

TIRÉ À PART

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, CONSEIL DES COLLÈGES, *Enseigner aujourd'hui au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Rapport 1986-1987, 74 p.

Enseigner aujourd'hui au collégial

Le Conseil des collèges a choisi d'inscrire son rapport annuel 1986-1987 dans le prolongement du rapport Grégoire publié en 1986 et portant sur la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep. Son intervention vise à pousser plus loin la réflexion sur certaines dimensions fondamentales du métier d'enseignant de cégep en raison de leur importance et de leurs incidences sur le développement des collèges du Québec. C'est dans cette optique que nous vous proposons la lecture de cet extrait (p. 18 à 27) qui traite de l'attitude pédagogique des enseignants. Il s'agit de la deuxième partie du premier chapitre intitulé : « Une perplexité préoccupante : le sens d'enseigner aujourd'hui au collégial ».



1.1.2 L'attitude pédagogique des enseignants

Parlant de l'état des enseignants dans leur propre profession, le rapport Grégoire souligne que 32 % des enseignants se déclarent « heureux », 17 % « malheureux » et le reste, plus de 50 %, oscillant du bonheur au malheur, selon les moments¹⁰. Les enseignants sont donc assez partagés. Sont-ils plus heureux ou plus malheureux que d'autres dans leur profession ? D'autres études concernant d'autres professions pourraient nous permettre de répondre avec précision à cette question. Il nous est permis de constater quand même que, partagés entre le bonheur ou le malheur d'être dans la profession, les enseignants ne constituent pas un groupe où le bonheur émerge de partout.

Un attachement

On pourrait alors être tenté de penser qu'un lourd « contentieux » a dû se développer au collégial entre les étudiants et les enseignants. Mais selon le rapport Grégoire, il n'en est rien du côté des enseignants : « il ressort des entrevues que le degré d'attachement des enseignants à leurs étudiants est des plus forts et qu'il contribue pour l'essentiel à donner un sens à la profession. »¹¹

Quand les enseignants sont heureux dans leur travail, c'est surtout grâce à la conscience qu'ils ont de ce qu'ils apportent aux étudiants. Par ailleurs, c'est « la pauvreté intellectuelle des étudiants actuels et leur manque de motivation (qui) seront pour beaucoup responsables du " malaise " des enseignants interviewés. »¹²

Dans la joie comme dans le malaise d'être enseignant, on observe que c'est toujours l'étudiant qui est l'objet central du sentiment ou de l'état d'âme : il est bien normal ou naturel qu'il en soit ainsi puisque l'enseignement est, pour l'essentiel, comme nous l'avons signalé au début de ce chapitre, une relation entre personnes : l'enseignant, d'une part, l'étudiant, d'autre part. Sur ce plan donc, aucune ambiguïté : l'étudiant ou, à tout le moins, le comportement étudiant est le centre des préoccupations des enseignants, le catalyseur de leur sentiment de bien-être ou de « mal-être » comme enseignant.

En un mot comme en mille, l'étudiant est la raison d'être des activités des enseignants

même si d'autres motivations ont pu jouer dans le choix de leur carrière¹³. Sur ce point, il y a un accord général des enseignants. Cet accord est élémentaire, pourrions-nous penser, mais il est fondamental et il autorise tous les espoirs.

De profondes divergences

Mais quand arrive la question de l'attitude pédagogique à tenir à l'égard de ces étudiants, l'accord général disparaît et pour cause : inégaux selon leurs antécédents socio-économiques et culturels, inégalement ou non adéquatement préparés aux études collégiales, très diversement motivés, tantôt « jeunes », tantôt « adultes », tantôt « jeunes jeunes », tantôt « jeunes » ayant des responsabilités d'adultes, tous ces étudiants que tout diversifie se retrouvent ensemble dans une même classe ! Aussi ne faut-il pas s'étonner, le contraire serait miracle, que les enseignants adoptent souvent des attitudes différentes qui finissent par interroger *le sens même* de l'activité enseignante.

Tout d'abord, plusieurs approches pédagogiques, très souvent divergentes (« c'est un sauve-qui-peut individuel » ira jusqu'à dire un enseignant d'une des tables rondes tenues par le Conseil) sont adoptées par les enseignants qui peuvent se rattacher toutefois à deux familles pédagogiques relativement « classiques » : les unes plus « compréhensives » ou « démocratiques », épousent le rythme d'apprentissage, les capacités, les motivations voire les carences des étudiants, quitte souvent à faire passer la matière du cours au second rang ; les

autres pour leur part, réputées plus « intellectuelles » ou « autocratiques », ont tendance à donner une nette priorité au contenu et à laisser à l'étudiant le soin de combler l'écart entre son niveau de connaissance et le niveau auquel se situe le contenu du cours¹⁴.

Ensuite, les diverses attitudes pédagogiques vivent une phase critique lorsque le moment arrive de définir une philosophie de l'évaluation : mesure de l'effort ou mesure des acquis de connaissance ? évaluation formative ou sommative ? notation ou sélection ?

Dans la pratique, cependant, cette dualité philosophique de l'évaluation s'efface pour faire place à une pratique beaucoup plus éclatée ou incertaine, comme en fait foi la compilation suivante du rapport Grégoire :

L'enseignant	Disciplines (sur 155) interviewés	Spécialisations (sur 85) interviewés
• Hésite à inscrire un échec	40 %	27 %
• Donne la chance au coureur	76 %	76 %
• Réajuste parfois les notes	57 %	51 %
• S'entretient ultimement	72 %	66 %
• S'ingénie à ne pas faire échouer	53 %	58 %
• Autre position	41 %	45 %

De telles approches pédagogiques et de telles philosophies de l'évaluation aussi divergentes sont celles d'enseignants qui travaillent dans un même collège, voire dans un même département, auprès d'étudiants qui sont également les mêmes. Le moins qu'on puisse dire, c'est que cela ne va pas sans inconvénient.

Laissons de côté, puisque ce n'est pas l'objet de notre propos, les inconvénients que cette situation peut comporter pour l'étudiant en contact avec des enseignants qui, les uns, favorisent plutôt la communication et pratiquent la chance au coureur et qui, les autres, accordent davantage d'importance aux connaissances à transmettre et ne reculeront pas devant l'échec à inscrire.

Des divergences aux interrogations

Pour les enseignants, comme nous l'avons noté précédemment, cette divergence touche aux activités même de la

profession, à leur sens profond. Aussi ne faut-il pas s'étonner que, d'une part, elle va jusqu'à être « une cause importante de dissension au sein des départements »¹⁶ et que, d'autre part, elle contribue grandement à une interrogation fondamentale de l'enseignant « dans sa raison d'être comme professionnel de l'enseignement. »¹⁷

À vrai dire, ce n'est pas d'aujourd'hui qu'une telle divergence existe et elle n'est pas le lot exclusif de l'ordre collégial, ni du monde scolaire québécois. Depuis plusieurs dizaines d'années, en effet, différentes théories pédagogiques ont cristallisé ou exacerbé des divergences qui devaient sans doute cohabiter, avec une certaine harmonie, chez nos ancêtres-éducateurs. Et il n'y a qu'à lire l'abondante littérature contemporaine, française mais surtout américaine, pour se convaincre du caractère généralisé sinon universel de la diversité profonde des approches pédagogiques des enseignants qui, d'interrogations en interrogations, touchent au sens de l'acte d'enseigner et, en définitive, à la signification de la profession elle-même, d'où la perplexité des enseignants que nous permet de constater le rapport Grégoire.

Ce n'est pas d'aujourd'hui qu'elle existe, cette divergence et qu'elle suscite les interrogations auxquelles on vient de faire allusion, mais force est de reconnaître que le problème qu'elles soulèvent, cette divergence et ces interrogations, se pose aujourd'hui avec de plus en plus d'acuité : l'enseignement, en effet, s'inscrit dans une culture donnée.

Bien des causes ont pu contribuer à cette situation : l'intérêt contemporain pour la psychologie et les doutes sur les anciennes méthodes pédagogiques, la démocratisation de l'enseignement et la remise en question des standards de la qualité de l'enseignement, le développement des différents savoirs et la conscience de la précarité de ces mêmes savoirs, autant de faits, avec d'autres, qui sont venus bouleverser les quiétudes intellectuelles antérieures et qui ne disparaîtront pas parce qu'on feint de les ignorer. Ces faits interrogent directement l'enseignement et les enseignants : il n'est pas surprenant alors que les enseignants se sentent interrogés et interrogent eux-mêmes leur enseignement. Exercice difficile, pour ne pas dire pénible, quand c'est la perplexité et le doute qui prédominent.

À bon droit, la diversité de la préparation antérieure des étudiants au plan scolaire de même que la diversité de leurs aptitudes intellectuelles rendent perplexes les enseignants. Avec l'état variable de l'intérêt et de la motivation des étudiants pour leurs études, cette diversité ne manque pas de les préoccuper profondément sans qu'ils n'aient pour autant des attitudes claires et précises¹⁸. Si le point de départ, l'état scolaire moyen des étudiants, laisse les enseignants incertains, peut-être que le point d'arrivée, les objectifs de la formation collégiale, pourrait réduire cette incertitude. Car au-delà de ces préparations insuffisantes et inégales, qu'il faudrait corriger ou atténuer, les objectifs d'ensemble, la finalité même de l'enseignement collégial devraient normalement servir de guides aux enseignants face au niveau et à la nature des exigences à maintenir à l'égard des étudiants. Mais, hélas, ce n'est pas du côté de la finalité de l'enseignement collégial que les enseignants ont pu, jusqu'ici, compenser ou corriger la perplexité que fait naître en eux la situation étudiante.

Une finalité peu éclairante

Les enseignants du collégial, en effet, ne discernent que de façon confuse la finalité même de l'ordre d'enseignement à l'intérieur duquel ils travaillent. Et cela parce que cette finalité que les commentateurs sur le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*¹⁹ appelle « formation fondamentale » est un concept qui est demeuré jusqu'ici vague et nébuleux. Quand on ignore collectivement la finalité poursuivie ou, à tout le moins, quand on en méconnaît collectivement la nature ou les principaux éléments constitutifs, il est normal que les activités exercées par chacun aillent dans plusieurs directions, souvent opposées, et que ces activités ne soient que de façon accidentelle des *moyens* qui tendent vers une finalité commune.

C'est pourquoi, au-delà des contraintes qu'imposent leurs charges de travail, au-delà des difficultés nombreuses qui apparaissent dans le champ des relations de travail et de la situation matérielle souvent inadéquate dans laquelle plusieurs enseignants semblent devoir exercer leurs activités, ce que le lecteur attentif peut retenir en tout premier lieu du rapport Grégoire, c'est, d'une part, cette hésitation de l'enseignant face à l'attitude à adopter devant l'étudiant et c'est,

d'autre part, cette incertitude profonde face à ce qu'il y a lieu de transmettre à l'étudiant d'aujourd'hui. Cette perplexité touche à ce qui est la raison d'être même de sa profession : quels savoirs, quelles valeurs, quelles aptitudes transmettre à l'étudiant ? et comment le faire ? Car autant il est naturel que les étudiants désirent savoir pourquoi ils ont à apprendre telle ou telle chose, autant il est nécessaire que les enseignants sachent pourquoi ils ont à enseigner telle ou telle chose, ce qui leur permet ensuite de savoir comment enseigner.

Aussi on ne peut être trop surpris de lire à la toute fin du rapport Grégoire que : « Une réflexion plus globale montre maintenant que ce malaise est bien près d'être général et qu'il atteint l'enseignant dans sa raison d'être même²⁰ comme professionnel de l'enseignement. »²¹

C'est là, nous semble-t-il, une des conclusions générales les plus préoccupantes que dégagent les auteurs du rapport Grégoire.

Bien sûr, le malaise se retrouve dans plusieurs champs et dimensions de la pratique professionnelle de l'enseignant, comme le souligne le rapport Grégoire, « évaluation des étudiants, comportement pédagogique, utilisation des ressources didactiques, relations avec l'administration, le syndicat, les collègues ou les étudiants, etc. »²² Mais les étudiants tenant la place que nous avons signalée précédemment dans l'univers professionnel des enseignants, on peut raisonnablement penser que cette perplexité, alimentée de doutes et d'incertitudes, contribue grandement à atteindre l'enseignant « dans sa raison d'être même comme professionnel de l'enseignement. » C'est pourquoi nous avons centré notre réflexion, en ce premier chapitre, sur les besoins de formation des étudiants.

1.2 Une finalité à préciser

Hésitant devant les exigences à maintenir à l'égard des étudiants inégalement préparés et motivés, les enseignants, nous venons de le signaler, ne tirent pas non plus beaucoup de certitudes de la formation fondamentale.

Bien sûr, comme on peut le lire dans les commentaires sur le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, « l'option

pour la formation fondamentale constitue une des lignes de force du règlement : il en fait le principe intégrateur des composantes des programmes d'études. »²³

Il existe bien dans la présentation de ce règlement une certaine description de la formation fondamentale. En effet, la formation fondamentale « vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation. »²⁴ Avouons que c'est un peu court comme définition d'une réalité qui vise à servir de principe intégrateur « des composantes des programmes », c'est-à-dire de tous les cours dispensés par les enseignants. Cette définition nous renvoie d'ailleurs aux programmes dans lesquels sont inscrits les étudiants.

Bien que cela soit quelque peu variable d'un programme à un autre, les objectifs des programmes, dans l'ensemble, ne constituent pas, non plus, des guides bien précis : très vagues pour l'ensemble des programmes de l'enseignement général²⁵, ils sont plus précis pour les programmes de l'enseignement professionnel, pour les cours de spécialisation, devrait-on préciser, car les cours communs obligatoires et les cours complémentaires semblent exclus de ces objectifs. Ces imprécisions ou ces exclusions constituent de graves lacunes, faut-il le dire, quand on regarde la définition que le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* donne du programme : « ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation. »²⁶ ❏

et de la Science se penche actuellement sur ce problème. De même, le Conseil des collèges a inscrit cette question à son plan de travail.

19. *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, p. 7.
20. C'est nous qui soulignons.
21. Rapport Grégoire, p. 132.
22. *Op. cit.*, p. 132.
23. *Règlement...*, p. 7.
24. *Ibid.*, p. 7.
25. Le Conseil a eu l'occasion de le signaler en 1986 dans un avis sur les projets d'orientation des programmes en sciences humaines et en sciences de la nature.
26. *Règlement...*, p. 1. Le même règlement précise plus loin que tous les programmes, à l'enseignement professionnel comme à l'enseignement général, sont constitués de trois blocs de cours, dont les cours communs obligatoires et les cours complémentaires.

NOTES

10. Rapport Grégoire, p. 106.
11. *Ibid.*, p. 97.
12. *Ibid.*, p. 97.
13. Comme par exemple, l'aptitude à communiquer, l'intérêt scientifique, les conditions de travail. Voir rapport Grégoire, p. 106.
14. Rapport Grégoire, p. 94.
15. Rapport Grégoire, p. 86.
16. *Op. cit.*, p. 94.
17. *Op. cit.*, p. 132.
18. Par le biais d'une étude sur les échecs et les abandons au collégial et leurs causes, le ministère de l'Enseignement supérieur