

Quelques considérations éthiques sur l'enseignement collégial

Coule la vie, nous entoure le réel

Vital Gadbois

Professeur de français
Cégep de Saint-Hyacinthe

On assiste, depuis quelques années, à une dégradation rapide de la responsabilité professionnelle des professeurs du collégial et à une sape de ce niveau d'enseignement. On pourrait croire que l'entreprise a commencé avec le décret péquiste ou avec l'instauration du nouveau régime pédagogique. Il me semble plutôt que ces événements n'ont fait que consacrer, dans des textes, un entêtement de hauts-fonctionnaires et de cadres qui n'ont jamais accepté les grands objectifs socio-éducatifs à l'origine de la création du réseau collégial et qui n'ont cessé de miner la crédibilité professionnelle des professeurs, constants défenseurs de l'idéal collégial : de telles gens ont su saisir occasions et conjonctures pour faire progresser leur vision de la formation post-secondaire.

Ces opposants à la démocratisation de l'enseignement n'ont jamais cru en la nécessité d'une formation fondamentale pour tous les étudiants de ce niveau, qu'ils soient du secteur général ou professionnel, ni en la nécessité d'une formation générale dans une concentration du savoir humain et d'une ouverture aux autres concentrations par le biais de cours complémentaires, ni, non plus, en la nécessité d'une formation professionnelle telle qu'elle prépare à vivre sur un marché du travail en constante évolution. L'idéal de futurs hauts-techniciens partageant leur formation avec les futurs diplômés universitaires n'a jamais été partagé par ce gratin fonctionnaire et politique, probablement convaincu qu'il

doit y avoir deux sortes de diplômés dans la société : les professionnels, preneurs de décisions, et les techniciens, exécutants spécialisés. Toutes les tentatives de remaniement du régime pédagogique collégial sont allées dans ce sens, plus ou moins bien camouflées par le langage pédagogique didactique, docimologique et taxonomique alors en vogue.

Pour s'en convaincre, il suffit de mettre en relation différents changements apportés au régime collégial : le Certificat d'enseignement collégial (CEC) ou l'Attestation d'études collégiales (AEC) pour des étudiants adultes qui se voient dispensés de formation générale au nom de la formation sur mesure ; les Instituts spécialisés dans les murs des cégeps, branchés sur les besoins du marché spécialisé du travail ; le développement d'institutions privées de niveau collégial qui se consacrent essentiellement à la préparation de « l'élite », alors que d'autres, de plus en plus nombreuses (elles seraient passées de 4 à 27 depuis cinq ans) se concentrent sur la formation professionnelle ; la récente création d'écoles internationales publiques menant directement à l'université sans passer par le cégep ; la rumeur jamais démentie d'un projet de démantèlement du réseau collégial pour créer des Instituts de haute technologie, d'un côté, et un niveau secondaire prolongé d'un an et un niveau universitaire précédé d'une année préparatoire, de l'autre ; voilà autant d'indices que les nostalgiques de l'opposition fondamentale entre un technicien cloisonné dans sa spécialité et un universitaire fait pour commander à la société ont le vent dans les voiles, vent venu d'une crise et d'un psychodrame économique, social et politique. La défection, le silence, voire la complicité des intellectuels québécois de ma génération,

nichés dans la fonction publique, lovés au fond de leur « ego-trip » socialo-politique, dorlotés par des bénéfiques matériels trop facilement acceptés (et très rapidement perdus !) n'ont pas que peu contribué à ce virage.

Seules une prise de conscience par les professeurs du caractère professionnel de leur rôle et une prise en charge des responsabilités éthiques et sociales qui en découlent peuvent permettre de renouer avec un idéal éducatif nécessaire à la société à laquelle nous appartenons et dont l'atteinte ne peut que dépendre de nous.

Une stérile dualité

Le discours pédagogique officiel n'est guère polyphonique au collégial. Il appartient, pour l'essentiel, aux néo-professionnels de la pédagogie qu'ils tiennent leur rôle de leur spécialisation : psychopédagogie, docimologie, didactique, taxonomie, ou qu'ils le tiennent de leur fonction : aide, conseiller ou directeur pédagogiques. Quant aux professeurs, ils ont trop souvent parlé au nom d'une idéologie et avec une langue de bois qui ne connaît par essence qu'un langage, qu'un sens, qu'une direction. D'un côté, une idéologie de gestionnaires ou de spécialistes pointus, agissant souvent selon un plan de carrière dont l'échec engendre un cynisme démobilisateur, et le succès une servilité au pouvoir permettant tous les excès, de l'autre, une idéologie d'intérêts sur laquelle leurs chantres ont construit un pouvoir menant également à la démobilisation des gens de bonne volonté ou à l'action aveugle et auto-destructrice.

Toute théorie, tout modèle d'analyse, toute stratégie d'intervention, tout langage est un piège pour ceux qui y adhèrent sans condition. On ne construit rien de vraiment humain, hormis sur la liberté de conscience et d'action, sur le professionnalisme responsable, surtout en éducation. Dans les luttes de pouvoir, le réel et la vie se situent à l'exact mi-chemin entre les forces en présence. Position dangereuse, intenable et mortelle quand ces forces veulent s'emparer de nos consciences, les acheter ou les faire taire. La complexité devient vite dualité dans ce western en noir et blanc où la survie n'est possible qu'à la condition de choisir un camp et le bon. La guerre ne profite qu'aux généraux ; et la paix qui s'ensuit, qu'aux amis du régime vainqueur. Éthique contraire à celle du travail éducatif qui a besoin de liberté, de vie, de lucidité, de plaisir, de gratuité.

La mesure de l'excellence

Ces dernières années, le discours de l'excellence est à la mode. Il nous vient de la guerre économique que se livrent les grandes puissances commerciales : il a semblé à nos gestionnaires que la supériorité nipponne trouvait là son fondement. Ils ont peut-être raison, mais ils se la représentent aussitôt comme un concept mesurable, comme si tout ce qui a de la valeur devait l'être : si un amour partagé vaut plus que tout, combien mesure-t-il ? Si *Bonheur d'occasion* est un excellent roman, il mesure combien, exactement ? Faut-il rappeler que l'excellence s'accompagne tout autant et même mieux de la rigueur et de l'appréciation ?

Il est parfaitement justifiable de proposer aux étudiants et aux professeurs l'excellence comme objectif général d'un système d'enseignement ; c'est le seul possible, comme dans le cas de toute activité humaine. Il est également parfaitement justifiable de demander aux professeurs d'évaluer l'excellence des résultats de leurs étudiants. On imagine mal qu'il en soit autrement. Ce qui ne se justifie pas, c'est de réduire aussitôt l'excellence à ce qui se mesure, par le biais de la découpe taxonomique ; la docimologie n'aurait ensuite qu'à opérer. Dommage que ces sciences soient incapables de mesurer les pertes encourues : elles seraient en mesure (!) de calculer (!!) la profondeur exacte (!!!) de leur inanité.

Non pas que ce qui se mesure dans les apprentissages soit sans intérêt. Plus on parviendra à isoler et à voir clairement des unités de savoir, de savoir-faire et de savoir-être, plus on pourra évaluer et même mesurer des apprentissages avec précision. Je serais malvenu de ne pas reconnaître l'aide précieuse apportée à l'enseignement par les sciences de l'éducation.

Mais il y a lieu de se méfier de gens qui ont tendance à réduire à la mesure rigueur, appréciation et excellence, qu'ils nomment ainsi ce qu'au mieux on pourrait qualifier de suffisance. Le régime pédagogique n'en dit pas long sur la note de passage d'un cours : il faut avoir obtenu 60 % pour réussir un cours au collégial. Que signifie ce 60 % ? Qu'on possède toute la matière à 60 % ? Qu'on possède 60 % de la matière ? Qu'on a accumulé 60 points dans le cours ? Autre question : peut-on accumuler ou perdre des points par rapport à des objectifs ou à du contenu qui ne sont pas nommément identifiés dans les descriptions officielles des cours ? Peut-on perdre des points pour des préalables fondamentaux qu'on n'a pas ? La connaissance de la langue dans laquelle on répond à un examen, par exemple ? Le bon sens voudrait que 60 signifie, selon le jugement professionnel du professeur qui a donné le cours, que l'on a atteint tous les objectifs, en manifestant une connaissance et une maîtrise des préalables de façon satisfaisante quant aux exigences sociales, culturelles ou professionnelles attendues ; il ne peut s'agir que du minimum de l'excellence, d'un chiffre symbolique, d'une ligne de démarcation ; au-delà du 60, on évalue et mesure au mieux l'excellence. Une horreur docimologique et taxonomique, en somme. Autre incongruité : quand on sait l'ensemble organique du savoir et des habiletés, comment peut-on parler d'excellence quand l'obtention de 40 % dans un cours suffit à être admis au cours suivant, requérant la réussite du précédent ! Un fleuron docimologique et taxonomique, en somme.

L'erreur est de croire que le champ de l'excellence n'est pas plus grand que celui du mesurable. Erreur majeure, car il n'est pas dit que ce qui est ainsi rejeté n'est pas l'essentiel, tout au moins une partie, grande ou petite, de l'essentiel. L'erreur est aussi de croire que ce que l'on arrive à mesurer est vrai par sa seule

vertu mesurable et que le modèle pour y parvenir est vrai par sa seule vertu efficace. Puis-je rappeler que l'histoire de nos civilisations est remplie de mesures qu'on a crues vraies ? Et que le propre des modèles à mesurer est d'être des adéquations au réel et non pas le réel ? Ceux qui en douteraient auraient intérêt à lire Michel Serres (*Les cinq sens, Statues, Le passage du Nord-Ouest*) et Henri Atlan (*A tort et à raison. Intercritique de la science et du mythe*). La Joconde n'a pas perdu sa valeur avec le temps, non plus que la chaude amitié, ou la passion du savoir, ou le plaisir de lire, toutes réalités qu'on aurait tort de tenter de mesurer. La théorie des humeurs en médecine, très mesurable, si !

Rappelons donc quelques évidences qu'il conviendrait de ne pas oublier lorsque le vertige docimologique et taxonomique risquera de s'emparer de nous.

La mesure de quelques évidences

Dans le réel et la vie, le tout est toujours plus grand que la somme des parties. Un exemple tiré de mon expérience : quand un étudiant à qui j'enseigne à construire un texte dissertatif sera capable d'énoncer ses idées sous forme de phrases complètes et grammaticalement correctes, de les expliquer à l'aide d'exemples, de citations, etc. (je peux vous dénombrer ainsi une bonne centaine d'habiletés, toutes isolables, observables et apparemment mesurables), pourrai-je dire de lui, avec la certitude mathématique de la mesure taxonomique, qu'il a fait une excellente dissertation ? Que ses idées sont originales, pertinentes, qu'elles tiennent compte du réel à analyser, qu'il a manifesté un sens critique, une créativité, un jugement, une intelligence qui relèvent de l'excellence ? Si je me fie à mon expérience, mon jugement, mon intuition, je le pourrai un peu ; si je ne me fie qu'à ce que je peux mesurer, je ne le pourrai pas du tout. A moins de confondre les apparences avec le réel, la grimace avec le sourire, le cadre avec le portrait, la bouteille avec le vin. Certes, quand on réduit le réel à sa mesure et qu'on ne retient de la vie que ce qui compte, on peut faire plus, plus vite et plus longtemps. Nos administrateurs et offreurs de services pédagogiques ne parlent d'excellence que depuis qu'ils ont réussi à faire augmenter la tâche des professeurs d'environ 25 % ; ils ne parlent d'évaluation formative et

sommative et de micro-, mini-, maxi- et méga-objectifs que depuis que la semaine de travail des professeurs tourne autour de 50 heures. Quel rendement !

Ce qu'on dit du réel et de la vie, ce qu'on sait du réel et de la vie, ce qu'on sait faire avec le réel et la vie, ce n'est pas le réel et la vie. C'est une maladie contemporaine de croire vrai tout ce qui se dit, surtout ce qui se dit au nom de la science. Au seul rythme auquel ces savoirs progressent, on devrait avoir la puce à l'oreille quant à leur vérité et à leur adéquation à la réalité. Si on devait pouvoir mesurer quelque chose du savoir, c'est bien son degré d'erreur. Le sens du relatif par le biais historique et par celui de la diversité culturelle devrait être au cœur des apprentissages. Et il ne se mesure pas. Je viens de lire, dans un récent numéro de *Vie pédagogique*, que les professeurs de sciences du collégial, contrairement à ceux du secondaire, rejettent majoritairement des affirmations scientistes comme : « la science est sans limites, elle n'est pas orientée, elle n'est pas idéologique, elle débouche sur le progrès, elle mène à la formation d'experts, lesquels sont mieux placés que quiconque pour décider ». C'est bon signe pour le collégial. Mais je me demande comment auraient réagi nos cadres et fonctionnaires à ces affirmations. Devant ces résultats, la chercheuse Michèle Berthelot prend la sage position suivante : « Un regard critique sur l'enseignement des sciences ne peut être exclusivement centré sur les contenus disciplinaires, la qualité pédagogique des programmes et des manuels ou la mesure des acquis notionnels. Il doit également interroger un enseignement des sciences qui, en faisant fi des réalités sociales et technologiques, prépare mal les élèves à jouer un rôle de citoyen éclairé, apte à participer activement à la gestion et au contrôle démocratique des activités d'une société scientifique et technologique ». Elle invite à une formation ouverte sur la vie et

le réel et non sur le seul savoir et savoir-faire. J'aurai réussi mon enseignement si je n'ai pas inculqué à mon étudiant la mentalité de son futur métier : mentalité de comptable, de gestionnaire, d'artiste, de littéraire. Dites-moi, savantissimes équarisseurs docimologues, illustrissimes débiteurs taxonomistes, comment mesurer la vie et le réel qui seuls m'importent !

Savoir est moins que connaître, et connaître, moins que comprendre. Et savoir faire est moins que savoir agir et savoir agir est moins qu'agir avec art. Quand je serai malade, je souhaite que mon médecin non seulement sache ce que j'ai, le connaisse, mais aussi le comprenne ; et que, non seulement il sache quoi faire et comment agir, mais aussi qu'il le fasse avec art ; j'aurai alors avec lui une relation humaine qui sera pour beaucoup dans la longue ou brève poursuite de ma vie. Je veux conserver l'assurance que mon enseignement peut et doit déborder les savoirs empilés de la fourrière scientifique, les savoir-faire alignés et enchaînés que des robots accompliront toujours mieux que les humains. Savoirs et savoir-faire sont peut-être les atomes de la docimologie ; penchez-vous encore, docimologues, il ne se passe pas de jour où l'on ne découvre de nouvelles particules subatomiques. Cependant, coule la vie, nous entoure le réel.

Enseigner la vie et le réel

Tout ce qui est humain concerne l'enseignement. Voilà pourquoi on ne peut brader notre responsabilité professionnelle de professeur. De même que le système médical n'a pas à se substituer au médecin, de même le système scolaire ne doit pas prendre la place des professeurs. D'accord, il faut un système et des gestionnaires de ce système, et des programmes, et des objectifs d'enseignement, d'accord. D'accord, le système doit viser à l'excellence et il faut se donner des conditions pour l'atteindre,

d'accord. Mais suffit ! Je revendique le reste et m'attends non pas à être au service des ressources pédagogiques du système, mais à ce que toutes, elles soient à mon service pour ce faire. Je m'attends à des conditions de pratique professionnelle qui respectent la tâche qui est la nôtre, celle de répondre aux besoins et aux attentes de la société québécoise d'aujourd'hui en matière d'enseignement et de formation.

Je m'attends en outre à ce que le système s'intéresse réellement aux étudiants, à leur condition de vie affective, émotive, sensible et intellectuelle, à leur condition de santé physique et morale. Quand on sait que près des trois-quarts ont un travail rémunéré qui leur prend, en moyenne, près de vingt heures par semaine, quand on sait que leur semaine normale de travail devrait alors occuper environ soixante-cinq heures de leur temps, quand, je le sais d'expérience, plusieurs d'entre eux compromettent ainsi leur santé physique (hypoglycémie, mononucléose, mauvaise alimentation), on est alors en droit de se demander au service de qui travaille le système actuel. Et on s'étonne moins du rendement scolaire approximatif d'une jeunesse qui trouve ses modèles de vie dans la société que notre génération a créée ou permise. Apparemment, le système actuel ne semble se soucier ni des étudiants, ni des professeurs.

Qu'on me laisse au moins accomplir mon rôle professionnel sans tenter de se substituer à moi. Qu'on se penche plutôt sur la condition de vie des étudiants. Et qu'on ne me dise surtout pas que la vie et le réel parcourent la tuyauterie des « sciences » de l'éducation et du système auquel elle est branchée. La vie est trop riche et le réel trop complexe pour que j'invite mes étudiants à les quitter pour en rejoindre quelque simulacre mesurable. Coule la vie, nous entoure le réel. ☒