

Ces chaines que nous nous imposons



Catherine Bélec



Innover, c'est difficile. Normal, parce qu'innover, c'est apprendre. Et souvent, désapprendre. Parce que quand on essaie une nouvelle méthode d'enseignement, c'est un peu comme essayer de rouler juste à côté d'une trace creusée profondément dans le sol. Facile de retomber dedans. Et dès qu'un caillou survient sur la route, on a envie de se remettre dans notre petite trace, déjà bien creusée (et qui a aussi ses cailloux, mais bon, on sait où ils sont, c'est plus sécurisant). Peut-être que la nouvelle trace n'est pas toujours meilleure que l'ancienne ; peut-être même que l'ancienne, en fin de compte, est meilleure que la nouvelle. Malgré tout, l'innovation est cruciale pour l'éducation et pas forcément parce qu'elle

permet d'améliorer réellement les situations d'apprentissage des étudiants – bien que cela arrive parfois, quand même ! Non, l'innovation est fondamentale pour d'autres raisons, bien plus profondes et déterminantes. L'innovation amène une mouvance, une dynamique propre à tous les gestes guidés par l'espoir. Elle est une source d'apprentissage pour les pédagogues. Elle est l'action créatrice qui s'oppose à l'impuissance que ressentent bien des professeurs, à un moment ou un autre, dans leur carrière. Et l'espoir est un carburant essentiel dans un métier tel que celui de professeur. Un métier « impossible ».

«Qu'est-ce qu'un métier impossible? C'est un métier dans lequel, aussi excellente soit-elle, la formation n'est par garante d'une réussite élevée et régulière des gestes professionnels. Un métier dont l'échec est constitutif: échec des élèves, certes, mais aussi et peut-être d'abord de l'entreprise éducative elle-même. Dans un métier technique, les compétences n'excluent ni l'erreur ni l'insuccès, mais l'une et l'autre font figure d'exception. Dans les métiers de la prise en charge de personnes, la réussite n'est jamais assurée, il faut au contraire accepter une fraction imposante de demi-échecs ou d'échecs graves.» (Perrenoud, 1993)

Face à un métier impossible, il faut nourrir l'espoir, le chérir, le protéger et, selon moi, encourager autant que possible tous les gestes qui en découlent.

Depuis le début de ma carrière, j'ai tenté, comme tant d'autres professeurs, de trouver des voies pour motiver davantage mes étudiants et mieux les soutenir dans leurs apprentissages. J'ai refait mes grilles de correction pour être plus claire et plus juste dans mon évaluation; j'ai imaginé des activités d'apprentissage ludiques, transdisciplinaires ou authentiques afin de motiver encore plus mes étudiants; j'ai changé les corpus de mes cours, mon approche de ceux-ci; j'ai enseigné dehors, au musée, au théâtre – tout ce qui me semblait susceptible d'apporter des solutions aux nombreux problèmes que je rencontrais quotidiennement en classe. Il y a cinq ans, quand je suis devenue chercheuse, j'ai eu la chance de lier connaissance avec des professeurs de différentes disciplines et se répartissant dans tout le réseau collégial; des professeurs qui, comme moi, faisaient des pieds et des mains pour

bonifier leur enseignement dans l'espoir de faire mieux.

Or, cette expérience me force à constater que, sur le terrain, de nombreuses contraintes viennent entraver les gestes d'innovation. Plusieurs de ces contraintes sont hors de notre contrôle: surcharge de travail, manque de temps, devis ministériels... On le sait, le professeur est un petit rouage dans un système sur lequel il n'a que bien peu de contrôle. Les ministres, leurs conseils et les directions décident d'une foule de paramètres (matériels, logistiques, politiques) et nous, les professeurs, tentons de notre mieux de «faire avec».

Et pourtant... au fil de l'expérience que je cumule, je ne cesse de constater que parmi toutes ces contraintes à l'innovation auxquelles nous faisons face, certaines des plus déterminantes nous sont imposées... par nous-mêmes. Que ce soit au fil de mes projets professionnels ou de recherche dans les différents cégeps du réseau, ou même dans le cadre de conversations informelles engagées avec des professeurs rencontrés dans des événements ou colloques, une des oppositions les plus fréquentes que j'ai entendues à des idées d'innovation est celle des contraintes que s'imposent, localement, les départements et programmes.

«J'aimerais faire ça, je pense que ça pourrait aider les étudiants, mais mon département ne le permet pas.»

«C'est une bonne idée, mais avec les obligations de notre plan-cadre, je ne peux pas faire ça.»

«J'essaie de trouver une façon de mettre ça en place, mais c'est tout un casse-tête

avec les règles que nous avons dans notre programme. »

Face à un métier impossible, il faut nourrir l'espoir, le chérir, le protéger et, selon moi, encourager autant que possible tous les gestes qui en découlent.

Je ne nie pas l'importance qu'un programme ou un département se fixe des règles communes de fonctionnement afin de faciliter le travail de tous. Je comprends la volonté de trouver des terrains d'entente mutuelle afin d'assurer une certaine cohérence entre les professeurs et les cours. Je salue également le souci qui motive certaines de ces règles, comme d'assurer une meilleure équité entre les différents cours, voire de mettre en place des balises permettant d'assurer une qualité minimale à l'enseignement offert aux étudiants. Loin de moi l'idée de prôner l'anarchie !

Mais bon... je m'interroge sur la manière dont nous tentons de réaliser cela. Le fait de fixer des normes précises, comme une grille commune pour les évaluations sommatives ou encore les nombres ou les types d'évaluations pour un cours donné, permet-il vraiment d'assurer l'équité et une qualité d'enseignement ? Et quelles sont les conséquences, par ailleurs, de normes pouvant être vécues

comme une contrainte pour certains professeurs et pour un département ?

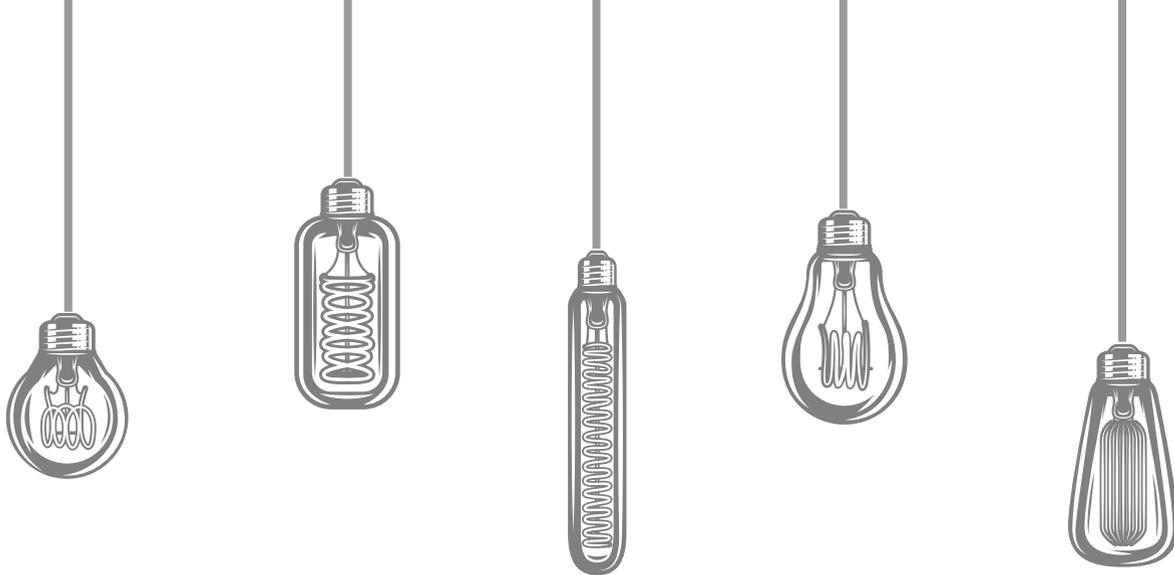
Le souci d'équité... ou d'apparence d'équité ?

Commençons par le concept d'équité. On pourrait penser que le fait que tous les étudiants aient les mêmes évaluations et les mêmes grilles de correction, par exemple, assure une équité de traitement. Est-ce vraiment le cas, si on prend la peine d'y songer ? À mon sens, il faut distinguer l'égalité de l'équité. Alors que la première est un concept absolu, la seconde comporte un caractère fondamentalement relativiste. C'est mathématique : l'égalité, c'est ce qui est absolument équivalent. L'équité repose davantage sur une notion de justice : c'est ce qui pousse à donner accès à un correcteur automatique à un étudiant souffrant de dyslexie, par exemple. Son traitement n'est pas le même que celui offert aux autres élèves, il n'est donc pas égal, mais il est équitable parce que cohérent avec cette idée que, étant donné qu'il ne vit pas la même réalité en situation d'écriture que les autres étudiants, il est nécessaire d'ajuster le cadre de cette situation pour lui offrir les mêmes chances.

Prenons un cas de figure fréquent dans les programmes ou départements, soit les cas où les balises départementales déterminent les types d'évaluations à donner et leurs poids sommatifs (par exemple : Examen : 30 % ; Exposé oral : 5-15 % ; Simulation : 20 % ; Divers : 0-10 % ; Évaluation terminale : 35 %). Ce cas de figure laisse une certaine latitude au professeur. Toutefois, on peut présumer que ce n'est pas parce que tous les groupes d'un même cours ont un examen totalisant 30 % de la note finale que celui-ci est d'un niveau de

difficulté équivalent à celui d'un autre professeur. L'un peut poser des questions de l'ordre de la mémorisation, l'autre des questions à développement impliquant une analyse. Certains autorisent la consultation des notes de cours, alors que d'autres préparent des examens formatifs. Un examen peut comporter davantage de matière à étudier qu'un autre. Les critères de correction d'un professeur peuvent être plus sévères ou pointus qu'un autre. Certes, les étudiants auront une illusion d'équité lorsqu'ils parleront à leurs collègues de classe puisque, sur le papier, les évaluations qu'ils ont tout au long de la session paraîtront équivalentes... mais c'est uniquement parce que leur réflexion critique sur l'apprentissage n'est pas suffisamment aiguisée et qu'ils n'appréhendent pas la complexité de ce qu'implique l'enseignement. Normal, ce n'est pas leur métier. Mais nous, n'est-ce pas le nôtre ?

Projetons-nous maintenant dans un cas de figure où les exigences normatives sont plus poussées, par exemple lorsque les évaluations d'un professeur à un autre doivent être identiques jusque dans les questions posées aux étudiants ou dans le vocabulaire des grilles communes. A-t-on automatiquement une situation équitable ? Pour en être certain, il faudrait pouvoir s'assurer que tous les professeurs ont abordé la même matière, dans des proportions équivalentes et avec la même maîtrise. Le pédagogue qui est plus à l'aise avec un module et l'enseigne avec plus de fougue, ainsi que celui qui utilise des méthodes d'apprentissage différentes, susceptibles de mieux préparer les apprenants à une partie spécifique de l'évaluation, détruisent en fait cette équité. Nous n'irons pas les blâmer, évidemment,



mais c'est un fait : à moins de contrôler parfaitement ce qui se passe en classe, il est utopique de croire que l'on puisse assurer à des étudiants l'équité face à des évaluations identiques s'ils ont eu deux professeurs différents. En fait, même avec le même professeur, des disparités peuvent survenir : selon le moment du cours (jour de la semaine, heure), l'énergie de l'enseignant, l'humeur de la classe ou le groupe (sa dynamique, son degré de force), on sait qu'un professeur pourra se trouver forcé de ralentir son enseignement ou de l'adapter à certaines circonstances. C'est une des raisons pour laquelle le jugement est aussi fondamental en enseignement : un bon professeur doit pouvoir s'adapter à une foule de situations qui se présenteront dans sa classe. Dans quelle mesure des évaluations devant se conformer à des normes prescriptives poussées permettent-elles les adaptations qui visent, justement, à assurer une évaluation équitable aux étudiants par rapport à l'enseignement qu'ils ont reçu ?

Alors, qu'en est-il de l'équité ? Bien sûr, celle-ci est cruciale et nous devons tendre vers elle ; ce n'est pas ce que je remets en question. C'est plutôt le fait que des plans-cadres normatifs soient en mesure d'assurer une réelle équité.

C'est, me semble-t-il, simplifier à l'extrême la complexité qui est celle des situations d'apprentissage. En fait, si nous arrivons à nous convaincre nous-mêmes que le respect de ces normes est un gage d'équité, cela me semble même nous mener au risque de devenir négligents quant à celle-ci, notre questionnement face à nos cours ne relevant plus de l'équité, mais de la conformité à un plan-cadre – qui parfois, d'ailleurs, date passablement et ne tient pas compte des nouvelles réalités.

Se donner la possibilité d'innover...

Parallèlement à cette question d'équité, que se passe-t-il du côté des professeurs qui planifient leurs cours ? Le respect d'une norme est généralement synonyme de l'atteinte d'un certain niveau de qualité. Le fait de se baser sur une norme pour réfléchir à ses évaluations ou à son cours encourage-t-il la réflexivité chez les professeurs ? Cela les amène-t-il à se remettre en question, à analyser la cohérence de leurs activités d'apprentissage ou d'évaluation... ou cela ne leur envoie-t-il pas implicitement le message que s'ils respectent les normes, ils font forcément bien

leur travail ? Sur quoi auraient-il le plus avantage à investir leur temps ? Respecter les contraintes posées par leurs collègues ou réfléchir à la cohérence de leur cours ?

Et qu'en est-il pour les autres, qui auraient éventuellement envie de modifier des éléments à leur cours pour améliorer celui-ci ? J'ai eu l'occasion d'observer tellement de professeurs se débattre avec des balises contraignantes comme avec un poids mort, tentant de respecter celles-ci alors même qu'elles étaient sources de frustrations. Est-ce normal qu'un professeur qui souhaite essayer d'améliorer son enseignement puisse en arriver à être contraint de renoncer à ses ambitions d'amélioration pour ne pas s'écarter des normes imposées par ses pairs ? Normes qui, dans bien des cas, reposent davantage sur la tradition (c'est comme ça que les professeurs travaillent habituellement, c'est comme ça qu'ils ont appris étant eux-mêmes étudiants) que sur une réelle réflexion pédagogique.

Pour une institution ou un groupe, les normes sont le plus souvent un moyen administratif permettant de se protéger contre d'éventuels litiges, mais je ne suis pas certaine qu'en établissant ces normes, on réfléchisse aux conséquences

que celles-ci peuvent avoir par ailleurs. Les normes ralentissent l'innovation, le changement et, si elles peuvent prévenir des modifications néfastes, elles limitent aussi les améliorations. Elles ont un caractère absolu qui ne prend pas en compte la relativité des situations d'apprentissage. Ce qui est adéquat dans un contexte peut ne pas l'être dans un autre. Je ne suis pas persuadée que la normalisation de l'enseignement soit une façon judicieuse d'assurer un apprentissage de qualité aux étudiants, et ce, de manière équitable. Parallèlement, l'établissement de normes dans un département est aussi une façon d'asseoir une vision dominante de l'enseignement et de l'apprentissage... ce qui diminue aussi le potentiel d'innovation, puisque le changement qui s'inscrit à contre-courant d'une culture est presque toujours, selon mon expérience, sujet à plus de résistance qu'un changement qui s'oppose simplement à des pratiques individuelles.

... Pour se donner la possibilité de s'améliorer

J'ai dit plus tôt que je ne prônais pas l'anarchie. Je crois en la collaboration à l'intérieur d'un département ou d'un programme. Je connais l'intérêt de la cohérence pour l'apprentissage des étudiants. Je suis convaincue de l'importance de chercher à assurer une qualité d'enseignement aux étudiants ainsi qu'une équité pour tous. Je crois simplement que le recours à la normalisation des pratiques ou des évaluations, qui me semble de plus en plus courant dans les collèges, et que l'on peut observer à travers les balises prescriptives de certains programmes ou départements, n'est pas la meilleure voie pour arriver à ces fins.

La pondération du nombre d'heures de travail exigé des étudiants me semble, certes, importante à respecter. De même, « Quelle compétence ou quels apprentissages les étudiants doivent-ils avoir maîtrisés au terme de ce cours ? » est assurément une question sur laquelle les membres d'un département ou programme doivent s'entendre, de même que les critères de qualité permettant de juger de cette atteinte. Mais est-il nécessaire de déterminer de façon prescriptive la manière de s'y rendre et la forme que prendra l'évaluation ? Je n'aurais rien contre l'idée de poser un « cadre de référence » des pratiques pédagogiques et évaluatives pour les professeurs ; il est certainement utile d'avoir une idée des pratiques majoritaires dans un département ; mais ce cadre ne pourrait-il pas être davantage orientant que prescriptif ?

Quand les professeurs parlent de la validation de leur plan de cours, j'entends presque uniquement des plaintes face à cette tâche qui leur apparaît comme administrative et peu utile. Et le fait est que de vérifier que l'on respecte des normes tient, effectivement, de la tâche administrative.

Ne serait-il pas plus utile de proposer des questionnements pédagogiques et éthiques pour valider ceux-ci ?

- Mes évaluations et critères d'évaluation permettront-ils de jauger adéquatement de l'atteinte de la compétence et des critères de qualité que l'on s'est fixés en département ?
- Les activités d'apprentissage que je propose permettent-elles de bien préparer les étudiants aux évaluations ?
- La charge de travail que je demande aux étudiants est-elle conforme au temps qu'ils sont censés investir pour mon cours ?
- En quoi mes choix pédagogiques pourront-ils favoriser l'apprentissage de mes étudiants ?
- En quoi mes choix pédagogiques assurent-ils un traitement équitable (et non égal !) entre mes étudiants ?

Les professeurs se posent déjà, pour la plupart, ces questions. Pourquoi ne pas mettre en valeur ces réflexions éthiques et pédagogiques, bien plus riches et constructives, plutôt que de leur demander de réaliser une tâche

Les normes ralentissent l'innovation, le changement et, si elles peuvent prévenir des modifications néfastes, elles limitent aussi les améliorations. Elles ont un caractère absolu qui ne prend pas en compte la relativité des situations d'apprentissage.

administrative qui n'exige, elle, aucune réflexion ni jugement professionnel? Ces questions pédagogiques combinées à des balises plus générales pourraient faire de l'obligation administrative de vérifier les plans-cadres une occasion de pratique réflexive des plus concrètes et utiles pour les enseignants.

Je crois intimement en la grande compétence du personnel enseignant du réseau collégial. Je l'observe quotidiennement chez les professeurs que je croise dans le cadre de mes projets de recherche et d'innovation. Je pense

qu'il faut que les départements et programmes, en tant qu'entités, croient davantage en cette compétence de leurs membres, aient plus foi en leur jugement pédagogique. Et si des doutes existent, n'est-il d'autant pas plus important, d'ailleurs, d'imposer des exercices de pratiques réflexives afin de repérer les éventuels besoins et d'orienter les individus concernés vers les ressources appropriées (conseiller pédagogique, collègue, article, etc.)? Si des normes locales doivent être adoptées, pourquoi ne pas aller vers des normes réflexives, qui favoriseraient le développement du

jugement et, probablement, enrichiraient mutuellement les échanges entre les collègues? Pourquoi instaurer des normes prescriptives qui, au contraire, risquent de transformer une réflexion pédagogique en une simple liste à cocher, voire de limiter la capacité d'amélioration de l'enseignement des professeurs?

Face à un métier impossible, ne faut-il pas ouvrir autant que nous le pouvons la voie aux personnes qui souhaitent améliorer les choses et rendre cet impossible... possible?

Référence bibliographique

PERRENOUD, P. «La formation au métier d'enseignant: complexité, professionnalisation et démarche clinique», dans Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM). *Compétence et formation des enseignants?*, Trois-Rivières, Coopérative universitaire de Trois-Rivières, 1993, p. 3-36 [unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_03.html].



Catherine Bélec enseigne la littérature au Cégep Gérald-Godin depuis 2006 et coordonne le Laboratoire de soutien en enseignement des littératies (LabSEL) depuis sa création en 2018. Entre 2016 et 2021, elle a mené trois recherches subventionnées par PAREA. Dans celles-ci, elle s'intéresse à tout ce qui touche à l'apprentissage autonome et à tout ce qui le favorise : littératie, rétroaction, apprentissage actif... Par ailleurs, le doctorat professionnel qu'elle termine actuellement à l'Université de Sherbrooke porte sur l'innovation en pédagogie.

cbelec@cgodin.qc.ca

Syndicat
de professionnelles
et professionnels
du gouvernement du Québec

SPGQ

Le SPGQ : seul syndicat voué uniquement à la représentation du personnel professionnel.