



Paul Forcier
Coordonnateur de
l'Enseignement régulier
au Collège Marie-Victorin

Je voudrais d'abord remercier le comité organisateur du colloque de m'avoir permis de vivre la soirée (je devrais dire la nuit) d'un élève aux prises avec un devoir à faire sans trop savoir exactement ce que le professeur attend, sans trop savoir non plus s'il a en mains les éléments lui permettant de réaliser le travail, du moins tel qu'il le comprend, mais sachant bien que l'échéance était arrivée et qu'avec ce professeur il n'avait pas le choix, qu'aucun délai n'était consenti et qu'aucune pitié n'était accordée à qui ne répondait pas exactement à la question telle que posée.

Ayant connu une éducation formant plus au devoir qu'à l'autonomie (est-ce incompatible?), conscient qu'il aurait peut-être été préférable d'avoir dit non alors que c'était le temps, mais ayant quand même dit oui, je me retrouve ici ce matin pour faire la "synthèse critique" et qui plus est "d'un point de vue holiste" des travaux d'ateliers qui, hier, sont nés de votre expérience et de vos convictions de professeurs.

Je n'oserais pas demander ici combien il y en aurait parmi vous qui voudraient être à ma place. J'ai eu des échos hier en circulant à travers le dédale de vos productions et en écoutant chacun et chacune venir m'expliquer l'esprit qui se cachait derrière les mots apparaissant sur la feuille-synthèse du compte rendu de leur atelier. J'ai appris alors que personne n'enviait mon sort. Et je me suis demandé: serait-ce qu'effectivement les gens ne croient pas en la valeur de la synthèse? Surtout si elle doit être critique? Et par surcroît holiste?

Pourtant, il paraît que la synthèse, ça développe la pensée formelle, il paraît que ça développe l'autonomie, et personne n'enviait cette activité intellectuellement si salubre que j'avais à me taper... C'est tellement important la synthèse que je gagerais ma chemise, et je ne la perdrais pas,

que la synthèse est une habileté qu'au moins mettons cinquante pour cent, pour ne pas exagérer, des professeurs du collégial de la province, prétendent faire atteindre aux élèves. Si on lit des plans de cours, "à la fin de ce cours, l'élève sera capable de réaliser une synthèse" et déjà ça c'est terre-à-terre; plus subtilement, on trouve que "le cours vise à développer l'esprit de synthèse" et c'est à l'élève de découvrir ce que ça sera quand il recevra sa note.

Et pour atteindre cet objectif noble entre tous, on fait du travail en équipe. Eh oui, le travail en équipe, ça développe l'esprit de synthèse. Ça développe aussi l'autonomie, on verra cela tout à l'heure, c'est une valeur fondamentale.

On fait des exposés, formels ou pas. Tiens en passant, j'ai été étonné hier: je n'ai trouvé sur aucune feuille l'exposé comme pratique d'enseignement; c'est vrai, je n'ai trouvé ça nulle part, sur aucune des feuilles. C'est le grand absent, l'exposé, le grand absent d'hier. Pourtant, quand je me décolle de ma chaise au collège et que je me promène - évidemment c'est UN collège - mais je suis déjà allé dans d'autres aussi, et que je me promène dans les corridors, en gros, je vois deux choses: ou des professeurs qui parlent, ou des élèves qui se parlent. Serait-ce que les pratiques pédagogiques réelles, celles vécues dans les salles de cours, ne sont pas les mêmes que les pratiques pédagogiques rêvées dans un colloque?

Pour développer l'esprit de synthèse, on fait faire des journaux de bord. Ah ça, les journaux de bord, c'est une des grandes modes... On fait réfléchir l'élève sur son vécu puis on lui demande de faire la synthèse de ses réflexions.

On fait faire des stages, puis des retours de stage. Bien sûr que ça développe la synthèse. On fait faire des résumés. On fait même faire des analyses qui, paraît-il, à long terme, développent la synthèse. Puis, on évalue. Au collégial, tenez-vous bien, on évalue pas pour rire. Un petit test ici, un petit test là; petit travail là, petite récitation ici. Je ne suis pas loin de croire qu'à ce niveau-là on doit bien être des champions de niveau international. Au nom de l'évaluation continue on est arrivé à la notation continue qui, au dire de plusieurs, est le seul et unique moyen de faire

travailler les élèves qui nous arrivent du secondaire. Il y aurait là-dessus beaucoup à dire, mais je me contenterai de constater la distorsion qui me semble exister entre une telle pratique et l'apprentissage de la synthèse.

Quoi qu'il en soit, dans les collèges du Québec, la synthèse apparaît comme une pratique pédagogique officiellement bien établie, du moins comme objectif poursuivi. Resterait à savoir dans quelle mesure l'élève confronté à six professeurs différents par session et dont chacun présente la synthèse ou l'esprit de synthèse comme l'un des objectifs principaux de son cours peut réussir à faire... la synthèse de ce que chacun d'entre eux entend réellement par cet objectif noble entre tous. C'est sans doute là une façon privilégiée de développer chez les élèves une autre dimension jugée fondamentale: son autonomie.

*Apprentissage de
de l'autonomie,
C. Lizotte, p. 59;
B. Grégoire, p. 65.*

Je ne me rappelle pas d'avoir jamais travaillé avec un groupe de professeurs sans qu'à un moment donné n'apparaisse le mot fatidique, l'autonomie de l'élève. Je parierais la chemise que je n'ai pas perdue tout à l'heure que quatre-vingt-dix-neuf pour cent des professeurs du collégial sont prêts et seraient prêts à défendre que leur objectif principal (pas unique évidemment, car il y a la synthèse et quelques autres) dans leur cours, quel qu'il soit, c'est de développer l'autonomie de l'élève. Parce que si ce n'est pas marqué là, ça ne fait pas très sérieux.

Et pour développer l'autonomie, tous les moyens sont bons. L'un prétend qu'il faut bien encadrer l'élève; mais oui, l'autonomie ça s'acquiert dans un cadre; l'autre dit bien non, pour développer l'autonomie, il faut encadrer le moins possible.

L'un prétend que cet encadrement-là doit passer par un plan de cours détaillé, précis, complet, où les évaluations sont bien déterminées, flexible aussi, parce que si le mot flexible n'est pas là, ça ne marche plus avec l'autonomie... L'autre dit: bien non, pour développer l'autonomie de l'élève, il faudrait quand même qu'il puisse intervenir dans le contenu, qu'il puisse, avec le professeur, négocier les objectifs et pourquoi pas les évaluations.

Il y en a qui disent que pour développer l'autonomie, il faut donner beaucoup de contenu parce que, évidemment, l'autonomie intellectuelle, ça passe par la connaissance: si je ne connais rien, je ne peux pas être autonome au plan intellectuel. L'autre dit: bien non, pour développer l'autonomie d'un élève, il ne faut pas lui donner le contenu tout cuit dans le bec, il faut que l'élève lui-même aille chercher ce contenu-là, il faut que l'élève apprenne à apprendre.

Il y en a qui disent que pour développer l'autonomie il faut absolument évaluer systématiquement pour tenir en haleine. L'autre dit: bien non, si l'élève est autonome, si je veux développer son autonomie, qu'il apprenne à se juger objectivement, à s'auto-évaluer.

On pourrait opposer comme ça, un paquet d'attitudes, de pratiques pédagogiques (et effectivement il y en avait d'autres) qui prétendent toutes, même si elles se contredisent entre elles, développer le même esprit d'autonomie chez l'élève, et il est fort probable qu'effectivement chacune est dans la ligne de ce que chacun entend par "développer l'autonomie".

Je m'excuse, j'ai un peu honte de le dire, mais pour moi, enseigner au cégep, c'est beaucoup plus modeste que ça. L'autonomie pour moi (comme l'esprit de synthèse d'ailleurs), ce n'est pas l'affaire d'un cours, c'est l'affaire d'une vie. Comme professeur de cégep, il faudrait peut-être se contenter d'être soi-même aussi autonome que possible sans prétendre que son cours à soi va concourir, d'une façon significative, à développer l'autonomie de l'élève. De toute façon, l'élève qui arrive au cégep, qui a dix-sept ans, a un bon bout de fait sur le chemin de l'autonomie et ce bout de chemin il l'a fait en dehors du cadre scolaire.

Je ne sais évidemment pas ce que c'est qu'un bon professeur. J'imagine que chacun et chacune ici se dit: "Viens me voir enseigner, tu vas le savoir". Ce que je pense, et j'ai trouvé ça presque partout hier dans les comptes rendus des ateliers, en tout cas dans le non-dit de plusieurs ateliers, c'est qu'il y a un certain nombre de facteurs - je n'ose pas dire valeurs parce que je ne suis pas certain de savoir ce que c'est - mais il y a un certain nombre de facteurs qui risquent - je ne dis pas que c'est automatique, mais qui

*Le "bon prof",
S. Ducharme, p. 55;
B. Grégoire, p. 68.*

risquent - de faire en sorte que quelqu'un soit un bon professeur. Sans que ce soit dans l'ordre, j'ai remarqué hier sur plusieurs papiers affichés, une espèce d'exigence de clarté, de transparence, d'honnêteté de la part du professeur.

Il y a des manifestations de cela: plan de cours détaillé, complet, précis, lisible par un élève ordinaire, évaluation en fonction de connaissances ou d'habiletés annoncées, etc. Mais pour moi, ça ce sont - excusez le mot - des "cossins", des petites choses, des manifestations. A mon avis, cette exigence de transparence-là, c'est beaucoup plus que de l'écrit, c'est beaucoup plus que du papier: c'est la présence en classe d'un professeur dont l'élève voit que ce n'est pas une image qui lui enseigne, mais un être humain qui, un matin, file plus ou moins bien; ou qui a eu un devoir à faire la veille et que ça l'a un peu chaviré, ou qui a mal à la tête, ou qui a des problèmes familiaux, et le reste... L'honnêteté face aux élèves, c'est fondamental.

Honnêteté, authenticité, A. Condamine, p. 18.

Pour moi, il y a aussi une exigence de passion au collégial: passion de la discipline enseignée; en général il me semble que cette passion on l'a. Je dirais même que je trouve qu'on l'a peut-être trop par rapport à cette autre passion qui nous définit professionnellement: celle de la pédagogie. Pour moi un bon professeur de chimie, de mathématiques, de philosophie, - permettez-moi de ne pas nommer toutes les disciplines des Cahiers de l'enseignement collégial - c'est quelqu'un qui a la passion de faire apprendre quelque chose à quelqu'un, qui ne se lasse pas d'inventer des moyens pour faire apprendre et qui y trouve suffisamment de satisfaction pour continuer à recommencer d'une session à l'autre sans en devenir blasé.

Le goût, la passion d'enseigner, B. Grégoire, p. 67; J. Dufresne, p. 124.

Une troisième exigence, c'est la modestie. Évidemment que pour chaque professeur sa discipline apparaît comme essentielle dans le processus de formation. Imaginez, s'il fallait qu'un élève de niveau collégial n'ait pas fait de philosophie... ce que ça serait terrible... le trou béant dans sa formation. Et l'élève qui n'aurait pas fait de physique, ou de chimie ou de mathématiques, enfin, nommez-en des disciplines, c'est évident pour chacun de nous et tout le niveau collégial, hélas, véhicule cette valeur-là: une priorité accordée à la discipline. On a regroupé, et c'est la structure de base de tous les collèges, les intervenants en pédagogie autour de leur discipline. Alors que la vie réelle du cégep, d'un collège, ce

n'est pas la discipline. C'est l'élève qui est là et qui doit passer à travers un certain nombre de disciplines pour obtenir son diplôme.

*L'essentiel dans
l'enseignement,
B. Morin,
M. Saint-Onge,
p.. 35.*

Combien de choses essentielles ça prend pour être un esprit cultivé - appelez ça comme vous voulez - ou un esprit bien formé, ou un esprit autonome? En fait, ça prend relativement peu de choses. Il y a une certaine prétention qui s'est développée chez nous - je parle au niveau collégial - où chacune des disciplines se prétend essentielle à la formation de l'élève. Et ça aboutit, vous le savez, à des rivalités de clochers... où à un moment l'on érige sa discipline en absolu sans aucunement se soucier (et souvent sans même le savoir) que l'un tire à hue pendant que l'autre tire à dia, l'essentiel étant pour chacun de "passer à travers" son contenu. Le problème étant que le professeur est souvent seul à réussir à "passer à travers"...

Le souhait que je ferais, ça serait qu'à un moment donné, au niveau collégial, il y ait un mouvement, c'est très long, mais un mouvement réel, où on essaie de retrouver dans l'enseignement, la maigreur essentielle de chacun des contenus qu'on enseigne aux élèves ou dont l'élève fait l'apprentissage et qu'ensemble les professeurs enseignant aux mêmes élèves au cours d'une même session visent à faire atteindre d'une façon cohérente, à travers leur discipline respective, un certain nombre d'habiletés de base qui, elles, seront toujours utiles, même quand les élèves auront tout oublié des contenus.

*Au delà des disci-
plines,
J. Dufresne, p. 115.*

Reliée à cette importance, à mon avis désordonnée, qu'on accorde au contenu disciplinaire d'un cours, on a l'évaluation, soeur fidèle de cette valeur. Et l'évaluation en vue d'une note. J'ai été étonné hier, je l'ai vu mais je pense dans un atelier seulement, de voir le peu d'insistance au niveau de la pratique d'enseignement qu'on semble accorder à l'évaluation que, dans le jargon pédagogique, on appelle "formative". Pourtant, il m'apparaît qu'une réflexion quelque peu fondamentale sur ce que nous appelons à l'heure qu'il est la "formation fondamentale" de l'élève de niveau collégial devrait nous conduire à diminuer la diversité des disciplines dans les champs de concentration, à diminuer l'importance accordée aux contenus dans les salles de cours et ceci au profit de la maîtrise d'habiletés jugées de base par un ensemble de professeurs enseignant aux élèves d'une concentration ou d'une spécialisation, à diminuer le nombre de

notations parcellaires au profit d'une évaluation qui fasse partie de l'apprentissage.

On m'avait accordé vingt minutes, je crois bien être sur le point de franchir la ligne d'arrivée. Je voudrais en terminant redire ma conviction profonde que les jeunes qui fréquentent aujourd'hui le cégep ont besoin de professeurs honnêtes, autonomes, centrés sur l'apprentissage plus que sur l'enseignement et capables de motiver les élèves autrement que par cette épée de Damoclès qu'est la notation continue. Je crois "qu'il y a quelque chose à faire là" et que tout le travail de perfectionnement qui se fait dans les collèges depuis une dizaine d'années, entre autres par le biais de PERFORMA, nous a rendus prêts pour une telle orientation.