

Parcours et discours sur neuf lois pour une pédagogie humaniste

André Morin

Volume 8, Number 3, 1982

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900383ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900383ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Morin, A. (1982). Parcours et discours sur neuf lois pour une pédagogie humaniste. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(3), 431–449. <https://doi.org/10.7202/900383ar>

Article abstract

This paper presents a description of laws that promote humanistic education. This discussion is based on a research project involving two series of university undergraduate courses using an open education model. The methodology, which involves a participant-observation approach and which is qualitative and descriptive, was inspired by two sources: a cultural anthropological approach and a study of the effects of educational tools. Interactive analysis of the data was made based on a reference to literature describing the important characteristics of open education. From an analysis of sixty observations, nine laws or constants emerge regarding facilitation, learning, and application strategies of the model.

Parcours et discours sur neuf lois pour une pédagogie humaniste

André Morin*

Résumé — Il s'agit de dégager les lois qui favorisent une éducation humaniste à partir d'une recherche sur deux séries de cours universitaires utilisant un modèle ouvert pour la formation d'adultes au premier cycle. Une approche qualitative et descriptive d'observation participante, inspirée de l'anthropologie culturelle combinée avec l'étude des effets d'outils pédagogiques, est utilisée grâce à une analyse interactive et à l'aide de référentiels fondés sur les caractéristiques d'une pédagogie humaniste et ouverte. Tirées de l'analyse du contenu de soixante observations, neuf lois ou régularités émergent sur la facilitation, l'apprentissage et les stratégies d'application du modèle.

Abstract — This paper presents a description of laws that promote humanistic education. This discussion is based on a research project involving two series of university undergraduate courses using an open education model. The methodology, which involves a participant-observation approach and which is qualitative and descriptive, was inspired by two sources : a cultural anthropological approach and a study of the effects of educational tools. Interactive analysis of the data was made based on a reference to literature describing the important characteristics of open education. From an analysis of sixty observations, nine laws or constants emerge regarding facilitation, learning, and application strategies of the model.

Resumen — Se trata, en este artículo, de extraer las leyes que favorecen una educación humanista basándose en una investigación realizada en dos series de cursos universitarios que utilizan el modelo de educación abierta, en la formación de adultos a nivel de primer ciclo. Se utiliza un enfoque cualitativo y descriptivo de observación participante, inspirado en la antropología cultural, combinada con el estudio de los efectos producidos por los instrumentos pedagógicos, gracias a un análisis interactivo y a la ayuda de sistemas de referencias basados en las características de una pedagogía humanista y abierta. A partir del análisis de contenido de sesenta observaciones, surgen nueve leyes o igualdades sobre las facilidades, el aprendizaje y las estrategias de aplicación del modelo.

Zusammenfassung — Es handelt sich hier um die Darlegung der Regeln, die einer humanistischen Erziehung günstig sind, ausgehend von der Untersuchung zweier Vorlesungen, die ein « offenes Modell » für die Erwachsenenbildung auf dem Niveau der Universitäts-Grundkurse benutzen. Angeregt durch die Kulturanthropologie, und in Verbindung mit der Untersuchung der Wirkung pädagogischer Hilfsmittel, bedienen wir uns einer qualitativen und beschreibenden Methode mittels « teilnehmender Beobachtung » ; dies ist möglich dank einer Analyse der Wechselbeziehungen und mithilfe von Beziehungsschemen, die sich auf die Besonderheiten einer humanistischen und aufgeschlossenen Pädagogik gründen. Es ergeben sich aus der Analyse von 60 (sechzig) Beobachtungsinhalten 9 (neun) Gesetze oder Regeln für die Unterrichtsmethode, den Lernvorgang und die Anwendungsweise des Modells selbst.

* Morin, André : professeur, Université de Montréal

Introduction

Depuis une quinzaine d'années, le discours le plus habituel en recherche éducationnelle consiste à juger de l'efficacité d'un terrain d'apprentissage en termes d'atteintes d'objectifs. En audio-visuel, la plupart des grilles d'évaluation ne tiennent à peu près pas compte des éléments culturels, artistiques, historiques et d'authenticité personnelle (Leclerc, 1978). Notre but n'est pas de défendre d'autres types de méthodologies (Green, 1981), mais bien de parcourir et d'expliquer brièvement neuf lois, ou régularités selon l'expression de Bastide (1971), sur la conduite humaine dans l'application d'un modèle d'enseignement ouvert. Ces lois apparaissent des indices valables d'exploration d'autres valeurs suscitant des hypothèses pour une conduite éclairée d'une action pédagogique plus humaniste.

Le système ouvert, nous dira-t-on, n'est pas celui que nous préconisons. Au-delà de la pratique concrète de tel ou tel modèle d'enseignement, ces lois tirées d'une pratique apparaissent si fondamentales qu'elles ne peuvent laisser indifférent tout professeur soucieux d'accomplir un projet éducatif humain éveillant l'autonomie intellectuelle et affective d'un public étudiant. *Mutatis mutandis*, à quelque niveau de l'échelle scolaire que nous soyons, l'âge de la population importe peu, pourvu qu'on sache faire une lecture adaptée aux besoins du groupe étudiant en se rappelant que l'enfant n'est pas un adulte en miniature, mais un être avec toutes les potentialités humaines. Les lois sont les conclusions d'une longue observation et d'une analyse minutieuse d'un modèle d'enseignement à l'origine de notre questionnement. Le modèle, la problématique, le vocabulaire, la méthodologie, les référentiels seront résumés pour laisser plus de place au parcours sur les lois.

Le modèle de pédagogie et le questionnement

Depuis 1975, un projet de recherche sur les systèmes ouverts en éducation a conduit notre équipe (GESOE)¹ à tenter d'étudier toutes les variables d'un modèle pédagogique inspiré de la théorie générale des systèmes ouverts (Bertalanffy, 1973) et concrétisé dans le modèle Fotinas (1976) proposant une approche « sauvage » pour des cours de premier cycle universitaire sur les media d'enseignement. Il est suggéré que les adultes aient la liberté de choisir leurs objectifs pédagogiques, les méthodes pour les acquérir et puissent auto-évaluer leur apprentissage. Les paramètres s'appuient sur une vision de la personne humaine définie comme personnalité active ayant toutes les capacités de devenir autonome (Allport, 1961).

Au centre de ce modèle se situent l'étudiant ou l'étudiante et le professeur, appelé facilitateur ou facilitatrice. Autour de ce centre qui forme le noyau systémique gravite une série de cellules ou d'éléments qui composent un environnement systémique. Ces parties spécialisées sont au nombre de sept : la matière à apprendre, les objectifs didactiques, l'administration et les méthodes de fonctionnement ; ces dernières comportent des modèles d'organisation communautaire, des modèles didactiques pour la production, la recherche et l'évaluation.

Le système se fonde particulièrement sur une série de cycles d'apprentissage qui tente de faire partir le « s'éduquant » de l'expérience d'un vécu par une méthode de « tâtonnement » qui conduit à une réflexion ou à une analyse critique de son action et est suivie d'une mini-recherche qui lui permet d'améliorer sa production ou son action ultérieure d'apprentissage.

Le défi de notre recherche était d'envergure puisqu'il s'agissait d'observer un tel système en action. Le modèle Fotinas produit un flot d'informations si denses dans toutes les directions que les canaux d'échanges parmi la population étudiante, puis entre celles-ci et l'équipe facilitatrice et l'environnement, deviennent imprédictibles. Pour résoudre ces difficultés méthodologiques, nous avons opté pour une approche ethnographique qui allait nous permettre une évaluation qualitative de deux terrains différents, l'un, un cours de cinéma, et l'autre, un cours de télévision. Notre questionnement consistait à se demander : Que se passe-t-il au niveau de la facilitation lorsqu'un professeur applique le modèle Fotinas de pédagogie ouverte ? Y-a-t-il des observations qui nous permettraient de faire ressortir certaines régularités que l'on pourrait éventuellement considérer comme des lois de la conduite humaine pour le facilitateur ? Les étudiants prennent-ils en main leur apprentissage de telle sorte qu'on puisse dégager certains principes possiblement applicables à la pédagogie ouverte ? Les stratégies comme la réunion en plénière comportent-elles des régularités ou des conditions spécifiques à une application optimale de la pédagogie humaniste du modèle Fotinas ?

Un vocabulaire à clarifier

Pour une meilleure compréhension, il est essentiel de clarifier les concepts d'autonomie, de facilitation, de cycles d'apprentissage, de système de valeurs, de ressources, de vie des équipes et de plénières.

L'autonomie est la capacité de l'étudiant ou de l'étudiante à trouver par ses propres moyens une réponse à un besoin éducatif personnel pour parvenir idéalement à un apprentissage direct et significatif à la suite d'une implication dans une activité concrète et d'une réflexion subséquente.

La facilitation se réfère à l'habileté du professeur pour planifier le déroulement des événements de façon à percevoir et à promouvoir toutes les occasions de partager son expérience, préférablement d'une manière non-directive pour enrichir le vécu des étudiants et des étudiantes.

Le cycle d'apprentissage est un processus d'autodidaxie. D'après les principes de la pédagogie « sauvage », ce cycle se compose d'une action, c'est-à-dire d'une « praxis » (faire un film ou un vidéo), d'une réflexion (un visionnement critique lors d'une plénière) et d'une mini-recherche (une monographie ou un autre film ou un autre vidéo d'exploration ou de vérification).

Le système de valeurs des facilitateurs et des facilitatrices doit être en harmonie avec la condition des apprenants, naturellement curieux, capables de comportements exploratoires et de prises de décision nécessaires à leur apprentissage.

Le système de valeurs des étudiants et des étudiantes doit manifester des signes d'attitudes sociales et humanistes, puis une certaine connaissance de soi. Ces valeurs personnelles doivent se refléter dans leurs écrits, leurs productions et les différentes interactions pendant le cours.

Le terme *ressources* renvoie, d'une part, aux documents écrits, audio ou audiovisuels qui expliquent un ou plusieurs concepts de la discipline, et d'autre part, comporte un ou des instruments destinés à faire fonctionner le système.

La vie des équipes comprend l'organisation des étudiants et des étudiantes par groupes de deux ou plus pour la conception et la réalisation des travaux. Elle se manifeste à toutes les étapes du cycle d'apprentissage.

Les plénières se situent dans le champ opératoire du cycle d'apprentissage à la suite d'une action, brute ou réfléchie, et antérieurement à une mini-recherche. Elles sont la plupart du temps alimentées par les visionnements critiques des productions audiovisuelles.

Une approche qualitative ou anthropopédagogique

Que Brofenbrenner (1976) souligne pourquoi et comment on doit situer la complexité du milieu d'apprentissage dans une écologie expérimentale de l'éducation, ou bien que Maggoon (1977) insiste sur une approche « constructiviste » qui dégage l'importance du sens et de la signification, ou qu'Eisner (1977) définisse la recherche comme « l'art du connaisseur » et du « critique » à exposer les lignes de force explicatives d'un milieu d'apprentissage, ou encore que Wilson (1977) nous explique les principes rationnels qui justifient l'utilisation d'outils anthropologiques, ou enfin qu'Angers (1978) applique effectivement des méthodes anthropologiques dans des innovations éducationnelles, *le défi demeure toujours de découvrir des « designs » de nature qualitative permettant de décrire le comportement humain dans des situations d'apprentissage.*

Pour cela, notre méthodologie a emprunté son discours à la fois à l'anthropologie culturelle son approche ethnographique, notamment l'observation participante, et à la pédagogie l'utilisation d'outils éducationnels. Si nous aimons baptiser notre approche « anthropopédagogique », c'est que nous allons plus loin que l'observation participante par nos interventions. Nous l'appelons « anthropo » parce que nous empruntons la plupart des outils à la science anthropologique, y compris les journaux de bord, l'enregistrement sonore et la photographie ; « pédagogique » parce que nous visons un changement en introduisant et en recueillant de l'information à l'aide de ressources d'apprentissage, puis par l'utilisation des résultats de tests sur le style d'apprentissage (Lamontagne, 1974, 1977, 1979).

La méthodologie privilégiée et les référentiels d'analyse

S'il est une méthodologie concrète que nous avons privilégiée ce fut celle de la recherche qualitative exploratoire ou inductive au sens de Glaser et Strauss (1967) dans le livre maintenant classique *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative*

research. Comme il s'agissait de découvrir sur chaque terrain les données significatives relatives à la facilitation, à l'apprentissage et à l'environnement, cette approche nous permettait de préciser notre problématique et notre méthodologie en cours de route. C'est ainsi qu'à partir d'observations précises, le chercheur pouvait engendrer de la théorie en y découvrant les éléments de la théorie, c'est-à-dire les catégories, les propriétés de ces catégories et des hypothèses qui méritaient d'être confirmées ou vérifiées. À ce niveau du terrain la théorie engendrée se voulait substantive, très incarnée et non généralisable à toute situation.

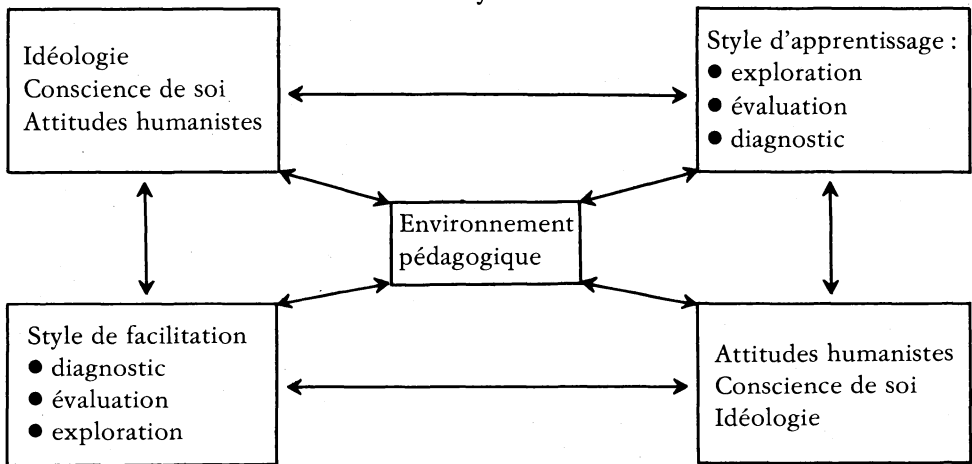
Notre propos n'a pas été de passer trop vite à la théorie formelle mais à des lois ou régularités liées au terrain laissant à d'autres de les généraliser ou de les confronter à la théorie existante sur le sujet. Les lois perçues en fin de parcours ne sont que de nouvelles hypothèses à vérifier continuellement comme toute loi de la conduite humaine qui est changeante et sujette aux circonstances d'application. Ces lois ou régularités pourraient fournir des conditions d'application apparemment essentielles pour une réalisation d'une pédagogie humaniste, notamment celle que suivrait un modèle comme celui de Fortinas. Cette méthodologie, bien qu'exploratoire, exigeait une procédure rigoureuse. Trois observateurs-participants, deux pour le terrain de cinéma, un pour celui de télévision ont couvert l'ensemble des activités de chacun des cours. Chaque observateur-participant devait avoir vécu une expérience de pédagogie ouverte et participer à des réunions préparatoires à son entrée sur le terrain. Chaque chercheur devait prendre le plus de notes possible, les consigner dans un journal de bord, enregistrer sur cassettes tout ce qu'il pouvait sans perturber le terrain, faire des interviews formelles et informelles, photographier avec permission des comportements, assister à chaque quinze jours aux réunions de recherche. Ces réunions permettaient de corroborer les faits, de dégager des significations et des hypothèses à observer ou à vérifier ultérieurement sur les terrains. De plus chaque terrain bénéficiait ainsi du « feedback » de l'autre terrain, obligeant ainsi à préciser la pensée. C'est ainsi que se traçaient déjà certaines observations quant à la facilitation ou à l'apprentissage qui se nuanceront, se valideront ou s'infirmeront lors de l'analyse des journaux de bord des étudiants et étudiantes à la fin du cours.

La grille d'observation et d'analyse se devait d'être très large. Il ne s'agissait nullement de contrôler les variables, bien au contraire, ni même d'exclure toute subjectivité. Un évaluateur externe a ensuite tracé un portrait des vécus, puis toutes les données ont été analysées de nouveau par deux évaluateurs externes pour corroborer ou pour nuancer les premiers résultats. Nous avons retenu comme référentiel fondamental huit thèmes dominants dans les écrits qui caractérisent la pédagogie ouverte (Walberg et Thomas, 1971). Conformément au modèle Fortinas, nous avons réorganisé les huit thèmes dans l'ordre suivant, en vue d'une plus grande facilitation : l'idéologie ; la conscience de soi ; l'attitude humaniste ; l'environnement pédagogique ; le style d'enseignement ; les fonctions de diagnostic, d'évaluation et d'exploration. Si nous nous plaçons du côté de l'étudiant, nous avons pensé que l'ordre pourrait être inversé. Tout

« s'éduquant » est placé au départ dans des situations qui lui permettent d'explorer la réalité pour, par la suite, évaluer son action ou sa « praxis » moins consciente, afin de découvrir ensuite, par un diagnostic, l'apprentissage à effectuer à l'étape suivante. Cette démarche devrait respecter son style d'apprentissage. L'environnement pédagogique doit pouvoir répondre à ses questions ou savoir lui en poser. On suppose que dans un tel système, l'étudiant ou l'étudiante développera des attitudes humanistes, en prenant conscience « de soi » et de ses valeurs en vue de former sa propre idéologie par rapport à la discipline et à la façon d'acquérir les compétences requises.

Sans doute ces repères ne surgissent-ils pas de façon linéaire dans la réalité ? Aussi avons-nous construit une grille interactionnelle et dynamique qui nous a permis d'analyser nos données brutes et de faire ressortir une soixantaine d'observations.

Tableau I
Grille d'analyse interactive



Une autre grille aurait peut-être conduit à d'autres résultats. Notre choix se justifie par un souci de respecter la dynamique du système mis en place sur les deux terrains observés. La corroboration des données des journaux de bord des observateurs-participants et de ceux des étudiants et étudiantes, des procès-verbaux et des enregistrements sonores a permis de formuler et d'expliquer quatre-vingts observations et d'effectuer quatre études de cas. De l'analyse sérieuse des interactions, complétée par plusieurs études de cas (aux niveaux des individus, des équipes et des groupes), ont émergé neuf lois ou régularités. Elles constituent une interprétation qualitative des observations et ont, à notre avis, le mérite d'être un effort pour parvenir à une saisie plus globale de la réalité d'un milieu d'apprentissage ouvert et de rendre possible un art pédagogique.

L'émergence des lois pédagogiques

Chaque loi tirée du terrain, et non d'une théorie toute faite sur la conduite humaine, touche soit la facilitation, l'apprentissage ou les stratégies. Aucune d'entre elles n'est exhaustive ou immuable et chacune est en étroite dépendance avec les autres lois du système. Enfin, les neuf lois peuvent être complétées par une multitude d'autres. Il reste à d'autres chercheurs de les vérifier dans des contextes similaires ou différents et de les compléter.

Tableau 2
Les neuf lois

Les lois sur la facilitation	1.	La loi de l'expression des valeurs
	2.	La loi de la disponibilité
	3.	La loi de l'insertion de l'étudiant dans le système
Les lois sur l'apprentissage	4.	La loi de l'exploration du vécu
	5.	La loi de la réponse à un besoin
	6.	La loi de l'évaluation
Les lois sur les stratégies	7.	La loi de l'organisation de l'environnement et des ressources
	8.	La loi sur le fonctionnement des équipes
	9.	La loi sur la responsabilité et le temps de la tenue des plénières

Les lois sur la facilitation

Trois lois sur la facilitation ressortent de notre analyse de contenu : une sur l'expression des valeurs, une sur la disponibilité et enfin une sur l'insertion graduelle des étudiants et des étudiantes dans le système.

1. La loi de l'expression des valeurs²

Pour que l'expression du système des valeurs soit efficace parmi la population étudiante, il faut veiller à encourager les qualités humanistes de réciprocité de la population étudiante en sachant souligner les efforts des personnes vers la réalisation de leurs produits ou de leurs travaux scolaires, tout en tentant d'éliminer les compétitions subtiles entre les personnes ou les équipes.

En effet, nous avons pu constater que lorsqu'un facilitateur avait le courage d'exprimer profondément ses valeurs humanistes de dialogue, de communication et de réciprocité, voire d'amour fraternel, celles-ci touchaient les étudiants et les étudiantes

dans la mesure où le message s'insérait dans le réel, qu'il était chaleureux et empathique. En contrepartie, toute faille d'un regard valorisant atteignait un résultat contraire.

Pour que cette loi ait une plus grande portée, il est nécessaire que l'équipe facilitante accorde une attention particulière aux relations des équipes entre elles. L'élimination de la compétition prend un certain temps à s'implanter et ne transparaît parfois qu'à la fin du cours, lors des rencontres de groupes. La compétition a semblé subsister subtilement entre les équipes soit négativement, par une absence de communication, soit positivement, par des tâches compétitives que se donnait une équipe. Sans doute, n'est-il pas facile dans une société agressive d'implanter un modèle qui prône une croissance personnelle ou collective en rapport avec des besoins réels, avec une évaluation formative et subjective. Un étudiant africain l'avait compris lorsqu'il refusait l'idée d'un de ses co-équipiers de faire un film moins simpliste, plus ambitieux, dans le seul but de rivaliser avec d'autres équipes. L'équipe facilitante peut elle aussi risquer de faire fausse route en valorisant le « beau produit » au détriment de l'individu. On oublie alors de considérer le film ou le vidéo comme le prolongement indissociable de la personne. L'équipe facilitatrice a un rôle de premier plan à jouer dans le développement des qualités humanistes tant du groupe que dans (et entre) les équipes et parmi les individus. Ces valeurs humanistes transparaissent dans les autres lois.

2. *La loi de la disponibilité*³

Pour être appréciée des étudiants et des étudiantes, la disponibilité des personnes facilitatrices doit être exhaustive, variée et spécialisée, puis éviter le plus possible toute pseudo non-directivité.

La disponibilité n'est pas un nivellement des compétences entre les personnes facilitatrices. La population étudiante est capable d'un discernement pouvant se traduire par la perception d'une hiérarchie des compétences, comme cela a été le cas dans ce cours de télévision où les assistants étaient difficilement perçus comme des égaux. On parlait volontiers du professeur, de l'assistant et du technicien. Dans le cours de cinéma, c'est moins la hiérarchie que la diversité des talents de l'équipe facilitante que l'on discernait aisément. Sur les deux terrains, la qualité que l'on admirait, respectait et reconnaissait, c'était la grande disponibilité des facilitateurs ou des facilitatrices.

Il ne fut pas rare de rencontrer un étudiant ou une étudiante qui avouait qu'il y avait toujours quelqu'un pour l'aider et que chaque personne facilitatrice avait son point de vue, de sorte que chacun, chacune, pouvait profiter des différentes expertises et talents. *Il s'agit bien entendu d'une non-directivité attentive qui s'exprime au moment du besoin.*

Il est assez facile de tomber dans une maïeutique socratique orientant les apprenants dans une direction donnée et vers des réponses toutes faites, et cela parfois de manière sournoise et surtout inconsciemment dissimulée. On sait se rendre compte, comme le notait une observatrice, qu'une assistante de cours faisait languir quelques personnes en posant davantage de questions. Il est difficile de savoir attendre et de ne pas

forcer les questions. Mais il est aussi important de ne pas laisser croire que l'apprentissage « se mesure au nombre de questions posées » car « chacun a son style d'apprentissage », ajoutait une étudiante.

Sur les deux terrains, la disponibilité et la non-directivité se sont traduites différemment suivant la personnalité de chacun des facilitateurs principaux. En effet, une équipe facilitante a démontré son autonomie et sa créativité même malgré l'absence pendant quatre semaines du responsable. La présence constante de son chef sur l'autre terrain s'est révélée comme plus interpellante ; l'expérience de vie personnelle moins prégnante ; et la structure plus apparente mais pas moins humaine dans l'ensemble. En conséquence, on peut presque affirmer que si l'on tend vers un système moins structuré, la disponibilité doit être variée, extensive, contingente aux besoins de tous, y compris de ceux de l'équipe facilitante et elle doit savoir éviter toute fausse non-directivité ou une maïeutique qui s'éloigne de la vraie pédagogie du questionnement.

3. *La loi de l'insertion de l'étudiant et de l'étudiante dans le système*⁴

Les personnes facilitatrices doivent favoriser chez les étudiants et les étudiantes un temps plus ou moins prolongé d'insertion et d'intégration à toute pédagogie ouverte, puis éviter d'imposer la même stratégie à tous, à cause des différences dans les styles d'apprentissage.

Les adultes du niveau universitaire sont capables de vivre dans un système moins structuré qui les met dans des situations d'exploration et d'action en vue d'une prise de conscience simultanée ou ultérieure à leur effort d'apprentissage. En effet, nous avons observé que, cours après cours, ils comprennent mieux le système ouvert et en viennent même à éprouver une véritable satisfaction à le vivre. « Cette méthode respecte le rythme individuel de chacun et de chacune dans l'exploration », dira-t-on dans le cours de cinéma. Pour d'autres, il faut cependant un certain temps avant de s'y sentir à l'aise.

Un cadre général semblait suffire pour ceux ou celles qui saisissaient bien le cycle d'apprentissage et qui se montraient assez autonomes pour surmonter les obstacles et pour demander les ressources nécessaires. Par ailleurs, lorsque le terrain était trop sécurisant ou que la démarche était très structurée, les adultes étaient tout autant satisfaits. *La solution réside, il nous semble, dans la finalité que l'on vise.* Une stratégie d'exploration ne saurait être totalement sécurisante. Mais s'il faut opter, il faut le faire graduellement, car les profils d'apprentissage indiquent clairement des différences d'approche de la réalité cognitive : certains sont plus disposés à la déduction, d'autres à l'induction.

Pour appliquer cette loi de l'insertion graduelle dans le système, il convient de créer probablement une variété d'activités plus structurées auxquelles peut se raccrocher une partie du groupe, jusqu'au moment où ces personnes sont prêtes à s'insérer dans un apprentissage d'exploration. Le test du profil d'apprentissage, ou un autre du genre, intégré dans les ressources de l'environnement, peut semble-t-il guider les personnes facilitatrices tout autant que les étudiants et les étudiantes vers une plus

grande compréhension de la réticence des uns et de l'emballement des autres à s'embarquer dans ce modèle d'apprentissage.

Les lois sur l'apprentissage

Les trois prochaines lois touchent plus directement l'apprentissage. La première concerne l'exploration du vécu ; la seconde la réponse à un besoin et la troisième la nécessité d'une évaluation formative.

4. La loi de l'exploration du vécu⁵

Le système ouvert doit se définir davantage par la liberté des étudiants et des étudiantes d'explorer leur vécu que par la nécessité ou l'importance des exposés théoriques.

Il ne suffit pas de laisser aux étudiants et étudiantes la liberté de déterminer les thèmes d'études. Un tel modèle de pédagogie active doit essentiellement fonder l'apprentissage sur l'exploration du vécu, puis sur l'essai et l'erreur, pour être significatif.

Les exposés théoriques, mêmes optionnels, s'ils étaient trop liés à des contenus, apparaissent moins pertinents que ceux sur le processus d'acquisition des connaissances. Un des professeurs oscillait entre l'attitude d'un maître du savoir et celle d'un être conscient d'une aventure intellectuelle et affective. Dans la réalité, il est difficile de laisser l'étudiant ou l'étudiante au centre du système et d'être l'agent principal de l'acquisition de ses connaissances. L'intention d'ouverture ne saurait suffire. À titre d'exemple, le syllabus du cours de télévision énumérait tous les objectifs généraux et spécifiques pour concevoir et réaliser des documents télévisuels selon une démarche pédagogique systémique, restreignant ainsi la liberté à un ordre chronologique indéterminé. L'apprentissage apparaissait dans ce cours passablement structuré.

Une facilitation trop sécurisante par exposés magistraux, quant à nous, contredit une méthode dite « sauvage », en évitant le tâtonnement puisque cette pratique a pour résultat d'éviter les erreurs et d'orienter la pratique. Certains journaux de bord l'affirmaient clairement lorsqu'une personne écrivait : « J'aime cette façon de procéder, c'est-à-dire de fournir de la théorie sur laquelle on peut par la suite travailler », ou qu'une autre ajoutait que cette « méthode de travail est intéressante » et « évite beaucoup d'erreurs », alors qu'une autre renchérissait en disant : « cela me sécurise ». Certaines parties d'un cours peuvent donc dépasser les pures intentions de stimulation à une expérience technico-sensorielle. Un long discours peut s'apparenter à la théorie et fournir une synthèse faite par le professeur et non pas par le « s'éduquant ».

Sans doute qu'une pédagogie structurée peut satisfaire des esprits soucieux de sécurité, surtout lorsqu'il y a manipulation, mais cela va à l'encontre de l'essence même de la méthode « sauvage » qui ne vise à donner une information qu'à la suite d'un vécu de

la soif du savoir. Pour réfléchir sur le vécu, il faut du temps et de la patience autant de la part de l'équipe facilitante que du groupe étudiant. Autrement, c'est la sensation de courir, le manque de temps et l'impression d'être submergé d'informations. Le vécu a ses conditions d'apprentissage et cette loi, ses exigences.

5. *La loi de la réponse à un besoin*⁶

Il est important que les besoins réels des étudiants et des étudiantes soient interpellés et que des réponses soient disponibles grâce à des sources d'information diverses, dont les ressources documentaires caractérisées davantage par un processus d'exploration du contenu que par une logique interne.

Lorsque les interventions des facilitateurs et des facilitatrices répondent aux besoins réels des adultes, elles rejoignent leurs motivations à apprendre. Il n'est pas toujours facile cependant de choisir entre une réponse directe à un besoin urgent, un questionnement ou la suggestion d'une recherche d'information.

Plutôt qu'une réponse immédiate et directe aux questions des étudiants et des étudiantes, il est souvent préférable de leur donner une chance de développer leur esprit de recherche et leur autonomie en les référant aux ressources. D'ailleurs, toute intervention qui porte sur un besoin trop rapidement diagnostiqué, ou qui fait preuve d'un manque d'empathie, ou qui oblige l'étudiant, l'étudiante à modifier son processus d'apprentissage, risquait de produire de l'agressivité ou de l'irritation. On a observé, par exemple, un facilitateur qui imposait dans un montage vidéo une introduction que l'équipe étudiante jugeait non pertinente, mais qui s'y était soumise à regret.

La réponse à un besoin réel doit orienter aussi la fabrication des ressources documentaires en fonction de besoins éprouvés, constants, valorisants et manifestés par les expériences répétées dans un cours, semestre après semestre. Sur le terrain de la télévision, la documentation était pertinente et en harmonie avec un cours structuré en autant qu'elle stimulait et enrichissait les connaissances. Mais ce que nous appelons une « ressource-réponse-à-un-besoin » consisterait par exemple à préparer un document qui s'intitulait, dans le cours de cinéma : « pourquoi mon film est-il revenu noir du labo ? » puisque nous avons noté que souvent les films revenaient dans cet état.

On peut faire l'hypothèse que des ressources construites en rapport avec les « praxis » de vie d'un cours serviraient probablement mieux le groupe étudiant, à condition d'être facilement accessibles et de permettre à l'équipe facilitante de se réserver pour des tâches qui requièrent l'expérience d'une vie professionnelle plus que le savoir pur.

En somme, cette loi sur la réponse à un besoin exige que l'enseignement soit conséquent à des exigences motivées de connaissance, que la relation avec le vécu imprègne même les ressources documentaires et l'utilisation qu'on en fait. Le besoin de savoir est une suite naturelle de l'exploration du vécu.

6. *La loi de l'évaluation*⁷

Pour que les étudiants et les étudiantes atteignent leurs objectifs d'apprentissage de façon plus satisfaisante, il faut intégrer au système un mode d'évaluation formative dont le journal de bord serait un élément essentiel.

Si le modèle ouvert fonctionne normalement, il est à prévoir que les étudiants et les étudiantes ne sentiront que très peu le besoin d'une évaluation sommative structurée à la fin du cours. Une expérience sur le terrain du cinéma l'a démontré lorsque le facilitateur a présenté, à la dernière rencontre, un modèle d'évaluation d'objectifs spécifiques. Le rejet de cette liste par le groupe fut un signe que cette proposition était en désaccord avec celle d'une pédagogie ouverte. La principale évaluation avait lieu tout au long de la session, de semaine en semaine, lors des rencontres de toutes sortes.

La démarche la plus propice pour voir jusqu'à quel point les étudiants et les étudiantes atteignaient ou non leurs objectifs apparaît par la lecture de leurs journaux de bord. Ceux-ci sont d'autant plus utiles que le professeur dans le cours de télévision en faisait des instruments de communication grâce à un feedback régulier et constant. Il les utilisait pour préparer les périodes d'évaluation formative de façon plus pédagogique et pour assurer aux plénières un prolongement personnel.

Sur les deux terrains, les journaux de bord nous ont livré le récit des difficultés prouvées, des craintes face à la manipulation et des joies face à la satisfaction de surmonter les obstacles. On s'efforçait également de porter un jugement favorable ou non sur ses propres productions. Ainsi, l'instrument privilégié pour l'auto-évaluation et pour une évaluation formative est le journal de bord, car il permet à l'adulte de se situer et au professeur de commenter.

Il serait incomplet de parler d'évaluation sans dire un mot sur la notation qui, dans un tel modèle, devrait être un prolongement de l'évaluation formative et ainsi revenir de droit au « s'éduquant ». Si une personne est responsable, elle devrait être assez consciente pour s'évaluer en fonction des objectifs généraux et spécifiques qu'elle s'est donnés. Le professeur peut être tenté de modifier les auto-évaluations ou de s'en servir comme arme stimulatrice. Par exemple, on a observé sur le terrain de la télévision que la note avait été utilisée comme un moyen pour assurer la présence d'une équipe plus revêche, ou encore que les notes avaient été légèrement baissées ou relevées par rapport aux auto-évaluations.

Le problème de la notation demeure un élément de confusion dans un système ouvert qui fonctionne à l'intérieur d'un plus grand système structuré et traditionnel. Nous acceptons la philosophie de la méthode sauvage qui encourage fortement l'évaluation qualitative et qui n'est pas tout à fait en accord avec la notation, puisque les qualités ne peuvent pas être représentées par la quantité.

Cette loi pourrait s'étendre aussi à l'évaluation formative de l'ensemble des opérations du modèle⁸. On peut imaginer un mode d'évaluation fait en groupe pour réviser l'action de l'équipe facilitante, les tâches d'apprentissage et l'environnement

pédagogique. Ces moments pourraient correspondre aux tranches de vie que concluent les plénières, préparer ainsi un nouveau cycle d'apprentissage et créer un mécanisme d'auto-régulation et de rétroaction qui permettrait d'améliorer le système.

En somme, l'évaluation formative est partie intégrante autant de l'apprentissage que de l'enseignement pour une pédagogie humaniste.

Les lois sur les stratégies

Les trois lois suivantes concernent la mise en opération du modèle. Ce sont des axes fondamentaux de l'application du modèle ouvert et non la panoplie des moyens utilisés. Il s'agit de l'organisation de l'environnement et des ressources, de la vie d'équipe et des plénières.

7. La loi de l'organisation de l'environnement et des ressources⁹

Le système doit permettre à la communauté entière d'organiser l'environnement physique et de rendre les ressources documentaires accessibles et disponibles davantage en fonction des besoins des divers cycles d'apprentissage que de la corrélation stricte des ressources avec les styles d'apprentissage des étudiants et des étudiantes.

Dans un système ouvert, on doit s'attendre à ce que la demande varie d'un cycle d'apprentissage à l'autre. Il devrait être possible, en fonction du contenu didactique, que le besoin d'information aille en diminuant à mesure que le cours progresse pendant la session, ou vice-versa.

Un relevé des demandes de ressources par les étudiants et les étudiantes sur le terrain du cinéma a semblé indiquer que le premier tiers des rencontres hebdomadaires exprimait le besoin en ressources documentaires personnalisées, le deuxième tiers démontrait l'utilisation des ressources alors mises à la disposition des personnes et, enfin, le troisième tiers laissait percevoir une demande plus faible pour des ressources non humaines.

Il fut difficile de constater la priorité en ressources audio-visuelles, bien qu'elles furent utilisées lorsqu'elles étaient accessibles dans des locaux propices. À ce propos, la ressource écrite a l'avantage de la facilité de consultation. Que les ressources apparaissent utiles dès le début du cours, cela semble normal à la suite de quelques « praxis » brutes. Qu'on en ressente moins le besoin vers la fin s'explique par le souci d'expérimenter davantage, de créer, d'explorer, de découvrir et de produire. C'est peut-être le signe qu'il faut un temps d'incubation à la méthode ouverte pour pénétrer à l'intérieur de l'être et pour permettre à l'humain de devenir plus indépendant.

Sur le terrain du cours de télévision, il fut difficile de décrire une progression ou une régression dans l'utilisation des ressources parce qu'elles furent trop programmées. Les observations ne nous ont pas permis de dégager des corrélations étroites entre les caractéristiques des ressources scripto, audio, audio-visuelles et les styles d'appren-

tissage des étudiants ou des étudiantes. Dans le cours de télévision, puisque certaines ressources ont été plus ou moins imposées, on a pu constater dans quelques études de cas qu'une étudiante, par exemple, plus visuelle et plus inductive, préférait une ressource qui avait une approche graphique et scripto de découverte à une ressource vidéo plus déductive. Ce ne sont que par des études de cas qu'il y aurait peut-être possibilité de laisser percer certaines corrélations dans un système ouvert.

À une soif et à une curiosité pour l'information se joignent deux autres conditions d'utilisation de la documentation : l'accessibilité et la facilité de consultation des ressources audio-visuelles. La facilité de consultation a été révélée dans le cas du fichier documentaire, qui pourrait devenir un excellent modèle de ressources, comme le dictionnaire l'est pour l'écrivain.

À cette fin, il est nécessaire d'avoir des locaux et de l'équipement adéquats. L'observation a démontré que peu de locaux étaient fonctionnels, tant pour le groupe étudiant que pour l'équipe facilitante, pour permettre une prise en main complète des aménagements. Par rapport à l'organisation des locaux et au manque d'équipement, la loi de la débrouillardise a primé et le groupe étudiant savait toutefois surmonter les obstacles. Les locaux, l'équipement et les ressources nécessitent un minimum d'organisation pour diminuer le risque de découragement ou l'échec partiel du modèle ouvert et pour maximiser l'apprentissage.

8. *La loi sur le fonctionnement des équipes*¹⁰

Le travail en équipe étant le mode préféré d'apprentissage des étudiants et des étudiantes, il est essentiel de développer des mécanismes aptes à permettre aux équipes de se mieux structurer.

Le fonctionnement par équipes ne s'applique pas à toutes les méthodes d'enseignement. Dans un cours de production audio-visuelle, travailler individuellement reste une tâche difficile. Bien que le profil d'apprentissage collectif dégageait une tendance nette pour un style individuel, il faut rappeler qu'une tâche faite par petites équipes ne contredit pas cette tendance. De petites équipes peuvent respecter l'autonomie personnelle à condition d'assurer des mécanismes et des rouages qui favorisent cet épanouissement optimal. Un texte sur les modèles d'organisation et de fonctionnement de l'équipe ne suffit pas¹¹. Le manque de cohésion est souvent d'ordre psychologique et ne transparait pas facilement, comme en témoignaient deux journaux de bord. Une étudiante s'est sentie brimée tout au long de sa production dans une équipe qui fonctionnait « à merveille » au dire de l'observatrice. Une autre étudiante ajoutait que ses idées ne passaient pas.

La difficulté de perception du fonctionnement d'une équipe est très réelle quand on songe qu'on a jugé très autoritaire un leader d'une équipe de filles qui s'évaluait comme très fonctionnel pour apprécier le savoir technique de l'étudiant, tandis qu'une autre équipe de deux filles, dont on louait la collaboration, nous a démontré qu'une

d'entre elles était intérieurement agitée, souffrait d'avoir à se soumettre à l'intérieur d'un cours qui devenait une corvée pour elle.

Pour les équipes plus structurées, on a constaté que la mise en commun du travail individuel est apparue comme très enrichissante, car cela permettait une révision de l'acquis, un élargissement des connaissances et des possibilités de production. Ainsi, une d'entre elles a réussi à favoriser les objectifs de chacun des membres et à produire cinq mini-films. Par contre, lorsqu'une équipe n'était pas bien structurée, il y avait vraisemblablement du flottement, un déséquilibre et une production moins efficace. Les quelques personnes qui ont travaillé seules ne sont pas parvenues à produire plus que deux mini-films et à effectuer plus de deux cycles d'apprentissage complets.

Une des grandes difficultés a consisté dans la manière de se décider sur un scénario accepté par tous. Lorsqu'il n'y a pas véritable adhésion le partage des tâches est apparu pénible tant au tournage qu'au montage. Plus profondément, il nous a semblé exister un problème de relations humaines à l'intérieur des équipes. À titre d'exemple, un étudiant a été rejeté ou refusé dans une équipe pour être accepté ailleurs et subir un leadership qui le réduisait à un rôle de serviteur ; une autre équipe s'est désintégrée à cause d'un leader féminin sur-protecteur.

Ainsi, on se demande s'il faut bâtir une équipe sur une tâche à accomplir au départ plutôt que sur une connaissance vague des uns par les autres. Comment percevoir les problèmes de fond et quels mécanismes peuvent favoriser l'harmonie d'une équipe qui serait créatrice ? Comment aider les personnes qui veulent travailler individuellement à saisir la richesse de l'apport d'une ou de plusieurs autres personnes ? Autant de questions pour explorer les rouages d'organisation, de division, de réorganisation ou de regroupement nouveau des équipes. À cette fin, les débuts ou les fins des cycles d'apprentissage pourraient être des moments privilégiés. Pour nous, le travail individuel est un pis aller pour des débutants, alors que le travail d'équipe favorise un aspect essentiel du système ouvert, c'est-à-dire la réciprocité dans l'échange et le respect des uns envers les autres.

9. *La loi sur la responsabilité et le temps de la tenue des plénières*¹²

L'étudiant ou l'étudiante doit avoir la responsabilité et l'initiative du choix de la date, du partage du temps et de la présentation des travaux lors des plénières, tandis que l'équipe facilitatrice doit valoriser une démarche fondée sur l'essai et l'erreur et non sur des critères préétablis.

Le style de la plénière souvent observé ne permettait pas aux étudiants et aux étudiantes de prendre l'initiative et la responsabilité de l'animation, ni celle de la date d'une réunion plénière. Sur le terrain du cinéma, plus apte à une démarche ouverte, le principal facilitateur, à l'époque, semblait avoir adopté un style actif et assez réactif. Il a souvent comblé les vides et fonctionné avec une grille à quatre volets qui donnait une orientation à la discussion en imposant aux groupes de présenter leurs objectifs

préalablement au visionnement de leurs films. Une partie de la population étudiante aurait préféré procéder par exploration. Si l'animation avait appartenu au groupe, il nous semble que le partage du temps alloué à chaque production eût été plus équitable. On a vu à une occasion, par exemple, l'animateur consacrer une heure à un film, trente minutes à un second et dix minutes au dernier.

D'autre part, une insistance trop grande sur les aspects positifs gênait parfois le groupe. La philosophie du facilitateur était qu'il eût été difficile de récupérer les forces créatrices de l'étudiant ou de l'étudiante. Bien que ces derniers appréciaient dans l'ensemble les plénières, ils reconnaissaient leurs erreurs et laissaient entendre qu'ils n'étaient pas dupes des louanges.

Sur le terrain de la télévision, le groupe suivait aussi un déroulement proposé à l'avance : objectifs, public cible, etc. Il semblait y avoir plus de liberté de parole. L'animateur a pris moins de place dans une première plénière que dans les plénières subséquentes. La démarche, se voulant plus objective, s'arrêtait davantage au produit et non aux personnes. Il nous apparaît artificiel de distinguer entre produit et personne réalisatrice parce que le modèle ouvert est sensé insister sur le médium comme une expression de la personnalité humaine et une extension des forces vives créatrices. Une pédagogie de la qualité qui ne s'arrête pas aux valeurs sous-jacentes contredit, il nous semble, le système ouvert.

Cependant, dans un cas comme dans l'autre, les plénières ont semblé dépendre davantage de la personnalité de l'animateur et moins de la personnalité des équipes. S'il y a eu satisfaction générale au cours de télévision, c'est parce que, semble-t-il, les commentaires répondaient aux besoins de connaissances techniques. Sur le terrain du cinéma, l'échange s'est accru au cours de la session dans le donner et le recevoir, la valorisation humaine et la théorie qui s'en dégageait.

Le groupe étudiant doit aussi prendre la responsabilité de déterminer la date d'une plénière. On a vu une plénière être devancée et une autre repoussée à cause de l'absence du principal facilitateur. Par ailleurs, une innovation s'est produite dans ce cours : l'émergence de mini-plénières où avait lieu le visionnement des films avec l'équipe facilitatrice en dehors des plénières officielles. La mini-plénière est apparue comme libérant l'équipe d'avoir à affronter tout le groupe et comme permettant un échange plus en profondeur, plus humain et plus respectueux en réponse à un besoin immédiat de recevoir une critique évaluative et formative.

La mini-plénière semble répondre à la « praxis » d'un petit groupe, tandis que la plénière, avec ses multiples présentations, favoriserait un élargissement des connaissances par confrontation avec les expériences des autres.

Conclusions et prolongements

Les lois énoncées sont elles-mêmes les conclusions d'une minutieuse observation et d'une longue analyse interactive. Aucune d'entre elles n'est plus importante ou

indépendante d'une autre ; elles s'enchevêtrent et sont complémentaires. Ainsi, la loi de la disponibilité dépend à la fois de l'expression des valeurs et d'une insertion graduelle de la personne dans le modèle. Chacune d'entre elles est soumise aux régularités qui régissent l'apprentissage et les stratégies.

Des pistes de recherches ont été signalées tout au long de notre parcours. Quelques prolongements sur des points fondamentaux méritent une certaine attention.

Au niveau de la facilitation, la place du maître dans l'enseignement ne peut se limiter à celui d'un gérant de banque de connaissances. Le professeur est celui qui apprend au sens « freirien » du terme (Freire, 1974). Il questionne, il incite, il est ouvert et disponible.

Cette disponibilité contredit les enquêtes récentes sur la qualité du « bon professeur » d'université selon Blondin (1980) et selon Charlebois (1981), qui la situent respectivement en dixième et huitième place pour la population étudiante du premier cycle aux universités de Montréal et de Sherbrooke. Ce genre d'enquête sociologique se fonde sur des modèles qui relèvent de la transmission de l'information (Joyce, 1981) et qui obligent à faire un choix préférentiel sur une liste de qualités. Si une question d'apprentissage significatif eût été posée, il est vraisemblable que la disponibilité ressortirait davantage comme une qualité charnière aussi essentielle que la connaissance de la matière. Il n'est pas question de préconiser un modèle de même texture pour tous. Le professeur a le droit et le devoir de choisir le modèle qui lui permet de mieux communiquer. Mais, ce faisant, nous croyons que sa facilitation doit s'imprégner d'une disponibilité variée, compétente, où transparait l'expérience partagée en fraternité et en coopération avec la gent étudiante.

Au niveau de l'apprentissage, nous avons signalé amplement la nécessité que la démarche se passe de façon inductive, reliée au vécu et que les ressources elles-mêmes soient imbues d'un questionnement. Un modèle humaniste vise l'autonomie de l'apprenant mais se refuse à être égocentrique car il a aussi pour finalité la réciprocité des échanges. Par une conscientisation croissante de ses propres limites comme de ses forces particulières, le « s'éduquant » devrait déboucher sur le social, le communautaire, pour favoriser un changement sain. Dans le modèle analysé, il y a des rouages et des mécanismes à développer le long de cet axe fondamental de réciprocité pour éviter l'écueil d'un humanisme paradoxalement égocentrique et non ouvert à une responsabilité sociale.

Des recherches sur des modèles de recherche-action vont dans ce sens pour augmenter la participation communautaire (Morin, 1981), ou encore pour améliorer la qualité de l'art d'apprendre (Fotinas, Rousse).

La pédagogie est un art et nécessite de découvrir constamment dans la complexité du réel les variables favorables à une éducation saine, moins simpliste, innovatrice dans une société instable et en mal de leadership. Le modèle humaniste et social par excellence est contraire à celui d'un centre d'achats qui stimule la naissance de

besoins artificiels. L'école ne devrait-elle pas devenir plutôt un centre de vie, plein de ressources, capable d'aider à libérer l'être humain ? Ses antennes de réception et ses canaux émetteurs ne devraient-ils pas chercher à améliorer la société ? Il se peut que l'idéologie dominante s'y oppose, mais une conscientisation personnelle et sociale pourrait à la longue ébranler des valeurs de production et de consommation et les remplacer par des valeurs de créativité et d'épanouissement dans une société plus coopérative.

NOTES

1. Le GESOE est le groupe d'études sur les systèmes ouverts en éducation. Le présent article se fonde sur le rapport final de A. Morin, *Étude évaluative anthropopédagogique de systèmes ouverts en pédagogie universitaire*, GESOE, Technologie Éducationnelle, Université de Montréal, 1979, Tome 1, Tome 2. Voir p. 63-74 pour une explication plus détaillée.
2. Idem, les observations, p. 108-110, 189-190, 190-193, 259-261 et 350-351.
3. Idem, les observations, p. 106-108, 236-239, 119-121, 116-118.
4. Idem, les observations, p. 121-124, 137-142, 130-137, 124-127, 137-142, 274-283, 158-159, 309-311.
5. Idem, les observations, p. 242-245, 253-257, 239-242, 269-274, 266-269.
6. Idem, les observations, p. 111-112, 113-116, 246-249, 249-253, 283-286, 315-316, 161-163, 163-165.
7. Idem, les observations, p. 127-130, 142-147, 286-296, 296-302, 311-315.
8. Ce modèle dynamique et anthropopédagogique d'évaluation formative est expliqué dans la dernière partie : Idem, p. 386-394.
9. Idem, les observations, p. 150-154, 159-161, 155-158, 165-166, 306-309, 303-306, 316-319.
10. Idem, les observations, p. 182-185, 185-188, 193-195, 334-341, 344-349, 341-343, 351-352.
11. Il s'agit d'un texte préparé pour ce cours par M. Besner, *Protocole de l'organisation et du fonctionnement de l'équipe de production et de recherche*, GESOE, Université de Montréal, 1977.
12. Morin (1979), *op. cit.*, les observations, p. 169-171, 172-173, 173-175, 329-331, 175-177, 321-327, 177-178, 178-180, 180-182, 327-329, 331-334.

RÉFÉRENCES

- Allport, G.W., *Pattern and Growth in Personality*, New York : Holt, Rinehart and Winston, 1961.
- Angers, P., *École et innovation*, Ville de Laval : N.H.P., 1978.
- Idem, p. 55-75.
- Bastide, Roger, *Anthropologie appliquée*, Paris : Payot, 1971.
- Bertalanffy, Von Ludwig, *La théorie générale des systèmes ouverts*, Paris : Dunod, 1973.
- Blondin, D., Le « bon professeur d'université » tel que perçu par les étudiants de premier cycle de l'Université de Montréal, *Revue des Sciences de l'éducation*, VI, 3, 1980, p. 499-509.
- Brofenbreener, M., The Experimental Ecology of Education. *Teachers College Record*, 1976, 78, 2, p. 157-204.
- Charlebois, R., Le « bon professeur d'université » tel que perçu par les étudiants de premier cycle de l'Université de Sherbrooke, *Revue des Sciences de l'Éducation*, VII, 2, 1981, p. 356-360.
- Eisner, E., On the Uses of Educational Connoisseurship and Criticism for Evaluating Classroom Life, *Teachers College Record*, 1977, 78, 3 p. 345-358.
- Fotinas, Constantin, *L'école ouverte. Vers une pédagogie sauvage basée sur la théorie générale des systèmes ouverts*, Technologie Éducationnelle, Université de Montréal, 1976.

- Fotinas, C., Rouse, B., *Le café-école. Vers une libération systémique de l'art d'apprendre*, Technologie Éducationnelle, Université de Montréal, GESOE, 1978.
- Freire, P., *Pédagogie des opprimés*, Paris : Maspéro, 1974.
- Green, Judith, *Ethnography and Language in Educational Settings*, New Jersey : Ablex Pu. Co., 1981.
- Joyce, B., Weil, M., *Models of Teaching*, New Jersey : Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1980.
- Lamontagne, C.G., Lamy, J.M., *Tests pour la détermination du style d'apprentissage : L2M-30P*, Montréal : Cegep André Laurendeau, 1974, 1977 et 1979.
- Leclerc, J.M., *Revue critique des critères de qualité des documents audio-visuels ayant cours chez les spécialistes de l'audio-visuel à la lumière des quatre critères tirés de l'humanisme*. Mémoire non publié, Université de Montréal, 1978.
- Magoon, A.J., Constructional Approaches in Educational Research, *Review of Educational Research*, 1977, 47, 4, p. 651-693.
- Morin, A., Quelques orientations de la recherche-action en éducation en Amérique du Nord, *Revue de l'Institut de Sociologie*, 3, 1981, p. 529-538.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L., *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for qualitative research*, New York : Aldine Publishing Co. 1967.
- Walberg, H., Thomas, S.C., *Characteristics of Open Education : A Look at the Literature for Teachers*, Newton, Massachusetts : E.D.C., 1971.
- Wilson, S., The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research, *Review of Educational Research*, 1977, 47, 1, p. 245-265.