professionnel, avec autant de mentions qu'il y a de programmes. On accorde donc aussi du crédit à ces systèmes.

Mais en ce qui concerne le système des parascolaires, rien n'existe pour démontrer et reconnaître leur importance. Aucune mention nulle part. Aucune reconnaissance officielle décernée à l'étudiant. Devant cette situation nous croyons nécessaire de chercher et de formuler une proposition d'accréditation de certaines activités parascolaires.

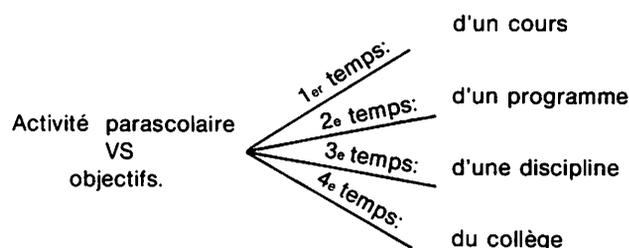
TROIS VOIES D'APPROCHE ET OPÉRATION EN QUATRE TEMPS

Plusieurs voies d'approche se présentent à nous. Une première consisterait à repenser globalement toute l'évaluation des activités étudiantes, c'est-à-dire des cours et des parascolaires et de remettre en question les systèmes eux-mêmes. Une deuxième voie serait d'établir un mode d'évaluation propre aux parascolaires, parallèle et différent de celui utilisé à l'intérieur des

cadres pédagogiques. Enfin, la troisième voie, celle que nous adoptons, est de chercher à intégrer le mieux possible l'accréditation des parascolaires aux systèmes cours-programmes-disciplines. Sans nous étendre sur les motifs qui nous poussent à choisir cette dernière voie, mentionnons qu'elle nous apparaît plus réaliste dans l'immédiat et plus susceptible de provoquer des changements à court terme. Elle est plus conservatrice, rétorqueront certains, puisque dans cette dernière voie le parascolaire ne prend de l'importance qu'en autant qu'il reçoit la caution morale ou une «lettre de crédit» du «pédagogique». Il demeure que la première voie nous semble impossible à envisager dans le moment présent tandis que la deuxième nous apparaît encore trop éloignée des attitudes générales actuelles en éducation.

La troisième voie que nous adoptons s'opérationnalise dans la démarche à quatre temps illustrée à la figure IV. Une activité parascolaire ou une partie de cette activité est d'abord confrontée à des objectifs de cours. Si la confrontation s'avère négative, alors l'activité en question est confrontée à des objectifs de programmes, puis à des objectifs de disciplines, enfin, aux objectifs du collège.

Figure IV

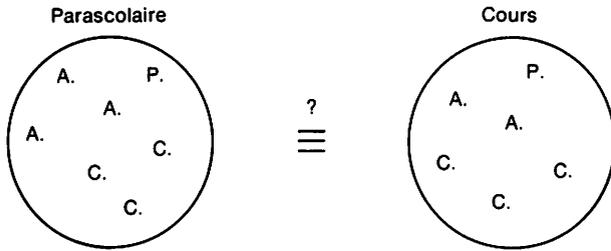


UNE DISTINCTION IMPORTANTE

Mais avant d'examiner le premier temps, une précision de concepts s'impose. Il apparaît important de distinguer entre jugement d'adéquation et jugement d'évaluation. Juger de l'adéquation, c'est déterminer si les objectifs d'une activité parascolaire équivalent en tout ou en partie à des objectifs de cours. Schématiquement, le jugement d'adéquation peut être représenté par la figure V. Évaluer, c'est apprécier jusqu'à quel point les objectifs C, A ou P ont été atteints. Ainsi l'accréditation d'une activité parascolaire est un résultat mathématique: la somme des jugements fa-

variables d'adéquation et d'évaluation;
 $Adéquation > 0 + Évaluation > 0 = Accréditation.$

Figure V



PREMIER TEMPS: LE COURS

Comme le système des cours est le premier à être confronté à des parascolaires, nous lui accordons une plus grande attention. Formulons d'abord quelques propositions:

Proposition 1: Il est entendu que tout étudiant s'engage librement dans un parascolaire. Il n'est pas question d'exercer des pressions sur lui.

Proposition 2: Il est entendu que tout étudiant engagé dans un parascolaire demeure libre de faire des activités ayant un lien ou non avec un cours.

Proposition 3: Il est entendu que tout étudiant engagé dans des activités ayant un lien avec le cours demeure libre de faire les démarches nécessaires pour faire évaluer son travail à l'intérieur d'un cours.

Ces trois premières propositions permettent de conserver le caractère libre et gratuit de toute activité parascolaire.

Proposition 4: Il est entendu qu'un parascolaire n'est pas nécessairement un élément de formation. Il ne suffit pas de juxtaposer un étudiant et un parascolaire pour que la formation se transmette par osmose. Pour qu'un parascolaire soit un élément de formation, il faut que la formation devienne tout au moins un but implicite et que l'étudiant s'y engage pleinement.

Proposition 5: Il est entendu que, pour qu'un parascolaire (en tout ou en partie) soit évalué en tout ou en partie à l'intérieur d'un cours, il doit répon-

dre en tout ou en partie aux objectifs d'un cours.

Proposition 6: Il est entendu que le jugement d'adéquation entre les objectifs du cours et les objectifs de l'étudiant dans son parascolaire relève du professeur.

Proposition 7: Il est entendu qu'un étudiant conserve son droit d'appel de la décision du professeur au chef de département.

Les propositions 4 à 7 inclusivement sauvegardent la compétence exclusive des services pédagogiques en matière d'accréditation.

Proposition 8: Il est entendu qu'un parascolaire peut compter jusqu'à 100% d'un cours s'il répond à 100% aux objectifs du cours. Ce qui ne veut pas dire naturellement que l'étudiant atteindra nécessairement 100% des objectifs fixés.

Proposition 9: Il est entendu que si l'on reconnaît véritablement qu'un travail accompli dans un parascolaire rencontre une partie des objectifs du cours, l'étudiant sera exempté de tous les travaux exigés pour atteindre les objectifs du cours qu'il atteint déjà avec son parascolaire. A ce moment le parascolaire n'est pas une surcharge pour l'étudiant ni ne fait double emploi; l'étudiant n'est pas pénalisé pour vouloir parfaire sa formation ou tout simplement l'acquérir à l'intérieur de cadres moins orthodoxes.

Il est relativement simple d'intégrer une activité parascolaire lorsque le conseiller de l'étudiant dans un parascolaire est le professeur même qui doit évaluer, à l'intérieur d'un cours, le travail fait en parascolaire. Cela ne pose pas de difficultés véritables non plus lorsqu'il s'agit d'un autre professeur. Il suffit ici que des communications réelles s'établissent entre les deux professeurs.

évaluateurs

Mais il arrive que la personne ressource qui évalue le travail étudiant du point de vue des objectifs d'un cours soit un des membres du personnel professionnel, un membre du personnel de cadre ou même une personne de l'extérieur. Il faudrait alors que les départements reconnais-

sent officiellement la capacité de telles personnes à évaluer le travail étudiant. Ceci peut être fait selon diverses modalités telles qu'une liste officielle ou encore une reconnaissance «à la pièce» i.e. au moment où un membre du personnel susmentionné est impliqué directement.

activités antérieures

A venir jusqu'ici nous assumions que le cours et le parascolaire survenaient en même temps, c'est-à-dire à la même session. Cependant, une activité étudiante pourrait survenir dans une session antérieure ou dans une période de vacances. Or nous croyons que la formation acquise dans un parascolaire ne s'évapore pas avec le temps, du moins à court terme. Pour permettre à cette formation d'être évaluée à l'intérieur d'un cours, il suffirait que l'étudiant concerné ou que les personnes témoins des activités de l'étudiant, et à la demande de celui-ci, entrent en contact au début d'une session avec le professeur qui donne le cours pour lequel l'étudiant veut se faire reconnaître une accréditation. Comme précédemment, le professeur juge de l'adéquation des objectifs du cours et des objectifs poursuivis à l'intérieur de l'activité à laquelle l'étudiant a participé antérieurement et, de nouveau, le département reconnaît ou non la compétence de tierces personnes à évaluer jusqu'à quel point l'étudiant a atteint les objectifs fixés.

pièces justificatives

Ce dernier point suppose que l'on conserve de quelque façon que ce soit des pièces justificatives des activités antérieures de l'étudiant. Il faudrait d'une part que tout employé du collège accepte, sur demande de l'étudiant, de produire un rapport sur les activités de celui-ci dont il a été témoin. Il faudrait de plus que ces rapports soient versés au dossier académique de l'étudiant et qu'une copie soit remise à l'étudiant lui-même.

DEUXIÈME TEMPS: LES PROGRAMMES

Certaines activités accomplies en parascolaire ne peuvent être rapprochées d'un cours. Parmi celles-ci on en trouve qui répondraient très bien aux objectifs d'un programme, qu'il s'agisse des objectifs explicités dans l'annuaire de l'enseignement collégial, qu'il s'agisse d'objectifs implicites ou encore d'objectifs opérationnalisant les objectifs généraux du collège. Par exemple, un projet de Perspectives-Jeunesse consistant

en une étude sur la pollution pourrait très bien illustrer ce genre d'activité pour un étudiant des sciences pures ou appliquées ou des sciences de la santé.

Nous croyons que ces activités répondant à des objectifs de programmes peuvent être traitées, à peu de chose près, de la même façon que celles qui correspondent à des objectifs de cours dont nous venons de parler. Les principales modifications à apporter seraient les suivantes:

1. Le jugement d'adéquation entre les objectifs d'un programme tels qu'entendus plus haut et les objectifs d'une activité parascolaire serait porté par le responsable immédiat du programme, qu'il soit directeur de secteur, adjoint au D.S.P., conseiller pédagogique ou autre.
2. En ce qui concerne l'évaluation de l'étudiant par rapport à l'atteinte des objectifs, la direction des services pédagogiques, comme c'était le cas des départements lorsqu'il s'agissait de cours, pourrait habiliter un certain nombre de personnes à le faire. Cette reconnaissance peut se faire selon les mêmes modalités que celles établies au premier temps.

Selon le jugement d'adéquation porté, l'activité parascolaire peut être reconnue comme un cours complémentaire et être chapeautée d'un numéro de cours complémentaire⁵.



Audio-visuel – Collège Ahuntsic

5. Dans la majorité des cas où l'activité parascolaire répond à des objectifs de programme, il sera possible de trouver un numéro de cours pertinent à l'activité. Dans le cas contraire, nous proposons de résoudre le problème selon les modalités établies au quatrième temps.

TROISIÈME TEMPS: LES DISCIPLINES

Ce que nous venons de dire au sujet des programmes reste valable pour les disciplines. La seule différence importante consiste dans le jugement d'adéquation qui est porté par le chef du département de la discipline en question.

priorité au programme

Nous croyons que, dans le doute où l'on peut se trouver de décider si une activité parascolaire relève d'un programme ou d'une discipline, il faut accorder la priorité au programme puisque c'est celui-ci qui se situe le plus près de l'étudiant. L'étudiant voit des disciplines en autant qu'elles répondent aux objectifs de son programme. L'étudiant demeure rattaché à un programme bien plus qu'à une discipline.

mécanisme administratif

Qu'il s'agisse d'activités parascolaires reliées à des programmes ou à des disciplines, il faudra trouver un mécanisme administratif *simple* pour enregistrer les accréditations au dossier de l'étudiant.

QUATRIÈME TEMPS: LE COLLÈGE

Tout d'abord, mentionnons que les rapports des activités parascolaires auxquelles aura participé l'étudiant (rapports qui sont versés à son dossier et qui n'auront pas déjà été utilisés à l'intérieur d'un cours, d'un programme ou d'une discipline), peuvent être acheminés vers les universités où l'étudiant fait une demande d'admission ou chez les employeurs. Il faut penser dès maintenant à roder un tel système.

jusqu'où peut-on aller?

Cette mesure est très facile à appliquer et elle s'intègre aisément au système actuel d'éducation. Cependant devons-nous accepter intégralement le système actuel? Jusqu'où peuvent aller, ou encore jusqu'où se sentent prêts à aller les administrateurs et la pédagogie?

Crûment, la question se pose dans les termes suivants: nous rangeons-nous du côté des objectifs que nous avons définis et adoptés dans un collège, i.e. à la base, en restant logiques avec nous-mêmes ou du côté du système où existe une inconséquence certaine concrétisée dans le fait que, théoriquement, le Ministère admet la formation intégrale de l'étudiant, mais que pra-

tiquement le parascolaire n'est pas reconnu officiellement comme susceptible d'être accrédité?

à court terme

Quant à nous, au risque d'être accusés, comme Socrate, de «corrompre la jeunesse et de ne pas honorer les dieux de l'État», nous croyons qu'il faut aller jusqu'à exempter un étudiant d'un cours s'il s'engage dans un parascolaire qui rencontre les objectifs du collège et qui ne peut s'intégrer à un cours, à un programme ou à une discipline. Nous croyons aussi que, uniquement pour répondre aux exigences du système, il faut chapeauter cette activité parascolaire d'un numéro de cours quelconque (numéro déjà existant)⁶.

Les propositions suivantes viennent compléter la série des mesures à prendre:

1. Le jugement d'adéquation entre les objectifs d'une activité parascolaire et ceux du collège n'est certainement pas de la compétence exclusive des services pédagogiques.
2. Un organisme supra-services (comme par exemple le comité exécutif, le comité de régie, etc.) doit nommer, à l'intérieur du collège, des personnes habilitées à porter ce jugement.
3. En ce qui concerne l'évaluation, la même procédure que celle énoncée précédemment pourrait être adoptée.

Si, comme nous l'indiquions à la figure III, le rectangle ne représente plus le collège seul mais le ministère de l'Éducation, alors le dilemme face auquel nous nous trouvons ici au quatrième temps de notre proposition n'existe plus. Ce dilemme, à savoir d'une part l'option en faveur de la base et par là un choix, à strictement parler, illégal, et, d'autre part, l'option en faveur du sommet et par là un choix très légal, mais qui ne change rien à la situation actuelle, ce dilemme, disions-nous, disparaît puisque le système d'éducation intègre le changement et, par conséquent, le rend légal.

A ce point de réflexion, nous croyons intéressant de rassembler au tableau II la liste des différentes personnes impliquées, selon les temps et les jugements à porter, dans l'accréditation des parascolaires.

6. Cette mesure pourrait s'appliquer au cas laissé en suspens au deuxième temps, i.e. au cas où l'activité parascolaire répond à un objectif de programme, mais pour laquelle on ne trouve pas de numéro de cours apparenté.

Tableau II

Temps Jugements	1 ^{er} cours	2 ^e programme	3 ^e discipline	4 ^e collège
d'adéquation	professeur	responsable de programme	chef de département	organisme supra- services
d'évaluation	personnes reconnues par les départements.	personnes reconnues par la Direction des Services pédagogiques.	personnes reconnues par la Direction des Services pédagogiques.	personnes reconnues par l'organisme supra-services.

ORGANISATION ET RESSOURCES

Quelles sont les ressources nécessaires pour le fonctionnement efficace du système d'accréditation?

Les jugements d'adéquation exigent peu de temps et nous ne considérons pas qu'il faille parler d'engagement ou de mise en disponibilité pour accomplir une telle tâche. De plus, une fois portés, ces jugements se traduisent automatiquement (dans le cas où le jugement est positif) en un numéro de cours attribué à l'étudiant (sauf dans le cas où l'activité parascolaire s'intègre à un cours auquel est déjà inscrit l'étudiant).

investir du temps

Si les jugements d'adéquation ne sont relativement pas accaparants en terme de temps, il en va tout autrement des jugements d'évaluation. En effet, comment juger du travail de l'étudiant s'il n'existe aucune relation entre l'évaluateur et l'étudiant? Nous croyons ici qu'un minimum d'investissement en terme de temps s'avère nécessaire et ce, quelle que soit la forme que puisse prendre la relation évaluateur-évalué. Cette relation peut exiger une simple prise de connaissance d'un travail fait par l'étudiant ou encore des rencontres hebdomadaires prolongées. Cette évaluation des activités étudiantes accomplies en parascolaire est pour nous une fonction hautement pédagogique puisqu'il s'agit là de juger si l'étudiant a atteint des objectifs éducatifs déterminés. Ce n'est, ni plus ni moins, que la reproduction de la fonction d'évaluation que l'on retrouve à l'intérieur de tout cours. C'est pourquoi nous considérons qu'une telle fonction fait partie des tâches éducatives d'un professeur

au même titre que les autres cours dont il a la responsabilité. Ceci a comme conséquence directe que ces activités d'évaluation seront incluses dans la tâche professionnelle et défrayées à même la masse salariale des professeurs.

Ainsi, au moment de la répartition des tâches faite à l'intérieur des départements, une fois assumés les cours de concentration, il faudra prévoir, en plus des cours complémentaires à offrir, la possibilité d'affecter à l'évaluation des activités accomplies en parascolaire les personnes intéressées et habilitées à cette fin.

Par exemple, le département X, d'après les besoins analysés, doit assumer la prestation de 110 périodes de cours de concentration et 25 périodes de cours complémentaires. Ce département peut disposer de 150 périodes de prestation. Il lui en reste donc 15 à affecter à l'évaluation d'activités parascolaires.

évaluation continue du système

Ceci pose des difficultés concrètes d'organisation. Comment savoir que l'on aura besoin, dans tel département, de x périodes affectées à des activités d'évaluation telles que décrites ci-dessus? Les données qui nous permettraient de le dire avec vraisemblance nous manquent totalement. En effet, il est impossible actuellement de dire à l'avance quelle sera la demande globale des étudiants ni quelle sera la direction de cette demande. Il est certain qu'au début ce «marché» sera plus faible que dans trois ou quatre ans par exemple alors que le système d'accréditation fera partie des moeurs (???). Il faudra absolument, en cours de route, évaluer quantitativement et qualitativement (direction) la demande étudiante et ainsi perfectionner les prévisions. Aux



Audio-visuel – Collège Ahuntsic

premiers temps de l'application de ce système, il faudra bien admettre que certains professeurs ne seront pas nécessairement déchargés pour faire l'évaluation.

l'animation présente des avantages

Cette difficulté de prévoir exactement quelles seront les ressources affectées à l'évaluation des activités accomplies en parascolaire peut être allégée si l'on tient compte de la possibilité qu'un professeur devienne animateur auprès d'un parascolaire. En effet, cette présence du professeur-évaluateur auprès d'un étudiant dans un parascolaire pourrait avantageusement s'étendre à l'ensemble du club ou de l'atelier dont fait partie l'étudiant évalué. Nous croyons que le passage du professeur-évaluateur au professeur-animateur aurait les avantages suivants:

1. l'allègement de la difficulté de prévoir précisément la demande étudiante en terme d'évaluation puisqu'il est relativement plus facile de prévoir des périodes réservées à l'animation-évaluation qu'à l'évaluation seulement.
2. le rapprochement, non plus seulement au niveau des structures mais des personnes, entre la vie pédagogique et la vie parascolaire.
3. un élément nouveau de succès et d'animation des parascolaires.

responsabilités et administration

L'affectation de ces professeurs-animateurs aux différents clubs ou ateliers socio-culturels ainsi qu'aux différents parascolaires sportifs pourrait être sous la responsabilité du même organisme supra-services dont nous parlons plus haut et accomplie par un représentant des services aux étudiants, un représentant des services pédagogiques et le ou les chefs de département concernés. Ces affectations devraient se faire en tenant compte des disponibilités et des intérêts

manifestés par les professeurs. Il va de soi qu'une telle fonction d'animateur fait aussi partie de la tâche éducative d'un professeur et que cette animation professorale est, comme l'évaluation, défrayée à même la masse salariale des professeurs.

facilités matérielles

Puisque pour certains étudiants le parascolaire sera un instrument d'apprentissage, un collège doit aussi mettre à leur disposition toutes les facilités matérielles possibles comme, par exemple, l'ouverture des laboratoires ou, tout simplement, instaurer une politique d'ouverture totale du collège les soirs et les fins de semaine.

L'ÉCOLE, INSTITUTION-RELAIS

Parmi les diverses sources de l'apprentissage, le parascolaire peut revendiquer à bon droit, croyons-nous, un statut non pas de faveur mais d'égalité. Jusqu'ici, il a toujours été l'objet d'une certaine discrimination que le règlement n° 7 du Ministère a tenté, assez maladroitement au niveau secondaire, de faire disparaître.

Le parascolaire qui «grandit» de jour en jour restera-t-il encore longtemps l'enfant pauvre du monde de l'éducation? S'il peut contribuer à enrichir et à épanouir la personnalité de l'étudiant, pourquoi ne pas lui accorder un statut d'égalité avec les cours? Il peut indubitablement développer des comportements humains susceptibles de devenir des objectifs valables d'apprentissage et d'éducation.

Par la voie naturelle des parascolaires, l'école pourrait devenir, en retour, une institution-relais entre le monde de l'éducation et la société en mutation. La réalisation de cet objectif va sans doute exiger une compréhension élargie du concept d'apprentissage. Apprendre ne consiste pas seulement à ouvrir des manuels ou de gros bouquins, mais à s'ouvrir aussi au monde sous tous ses aspects. Faute d'une ouverture suffisante sur la vie, l'école risque de toujours présenter un masque d'ennui, d'inciter à la contestation et de conduire à la désaffection totale. Dans une société hyperscolarisée, ne faudrait-il pas essayer de rétablir l'équilibre par une école largement ouverte sur la société, soucieuse de créer les conditions optimales d'un véritable apprentissage humain, le parascolaire s'avérant une voie naturelle de liaison avec la société?

Mais, par-delà cette séparation souvent dénoncée entre «l'école» et la «vie», se pose selon nous

une autre question plus fondamentale: celle de la séparation entre deux cultures qui se font concurrence;

1— la culture scolaire officielle, structurée dans des cours, des programmes et des disciplines et qui poursuit, au niveau collégial, un double objectif: assurer une formation générale en vue de l'accès à l'université et procurer une formation professionnelle en vue de l'entrée sur le marché du travail;

2— la culture parallèle, toute «en mosaïque», qui diffuse une masse considérable d'informations en dehors de l'école et qui sert souvent de modèle ou d'inspiration à de nombreuses activités parascolaires. Étant moins structurée, cette dernière culture semble plus favorablement reçue ou «subie».

Quoi qu'il en soit, elle constitue un vaste environnement éducatif au milieu duquel les enseignants, les administrateurs et les planificateurs de l'école officielle risquent de faire figure de mandarins de l'éducation (fonctionnaires bourgeois et lettrés qui n'ont d'autre souci que de penser et de mettre à l'essai de nouveaux programmes et de nouvelles méthodes pédagogiques aux dépens de la population étudiante).

Dans la perspective d'une plus grande liaison entre l'école et la vie et de l'accréditation d'activités parascolaires qui en serait comme la concrétisation, le statut de l'enseignant se trouve inévitablement transformé. Aux yeux de l'étudiant, il n'incarne plus l'image traditionnelle du professeur, maître incontesté, respecté pour son savoir et chargé d'évaluer le savoir des autres. Son rôle serait plutôt celui d'un animateur et d'un conseiller pédagogique. Entre ce qui s'apprend dans les livres ou à l'école et ce qui se vit dans le monde, il tente d'établir ou de faire découvrir



Audio-visuel — Collège Ahuntsic

une relation. Avec l'étudiant et son milieu socio-culturel, il cherche à instaurer un nouveau style d'action éducative basée sur la découverte, la créativité et l'adaptation à un monde en évolution.

Mais il ne faudrait pas être dupe du mot animateur. Il reste que l'enseignant adulte communiquera toujours une certaine formation à ses étudiants. Or poser la question: quelle formation ou quel apprentissage le professeur doit-il dispenser aujourd'hui revient à se demander: quel type d'homme voulons-nous former et, finalement, quel type de société voulons-nous bâtir? Ce sont là des questions fondamentales qu'on ne peut éluder quand on réfléchit sur l'apprentissage de l'étudiant ▼

L'INSTITUT CANADIEN DE PSYCHOSYNTÈSE INC.
29, avenue Winchester, Montréal 215 — 488-4494

offre aux enseignants un stage de formation de la personne et de croissance personnelle.

Sainte-Adèle, du 10 au 12 novembre 1972

— techniques pour développer l'empathie, la détente, la volonté, l'intuition, l'imagination créatrice, la communication authentique et l'harmonie personnelle.