

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :

URL = <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/7/lefebvre-dupuy-walker-7-2-1971.pdf>

Article revue Prospectives, Volume 7, Numéro 2.

*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

Rapport d'une expérience: Cours de didactique centré sur l'étudiant

par Denis LEFEBVRE et Louise DUPUY-WALKER *

Présentation

CE DOCUMENT fait rapport d'une expérience d'enseignement à l'Université du Québec à Montréal. Situé dans le cadre de la session d'été, le cours dont il est question s'intitulait « Didactique des Sciences religieuses » et fut donné du 6 au 17 juillet 1970, au Pavillon Lafontaine sous la forme d'une session intensive. L'inscription au cours indiquait une clientèle de 48 étudiants. Des enseignants en exercice constituaient la grande majorité de cette clientèle.

Outre monsieur Denis Lefebvre, responsable du cours et madame Louise Dupuy-Walker, l'équipe d'animation comprenait également monsieur François Rousseau, professeur au département des Sciences religieuses à l'UQAM et monsieur Gaston Boulanger, animateur de l'enseignement religieux à la Commission des Écoles catholiques de Montréal.

* La rédaction de la description et de l'analyse de l'expérience a été faite par Denis Lefebvre, professeur au département des Sciences religieuses à l'Université du Québec à Montréal. Les réflexions théoriques ont été rédigées par Louise Dupuy-Walker, psychologue du département des Sciences de l'éducation à la même Université.

Le document comprend les divisions suivantes:

1. une description concise des intentions pédagogiques qui étaient à la base de l'expérience et une présentation schématique des moyens utilisés pour atteindre les objectifs visés;
2. une série de dix réflexions théoriques issues de l'expérience elle-même;
3. une analyse des cheminements individuels des étudiants qui ont participé à l'expérience et ce à partir de leurs propres témoignages;
4. une analyse du cheminement des groupes d'échange à partir des observations des animateurs;
5. une conclusion dans laquelle les responsables de l'expérience:
 - a) énumèrent un certain nombre d'éléments qui devraient être soumis à l'expérimentation; b) proposent un modèle de fonctionnement; c) suggèrent un prolongement possible à l'expérience.

I. — Intentions pédagogiques et moyens utilisés

Cette expérience marque une première tentative de synthèse d'éléments pédagogiques réunis dans le but de créer un environnement qui favorise au maximum les apprentissages individuels.

Il s'agit d'établir une structuration du temps dans laquelle l'étudiant peut vaquer à la réalisation de ses objectifs personnels en faisant librement usage des instruments mis à sa portée.

L'étudiant doit déterminer ce qui est pour lui « faire le pas suivant », c'est-à-dire qu'il doit faire le choix d'un secteur d'apprentissage qui correspond à ses attentes et à ses besoins. Ainsi l'étudiant peut centrer ses efforts soit sur la connaissance des programmes et des contenus à transmettre, soit sur les habiletés et les techniques pédagogiques requises pour mieux remplir ses fonctions, soit sur la clarification des problèmes d'actualité relatifs à la vie professionnelle.

Devis général

Le schéma ci-dessous permettra de saisir l'ensemble du procédé utilisé.

Les ateliers

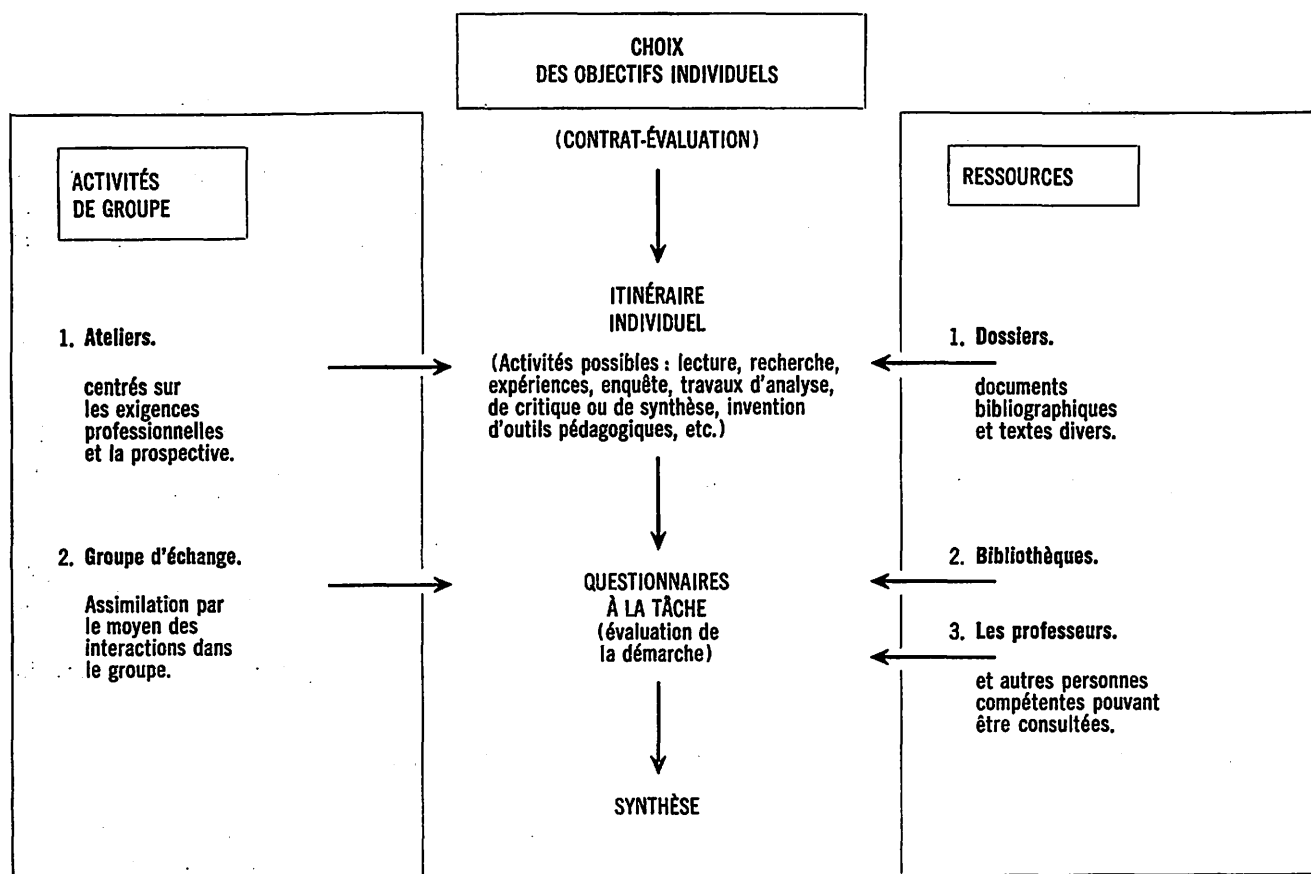
Les ateliers sont le lieu des interventions directes du professeur et ont pour but de sensibiliser les étudiants aux exigences professionnelles ou à des approches nouvelles de la matière.

Pour le cours de didactique, on a prévu trois ateliers dans les buts précis suivants :

Un *atelier d'expression* pour sensibiliser à la pédagogie active.

Un *atelier de prospective* pour décrire la situation (peu reluisante) des enseignants de la religion dans les écoles et proposer une approche pédagogique qui tienne compte de cette réalité.

Un *atelier sur les techniques* pour ouvrir l'éventail des instruments utilisables dans un enseignement renouvelé.



Répartition des activités (dans un horaire de 2 semaines)

	L	M	M	J	V
9 à 12 h.	Introduction	Entrevue avec	I *	A *	I
2 à 4 h.	E *	professeur et I	E	I	E

9 à 12 h.	A	I	A	I	Synthèse individuelle
2 à 4 h.	I	E	I	E	Synthèse collective

* I — Poursuite de l'itinéraire individuel

* A — Atelier

* E — Groupe d'échange

Les groupes d'échange

Les groupes d'échange sont des groupes stables composés de 12 à 15 membres choisis sur une base d'hétérogénéité d'âge et de sexe, les âges variant de 23 à 54 ans et la répartition des sexes s'établissant à 39 femmes et 19 hommes.

Chaque participant à tour de rôle devient observateur pour une session entière. Une grille-guide lui est fournie pour cette tâche.

En principe, le groupe d'échange se centre sur les apprentissages individuels, chacun faisant appel au groupe pour une confrontation de ses opinions et de ses attitudes professionnelles. On fait l'hypothèse que chaque groupe vivra une phase d'intégration des personnes et ceci n'est pas étranger aux objectifs profonds des participants.

Les animateurs ont une bonne expérience des groupes et de l'animation. Leur travail consiste à faciliter la structuration du groupe en regard des objectifs (facilitation des démarches individuelles d'apprentissage). Ils n'agissent pas comme participants sur le contenu. Cependant ils canalisent les questions qui pourraient être traitées ailleurs dans les ateliers.

Après chaque session, les animateurs font le point et modifient l'orientation des activités subséquentes s'il y a lieu.

Pour les étudiants, le groupe d'échange constitue un laboratoire de la vie de groupe. Occasionnellement, si des problèmes d'ordre affectif se posent, ils pourront être réglés avant de poursuivre la tâche.

Questionnaires à la tâche

Ces questionnaires visent à faciliter l'examen de la démarche individuelle à trois moments prévus: au début, au milieu et à la fin de la session. Ils posent des interrogations sur:

- les objectifs;
- la démarche;
- les ressources;
- l'utilité des ateliers et du groupe d'échange;
- le processus interne d'apprentissage.

Cet outil d'auto-évaluation peut aussi servir de reflet des situations individuelles et provoquer des réajustements utiles de la part des organisateurs du cours.

Contrat-évaluation

Le mode d'évaluation proposé ne mesure ni le contenu ni la qualité des apprentissages mais plutôt la quantité de conditions d'apprentissage choisies par l'étudiant, soit:

- une série de textes à lire
- présence aux ateliers
- présence au groupe d'échange
- programme intensif de lecture
- travail d'invention.

II. — Dix réflexions théoriques issues de l'expérience

1. *Il est nécessaire que le professeur ou son équipe fournisse aux étudiants un cadre de référence. Ce cadre qu'on pourrait appeler l'environnement détermine le sens et l'intensité du travail qui aura à être fourni.*

En d'autres termes, il est préférable, sinon essentiel, de fournir à un groupe d'étudiants, si l'on veut qu'ils apprennent « vite et bien », un cadre qui précise les buts du cours, l'endroit où il se tiendra, les heures qu'il faudra lui consacrer, les moyens qui seront à la disposition des participants, ceux qu'il faudra rechercher ou inventer, les ressources matérielles et humaines, les échanges, etc.

Cette mise en place de l'espace vital permet à l'étudiant: a) de s'identifier à la tâche qu'il aura à assumer; b) de prendre connaissance des intentions du professeur. Il s'aperçoit que ce dernier tient à favoriser sa démarche et qu'il est prêt à donner de lui-même, à s'ouvrir à lui, pour qu'il puisse avancer.

2. *La mise en place d'un cadre ou d'un environnement pédagogique permet à l'étudiant de devenir plus libre face à ses propres attentes, en réduisant l'anxiété qui accompagne toute nouvelle expérience.*

Nous avons constaté que l'absence de tout cadre dans un groupe conduisait à une longue mise en commun des ressources et des buts de chacun des membres du groupe. Cette période d'établissement des buts communs est chargée d'anxiété, de frustrations sourdes (surtout lorsque certains membres du groupe ne s'expriment pas), de recherche d'un leader. Cette période d'évaluation réciproque, fructueuse quant à l'analyse de son mode de fonctionnement en groupe dans une Dynamique de Groupe, engendre dans un programme d'études plus de frustrations que d'avantages. Ainsi semble-t-il pratique de fournir immédiatement un cadre à l'étudiant quitte à ce qu'il soit détruit lorsque l'étudiant se sent à l'aise de le faire.

3. *La mise en place des ressources (dossiers, bibliothèques, professeurs, livres, films etc.) par le professeur lui-même favorise une centration plus rapide et plus riche sur l'objet même de l'apprentissage c'est-à-dire ce que l'on a décidé d'apprendre.*

En effet, nous remarquons qu'un groupe qui a à chercher des outils de travail perd un temps infini à cette fin au lieu de consacrer ses énergies à penser et à organiser d'une façon originale ses idées. Il lui arrive même de perdre le fil conducteur de sa recherche à cause de ces tâtonnements. L'essentiel du travail est souvent bâclé parce que le professeur n'a pas fourni au groupe les outils nécessaires sous prétexte « qu'il est bon de savoir se débrouiller ».

4. *La formule de l'atelier donne au professeur un cadre où il peut: a) communiquer au groupe ce qu'il possède de connaissances pertinentes à la matière; b) fournir un apport qui n'est pas directement lié au contenu étudié mais qui élargit les perspectives ou facilite la tâche par une autre méthode.*

L'atelier est la performance du professeur. Lui aussi est en situation d'apprentissage. Son retrait de la situation ou bien la perception (peut-être fausse) qu'il n'apporte pas ce qu'il connaît au groupe engendre de l'agressivité de la part des étudiants, distraits encore une fois de la démarche à accomplir. C'est pourquoi nous croyons que le retrait du professeur sous prétexte d'obéir aux désirs de liberté des étudiants et l'abolition de toute forme de cours magistral, n'entraînent que de la frustration, de la lenteur et la méfiance chez les étudiants.

Faw ira jusqu'à concevoir qu'un cours qui est centré sur l'étudiant pourra aussi être centré sur le professeur.

« Ici l'étudiant va jouer le rôle de thérapeute et l'instructeur sera le client car ce sera l'instructeur qui exprimera ses idées et ses pensées. Le rôle de l'étudiant durant ces sessions sera d'aider la liberté académique et la liberté interne de l'instructeur en écoutant et en répondant d'une manière compréhensive. »¹

5. *Le groupe d'échange est un outil central de l'apprentissage.*

a) *Il favorise la mise en commun et la poursuite d'objectifs qui ne pourraient pas être réalisés par un individu.*

b) *Il fait profiter des talents de chacun et pousse l'équipe au-delà de ses limites.*

1. Faw, V. E., « A Psychotherapeutic method of teaching psychology » *American Psychologist*, 1949, 4 (4), 104-109.

- c) *Il permet la critique immédiate des moyens pour arriver aux buts visés.*
- d) *Il permet un apprentissage immédiat sur la manière de travailler en équipe.*
- e) *Il fournit un instrument précieux de connaissance de soi, de prise de conscience de sa façon d'être vis-à-vis des autres.*

Le groupe d'échange n'est pas uniquement avantageux sur le plan « psychologique », il est aussi un moyen d'organiser plus efficacement les démarches intellectuelles de chacun. Le partage des connaissances et la critique des méthodes de la part des membres du groupe fournissent immédiatement une objectivation des données de chacun et contribuent à la qualité scientifique des productions.

Dans une perspective de formation de maîtres, le groupe d'échange devient l'outil par excellence pour entraîner le professeur à devenir conscient de lui-même et des autres, capable d'objectivation et d'expression adéquate de ses sentiments. Aussi, si le groupe d'échange s'oriente dans des discussions du type « dynamique de groupe » plutôt que vers un contenu directement relié à la matière, dans un cours comme le nôtre qui vise la formation du personnel enseignant, une telle divergence des buts premiers du groupe, peut apporter des fruits tout aussi souhaitables et bénéfiques que l'accumulation d'informations (quels qu'en soient les mérites).

- 6. *Il est utile sinon nécessaire d'introduire des questionnaires à la tâche qui ont pour but de:*
 - a) *vérifier si les outils mis à la disposition de l'étudiant sont suffisants, utiles ou non pertinents.*
 - b) *conscientiser le vécu de l'étudiant: quant à sa propre démarche; quant à ce qu'il expérimente dans le cadre qui lui est permis;*
 - c) *communiquer à l'étudiant le désir de suivre sa démarche, de se réorienter s'il ne peut atteindre ses buts;*
 - d) *mesurer l'impact des techniques employées dans un but de recherche scientifique.*

Ce questionnaire fournit non seulement de l'information au professeur, il est principalement une étape dans l'apprentissage, une prise de conscience, une occasion de s'adapter et de trouver d'autres moyens pour en arriver à atteindre ce qui est significatif pour chacun. Il est aussi outil de recherche:

« La première constatation qui s'impose après trente ans d'intervalle, et qui est surprenante, est l'ignorance dans laquelle nous sommes restés quant aux résultats des techniques éducatives ».²

- 7. *L'emploi d'un contrat-évaluation permet à l'étudiant d'assurer une somme de travail qui lui est suffisante et utile en accord avec son professeur et ses buts personnels. L'anxiété de l'évaluation étant disparue, l'étudiant peut se consacrer à apprendre.*

Rogers dira de ce contrat: a) qu'il aide à donner de la sécurité et de la responsabilité dans une atmosphère de liberté; b) qu'il enlève toute peur et appréhension et permet à la discussion libre et véritable de s'installer. Les étudiants peuvent contredire leur professeur sans crainte de voir diminuer leurs notes. Ils peuvent exprimer ce qu'ils ressentent réellement et penser³.

- 8. *L'étudiant doit sentir qu'il est en interaction. Pour Leonard (1968):*

« Aucun milieu ne peut changer profondément une personne à moins qu'il ne soit profondément interactif. Le milieu doit répondre, c'est-à-dire qu'il doit fournir « un message de retour » qui soit pertinent pour l'étudiant. Pour que ce « feedback » soit significatif, il doit rencontrer celui qui apprend à l'endroit où il est, ensuite dans son programme au moment où il change ».⁴

Cette réponse aux attentes conscientes ou inconscientes de l'étudiant, cette aide apportée à la poursuite de ses désirs de réalisation, cette recherche de qualité dans les productions intellectuelles ne peuvent être que bénéfiques sur tous les plans. Selon Rogers, nous atteignons là l'essence de la communication qui se base sur les attitudes profondes du professeur. Pour lui, ces qualités de sincérité et de chaleur sont plus importantes que tout le reste.

« Qui sait... si l'initiation à de tels apprentissages ne s'appuie pas sur l'aptitude à l'enseignement du « leader » non plus sur ses connaissances scolaires du domaine, non plus sur ses plans du curriculum, non plus sur l'usage d'aides audio-visuelles, non plus sur l'apprentissage programmé qu'il utilise, non plus sur ses lectures et ses présentations, non plus sur l'abondance de ses livres, quoique chacun de ces item puissent servir à un moment ou l'autre

2. Piaget, J., *Psychologie et pédagogie*, Ed. Denoël, 1969.
 3. Cf. *Freedom to learn*, Merrill Publishing, 1969, p. 133.
 4. Cf. *Education and Ecstasy*, Delta Publ., 1968, p. 39.

et être utilisés comme une ressource importante. Non, la *facilitation d'un apprentissage significatif est basée sur certaines qualités de l'attitude qui existent dans la relation personnelle entre le facilitateur et celui qui apprend* ».⁵

9. *L'étudiant attend souvent du professeur LA RÉPONSE. Conséquence de ce fait, il tend à discréditer les réponses à ses problèmes données par ses confrères.*

« L'étudiant est si accoutumé à regarder le professeur comme une autorité et comme une source immédiate d'informations qu'il se sent mal à l'aise lorsqu'il est placé dans une situation où il doit s'appuyer sur son propre jugement et assumer des responsabilités pour ses propres décisions ».⁶

L'étudiant sera d'abord porté à blâmer le professeur pour son inertie puis ensuite cherchera à discréditer la validité des assertions de ses compagnons jusqu'à ce qu'il se découvre participant d'une même recherche de réponses et artisan principal de son savoir.

10. *Si le professeur doit être départi de son image de possession totale et immuable de la science, il demeure quand même une ressource importante dans l'apprentissage de l'étudiant. Ce dernier devra apprendre à l'utiliser pleinement.*

Actuellement, on constate que l'étudiant en vient à consentir à prendre la responsabilité de l'acquisition de ses connaissances mais qu'il est fort malhabile quant à l'utilisation sinon l'exploitation du savoir de son professeur. Peut-être verra-t-on dans le futur des étudiants organiser une structure de cours qui leur permettra d'extraire les connaissances de leur professeur, de confronter les idées de celui-ci, de lui permettre enfin d'être lui aussi en situation, en recherche, en croissance.

III. — Analyse des cheminements individuels

(témoignages des étudiants)

Le départ

Quelqu'un relève l'importance de la démarche proposée en la reformulant à sa manière:

5. Rogers, C., *Freedom to learn*, Merrill Publishing, 1969.

6. Faw, V., « A Psychotherapeutic method of teaching psychology », *American Psychologist*, 1949, 4 (4), p. 109.

Durant le cours, on pourra allier autonomie et surveillance, évolution et discipline; ceci est une aventure paradoxale qui me stimule. De plus, on évolue dans un réseau de relations humaines, de communication, de connaissance de soi et des autres, on se concentre sur la vie en quelque sorte et à cause de cela, je trouve le cours enthousiasmant.

Pour plusieurs la mise en train ne s'est faite qu'après avoir surmonté un premier temps de malaise et d'incertitude:

Au départ, j'étais un peu « déboussolée ». C'était tellement peu « rationaliste ». Quand j'ai compris la méthode, elle m'a enthousiasmée, je l'ai acceptée comme une libération et comme une disposition de base pour mieux apprendre ce dont, moi, j'ai besoin personnellement.

La séquence

Le cinquième des étudiants réussissent dans le dernier questionnaire à la tâche, à rendre compte de l'itinéraire personnel qui a été le leur.

Voici quelques exemples à travers lesquels il est facile de déceler qu'un événement très significatif est survenu:

- Période de tâtonnement.
- « Débobinage » devant une tâche si complexe à réaliser en si peu de temps. Courses et téléphones inutiles.
- L'apport personnel des gens de l'équipe m'a ravivée et je suis démarrée.
- Période de maturation inconsciente du sujet.
- « Attellement » à la tâche jusqu'à mort s'en suive.
- Résultat: Essoufflement mais contentement.

L'un s'exprime de manière télégraphique:

- 1 — Inquiet — à l'écoute — frustré — déblocage
— synthèse — compréhension.

L'autre fait appel à l'analogie pour décrire son « voyage » !

J'ai l'impression d'avoir fait un voyage en autobus et m'être rendu compte, une fois en route, qu'il n'y avait pas de conducteur. Je n'ai jamais conduit un autobus et j'ai pris le volant. J'ai découvert une route, je ne sais pas où elle conduit, il y aura

des aiguillages à faire je ne sais pas lesquels, des choix de direction, des gestes à poser, je ne les connais pas aujourd'hui, mais c'est passionnant d'être « chauffeur d'autobus » quand on est forcé de prendre le volant.

Des apprentissages sur l'apprentissage

Il semble que la situation même du cours ait provoqué chez plusieurs la prise de conscience de réalités pédagogiques essentielles. « Le médium c'est le message », dirait McLuhan.

Le cours a répondu à mon objectif premier mais beaucoup plus que je croyais y trouver (sic). Ce cours de didactique demeurera parmi les cours que je n'oublierai pas, parce que les théories avancées par le professeur ce sont des théories qu'il a su appliquer à l'intérieur même du cours.

Dans le même ordre d'idées, certains ont tiré enseignement de la relation pédagogique dont ils se sont dits bénéficiaires.

J'ai senti ton expérience, et celle-ci tu ne l'affiches pas, justement à te regarder « vivre » pleinement j'ai appris plus foncièrement que toutes les bonnes techniques que tu as apportées et qui malgré tout peuvent rendre service.

Un fait intéressant est la variété des aspects sous lesquels les étudiants perçoivent le phénomène de leur propre apprentissage. C'est le goût de la créativité et aussi l'intention d'en assumer la complexité, l'intensité et les exigences d'auto-discipline.

Je voudrais voir ce qu'est la créativité sur le plan théorique et sur le plan personnel, mais je me suis attaché au plan personnel afin de voir ce qui se passe dans l'individu lorsqu'il crée.

Si je fais jamais des erreurs, j'aimerais mieux les faire en expérimentant et en créant plutôt qu'en me cristallisant dans du tout fait.

Le problème est complexe et encore à l'heure actuelle, je sens confusément toutes les implications. C'est pas clair dans ma tête. J'ai grand besoin de classer diverses données du problème.

Pour résumer, l'apprentissage peut se définir comme une activité totale dans laquelle la personne trouve à s'exercer dans toutes ses dimensions:

Cette session déborde les cadres de la Didactique de l'enseignement de la religion et me rejoint dans toutes mes préoccupations professionnelles et personnelles surtout, de sorte qu'elle me « relie » vraiment. Étant donné la découverte que j'ai faite que c'est *chacun* qui se libère et qu'il s'agit d'accompagner, étant donné l'expérience d'une écoute plus profonde de moi et des autres, je me sais plus consciente de mon rôle et concrètement plus ouverte aux autres, moins portée à juger, plus capable de partager avec des personnes différentes, plus attentive aux besoins des autres, plus respectueuse de leurs cheminements, plus confiante dans le dynamisme personnel de chacun, et des groupes, plus attentive à ce que je vis, plus fraternelle et plus en sécurité parce que plus accueillante à moi-même et aux autres.

Des apprentissages sur le groupe

Les groupes d'échange à l'intérieur du cours étaient donnés pour aider aux cheminements individuels. Cependant, cette structure de travail a été l'occasion de maintes prises de conscience sur la participation à la vie de groupe. On peut y voir un éventail de réactions:

Du simple étonnement:

- Je considère que les participants ont joué un rôle différent de celui que j'attendais d'eux.

à la première tentative d'expression:

- Je suis venue à bout d'émettre mon opinion donc j'ai quelque chose à dire même si je n'ai rien à donner. Donc il faudrait que dans un groupe, je sois capable de prendre la parole.

à la découverte de l'animation: de ses difficultés et de ses exigences:

- J'ai vu animer un groupe... l'aider à fonctionner... Mais je ne suis pas sûre d'avoir des aptitudes dans ce domaine. J'ai de la difficulté à saisir la déviation d'une discussion.
- J'ai découvert un peu ce qu'était un animateur, un observateur, ce qu'il éprouvait et l'importance de son écoute pour le bon fonctionnement.

D'autres réactions marquent un net besoin d'approfondissement et de poursuite de l'expérience dans certains secteurs.

Plusieurs blocages sont exprimés; impression d'échec et tendance à se situer en dehors d'une situation reconnue comme difficile. Des expériences ultérieures devraient tenir compte des difficultés révélées ici:

- Grâce à l'animateur, les groupes d'échange ont été profitables, mais je pense qu'il était tout de même dangereux pour les individus, en général, d'entrer en communication sur certains plans aussi personnels.
- C'est surtout le frôlement, le frottement de certains contestataires que j'ai apprécié: j'ai été à même de voir, d'étudier de ces jeunes qui disent noir, si c'est blanc, et blanc... J'en ai fait une étude psychologique.
- L'objectif du cours si il y en a un je ne l'ai pas encore saisi. Ce cours m'a permis de connaître les personnes davantage. Le groupe auquel je participais était trop hétérogène. Certains se sont permis certaines indiscretions et je suis contre le fait de dire n'importe quoi sans en évaluer les conséquences.
- Je me suis rendu compte que peu de personnes ont une attitude fondamentale semblable à la mienne. Il s'ensuit que je me trouve seul avec mes objectifs et la recherche des techniques pour les réaliser.

Vers la transformation du milieu

Plusieurs travaux réalisés par les étudiants sont de nature prospective. Il en sera question plus loin. Cette volonté de transformation du milieu n'était pas prévue; elle s'exprime pourtant avec force comme un « avis de motion » où les « structures » sont remises en question...

- J'irai remettre en question les personnes qui arrêtent les autres de vivre en étant trop « structurées » — en communauté, à l'école, en pastorale paroissiale, en pastorale des religieux.

... et cela sous de multiples dimensions. On assiste alors à la révélation assez entière de la personne qui vit cette prospective de manière bien intégrée.

- Je suis projetée dans un avenir prochain et lointain. Je sens des obligations de « prophétiser » c'est-à-dire d'exprimer ce qu'est vraiment la vie religieuse authentiquement vécue. Je sais d'autre part que de le dire ne donnera rien, il faut le vivre.

IV. — Analyse du cheminement des groupes d'échange (observations des animateurs)

Le groupe d'échange est l'activité qui semble avoir produit l'impact le plus considérable à la fois sur les étudiants et sur les animateurs, à un point tel qu'il semble avoir noyé le « contenu » du cours. Même si la chose était rendue possible par les dossiers, les ateliers et les indications bibliographiques, il semble que seulement quelques étudiants en aient profité pour acquérir surtout des « notions nouvelles ».

TABLEAU-SYNTÈSE DU DÉROULEMENT DES SESSIONS DE GROUPES D'ÉCHANGE

Session	BUTS PRÉVUS	DÉMARCHE EFFECTIVE DES GROUPES
1*	Qu'est-ce que chacun vient apprendre? Comment peut-on utiliser le groupe à cette fin?	On subit l'activité de départ qui veut permettre à chacun de se faire connaître. On se demande: « Qu'est-ce qu'on fait ici, en groupe? »
2*	Comment chacun organise-t-il son travail?	On constate qu'on ne s'écoute pas les uns les autres. On cherche un « leader ». On discute sur le rôle de l'enseignant et sur le rapport foi-catéchèse. Quelques individus retiennent l'attention du groupe.
3*	Où chacun est-il rendu dans l'apprentissage en didactique?	On passe des intérêts pour la tâche à l'intérêt pour les personnes. On éprouve des malaises de fonctionnement. À partir du vécu interne des groupes, on discute de tolérance et d'authenticité.
4*	Laisser la préoccupation de la tâche pour s'approcher des personnes.	« Conversion » au groupe. Accueil mutuel. Chacun exprime mieux son engagement personnel.
5*	Poursuivre les démarches et analyser des cheminements du groupe.	Les oppositions contre les personnes sont mieux perçues et acceptées. Échange chaleureux des perceptions à l'égard des individus. On semble disponible pour se mettre à l'œuvre.

(Le cours s'est terminé lorsque les groupes commençaient à prendre corps et se disposaient à travailler sur des objectifs vraiment partagés par l'ensemble des membres, de sorte que la créativité collective ne s'est pas tellement manifestée.)

L'objectif

Des étudiants semblent avoir été trompés dans leurs attentes; ils cherchaient des notions et se sont retrouvés en groupe de « sensibilisation ». Quelques-uns le désiraient, d'autres l'ont accepté avec intérêt, certains s'y sont trouvés pris au piège.

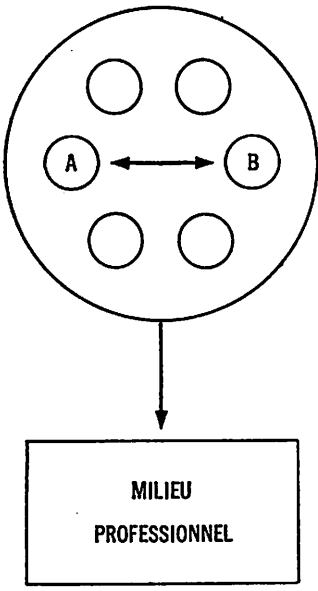
La tâche proposée — servir les apprentissages individuels — portait à confusion. Il n'était pas juste de dire au départ: « le groupe est donné pour que chacun puisse y trouver de l'aide pour sa démarche personnelle. » En effet le groupe n'existait pas encore comme structure unifiée. C'était un peu comme ces appareils de radio qu'on achète en pièces et qu'on doit monter soi-même. Le groupe existait en « pièces détachées », il fallait évidemment s'attacher d'abord à lui donner cohésion.

Pour ce qui est de l'objectif de servir les démarches individuelles, la question reste entière et seulement des expériences ultérieures pourront éclairer le problème.

On peut cependant déjà souhaiter que dans l'avenir les groupes puissent avoir le temps de se former et de devenir stables, les mêmes étudiants se retrouvant d'un cours à l'autre.

Le contenu

Une observation, peut-être importante, mérite d'être relevée ici. L'examen du contenu des échanges laisse apparaître une structure qu'on pourrait schématiser ainsi:



« Le conflit exprimé entre des membres du groupe et auquel le groupe s'attarde a une signification non seulement personnelle mais aussi professionnelle ».

Le « drame » vécu dans le groupe entre A et B véhicule des « images » qui sont significatives pour le groupe si l'on applique ce « drame » à la vie professionnelle.

Illustrons:

1. À un premier niveau A et B s'opposent. A dit qu'il faut avoir la foi pour enseigner la religion. B dit qu'il faut être authentique.
2. À un second niveau, A voit dans B un « état » religieux auquel il réagit négativement; B par contre juge et condamne A comme contestataire.
3. Ce conflit est privilégié par le groupe parce qu'il a des résonances dans les préoccupations profondes des autres membres à l'égard de leur travail professionnel. (Quiconque connaît les tensions qui existent dans les milieux d'enseignement religieux établira facilement ce rapport).

En guise de conclusion

Des éléments à soumettre à l'expérimentation

- 1) Le cadre de référence apparaît de plus en plus essentiel. La sécurité qu'il fait acquérir permet la mise en marche plus rapide de l'étudiant.
- 2) Avant de plonger quelqu'un dans un tel milieu pédagogique, il semble nécessaire de l'initier par quelque forme de communication écrite ou verbale, autrement le dépaysement et l'anxiété apparaissent du fait de l'abandon rapide et nécessaire de ses vieux automatismes.
- 3) Cette méthode peut être employée par un seul professeur mais ses fruits semblent plus abondants avec une équipe (team-teaching). La mise en place des ressources demande de la part de ce ou ces derniers beaucoup d'investissements dans la préparation matérielle. Aussi, est-il important de ne pas perdre de vue, malgré elle, le but principal de cette mise en scène: la communication des individus dans une atmosphère chaleureuse d'apprentissage.

- 4) Le « team-teaching » apporte à ses participants une possibilité de division et de complémentarité de rôles. Nous observons que les talents particuliers de chacun peuvent mieux s'exprimer de sorte que la satisfaction au travail est augmentée.
 - 5) Le groupe de professeurs apporte de plus pour ces derniers les avantages mêmes qu'il fournit aux étudiants, c'est-à-dire une occasion de conscientisation du vécu, d'échange des informations et des talents, une prise de conscience accrue de ses modes d'interaction.
 - 6) La qualité des travaux et des interventions en classe semble s'accroître et la motivation des étudiants plus soutenue que dans un cours traditionnel.
3. La réalisation se fait en communauté d'objectifs, chacun exerçant son rôle selon ce qu'il est. (Les rôles peuvent être différents: animateur de groupe, tuteur individuel, expert, « team-teaching », observateur).
 4. L'équipe fait constamment l'inventaire du vécu et modifie la « trajectoire » s'il y a lieu.
 5. L'équipe présente son évaluation aux étudiants à la fin du cours.
 6. Par après, il convient d'analyser à fond l'expérience pour en retirer les éléments de projets ultérieurs.

Un prolongement

Que le plan élaboré pour ce cours particulier soit développé en un modèle plus vaste qui englobe tout l'enseignement d'un département en supprimant les cloisons entre les cours. (Un projet de cet ordre est à l'étude et porte le titre: *Environnement pédagogique universitaire centré sur l'étudiant*).

Entre temps plusieurs tentatives particulières, issues de cette expérience donnent lieu à des « trouvailles » qu'il sera intéressant de communiquer •

Un modèle de fonctionnement

1. Le professeur-responsable présente un « devis général » du cours.
2. Les collaborateurs (professeurs et moniteurs) acceptent de construire à partir de ce « devis ».