

L'IMPLANTATION DU *SERVICE SEFA*: QUELQUES ASPECTS DU CHEMINEMENT D'UNE FACULTÉ DE THÉOLOGIE QUÉBÉCOISE VERS LA BIMODALITÉ.

ALAIN FAUCHER

Professeur à la Faculté de théologie
Université Laval

0.0 EN GUISE D'INTRODUCTION: DIMENSIONS D'UNE EXPÉRIENCE RÉCENTE

Depuis janvier 1993, des étudiants adultes, partout au Québec, ont accès à une nouvelle gamme de services universitaires en théologie¹ dispensés par l'Université Laval (Sainte-Foy, Québec). De nouvelles procédures de diffusion du savoir universitaire sont inspirées des techniques de la formation à distance. Les personnes intéressées se regroupent dans leur milieu de vie autour d'une personne chargée d'animer des séances de diffusion de l'enseignement médiatisé des professeurs de la Faculté de théologie. Le cadre porteur de ces activités se nomme *Service de soutien à l'éducation de la foi des adultes (Service SEFA)*.

Grâce à cette expérience de restructuration pédagogique, en vingt-six (26) mois, la Faculté a dispensé des services universitaires à huit cent quatre-vingt-deux (882) personnes inscrites dans quatre (4) cours². Ces gens étaient répartis en soixante-quinze

¹ L'étude de la théologie, au niveau universitaire, est une discipline scientifique, au même titre que l'étude de la philosophie ou des autres sciences humaines. La formation dispensée se situe au carrefour du savoir et de la foi. Elle s'intéresse à la Bible, à l'histoire des religions et aux diverses manifestations des traditions religieuses. L'enseignement universitaire en théologie est ouvert sur la multidisciplinarité, car il s'élabore actuellement en faisant appel aux sciences humaines: l'anthropologie, l'herméneutique, l'histoire, la linguistique, la philosophie, la psychologie et la sociologie.

² Trois cours de théologie: un cours d'introduction à l'exégèse biblique, un cours portant sur la responsabilité sociale, un cours sur la vie familiale et l'expérience

groupes (75) formés à la demande de quarante-sept (47) corporations différentes (paroisses, diocèses, communautés). Les lecteurs et lectrices intéressés par les problématiques de la formation à distance et de la bimodalité en milieu universitaire trouveront matière à réflexion dans la description de notre jeune expérience. Même s'ils n'ont pas d'attrait particulier pour la diffusion des connaissances en théologie et en sciences humaines de la religion, les lecteurs et lectrices peuvent tirer profit des innovations pédagogiques et des questionnements soulevés par l'expérience. Elle concerne autant les penseurs et les praticiens que les gestionnaires de la formation à distance.

Le présent article entend décrire les apports de cette jeune expérience dans le cadre de la lente évolution vers la bimodalité d'une Faculté de théologie publique cofondatrice d'une université-campus. L'article présente d'abord les clientèles nouvelles à desservir. Il rapporte la réflexion qui a poussé les instances facultaires à élaborer, puis à implanter, un projet d'enseignement incluant des techniques de formation à distance. De ces cogitations émerge la configuration fonctionnelle du système implanté au coeur des activités d'une «petite» Faculté de théologie³. Par la suite, l'auteur de l'article, responsable facultaire du Service SEFA, fait part de ses observations quant aux effets de ces modalités d'enseignement innovatrices. Il décrit les modalités de la gestion du Service et évoque quelques remises en question, provoquées par les interactions avec l'environnement, autant à l'interne de son modeste service que dans le cadre plus vaste de l'ensemble de la Faculté.

chrétienne; un cours de sciences humaines des religions, portant sur les questions d'introduction à l'étude des «nouvelles religions». La liste des cours à développer fut établie grâce à une enquête de terrain menée dans l'Est du Québec. Cinq groupes témoins ont formulé des listes de besoins à combler en priorité, selon la technique du groupe nominal. Mention est faite des résultats de cette opération dans René-Michel Roberge et Alain Faucher, **Service de soutien à l'éducation de la foi des adultes. Un projet de formation continue de la Faculté de théologie. Rapport au Conseil de la Faculté**, novembre 1991, pages 7-11.

³ Bon an, mal an, entre 1981 et 1994, le nombre des étudiants inscrits dans les programmes à la Faculté oscille entre 430 et 782 personnes. Cet ordre de grandeur n'inclut pas les clientèles servies dans le cadre de cours dispensés par la Faculté et qui sont gérés par des responsables de programme relevant d'autres facultés lavalloises, des Études libres ou de la Formation continue. Remarque, de plus, que la Faculté arrive au premier rang des facultés et départements comparables du Québec depuis quelques années pour la recherche subventionnée, avec un budget supérieur à 600 000\$.

1.0 DES CLIENTÈLES NOUVELLES, DE NOUVEAUX BESOINS

Par quel cheminement les instances décisionnelles de la Faculté ont-elles abouti à la mise sur pied d'un service universitaire aussi spécifique, dispensé selon des modalités faisant appel à certaines techniques de de la formation à distance? Le parcours de réflexion a pris en compte la possibilité de développer un nouveau créneau d'intervention. Il a dû tenir compte des exigences propres à des groupes peu rejoints par les offres traditionnelles de services sur campus ou même hors campus.

1.1 Un créneau inhabituel pour la Faculté

Le créneau d'intervention ciblé, l'éducation de la foi, ne relève pas directement de l'autorité facultaire. En effet, l'éducation de la foi des adultes n'est pas une responsabilité de l'université publique. Ce type d'éducation est de toute évidence une responsabilité d'Église, une responsabilité confessionnelle qui incombe directement aux diocèses et aux communautés chrétiennes locales ainsi qu'aux groupes assimilés (mouvements, communautés religieuses).

Par définition, le rôle de la Faculté de théologie se cantonne dans le domaine de l'intelligence de la foi. C'est déjà un champ très vaste! Mais le contexte social actuel, celui du pluralisme religieux, éveille le besoin d'un discernement critique face aux innombrables propositions du «marché» religieux. De plus, ce contexte amplifie l'impact de la prise de parole de chaque croyant. «En contexte de pluralisme religieux, il faut former au discernement par une approche critique. Il faut surtout former les chrétiens à l'expression de leur tradition religieuse.»⁴ Le développement de l'esprit critique et de l'habilitation langagière à tenir un discours cohérent est éminemment compatible avec les objectifs de l'enseignement universitaire en théologie, car il coïncide avec les tendances actuelles de la recherche scientifique dans cette branche du savoir.

Quant au créneau de l'éducation de la foi des adultes, le rôle de la Faculté doit se limiter à épauler le travail des premiers responsables: les communautés désireuses de s'engager dans leur propre tâche avec un souci de qualité tel qu'il requiert la diffusion

⁴ René-Michel Roberge et Alain Faucher, **Service de soutien à l'éducation de la foi des adultes. Un projet de formation continue de la Faculté de théologie. Rapport au Conseil de la Faculté**, novembre 1991, page 4.

d'un contenu de connaissances de niveau universitaire. Le but ultime, c'est de diffuser un «savoir pour mieux vivre»⁵.

La clientèle à rejoindre s'avère beaucoup plus large que la clientèle habituelle des futurs praticiens de la pastorale, des chercheurs en sciences de la religion, des enseignants et enseignantes des divers niveaux du système scolaire. La Faculté veut servir l'immense clientèle des gens qui ont soif d'information religieuse de qualité, et qui doivent souvent se contenter de grappiller des bribes d'information à des sources plus ou moins recommandables. Tout adulte soucieux d'un regard critique sur le phénomène religieux est désormais un client potentiel pour cet enseignement de niveau universitaire adapté à ce domaine de préoccupations élargi.

1.2 Une clientèle dispersée impossible à servir par le face-à-face traditionnel

Ainsi définie, la clientèle plus vaste ne peut être servie adéquatement par les seuls programmes réguliers dispensés sur le campus ou hors campus. À cause de la distance physique («Je vis trop loin du campus»), de la distance psychosociale («L'Université, ce n'est pas pour des gens comme moi») ou simplement conjoncturelle («Je ne savais pas que l'Université offre quelque chose aux adultes»), il faut proposer à cette clientèle des protocoles d'enseignement plus souples.

Elle subit d'ailleurs de nombreuses contraintes. Le temps disponible de ces adultes est rare et précieux. Ces gens sont rebutés par les distances à parcourir pour atteindre le campus ou le centre d'enseignement hors campus. Intimidés par le système universitaire, peu motivés à travailler seuls, ces adultes disposent de peu de temps pour se déplacer vers des lieux de service régionaux, et manquent parfois d'espace pour étudier en solitude à domicile.

À l'Université Laval, la Faculté est une des institutions pionnières de la diffusion à grande échelle des connaissances selon les possibilités du hors campus. Elle aurait pu limiter spontanément ses interventions à ce mode présenciel traditionnel. Le hors campus n'exige presque rien d'autre qu'une exportation en dehors des frontières du campus des activités d'enseignement régulier. Mais cette expérience ne peut satisfaire les besoins de la nouvelle clientèle visée.

⁵ Roberge et Faucher, *op. cit.*, page 6.

L'éclatement des groupes-clients et la fragmentation des besoins détectés dans la plupart des communautés locales font voler en éclat les confortables frontières des procédures habituelles d'enseignement de la théologie, sur campus et hors campus. Puisqu'il faut servir des adultes engagés dans le réel de la vie, et des adultes dispersés, la Faculté accepte d'oeuvrer encore une fois dans les zones mal défrichées de la formation continue⁶. La Faculté a été une pionnière dans le domaine de l'enseignement télévisuel, au début des années 1980. Les besoins et les contraintes des nombreux partenaires locaux obligent à innover au-delà des audaces consenties par certains professeurs, lors de la décennie précédente.

Un partenariat entre la Faculté et ces groupes dispersés sur tout le territoire québécois incite à créer un système qui permette de diffuser les connaissances selon les rythmes et les lieux pertinents pour chaque regroupement d'adultes intéressés. Ce changement de point de vue dans l'organisation physique de l'enseignement ouvre la porte à une multitude de possibilités d'agencement de lieux et d'horaires. Ce ne sont plus les rythmes figés du campus (et du hors campus exportateur des pratiques du campus) qui dictent la configuration d'organisation et les moments de diffusion de l'enseignement. C'est la demande locale, avec ses limites et son potentiel.

2.0 LA CONFIGURATION DU NOUVEAU SYSTÈME D'INTERVENTION

Cofondatrice de l'Université, bien installée dans ses traditions et son mandat quasi monopolistique dans sa région, la Faculté de théologie a donc décidé de s'engager dans des modalités d'enseignement inédites. Belle occasion pour aller beaucoup plus loin que lors des trois expériences d'enseignement dispensé sur le réseau de Radio-Québec ou de CANAL, le réseau de télévision universitaire⁷. Il ne s'agit plus de diffuser à distance le savoir des professeurs installés sur le campus. Il faut aménager des modalités d'animation pédagogique qui bonifient l'enseignement médiatisé en fonction des besoins réels de la clientèle des adultes.

⁶ Sa nouvelle implication rejoint une préoccupation majeure du **Plan directeur 1992-1997 de l'Université Laval**, février 1991, pages 37-38: la formation continue par mode d'éducation permanente.

⁷ Deux cours d'introduction à l'exégèse biblique et un cours d'éthique sociale ont permis de servir des centaines d'étudiants.

2.1 La formation à distance assistée

En plus d'utiliser les modalités de la formation à distance pour vaincre les contraintes d'horaire et de dispersion géographique, les nouvelles activités de formation continue de la Faculté tiennent compte de préoccupations d'ordre andragogique. Elles offrent la possibilité de vivre un apprentissage plus inductif que systématique du savoir théologique. L'approche expérientielle de type «résolution de problèmes» s'avère plus pertinente qu'un déroulement didactique généré par le déploiement des seuls concepts. Et cette approche peut s'alimenter autant au savoir d'expérience collectif qu'au savoir théorique. En décentrant l'offre de service vers l'acte d'apprendre et vers les apprenants au détriment des seuls contenus disciplinaires, on intuitionne que le système idéal devrait aller au-delà de l'interaction qui se noue entre l'enseignant et l'apprenant: il faut aménager des possibilités d'interaction collective.

On introduit donc dans le système d'enseignement des interventions locales de soutien dispensées par des personnes qualifiées, en vue d'assurer dans chaque groupe une bonne communication pédagogique entre le professeur et les adultes, entre les adultes du milieu et, surtout, un apprentissage global de qualité. Les intervenants, issus si possible du milieu de vie des participants⁸, fournissent au groupe des conditions favorables pour des apprentissages personnalisés. Sans pouvoir d'intervention au niveau du contenu et de l'évaluation des cours (réservés aux seuls professeurs), ces personnes offrent un service de «première ligne», un peu à la manière d'un «CLSC intellectuel». Au besoin, ces animateurs relancent les professeurs en faveur du groupe local desservi, pour qu'ils reformulent autrement certaines séquences moins adaptées aux conditions locales. Les activités pédagogiques, élaborées selon les désirs explicites des clientèles visées⁹, font donc appel à la formation à distance pour l'enseignement et à l'animation de groupe pour l'apprentissage. C'est ce que nous appelons «formation à distance assistée».

L'enseignement n'est pas destiné à des individus isolés, mais à des cellules communautaires. Le but avoué est de contribuer à l'avancement du groupe local qui se

⁸ Suite aux demandes répétées des adultes consultés dans le cadre de l'enquête sur le terrain menée à l'automne 1991.

⁹ Ces désirs furent exprimés lors des cinq rencontres animées en autant d'endroits de l'Est du Québec selon la technique du groupe nominal à l'automne 1991.

fait partenaire de la Faculté. Le service à rendre à la clientèle s'accompagne logiquement de ce souci de formation d'animateurs et d'animatrices capables de multiplier sur le terrain des activités d'éducation de la foi des adultes de fort calibre intellectuel, une fois le cours dispensé.

La Faculté fait donc le pari, dans son nouveau système d'enseignement, de s'associer des tuteurs locaux issus des communautés partenaires. Ces «animateurs» et «animatrices» détiennent un certificat en pastorale ou un baccalauréat en théologie pour garantir à l'opération sa qualité universitaire. Ces personnes gèrent la diffusion des enseignements médiatisés des professeurs. Elles assument également la gestion des activités préalables ou complémentaires proposées par les professeurs.

On le constate, le modèle d'enseignement proposé aux institutions partenaires intéressées déborde les frontières du simple (et parfois triste...) «cours sur vidéocassettes». Les gens apprennent autant en partageant entre eux et en réfléchissant à domicile à l'aide des documents écrits qu'en écoutant la vidéocassette, en se laissant guider par leur animateur ou en tenant compte des remarques du correcteur. Un cours, dans cette perspective, exige l'orchestration et la convergence de plusieurs moyens complémentaires.

Le cours trouve sa pleine valeur dans la démarche personnelle sur place et à la maison, dans la vie du groupe et dans la préparation des travaux personnels. La vidéocassette n'est qu'un des moyens mis au service des étudiants. Moyen fondamental, puisqu'il s'agit du canal de transmission de l'enseignement et du déclencheur de l'apprentissage. Mais cet apprentissage fait d'abord appel au savoir préalable accumulé par les étudiants. Il les oblige à élaborer un nouveau savoir, en synthèse avec ce que les professeurs véhiculent dans leurs interventions médiatisées.

2.2 L'origine du concept

Comment la Faculté est-elle parvenue à définir cette configuration relativement nouvelle d'intervention pédagogique pour son Service de soutien à l'éducation de la foi des adultes? D'où vient l'idée de bonifier l'offre d'enseignement à distance par un encadrement local de qualité? Quelle est la genèse de cette forme hybride de formation à distance qualifiée précédemment d'*assistée*, parce qu'appuyée sur l'action d'animateurs et d'animatrices dans les milieux de vie?

A l'origine de cet élan nouveau de la Faculté, consacré par une décision formelle insérée dans la programmation quinquennale 1992-1997¹⁰, se trouve une double expérience de terrain vécue par le Doyen de la Faculté, René-Michel Roberge¹¹.

Comme tout être humain investi d'une charge en enseignement universitaire de la théologie, le Doyen surchargé ne parvenait jamais à répondre à toutes les demandes pressantes des paroisses qui voulaient obtenir un appui de prestige à leurs programmes locaux de formation. Ayant succombé une fois à la tentation de rendre service à sa propre paroisse, le Doyen se voit invité, quelques temps après, à reprendre le même contenu au bénéfice d'une autre paroisse de la région. On lui suggère d'enregistrer l'intervention sur vidéo. Suggestion pratique pour la gestion de l'agenda, mais désastreuse d'un point de vue pédagogique: cette «bonne idée» éliminait du même coup la communication pédagogique bidirectionnelle.

«... je me suis mis à hésiter parce que, quand j'avais donné mon intervention, elle avait suscité des questions, elle avait même ébranlé certaines personnes. Comme j'étais sur place, comme j'animais, j'avais pu répondre à ces questions et rassurer les personnes ébranlées en leur expliquant davantage et en misant sur leur propre expérience. Mais j'avais une autre raison plus importante encore d'hésiter: mon intervention avait été donnée dans le cadre d'une session de formation où il y avait une animation qui permettait l'assimilation, l'intégration de ce que j'avais dit, qui permettait de faire l'apprentissage des nouvelles approches proposées, où chacun et chacune découvrait en dialogue avec les autres. Au fond, mon intervention n'avait peut-être pas été si importante que cela... Le plus efficace avait peut-être été la réflexion de groupe qu'on avait faite à partir des pistes que j'avais suggéré. C'est alors que je me suis dit qu'il me fallait également prévoir une animation de groupe pour faire quelque chose avec mon intervention.»¹²

3.0 DESCRIPTION TECHNIQUE DES COURS DISPENSÉS PAR LE SERVICE SEFA

¹⁰ René-Michel Roberge, **Plan directeur 1992-1997 de la Faculté de théologie**, Université Laval, 18 novembre 1992, pages 32, priorité 2.

¹¹ L'expérience du Doyen Roberge est racontée dans une entrevue télévisée diffusée dans le cadre du cours THL-19622. Ce cours d'habilitation est réservé aux animateurs et animatrices du Service SEFA.

¹² Extrait du texte de base ayant servi à la production de la vidéocassette du cours THL-19622.

À quoi ressemblent, au niveau formel, les cours dispensés par le Service SEFA? En quelques paragraphes, voici leur profil spécifique.

3.1 Des cours de culture crédités

Selon les décisions du Conseil de Faculté, les cours offerts sont crédités. Il s'agit de cours «de culture» au sens du **Règlement du premier cycle**. Ce type de cours vise «l'élargissement de la perception du rapport de la personne à l'univers et aux réalités Ils sont conçus soit en vue du développement des connaissances générales sur les diverses facettes de l'activité humaine qui font l'objet d'enseignement universitaire, soit en vue du développement des aptitudes à la communication ou à l'expression sous quelque forme que ce soit»¹³. Les cours de culture sont davantage destinés à répondre à des besoins de quête de sens que d'habilitation professionnelle.

3.2 Le régime des études libres

Les étudiants sont admis selon le régime des études libres. Les cours offerts par le Service SEFA ne sont pas partie prenante d'un programme. Les crédits acquis peuvent, sous certaines conditions, être intégrés à un programme régulier de la Faculté.

3.3 Le format des cours

D'une valeur de un crédit, chaque cours requiert quinze (15) heures d'activités d'enseignement dispensé en groupe et trente (30) heures de travail personnel. Chaque cours exige l'équivalent de deux jours de présence en classe. Au gré des groupes, ces temps de rencontre et de travail en groupe mobilisent soit une fin de semaine, soit deux journées, soit quatre soirées.

¹³ **Règlement du premier cycle**, Université Laval, 1992, article II-4.4.

L'aménagement des contenus de cours est modulaire. Chaque cours est ainsi composé de quatre (4) modules de trois (3) heures ou de six (6) modules de deux (2) heures. Cette dernière formule s'est rapidement avérée plus populaire auprès des groupes d'adultes: elle respecte leurs contraintes intellectuelles et... physiques.

3.4 L'architecture d'un module

Chaque module comporte au moins une intervention «à distance» d'un professeur, normalement par mode vidéo et par petites séquences totalisant le tiers du temps disponible. Chaque module comporte environ deux fois plus d'activités d'intégration sur place animées par la personne-ressource du milieu, spécialement formée¹⁴ par les professeurs responsables du cours et les permanents du Service SEFA. Cette personne agit selon les directives du professeur, en se fiant au guide d'animation conçu pour chaque cours par le professeur avec l'assistance du Service des ressources pédagogiques de l'Université. La personne chargée de l'animation gère le dialogue, l'expression des expériences, des intuitions, des questions de clarification, les résistances et la rétroaction spontanée...

Chaque module exige un certain travail d'assimilation personnelle de la part de l'adulte-étudiant. Un dossier de lecture ou un cahier d'apprentissage propose des activités individuelles facultatives ou obligatoires. Les participants qui le souhaitent sont invités à continuer leurs travaux en sous-groupes informels. L'animateur reste disponible pour répondre aux questions des étudiants ou pour référer ces questions au professeur.

¹⁴ D'ici quelques mois, la formation sera accessible au moyen d'un cours spécifique dispensé selon les mêmes modalités de formation à distance assistée. Ce cours comportera une présentation de la configuration du système, une formation aux tâches spécifiques du cours ainsi qu'un troisième module décrivant les contraintes spécifiques de l'andragogie religieuse.

4.0 QUELQUES EFFETS DE CE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT

En moins de deux ans, les permanents du Service ont entendu de nombreux témoignages qui traduisent les effets constructifs du modèle d'enseignement implanté «dans la crainte et le tremblement». En voici deux fruits particulièrement prometteurs.

4.1 Expérimenter une nouvelle forme de communication pédagogique

Contrairement aux arguments des prophètes de malheur, la communication pédagogique est possible dans ce nouveau mode d'enseignement. En fait, elle s'avère parfois plus évidente pour les étudiants que pour les enseignants. En voici la preuve, sous forme de récit.

Un étudiant récemment installé sur le campus de l'Université Laval, à Sainte-Foy, surgit dans mon bureau au beau milieu de l'avant-midi. Je l'invite à s'asseoir, comme je le ferais pour le plus illustre de ces inconnus un peu intimidés qui se présentent au bureau sans crier gare. Mais lui, avec un grand sourire, commence à me débiter de grandes tranches de vie, comme s'il me connaissait depuis longtemps. Après quelques instants de ce discours aussi passionnant qu'étonnant, je lui demande timidement: «On se connaît?»

-Mais oui, monsieur: j'ai suivi votre cours sur la Bible l'an passé à tel endroit.»

Voilà donc la clé du mystère! Cet étudiant enthousiaste a suivi un cours bref dispensé sous mode de formation à distance... un peu partout au Québec! Non, je ne souffrais pas d'amnésie: je n'avais jamais enseigné *en face à face* à cet inconnu! Pour lui, lorsqu'il évoque la dynamique d'enseignement, il ne semble pas exister de différence de qualité entre la relation vécue avec un professeur présent dans la salle de cours et la relation vécue avec un professeur oeuvrant selon les contraintes de la formation à distance.

Trois semaines plus tard, je croise le même étudiant dans un corridor. Mal à l'aise, il m'avoue avoir réfléchi à son comportement. Selon lui, il a été vraiment impoli de s'être ainsi lancé dans un chapelet de confidences dont je ne pouvais saisir la première idée, puisque nous n'avions jamais été présentés l'un à l'autre! Il avait pris

conscience après son départ de mon bureau que nous n'avions jamais conversé auparavant, puisque je n'avais jamais visité en chair et en os le groupe où il avait étudié. Ayant moi-même eu le temps de faire le point sur cette situation, inusitée dans le cadre traditionnel de notre enseignement facultaire en face-à-face, je ne pouvais que me réjouir de l'existence d'une relation pédagogique aussi stimulante. Elle avait été générée par une communication pédagogique *médiatisée*!

En deux ans à peine, le premier cycle de diffusion de quelques cours par mode de formation à distance assistée a multiplié les scènes comparables à celle que je viens de raconter. Combien de fois mes collègues m'ont rapporté des aventures similaires, vécues dans un dépanneur ou un centre commercial! De «purs inconnus» les abordent, leur font causette pour avouer ensuite tous les bienfaits retirés d'un cours vécu dans un sous-sol d'église ou une salle communautaire. Et pourtant leur groupe n'a jamais reçu la visite du professeur responsable. Il semble que l'intensité de communication pédagogique ne souffre pas toujours d'une absence physique du professeur. La qualité de la documentation et des émissions préparées spécialement pour ces groupes ont compensé pour la déception de ne pouvoir inviter le professeur à rencontrer activement chaque petit groupe. Et les nombreuses rétroactions du professeur fournies en fonction des évaluations écrites semblent stimuler la motivation des plus hésitants.

4.2 Promouvoir le «apprendre à apprendre»

La diffusion d'un enseignement différent du type présenciel génère, à la satisfaction du grand nombre, une relation pédagogique de qualité. Elle s'avère aussi chargée de potentiel d'émotions, elle provoque autant d'effets bénéfiques que la présence dans un même lieu du professeur et des étudiants... Seul l'accent des «conversations didactiques» se déplace. En fait, il ne peut que se concentrer sur l'essentiel.

Lorsqu'un adulte suit pour la première fois un cours qui fait appel aux techniques de la formation à distance, c'est normal pour lui de trouver le jeu un peu difficile. En fait, selon de nombreux témoignages recueillis auprès des adultes participants, cette première expérience vécue dans un groupe assisté par un animateur compétent issu du milieu ouvre à un nouvel univers de signification. Non seulement les adultes distants de la Faculté de théologie peuvent apprendre, mais ils peuvent aussi *apprendre à apprendre* dans le contexte des études supérieures.

Participer à un cours du Service SEFA incite même certaines personnes à s'inscrire à des formations plus longues. Selon les données intérimaires disponibles, au

moins un adulte sur cent, sinon deux, franchirait le seuil des «études longues» en s'inscrivant au certificat ou au baccalauréat après avoir vécu un ou des cours de un crédit dispensé selon ces nouvelles modalités. Ce phénomène devra être soigneusement mesuré, dans les années à venir. Il pourrait s'agir d'un nouveau type de porte d'entrée vers les programmes longs.

5.0 LA FONCTION «ADMINISTRATION»

La multiplicité des intervenants dans ce jeune système a d'abord créé chez le responsable l'illusion que sa fonction administrative était négligeable. Au fil des événements, il a découvert que sa principale responsabilité administrative consistait à gérer la nouveauté perpétuelle dans son Service, pour que toute la vie de la Faculté en bénéficie à son tour.

5.1 L'organigramme du Service

Comment est administrée cette nouvelle instance facultaire? Le suivi des activités pédagogiques, l'amélioration continue de la production, la planification d'ensemble sont assurés par un Comité de gestion pédagogique. Regroupant les permanents du Service, un autre professeur de la Faculté, une personne inscrite aux études et une personne déléguée par le diocèse de Québec, ce Comité assume grosso modo les tâches d'un Comité de programme. Ce Comité est constitué par nomination de l'autorité suprême de la Faculté, le Conseil de Faculté.

Une équipe de permanents exécute les décisions du Comité: un professeur agit à titre de responsable facultaire; une personne ayant le statut d'auxiliaire d'enseignement agit comme adjointe au responsable; une secrétaire complète l'équipe. Comme ce fut le cas tout au long de la mise en place du Service, l'équipe fait continuellement appel aux ressources de la Direction de la formation continue pour la gestion du dossier étudiant, et au personnel du Service des ressources pédagogiques pour la critique du matériel d'enseignement écrit, l'élaboration du matériel télévisuel et l'évaluation prospective des cours.

Le mode de fonctionnement spontanément choisi pour structurer et gérer les activités quotidiennes de l'équipe des permanents se rapproche du modèle holographique de Morgan. Cet auteur décrit l'organisation comme un cerveau dont

chaque partie peut prendre le relais d'autres parties défectueuses ou absentes¹⁵. Chaque personne de l'équipe peut ainsi répondre aux demandes d'information et fournir une entrée rapide dans le système à toute personne qui sollicite des renseignements ou requiert des services pédagogiques pour son milieu de vie.

5.2 La tâche du responsable

Qu'est-ce que j'administre, au juste, en tant que responsable facultaire? Le «grand système» porteur de l'Université Laval assume tellement de fonctions de gestion que l'administrateur novice que je suis se sentait parfaitement inutile en début de mandat. En effet, le Conseil de Faculté gère l'existence même du Service, ses étapes de développement, ses modalités pratiques, ses contenus (via les technicalités d'approbation des cours). Le Doyen de la Faculté attribue aux professeurs les tâches de développement et de supervision des cours. L'exécutif de l'Université développe et supervise la signature des contrats avec les corporations partenaires. Le Direction de la formation continue assume toutes les opérations de publicité statutaire, d'inscription des étudiants et de production des bulletins (le célèbre «dossier étudiant»). Le Service des ressources pédagogiques assume la production des séquences diffusées par vidéo. Le Service de reprographie assume la production du matériel publicitaire imprimé que nous concevons. Quant au Service des finances, il gère le «nerf de la guerre», l'argent, selon les règles en vigueur pour toute l'Université.

Alors, que me reste-t-il à administrer? D'un point de vue minimaliste, on pourrait répondre: «le vécu quotidien du Service». Ce qui semble peu de choses: le travail de trois personnes à temps partiel. Cependant, ces trois personnes sont en relation constante avec les institutions partenaires, avec les animateurs et animatrices des milieux et avec les instances de l'Université collaboratrices. La responsabilité administrative consiste donc à orchestrer des instances collaboratrices. Ce n'est pas rien, surtout dans cette phase de développement du Service où le «manuel de survie» n'est pas encore esquissé!

Au coeur de ce fonctionnement quotidien des diverses alliances constitutives du Service, j'apprends aussi à gérer les remises en question, individuelles ou systémiques, provoquées par l'implantation des activités du Service. Un professeur qui se voit attribuer une tâche d'enseignement avec nous va peut-être découvrir des pans entiers

¹⁵ Gareth Morgan, **Images de l'organisation**, Sainte-Foy, PUL/Eska, 1989, pages 79-82.

d'un nouvel univers pédagogique. Le responsable d'une institution partenaire qui fait appel à nos services devra apprivoiser la machinerie universitaire. Et ainsi de suite! L'administrateur du Service SEFA, ce petit système de formation à distance assistée, doit donc développer des procédures pour supporter l'évolution des personnes et accompagner les décideurs et les intervenants des institutions-partenaires.

5.3 Une révolution facultaire permanente

À l'éclatement physique de la salle de classe correspond un éclatement des pratiques pédagogiques. À la limite, le développement du Service contribue à un certain décloisonnement du fonctionnement de la Faculté.

Traditionnellement, le travail est organisé pour respecter les limites des disciplines traditionnelles de la théologie. Cette organisation a donné naissance à des regroupements de professeurs appelés «sections», des sous-divisions assez rigides de l'Assemblée des professeurs. Comme pour rétablir l'équilibre, les nobles habitudes de liberté universitaire des enseignants et les contraintes légales des conventions collectives en vigueur permettent de tempérer certains élans «révolutionnaires» des sections plus turbulentes...

Au Service SEFA, cette organisation traditionnelle n'est pas toujours pertinente. Il faut parfois aborder et régler les questions à l'aide d'équipes pédagogiques multidisciplinaires qui mettent à contribution des disciplines complémentaires ou des compétences à exercer en symbiose. L'insertion du Service SEFA dans la trame de la Faculté provoque donc inévitablement des courts-circuits. Ajoutez à ce nouveau joueur une foule de situations inédites, et la révolution pointe à l'horizon! La tranquille structure facultaire est soudain confrontée à des prises de décision rapides et à des ajustements à répétition! Son architecture démocratique bâtie par sections n'est pas conçue pour répondre rapidement aux multiples demandes surgies de partout. Il faut parfois adopter une autre structure démocratique, plus décentralisée, davantage centrée sur les projets. C'est du moins l'avis de plusieurs professeurs qui souhaitent mieux répondre aux besoins des milieux, avec une souplesse et une originalité accrues. Le Service SEFA s'avère un accélérateur, parmi tant d'autres sources de pression, pour faire évoluer l'organisation facultaire.

Le changement à gérer n'est pas seulement d'ordre structurel. Introduire dans une Faculté unimodale un organisme qui fait son pain quotidien de la formation à distance (même mitigée parce qu'assistée) permet de concocter des amalgames jusque là inédits dans la pédagogie de la théologie universitaire. L'enseignement sur campus s'enrichira

sans doute des pratiques de l'enseignement dispensé sous mode de formation à distance. Source de pratiques souples et originales, à cause de sa souplesse et de sa boulimie médiatique, la formation à distance conduit même à imaginer des solutions à certains problèmes financiers d'organisation des activités facultaires plus traditionnelles.

Les pratiques de la formation à distance invitent des professeurs à se centrer sur le bien-être des étudiants en recherche de communication pédagogique... ne serait-ce que par l'obligation de créer des supports et des canaux d'enseignement parfaitement transparents. La formation à distance contribue à cette créativité par une clarification poussée des intentions du projet d'enseignement et par la recherche des meilleurs moyens disponibles parmi tous les supports d'apprentissage disponibles. Cette panoplie est en pleine expansion et s'avère parfois plus riche, mieux intégrée aussi, que la panoplie du face-à-face.

Dans ce contexte, la consultation des collègues enseignants ou chercheurs devient une modalité normale de la production universitaire. Le Service SEFA est une des interfaces de transformation quotidienne de la vie facultaire. Lieu d'enseignement à des adultes tantôt enthousiastes, tantôt exhaustifs, tantôt rébarbatifs, le Service devient rapidement un site de recherche passionnant. Cette symbiose de la recherche et de l'enseignement n'est-elle pas le propre de la vie universitaire? L'arrimage plus serré des fonction scientifique, administrative et didactique est appelé à devenir notre pain quotidien, tout comme le soutien réciproque des professeurs engagés dans l'aventure.

Somme toute, le responsable du Service SEFA participe «de l'intérieur» à la rénovation de la Faculté. Les multiples modalités d'organisation pédagogique, les richesses de l'approche andragogique, la perception différente de la durée possible des produits facultaires d'enseignement, le décloisonnement des contributions des divers intervenants qui doivent travailler en synergie s'ajoutent à la révolution du discours sur la théologie et du discours de la théologie pour générer de nouvelles solutions plus légères, plus économiques et plus temporaires. En jonglant avec plus d'aisance avec le provisoire, la Faculté se voit paradoxalement dotée d'une plus grande pérennité.

5.4 Un système qui apprend à se remettre en question

Malheureusement, au-delà de ses premiers succès de clientèle, le Service ne dessert plus autant d'étudiants que sa souplesse le laissait espérer. Le travail des permanents, par rapport aux milieux et aux institutions, semble toujours à recommencer à zéro et exige des pointes de travail difficiles à planifier. Qu'un élément du système local partenaire change, tout s'effondre! L'humeur changeante d'un décideur, le départ

d'un animateur ou d'une animatrice vers d'autres lieux peut anéantir des mois de contacts patients et trancher net les pousses les plus prometteuses.

Le mandat de la Faculté publique de théologie se limite à soutenir les instances chargées de l'éducation de la foi. Les décideurs ont donc agi de manière cohérente en proposant pour le nouveau Service de soutien un fonctionnement en partenariat avec les institutions responsables (paroisses, diocèses, mouvements et communautés religieuses) réparties sur tout le territoire du Québec. Le projet accepté par le Conseil de Faculté affirmait: «Le Service est normalement régi par le principe du partenariat avec les milieux à desservir»¹⁶. Nous comptions sur la capillarité du système, avec ses multiples ramifications, pour faire tourner la machine et générer un achalandage digne de mention. Or, les résultats sont parfois décevants depuis la deuxième année d'existence publique du Service.

La qualité des produits et de la communication pédagogique n'est presque jamais contestée par les étudiants inscrits, comme en font foi les évaluations systématiques de tous les cours et de tous les groupes. Le problème ne réside donc pas dans la pédagogie. Il résiderait plutôt dans la charge de travail des étudiants et étudiantes. À la blague, on conviendra des étudiants et étudiantes qu'ils sont bel et bien «normaux», puisqu'ils sont convaincus d'avoir trop de travail...

Plusieurs intervenants sur le terrain suggèrent d'abandonner l'obligation pour les clients de s'inscrire à des activités universitaires créditées. Bien que nous puissions convertir en quelques mois des cours crédités en activités de formation continue non créditées, nous doutons que cette opération soit la solution capable de générer l'achalandage envisagé lors de la création du Service.

C'est probablement l'ajustement de la configuration d'ensemble du système d'études qui devrait faire l'objet d'une remise en question par toutes les instances concernées. Par exemple, on envisage un transfert des activités notées rédigées en solitaire à la maison vers le travail individuel appuyé par le groupe. Une formule exigeant plus d'heures de travail en groupe et moins de travail à la maison sera bientôt expérimentée. Sans diluer la qualité d'apprentissage, cette solution diminuerait le niveau d'irritants induits par la formule traditionnelle «une heure de présence - deux heures de travail à la maison» sans diluer la valeur du crédit rattaché au cours.

¹⁶ René-Michel Roberge et Alain Faucher, *op.cit.*, page 22.

5.5 Le cas de la communication publicitaire et de l'implantation

Une autre tâche administrative du responsable du Service consiste à assurer les communications publicitaires en direction des publics possibles. Dans ce domaine comme dans les autres déjà évoqués, le responsable doit constater qu'une bonne idée devient vite un boulet!

La pratique publicitaire en vigueur depuis le lancement du Service fournit une bonne illustration de la faiblesse inhérente au système fondamental de partenariat institutionnel. Le plan de communication évoqué dans le projet soumis au Conseil de Faculté proposait de respecter les procédures habituelles des instances hiérarchiques des institutions partenaires: «On prendra pour acquis que les instances locales, encouragées par les instances diocésaines et régionales qui seront impliquées dès le démarrage du projet, sont les plus aptes à recruter des participants.»¹⁷ Autrement dit, c'est dans la constitution même du Service SEFA de rester à la remorque des décisions (et des indécisions) de ses partenaires, surchargés de travail et affligés d'une mobilité de personnel chronique.

Même si elle est belle, soignée, sophistiquée et imprimée en quadrichromie, la documentation publicitaire reste toujours vague et générale quant aux «terrains d'atterrissage» des activités. Nous ne choisissons pas les sites où les groupes vont fonctionner. Un exemple: la publicité distribuée à l'automne et à l'hiver par la Direction de la formation continue en 175000 exemplaires comporte, pour chacun des cours offerts par le Service, la mention «endroit à déterminer». Pas très motivant pour une clientèle dispersée qui doit partir à la chasse d'un site! Lorsque des clients éventuels contactent la permanence, nous devons leur expliquer que le cours se donnera chez eux à condition que ces personnes constituent un groupe! Devinez le nombre d'appels qui aboutissent à une inscription formelle...

Pour caricaturer l'état actuel du système d'implantation et de communication publicitaire, la publicité idéale devrait comporter ce message: «Dites à vos responsables communautaires locaux d'avoir l'idée de vous offrir le cours!» Cette plomberie de persuasion est évidemment trop compliquée. Le concept de capillarité, à la base du système d'implantation, a beau respecter les instances locales de la vie pastorale, il s'avère à l'usage que les méandres des réseaux empêchent la communication de produire l'effet attendu: des inscriptions fermes aux quatre coins du Québec.

¹⁷ *Idem*, page 23.

La communication publicitaire générale entend soutenir les efforts locaux de publicité. Dans la pratique, aucune coordination entre le Service et les instances des milieux n'est possible à cause de la grandeur du territoire québécois et de la variété des contraintes locales. De plus, la publicité opérée par les éventuels animateurs et animatrices ne peut avoir le même calibre professionnel. Le manque de synchronisation et de cohérence de l'image empêche le couplage éventuel Service-institutions de fournir son plein rendement. Faudra-t-il restreindre le territoire de diffusion des services? Privilégier certaines zones territoriales et amplifier la qualité des contacts personnalisés avec les décideurs? ou même rétrograder quant à la nécessité de dispenser la formation à distance au sein de groupes locaux? Cette dernière voie obligerait à sacrifier un des deux objectifs fondamentaux du Service, qui est le développement d'une aptitude au langage, à la prise de parole dans les divers milieux de vie.

De toute évidence, il faudra repenser et le système d'implantation locale des cours et le système de communication vers le grand public. L'implantation et la communication ont reposé en grande partie jusqu'ici sur le bon vouloir «des autres». Le résultat logique de cette pratique, c'est la stagnation. Pratique vertueuse parce qu'elle a voulu tenir compte des mille et une complexités des réseaux ecclésiaux, mais pratique «vertueuse par défaut», qui ne voulait déranger personne dans son fonctionnement hiérarchique.

On le sent à la lecture du cas de la communication publicitaire: la fonction administrative du Service de soutien à l'éducation de la foi des adultes n'est pas une zone de certitudes tranquilles. Les réajustements incessants conduisent à des questionnements «ontologiques» plus larges, et souvent très douloureux.

6.0 TRAGÉDIE OU «ÉCOLE DE LA VIE»?

Selon le paradigme administratif classique qui visualise l'organisation comme une machine, un constant d'échec appelle un douloureux remaniement des pièces majeures du mécanisme. Mais étudié dans le cadre du paradigme qui décrit l'organisation comme un cerveau, la situation réelle, même boiteuse, est une chance.

Ainsi progresse le Service SEFA. L'interaction du service avec son environnement met en branle les «neurones» de plusieurs zones jusqu'ici plus ou moins reliées les unes aux autres (point de vue holographique). Cette interaction stimule un nouvel apprentissage de la part de cet organisme tout jeune qui doit sans cesse réapprendre comment diffuser des produits intellectuels qui entendent contribuer au mieux-être spirituel et intellectuel collectif.

Il est bel et bien disparu ce monde où une organisation théologienne se donnait une configuration qui pouvait traverser les générations¹⁸! L'expérience du Service SEFA donne plutôt à penser que l'environnement, externe et interne, se renouvelle de deux ans en deux ans. Ce qui est vraiment stable, aujourd'hui, c'est le changement. L'organisation-cerveau doit sans cesse réévaluer sa configuration et ses alliances pour survivre et pour grandir.

Bibliographie

Faucher, Alain, **Bilan prospectif de l'année 1993-1994**, Université Laval, Faculté de théologie, Service de Soutien à l'éducation de la foi des adultes, juin 1994, 8 pages.

Faucher, Alain, **Guide d'élaboration des cours à l'usage des professeurs oeuvrant dans le cadre du Service de Soutien à l'éducation de la foi des adultes**, Université Laval, Faculté de théologie, mars 1992, 38 pages.

¹⁸ À ce sujet, consulter notre étude de cas **L'avenir va-t-il se couler dans le bronze?**, publiée dans le matériel pédagogique du cours **EDU-6001 Administration des systèmes de formation à distance**, Sainte-Foy, Télé-Université, édition Édé 1994, pages 61-64.

- Faucher, Alain, **L'avenir va-t-il se couler dans le bronze?**, étude de cas publiée dans le matériel pédagogique du cours **EDU-6001 Administration des systèmes de formation à distance**, Sainte-Foy, Télé-Université, édition Édé 1994, pages 61-64.
- Faucher, Alain et Gilles Routhier, **Animation en éducation de la foi des adultes**, Université Laval, Faculté de théologie, Cours THL-19622 (en préparation).
- Faucher, Alain et Huguette Bergeron-Fortin, **Bilan prospectif de l'année 1992-1993**, Université Laval, Faculté de théologie, Service de Soutien à l'éducation de la foi des adultes, juin 1993, 13 pages.
- Faucher, Alain et Huguette Bergeron-Fortin, **Bilan prospectif de l'année 1994-1995**, Université Laval, Faculté de théologie, Service de Soutien à l'éducation de la foi des adultes, juin 1993, 11 pages.
- Gareth Morgan, **Images de l'organisation**, traduction de Solange Chevrier-Vouvé et Michel Audet, Presses de l'Université Laval et Éditions Eska, 1989, 556 pages. Chapitre 4, **Vers l'auto-organisation. L'organisation vue comme un cerveau**, pages 79-118.
- Gellman, Harvey, «**Cadres d'apprentissage**»: **des avantages concurrentiels**, in **Inside Guide**, volume 6, numéro 1, janvier-février 1992, pages 9-11.
- Hampden-Turner, Charles, **The Boundaries of Business - The Cross-Cultural Quagmire**, in **Harvard Business Review**, septembre-octobre 1991, page 94.
- Kawasaki, Guy, **Selling the Dream**, New York, Harper Collins, 1991, 337 pages.
- Marcel Plouffe, en collaboration avec Alain Faucher, **Cahier d'accompagnement du Guide d'élaboration des cours à l'usage des professeurs oeuvrant dans le cadre du Service de Soutien à l'éducation de la foi des adultes**, Université Laval, Faculté de théologie, mars 1992, 21 activités d'apprentissage.
- Peters, Tom, **Nouveaux produits, nouvelles aptitudes**, in **Inside Guide**, avril-mai 1993, volume 7, numéro 2, pages 5-6.
- Roberge, René-Michel, **Plan directeur 1992-1997 de la Faculté de théologie**, Université Laval, 18 novembre 1992, 71 pages.
- Roberge, René-Michel et Alain Faucher, **Service de soutien à l'éducation de la foi des adultes. Un projet de formation continue de la Faculté de théologie. Rapport au Conseil de la Faculté**, novembre 1991, 34 pages.
- Senge, Peter M., **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization**, New York, Doubleday, 1990, 424 pages.
- Université Laval, **Plan directeur 1987/1990. La raison d'être: la formation des étudiants**, février 1988, 48 pages.