

# A la recherche d'un cours universitaire alternatif

Claire Landry LaRue  
université du québec à montréal

L'enseignement traditionnel dispensé au niveau universitaire répond peu aux objectifs réels de l'éducation. Si on accepte que le développement des dimensions affectives et sociales compte tout autant dans la formation que l'acquisition et l'accumulation des connaissances, il est important (en tant qu'enseignants) de s'interroger et de réévaluer nos objectifs et nos attitudes face à notre enseignement.

Le présent article propose une conception nouvelle de l'enseignement universitaire. Basé sur l'acquisition des connaissances par la croissance personnelle et la créativité, "l'enseignement alternatif" pourrait éventuellement devenir une solution de remplacement.

Traditional teaching dispensed at the university level only partly meets the true objectives of education. If one accepts that the development of the affective and social dimensions of education count just as much as the acquisition and accumulation of knowledge, then it is important for us (as teachers) to question and re-evaluate our objectives and our attitudes toward our teaching.

The present article proposes a new conception of university teaching. Based upon the acquisition of knowledge through personal growth and creativity, "alternative teaching" could eventually become an alternate solution.

## INTRODUCTION

"L'éducation tend à former des individus conformistes, stéréotypés, qui ont "achevé" leur éducation plutôt que des penseurs librement créateurs et originaux" (Rogers, 1966).

Plusieurs recherches démontrent, en effet, que l'enseignement dit "traditionnel," de type normatif (Lépine, 1980), fermé (Paquette, 1979) ou encyclopédique (Paré, 1977) ne favorise aucunement la créativité et l'autonomie, pas plus d'ailleurs qu'il ne favorise le développement affectif et social des individus. Ces mêmes recherches révèlent que, bien qu'au Québec on ait "démocratisé" l'enseignement dans les années 60 et que quelques améliorations furent apportées, le modèle pédagogique traditionnel prime encore dans les années 80.

De l'avis de Rénald Legendre (1979), l'éducation baigne toujours dans une stagnation. Pour sa part, Ginette Lépine (1980) note que les nouveaux courants pédagogiques mis de l'avant par plusieurs documents ministériels sont loin d'avoir supplanté le modèle normatif.

En effet, on constate que, règle générale, on perçoit toujours l'élève comme un individu qu'on doit orienter et diriger afin qu'il "s'adapte" à la société et qu'il en intègre les normes et les valeurs. Dans le système actuel, l'élève est toujours jugé, noté, classifié et soumis à des programmes

d'études dont les contenus demeurent préalablement déterminés. De son côté, l'enseignant se conforme toujours à ces programmes et ne peut guère innover sa pédagogie. Son rôle en est un d'autorité et de transmission stricte des connaissances.

Parmi les lacunes identifiées dans le cadre des réformes pédagogiques, les difficultés à prendre des risques, à faire confiance aux capacités d'apprentissage de l'élève, à tolérer l'ambiguïté, à innover, à sortir de la routine, etc., ressortent clairement. Getzels et Jackson (1962), Torrance (1962) et Guilford (1967) ont démontré que ces difficultés relèvent principalement d'un manque de créativité.

Bref, dans un système d'enseignement dit "traditionnel," la créativité n'a pas de place ni pour l'élève, ni pour l'enseignant. L'enseignement n'est que peu centré sur l'élève, sur ses besoins, sur ses intérêts et sur son épanouissement. Ceci est d'autant plus vrai pour l'élève qui arrive au stade adulte. En effet, dans le cadre de l'amélioration de l'enseignement, il est important de noter que les grands éducateurs s'intéressent principalement à développer des techniques destinées à améliorer l'enseignement aux niveaux préscolaire, élémentaire et secondaire. On porte peu d'intérêt à l'amélioration des méthodes pédagogiques aux niveaux collégial et universitaire. Pourtant, les lacunes identifiées aux premiers stades de la formation s'avèrent quasi identiques au stade de l'enseignement supérieur. Comme le souligne Legendre, "départements et facultés universitaires, centres de formation des maîtres, tous sont aussi des écoles. Même si on les qualifie encore de haut savoir, ces écoles souffrent malheureusement des mêmes carences" (Legendre, 1979).

Bien que l'enseignant universitaire ne manque pas de créativité au niveau de ses recherches, on peut croire que son absence de formation en pédagogie gêne la remise en question de son intervention traditionnelle d'enseignement. Il y a donc lieu de s'interroger sur la façon dont est dispensé l'enseignement universitaire.

En tant qu'enseignante au Département des sciences de l'éducation, je me suis penchée précisément sur cette question. Après avoir expérimenté l'enseignement par équipe de façon intensive (Landry, 1972) en donnant un cours sur les courants pédagogiques contemporains, les hasards de la vie universitaire m'amènèrent à m'intéresser à la créativité. Ayant greffé à celle-ci mes intérêts pour la croissance personnelle, la pédagogie et le travail de groupe, j'en suis arrivée à mettre sur pied un cours axé sur "le développement intégral et la croissance optimale" (Paquette, 1977) de chaque étudiant et étudiante. Le but de ce texte est de partager ma conception nouvelle d'un cours au niveau universitaire.

Je ne prétends pas présenter ici un modèle qui soit achevé, complet. Il me faudra quelque temps avant qu'il soit parfaitement structuré et que je puisse le présenter comme modèle opérationnel. Toutefois, je considère important, à ce stade de ma démarche, de provoquer un échange avec les professeurs intéressés afin que l'élaboration de ce modèle se concrétise.

## EDUCATION — FORMATION ET DÉVELOPPEMENT

L'éducation se définit par la mise en oeuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain.

Pour résumer la pensée de Legendre (1979), la formation a pour fondement l'intégration du savoir dans la pratique de la vie quotidienne et non pas l'acquisition d'un bagage de connaissances (sommées d'informations) en vue de l'obtention d'un diplôme. Ce n'est que par la prise en charge individuelle des apprentissages qu'il est possible d'arriver à cette intégration. Par ailleurs, pour évoluer et s'épanouir, l'être humain a besoin d'un espace lui permettant de développer sa personnalité, ses talents et ses habiletés. Or, comme nous l'avons vu, il ne semble pas que l'enseignement traditionnel puisse mener à "l'optimisation des capacités de chacun" (Paré, 1977) puisque, tel que décrit par Bertrand et Valois, "le paradigme rationnel de l'éducation se caractérise par une conception de l'éducation fortement structurée et très ordonnée et totalement orientée vers la transmission d'un savoir pré-déterminé (connaissance, mode de pensée, structure cognitive invariable)" (Bertrand & Valois, 1980).

Dans cette "conception mécaniste" de l'éducation, le Conseil Supérieur de l'Éducation (1971) voit l'enseignement comme un processus de transmission et l'apprentissage comme un processus de réception. Dans un tel processus, l'élève n'a que peu d'autonomie. Son rôle est, pour ainsi dire, passif puisque l'enseignant détermine la voie à prendre et à suivre pour arriver aux apprentissages. Peut-on alors parler vraiment d'éducation dans le sens de formation et de développement de l'individu? Est-il possible, dans un tel cadre, d'atteindre ces deux objectifs?

## OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

L'objectif premier de l'enseignement universitaire diffère très peu de l'objectif premier de l'enseignement dispensé aux autres niveaux en ce sens qu'il vise la formation d'adultes à travers des apprentissages cognitifs. A cet objectif premier se greffent, ou du moins devraient se greffer, des objectifs visant l'épanouissement de l'individu, sa croissance personnelle et son enrichissement, tant au plan affectif et social qu'au plan intellectuel.

Or, il n'est pas assuré que dans le cadre des méthodes traditionnelles d'enseignement universitaire, ces objectifs soient facilement atteints, entre autres, parce que l'apport des élèves en matière de créativité n'est que très limité. En effet, la stricte transmission du savoir favorise peu le développement des talents créateurs de celui qui reçoit, avec plus ou moins d'intérêt, les connaissances "transférées" par le maître. Et si, par surcroît, le maître est un piètre opérateur ou un pédagogue médiocre, s'il ne se renouvelle que peu ou pas au fil des ans ou s'il n'exploite que peu sa propre créativité, l'élève risque fort de s'ennuyer (le maître aussi d'ailleurs). De toute évidence, "ennui" et épanouissement ne vont pas de

pair. La croissance et l'enrichissement supposent l'implication personnelle de l'individu et non la "passivité" dans l'apprentissage.

Dans un tel système, plusieurs éléments manquent à l'atteinte des objectifs de l'éducation. Notons, entre autres, l'absence de place accordée à la créativité.

#### LA CRÉATIVITÉ RATTACHÉE À L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

Mais qu'est-ce au juste que la créativité et pourquoi est-il essentiel de l'exploiter?

Le processus créateur peut se définir comme étant "l'émergence dans l'action d'un produit relationnel nouveau qui se détache de la nature unique de l'individu d'une part, et des événements, des personnes ou des circonstances de sa vie d'autre part" (Rogers, 1966).

Etre créateur c'est pour Paré

atteindre un fonctionnement optimal, quelle que soit la réalité touchée par l'individu. Etre créateur, c'est utiliser au maximum toutes les propriétés sensorielles, affectives et cognitives de son organisme, c'est utiliser tout l'environnement disponible. La créativité, c'est pour une grande part, notre façon d'organiser nos expériences passées et ce que l'on est en train de vivre. Plus on a de données nouvelles, plus on est créateur, c'est-à-dire plus on est capable de créer des relations nouvelles. (Paré, 1977)

La créativité valorise l'hétérogénéité des ressources en ce sens qu'elle favorise le rapprochement des choses qui, au départ, n'apparaissent pas aller de pair (Gordon, 1964). Ainsi arrive-t-on à apprécier ce qui est dissemblable et à accorder une place à toute idée et tout comportement innovateur.

Quand un professeur, un parent ou un thérapeute permet à l'individu une expression symbolique complète, il encourage cet individu à la créativité car il lui permet d'être entièrement libre de penser, de sentir, d'être vraiment lui-même. Il l'encourage à s'ouvrir à tout un éventail de perceptions, de concepts et de significations, ce qui fait partie de la créativité. (Rogers, 1966)

Somme toute, exploiter la créativité signifie permettre le "fonctionnement optimal" de l'individu. Or, en tant qu'enseignante, il m'apparaît essentiel de ne pas nier à mes étudiants(es) la possibilité d'être de libres penseurs, d'être vraiment eux-mêmes. Un enseignant qui met en pratique ces concepts comble une lacune du système scolaire dit "traditionnel"; celui-ci tend à homogénéiser, à uniformiser, à rendre tout et tous le plus semblable possible (Torrance, 1962), et donc à bloquer toute créativité.

En ne favorisant pas le processus créateur, on risque de se retrouver face à des élèves bien dressés mais frustrés de leur individualité. Leur expérience se résumera toujours à s'en remettre aux autres dans leur démarche d'apprentissage. Il est peut-être plus facile d'éduquer des

“robots” mais combien plus monotone pour un professeur et combien désavantageux pour un élève.

#### L'ENSEIGNEMENT ALTERNATIF

Ces quelques réflexions m'ont amenée à réévaluer mon enseignement. Il m'est apparu clairement que pour assurer la formation et le développement de l'être humain, je devais me tourner vers d'autres modèles, vers une conception nouvelle de l'enseignement.

Le modèle que je tenterai d'élaborer ici s'apparente à la pédagogie ouverte (Paré, 1977; Paquette, 1979) et à la pédagogie de type humaniste institutionnelle (Lépine, 1980). Ce modèle représente pour moi une “alternative” (solution de remplacement), c'est pourquoi je le qualifie “d'enseignement alternatif.”

Cette nouvelle forme d'enseignement met l'accent sur les relations affectives dans les apprentissages. Elle se centre sur l'épanouissement et le respect de la personne et elle accorde beaucoup d'importance à la vie de groupe. L'éducation, ici, vise le développement intégral de l'individu et sa formation.

Le rôle de l'enseignant ne se limite pas à la stricte transmission du savoir, des connaissances. Au contraire, dans un tel cadre, l'enseignement favorise chez l'élève la prise en charge de ses apprentissages. Son but est de la faire cheminer progressivement vers l'autonomie et l'actualisation de soi. Comme le souligne Paquette, “la formation d'individus libres et autonomes requiert un processus d'apprentissage qui trouve sa source chez l'individu, qui s'effectue à partir de son dynamisme interne, de son propre organisme” (Paquette, 1979).

Contrairement à l'enseignement traditionnel, l'enseignement alternatif favorise la créativité et l'adaptation à des situations nouvelles. Il intègre les phénomènes de changements en tenant compte des tensions de l'environnement social.

L'enseignement alternatif diffère de l'enseignement traditionnel principalement au niveau des objectifs à atteindre. Le tableau suivant nous permet d'en saisir les points principaux. En ce qui a trait aux différentes étapes de cette démarche, elles peuvent varier d'un cours à l'autre selon la personnalité de l'enseignant et la matière enseignée.

L'enseignant se réserve du temps pour donner l'information nécessaire en rapport avec les données de son cours (informations théoriques, objectifs, attentes, explications, travaux, etc.) Toutefois, il organise son cours en y laissant l'espace nécessaire au développement de la créativité. Il propose des mises en situation, offre de nouvelles pistes à explorer et crée un climat de confiance.

Il doit amener l'étudiant à découvrir comment il decode “La Vérité” et lui permettre de situer sa propre pensée. De plus, il apprend à bien

TABLEAU 1  
*Objectifs visés par l'enseignement alternatif*

|           |                                            |                                            |                       |                                                             |  |  |                                                                   |
|-----------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------|--|--|-------------------------------------------------------------------|
| Objectifs | Formation                                  | Prise en charge<br>des apprentis-<br>sages | Cheminement personnel |                                                             |  |  |                                                                   |
|           |                                            |                                            | Autonomie             |                                                             |  |  |                                                                   |
|           |                                            |                                            | Actualisation         |                                                             |  |  |                                                                   |
|           |                                            |                                            | Respect de l'individu |                                                             |  |  |                                                                   |
|           |                                            |                                            | Formation critique    |                                                             |  |  |                                                                   |
|           | Développement<br>intégral de<br>l'individu | Intégration<br>du savoir dans<br>quotidien |                       | Volonté de réussir                                          |  |  |                                                                   |
|           |                                            |                                            |                       | Partir de ses propres<br>expériences                        |  |  |                                                                   |
|           |                                            |                                            |                       | Interaction entre appren-<br>tissages et environne-<br>ment |  |  |                                                                   |
|           |                                            |                                            |                       | Vision de la réalité                                        |  |  |                                                                   |
|           |                                            |                                            |                       | Créativité                                                  |  |  | Utilisation propriétés<br>sensorielles, affectives,<br>cognitives |
|           | Création de relations<br>nouvelles         |                                            |                       |                                                             |  |  |                                                                   |
|           | Hétérogénéité des res-<br>sources          |                                            |                       |                                                             |  |  |                                                                   |
|           | Découvertes                                |                                            |                       |                                                             |  |  |                                                                   |
|           | Travail en<br>groupe                       |                                            |                       |                                                             |  |  | Coopération                                                       |
|           |                                            |                                            |                       | Participation                                               |  |  |                                                                   |
|           |                                            |                                            |                       | Relations interpersonnelles                                 |  |  |                                                                   |
|           |                                            |                                            |                       | Optimisation                                                |  |  | Confiance en soi                                                  |
|           |                                            |                                            |                       |                                                             |  |  | Croissance personnelle                                            |
|           | Epanouissement                             |                                            |                       |                                                             |  |  |                                                                   |

connaître chaque élève et à l'apprécier pour ce qu'il est. Il sait où l'élève se situe dans ses apprentissages.

Conscient que chaque élève est "unique," l'enseignant est face à une "pluralité des situations d'apprentissage" (Legendre, 1979), il doit donc sans cesse se renouveler et s'adapter à diverses situations. Il attachera beaucoup d'importance au travail en groupe puisqu'il permet de tenir compte de la dynamique des relations inter-personnelles qui sous-tendent le cheminement pour arriver à un résultat intéressant.

Bref l'enseignant mettra l'accent sur le développement intégral et la croissance optimale de l'étudiant en se souvenant que "c'est en partie grâce à son intervention que celui-ci pourra réaliser des apprentissages importants" (Paré, 1977). Il n'existe, dans l'attitude de l'enseignant,

aucune relation d'autorité et de pouvoir en ce qui a trait à la transmission des connaissances. C'est surtout en termes de relation d'aide que se situe l'action de l'enseignant.

#### PRÉSENTATION D'UN COURS SUR LA CRÉATIVITÉ

A titre d'exemple, je prends grand soin d'expliquer tous les aspects d'un cours afin que soit bien comprise l'idée nouvelle que je me fais de l'enseignement universitaire.

Le cours qui me sert ici de modèle (Théorie de la créativité en éducation – EDU 6720) est offert depuis cinq ans à raison de deux fois par année. Une trentaine d'étudiants (es) s'y inscrivent par groupe-cours. On pourrait facilement accepter trente-cinq à quarante étudiants car la variation de nombre de participants permet de tenter différentes expériences pédagogiques.

Ce cours est commandé par un module (regroupement académique) de sorte qu'une vingtaine d'élèves forme un noyau homogène de préoccupations professionnelles. Il est intéressant que des étudiants d'autres champs d'études s'y inscrivent car la diversité des champs aide à envisager les situations problématiques sous divers angles.

#### *Objectifs du cours*

L'objectif général de ce cours se résume à l'acquisition d'informations sur les théories et les recherches modernes en créativité (dans le cadre du cours EDU 6720, ces informations sont particulièrement centrées sur la dimension éducative). Les objectifs opérationnels visent à permettre aux étudiants (es) de connaître les principaux courants qui existent dans le domaine de la créativité, d'approfondir les éléments qui concernent la créativité en éducation et d'apprendre à communiquer à un groupe une information sur la créativité et ce, de façon créatrice.

Comme tout autre cours, celui que je présente a pour objectif premier d'amener les étudiants à l'acquisition d'apprentissages cognitifs dans un domaine particulier. Toutefois, l'accent est mis sur le sens que prennent ces apprentissages pour l'étudiant(e) et sur le fait que les informations qu'il(elle) acquiert modifient son comportement.

#### *Déroulement du cours*

Le cours ici présenté est échelonné sur quinze semaines. Le tableau suivant nous laisse voir son déroulement.

Tel qu'indiqué, les 45 heures de cours sont partagées entre les exposés du professeur et ceux des élèves d'une part, et entre le travail en grand groupe et le travail en sous-groupes d'autre part.

### *Références*

A la remise du syllabus, l'enseignant suggère comme référence de base le livre d'André Paré (1977) sur la créativité et l'apprentissage. Ce livre a l'avantage d'être présenté en français et de très bien commenter les recherches (la plupart américaines) qui y sont rapportées. Une bibliographie, aménagée par sujets, est jointe au syllabus. L'étudiant y puise, au fur et à mesure de ses besoins, les informations pour compléter ses apprentissages. Rien ne l'empêche d'enrichir cette bibliographie par ses propres trouvailles.

### *Attentes des élèves: projet et réalité*

En ce qui concerne la créativité, les étudiants(es) ont l'occasion, au cours des 45 heures, de confronter leurs fantasmes avec la réalité. Dès la première rencontre, ils participent à une activité qui consiste à rédiger leurs attentes face au cours. Ils communiquent ensuite le fruit de cette rédaction à un ou une autre étudiant(e) qui transmet ce message à deux autres personnes. Autrement dit, l'étudiant(e) *A* explique à *C* et *D* ce que *B* espère retirer du cours. Puis *B* retransmet les attentes de *A* et ainsi de suite. Cet échange incite *A* et *B* à écouter l'autre puisque, pour le bien transmettre, ils doivent retenir les éléments qui leur semblent importants dans le message. Ce dernier ayant été mal saisi ou mal communiqué, son auteur peut intervenir pour rétablir les faits. Le document écrit est conservé et les étudiants(es) qui le désirent peuvent, en fin de session, se relire et mesurer l'écart entre leur attentes du début et la distance qu'ils ont parcourue.

### *L'attitude de l'enseignant (le défi dans ce cours)*

L'approche de l'enseignant détermine le déroulement et le climat du cours. Ainsi dès la première rencontre expose t-il clairement les différentes étapes du cheminement qu'il propose. Ce cheminement, ressemblant peu à la démarche habituelle, peut susciter diverses réactions chez les élèves: intérêt, enthousiasme, curiosité ou, à l'inverse, manque d'intérêt, agressivité, anxiété face à l'inconnu. Ces réactions ne doivent aucunement influencer l'enseignant. Toutefois, il lui revient d'établir, entre lui et le groupe, une confiance mutuelle.

La composition des groupes différant d'une session à l'autre, il est difficile de prédire comment chacun d'eux va vivre son expérience. Cependant, il n'est pas dans l'intérêt de l'enseignant de "vendre sa salade" à tout prix en acceptant des concessions telle la réduction des exigences, par exemple. Il n'a pas intérêt non plus à tenter de "séduire" le groupe par des excès de "gentillesse." L'enseignant reste lui-même avec tout ce que

TABLEAU 2

| <i>Focus mis sur</i>         | <i>Déroulement*</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <i>Méthods</i>                                 | <i>Nombre de Personnes</i>             | <i>Local</i>                                                       | <i>Objectifs d'Apprentissage</i>                                                                                                           |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Professeur                   | <p>1 Donne de l'information<br/>Met en place son modèle pédagogique<br/>Favorise premier contact créateur</p> <p>2 Donne de l'information<br/>(créativité et intelligence)<br/>Propose mise en situation<br/>(mise en relation des étudiants)</p> <p>3 Donne de l'information<br/>(créativité et émotion)<br/>Propose mise en situation<br/>(identifier intérêts en créativité)</p> <p>4 Donne de l'information<br/>(créativité et toute la personne)<br/>Propose mise en situation<br/>(recherche des 3 comparses)</p> | <p>– Exposés</p> <p>– Exercices de groupes</p> | <p>– 1 face à 32</p>                   | <p>– Classe</p>                                                    | <p>Connaissances théoriques sur principaux courants en créativité.</p> <p>Connaissances sur ses propres intérêts face à la créativité.</p> |
| Sous-groupe<br>(4 étudiants) | <p>5 Se distribuent les tâches<br/>Spécifient les intérêts du groupe<br/>Vont cueillir l'information</p> <p>6</p> <p>7 Mettent cette information en commun<br/>La réaménagent en fonction de critères qu'ils se donnent</p> <p>8 Organisent la présentation de l'information</p>                                                                                                                                                                                                                                        | <p>– Processus de résolution de problème</p>   | <p>– 1 face à 6 groupes de 5 ou 6.</p> | <p>– Classe<br/>– Extérieur<br/>– Cubicules<br/>– Bibliothèque</p> | <p>Relations entre créativité et un domaine particulier.</p> <p>Informations sur son fonctionnement créateur.</p>                          |

TABLEAU 2 (Concluded)

| <i>Focus mis sur</i>                                            | <i>Déroulement*</i>                                                                                                                                                                                                                                                                | <i>Méthodes</i>                                                                    | <i>Nombre de Personnes</i> | <i>Local</i>           | <i>Objectifs d'Apprentissage</i>                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tout le monde:<br>-professeur<br>-sous-groupes<br>-grand groupe | 9 Chaque sous-groupe présente sa mise<br>10 en situation pédagogique; communi-<br>11 que créativement une information<br>12 sur "quelque chose" en relation avec la<br>13 créativité et l'éducation.<br>Professeur: -participant comme les<br>autres<br>-aide au niveau théorique. | -Production<br>-Cours<br>-Spectacle                                                | -5 groupes<br>face à 30    | -Classe ou<br>ailleurs | Connaissances pratiques sur l'enseignement<br>créateur et créatif.                                                                |
| L'extérieur                                                     | 14 On fait appel à quelqu'un ou quelque<br>chose de l'extérieur (décidé par la<br>classe)<br>15 Retour-critique sur le cours<br>information-discussion sur de<br>nouvelles avenues                                                                                                 | -Discussion<br>-Visionne-<br>ment<br>-Interview                                    | 33                         | - Classe               | Ayant un meilleur accès à ses propres ressources<br>créatrices, il tolérera mieux celles des autres.                              |
|                                                                 | Chaque étudiant soumet une analyse<br>du processus créateur de quelqu'un<br>de son choix.                                                                                                                                                                                          | - Texte écrit<br>- Photos<br>- Dessins<br>- Magnéto-<br>phone<br>- Vidéo<br>- Etc. | 32                         | - Ailleurs             | Informations théoriques sur le processus<br>créateur.<br>Informations pratiques sur les façons d'aller<br>chercher l'information. |

\*Cours de 45 heures réparties en 15 semaines à raison de 3 heures/semaine (jour ou soir).

cela comporte d'insécurité, d'anxiétés et le reste. Ce qui importe c'est que l'expérience soit menée à bien.

Le rôle de l'enseignant ne se limite pas à la transmission de connaissances, il comprend également la capacité d'être à l'écoute. Il est facile d'être attentif à des élèves qui se manifestent, qui interrogent; mais il y a les autres, ceux et celles qui ne se laissent pas approcher ou qu'on sent décrocher. L'enseignant tentera sans doute de les "apprivoiser" mais ce faisant, il doit se méfier de "l'agressif" qui menace la mise en place encore fragile.

Dès le départ, il est possible d'identifier ceux qui prendront beaucoup de place par leur curiosité et leur appétit d'apprendre ou, à l'inverse, par leur dépression qui s'étale. L'enseignant doit donc composer son attitude compte tenu des diverses personnalités.

### *Formation de sous-groupes*

Nous avons vu que dans ce cours, les élèves travaillent principalement en équipe (sous-groupes).

La formation de sous-groupes encourage la participation de chaque membre de la classe, ce qui n'est pas possible dans un groupe plus large alors que seuls quelques étudiants s'expriment.

La coopération dépasse la compétition et le sens de l'appartenance au groupe (sans toutefois se nier) remplace l'individualisme. Les relations interpersonnelles sont ainsi favorisées.

L'enseignant laisse un certain temps aux équipes pour se former et s'organiser (ainsi, ce n'est qu'à la cinquième semaine que débutent réellement les travaux d'équipes).

Bien que les sous-groupes se constituent quasi spontanément selon une préoccupation ou des valeurs communes ou encore selon des liens déjà existants (amis, collègues), cela ne signifie aucunement que l'harmonie la plus complète règne au sein de toutes les équipes. Quelques individus peuvent faire un choix erroné au départ: ils doivent alors composer avec certaines personnalités qui ne se révèlent pas être telles qu'anticipées. Cela fait aussi partie des apprentissages.

De temps à autre, le groupe peut participer à certaines activités plus légères mais qui sont sources d'apprentissage. A titre d'exemple, nous en décrirons une. A partir d'une bande dessinée connue, on tente de définir la personnalité du personnage central, celle de Gaston Lagaffe. (On retrouve une analyse de ce personnage de Franquin dans Demory, 1974).

Le but de l'activité est de permettre à l'étudiant d'identifier et de nommer les émotions que suscite en lui la présence d'une personne créatrice dans son entourage immédiat et quotidien.

Est-on touché par les qualités de Gaston ou crispé par ses défauts? Selon les individus qui composent le groupe, le personnage de Franquin apparaît comme étant plus ou moins sympathique ou plus ou moins

agaçant. L'enseignant s'engage lui-même dans la discussion mais en adoptant l'attitude opposée à celle qui émerge du groupe de façon générale. Par exemple, si Gaston semble plaire, les côtés "agaçants" de sa personnalité sont accentués. S'il est rejeté d'emblée, le groupe est amené à considérer les aspects intéressants du personnage.

### *Travaux*

A l'intérieur de ce cours, les étudiants(es) sont amené(es) à produire deux travaux, un travail individuel et un travail de groupe. Ces deux travaux s'accomplissent tout au long de la session. Cependant, les élèves ne sont pas soumis à un contrôle périodique dans le but de vérifier l'état de leurs connaissances. Ce risque en vaut la peine car, en réalité, ce qui importe dans ce cours c'est que les apprentissages soient significatifs pour les élèves. Il est donc plus important que l'enseignant s'applique à les stimuler pas des mises en situation et des interventions dynamiques plutôt que de s'appliquer à contrôler les apprentissages. Pour atteindre le but escompté, nous l'avons déjà dit, la confiance mutuelle s'impose. Ainsi, les étudiants doivent-ils se fier au processus proposé par l'enseignant et, en retour, ce dernier doit compter sur le goût des étudiants de progresser.

L'enseignant suit de près le cheminement de l'élève de sorte qu'il sait toujours où celui-ci en est dans ses apprentissages.

Peu importe que le travail demandé soit oral ou écrit, individuel ou en équipe, le professeur insistera sur la valeur qu'il accorde *au contenant*, aussi important que le *contenu*, sur la présentation autant que sur l'analyse en tant que telle. Le médium, c'est-à-dire la véhicule de l'expression, révèle autant sur le message que ne le font les idées émises. On rejoint ici la théorie de la Gestalt qui dit que le *fond* et la *forme* sont inextricablement reliés.

Il est important de se rappeler que, dans le cadre de ce cours, les travaux représentent une démarche personnelle d'apprentissage. Dans l'objectif de formation et de développement individuel, ces travaux sont effectués selon les aptitudes et les aspirations de chaque élève.

L'élève ne recherche pas "La Vérité" (celle du maître) mais il recherche à quoi elle correspond en lui. (Il y a donc plusieurs réponses possibles). Sa démarche part de ses propres expériences et lui permet de créer des relations nouvelles, de faire des découvertes. Pour y arriver, il tente plusieurs essais en divers sens avant de trouver une solution.

La recherche de "preuves" en vue d'appuyer ses découvertes sera reliée à la façon dont il voit les choses. En ce sens, ces "preuves" varieront d'un élève à l'autre tout autant que varieront les démarches et les découvertes. Il ne s'agit pas ici de fonctionner en termes de "logique" mais plutôt d'application de la logique. Il y a ainsi tout l'espace nécessaire à la créativité.

### Travail oral de groupe

Ce travail s'adresse à l'esprit créateur des étudiants. Il s'agit de présenter créativement une "nouveau" en relation avec la créativité et l'éducation soit, plus précisément, d'aborder un thème de façon originale. Cet élément de nouveauté permet d'adapter ce cours à différentes populations d'étudiants (ce renouvellement stimule l'enseignant qui ne peut s'ennuyer en donnant ce cours).

Les étudiants de chaque sous-groupe choisissent un sujet selon leur intérêt actuel mais ils auront à dépasser leur information présente et aller au-delà de leur perception initiale et de leurs attitudes face au sujet choisi afin d'éveiller l'intérêt de la classe. Le choix du sujet traité varie à l'infini. En somme, tout thème, toute idée se prête à la nouveauté. Ce qui importe c'est que le sous-groupe progresse en tenant compte des intérêts de chaque membre pour leur sujet commun. C'est donc dire que le produit fini consistera en un amalgame du cheminement de chacun en relation avec la progression du groupe.

La présentation du travail consiste en une mise en situation pédagogique ayant pour but de transmettre à la classe de nouvelles connaissances. Il va sans dire que la forme (contenant) prend autant d'importance que le contenu véhiculé.

Afin de susciter le maximum d'intérêt, l'enseignant suggère à chacun des sous-groupes d'amorcer sa présentation de façon à faire vivre des émotions à chaque personne de la classe par une mise en situation l'impliquant personnellement. On fait appel ici à toutes les propriétés sensorielles, affectives et cognitives des élèves.

La transmission du message requiert une certaine "ambiance." L'enseignant met donc l'accent sur l'importance de l'adéquation (adaptation parfaite) entre la mise en scène et l'information à transmettre. La communication n'ayant lieu qu'une seule fois, le message doit passer instantanément car il est impossible de reprendre le "spectacle." Pour créer cette ambiance, le sous-groupe peut exploiter l'éclairage, les sons (musique ou bruits), l'espace mis à sa disposition (murs, plafond, plancher) et utiliser certains objets ou images, costumes et/ou maquillage, les supports audio-visuels tels que enregistrements, vidéo, diapositives, films, etc. Bref tout peut concourir à cette mise en place. Chose certaine, l'originalité de la présentation attire l'attention et facilite la transmission du message à condition qu'elle ne soit pas gratuite. Ainsi dans l'élaboration de sa mise en scène, le sous-groupe, doit garder en tête le message qu'il veut transmettre. À cet égard, son but est d'avertir de façon originale et non pas uniquement de divertir. Il y a toujours danger que l'originalité de la présentation puisse distraire du message. Ceci fait partie des apprentissages et le sous-groupe devra alors évaluer ses erreurs.

Ce travail, ayant pour but premier de permettre aux étudiants de parcourir les étapes d'un processus créateur de résolution de problème (celui de communiquer à la classe une information nouvelle en relation à

la créativité et l'éducation), sera le reflet de la "personnalité" créatrice des membres du sous-groupe.

#### Travail individuel écrit

En plus du travail oral de groupe, chaque étudiant produit un travail écrit. Celui-ci est basé sur la description des oeuvres, activités ou travaux de personnes créatrices. Selon ses préférences, l'étudiant opte pour un personnage célèbre du passé (par exemple Mozart, Rembrandt, Galilée, Molière) ou pour un personnage contemporain (par exemple Agathe Christie, Anaïs Nin, Walt Disney, Isidora Duncan). Son choix peut également s'arrêter à des adultes ou des enfants non connus mais chez qui on soupçonne des talents créateurs.

La forme que prend ce travail ne repose par uniquement sur la composition des phrases et l'aménagement des paragraphes. Elle dépasse les "conventions." Que ce soit le papier, la couleur de l'écriture, les illustrations (dessins, photos, enregistrements, etc.) ou encore le format du matériel (cahier, album, fichier, rouleaux de papier, feuilles de musique, etc.) dans les textures les plus variées (papier, carton, tissu, etc.), tout peut contribuer à ce que l'étudiant explore sa propre créativité. Le choix de la méthode de travail est entièrement libre. Il importe que l'étudiant trouve le moyen qui illustre le mieux ce qu'il retient et qu'il veut transmettre de son personnage créatur. Dans les meilleurs cas, il se produit une sorte d'osmose entre lui et son personnage. Tout se passe comme si l'étudiant projetait, dans la personne qu'il juge créatrice, ses propres ressources par l'intermédiaire de son "héros."

À la lecture du travail, on sent la différence entre un travail académique qui se conforme à une obligation scolaire et le résultat d'un cheminement personnel.

#### Evaluation

Les critères d'évaluation utilisés s'inspirent de certains facteurs de créativité de William (1974) décrits à partir des travaux de Guilford (1967). Ces quatre critères sont: la flexibilité (diversité des idées), la fluidité (richesse des idées), l'élaboration (qualité de l'analyse: organisation du travail) et l'originalité (soit le sujet ou son traitement). L'étudiant sait d'avance sur quels critères il sera jugé.

L'évaluation est perçue comme un support accordé à l'élève afin qu'il puisse mieux situer sa démarche d'apprentissage et tendre vers la réussite des objectifs. La critique vise donc à stimuler l'étudiant(e) et à l'encourager à poursuivre son cheminement en rectifiant ses erreurs de parcours qu'il est souvent en mesure d'identifier lui-même. Il ne s'agit donc pas de "contrôle" en termes de pointage ou d'évaluation du rendement en termes de quantité.

Dans un contexte pédagogique comme celui du cours EDU-6720, on peut parler d'une évaluation basée sur le progrès autant que sur les

connaissances. Toutefois, il n'est pas facile pour l'enseignant d'être à la fois partie prenante tout au long du cours, de "materner" en quelque sorte des projets, de s'identifier aux objectifs des élèves, de les conseiller pour qu'ils améliorent leur produit et d'être, en fin de session, en situation d'évaluation, en relation de "lutte de classe" (maître vs élèves). Il faut se rappeler que l'objectif du cours est que chacun essaie d'aller au maximum de ses performances.

Comme il existe toujours le risque de parasitisme dans un travail de groupe, celui-ci compte pour 40% de la note globale. Afin que l'évaluation se fasse le plus objectivement possible, chaque élève évalue et accorde une note à chacune des présentations des sous-groupes. Ces évaluations s'additionnent et l'enseignant les compare à la sienne.

Le travail individuel, comptant pour 60% de la note globale, est soumis à la seule évaluation de l'enseignant. Suite à une première évaluation, l'enseignant peut permettre à l'étudiant (qui le désire) de perfectionner son travail s'il s'avère insatisfaisant ou incomplet.

### *Intérêt pour les élèves*

Généralement la présentation du cours déclenche un effet de surprise chez la plupart des étudiants-tes, habitués-es qu'ils-elles sont à la "tradition," mais on sent un intérêt, un goût d'en connaître davantage. Au fur et à mesure qu'on avance, la majorité des élèves se rend compte que le processus de création est une phase exaltante, car il est fort stimulant de produire soi-même. De plus, chacun s'exprime librement, au gré de sa fantaisie, sur le sujet que poursuit chaque sous-groupe (sans toutefois que ce dernier se sente obligé d'être en accord avec les idées émises). L'échange qui en résulte permet des apprentissages "scolaires" certes, mais il permet également une prise de conscience des processus de formation, d'évolution du groupe et de l'interaction de ses membres. Ce cours ne vise pas à trouver, définir et s'accrocher à une Vérité (généralement celle du maître) mais à tenter de saisir à quoi correspond la Vérité en soi. Ce n'est qu'à travers de multiples échanges que ceci devient possible.

### *Problèmes soulevés dans ce cours et leur solution*

Il ne faut pas croire de façon naïve que le cours se déroule sans embûches, que tout se passe comme prévu. Le respect de chaque individu oblige à faire face à des situations qui ne se présentent pas dans un cours traditionnel alors que l'enseignant s'impose en tant que seule autorité.

#### **Les élèves hostiles**

Dans le cadre de l'enseignement alternatif, on est souvent aux prises avec des individus insécures, rigides qui, habituellement, fonctionnent à l'intérieur d'un encadrement très strict. Ils ont tendance à devenir

agressifs ou moqueurs lorsqu'on leur propose une mise en situation totalement différente. Certains d'entre eux considèrent la démarche proposée comme infantile, non pertinente, non efficace ou encore inadmissible au niveau universitaire. Leur hostilité se prolonge souvent tout au long de cours de sorte qu'il devient quasi impossible de les "accrocher." Ces étudiants ne doivent pas devenir une "hantise" pour l'enseignant qui, après avoir tout fait en son pouvoir pour leur permettre de s'intégrer au groupe, n'a plus qu'à respecter leur refus de collaboration.

### Etudiants doués et talentueux

Les étudiants doués et talentueux peuvent présenter certaines difficultés en groupe. Ils manquent souvent de souplesse dans leurs relations interpersonnelles. Dans de nombreux cas, étant mal compris, ils contraignent les autres par la marginalité de leur intervention ou encore ils suscitent l'agressivité parce qu'ils s'obstinent dans la poursuite de leurs objectifs, tout en tolérant parfois des contradictions apparentes dans leur propre cheminement. Cette attitude incite leurs pairs à les rejeter souvent de façon subtile, par le ridicule ou en ignorant leurs propos. Ne tenant pas particulièrement à être entourés socialement (bien sûr, ils veulent être aimés mais avec leur vérité), ces étudiants demandent à fonctionner seuls (ce qui est toujours possible) ou cherchent un certain support, quelqu'un qui leur sert d'intermédiaire pour décoder des moyens termes entre eux et le groupe. L'enseignant ne doit pas avoir peur de pousser sur les élèves talentueux; au contraire, il doit leur faire donner le maximum par une interaction exigeante. N'arrivant pas toujours à les devancer, il suffit de réagir à leur propos et de les questionner pour les forcer à aller plus loin afin qu'ils exploitent leurs talents. Bien qu'on puisse ressentir une admiration inconditionnelle pour les étudiants doués et talentueux, cela n'empêche en rien d'être critique sur la rigueur de leur démarche. A cet égard, l'enseignant agit comme un révélateur. Il apparaît rapidement que ces élèves sont porteurs d'une vision intérieure qui les amènent à des résultats dont ils n'anticipent pas la valeur.

### *"Feedback" du cours*

Seul le "feedback" (rétroaction) direct des étudiants permet l'amélioration du cours et le "perfectionnement" de l'enseignant. Il est nécessaire, en fin de session, que les étudiants communiquent leurs impressions sur leur vécu pendant ces quarante-cinq heures de cours. Une page de commentaires, signée ou non, suffit pour évaluer le degré de satisfaction quant à la formule d'enseignement dispensé (nouvelle pour plusieurs). Qu'est-ce qu'ils ont aimé? Qu'est-ce qu'ils souhaiteraient voir améliorer?

Règle générale, le "feedback" est positif. Certains élèves se disent très satisfaits et prêts à renouveler ou prolonger cette expérience qui fut de

courte durée. D'autres avouent que la démarche et les apprentissages de ce cours leur ont permis d'avancer dans leur cheminement personnel et professionnel. Enfin, les étudiants apprécient le fait d'avoir pu s'exprimer. Chaque élève tire profit des apprentissages selon son individualité de sorte que les commentaires varient beaucoup d'un élève à l'autre.

#### CONCLUSION

Dans un premier temps cet article nous a permis une réflexion sur la forme traditionnelle d'enseignement. Il apparaît que celle-ci répond peu aux objectifs de l'éducation, soit: la formation, dans le sens de l'intégration du savoir dans la pratique quotidienne de la vie, et le développement intégral de l'individu.

L'enseignement universitaire n'échappe pas à cette réalité. Bien au contraire, dans les institutions dites "de haut savoir," les objectifs visent principalement l'accumulation d'un bagage de connaissances par leur stricte transmission du maître à l'élève. La démarche de ce dernier reste impersonnelle puisqu'elle s'effectue dans le cadre des exigences du maître. Il y a là peu de place à la créativité et à l'épanouissement.

Le modèle d'enseignement traditionnel ne conçoit pas que l'élève soit capable de produire des idées, de communiquer, de décider par lui-même. Ainsi lui impose-t-on des apprentissages pré-déterminés selon une logique qui n'a rien à voir avec la sienne. Dans un tel contexte, l'individu peut être comparé à un ordinateur, à une machine qui doit "digérer" ce qu'on lui donne pour ensuite être en mesure de le reproduire tel qu'on l'a "programmé."

En tant qu'enseignants(tes), nous avons à aider les élèves à devenir des adultes complets et non pas uniquement des "machines à savoir." Il est donc important de nous interroger sur notre rôle. Comme le note Paré, nous devons prendre conscience que nos comportements pédagogiques sont très anciens, fortement conditionnés et presque automatiques (Paré, 1977). Lorsque nous sommes prêts à accepter que notre rôle se situe bien au-delà de la transmission du savoir, nous sommes prêts à réévaluer les objectifs de notre enseignement et à changer nos attitudes (et nos habitudes).

La démarche que je propose ici pourrait s'avérer une solution de remplacement parmi bien d'autres. Toutefois, à l'heure actuelle, certains aspects méritent d'être explorés. En effet, il peut sembler plus facile d'adapter cette formule pédagogique dans le cadre d'un cours en sciences humaines que dans le cadre d'un cours en sciences pures; pourtant je sais que là aussi il y a place à la créativité, aux découvertes, à l'originalité et à l'autonomie dans les apprentissages. Cependant, j'ai peine à me représenter ce que pourrait être, par exemple, un cours de mathématiques dans le cadre de l'enseignement alternatif étant donné que ce n'est pas mon champ d'enseignement et que j'ignore les modèles d'apprentissage à

défendre. Comment se vit le développement des propriétés sensorielles et affectives dans ce cours? Comment ne pas exiger l'uniformité dans un travail de mathématiques? Quel genre de mises en situation peut-on imaginer? Quelles activités peut-on initier? Et, qu'en est-il des critères d'évaluation telles la flexibilité, la fluidité et l'originalité?

Il existe certainement, de façon intrinsèque aux sciences pures, des éléments spécifiques qui expliquent la fascination que certains enseignants exercent sur leurs étudiants(tes). De plus, indépendamment du domaine d'enseignement, la réussite du cours tient également à l'intérêt de l'élève pour ce champ d'étude.

De même, il est possible qu'au niveau des sciences humaines, certaines dimensions m'aient échappé. C'est pourquoi je serais intéressée à poursuivre la discussion en recevant les idées de collègues préoccupés par l'amélioration de l'enseignement universitaire.

#### RÉFÉRENCES

- Bertrand, Y., & Valois, P. *Les options en éducation*, Ministère de l'Éducation, Secteur de la planification. Québec: Gouvernement du Québec, 1980.
- Demory, B. *La créativité en pratique*. Paris: Chotard, 1974.
- Getzels, J. S., & Jackson, P. W. *Creativity and intelligence*. New York: Wiley, 1962.
- Gordon, W. *Stimulation des facultés créatrices dans les groupes de recherche par la méthode synectique*. Hommes et Techniques, 1964.
- Guilford, J. P. *The nature of human intelligence*. New York: McGraw Hill, 1967.
- Landry, Claire. Une expérience d'enseignement par équipe. *Revue pédagogie dynamique*, Montréal, automne 1972.
- Legendre, R. *Une éducation à éduquer*. Montréal: Editions France-Québec, 1979.
- Lépine, Ginette. *Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec*. Laval, Québec: Editions Coopératives Albert Saint-Martin, 1980.
- Paquette, Claude. *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*. Victoriaville: Editions N.H.P., 1979.
- Paré, André. *Créativité et pédagogie ouverte* (Vol. I), *Pédagogie encyclopédique et pédagogie ouverte*. Victoriaville: Editions N.H.P., 1977.
- Paré, André. *Créativité et pédagogie ouverte* (Vol. II), *Créativité et apprentissage*. Victoriaville: Ed. N.H.P., 1977.
- Rapport, Parent. *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, 1963-1966.
- Rogers, C. R. *Le développement de la personne*. Paris: Dunod, 1966.
- Torrance, P. E. *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1962.
- William, F. E. *A total creativity program for individualizing and humanizing the learning process educational technology publication*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1974.

---

Die Universitätsausbildung dient kaum den wahren Zielen der Erziehung. Angenommen, daß in der Erziehung die Förderung der menschlich-gesellschaftlichen Seite dem Speichern von Wissen gleichwertig ist, stehen die Erzieher vor der wichtigen Aufgabe, die Ziele der

Erziehung zu untersuchen und ihre Einstellung mit Hinsicht auf ihre Erziehungsmethoden neu zu bewerten.

Diese Abhandlung schlägt eine Neu-Betrachtung der Universitätsausbildung vor. Die "alternative Ausbildung," die auf das Lernen durch Persönlichkeitsentwicklung und die Entfaltung schöpferisch-erfinderischer Fähigkeiten aufbaut, könnte einmal die Probleme der heutigen Erziehung lösen und das System erneuern.

La enseñanza tradicional a nivel universitario no responde bien a las metas reales de la educación. Si se acepta que el desarrollo de las dimensiones afectivas y sociales cuentan en la formación tanto como la adquisición y acumulación de conocimientos, es importante (como educadores) examinar y re-evaluar nuestros objetivos y actitudes frente a la enseñanza.

Este artículo propone una concepción nueva de la enseñanza universitaria. Basada sobre la adquisición de conocimientos por medio del crecimiento personal y la creatividad, "la enseñanza alternativa" podría eventualmente ser la solución que reemplace la realidad actual.

---

Claire Landry LaRue, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal, P.Q., H3C 3P8.