

**la participation
en milieu universitaire**

un rêve habitable

par Jean-Yves Richard

«Les raz de marée qui ont déferlé sur le monde universitaire comme sur le reste du monde ont déplacé des repères connus, submergé des terres peuplées et fait surgir des îles nouvelles encore à exploiter... Le monde universitaire ne pouvant exister que s'il s'exprime, cette remise en question entraîne une immense clameur. Ceux qui, tournés vers l'avenir, ont prévu des modèles naissants, ont vu leur importance, accueillent avec faveur les changements mais, à côté, que de maniaques, d'opportunistes et d'instables prêts à se féliciter, pour les exploiter, de tous les changements, quels qu'ils soient ! Les gens posés, équilibrés, voient les pertes provoquées par un bouleversement brutal, ils regrettent les solutions de continuité, la disparition des anciens points de repère mais, à côté, combien de timides, d'apathiques, d'égocentriques qui résistent et condamnent tous les changements quels qu'ils soient.»

**Carnegie Corporation of New York,
Annual Report, 1952, page 13.**

**Traduit par J. Rambaud et cité dans
« L'Archipel scientifique » de P.A. Weiss,
Maloine S.A., Éditeur, Paris, 1974, page
17.**

Une politique éclairée de participation doit émerger de la nature des choses ; elle manifeste alors une urgence intérieure. Elle s'appuie sur une philosophie de l'éducation qui considère l'étudiant comme agent principal de sa formation. Dans cette optique, l'étudiant doit participer à l'élaboration des politiques et des décisions qui conditionnent directement son apprentissage. Une telle approche, appuyée sur un concept qui depuis un certain temps a fait l'objet de plusieurs études et recommandations, est évidemment attrayante et porteuse de promesses.

Ainsi avons-nous décrit des éléments de la problématique¹, en justifiant la forme interrogative donnée au premier titre. La raison était que l'offre de participation faite par les universités québécoises émergeait alors du vertige de 1968 ; elle ne découlait pas encore d'une conception nouvelle des institutions et de l'attribution de rôles nouveaux aux étudiants et aux professeurs.

En effet, comme en témoignent certains journaux étudiants², les concepts de participation et de démocratisation de la vie universitaire au Québec commencent à surgir dès 1963 pour s'accroître par la suite progressivement. Puis, il y a octobre 1968 qui leur donnera subitement droit de cité !

Jusqu'au moment de ce brusque événement, les universités québécoises étaient installées — surtout au premier cycle — dans la sécurisante dynamique de la «civilisation» orale : transmission d'un savoir bien codifié et rarement discutable. La question de la participation au niveau pédagogique, posée par des étudiants (des apprentis) s'inscrivait pourtant dans le sillage des grands éducateurs. Le message fut considéré par les administrations concernées qui procédèrent à la formation de commissions ad hoc (parfois paritaires et triparties mais toujours conjointes) dont les retombées institutionnelles furent généralement remarquables par leur cohérence, parfois même par leur audace.

Dans les rapports de ces commissions, il paraît en effet évident que la participation n'est pas une concession mais une nécessité. Aussi, les propos tenus au congrès de l'AUPELF en novembre 1970 par le Vice-recteur Lacoste de l'Université de Montréal expriment déjà un premier consensus : «La participation rend les décisions beaucoup plus difficiles à prendre, mais elle seule les rend acceptables». Ces rapports insistent sur le fait que «l'étudiant est l'agent principal de sa formation», constatation qui porte la Commission de la réforme de Laval à en faire un élément

intrinsèque de la dynamique d'apprentissage. Il apparaît en effet — on le précisera plus loin — que l'authentique «*universitas litterarum et scientiarum*» se caractérise par la préoccupation constante de conjuguer les dynamiques complémentaires des partenaires de l'apprentissage dans l'élaboration du savoir !

Reçue dans un contexte psycho-sociologique teinté du cheminement d'avant 1968, cette conception essuya cependant un refus, car «la participation entre temps n'avait pas été rejetée mais, pendant cette période d'incubation, son sens avait changé³. D'autre part, l'offre faite exigeait la maturation des rôles traditionnels, l'exercice de nouveaux rôles et l'acquisition de certaines valeurs maintenant mieux perçues comme essentielles.

Par ailleurs, en 1974, les responsables de la Régionale de Chambly conviaient à un colloque d'une semaine les usagers de ses services éducatifs. Animés par la volonté de cerner diverses formules de changement, les parents et les professeurs, les étudiants et les administrateurs en discutèrent vivement.

Dès lors les efforts se précisent dans la voie de l'humanisation de l'enseignement ; les options déjà faites émergent des exigences du sens d'appartenance et de l'identité à créer. Les changements proposés suivent les lignes dégagées dans notre propre recherche⁴ sur la participation institutionnelle des usagers.

Dans le présent article nous cernerons en particulier l'historique de la participation dans les universités ainsi que les assises normales de la participation et ses exigences opérationnelles ; nous préciserons aussi les aspects psycho-sociaux de ce nouveau mode de co-existence, dans l'espoir de justifier en fin de compte le même titre que celui que nous avons utilisé en 1971 mais en empruntant, cette fois-ci, la forme affirmative !

Suite à une incursion historique fortement abrégée et à l'étude des procès-verbaux adoptés par trois universités québécoises⁵ (entre 1969 et janvier 1975), nous dégageons de nos réflexions sur la participation universitaire les trois propositions suivantes.

1. La participation est à l'aise dans un milieu homogène

Dès leur création, à la fin du moyen âge, les premières universités nous apparaissent comme une «*republic of free men entitled to have say in the conduct of their own business*»⁶. Ces hommes (pro-

fesseurs et étudiants) se regroupent d'abord pour défendre leurs droits et, une fois ces droits acquis, pour les maintenir. Dans un deuxième temps, ils se regroupent pour façonner une articulation institutionnelle qui facilite l'atteinte des objectifs de la démocratie — «the purest type of democracy, each with his equal voice and equal vote » comme affirme Schachner⁷—, le respect des critères de programmation étant lié à la reconnaissance globale de l'université dans l'exercice de son important rôle social.

Même si dans la toute première histoire des universités la participation ne se situe pas d'abord au plan pédagogique (l'étudiant répète mot à mot le discours du maître), la période des «*quaestiones disputatae*» signifie déjà une étape décisive vers ce type de participation.

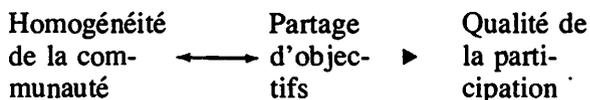
Cet état primitif de choses se maintient ensuite jusqu'à la création des «académies» qui privent les universités de la recherche sans contrainte pour en faire des centres utilitaristes soumis à un professionnalisme influencé par les besoins immédiats de la société, les pouvoirs politiques et (ou) religieux. Pour que l'université retrouve sa vraie vocation d'organisme d'enseignement et de recherche, il faut attendre la profonde réforme de Humboldt qui «inaugure une ère nouvelle dans l'histoire du rôle joué par les universités⁸».

Durant cette période primaire de réforme, la participation se caractérise par le fait qu'elle ne vient pas de l'extérieur, c'est-à-dire par décision d'une autorité externe, par pression politique ou autrement, mais qu'elle constitue un élément fondamental de la communauté universitaire. Les premiers universitaires ont déjà des objectifs communs et s'unissent spontanément pour les atteindre. Comme nous le verrons plus loin, ce dynamisme coopératif est d'ailleurs nécessaire à la réussite de tout effort d'articulation institutionnelle de la participation. La vie doit exister avant que ses fonctions de service ne se spécifient !

Suit alors une autre période axée davantage sur le concept stérile du professeur «dépositaire du savoir» et de l'étudiant «vide à remplir», concept qui laisse peu de place à la complémentarité et au dynamisme de participation, car le vide est un appel passif d'intervention ; il ne constitue pas un interlocuteur valable !

Cette très brève incursion dans l'histoire ne poursuit qu'un but, celui de nous faire découvrir, dans les modalités de participation principalement vécues à Bologne et à Paris au 13^e siècle, les conséquences institutionnelles de la disparition de la recherche sans

contrainte et de l'influence déterminante des pouvoirs politiques et (ou) religieux sur les universités, l'implantation du mode pédagogique véhiculé par les «*quaestiones disputatae*», la réussite de l'expérience de Göttingen et les apports subséquents faits par Humboldt et son équipe pour redonner droit de cité à «l'université des arts et des sciences...» L'étude de ces cheminements historiques et de leurs retombées — toujours en ce qui a trait à la participation — nous a finalement conduit à formuler les relations suivantes de cause à effet :



2. La participation est de qualité si elle permet au participant d'exercer une compétence

Au début de l'histoire des universités, la participation est axée sur la défense des droits des membres de la communauté et la reconnaissance de certains droits collectifs face aux pouvoirs politiques, religieux et judiciaires. Au moment des querelles religieuses et des ambitions de certains pouvoirs publics, les universitaires se serrent les coudes pour défendre le premier de leurs droits, celui de l'autonomie. À ce moment, tous les membres de la communauté se sentent personnellement engagés dans ce combat.

L'université s'articule par la suite d'une façon progressive. La participation fonctionne alors par l'entremise de représentants élus qui décident de programmes, de budgets, de droits de scolarité, d'élection du recteur, etc. L'objet de la participation est dès lors différencié, de même que son mode de fonctionnement.

La pédagogie utilisée par les professeurs change, elle aussi : elle se caractérise moins par le monologue faisant appel à la seule mémoire de l'étudiant, et plus par le développement de l'aptitude à la recherche, l'étudiant étant déjà considéré comme collaborateur actif dans l'élaboration du savoir. Le sommet de ce mode de participation pédagogique se cristallise dans les «*quaestiones disputatae*».

Comme nous l'avons souligné, les étudiants des toutes premières universités sont déjà partenaires des combats à livrer pour le droit de participer à la recherche de sorte que, progressivement, les maîtres les associent à leurs recherches (*quaestiones disputatae*).

Après quelques siècles d'hésitation, poussées par les pouvoirs politiques vers l'utilitarisme et le professionnalisme, les universités, sous l'impulsion d'Humboldt et de plusieurs universitaires français, américains et anglais, réagissent en tentant de rapatrier à nouveau la recherche « sans contrainte », voire la nécessité du « partnership ». Ainsi, pour Whitehead, « l'université a pour raison fondamentale de souder l'imagination à l'expérience, en réunissant jeunes et adultes, étudiants et professeurs, chercheurs et enseignants, pour une réflexion inventive sur toutes les formes de savoir⁹ ». De même, Gusdorf soutient que « dans un établissement universitaire, maîtres et étudiants travaillent ensemble à une même tâche d'élaboration et de transmission de la culture, qui suppose un dialogue des esprits¹⁰ ».

Il y a ensuite la sombre période où les administrateurs (anciens professeurs) deviennent les « dépositaires à la fois du savoir et de la décision » alors que les professeurs actifs de même que les étudiants n'ont qu'à « obéir » aux décisions. Dans un tel contexte relationnel unilatéral, il est évident qu'une vraie participation ne peut pas se développer parce que les préalables à son implantation (sentiments d'appartenance et de complémentarité) s'effritent automatiquement.

C'est dans un tel cadre que se situe la contestation au Québec en 1968 ; les étudiants « actifs » — non pas de simples « consommateurs passifs » — réclament vigoureusement de participer à l'élaboration des décisions qui les concernent.

Le concept de la participation subit à ce moment une mutation presque instantanée et assez inattendue : la « démocratie » universitaire s'exprimait auparavant par l'entremise de représentants ; subitement, les étudiants refusent de parler au nom des autres ; ils réclament « la commune tous les matins ». Cependant, la participation offerte par les universités reste basée sur la représentation car elles doutent de la possibilité de pouvoir diriger une institution aussi complexe en « assemblée générale ».

Il demeure quand même que le mode de participation par représentation se maintient en principe même après 1968 dans les trois universités étudiées¹¹, mais les étudiants ne représentent plus leurs organismes respectifs, ils parlent en leur nom et leurs opinions n'engagent qu'eux-mêmes.

À la suite de ces événements, les demandes des étudiants prennent une nouvelle orientation : ils exigent de participer activement aux instances pédagogiques :

« pouvoir définir et le contenu du programme et les cours qu'il suivra¹² ». Ils disent que « le rôle d'une université n'est pas d'enrichir des mémoires mais de former des intelligences¹³ ». Ils ont compris que la participation doit se situer au niveau des instances directement pédagogiques et que sa qualité résulte d'abord du partage de certaines finalités : la participation est bien plus une attitude d'esprit qu'une question de structure et de mode de gouvernement.

Ainsi, les étudiants soulignent qu'il y a gaspillage de ressources humaines « quand on maintient l'individu dans un état de passivité, afin qu'il apprenne par cœur un savoir qu'on considère comme définitif, alors qu'il devrait être préparé à jouer un rôle actif¹⁴ ».

Dans ce nouveau cadre se situent les efforts de Laval et de Sherbrooke où les instances décisionnelles sont maintenant conçues comme des microcosmes de la communauté universitaire, tout en mettant l'accent sur une participation réelle aux décisions relatives à l'apprentissage au niveau des facultés, départements et comités de programme. À l'Université de Montréal, par contre, la participation par représentants, bien que souhaitée, soulève encore beaucoup d'hésitations au niveau des instances d'ordre pédagogique.

Dans la même ligne de pensée, la commission de la réforme de l'Université Laval affirme que « l'élaboration d'un programme de cours, ainsi que sa modification en cours de réalisation, sont confiées à un comité comprenant des professeurs, des étudiants et des personnes étrangères à l'université¹⁵ » ; elle soutient de plus que l'étudiant doit être « rattaché à une équipe de recherche ou associé de quelque manière aux travaux d'un chercheur¹⁶ ».

Cette conception de la recherche universitaire nous permet de mieux comprendre la spécificité de l'université et son exercice institutionnalisé. De plus, elle constitue un terreau favorable à l'avancement de l'idéologie de participation qui exige la primauté des partenaires dans un cadre de complémentarité¹⁷.

Avant 1968, les trois universités québécoises mentionnées consultaient parfois les étudiants, mais rarement au plan pédagogique. L'apport des étudiants, à plus forte raison, n'était pas du niveau décisionnel. Il y avait, par contre, tendance à les faire participer aux décisions d'instances éloignées de leurs préoccupations pédagogiques immédiates, mais on oubliait à ce moment que la compétence du participant est en corrélation positive et directe avec le mode d'implantation et la qualité de la participation.

Depuis, suite aux rapports des commissions spécialement créées à cette fin depuis les événements de 1968, les Universités de Sherbrooke et Laval ont pris une option claire à ce sujet puisque le concept même de participation a été introduit dans les statuts¹⁸ et opérationnalisé par la suite. Ainsi, dans ces deux universités, les étudiants participent, parfois même paritairement et souvent d'une façon décisionnelle, aux délibérations des conseils de faculté et des assemblées départementales. Les mêmes droits avaient déjà été recommandés par la commission de la réforme de Laval qui insiste sur l'urgence de «faire en sorte que la structure laisse voir clairement que la participation n'est pas une concession mais bien une nécessité¹⁹».

Par ailleurs, dans ce même ordre de pensée se situe la revendication des étudiants en sciences de la santé de l'Université Laval qui, en décembre 1972, cherchent à «donner à l'étudiant la responsabilité d'être le véritable agent de sa formation (par) la remise en question de son emploi du temps et de celui de ses professeurs²⁰».

L'Université de Sherbrooke, dans le but de régler le problème du département parallèle de sciences sociales créé par les étudiants en février 1972, propose même la création d'un conseil départemental paritaire.

C'est aussi dans cette voie que se situe l'attitude de l'Université Laval lorsqu'elle définit la composition des comités conjoints de programmes, tandis que l'Université de Sherbrooke, sur recommandation de son comité de révision de structures, modifie ses statuts en octobre 1973 en y introduisant la modalité de participation paritaire qui lui est propre.

Aux Universités Laval et Sherbrooke, la situation devient dès lors claire : la participation n'est pas une concession accordée à la suite de la contestation mais elle est envisagée comme une dimension fondamentale de la dynamique du processus d'apprentissage. Quant à l'Université de Montréal, le principe théorique de la participation est également acquis. Cependant, les discussions au cours des quatre dernières années ne permettent pas encore de prévoir le sens précis de la recommandation de l'assemblée universitaire concernant le mécanisme de participation dans les facultés, départements et comités de programmes. L'ambiguïté semble y persister puisque, à sa réunion du 7 janvier 1974, l'assemblée vote la résolution suivante : «l'assemblée universitaire décide de poursuivre l'étude de la participation ; elle demande au comité de l'ordre du jour de fixer la date d'une réunion

extraordinaire sur cette question lorsque seront colligées les informations relatives au problème de la participation, notamment en ce qui a trait aux modalités de la participation et à l'engagement effectif des étudiants dans les structures de participation et ce, tant dans les universités nord-américaines qu'à l'intérieur de l'université²¹». Cela semble signifier qu'après quatre ans de discussions dans de nombreux comités ad hoc, de recherches et de sondages, l'assemblée préfère recommencer, en fait, l'étude de cette question et ce malgré l'intervention du Vice-recteur Larose qui, au début de ladite réunion, estime «par ailleurs que l'assemblée après s'être penchée depuis quatre ans sur l'étude des recommandations de la commission conjointe, doit sans plus de délai décider, soit de les rejeter, soit de poursuivre leur étude en demandant, s'il y a lieu, des rapports complémentaires».

Les difficultés rencontrées à l'Université de Montréal dans la recherche d'une solution acceptable résultent en partie du fait que, contrairement à Sherbrooke et à Laval, aucune commission n'a été créée avec le mandat spécifique et unique d'informer et d'animer la communauté universitaire dans le but de préciser l'opportunité et les modes opérationnels des recommandations faites par les «comités de nouveau».

La constante de participation limitée, c'est-à-dire, orientée vers les seuls organismes pédagogiques, rejoint donc le fond des revendications étudiantes et la dynamique de la recherche qui, au plan institutionnel, se doit d'être bipolaire. De plus, cette tendance tient compte des véritables aspirations de l'étudiant qui, de nature, est un apprenti — donc de droit un partenaire et non un gestionnaire — puisqu'il n'a pas la compétence d'un co-gestionnaire valable. D'ailleurs, le principe de la co-gestion, appliqué à d'autres paliers, en plus d'être professionnellement stérile, ne peut être que source de frustrations et renforcer constamment chez les étudiants le sentiment d'impuissance institutionnelle.

Dans les universités concernées, le désir de participation se concentre donc de plus en plus au niveau des instances pédagogiques. Une récente enquête faite à l'Université de Montréal révèle même que «les organismes de discussion et de décision les plus répandus sont le conseil et l'assemblée de faculté, les comités de programme d'enseignement, des bibliothèques et de la recherche²²». Cependant, l'assemblée universitaire de cette institution, ne s'étant pas encore prononcée sur ce sujet, semble donc être en retard sur la réalité actuelle de la vie universitaire.

Les discussions et décisions ci-haut mentionnées placent la participation nettement au niveau du cheminement pédagogique de l'étudiant et des conditions institutionnelles de son apprentissage, non pas à celui du partage du pouvoir. Il n'y a pas de doute que les étudiants ont la compétence nécessaire pour participer aux discussions relatives aux programmes, aux modes d'apprentissage et à l'environnement pédagogique institutionnelle, mais on ne peut pas leur faire croire qu'ils peuvent gérer avec succès la corporation universitaire. Dès lors on doit accepter la nécessité de leur engagement formel dans l'élaboration et l'aménagement des programmes. Les universités doivent donc consacrer le bien-fondé du principe selon lequel les étudiants sont des apprentis et non des gestionnaires.

En contrepartie, une grande compétence professionnelle des administrateurs dans tous les secteurs et à tous les échelons est également exigée pour garantir l'équilibre de l'université, parce que cette compétence contribue au respect des étudiants et constitue en fait les assises d'une crédibilité indispensable.

Toutes ces constantes convergent donc vers une concentration de la participation de bon aloi dont l'action se situe essentiellement au niveau de l'apprentissage, c'est-à-dire, de façon spécifique à celui des *comités de programmes*.

L'existence de tels comités et leur vitalité propre marquent dès lors la reconnaissance officielle de regroupements homogènes d'étudiants, la participation à ces comités représentant pour eux la façon la plus convenable de mettre leur compétence au service de l'apprentissage.

Une telle action répond aussi à une revendication fondamentale des constataires de 1968 qui situaient déjà leur revendication sur le plan pédagogique ; elle correspond aussi aux données d'une enquête faite par l'auteur auprès des trois universités concernées.

Les résultats positifs et la qualité de la participation obtenue grâce à la création de comités de programmes (constatation faite par le centre de sondage de l'Université de Montréal²³) prouvent bien la valeur de cette instance de participation comme lieu de convergence.

D'ailleurs, ce fait rejoint exactement les recommandations de MacPherson : « Joint student — faculty committees should be established in all departments where the students request them, these to be effective decision-making bodies on such matters as curriculum and patterns of teaching²⁴ ».

Dans le même sens, mais à un autre niveau du discours, Ardoino soutient que « la recherche d'une participation effective dans l'entreprise... requiert donc en tout premier lieu la reconnaissance et la définition du pouvoir chez les différents subordonnés qui ont de fait, explicitement, la qualité de partenaires²⁵ ».

Dans notre article de 1971 nous avons établi une typologie des étudiants de 1968 et de leurs attitudes devant les offres de participation faites par les institutions d'alors. Dans la présente étude, l'analyse de leurs revendications nous conduit à l'identification de deux axes de réflexion. Les étudiants veulent être actifs à l'université au titre de premier agent de leur propre formation, ils ne veulent pas être des consommateurs passifs. Ils veulent vivre les interventions qui font appel à leur compétence d'apprenti, c'est-à-dire, qui se situent au niveau des programmes d'études et des éléments qui — institutionnellement — y sont directement afférents. Cette analyse nous permet donc de formuler une deuxième relation entre la compétence et la participation :

Exercice d'une compé- tence	▶	Qualité de la participation
-----------------------------------	---	--------------------------------

3. La participation convient à un participant animé par le sens d'appartenance

L'histoire nous apprend qu'à l'aboutissement final (*quaestiones disputatae*) du cheminement historique des premières universités, les étudiants deviennent des co-responsables, au niveau décisionnel, dans les domaines de leur compétence tels que la programmation, les conditions de scolarité et l'orientation générale des institutions universitaires. Ces premières acquisitions qui remontent à la fin du moyen âge, se sont cependant perdues à peu près complètement, pour être ranimées plusieurs siècles plus tard par les grands innovateurs en matière pédagogique dont il a été antérieurement question.

Imbus de tels principes déjà très anciens, donc avec un décalage d'un grand nombre d'années, les étudiants du Québec, dans leur désir tenace de situer l'action directe au plan pédagogique, revendiquent alors la participation formelle aux décisions concernant la programmation, le processus d'apprentissage et les objectifs de leur institution respective.

C'est ainsi à ce niveau que se situent les recom-

mandations des divers rapports et études qui suggèrent un renouveau universitaire. Ainsi, le rapport Parent affirme que «cette communauté d'esprit et de travail, il y aurait tout avantage à l'inscrire dans les structures administratives²⁶».

Le rapport MacPherson recommande — nous le répétons à cause de sa signification — que « joint student-faculty committees should be established in all departments where the student request them, these to be effective decision-making bodies on such matters as curriculum and patterns of teaching²⁷ ».

Dans son discours de présentation de la loi Faure, le ministère français de l'Éducation déclare que «la participation de chacun à tous les moments et à tous les aspects de son destin constitue la loi fondamentale d'un nouveau contrat social. . . au sein d'organismes paritaires où concourent à la tâche commune tous ceux qui prennent part à la vie de l'université, . . . à l'élaboration des programmes, au choix des méthodes d'enseignement et des procédés de vérification des connaissances²⁸». Le rapport Bissell dit encore à ce propos que «real learning has to involve a personal appropriation of new knowledge and the learner must be active²⁹».

Tous ces documents s'échelonnent sur plusieurs années et précèdent, dans certains cas, les événements de 1968. Tous partagent la même idéologie fondamentale, à savoir : l'étudiant doit être un membre actif de l'université et sa participation doit se situer à divers niveaux bien ordonnés et bien définis. Mais quels sont, dans l'université contemporaine, ces niveaux bien définis qui se présentent comme le terreau propice à l'implantation de la participation ? La nature même de la recherche et de l'apprentissage, de même qu'une multitude de raisons pratiques (anonymat de l'étudiant, complexité de l'administration, dimension des communautés universitaires, etc.) qui peuvent gêner l'exercice de la participation, nous suggèrent déjà une orientation plus spécifique.

Les enquêtes ci-haut mentionnées montrent que la participation est surtout indiquée dans «les comités des programmes d'enseignement, le comité de coordination des travaux d'étudiants et l'assemblée départementale³⁰». Cependant, «l'intérêt particulier des étudiants semble attaché aux comités des programmes d'enseignement, comités pour lesquels les demandes de participation ont été plus nombreuses qu'auparavant³¹».

Nous avons déjà vu que le concept de communauté ne se rapporte plus, comme au moyen âge ou au

temps des institutions strictement privées, à une institution précise. Les étudiants avaient alors le sens d'appartenir à une université donnée ou à une corporation scolaire spécifique. Ce sens d'appartenance se manifestait par l'intérêt spontané envers «l'alma mater», ou encore par l'appellation «*universitas vestra*» lorsque, au moyen âge, le Recteur s'adressait aux membres de sa communauté.

Aujourd'hui, le concept d'appartenance est plus limitatif : les étudiants se réunissent par affinités d'apprentissage et ils ont l'impression très nette d'appartenir, non pas à l'institution, mais à une faculté, un département et, surtout, à un programme. Dans les universités de grande dimension, la communauté de l'étudiant est là ! Elle peut même avoir son association indépendante, ses réunions, son journal, etc. De plus en plus, il devient difficile d'intéresser les étudiants à une revendication à l'échelle de toute l'université.

Dans le fond, une communauté véritable peut se constituer lorsqu'un regroupement homogène d'hommes partage des objectifs communs. Pour les étudiants, les principaux objectifs aptes à stimuler leur esprit de communauté sont : le sens précis de leurs revendications, l'uniformité du mode de participation à des objectifs d'apprentissage identiques ou complémentaires, ainsi qu'un cheminement professionnel analogue dans une institution donnée. Aussi, il n'est pas surprenant de constater que l'université d'aujourd'hui n'est plus une immense communauté (à remarquer la difficulté d'y arrêter un plan directeur résultant d'un consensus général) mais la réunion physique de plusieurs petites communautés caractérisées par leur échelle plus profondément humaine et le partage de certains objectifs institutionnels communs.

L'option de Sherbrooke et de Laval manifeste déjà cette conviction et émerge même d'un tel concept idéologique. Dans ces deux universités en effet, le comité de programme est devenu un mécanisme institutionnel qui reconnaît les exigences du sens d'appartenance et favorise l'exercice du tandem (étudiant-professeur) impliqué dans toute dynamique d'apprentissage.

Les cheminements décrits suggèrent donc la relation suivante entre le sens d'appartenance et la participation :

Sens d'appartenance ► Qualité de la participation

Conclusion

Les expériences vécues à Laval et à Sherbrooke, les enquêtes faites par le Centre de sondage de l'Université de Montréal et les recherches de l'auteur du présent article, identifient clairement le comité de programme comme le lieu privilégié de participation. Cette instance répond d'ailleurs à toutes les exigences de qualité décrites par les relations développées à la fin de chacune des trois propositions précédentes.

Or, pour que les comités de programme puissent vraiment jouer leur rôle, il est essentiel qu'ils soient encadrés par une unité administrative bien identifiée, faite sur mesure, munie des pouvoirs correspondant à ses responsabilités et jouissant de l'instrumentation (budget, grilles d'évaluation, grilles pour le choix du professeur, grilles de gestion par objectifs, etc.) nécessaire à l'exercice de ses fonctions propres.

Une unité administrative apte à jouer ce rôle existe depuis 7 ans à l'Université du Québec. Depuis sa création le module a montré ses avantages et ses limites ; le bilan — en cours de consolidation — s'annonce nettement positif ; d'ores et déjà le module est destiné à demeurer, mais sa consolidation exige une meilleure articulation institutionnelle. On ressent le besoin de mieux définir l'identité du module comme le regroupement des étudiants par affinités de programme, face au département qui est plutôt le regroupement des professeurs par affinités de disciplines. Une approche matricielle s'impose dès lors afin de bien répartir les niveaux de responsabilités de chaque unité administrative eu égard aux différentes fonctions universitaires ; voici un exemple d'approche matricielle :

Fonctions Unités administratives	Fonctions				
	Recherche	Enseignement	Encadrement*	Services** à la collectivité	Administration
Module	30%	100%	30%	75%	75%
Département	20%	0	20%	0	25%
Autres	50%	0	50%	25%	0

* Professeur - étudiants - programmes

** Services para-académiques

N.B.: Les chiffres n'ont qu'un sens indicatif et ne suggèrent pas de partage quantitatif.

En voie de consolidation, cette unité administrative apparaît comme partie d'une articulation institutionnelle apte à permettre aux comités de programmes d'atteindre leurs objectifs. Cette structure évite le parallélisme stérile des étudiants et des professeurs grâce à l'encadrement dynamique des champs de compétences propres au tandem directement impliqué dans l'apprentissage ; elle rapproche le mécanisme de la décision au véritable niveau de l'action et des personnes concernées ; elle simplifie l'administration universitaire dont la tentation de bureaucratisation est remarquablement constante ; elle reconnaît des homogénéités, des compétences et des appartenances internes au lieu de vouloir les susciter de l'extérieur ; elle situe la participation en un lieu propre qui est le conseil de module, en spécifiant bien son champ d'exercice et en délimitant le partage complémentaire des responsabilités.

Ces analyses suggèrent donc — par la complémentarité de leurs résultats — une corrélation positive entre l'accroissement du sens d'appartenance (à un groupe), l'homogénéité d'un groupe (intérêts, objectifs, information), la compétence des participants, la conquête de leur identité (comme groupe), l'incidence pédagogique des problèmes et, finalement, l'accroissement de la participation des «habitants de la dynamique d'apprentissage» à la gestion des institutions universitaires.

Au terme du présent article, nous pouvons donc énoncer une relation-synthèse globale de la façon suivante :

Homogénéité de la communauté ↔ Exercice d'une compétence, partage d'objectifs et sens d'appartenance → Qualité de la participation

L'auteur est spécialiste en science de l'éducation au ministère de l'Éducation, à la section Programme de développement du Service général des moyens d'enseignement.

1. RICHARD, Jean-Yves, La participation en milieu scolaire, un rêve habitable ?, dans *Prospectives*, novembre 1971, vol. 7, no 5, page 255.
2. Il s'agit du Quartier Latin et du Carabin.
3. RICHARD, Jean-Yves, op. cit., dans *Prospectives*, novembre 1971, vol. 7, no 5, page 259.
4. Thèse de doctorat soutenue à Grenoble le 1er juillet 1976.
5. Le cheminement des Universités de Montréal, Laval et Sherbrooke constituait notre champ d'étude.

6. GREEN, V.H.H., *British Institutions-The Universities*, Penguin, 1969, page 367.
7. SCHACHNER, Nathan, *The Medieval Universities*, Bame & Co. Inc., New-York, 1962, page 147.
8. D'IRSAY, Stephen, *Histoire des universités françaises et étrangères, des origines à nos jours*, Editions Auguste Picard, Paris, 1933, tome II, page 196.
9. WHITEHEAD, A.N., *The Aims of Education*, Williams and Nayate, London, 1929, page 145.
10. GUSDORF, G., *L'université en question*, Payat, Paris, 1964, page 200.
11. Une enquête, faite par l'auteur en avril 1975, établit clairement ce fait.
12. Déclaration du nouvel exécutif de l'AGEUM, dans *Le Devoir*, 8 août 1968.
13. Ibidem, dans *Le Devoir*, 28 août 1968.
14. Exécutif de l'AGEUM, dans *Le Devoir*, 8 août 1968.
15. Commission de la réforme de l'Université Laval, *Document 8*, partie 4, article 3.1, et *Document 12*, page 30.
16. Ibidem, *Document 12*, avertissement, page 3.
17. Les énoncés de l'avis Bouchard (Université de Montréal), *Document A-710*, 3 mars 1971, se situent aux antipodes — elles en sont même la négation — de cette constante idéologique. En effet, l'avis Bouchard ne cadre pas avec l'univers idéologique décrit ci-haut surtout lorsqu'on y affirme que « les professeurs sont individuellement et collectivement dépositaires des connaissances et du potentiel de créativité qui permet à l'université d'atteindre ses finalités propres », page 4.
18. Université Laval, statuts de 1971, chapitre 4, article 3.1. Université de Sherbrooke, procès-verbal de la réunion du conseil d'administration, 11 avril 1969.
19. Commission de la réforme de l'Université Laval, *Document 14*, pages 14 et 15.
20. *Le Soleil*, 5 décembre 1972, page 10.
21. Procès-verbal de la 107e réunion de l'AU, 7 janvier 1974, résolution AU-493.
22. CARLOS, Serge et CREMY, Isabelle, *Rapport du Centre de sondage*, suite à une enquête faite auprès des facultés, départements et écoles de l'université sur la participation. Université de Montréal, 15 janvier 1973, page 3.
23. CARLOS, Serge et CREMY, Isabelle, Ibidem, page 9.
24. MACPHERSON, *Macpherson Report*, Toronto, University of Toronto Press, 1967, pages 80 et 81.
25. ARDOINO, Jacques, *Management ou commandement, participation et contestation*, Fayard-Mame, Paris, 1970, page 84.
26. Rapport Parent, Commission royale d'enquête sur l'enseignement, Québec, tome II, page 237.
27. Rapport MacPherson, op. cit., recommandation 80.
28. FAURE, Edgar, *Discours de présentation de la loi Faure*, Assemblée nationale française, 12 novembre 1968, page 6.
29. Rapport Bissell, *Toward Community in University Government*, University of Toronto Press, 1970, page 39.
30. CARLOS, Serge et CREMY, Isabelle, op. cit., page 5.
31. Ibidem, page 9.



INITIATION À L'HISTOIRE ET AUX SCIENCES DE L'HOMME

Dussault-Dumas
Laville

Une méthode à la fois inductive et thématique. Les photos, schémas, cartes et textes, en grand nombre, font appel à l'initiative et aux qualités de chercheur de l'élève. Celui-ci développera son sens de l'observation, de l'analyse et de la synthèse en refaisant pas à pas l'histoire de l'homme. Parallèlement, cette méthode lui permet d'organiser ses recherches autour des grands thèmes de l'histoire: la subsistance de l'homme, sa vie économique, la vie en société, la civilisation. Dix fascicules, dont plusieurs en 4 couleurs, dans un cartable à anneaux. L'ensemble **\$ 13.50**

GÉOGRAPHIE Classe de 2e

Pernet

Un ouvrage qui prépare à une meilleure compréhension du monde contemporain. La part faite à la géographie humaine est prépondérante et tournée vers les problèmes actuels. De nombreux documents (cartes, croquis, schémas, photos et dessins humoristiques) constituent les repères visuels des thèmes développés. Entièrement illustré en couleurs. 224 pages. **\$ 13.80**

Centre Educatif et Culturel Inc.

8101, EST BOUL. METROPOLITAIN, MONTREAL, QUE. H1J 1J9. TÉL (514) 351-6010