

Pour une Pédagogie universitaire basée sur la valorisation du potentiel humain

Jean Moisset
université laval

Le présent article retrace et analyse brièvement les étapes et les résultats d'un projet pédagogique que l'auteur a mené dans le cadre de son enseignement.¹ Ce projet se situe fort bien dans la perspective que définit Jacques Daignault (1983), suivant laquelle "la pédagogie n'a de sens qu'à lutter contre le bon sens et le sens commun." En l'occurrence, le bon sens visé par le projet est celui du "magister dixit" qui a dominé traditionnellement l'enseignement universitaire, même si cela n'y apparaît que de manière très implicite. Reposant sur le postulat que l'"apprenant" possède un certain savoir, le projet avait pour but, dans le cadre d'un cours destiné à des étudiants et étudiantes gradué(e)s, de promouvoir et de faciliter l'organisation de ces savoirs pour en fabriquer de nouveaux. À partir de cette expérience, quelques réflexions et conclusions sont dégagées, susceptibles d'intéresser les personnes préoccupées par la pédagogie qui, en définitive, est peut-être plus une question d'art que de science.

This article traces and briefly analyses the stages and results of a pedagogical project which the author conducted during the course of his teaching.¹ This project is well within the perspective outlined by Jacques Daignault (1983) which states: pedagogy only has sense to compete with good sense and common sense. In the circumstances, the good sense alluded to in the project is that of authoritative power which has traditionally dominated university teaching, even if only appearing implicitly. Within the framework of a course destined for graduate students, the goal of the project, based on the assumption that the learner possesses a certain knowledge, was to promote and facilitate the organisation of this knowledge so as to form new knowledge. As a result of this experiment, several reflections and conclusions emerged of most interest to those preoccupied with pedagogy, which, in the end, is perhaps more a question of art than science.

Longtemps négligée, la problématique de la pédagogie universitaire est devenue ces dernières années un sujet d'intérêt croissant dans les milieux de l'enseignement supérieur. Suite à une prise de conscience de certaines lacunes dans la formule d'enseignement dit magistral, et en réponse à des demandes de plus en plus pressantes des étudiants et étudiantes, des professeurs tentent, à travers des expériences diverses, de renouveler leurs méthodes pédagogiques. On peut dire que de manière générale leur commune préoccupation est de faire une place plus large aux personnes en situation d'apprentissage. L'objet de cet article est précisément de retracer et d'analyser une expérience pédagogique qui s'est déroulée dans le cadre d'un cours de niveau gradué d'un programme d'administration

scolaire. Il s'articule autour de quatre points, dont les trois premiers correspondent aux trois phases du déroulement du projet: la conception, la mise en oeuvre et l'évaluation, le quatrième étant consacré à une réflexion de caractère plus général à partir des résultats de l'expérience.

LA PHASE DE CONCEPTION

Elle prend son point de départ et sa forme explicite à la faveur d'une subvention que nous avons demandée et obtenue. Dans sa formulation originale, le projet visait à expérimenter une formule pédagogique (étude de cas combinée à la simulation) adaptée à des groupes restreints en vue d'amener les étudiants et étudiantes à une participation effective et efficace au processus de leur apprentissage, à la production de connaissances, à l'acquisition et au développement de certaines habiletés dans le domaine considéré. Comme on le verra plus loin, cet objectif, en apparence très large, s'est traduit notamment par deux éléments très concrets et très spécifiques que l'expérience devait faciliter: des échanges systématiques entre les étudiants et le professeur, et les participants entre eux d'une part; des travaux de recherche, individuels ou en équipe par les participants et leur utilisation comme partie intégrante du cours d'autre part.

Immédiatement après l'obtention de la subvention a suivi l'étape de l'élaboration des instruments d'orientation et de mise en oeuvre du projet. Au cours d'une période s'étendant de la mi-septembre à la mi-décembre 1981 a été produit un document qui devait servir comme *modèle cognitif* dans un premier temps, comme *modèle de décision* dans un deuxième temps, comme *modèle de négociation* dans un troisième temps et enfin comme *modèle normatif* ou document d'orientation et guide de réalisation du projet. Ces notions se réfèrent aux fonctions des modèles telles qu'explicitées par Bernard Walliser (1977). Il faut dire cependant qu'elles sont utilisées ici davantage de manière analogique que comme des concepts rigoureux d'un cadre théorique de la démarche.

En outre, au cours de cette phase de conception a été élaborée une "grille" simple d'observation permettant à un "agent" de relever comme observateur non participant des points saillants du déroulement des séances de séminaire. La fonction première et primordiale de cette grille est la rétroaction modificatrice immédiate et permanente comme moyen d'évaluation formative critériée pour détecter les écarts et les corriger dans l'organisation des contenus, des activités et des médias et dans la présentation de l'information éducative. En termes plus simples et opérationnels, il s'agit de faire en sorte que les participants puissent intervenir et que leurs interventions soient enregistrées et utilisées comme autant

d'indicateurs de leur cheminement et d'indices des éléments du cours à réajuster.

Par sa finalité tout au moins, ceci ne constitue par quelque chose d'original. Ainsi tout le courant de la "pédagogie dite de maîtrise" a fait de l'évaluation formative un de ses éléments centraux. César Birzée la considère, après la détermination des objectifs, comme "la deuxième condition indispensable de la pédagogie de maîtrise" (1982, p. 93). Pour sa part, souligne De Landsheere, "quoiqu'il en soit, l'évaluation formative a pour seul et unique but de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'en informer. Cette évaluation ne se traduit pas en note, et encore moins en scores. Il s'agit d'un feedback pour l'élève et pour le maître" (1971, p. 219).

Le lecteur peut voir plus loin dans ce texte un exemple de cette grille d'observation qui illustre le degré d'intérêt et de participation par le biais de la communication tant "télégraphiste" (émetteur-canal-récepteur) que "orchestrale" (mise en commun et communion) en regard au sujet mis en débat. Cette grille met en évidence les mouvements d'approche entre les personnes et des personnes à la matière étudiée. Elle révèle la forme, le contenu et l'intensité des interactions qu'on pourrait définir comme des actions réciproques qui modifient la nature et le comportement des actants (E. Morin, 1977). En effet, le fondement théorique et méthodologique de ce projet est dans la nature, la quantité, la qualité et la diversité des interactions entre les éléments en présence.

La mise en oeuvre de ce projet a aussi commandé la modification du syllabus dans l'articulation des contenus, dans les activités, les médias et les modes d'évaluation d'une part et, d'autre part, la modification du style de "leadership" et des relations et structures d'enseignement. Le style de "leadership" est dans la "philosophie" de la Direction Par Objectifs et les structures et relations d'enseignement sont du type de la "co-éducation" c'est-à-dire des activités gérées par l'étudiant avec rétroaction modificatrice immédiate et permanente du professeur.

Ce projet se situe délibérément au-delà de la relation de l'émetteur actif et seul détenteur du savoir au récepteur passif et vide de tout savoir. Ce projet a pour but de promouvoir et faciliter chez l'apprenant l'organisation de ses savoirs antérieurs pour en fabriquer de nouveaux. Pour ce faire, ce projet fait appel aux théories et pratiques de la Communication.

Ce projet a été conçu, dans sa forme et sa trame, comme un système enseignant constitué d'éléments en interaction dynamique et, dans sa philosophie, comme une *promotion et une facilitation des apprentissages autonomes en coopération*. Dans son contenu, il adopte la forme d'un "curriculum trans-disciplinaire" où le préfixe "trans" ne signifie pas seulement "à

travers” mais “au-delà” et dans ses activités, il adopte la forme d’un “curriculum d’interaction sociale” c’est-à-dire des activités de débat à travers des relations interpersonnelles et du vécu social tant privé que professionnel des participants.

De ce cadre conceptuel, le contenu d’enseignement est tiré des “cas concrets” proches du vécu quotidien des participants sur proposition aussi bien du professeur que des étudiants selon les modalités de la “rétroaction modificatrice immédiate et permanente” dans le jeu des attentes questions-réponses. Les activités sont constituées par les “jeux de rôles” et “simulations” et l’évaluation ne se présente pas sous l’aspect de *sanction* ou de *coercition* mais sous l’aspect de *soutien à la finalisation et à l’intervention*. La grille d’observation, précédemment mentionnée, agit comme un détecteur d’écart conjointement aux notes de lecture et questions remises par les étudiants pour permettre la réorganisation des contenus et des activités afin de mieux ajuster les “réponses” aux demandes et intérêts des étudiants.

LA MISE EN OEUVRE

Vue d’ensemble

Le modèle de mise en oeuvre sur le terrain de l’action peut être décrit par les deux premières séances qui donnent toute la coloration au projet.

(1) La présentation du syllabus comme “énoncé de politique et plan d’action” *mis en négociation*. C’est une occasion pour tous les participants de vivre concrètement une expérience de *prise de décision en administration scolaire*, titre du séminaire où la formule a été expérimentée, parallèlement à un autre cours témoin.

L’apprentissage est aussi dans la situation d’apprentissage que crée la séance de présentation du syllabus qui annonce le mode hétéronome ou autonome d’apprentissage et qui révèle l’écart plus ou moins grand entre les intentions déclarées et les intentions réelles.

(2) Le départ de l’opérationnalisation des mécanismes d’interaction et de rétroaction qui, “affectivement,” créent le mouvement d’approche ou d’évitement entre les personnes et des personnes à la matière étudiée, en fonction des affinités et des intérêts spécifiques des participants.

Nous décrivons maintenant le plan des quinze rencontres que constitue temporellement le séminaire. C’est un cadre organisateur dans lequel se trouvent les programmations spécifiques et flexibles pour s’ajuster au plus près aux circonstances et demandes des étudiants.

Les quinze rencontres formelles du séminaire se répartissent de la

façon suivante: les huit premières séances sont consacrées à la mise en place (apprentissage) des théories et méthodologies appropriées dans l'exigence de la rigueur des termes, la clarté des concepts et la transparence des motifs. Les deux rencontres suivantes sont réservées à la présentation des "propositions" "d'étude de cas" (choix du problème et des stratégies pour l'étudier). Les trois rencontres suivantes se passent à l'étude sur le terrain par les étudiants. Il n'y a pas eu donc de rencontres formelles pendant cette période mais les "animateurs" sont disponibles par contact téléphonique ou par rencontres informelles. Cette période révèle concrètement les mouvements d'approche ou d'évitement. La dernière période de deux rencontres est consacrée à la présentation des résultats des études de cas sur le terrain.

Il est à noter que ces rencontres de présentation de "projet" ou des études de cas effectuées sont considérées et souvent vécues comme un forum et une mise à la critique en tant que rétroaction modificatrice.

C'est dans cette mesure que s'effectue la co-éducation dans la philosophie et les stratégies de la Direction Participative par Objectifs: un apprentissage concret par le vécu dans les séminaires participants et par un "exercice" sur le terrain dans un milieu et avec un sujet choisi par l'apprenant pour réaliser l'approche entre les personnes et la matière étudiée. La critique (rétroaction modificatrice) est le départ et le résultat, à la fois, de l'approche entre les personnes.

En ce point du bilan, il est nécessaire de dégager les expressions concrètes des deux principes fondamentaux du projet mis en oeuvre:

(1) *La rétroaction modificatrice*: (a) du professeur dans les réponses aux questions et aux demandes explicites des étudiants suite aux lectures proposées et dans la réorganisation des contenus et des activités en fonction de ces questions et de ces demandes; (b) des étudiants par l'expression des attentes, des intérêts et des interrogations.

(2) *Le mouvement d'approche par la "proximité" et la "plausibilité"*: (a) entre les personnes dans les conditions "rogériennes" (acceptation inconditionnelle, authenticité et empathie) qui se traduisent par la confiance en soi et en l'autre, l'estime et le respect en soi et en l'autre; (b) entre les personnes et la matière étudiée par la prise en compte des réalités de la vie quotidienne familiale, professionnelle et sociale.

Afin de bien fixer les idées, nous proposons le résumé suivant:

(1) Les huit premières rencontres dont la première est consacrée à la présentation du syllabus ou *séance de négociation de "l'énoncé de politique et plan d'action" en même temps qu'expérience concrète et vécue d'une prise de décision et de gestion de ressources humaines en éducation*. Ces huit premières séances forment le cadre de la mise en place des théories, des concepts et des

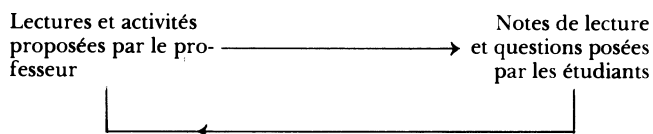
méthodologies considérées comme nécessaires à la poursuite des études.

(2) Les deux séances de présentation des projets d'étude de cas par leur auteur aux "pairs" pour la critique (rétroaction modificatrice).

(3) Les trois séances d'étude sur le terrain effectuée par les étudiants. Pendant cette période, le contact est maintenu par des rencontres informelles ou par des messages téléphoniques (approche entre les personnes et avec la matière étudiée.).

(4) Les deux dernières séances sont consacrées à la présentation des résultats de la recherche sur le terrain. Les dernières quatre vingt dix minutes se passent au restaurant à "festoyer" comme congratulations, comme gratifications et comme un "au-revoir."

A travers ces quinze séances, la *rétroaction modificatrice* est dans le choix et l'organisation des contenus et des activités proposés par le professeur en réponse aux attentes, aux questions et réactions exprimées par les étudiants dans les notes remises une semaine après la proposition des lectures et des activités.

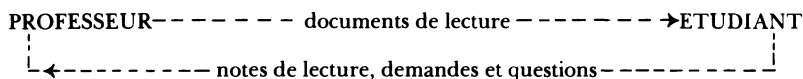


Dans les pages qui suivent, nous présenterons à titre d'illustration concrète le déroulement d'une séance-type du Séminaire.

Représentation, interprétation et analyse des événements d'une séance de rencontre

Principalement, chaque rencontre peut être conçue, décrite et vécue en trois étapes:

(1) *Etape de la mise en condition* qui dure environ une heure et se compose de trois parties: (a) *rétroaction modificatrice* du professeur par les "réponses" aux questions posées par les étudiants en même temps que les notes de lecture et les demandes d'éclaircissement et d'approfondissement des concepts véhiculés dans les lectures proposées antérieurement par le professeur. *Cette partie présente l'avantage, outre qu'activités d'accueil, de situer cette rencontre présente par rapport aux séances précédentes;* (b) commentaires du professeur et des étudiants (*rétroaction généralisée*) sur les idées et les événements, et remise des documents de lecture aux étudiants pour préparer la prochaine rencontre la semaine suivante. Remise au professeur des notes de lecture, des demandes et des interrogations de la part de chaque étudiant. (c) présentation par le professeur du "cas," du "jeu" ou de la "simulation" pour la séance présente.



(2) *Etape de "forum."* Cette étape dure environ une heure coupée par une pause café pour permettre la formation des "chapelles" et des "politiques de couloir."

(3) *Etape d'exploitation des débats* (une heure environ). C'est la mise en critique mutuelle des *problèmes* et des *solutions* identifiées dans le "forum," suivie d'un effort de synthèse c'est-à-dire de réorganisation des idées émises par les participants étudiants et professeur.

Cette représentation par discours verbal éclaire le contenu mais ne peut couvrir complètement et profondément la réalité des événements sans l'apport du sociogramme qui illustre la forme et la trame des événements.

LECTURE ET INTERPRÉTATION DU SOCIOGRAMME

Ce sociogramme, dont on trouvera un exemple dans La Figure 1, décrit les interactions parmi les participants (communication "orchestrale" en tant que mise en commun et communion) sous forme de messages verbaux (communication "télégraphiste": émetteur-message-récepteur).

De gauche à droite, on trouve trois colonnes.

(1) *La première colonne* est faite de la liste nominale des participants dont les noms sont remplacés ici par des lettres, et l'enchevêtrement (plexus) des flèches qui indiquent: (a) l'origine et la destination des interventions; (b) la séquence (par le numérotage) des messages; (c) les noeuds d'interaction qui indiquent le "leadership" d'une personne à cet instant et face à ce sujet (indiqué en observation sur la colonne de droite),

(2) *La deuxième colonne* est une redondance (itération) et facilite la prise des présences pour des raisons reliées à la quincaille administrative du séminaire (*P* = présent, *A* = absent),

(3) *La troisième colonne* indique le volume et le contenu du débat aux noeuds d'interaction, en fonction du nombre, de la nature et de la qualité des interventions.

Ce sociogramme montre la densité et la distribution des interactions dans un premier temps et, dans un deuxième temps, la répartition et le déplacement des "leaderships." Il visualise et "réifie" le phénomène physique de la participation qui véhicule implicitement des réseaux d'intérêt (motivation).

Un sociogramme vide représente une rencontre vide d'interactions.

FIGURE 1

Seminaire: *Théorie de la décision en administration scolaire*

Thème du jour: D.P.O. et Partage des pouvoirs de décision dans les organisations scolaires

Date 23.02.82

ÉTUDIANT(E)S	ÉTUDIANT(E)S	P/A	INTERVENTIONS	
			Nombre	Observations
		P		- Clarification des concepts antérieurement vus.
		P		- partage des pouvoirs entre commissaires, directeurs généraux et autres cadres, directeurs d'écoles et usagers.
		P		- Concept et types de pouvoir.
		P		- pouvoir politique.
		P		- pouvoir d'expertise.
		P		- Centralisation ou décentralisation dans les organisations scolaires.
		P		- Le désir de participation des enseignants, des élèves et des parents d'élèves.
		A		- Pouvoir de décision dans les écoles et le projet
		P		

L'exemple reproduit ici montre une séance particulièrement dense en interactions et riche quant à la qualité des interventions, comme il a été consigné au procès-verbal.

Ce sociogramme permet de qualifier et de quantifier les interactions en situation d'apprentissage. Comme nous avons postulé que l'apprentissage résulte de l'interaction et opté pour la relation personne-personne et la relation personne-matière étudiée, ce sociogramme est un outil de rétro-information pour l'organisation des activités et des contenus afin d'augmenter la quantité et la qualité des interactions dans une rencontre. On notera cependant que l'on n'a pas consigné en tant que tel les nombres d'interventions des participants. On s'est rendu compte en cours d'expérimentation que ce n'était pas indispensable, vu que les flèches de la première colonne en donnent déjà une assez bonne idée. Par ailleurs, cela aurait empêché l'observateur non participant de se concentrer davantage sur l'aspect le plus important du séminaire qui est la nature et la qualité des apports des intervenants.

Ce sociogramme est un cadre de référence dans l'évaluation formative de chaque rencontre et du projet et, en tant que tel, un élément d'un "Management Information System" pour élaborer des stratégies d'intervention et de mobilisation des ressources dans le cadre d'une organisation flexible pour s'ajuster au plus près aux manifestations des intérêts (motivations) des étudiants afin d'augmenter ces intérêts et d'en susciter d'autres (*Valorisation*) dans le cadre de l'enseignement universitaire en groupes restreints (10-15).

La mise en oeuvre a eu lieu durant le trimestre d'hiver (de janvier à avril 1982) dans deux séminaires, celui des "Théories de la prise de décision en administration scolaire" dirigé par l'auteur et un autre, jouant le rôle de groupe témoin. Elle s'est effectuée suivant le plan prévu (précédemment décrit) et selon le guide élaboré, plan et document de travail déterminés par les intentions du projet.

Il est à noter cependant que cette volonté de mise en oeuvre et cette conformité au plan ont été observées seulement dans un séminaire celui des "théories de la prise de décision en administration scolaire"; l'autre séminaire n'a pris du projet que certains aspects et a fonctionné de la façon dite "traditionnelle" c'est-à-dire sans approche entre les personnes et des personnes à la matière étudiée, sans interaction significative et signifiante (meaningful et relevant) et sans rétroaction modificatrice (les "interrogations" écrites ou micro examens durant la première demi-heure des cinq premières rencontres n'ont pas eu de "corrections" et en retour les étudiants n'ont pas eu de "canaux" établis pour exprimer leurs attentes, leurs intérêts et leur interrogations).

LA PHASE D'ÉVALUATION

Selon le principe adopté de la rétroaction modificatrice immédiate et permanente, l'évaluation est formative et critériée et par conséquent la phase d'évaluation est intégrée et diluée dans tout le processus de finalisation et d'intervention. D'une façon formelle, il y a lieu de différencier l'évaluation des performances et des comportements des étudiants et l'évaluation des activités et des résultats du projet en regard de ses objectifs et de ses stratégies, l'une interagissant sur l'autre et se nourrissant de l'autre et réciproquement.

L'évaluation du projet s'est effectuée selon deux voies.

- (1) L'analyse des annotations de l'observateur non participant mais non neutre (car étant non seulement au courant mais aussi dans le courant comme collaborateur dans la conception du curriculum en question) sous forme de sociogramme et de procès-verbal.
- (2) L'analyse des perceptions des étudiants et étudiantes. Un questionnaire élaboré à partir d'énoncés tirés de la banque d'items du Service de Pédagogie Universitaire de l'Université Laval (1977) a été soumis aux participants. Le questionnaire, constitué de 54 questions de type fermé, à choix multiples de réponses sur une échelle de cinq points, et d'une question ouverte a été administré dans le respect strict de l'anonymat des répondants et de la confidentialité des réponses.

L'analyse qualitative des réponses à la question ouverte (comment évaluez-vous dans l'ensemble la formule pédagogique telle que mise en application dans ce cours?) montre que les répondants (10) ont à unanimité éprouvé un très haut degré de satisfaction quant à la formule pédagogique appliquée dans le séminaire de "prise de décision"; dans le cours-témoin, un climat de méfiance s'est installé dès les débuts, à cause de ce que les participants avaient perçu comme étant des examens hebdomadaires. Il faut rappeler ici que la première heure de chaque séance est consacrée à l'exploitation des retombées de la séance qui précède (rétroaction modificatrice). Le cours-témoin avait, quant à cet aspect de l'expérience, procédé en demandant aux participants de répondre par écrit à certain nombre de questions portant sur le contenu de la séance précédente, alors que dans le séminaire de prise de décision, c'était aux participants à faire leurs commentaires et à formuler leurs interrogations quant au contenu et aux modalités de déroulement de la précédente séance.

L'analyse quantitative des réponses aux questions de type fermé est également favorable à la formule pédagogique expérimentée, même si l'écart n'apparaît pas comme étant très important. En effet, pour un maximum possible favorable de quatre points, la formule pédagogique

TABLEAU 1
Résultats comparés des deux formules pédagogiques par catégories de questions

	<i>Nouvelle formule</i>		<i>Cours-témoin</i>	
	<i>Score moyen</i>	<i>Ecart-type</i>	<i>Score moyen</i>	<i>Ecart-type</i>
(1) Relations de soi aux autres (14)*	2,62	0,96	2,81	0,92
(2) Motivation (24)	2,92	1,05	2,72	0,85
(3) Ouverture (12)	3,45	0,66	2,92	0,80
(4) Connaissance de soi et des autres (1)	3,50	0,50	2,56	1,07
(5) Aisance pour poser des questions (1)	3,40	0,49	3,67	0,67
(6) Respect d'autrui (1)	3,50	0,50	3,50	0,50
(7) Choix des expériences d'apprentissages (1)	2,90	0,70	2,86	0,83
Totaux (54)	2,99	0,97	2,82	0,87

*Les chiffres entre parenthèses indiquent les nombres de questions regroupées dans les catégories.

du séminaire de prise de décision a obtenu 2,99 contre 2,82 pour le cours témoin. Nous avons essayé de regrouper les 54 questions par blocs spécifiques significatifs. Les résultats sont présentés au Tableau 1.

Ce tableau se passerait bien de commentaires. Mais il est peut-être utile de mettre en relief certains résultats qui apparaissent intéressants. Pour trois catégories de questions (37 sur 55) relatives à la motivation, à l'ouverture, à la connaissance de soi et des autres, les participants de manière significative trouvent la formule pédagogique expérimentée plus favorable que la formule "traditionnelle." Pour deux questions relatives "au choix des expériences d'apprentissage" et au "respect d'autrui," les résultats sont passablement équivalents avec un faible avantage pour la nouvelle formule. Mais de manière surprenante, pour les questions relatives aux "relations de soi aux autres" et à "l'aisance pour poser des questions," c'est la formule dite traditionnelle qui a eu la faveur des répondants, même si l'écart en ce qui concerne les premières est plutôt faible (2,81 contre 2,62).

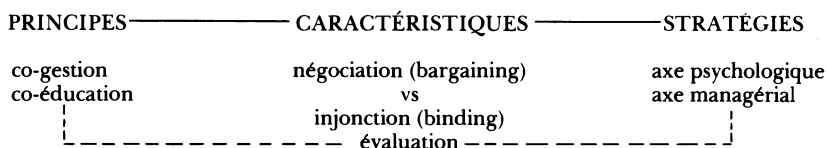
Mais au total, en considérant les deux aspects qualitatif et quantitatif de l'évaluation, on est amené à conclure que cette formule pédagogique axée sur le potentiel des participants mérite d'être approfondie et, cela, dans les directions qu'il faut à nouveau expliciter et préciser.

PÉDAGOGIE DU FUTUR?

En rapport avec l'évaluation du projet, il nous paraît pertinent de situer

de nouveau les principes, les caractéristiques et les stratégies (modalités) du projet qui se distingue sur deux axes, l'Axe *Psychologique* avec la *part affective* (Rogers, 1976) et la *part cognitive* (Ausubel, 1978) et l'Axe *Managérial* dans l'organisation de l'espace, du temps, des contenus et des ressources didactiques. Les principes tant psychologiques que managériaux sont ceux de la co-gestion dans le partage des responsabilités et des pouvoirs par la négociation sous l'aspect des interactions entre les personnes en contraste à ceux de la gestion dite traditionnelle par injonction.

Le schéma suivant résume, synthétise et visualise les principes, les caractéristiques, les modalités et leurs relations.



Dans ces trois conditions prérequis, il y a une analogie troublante avec celles pour la mise en oeuvre d'une "Direction Par Objectifs" exprimées par Pierre Morin (1976). La "philosophie" de ce projet de co-éducation est une adaptation à l'éducation de celle de la co-gestion qui est la base épistémologique des techniques de direction par objectifs.

En effet, les structures et les relations d'enseignement véhiculées par ce projet privilégient le "leadership" et "l'entrepreneursip" au dépens de l'autorité statutaire universitaire traditionnel d'une part et, d'autre part, mettent l'accent sur la "réorganisation permanente" au détriment de "la hantise de la préconception du règlement permanent, de l'unique trajectoire optimum, dessinée à l'avance en regard d'un calendrier, ne nous est en rien imposée par la science, mais par un modèle culturel qui ignore l'évolution créatrice" (Le Moigne, 1977, p. 212). Le principe de Von Foerster "Order from Noise", dans le sens de "l'organisation par disponibilité à l'événement" (Le Moigne, 1977), et d'une autre manière "le désordre organisateur" et "la réorganisation permanente" (E. Morin, 1977) pourraient être ainsi des sources d'inspiration pour la recherche de nouvelles voies pédagogiques.

En effet, les structures et les relations d'enseignement véhiculées par ce projet se situent sur deux axes: l'axe psychologique de la relation interpersonnelle et avec la matière étudiée dans le cadre de Rogers et l'axe managérial dans le cadre de la "réorganisation permanente" (E. Morin, 1977).

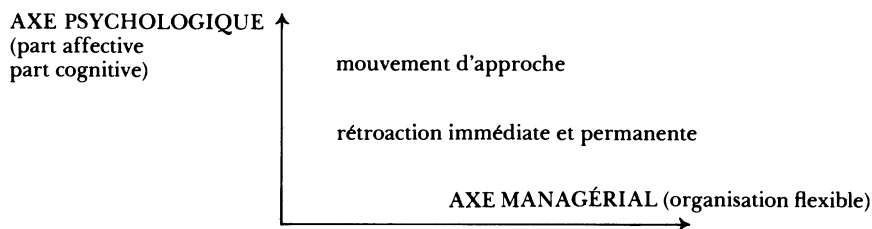
Le déroulement des premières rencontres a été décrit sous forme verbale. De plus, en manière de redondance (surcroit d'information et

non pas itération), il a été dressé un “sociogramme” qui visualise les entrelacements d’enchevêtrements (con-plexus) des réseaux, des séquences et des noeuds d’interaction et met en évidence la “vie,” la quantité, la qualité (seules sont notées les interventions pertinentes dans les critères de la rigueur des termes, la clarté des concepts et la transparence des motifs) et le déplacement des “leaderships” et des centres d’intérêts.

Nous rappelons les indices pour lire la figure dressée:

- (1) les points et les flèches indiquent respectivement l’origine et la destination des interventions verbales;
- (2) les numéros indiquent l’ordre de la séquence de ces interventions;
- (3) l’observation indique le contenu de l’intervention.

Dans le même ordre d’idée que précédemment, nous proposons de formuler le schéma suivant pour synthétiser les caractéristiques du projet qui se trouvent dans le champ délimité par l’*axe psychologique* avec la part affective (Rogers, 1976) et la part cognitive (Ausubel, 1978) dans la relation interpersonnelle et la relation avec la matière étudiée, et par l’*axe managérial* avec une organisation flexible et variable dans un court temps de réponse aux attentes, demandes et interrogations exprimées par les étudiants à travers des canaux de rétroaction prévus et mis en place.



CONCLUSION

Il est toujours risqué de prétendre à une quelconque généralisation à partir d’une expérience isolée. C’est donc avec la plus grande réserve qu’au terme de ce bilan qui a mis en évidence les points forts et les points faibles du projet, on tentera de formuler quelques suggestions et recommandations.

Tout d’abord, on soulignera que ce projet convient particulièrement à l’étude de phénomènes dans le champ des sciences sociales et administratives en faisant vivre aux étudiants des expériences concrètes dans des situations complexes à forte interaction, où la composante affective est aussi importante que la composante cognitive, où le groupe de participants est plutôt restreint (Maximum 15 personnes), et formé d’adultes ou d’étudiants avancés (fin du 1^{er} cycle ou niveau gradué).

L'adoption et la mise en oeuvre de projets similaires demandent que soient réalisées un certain nombre de conditions dont les principales nous paraissent être les suivantes:

- (1) Une adhésion authentique, complète et profonde à la philosophie sous-jacente au projet, c'est-à-dire la reconnaissance que l'étudiant adulte est le principal responsable de son apprentissage et que son vécu représente un potentiel qui doit être exploité dans le cadre de cet apprentissage.
- (2) Une volonté de remise en question du "pouvoir enseignant" découlant de l'autorité statutaire, alors que de tels projets reposent davantage sur des compétences organisationnelles et des aptitudes relationnelles du professeur qui sera alors "leader," c'est-à-dire *animateur* (motivateur et modérateur), catalyseur (réactivateur des potentialités) et entrepreneur-guide.
- (3) Une capacité de compréhension et de souplesse, c'est-à-dire de sensibilité à l'événement (capacité de percevoir les perturbations même faibles et de leur donner des significations) alliée à un court délai de réaction (réponse).
- (4) Enfin, la dernière et non la moindre, un réel désir des étudiants-participants de collaborer entre eux et avec le professeur à la mise en oeuvre du projet.

On reconnaîtra aisément que ces conditions sont loin d'être courantes dans les divers milieux universitaires. Par ailleurs, le projet a bénéficié de certaines ressources particulières (notamment un assistant) dont la disponibilité reste plutôt rare dans la conjoncture actuelle. C'est donc dire que l'application de cette expérience (qui de toute manière devrait être répétée) n'est pas facilement généralisable. Néanmoins, dans un contexte de recherche de nouvelles idées pour le renouvellement de la pédagogie universitaire, cette expérience fait au moins ressortir que la pédagogie, jusqu'à un certain point, est autant sinon plus une question d'art que de science; que la forme d'un enseignement, dans beaucoup de cas, a autant sinon plus d'importance que son contenu et qu'au niveau universitaire en particulier le potentiel des étudiants, tout en restant la variable d'objectif, devrait devenir un outil essentiel.

NOTE

- ¹ L'auteur est redevable au Fonds de recherche de l'université Laval, dont il a bénéficié d'une subvention. Il remercie en outre M. Hermann Girard, professeur à l'Université Laval et M. Tanh Vuong, assistant de recherche, pour leurs contributions respectives dans la réalisation de l'expérience.

RÉFÉRENCES

- Ausubel, D. *Educational psychology: A cognitive view* (2nd ed.). New York: Holt Rinehart and Winston, 1978.
- Birzéa, C. *La pédagogie du succès*. Paris: P.U.F., 1982.
- Daignault, J. Prolégomènes à toute pédagogie future qui pourra se présenter comme art véritable. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, 1983.
- De Landsheere, G. *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Paris: F. Nathan, 1971.
- Dufresne, R. *Système d'évaluation des cours: Guide d'utilisation de la banque d'items*. Service de pédagogie universitaire, Université Laval, 1977.
- Lemoigne, J. L. *La théorie du système général*. Paris: P.U.F., 1977.
- Morin, E. *La méthode: (T.1) La nature de la nature*. Paris: Editions du Seuil, Coll. Point, 1977.
- Morin, P. *Développement des organisations et gestion des ressources humaines*. Paris: Dunod, 1976.
- Rogers, C. R. *Le développement de la personne*. Montréal: Dunod, Coll. Organisation et sciences humaines, 1976.
- Walliser, B. *Systèmes et modèles*. Paris: Editions du Seuil, 1977.

Der vorliegende Bericht soll den Aufbau einer pädagogischen Studie, die der Verfasser im Rahmen seiner Lehrtätigkeit unternommen hat, beschreiben und deren Ergebnisse kurz untersuchen. Das Vorhaben schließt sich an die Betrachtungsweise: "die Pädagogie hat nur dann Berechtigung, wenn sie den gesunden Menschenverstand und die natürliche Intelligenz bekämpft" an, die von Jacques Daignault (1983) so definiert wurde. In diesem Zusammenhang ist der gesunde Menschenverstand, den das Projekt erfassen soll, der des "magister dixit," der von altersher die Hochschulen beherrscht hat, wenn dies auch nur auf sehr indirekte Weise spürbar ist. Das Vorhaben, das darauf hinzielte, graduierten Studentinnen und Studenten in einem Spezialkursus das Organisieren erworbenen Wissens zu erleichtern und darauf aufbauendes weiteres Wissen zu fördern, ging davon aus, daß 'der Lernende' ein bestimmtes Wissen besitzt. Aus diesem Experiment werden einige Überlegungen und Schlußfolgerungen herausgegriffen zum Nutzen von Lehrern, die sich mit Pädagogie, die als Aufgabe eher in den Bereich der Kunst als in den der Wissenschaft fällt, befassen.

Este artículo retraza y analiza brevemente las etapas y los resultados de un proyecto pedagógico que el autor llevó a cabo dentro del cuadro de su enseñanza. Este proyecto se sitúa muy bien dentro de la perspectiva que define Jacques Daignault (1983), según la cual "la pedagogía no tiene sentido más que si lucha contra el buen sentido y el sentido común." En este caso, el buen sentido que el proyecto apunta es el de "magister dixit" que ha dominado tradicionalmente la enseñanza universitaria, aun cuando esto no aparece más que de manera muy implícita. Basándose sobre el postulado de que el "aprendedor" ya posee ciertos conocimientos, el proyecto tenía como meta, dentro del cuadro de un curso destinado a estudiantes y estudiantes graduados, de promover y facilitar la organización de tales conocimientos para fabricar otros nuevos. A partir de esta experiencia, se deslindan algunas reflexiones y conclusiones, susceptibles de interesar a los que se interesan en la pedagogía que, en definitiva, es quizás más una cuestión de arte que de ciencia.

Jean Moisset est professeur agrégé, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Ste-Foy, Québec, G1K 7P4.