

FINALITÉS ÉDUCATIVES ET ENGAGEMENT



ÉRIC CHASSÉ

Conseiller pédagogique
Cégep de Saint-Hyacinthe

À titre de professeur et, maintenant, à celui de conseiller pédagogique au collégial, j'ai toujours cru que mon rôle ne se limitait pas à former des travailleurs compétents ou de futurs étudiants universitaires. Dans un monde où volent en éclats tous nos repères, où les valeurs individualistes et matérielles dominent, j'en demeure plus que jamais convaincu : les professeurs et le personnel qui œuvrent dans l'enseignement sont investis d'une mission noble et exaltante, celle de contribuer au développement d'êtres humains engagés socialement, critiques, curieux, affranchis et heureux. Je crois que chacun d'entre nous constitue un rouage essentiel de ce projet d'envergure. Comment expliquer le fait que, collectivement, nous ayons tant de mal à garder vivant cet idéal ?

Après avoir fait état d'un certain malaise collectif associé au renouveau de l'enseignement collégial, j'aborderai la question des finalités éducatives auxquelles nous pourrions accorder plus d'importance, à l'intérieur du cadre proposé par ce renouveau pédagogique. Enfin, je proposerai quelques pistes d'interventions pédagogiques qui peuvent contribuer à la formation de citoyens accomplis et engagés socialement, quel que soit notre rôle dans notre établissement collégial.

DU SABLE DANS L'ENGRENAGE

Plus le milieu sera appauvri sur le plan de la culture, moins il sera facile au jeune de savoir qui il est et à quoi il peut prétendre dans l'infini des possibles.

Leroux (2006)

Nous avons plus besoin d'un supplément d'esprit que d'un supplément de technique.

Dalāi Lama (1996)

D'aucuns affirment que les visées humanistes¹ de l'école ont été sciemment évacuées des programmes ou du moins dénaturées, mises à mal par notre volonté de former des travailleurs compétents. Certains, plus acerbes, diront même que le système d'éducation est obnubilé par le dogme constructiviste, qu'il

est plus que jamais à la solde des valeurs néolibérales et qu'il tend à devenir une « industrie du savoir » à la remorque du marché du travail. Pourtant, dans les faits, les documents officiels publiés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport n'excluent pas la culture des cursus disciplinaires, encore moins la transmission de connaissances. Au contraire, ces documents insistent maintes fois sur l'importance de la formation fondamentale, des connaissances, des valeurs citoyennes. Alors où est le problème ? Est-ce que l'approche par compétences et les finalités éducatives humanistes sont à ce point antinomiques ? Est-ce que le courant utilitariste qui prévaut dans toutes les sphères de la société a fait de la connaissance un objet d'étude secondarisé ?

De fait, nous pouvons d'ores et déjà affirmer, à la lumière d'un article fort éloquent publié dans cette revue (Tremblay, 2008), qu'il est toujours possible d'incarner des visées éducatives plus larges et de transmettre des connaissances générales (des éléments de culture générale et des compétences transversales) dans un contexte d'approche par compétences en autant « qu'on ne cherche pas à limiter les contenus de formation aux seules attentes pratiques, aux seules compétences « rentables » sur le marché du travail, mais qu'on laisse un large espace pour l'acquisition de connaissances gratuites, pour le simple plaisir de connaître, pour la culture humaniste et pour la formation intégrale de la personne et du citoyen ». N'empêche qu'on ne peut que constater le désert idéologique actuel qui serait, selon certains, lié au contexte scolaire contemporain, obsédé de qualification :

[...] l'approche par compétences opère une discrimination des savoirs en fonction de leur utilité pour réaliser une tâche. [...] Selon nous, la façon dont l'approche par compétences est appliquée dans le système collégial favorise à la fois une « instrumentalisation » et une taylorisation de la connaissance. [...] En d'autres termes, le nouveau processus d'élaboration des programmes a favorisé les savoirs utiles au détriment des connaissances générales et scientifiques. (Lorimier, 2001)

¹ « Position philosophique qui voit en l'homme la valeur par excellence. » (Source : *Encyclopédie Bordas*) ; « Mouvement intellectuel qui s'épanouit en Europe aux XV^e et XVI^e siècles, et qui, par un retour aux sources antiques et en réaction contre la scolastique, visait à rétablir l'esprit critique et la réflexion personnelle, et à définir une conception nouvelle de la beauté et de l'art. Toute doctrine (philosophique, éthique, conception politique, etc.) qui a pour objet suprême le développement des qualités essentielles de l'homme et le respect de la dignité de la personne humaine. » (Source : *Grand Larousse de la langue française*)



Baillargeon (2006) et Petrella (2000) déplorent pour leur part le fait que l'accent mis sur les savoirs utiles (par opposition aux objets universels comme la culture) est intimement lié au contexte mondial actuel: ce qui mérite d'être «acquis» sur le plan des savoirs et des compétences serait déterminé par l'innovation technologique et par le marché. Marsolais et Brossard (2003) résument bien cette situation: certains, à tort ou à raison, reprochent à la réforme scolaire actuelle, centrée sur le développement des compétences, d'épouser les impératifs du marché, du néolibéralisme et d'évacuer les finalités de développement humain. Reprenant les propos de Georges Leroux, Marsolais et Brossard (2003) se font toutefois beaucoup moins alarmistes. Ces derniers affirment de manière plus nuancée que:

[...] l'orientation de la réforme actuelle pose plus fermement et plus clairement qu'avant l'école comme repère de valeurs sociales et lieu de leur modélisation, sans pour autant s'écarter de la finalité de développement en s'obsédant de qualification. Elle prend ses distances de l'ancienne prédominance sélective des compétences formelles, langagières et mathématiques, et privilégie des découvertes, des capacités et des savoir-être plus substantiels du côté des sciences, de la société, de la citoyenneté, de l'histoire et de la géographie d'ici et du monde, des arts et des techniques.

Malgré une évaluation différente de la situation qui prévaut à l'heure actuelle, tous les auteurs que nous venons de citer ou d'évoquer s'entendent sur un point: les enseignants (et tout le personnel de l'école) font davantage que de développer des compétences. Ils sont aussi des médiateurs culturels qui ont pour mandat d'amener les étudiants à être informés, engagés, critiques et, comme le soulignent Deslauriers et Jutras (2006), à s'ouvrir sur le monde grâce à la culture, au patrimoine de l'humanité.

Certains auteurs, comme Petrella (2000), Boutin et Julien (2000), Caouette (1997) et, il y a déjà belle lurette, Illich (1971), constatent toutefois que l'école a en partie négligé ces finalités, s'est laissé happer par les lois du marché, souscrivant, du moins tacitement, à ses valeurs, comme en témoignent les crédos de plus en plus en vogue: culture de la productivité, de la performance, de la compétitivité, de l'excellence. Ces valeurs, concomitantes de certaines orientations du renouveau pédagogique (notamment la posture socioconstructiviste sur laquelle il repose), nous bousculent, ébranlent notre conception de l'éducation, bref, nous forcent à réaffirmer ou à réactualiser certaines de ces valeurs éducatives humanistes qui revendiquent leur place au cœur de notre identité professionnelle.

DES REPÈRES ESSENTIELS : LES FINALITÉS ÉDUCATIVES

Les maîtres d'aujourd'hui demeurent certes ceux qui savent, mais au lieu de servir à implanter des hiérarchies de connaissances, leur savoir est mis au service de la liberté.

Leroux (2006)

Au Québec, de nombreuses réformes se sont succédé au fil des années, mais aucune n'a été aussi déterminante que celle réalisée à la fin des années 60. Une vaste consultation a alors entraîné la parution du Rapport Parent, porteur de grandes orientations pédagogiques appuyées sur une philosophie qualifiée d'«humaniste scientifique». Les orientations qui en découlèrent, quelque peu érudées sur le terrain aujourd'hui, ont donné le ton en établissant certaines priorités éducatives toujours actuelles: démocratisation et accessibilité, transmission d'une solide formation générale pour tous, valeur importante accordée à la culture, accompagnement différencié, pédagogie active, préparation à la vie en société (Collectif, 1975; Rocher, 2004).

Le fait que nous nous questionnions sur les valeurs et les visées éducatives qui guident nos actions insuffle «une âme» à nos interventions, oriente nos choix didactiques et surtout donne un sens à notre travail, d'autant plus si ces principes et ces valeurs éducatives sont reconnus par notre établissement.

Selon cette perspective, l'école incarne des visées éducatives qui transcendent le contenu de nos programmes: elle s'engage non seulement à former des travailleurs compétents mais aussi à mettre tout en œuvre pour former des citoyens critiques, accomplis et engagés.

Toutes ces finalités éducatives alimentent notre engagement professionnel. Le fait que nous nous questionnions sur les valeurs et les visées éducatives qui guident nos actions insuffle «une âme» à nos interventions, oriente nos choix didactiques et surtout donne un sens à notre travail, d'autant plus si ces principes et ces valeurs éducatives sont reconnus par notre établissement. Petrella (2000), Caouette (1997) et d'autres énoncent quelques-unes de ces finalités qui devraient nous inspirer au quotidien. Selon eux, le système d'éducation doit tout mettre en œuvre pour:

- amener les étudiants à intégrer des valeurs démocratiques par l'entremise d'activités d'information, de formation, de débat, de concertation, de décision, d'évaluation (Petrella, 2000);



- susciter l'apprentissage de la solidarité (Petrella, 2000);
- centrer l'éducation sur le développement, la sauvegarde et le partage des «biens communs» que sont les connaissances et les savoirs afin de contribuer à un mouvement en faveur d'un développement mondial solidaire sur le plan économique, efficace sur le plan social et démocratique sur le plan politique (Petrella, 2000);
- donner la priorité à la formation d'une génération de citoyens et d'équipes multidisciplinaires qui auront les compétences et qualifications leur permettant de travailler pour les nouvelles entreprises du XXI^e siècle, celles de l'économie sociale, de l'économie coopérative, de l'économie distributive (Petrella, 2000);
- former des citoyens qui prendront part aux affaires publiques et pas seulement des travailleurs, des professionnels qui exerceront leurs compétences dans un secteur défini de la société (Guillauteau, dans Collectif, 2008);
- [former] des êtres libres et responsables, [...] capables de concertation, de coopération, d'interdépendance; des êtres en santé physique, mentale et spirituelle, des êtres, enfin, désireux de contribuer à la réalisation d'un projet collectif de société (Caouette, 1997).

Leroux (2006) affirme dans le même esprit que l'éducation doit avant tout :

- permettre à chacun de «trouver dans l'école les moyens de réaliser le projet qui sera celui de sa vie»;
- permettre à l'individu d'«échapper aux contraintes et aux servitudes qui résultent de l'ignorance»;
- lui «apprendre à devenir libre, à reconnaître l'autre et dialoguer avec lui en vue du bien commun»;
- «représenter le foyer civique des valeurs communes»;
- permettre à chacun de «reconnaître son potentiel et de le réaliser».

Idéalement, les finalités éducatives auxquelles nous adhérons devraient être explicitées et pleinement incarnées dans la relation pédagogique. Pourquoi ai-je choisi d'insister sur ces contenus? Pourquoi est-ce que je demande aux étudiants de réaliser ce travail en équipe? Comment les amener à voir que la fonction première de mon cours consiste à les outiller aux plans professionnel, personnel, social?

À mon avis, les étudiants s'engagent plus lorsqu'ils sentent que leurs enseignants (et leur programme) incarnent des valeurs éducatives plus larges, faisant écho à certaines de leurs préoccupations: la construction d'une identité singulière et le développement de qualités humaines et citoyennes nécessaires à leur adaptation à un monde en constante évolution.

Cette quête de sens résolument identitaire, omniprésente au début de l'âge adulte, me semble un puissant levier pédagogique susceptible d'amener nos étudiants à s'engager.

Idéalement, les finalités éducatives auxquelles nous adhérons devraient être explicitées et pleinement incarnées dans la relation pédagogique.

L'engagement des cégépiens dans diverses causes, notamment en environnement et sur le plan international, ainsi que le regain d'intérêt manifeste à l'égard de questions sociales et civiques (Gauthier, Gravel et Brouillette, 2004) témoignent de cette réalité. Certains auteurs phares en psychologie ont d'ailleurs mis en évidence ces enjeux identitaires, existentiels et moraux propres à l'adolescence et au début de l'âge adulte (Erikson, 1980, dans Bee et Boyd, 2008; Kohlberg, 1976, dans Bee et Boyd, 2008). En effet, des préoccupations d'ordre **moral** (choix de valeurs, remises en question des modèles parentaux), **identitaire** (image de soi en construction, rôle dans la société à définir, maturation sexuelle qui affecte le développement psychologique) et **social** (relations parentales parfois conflictuelles, influence des pairs) se confondent. Ces préoccupations s'inscriraient dans une pulsion globale fondamentalement humaine qui consiste à vouloir mieux définir notre rapport au monde et à donner un sens à notre vie (Frankl, 1988). Considérer ces enjeux au quotidien donne une tout autre couleur à nos interventions, nous invite à assumer pleinement notre rôle d'éducateur et de médiateur.

■ DES FINALITÉS QUI DONNENT UN SENS AUX APPRENTISSAGES

Plus on comprend le sens de nos interventions, plus on est à même d'amener nos élèves à comprendre le sens de leurs apprentissages.

Deslauriers et Jutras (2006)

Comme nous venons de le souligner, nos étudiants sont à la recherche de repères qui serviront d'assises à la construction de leur identité et donneront un sens à leurs apprentissages



(et à la vie!). Devant la montée des valeurs individualistes et matérialistes, n'incombe-t-il pas aux enseignants de faire contrepoids en appuyant l'étudiant dans cette recherche, en lui transmettant des savoirs universels et fondamentaux, en l'exposant à des enjeux éthiques et à des questions morales, par exemple? Le fait d'amener nos étudiants à définir leurs valeurs ainsi que leurs principes moraux et de les exposer à une diversité de points de vue me semble faire partie intégrante des finalités éducatives de l'enseignement. Comment favoriser le développement moral et identitaire, voire intégral, des étudiants, quelle que soit la discipline qu'on enseigne, quel que soit le rôle que l'on joue au sein de son établissement?

L'ENSEIGNANT

Il peut, au quotidien, planifier des activités pédagogiques particulières.

Ateliers, débats ou séminaires

Entre professeurs et étudiants ainsi qu'entre étudiants, mettre en commun ses découvertes et ses réflexions suscitées par des lectures, articuler un point de vue sur un sujet donné ou, encore, mieux définir ses valeurs en puisant dans ses connaissances disciplinaires.

Activités parascolaires créditées ou non

Valoriser l'implication citoyenne, les activités parascolaires de toute nature, le bénévolat.

Stages en milieu communautaire

Exposer nos étudiants à la réalité quotidienne des familles, des enfants ou des aînés, favoriser la recherche-action quand cela est possible (dans nos épreuves terminales de cours, dans certains cours porteurs de l'épreuve synthèse de programme).

Stages internationaux et à l'intérieur du pays

Activités « orientantes »

Visites d'entreprises, interviews avec des professionnels suivies d'un échange en groupe, recherches sur Internet, microstages.

Capsules réflexives en lien avec un sujet d'actualité

Réflexions critiques en sous-groupes, liens avec les notions théoriques ou les enjeux éthiques propres à la discipline.

Journal de bord

Réflexions dirigées, développement d'un point de vue critique en regard d'enjeux propres à la discipline.

Travaux ou exercices thématiques

Mise en commun des différents points de vue sous la forme de discussions ou de débats, par exemple.

Discussions autour de questions éthiques en lien ou non avec le marché du travail

Travaux en lien avec l'actualité (thèmes diversifiés)

Économie sociale, fonds éthiques, environnement, enjeux locaux, impacts des politiques au quotidien.

Décloisonnement disciplinaire

Coenseignement (par exemple, demander à un professeur de philosophie de venir dans notre cours aborder une question éthique auprès de nos étudiants), conférences thématiques mettant à contribution des professeurs de disciplines variées, activités pluridisciplinaires (comme les débats philosophiques ou une semaine des sciences humaines).

Conférences traitant de questions éthiques, existentielles, philosophiques

Économie sociale, valeurs citoyennes, enjeux aux échelles locale et mondiale.

LES MEMBRES DE LA DIRECTION ET LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

Ils ont eux aussi un rôle à jouer, au quotidien, auprès des enseignants et des étudiants.

L'incarnation et l'expression de certaines valeurs éducatives

L'encouragement de l'innovation pédagogique

Le soutien des enseignants au quotidien

La création d'espaces réflexifs

À l'intérieur des journées pédagogiques ou autres (par exemple : conférences midi).

La valorisation de la formation générale

Dans le plan stratégique, par la tenue de conférences, d'événements spéciaux ou par la mise en valeur des productions réalisées dans les cours de formation générale.

En fait, tous les professionnels et les membres de la direction des collèges peuvent contribuer au développement moral, identitaire et intégral des étudiants en privilégiant la concertation, en valorisant l'engagement étudiant sous toutes ses formes et en arrimant leurs interventions quotidiennes à des visées éducatives humanistes.



POUR UNE ÉCOLE QUI A UNE ÂME

Ne doutez jamais qu'un petit groupe d'individus conscients et engagés puisse changer le monde. C'est de cette façon que cela s'est toujours produit.

Margaret Mead, dans Ryan et Cooper (2008)

Le fait de se savoir investi d'une mission particulière arrimée à des visées éducatives plus larges rend notre travail à la fois très signifiant et très gratifiant. Les possibilités d'incarner le rôle de « passeur culturel » et d'agir en tant qu'agent de changement social nous invitent toutefois à faire preuve de prudence et de réserve. Le développement de tout étudiant en quête d'identité et de sens nécessite plus que jamais l'apport d'enseignants dotés de jugement éthique, d'humilité, d'ouverture d'esprit, d'empathie et d'enthousiasme. À n'en pas douter, un médiateur respectueux et congruent saura toujours faire bon usage de son pouvoir d'influence à l'intérieur d'une relation pédagogique empreinte de rigueur et d'objectivité.

Le fait d'amener nos étudiants à définir leurs valeurs ainsi que leurs principes moraux et de les exposer à une diversité de points de vue me semble faire partie intégrante des finalités éducatives de l'enseignement.

Le cynisme et le courant utilitariste qui prévalent de nos jours ne doivent surtout pas nous détourner de notre mission fondamentale. L'école sera toujours un lieu de transmission du savoir et, surtout, « le foyer civique des valeurs communes », comme le dit si bien Georges Leroux (2006). L'humanisme scientifique mis de l'avant par le Rapport Parent constitue encore aujourd'hui un rempart aux dérives de notre monde tristement pragmatique. ◆

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAILLARGEON, N., « La réforme québécoise de l'éducation: une faillite philosophique », *Possibles*, vol. 30, n° 1, 2006.

BEE, H. et D. BOYD, *Les âges de la vie. Psychologie du développement humain*, Montréal, Éditions du renouveau pédagogique, 2008.

BOUTIN, G. et L. JULIEN, *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles AMS, 2000.

CAOQUETTE, C., *Éduquer. Pour la vie!*, Montréal, Les Éditions Écosociété, 1997.

COLLECTIF, *L'avenir est à gauche. Douze contributions pour un renouvellement de la gauche au Québec*, Montréal, Les Éditions Écosociété, 2008.

COLLECTIF, *Le Rapport Parent, dix ans après*, Société royale du Canada, Les Académies des arts, des lettres et des sciences du Canada, Montréal, Éditions Bellarmin, 1975.

DALAI LAMA, *Samsâra- La vie, la mort, la renaissance*, Les éditions Le Pré aux clercs, 1996.

DESLAURIERS, M.-P. et F. JUTRAS, *L'éthique professionnelle en enseignement, fondements et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006.

FRANKL, V. E., *Découvrir un sens à sa vie avec la logothérapie*, Coll. « Actualisation », Montréal, Les Éditions de l'homme, 1988.

GAUTHIER, M., P.-L. GRAVEL et A.-A. BROUILLETTE, « Qu'est-ce qui pousse les jeunes à s'engager? Les valeurs des jeunes militants d'aujourd'hui », dans G. Pronovost et C. Royer, *Les valeurs des jeunes*, PUQ, 2004, p. 149-168.

ILLICH, I., *Une société sans école*, Paris, Éditions du Seuil, 1971.

LEROUX, G., *Enseigner aujourd'hui: la compétence éthique*, Conférence présentée aux sessions de formation des personnes-ressources, MELS, 2006.

LORIMIER, R.-C., « Le sens de la réussite à l'ère de la mondialisation », *Pédagogie collégiale*, vol. 15, n° 2, 2001.

MARSOLAIS, A. et L. BROSSARD, « Mémoire, discernement, engagement: le 40^e anniversaire du rapport Parent », *Vie pédagogique*, octobre 2003.

PETRELLA, R., *L'éducation victime de cinq pièges. À propos de la société de la connaissance*, Montréal, Éditions Fides, 2000.

ROCHER, G., « Un bilan du Rapport Parent: vers la démocratisation », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, n° 2, 2004, p. 117-128.

RYAN, K. et J. M. COOPER, *Those Who Can, Teach*, Wadsworth Cengage Learning, Boston, 2008.

TREMBLAY, R. R., « Au-delà de l'opposition entre les connaissances et les compétences, réflexions sur l'approche par compétences et la formation générale », *Pédagogie collégiale*, vol. 22, n° 1, 2008.

Éric CHASSÉ a été professeur de psychologie de 1993 à 2005 et a occupé en parallèle plusieurs fonctions, dont celle de psychologue scolaire. Il s'intéresse depuis plusieurs années aux questions de persévérance et de réussite scolaires et, plus particulièrement, aux stratégies d'étude, au traitement de l'information, à la motivation, à l'anxiété de performance et à la relation éducative. Il est maintenant conseiller pédagogique au Cégep de Saint-Hyacinthe, responsable du Centre d'aide à la réussite et du tutorat par les pairs, et il vient en aide aux étudiants éprouvant des difficultés d'adaptation au collège. Enfin, il anime le cours PED-860, *Des stratégies pour faire apprendre*, offert par PERFORMA aux enseignants inscrits au module d'insertion professionnelle des enseignants au collégial.

echasse@cegepsth.qc.ca