

L'observation de l'interaction entre le professeur et l'étudiant adulte

par Gaston GAUTHIER *

INTRODUCTION

IL EST une vérité toute simple mais fondamentale que dans le monde de l'enseignement on oublie trop souvent. Cette vérité c'est que la très grande majorité des professeurs veulent donner de bons cours à leurs étudiants.

Mais n'est-ce pas là une hypothèse aussi béatement optimiste que gratuite ? N'y a-t-il pas tous ces professeurs qui ne travaillent que pour l'argent ? N'y a-t-il pas tous ceux qui sont blasés et tous ces routiniers ?

Sans doute, faut-il reconnaître que de tels comportements existent chez certains enseignants. Mais leur existence n'infirme pas la vérité mentionnée plus haut. Il reste, en effet, que l'enseignant, comme tous les autres professionnels, veut naturellement faire du bon travail et même s'améliorer dans l'exercice de sa profession. Pour s'en convaincre, il suffit de se rappeler une loi élémentaire de psychologie: l'homme est à la recherche de satisfactions et pour lui le travail est normalement une source importante de satisfactions.

Ceci dit, il faut préciser davantage ce que veut le professeur. Il veut donner de bons cours, c'est entendu. Mais il veut aussi *savoir* s'il y parvient et jusqu'à quel point il y parvient, lui.

Le professeur veut une réponse véritable, c'est-à-dire un *feedback*, une réaction à l'action qu'est son enseignement. Présentement, le professeur ne l'obtient pas.

Comment donc parvenir à donner au professeur la réponse qu'il attend ? Comment le renseigner objectivement sur son style à lui, sur sa manière à lui, sur ses comportements à lui quand il travaille en classe ? Comment réussir à placer devant le professeur une sorte de miroir où il se verrait à l'œuvre comme enseignant et pédagogue ?

L'expérience qu'on va maintenant décrire veut tenter de répondre à ces questions. Elle est totalement et uniquement inspirée par la vérité fondamentale déjà mentionnée mais qu'il convient de répéter encore: le professeur veut donner de bons cours et il veut obtenir une réaction à l'action qu'est son enseignement.

Cette expérience, on la désigne par le sigle OSIC pour signifier Observation Systématique de l'Inter-

* L'auteur est coordonnateur à la C.E.C.M., au Bureau des sciences humaines, du Service de l'éducation des adultes.

action en Classe. Elle a été conduite avec des professeurs de Sciences humaines enseignant au Service de l'éducation des adultes de la Commission des écoles catholiques de Montréal, mais elle aurait tout aussi bien pu être menée avec des professeurs enseignant n'importe quelle autre discipline ou matière et à tous les niveaux, dans des classes d'enfants comme avec des professeurs pour adultes.

Décrivons-la par sa méthodologie, par une application et par quelques commentaires.

I. — LA MÉTHODOLOGIE

Pour faire comprendre le travail accompli avec l'OSIC, il convient d'en décrire la méthodologie.

1. Les catégories

L'observateur qui regarde les comportements d'un professeur en classe et les comportements des adultes qui l'écoutent, se trouve placé devant un tableau extrêmement riche, voire même surabondant. L'action pédagogique est en effet si complexe et si diversifiée que s'il ne fixe pas son observation en recourant à

certains points de repère, l'observateur est véritablement débordé par la foule des stimuli qui l'assaillent. Il lui faut donc se munir d'une sorte de filtre lui permettant de concentrer son attention sur ce qu'il veut observer vraiment.

Or, dans les cours de sciences humaines, l'évolution des attitudes est toujours considérée comme un objectif majeur et la façon de favoriser cette évolution, c'est de faire participer les adultes.

On s'est donc appliqué à observer l'influence du professeur sur la liberté ou la non-liberté de participation des adultes.

Cette influence s'y trouve observée à l'aide des 10 catégories énumérées ci-dessous.

Ces catégories révèlent qu'on observe l'action pédagogique à partir des comportements verbaux. Ceux-ci sont, par hypothèse, considérés comme des indices valables de l'action et de l'interaction pédagogiques.

À propos des catégories utilisées, il convient de faire ici certaines remarques. D'abord, il faut noter

CATÉGORIES

LE PROFESSEUR PARLE	influence directe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Accepte l'expression de SENTIMENTS de l'adulte; les clarifie de façon non menaçante; prédit, prévoit ou rappelle des sentiments; ces sentiments peuvent être négatifs ou positifs. 2. Encourage ou louange l'ACTION ou le comportement de l'adulte, comme l'humour qui n'est pas fait sur le dos de quelqu'un, les signes de tête ou les hum hum approbateurs; « allez-y », « continuez ». 3. Accepte, clarifie, développe, construit ou utilise les IDEES des adultes. 4. Pose des QUESTIONS aux adultes avec l'intention que ceux-ci répondent de fait, ceci, soit à propos du contenu ou des procédures.
	influence indirecte	<ol style="list-style-type: none"> 5. ENSEIGNE, donne son cours, cite des faits, avance des opinions, exprime ses idées (pose des questions théoriques). 6. DIRIGE, donne des directives, des ordres visant à obtenir l'obéissance ou l'exécution par les adultes de certains travaux, comme fermez la porte. 7. CRITIQUE, censure l'adulte, justifie son autorité; tend à rendre le comportement de l'adulte plus acceptable pour lui-même : auto-justification, extrême référence du professeur à lui-même.
L'ADULTE PARLE		<ol style="list-style-type: none"> 8. L'adulte REPOND aux dires ou aux questions du professeur. Les limites de la réponse sont tracées par le professeur. 9. L'adulte a quelque initiative, aborde quelque idée ou propos non introduit par le professeur.
SILENCE		<ol style="list-style-type: none"> 10. Moments de pause, de SILENCE, de confusion où il n'y a pas de communication.

que ce choix de catégories n'est pas parfaitement satisfaisant. On aurait pu sans doute arriver à un choix plus parfait et inventer un autre système de catégories. Ce qui aurait eu comme principal désavantage d'empêcher la comparaison avec les expériences faites ailleurs. À cette étape-ci de l'expérience, on a préféré ne pas subir ce désavantage.

Il faut ensuite remarquer que, même pour les catégories utilisées, il est possible de préciser davantage chacune d'entre elles. Par exemple, pour la catégorie 5 (le professeur enseigne, donne son cours), il serait possible de distinguer les sous-catégories suivantes: a) le professeur donne des faits; b) le professeur motive l'étudiant; c) le professeur généralise en « situant » ce qui vient d'être enseigné dans un contexte plus large; d) le professeur livre des opinions personnelles.

Tout ceci pour dire que ces catégories peuvent être modifiées ou précisées selon les besoins. Dans leur état actuel, elles suffisent à fournir un bon premier coup d'œil sur l'action du professeur.

2. Codifications

Une fois en classe, l'observateur note à toutes les trois secondes le comportement dominant du professeur ou des adultes. Ce qui fait qu'au bout d'une heure d'observation, il a enregistré environ 1200 annotations codifiées. Contrairement à ce que l'on croit à première vue, cette opération est relativement facile. L'expérience l'a confirmé.

Jusqu'ici, nous avons consacré deux périodes d'observation d'une durée d'une heure à chaque professeur observé, mais évidemment il serait possible de faire des observations plus ou moins longues.

De plus, comme il convient de le faire à l'intérieur du travail général d'une classe, différents types d'activités ont été reconnus. Dans les classes observées, trois types différents d'activités ont été identifiés, à savoir:

- a) la discussion = D
- b) l'enseignement = E
- c) la période mixte d'enseignement et de discussion = ED

On notera que d'autres sortes de cours pourraient révéler d'autres types d'activités pédagogiques, comme les exercices d'apprentissage.

Retenons qu'il est essentiel que l'observation et la codification portent sur des périodes appartenant à un même type d'activités et que cette codification regroupe les observations faites sur des activités de même type.

Ce travail de codification a pour résultat brut de livrer des listes de chiffres. Par exemple, une telle liste peut se présenter ainsi:

10	4	4
5	4	8
5	8	9
5	5	3
8	5	3
8	5	5

(Dans une observation d'une heure, on obtient environ 1200 chiffres semblables à ceux-là).

3. Mise en matrice

Une fois ces listes de chiffres obtenues, on les transpose en matrice (la matrice, c'est ce quadrillé de 10 par 10 carreaux apparaissant dans la figure 1).

Dans notre exemple, la première séquence de chiffres, celle de la première colonne de gauche, se lit:

10 5 5 5 8 8

Il faut les prendre par paire. On obtient donc les paires

10 5 5 5 8 8


c'est-à-dire les paires

10-5 5-5 5-5 5-8 8-8

car, pour la seconde paire comme pour toutes les paires suivantes, le dernier chiffre de la paire précédente devient le premier chiffre de la paire subséquente.

Il s'agit de procéder maintenant à « l'entrée de chacune des paires dans la matrice ». Le premier chiffre de la paire indique la rangée horizontale et le dernier chiffre indique la colonne verticale à choisir.

Ainsi, dans la 1^{re} paire 10-5, le chiffre 10 réfère à la rangée 10 et le chiffre 5 à la colonne 5. On inscrit alors un trait dans le carreau de la matrice qui se

trouve à la rencontre de la rangée 10 et de la colonne 5. Pour la seconde paire de notre exemple, soit la paire 5-5, on inscrit un autre trait au carreau de la rencontre de la rangée 5 et de la colonne 5 et ainsi de suite.

On fait ensuite les totaux de tous ces traits ou entrées pour chaque carreau et pour chaque rangée et chaque colonne.

		COLONNES										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAUX
rangées	1											0
	2											0
	3											0
	4											0
	5					"			'			3
	6											
	7											0
	8								'			1
	9											0
	10					'						1
TOTAUX		0	0	0	0	3	0	0	2	0	0	5

Fig. 1. — On trouvera un exemple d'une matrice complétée pour 2 heures d'observation en se référant à la figure 10.

En inscrivant ainsi les codifications par paire, on se trouve à conserver le développement, l'enchaînement et l'interaction des divers comportements¹. On sait alors que tels comportements sont suivis ou précédés de tels autres comportements. L'interaction ou le « jeu des comportements » les uns sur les autres se trouvent donc mis en lumière.

Cette mise en matrice a encore comme résultat important d'augmenter le nombre d'informations sur la conduite du professeur. En effet, alors que dans la codification on avait observé que dix catégories, avec la mise en matrice $10 \times 10 = 100$ renseignements différents, deviennent accessibles, puisque chacune des cellules (petits carreaux du quadrillé) présente une information différente, donc 100 renseignements sont d'ores et déjà accessibles.

1. Certaines formules mathématiques justifient cette façon de faire car dans une séquence d'événements qui s'influencent les uns les autres, il est suffisant de prendre ces événements par paire ou deux par deux, pour retenir l'ensemble de la séquence.

Mais il y a davantage, puisqu'il est encore possible de procéder à des regroupements de cellules. Aussi, le nombre d'informations accessibles devient donc $100 + R$ ($R =$ nombre de regroupements).

4. Interprétation de la matrice

Une fois la mise en matrice accomplie et une fois qu'on en a additionné les totaux et calculé les pourcentages, on arrive à l'opération la plus palpitante, la plus intéressante et la plus importante, à savoir son interprétation qui va révéler les comportements du professeur.

a) Interprétation à l'aide de clés

L'interprétation peut se faire en deux étapes. D'abord par quelqu'un qui n'a jamais mis les pieds dans la classe observée, mais qui est muni des clés principales de l'interprétation. Les figures 2 à 9 présentent plusieurs exemples de ces clés. Commentons brièvement ces clés fournies à titre d'exemples:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10			I		D					
TOTAL										

A
B
C

Fig. 2

- A = paroles du professeur
- B = paroles des adultes
- C = silences
- I = indirectivité
- D = directivité

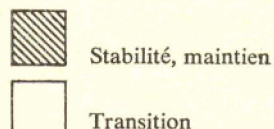
Dans la figure 2, A constitué par la somme des colonnes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7; B par la somme des totaux des colonnes 8, 9 et C par le total de la colonne 10 représentent respectivement le temps pris A par les paroles du professeur, B par les paroles des adultes et C par les périodes de silence ou de non-communication.

Dans la même figure 2, le rapport $\frac{I}{D}$, soit le rapport de la somme des totaux des colonnes 1, 2, 3, 4 avec la somme des totaux des colonnes 5, 6, 7 va fournir un indice $\frac{I}{D}$ de l'indirectivité et de la directivité du professeur. Si on établissait un rapport semblable avec seulement les totaux des colonnes 1, 2, 3 et les totaux des colonnes 6, 7, on obtiendrait $\frac{i}{d}$, soit un indice d'indirectivité et de directivité plus raffiné, parce que dépouillé de l'influence de la matière ou du contenu du cours.

Dans la figure 3, les 10 cellules rayées occupant la diagonale indiquent chacune le maintien des 10 comportements représentés. Si on fait le total de ces cellules, on obtient un indice de la stabilité de la classe.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
TOTAL										

Fig. 3



Au contraire, le total des 90 autres cellules non rayées désigne des transitions ou des changements de comportements. On peut donc facilement établir un rapport $\frac{\text{stabilité}}{\text{transition}}$ qui va indiquer, soit l'aspect statique, soit l'aspect dynamique de la classe.

Ces cellules diagonales peuvent aussi être analysées isolément. Comme elles indiquent toutes le maintien, la stabilité ou la permanence d'un comportement, on en tire un indice d'insistance ou de maintien d'un comportement donné.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2		A								
3										
4										
5										
6								B		
7										
8										
9										
10										
TOTAL										

Fig. 4. — Intégration constructive.

Ainsi, la cellule diagonale 4-4 (rangée 4, colonne 4) montre quel développement le professeur accorde aux questions qu'il pose. Les cellules 8-8 et 9-9 sont des indices de la possibilité qu'ont les adultes de continuer à parler, ou à s'exprimer, une fois qu'ils ont pris la parole. Et ainsi de suite pour les autres cellules placées sur la diagonale.

La figure 4 présente 2 zones ombragées. La zone A contient les paroles du professeur en rapport avec les sentiments, les idées ou les actions des adultes. La somme de ces 9 cellules constitue donc un indice des paroles d'intégration constructive, soit ces paroles par lesquelles le professeur tente d'intégrer les affects, les actions et les idées des adultes de son groupe dans la texture de l'action éducative.

La zone B fournirait un indice des résistances au professeur ou des problèmes d'autorité ou de discipline.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
TOTAL										

Fig. 5. — Contenu, matière.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4								A		
5										
6										
7										
8				B						
9										
10										
TOTAL										

Fig. 6. — Exercices (drill).

La figure 5 offre une sorte de croix. Appelons-la la croix du contenu ou de la matière. La somme des totaux des colonnes 3, 4, 5, 6 ou des rangées 4 et 5 sont l'indice de l'importance accordée à la matière ou au contenu, ou, plus précisément, l'indice de la transmission de la matière ou du contenu par le professeur.

La figure 6, présentant les cellules 4-8 et 8-4 révélerait le temps consacré aux échanges rapides entre le professeur et les adultes, comme cela se produit lors d'exercices d'apprentissage.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4		A								
5										
6										
7										
8		B								
9										
10		C								
TOTAL										

Fig. 7. — Encouragement ou « colonne de louanges ».

La figure 7 présente la colonne 2. C'est la « colonne des louanges ou des encouragements » que le professeur fournit aux comportements des adultes. On peut penser que les encouragements mentionnés en B, soit en 8-2 et en 9-2 sont plus efficaces pour soutenir les étudiants, parce qu'ils sont reliés à leurs interventions. On obtient donc ainsi un indice de la manière utilisée par le professeur pour soutenir ou supporter les adultes.

La figure 8 met en relief la rangée 8 et la rangée 9, soit l'ensemble des cellules 8-1 à 8-7 inclusivement et des cellules 9-1 à 9-7 inclusivement. Elles indiquent ce que fait le professeur quand les adultes parlent. Elles

sont donc un indice de la sensibilité du professeur aux propos des adultes et aux besoins de ceux-ci.

La figure 9 montre comment les adultes commencent à parler et comment et par quels moyens le professeur réussit ou ne réussit pas à déclencher les paroles des adultes.

En plus des exemples de clés fournis dans ces huit figures, chacun peut en concevoir une multitude d'autres en se rappelant simplement que ce qui est mis à l'horizontale, donc ce qui est mis en rangée, ce sont les comportements qui précèdent et que ce qui est mis en colonne verticale, ce sont les comportements qui suivent.

Enfin, l'examen de la matrice obtenue permet de dégager les comportements types majeurs et mineurs du professeur durant la période observée. Ceci exigeait de plus amples explications, mais disons brièvement qu'il faut alors repérer des cellules de transition où le nombre des entrées est plus élevé, et voir comment elles peuvent se relier entre elles.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
TOTAL										

Fig. 8. — Réactions du professeur aux interventions des adultes.

b) À l'aide des commentaires de l'observateur

À cette interprétation faite simplement à partir de l'étude de la matrice, on joint évidemment les remarques de l'observateur qui est allé en classe.

II. — UNE APPLICATION

La figure 10 contient les résultats combinés de deux heures d'observation faite durant un cours de sexologie de secondaire V du programme des adultes. La première heure d'observation a été faite au 10^e cours de la série et la discussion portait sur la vie sexuelle extra maritale et plus spécialement sur l'homosexualité et sur les attitudes face à l'homosexualité. La deuxième heure d'observation a eu lieu au 11^e cours et la discussion portait sur les insuffisances sexuelles que sont l'éjaculation précoce et la frigidité.

Dans les deux périodes d'observation, le même type d'activité a été observé, soit la discussion de groupe. Dans les deux cas, l'observation s'est faite aux mêmes moments du déroulement du cours, soit la première heure qui suit la récréation partageant le cours en deux. Dans chaque cas, le professeur savait

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4								A		
5										
6										
7										
8								B		
9										
10										
TOTAL										

Fig. 9. — Comment les adultes commencent à parler.

seulement, de façon générale, qu'on observait la discussion et l'interaction, mais il ne connaissait pas précisément ce qu'on observait.

1. À l'aide des clés

a) Le temps accordé aux paroles du professeur représente 55.02% ² du temps total des périodes observées; le temps accordé aux adultes 43.47% et les moments de silence ou de non-communication 1.49%.

NOM DU PROFESSEUR

Cours observé

1. Sigle PS 151

2. Rang du cours observé dans la série.....

3. Période observée durant la séance de cours



Date de l'observation

Nom de l'observateur

Type d'activité: Discussion de groupe

CATÉGORIES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
1									1		1
2			5	1	3			4	12		25
3	1	4	171	15	39			5	25	2	262
4			2	23	6			5	21	10	67
5		4	13	8	845			6	22	9	907
6											
7											
8		1	3	1	8			31	6	3	53
9		15	61	9	2				706	137	930
10		1	5	3	4			2	144	13	172
TOTAL	1	25	260	60	907			53	937	174	2417
%		1.1	10.8	2.4	37.3			22	38.9	7.1	
	PAROLES DU PROFESSEUR → 55.02%						PAROLES DES ADULTES → 43.47%			SILENCE → 1.49%	

Fig. 10

Pourtant, à partir de ces mêmes chiffres, nous sommes tenté de souligner comment, même dans des périodes de discussion où le professeur concédait aux adultes la plus grande liberté, celui-ci continue à occuper une très grande place. À lui seul, il occupe 55.2% du temps de la discussion, alors qu'ensemble les quelque 25 adultes présents ne totalisent que 43.47%.

Le professeur reste donc la première ressource du groupe, même en périodes de discussion libre. C'est

2. Ce pourcentage, comme les autres qui vont suivre, résultent de calculs assez simples, mais que le présent texte ne permet pas de détailler. Ajoutons que les pourcentages obtenus par un professeur peuvent être comparés à d'autres pourcentages exprimant les moyennes des professeurs.

là une conséquence presque inévitable du rôle d'expert et d'enseignant qu'il a dû jouer dans la première partie du cours. Une fois qu'on a décidé de tenir une discussion libre, le professeur ne cesse pas pour autant d'être l'expert qui enseigne. Cela apparaît inévitable chaque fois qu'un expert joue le rôle d'animateur dans un groupe. Car alors, il ne cesse pas d'être perçu comme expert par ce groupe. Il serait intéressant de comparer ces résultats avec ceux d'une discussion qui ne serait pas conduite par un expert dans la matière du cours. En tout cas, voilà un premier indice que l'interaction en situation pédagogique n'est pas la même que l'interaction d'un groupe de pure animation.

b) L'indice d'indirectivité est de 38.14%, ce qui est un pourcentage relativement fort par rapport à d'autres professeurs qu'on a observés déjà.

L'indice de stabilité/transmission est 74.01%. Ce qui indique que 74.01% des comportements étaient faits de comportements qui se prolongeaient ou se maintenaient. Quand on joint cet indice de stabilité à l'observation des moments de silence, on s'aperçoit que le rythme ou le tempo de la classe est plutôt bas. Cette discussion de groupe n'était pas trépidante, mais se faisait plutôt dans le calme et la sérénité.

c) Les paroles du professeur voulant contribuer à l'intégration constructive présentent un indice de 7.48%. À y regarder de plus près, ces paroles sont presque totalement en relation avec les idées des adultes. Très peu de ces paroles se réfèrent aux sentiments ou aux actions des adultes. On peut donc remarquer que malgré le caractère brûlant des questions discutées, comme les attitudes face à l'homosexualité, le travail pédagogique se maintient sur un plan plutôt intellectuel, sur le plan de l'étude.

d) La transmission de la matière ou du contenu, par le professeur, présente un indice de 40.29%. Notons qu'il s'agit là de la matière que le professeur transmet lui-même. Ce chiffre ne tient pas compte de la matière ou de l'information apportée par les interventions des adultes.

Dans d'autres cours, par d'autres professeurs, nous avons observé que, lorsque le professeur ne fait qu'enseigner, cet indice se situe aux environs de 75-80%. C'est dire qu'en période de discussion, le professeur lui-même transmet moins d'information et laisse les adultes en transmettre. On peut en fournir la mesure précise.

e) Quand un adulte prenait la parole, il avait amplement la *possibilité* de développer ce qu'il avait à dire. L'indice de cette possibilité est en effet de 30.49%, ce qui est à peu près le double de ce que nous avons observé chez d'autres professeurs.

f) *Le développement des idées des adultes par le professeur* présente un indice de 7.07%. En comparant à l'indice de possibilité de parler pour les adultes qui se chiffre à 30.49%, on voit que ce professeur préfère laisser l'adulte développer sa propre pensée plutôt que de le faire lui-même.

g) *Le renforcement ou le support* fourni par les paroles du professeur présente un indice de 1.1%.

Ces paroles d'encouragement insérées dans les autres paroles du professeur présentent un indice de 32%, alors que les paroles d'encouragement reliées à des interventions par les adultes présentent un indice de 64%. C'est dire que ce professeur encourage deux fois plus quand les adultes parlent qu'en tout autre moment.

h) Veut-on savoir comment le *professeur* réagit verbalement aux *interventions* des adultes? Ses réactions verbales présentent un pourcentage de 4.13%. Il faut aussi relier cet indice au fait que le professeur laisse complètement la parole aux adultes qui parlent.

i) Dans cette classe, *la communication directe entre les adultes eux-mêmes*, communication qui ne passe pas par le professeur, présente un indice de 5.91%. Ce qui est à peu près 4 fois supérieur à ce que nous avons observé chez d'autres professeurs. C'est là un signe que les adultes se sentent assez libres dans cette classe, car ils ont la chance de s'exprimer sur ce que les autres adultes disent.

j) Jusqu'à quel point les *paroles du professeur provoquent-elles les interventions* des adultes? Ici, l'indice s'établit à 4.17%. Cela peut être considéré comme un signe que les adultes prennent la parole plutôt spontanément et non seulement à la suite des paroles du professeur.

k) Dans cette classe, il n'y a aucun signe de *résistance* au professeur, ni aucune trace de problèmes de *discipline*.

2. Commentaires de l'observateur qui s'est rendu en classe

L'observateur ne peut que confirmer ce que l'étude de la matrice a révélé. Il peut toutefois insister sur certains points plus particulièrement dignes de mention. Ce professeur accorde vraiment aux adultes la possibilité de parler et de développer leurs pensées.

De plus, la discussion se faisait dans un climat de sérénité et de détente assez remarquable. L'observateur a senti que les adultes semblaient tout à fait à l'aise, soit pour prendre la parole spontanément, soit pour commenter les interventions des autres adultes. Il a noté que, lorsque la cloche a sonné annonçant la fin du cours, les adultes ont eu tendance à continuer la discussion.

III. — COMMENTAIRES : BILAN ET PRÉVISIONS

1. Bilan sommaire de l'expérience

S'il convient de procéder maintenant à un bilan sommaire de l'expérience OSIC, on le fera en répondant aux questions que différents éducateurs ont posées:

a) Combien de temps faut-il pour s'entraîner à cette méthode?

— De 3 à 8 heures selon les candidats.

b) Pour une observation d'une durée d'une demi-heure, combien de temps les opérations subséquentes de mise en matrice exigent-elles?

— Environ 1½ heure, temps qui diminue à mesure qu'on se familiarise davantage avec cette méthode. D'autre part, ce travail peut être confié à du personnel auxiliaire.

c) Cette méthode n'est-elle pas trop difficile pour un professeur moyen?

— Non, un professeur moyen l'utilise facilement. Car, si cette méthode est compliquée, si elle comporte plusieurs opérations, elle n'est pas difficile. D'ailleurs, elle s'explique beaucoup plus facilement de façon orale que par écrit.

d) Quels sont ceux qui ont utilisé cette méthode?

— Au Service de l'éducation des adultes de Montréal, jusqu'à maintenant, elle a été utilisée par

un coordonnateur et par deux animateurs. Aux États-Unis, elle a fait l'objet de plus de 150 expériences ou travaux et la preuve est faite que le professeur moyen s'y initie et l'utilise facilement.

e) Quelles sont les meilleures conditions pour tenter une expérience semblable ?

— D'abord, l'existence d'un petit groupe de professeurs intéressés à se perfectionner. *C'est la principale* et pour ainsi dire l'unique condition. Ensuite, il suffit d'organiser avec cette équipe une ou quelques rencontres d'initiation avec un spécialiste, ou avec un animateur. Sans doute, les membres d'une telle équipe peuvent s'initier par eux-mêmes, mais le cheminement est plus long.

On peut affirmer globalement que les professeurs qui ont participé à l'expérience ont réagi de façon très positive. Ils ont l'impression de découvrir de nouvelles dimensions de leur métier.

2. Prévisions

Il a bien fallu, jusqu'à maintenant, dépouiller les différents travaux de recherches et fabriquer certains outils: écrits ou matériel audio-visuel. Il a fallu aussi expérimenter concrètement cette méthode.

Il reste à continuer l'expérience auprès d'autres professeurs, à mieux établir les moyennes pour tel ou tel type d'activité pédagogique et pour tel ou tel cours. Il reste également à développer des exercices d'habileté pédagogique pour aider le professeur à s'améliorer sous tel ou tel aspect, et à s'équiper pour que l'informatique simplifie beaucoup le travail exigé. Il y a donc beaucoup à faire.

Déjà, toutefois, notre expérience nous autorise à percevoir le perfectionnement et le recyclage des maîtres sous un jour entièrement nouveau. Au lieu d'envoyer les professeurs suivre des cours, on peut envisager des stages de perfectionnement faits d'exercices concrets d'enseignement et conçus de façon dynamique, soit à partir de comportements réels du professeur.

Mieux encore, on voit poindre une nouvelle conception de l'éducation. Jusqu'ici, l'éducation était conçue de façon linéaire (le professeur transmet un contenu à l'étudiant); apparaît maintenant une conception circulaire ou cybernétique de l'éducation (le professeur agit — l'élève réagit — le professeur réagit à la réaction de l'élève). De statique qu'elle était, l'éducation devient mouvement •

BIBLIOGRAPHIE

BIDDLE, B.S., and ELLENA, W.J., *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. Holt, Rinehart and Winston, Toronto, 1964.

CARTWRIGHT, D., and ZANDER, A., *Group Dynamics*. Harper Row, New York, 1969.

MEDLEY, D.M., and MITZEL, H.E., « Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation » in *Handbook of Research on Teaching*. Rand McNally, Chicago, 1963.

FLANDERS, Ned-A., *Interaction Analysis in the Classroom*. School of Education, Ann Arbor, Michigan.

Morel's Annual Report 1967 and Morel's Basic Program Plan 1968. Morel, Michigan Ohio Regional Educational Laboratory.

JOHNS, Joseph-P., « The Relationships Between Teachers Behaviors and the Incidence of Thought-Provoking Questions by Students » in *The Journal of Educational Research*, vol. 62, November 1968, n° 3, pp. 117-123.