

## Enseigner au cégep, c'est aussi pratiquer une pédagogie du développement

*Le développement de la personne est une réalité vécue bien avant d'être une théorie psychologique. Cette réalité, nous la côtoyons quotidiennement dans notre vie, au collège, dans la classe. Elle doit s'intégrer dans notre pédagogie. Si l'on veut que la pédagogie soit adaptée au collégial, celle-ci doit reposer sur des bases qui tiennent compte du développement de l'étudiant et qui favorisent ce développement. En effet, au terme de son passage au cégep l'étudiant devrait, en plus de posséder des connaissances spécifiques (formation intellectuelle), avoir développé un sens plus grand de ses responsabilités, avoir compris le principe des rôles et leurs fonctions dans ses rapports avec ses pairs et le personnel en place, être davantage autonome dans ses prises de décisions et avoir appris à tirer des satisfactions de ses activités et par conséquent avoir plus de plaisir à vivre sa vie. Le cégep comme milieu de vie ne peut faire abstraction de ces éléments. Le cégep comme milieu de formation ne peut se contenter de la formation intellectuelle au risque d'entraîner des déséquilibres fondamentaux chez ceux à qui nous nous adressons.*

### Mario Moisan

Professeur de psychologie  
Cégep François-Xavier-Garneau

#### LA CROISSANCE

##### La théorie des stades

De nombreux auteurs tels que Freud, Piaget, Khölblberg, Maslow ou Erikson, pour ne nommer que ceux-là, décrivent, chacun à sa manière, l'évolution de la vie d'une personne comme une suite de passages d'un stade à un autre. La notion de stade peut varier entre les auteurs, mais certaines caractéristiques semblent communes :

- ❑ À un stade correspond un mode de fonctionnement relativement stable et satisfaisant ;
- ❑ Les stades se suivent dans un ordre défini et toujours identique, même si leur durée peut varier d'une personne à l'autre ;
- ❑ Chaque stade, lorsqu'il est atteint, doit englober et intégrer le précédent;
- ❑ La théorie des stades suppose qu'il existe en nous des forces de croissance ou d'adaptation qui tendent à nous faire passer d'un stade à l'autre.

##### Les transitions ou crises

Il est donc possible d'envisager que, pendant les transitions (passages d'un stade à l'autre), l'individu soit pris entre deux types de forces : les forces de stabilité (conservation, permanence...) et les forces de croissance (adaptation, création...).

Il faut dire que le passage n'est pas simple et prend souvent plusieurs mois, voire plusieurs années, pour s'effectuer. Il arrive même que certains individus ne parviennent pas, pour diverses raisons, à franchir un passage. Pour y parvenir, il faut abandonner des comportements qui ne sont plus adaptés pour en essayer de nouveaux. L'individu doit alors créer et mettre en pratique des comportements qu'il maîtrise mal et dont il ignore en partie les conséquences. Le niveau de risque est souvent élevé et soulève chez certains beaucoup d'anxiété.

Il n'est donc pas étonnant que la transition s'accompagne de malaises, sinon d'une ambiguïté dans l'expression des besoins et des comportements. Très souvent, la personne ne s'y retrouve pas elle-même... c'est la période de crise... l'entourage ne comprend plus. Toute transition d'un stade à un autre se traduit par une crise, parfois peu marquée, parfois très violente, mais elle existe toujours.

#### L'ÉTUDIANT DE CÉGEP : UN JEUNE ADULTE

La transition entre l'adolescence et l'âge adulte ne peut s'effectuer ni spontanément, ni directement. La période intermédiaire entre ces deux « stades », qui s'étend approximativement de 17 à 25 ans, est celle du jeune adulte. Notre étudiant de cégep vit cette période intermédiaire. On peut même affirmer qu'il est plus près de l'adolescence, en ce qui concerne son développement, que de l'âge adulte. Cependant, au terme de cette période le jeune adulte devenu adulte devrait se caractériser par :

- ❑ *Son sens des responsabilités* : l'adulte est capable de reconnaître comme siens ses décisions et ses comportements et d'en assumer les conséquences ;
- ❑ *Ses rapports avec les autorités* : l'adulte est capable de distinguer entre l'inégalité de situation (patron-employé, professeur-étudiant,...) et l'inégalité fondamentale qui, elle, s'étend à toutes les situations et peut à la limite menacer l'intégrité physique ou psychologique de la personne ; il est capable d'assumer l'inégalité de situation et est généralement en mesure de choisir les moyens appropriés pour assurer ses droits ;

□ *Son autonomie* : l'adulte est en mesure de prendre des décisions en fonction de motivations intrinsèques et extrinsèques reconnues, analysées et réfléchies (connaissance assumée des besoins et des nécessités) ;

□ *Sa conscience de lui-même* : l'adulte est capable de reconnaître et d'accepter sa vie émotive (émotions qui lui sont propres) ; il lui est possible de faire la distinction entre ses émotions et ses comportements et il peut contrôler les seconds ; il reconnaît les besoins qui lui sont propres et les façons qu'il privilégie pour les satisfaire ; bref, il prend les moyens pour garantir l'apparition du plaisir dans la pratique de ses activités.

Ce sont là quatre caractéristiques fondamentales avec lesquelles les enseignants sont quotidiennement confrontés et sur lesquelles, dans ce processus de maturation, nous croyons qu'ils doivent intervenir pour que leur enseignement soit vraiment efficace.

Nous devons être conscients que le temps consacré aux études collégiales ne couvrira qu'une partie de cette période de transition, de sorte que les apprentissages dont il est ici question seront forcément incomplets, mais devront être en bonne voie de réalisation au moment où l'étudiant quittera le cégep.

## L'ÉTUDIANT JEUNE ADULTE ET LA PÉDAGOGIE

Il est évident pour nous qu'il ne saurait être question de mettre sur pied un cours où ces notions seraient abordées, car il ne s'agit pas ici d'une formation intellectuelle, mais d'une formation à la vie adulte. On ne peut par ailleurs laisser au hasard, comme on le fait dans d'autres milieux, l'apprentissage du sens des responsabilités, de l'autonomie, de la conscience de soi et des rapports avec les autorités. C'est par les contacts avec ses « pédagogues » que l'étudiant va faire cet apprentissage. Le cégep est un milieu privilégié pour favoriser un tel apprentissage.

La question devient donc : à quoi peut ressembler cette pédagogie qui s'adresse au jeune adulte ? La réponse est loin d'être académique car elle conditionne toute la relation étudiant-professeur.

Un grand nombre d'erreurs pédagogiques (échec d'interventions malgré toute la bonne volonté des gens qui les ont mises en place) sont dues à une mauvaise évaluation de la situation et plus particulièrement du niveau de « maturation » des étudiants qui ne sont ni adolescents, ni adultes. L'individu qui fréquente nos cégeps est un jeune adulte. Malheureusement, tantôt il est considéré comme un adolescent et traité comme tel : par exemple nous mettons en place des encadrements très « serrés » pour qu'il devienne plus adulte ; nous multiplions les évaluations des apprentissages et les formules pédagogiques ; nous élaborons des programmes d'aide à l'apprentissage où les étudiants sont dépiétés, analysés, regroupés, embriagés dans des cours adaptés à leurs difficultés (peut-être pas aux étudiants eux-mêmes) ; nous nous attribuons des rôles de tuteur ; il faut aussi voir comment ces mesures sont appliquées. Tantôt, par contre, l'étudiant est vu comme un adulte ou quelqu'un qui doit se comporter comme tel : il est laissé libre d'organiser son temps et sa démarche d'apprentissage ; il est responsable de sa motivation ; les membres du personnel se présentent à lui comme des personnes-ressources disponibles auxquelles il peut faire appel pour parfaire ses apprentissages.

Il y a, en effet, au niveau collégial des étudiants dont les comportements sont très près de ceux de l'adulte (sens des responsabilités, autonomie...) et d'autres qui ne sont pas encore sortis de leur adolescence (dépendance et contre-dépendance). Et, entre ces deux catégories, il y a tous les intermédiaires, et c'est là la majorité, qui parfois ont des comportements adolescents, parfois des comportements adultes selon les jours, les circonstances, leurs humeurs...

Si appliquer une pédagogie pour adolescents prétextant l'absence de comportements adultes, c'est manquer à notre mission éducative (aider les étudiants à progresser) parce que les étudiants sont déjà rendus ailleurs dans leur évolution, et si traiter les étudiants comme des adultes, c'est abandonner à son sort une bonne partie d'un groupe qui ne sera pas en mesure de comprendre et de respecter les exigences, comment alors notre pédagogie peut-elle

s'adapter à l'étudiant de cégep, ce jeune adulte ?

## VERS UNE PÉDAGOGIE ADAPTÉE

Dans notre réponse, nous devons tenir compte du contexte et des structures d'enseignement qui prévalent au niveau collégial. La réponse devrait donc être applicable à une classe (35-40 personnes) et être indépendante du contenu des cours ; dans tous les cas, nous croyons qu'elle ne devrait jamais s'écarter des trois dimensions suivantes qui en sont les fondements mêmes : le développement du sens des responsabilités, l'apprentissage du sens de l'autorité et le développement de la conscience de soi et de l'autonomie.

### Développer le sens des responsabilités ou « comment devenir de meilleurs pères et de meilleures mères »

Le jeune adulte quitte sa famille (quand famille il y a). S'il n'y a pas terminé ses apprentissages concernant la manière de régler efficacement ses problèmes et d'être satisfait des résultats, il sera toujours aussi désarmé une fois rendu au cégep. Hors de son milieu familial, l'étudiant se retrouve au collège dans des situations d'autorité qui ne sont pas sans lui rappeler ce qu'il vivait avec ses parents ou substituts de parents et, il n'y a pas si longtemps, avec ses professeurs du niveau secondaire. Les professeurs masculins et féminins se voient alors investis du rôle parental (plusieurs s'y font prendre et acceptent de jouer ce rôle). Il est alors pratiquement inévitable de voir apparaître, chez l'individu dont le développement est inachevé, des comportements relationnels caractérisés par la fuite, le retrait, l'agression, le mensonge, la séduction, la manipulation, la comédie, etc., ce qui est fort éloigné du sens des responsabilités.

Comment peut-il être possible de favoriser le développement ? Il existe plusieurs moyens ; à titre d'exemples, nous en proposons ici quelques-uns :

□ Refuser calmement et fermement tout comportement inadmissible (fuite, retrait, manipulation...) et entraîner l'étudiant à échanger avec ses professeurs (cela suppose de la disponibilité et une bonne ouverture d'esprit chez le pédagogue) ;

❑ Être très cohérent, juste, systématique et constant dans l'élaboration et l'application des politiques et des exigences relatives à un cours (lectures, travaux, participation, etc.) ;

❑ Informer abondamment l'étudiant des conséquences de ses actes sans le culpabiliser (information personnalisée, petit bulletin mensuel, application des sanctions s'il y a lieu) ;

❑ Éviter systématiquement toute relation qui pourrait culpabiliser ; se contenter de répéter les faits et d'établir les conséquences que ces derniers ont sur notre comportement comme professeurs ou sur sa réussite scolaire (ne pas dévaloriser l'étudiant suite à des comportements inadéquats) ;

❑ De façon évidente, demeurer disponible à rencontrer l'étudiant ;

❑ Ne pas effectuer le travail à la place de l'étudiant (par exemple, ne pas reprendre en classe un texte non lu, ne pas reprendre les explications sur un travail ou sur un cours à la suite d'une absence non motivée, etc.).

Des comportements ou attitudes contraires à celles qu'on vient de voir ne font que créer des attentes qui deviennent facilement démesurées (dépendance) face au professeur. Les déceptions seront proportionnelles, ou il s'installera une distance entre le pédagogue et l'étudiant qui interdira tout rapport réel efficace autre que le rapport d'autorité pure. De telles relations ne peuvent qu'être ambivalentes, instables et défavoriser l'application de moyens pédagogiques efficaces. C'est créer une dynamique de l'échec.

## **Développer la conscience de l'autorité ou « de l'importance de définir les rôles et d'instaurer le respect mutuel »**

Plusieurs enseignants parlent à leurs étudiants de leur désir d'établir une relation d'égal à égal sans vraiment expliquer ce qu'ils veulent leur signifier. Pour ces derniers, ce sont les professeurs qui fixent les règles du jeu et qui évaluent ; ils peuvent même les « couler ». Belle égalité !

Il ne faut pas oublier que le jeune adulte, depuis son enfance, a toujours eu avec les adultes des relations d'inégalité dans

toutes les sphères de ses activités. Il croit souvent qu'il en est toujours ainsi. Il doit apprendre, par ses contacts avec ses professeurs, à voir que cela n'est plus le cas et que les rapports d'autorité sont désormais situationnels. En effet, entre adultes, les rapports d'inégalité sont la plupart du temps définis en fonction des rôles liés à la situation. Le patron n'a de pouvoir que dans le cadre de l'entreprise, le professeur que dans le cadre du cégep. En principe, ailleurs, patrons et professeurs sont les égaux de leurs employés ou de leurs étudiants.

Les étudiants doivent aussi apprendre qu'il existe des règles écrites et tacites qui orientent les comportements des personnes dans une situation sociale donnée et qui constituent ce qu'on appelle un rôle. Jusqu'à ce jour, ils ne se préoccupaient pas de cet aspect de leurs relations. Les enseignants ont ici une tâche d'éducation très importante ; ils doivent permettre aux étudiants d'assumer leur rôle d'étudiant en les informant des règles qui régissent ce rôle, tout en assumant le leur. Les enseignants doivent faire voir à leurs étudiants les conséquences de ces rôles sur leurs relations dans la situation d'apprentissage où ils sont engagés. Les enseignants doivent permettre à leurs étudiants de reconnaître ces rôles et de bien voir toute l'importance du respect (égalité) auquel chaque personne a droit (le professeur n'a pas le droit de dévaloriser l'étudiant et celui-ci doit apprendre aussi à respecter la personnalité du professeur).

Ne pas porter attention à ces apprentissages, c'est faire fi des bases fondamentales qui régissent notre culture et notre société. Sans respect, il n'y a pas de pédagogie qui tienne. Alors comment parvenir à développer la conscience de l'autorité ? Voici quelques exemples parmi les plus importants :

❑ Il est très important de bien définir les rôles de chacun (il faut souvent répéter ces définitions ; les étudiants, ne l'oublions pas, sont en situation d'apprentissage dans ce domaine) ;

❑ L'enseignant doit voir à ce qu'un climat de respect mutuel s'installe dans le groupe dont il est responsable ; il doit le protéger et démontrer aux étudiants

comment ce climat est important pour la réussite scolaire ;

❑ L'enseignant doit créer une atmosphère de travail où il est permis à chacun de reconnaître et d'apprécier les effets positifs des règles et des rôles bien assumés et, sans culpabilisation, d'identifier les écarts et les abus (personne n'est parfait) et leurs effets négatifs sur la relation pédagogique.

Ce n'est que par de tels rapports avec les structures (dans une perspective d'apprentissage) que peut s'effectuer un développement harmonieux du jeune adulte et qu'une pédagogie peut trouver toute sa pertinence et son efficacité

## **Développer son autonomie et sa conscience de soi ou « comment découvrir le plaisir au travail »**

Le plaisir est une sorte de récompense qu'on peut s'octroyer lorsqu'une activité a satisfait nos besoins. Plus le besoin est grand, mieux il a été satisfait, plus grand est le plaisir.

Pourquoi des étudiants trouvent-ils « plate » d'étudier ? Pourquoi ne sont-ils pas motivés ? Parce qu'ils n'éprouvent pas de plaisir à le faire. Et ils n'ont pas de plaisir parce que cette activité ne satisfait pas vraiment leurs besoins. Il est, en effet, impossible d'éprouver à long terme du plaisir à ne faire que ce que les autres veulent que nous fassions. Le plaisir profond est lié à des actions qui répondent à nos aspirations.

Il devient donc important que les étudiants puissent savoir chacun « ce que je veux », « ce que j'attends de mes études », « de quoi j'ai envie », etc., et ce ne sont pas des questions faciles. Pourtant, il n'y a qu'eux qui sont en mesure d'y répondre, c'est le lieu du chacun pour soi. Donc mieux se connaître devient la voie vers l'autonomie, vers la quête du plaisir.

Chez l'adulte, ce processus dynamique est relativement stabilisé et surtout intégré à la personnalité. Ce n'est pas le cas pour notre jeune adulte et cela entraîne plusieurs inconvénients : par exemple, le besoin de socialisation (conformité, normalisation) devient parfois si important qu'il bloque le processus de

reconnaissance et de satisfaction des autres besoins. Ces derniers, non satisfaits, ressortent souvent de manière désordonnée, parfois brutale et souvent contradictoire (lutte des besoins). Il arrive, la plupart du temps, que ces luttes entre besoins font qu'aucun n'est vraiment satisfait, ce qui augmente encore davantage le conflit d'intérêt entre les besoins (lequel satisfaire ?).

Selon l'adage populaire, nous avons le choix entre faire ce que nous aimons et aimer ce que nous faisons. Ainsi, l'étudiant de cégep peut ou bien choisir un cours et y travailler parce que cela lui tente ou bien tirer le maximum d'un cours qu'il doit suivre. Dans les deux cas, il va falloir qu'il trouve du plaisir dans ce qu'il fait, sinon il le fera mal et il risque même de prendre l'habitude de faire des choses sans en éprouver le besoin, donc sans plaisir. Ce qui mène tout droit à l'ennui, à la déprime, voire à l'échec...

Comment est-il possible d'aider l'étudiant à développer un intérêt pour le travail scolaire, à y trouver du plaisir. Il est facile d'accuser notre société de consommation qui offre des plaisirs concurrents plus accessibles. C'est vrai, la partie ne se gagnera pas sans un combat acharné. Mais nous ne pouvons démissionner, car ces apprentissages sont le fondement même de notre rôle d'enseignant. Le plaisir se cultive, se découvre et comment y parvenir s'apprend. À titre indicatif, il faut ajouter ici que le danger de contagion croît avec l'usage.

À vrai dire, il n'existe pas de cours qui manquent d'intérêt en soi ; il existe par contre des étudiants et aussi beaucoup d'enseignants qui ne savent pas trouver leur plaisir dans ce qu'ils font. Nous devons apprendre aux étudiants à inverser ce mode d'appréhension du travail. Pour y parvenir, nous pouvons par exemple :

□ Pour chaque cours et parfois pour chaque période, mettre en évidence les liens entre le contenu, la pédagogie utilisée et les besoins des étudiants (les aider à découvrir quels besoins ils pourront satisfaire dans ce cours) ;

□ Démontrer clairement aux étudiants quels besoins nous cherchons à satisfaire dans la prestation de nos cours ;

□ Démontrer clairement le plaisir que nous éprouvons à faire notre métier (acte d'enseigner, pédagogie utilisée, contenu abordé, etc.) ;

□ Faire précéder chaque exercice, présentation, travail, lecture, d'une recherche des points d'intérêts que cette activité est susceptible de satisfaire et, si possible, terminer par une vérification du niveau de satisfaction des besoins énoncés.

Nous avons trop souvent entendu dire que la tâche d'un professeur n'était pas de « vendre » son cours. C'est malheureux. Achetez-nous quelque chose dont nous ignorons l'utilité et le fonctionnement ? Il faut dire que l'étudiant, jeune adulte, que nous avons devant nous ignore tout ou presque de la matière enseignée et souvent s'interroge jusqu'au pourquoi de sa présence dans ce cours. Alors... ?

Une démarche d'apprentissage ne peut s'effectuer si elle ne correspond pas aux aspirations de ceux qui apprennent. Nous devons aider les étudiants à identifier leurs besoins et nous devons les supporter dans leur démarche car ils auront beaucoup de difficulté à le faire seuls, pour certains cela est même impossible.

## CONCLUSION

La pédagogie de niveau collégial, telle que nous la connaissons, commence à se développer véritablement. Souvent, elle fut la transposition d'une pédagogie pour adolescents, plutôt encadrante, parfois celle d'une pédagogie pour adultes, plutôt démocratique et respectueuse de l'autonomie individuelle. Dans un cas comme dans l'autre, ce fut plus souvent qu'autrement un échec ou au mieux une réussite partielle seulement (avec ceux à qui cela convenait).

Dans notre réflexion sur ce que sera le cégep de demain (le cégep de l'an 2 000), nous devons inclure obligatoirement, parmi nos priorités, le questionnement de notre démarche pédagogique et, dans la réponse que nous y apporterons, nous croyons que les dimensions développe-

mentales des étudiants devront tenir une place de première importance. En plus de la formation intellectuelle et dans la perspective d'une formation générale que certains qualifieront de fondamentale, nous ne pouvons concevoir une pédagogie valable et efficace qui fasse abstraction des dimensions dont il est ici question. Il y a encore beaucoup de place pour la recherche dans ce domaine. Nous commençons à comprendre. Nous devons mettre au point une pédagogie qui soit véritablement adaptée au jeune adulte, l'avenir de l'institution collégiale en dépend. ■

## RÉFÉRENCES

BROPHY, J.E., GOOD, T.L., « Teacher Behavior and Student Achievement », *Handbook of Research on Teaching*, N.Y. Macmillan, 1986, p. 363-364.

HASS, B., *Une pédagogie de la croissance*, Texte inédit, cégep François-Xavier-Garneau, 1988.

PARÉ, A., « L'acte d'enseigner, geste d'art, source de perfectionnement » dans *Prospectives*, décembre 1983, p. 180.

PROST, A., *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, 224 p.

SAINT-ONGE, M., *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?*, Tirés à part, Pédagogie collégiale, AQPC, 1990.