

vante: le professeur qui utilise le plan de cours a peut-être d'autres caractéristiques (pédagogie, manière d'établir la communication avec l'étudiant) qui diffèrent de celui qui ne fait que déposer le plan de cours et en fait un simple geste administratif.

Du côté de l'administration, on a relevé un manque d'allocation de ressources pour assurer le suivi et l'information auprès du département et du professeur, d'autant plus que l'application de la politique a fait irruption dans les services pédagogiques comme un surplus de travail et a été traitée comme un autre dossier pédagogique. On a noté chez les départements et les professeurs une indifférence à recourir aux services offerts par les services pédagogiques pour encadrer l'implantation de la politique.

Une autre faiblesse de la politique, c'est qu'on a fait du professeur l'acteur principal de l'application de la politique. Les responsabilités auraient dû être mieux distribuées. La politique ne prête pas de responsabilité aux étudiants.

Par ailleurs, les professeurs ont perçu la politique comme une stratégie pour légaliser l'enseignement, en faire un contrat entre le professeur et l'étudiant. Les professeurs ont dû rechercher un équilibre entre la transmission de contenu et les préoccupations pédagogiques qui se traduit ainsi: «À quel moment je sacrifie le contenu pour me préoccuper de l'étudiant et à quel moment j'ai à revenir à mon contenu parce que j'ai tout de même un contrat par rapport à l'enseignement ou à l'information que j'ai à diffuser auprès des étudiants?» Autre remarque: les objectifs de la politique sont souvent contrecarés par les conditions de travail.

La politique a également dynamisé le rôle du département dans la réalisation des objectifs pédagogiques. Chaque département devait se doter d'une politique d'évaluation des apprentissages. Par contre, le problème de la politique a été de ne pas préciser les attentes à l'endroit des départements, de sorte que leur travail a été aléatoire de l'un à l'autre.

On a décelé une faiblesse dans la clarté des objectifs. La commission d'évaluation affirmait qu'une politique doit dire explicitement sur quelle réalité elle veut agir et les résultats qu'elle entend provoquer. En outre, on a relevé des incohérences sur le plan des principes de base, des postulats et des règles. Par exemple, les principes invitaient les professeurs à faire de l'évaluation formative et les règles les obligeaient à pondérer leurs notes de telle sorte que 30 ou 40 p. cent de la note était donnée avant la date d'abandon. Or, lorsqu'on planifie son enseignement en fonction de l'évaluation formative, il peut arriver que l'évaluation ne se fasse qu'à la fin de la session.

Autre déficience: le problème de la compréhension des termes. Un lexique doit être annexé à la politique.

Une dernière question: «Une politique d'évaluation peut-elle être efficace lorsque son application repose sur la bonne volonté?»

Ces résultats vont nous conduire à une réécriture de la politique d'évaluation qui va tenir compte des éléments qu'on va détecter. On ne sait pas, par contre, si l'on ne va pas lui greffer des prothèses dentaires, par le biais de politiques départementales. On met beaucoup en doute la qualité de l'animation dans les départements autour de l'intégration de la politique. Je pense que c'est par ce canal qu'on devrait demander des comptes. Une politique est avant tout un instrument d'anima-

tion et dans la mesure où les instances qui ont à la gérer ne se l'approprient pas, je crois peu à l'efficacité des règlements.

Communication de
Louise CORRIVEAU

Professeure au département d'anthropologie et sociologie
Collège Édouard-Montpetit

Dès 1982, plus de deux ans avant la promulgation du Règlement sur le régime pédagogique du collégial qui imposera à tous les collèges l'obligation d'adopter une politique d'évaluation des apprentissages, le collège Édouard-Montpetit (C.E.M.) se dotait d'une telle politique¹. Il s'agissait d'une première dans le réseau des cégeps.

Sur la base de cette expérience, nous discuterons ici de l'évaluation des apprentissages selon quatre volets. Le premier, plus historique, souligne deux grands traits de la Politique d'évaluation des apprentissages du C.E.M., rappelle ses objectifs et les difficultés de son implantation. Le second examine certains résultats du bilan² de son implantation auprès des professeurs³ et des départements et à travers les plans de cours. Dans un troisième temps, nous tirons quelques conclusions de cette expérience. Nous tenterons finalement de répondre aux questions proposées pour cet atelier: les politiques d'évaluation sont-elles efficaces, l'évaluation se déroule-t-elle dans des conditions qui en assurent la crédibilité, à quand des politiques d'évaluation des programmes et des enseignements?

L'histoire de la Politique d'évaluation des apprentissages au cégep Édouard-Montpetit

À l'automne 1980, la Direction des services pédagogiques (D.S.P.) présente à la Commission pédagogique (C.P.), un Plan d'élaboration d'une politique d'évaluation des apprentissages. Après discussions, les professeurs acceptent de participer à son élaboration par l'intermédiaire de leur syndicat et de la délégation à la C.P. Il aura fallu plusieurs heures de négociations, entrecoupées de consultations, pour obtenir un texte qui fasse consensus. La Politique a finalement été adoptée par le syndicat des professeurs et la Commission pédagogique en mai 1982, puis par le Conseil d'administration en juin 1982. Contraire-

¹ Politique d'évaluation de l'apprentissage, Collège Édouard-Montpetit, Longueuil, 1982, 18 p.

² Bilan de la politique d'évaluation de l'apprentissage étudiant, rapport de recherche, Collège Édouard-Montpetit, février 1988, édition provisoire. Le Bilan comprend cinq dimensions: 1- éléments d'histoire; 2- description de la Politique; 3- examen du contenu en regard de sa clarté, de sa cohérence et de sa complétude; 4- évaluation de la démarche d'implantation auprès des principaux acteurs: étudiants, Direction des services pédagogiques, professeurs, départements; 5- effets de la Politique, à court et long terme, directs ou indirects, bénéfiques ou indésirés. Trois personnes ont travaillé à ce Bilan. Louis Marie Fontaine a été responsable de la deuxième et de la troisième dimension. Paul Boisvenu, de l'évaluation de la démarche d'implantation auprès des étudiants et des cadres. Nous avons assumé, avec leur collaboration pour le codage, l'analyse des plans de cours, puis l'évaluation de la démarche d'implantation auprès des professeurs et des départements en situant chacun de ces éléments dans son contexte historique et «juridique». Cette recherche a été financée par la D.G.E.C. dans le cadre du Programme de subventions à l'innovation pédagogique.

³ Dans ce texte, l'emploi du masculin pour désigner les personnes est fait à titre épique.

ment à ce qui s'est passé dans les autres cégeps, il s'agissait là d'une politique négociée, non d'un règlement imposé.

De plus, la Politique tient compte de la matière enseignée, des pratiques pédagogiques des professeurs et des traditions locales tant dans sa construction que par l'inclusion des politiques départementales dans la Politique institutionnelle. La Politique n'a pas voulu remettre en cause toutes les pratiques antérieures. Au contraire, elle a voulu systématiser les pratiques usuelles les plus intéressantes. Elle s'inscrit en outre dans le cadre juridique existant: convention collective, lois des collèges, régime pédagogique, etc.

Parce qu'elle est le résultat d'une négociation serrée entre plusieurs parties, la Politique est traversée par des objectifs qui respectent les différents points de vue: garantir les droits étudiants, faire avancer le principe de l'évaluation formative, éliminer les pratiques abusives, l'arbitraire et l'injustice, introduire plus de transparence dans le processus d'évaluation. Mais l'objectif fondamental est d'assurer la qualité de l'évaluation des apprentissages. Cet objectif a une visée plus large. Il repose, en effet, sur deux postulats implicites: 1- la qualité de la formation s'améliorera s'il y a une amélioration de la qualité de l'évaluation; 2- si le Collège peut garantir la qualité de l'évaluation, il pourra, dans une large mesure, garantir la qualité de la formation.

Mais, l'implantation de la Politique du C.E.M. coïncide avec une période difficile: la négociation de la convention collective de 1982 qui s'est soldée par un décret. Celui-ci venait modifier la tâche des professeurs. Outre la détérioration du ratio étudiants/professeur, la «formule de la tâche» était changée pour alourdir la tâche de chaque professeur. Cette mécanique jouait de telle sorte qu'elle augmentait davantage le nombre d'étudiants dans les disciplines où le ratio étudiants/professeur était déjà le plus élevé⁴, là justement où la production de travaux et les questions à développement constituent un élément central de l'apprentissage et où l'annotation des copies constitue un moyen privilégié d'encadrement des étudiants. Or, la nouvelle Politique imposait précisément aux professeurs d'annoter les copies de telle sorte que l'étudiant puisse prendre connaissance de ses erreurs ou de ses lacunes (art. 4.6.2), de répartir sur au moins trois évaluations la note finale d'un étudiant (art. 4.2.2), de favoriser le plus possible l'utilisation de l'écrit dans les travaux des étudiants (art. 4.5).

Dans cette conjoncture, les professeurs décident de boycotter l'implantation de la Politique pendant près d'un an. Ce contexte difficile colorera tout le processus d'implantation.

Les résultats du bilan de l'implantation

• Les plans de cours, un rapport d'autonomie et de transparence

Dès le début, les plans de cours ont fait partie de la vie pédagogique des cégeps⁵. Avec la Politique, ceux-ci sont devenus une pratique institutionnalisée et ancrée dans les moeurs des professeurs du C.E.M.⁶. Ceux-ci doivent désormais comprendre les éléments indiqués à la section *Normes et règles*. Même s'il y a encore des lacunes, nous avons pu constater que les plans de cours de 1985 sont plus précis sur plusieurs éléments que ceux de 1981.

De plus, le plan de cours, tel qu'il est défini à la Politique, devient le point de liaison entre les acteurs, un moyen important de diffusion de la Politique et le point de cristallisation de son implantation. Il permet au professeur de planifier son enseignement et à l'étudiant de se situer. Il traduit le rapport que les professeurs veulent tisser avec leurs étudiants. Pour certains, il s'agit simplement d'un contrat. La Politique a d'ailleurs renforcé cette vision «contractuelle» du plan de cours. D'autres le voient comme un moyen de construire de nouveaux rapports avec les étudiants: un rapport d'autonomie et de transparence. Autonomie, parce que la démarche du cours est expliquée. Ainsi l'étudiant peut prendre davantage en charge son apprentissage. Transparence, parce que le professeur annonce la démarche du cours et y précise ses exigences.

Rappelons que les plans de cours ne sont pas une pratique courante au secondaire. Ce n'est pas non plus un acquis dans toutes les universités. Au collégial, ce plan de cours institutionnalisé et plus détaillé constitue un apport pédagogique majeur.

• Le département, le centre nerveux de la vie pédagogique

Toutes les questions importantes relatives à l'enseignement, par exemple, l'engagement des professeurs, les cours offerts, les révisions de notes, etc., doivent faire l'objet d'une recommandation départementale. Le département est, en outre, le lieu privilégié des échanges professionnels. Mais la structure départementale n'est inscrite ni dans la Loi des collèges, ni dans le Règlement sur le régime pédagogique du collégial⁷. C'est dans la convention collective que l'on retrouve les assises institutionnelles du département. Celui-ci est, par ailleurs, dans une relation complexe par rapport aux professeurs. Il sert de «médiateur» entre ces derniers et le Collège puisque la plupart des activités pédagogiques assurées par le professeur sont regroupées dans les chapitres qui traitent des fonctions départementales. Le professeur, individuellement, a quelques obligations alors que le département, constitué du collectif des professeurs, assume de très nombreuses responsabilités pédagogiques y compris celle d'assurer la qualité des cours. Cependant, il ne dispose que d'un pouvoir moral. Cette situation inconfortable et les tiraillements qui en découlent parfois nous ont été mentionnés par plusieurs coordonnateurs lors de l'enquête auprès des départements. Dans leur enquête, Grégoire, Turcotte et Dessureault⁸ ont recueilli des propos semblables.

Malgré cette situation complexe, l'enquête nous a révélé que les départements ont fait beaucoup plus que de simplement appliquer des normes et des règles. Plusieurs nous ont rapporté plus d'une vingtaine d'interventions ayant pour objectifs d'améliorer la qualité de l'évaluation. La Politique a vraiment été

⁴ En philosophie, en français, dans l'ensemble des sciences humaines, le nombre d'étudiants à encadrer à chaque session passait de 140 à 168.

⁵ Voir les premières conventions collectives et le Régime pédagogique provisoire.

⁶ Du moins au campus Longueuil.

⁷ Les départements n'étaient pas non plus inclus dans le Régime provisoire en vigueur jusqu'en 1984.

⁸ R. Grégoire, G. Turcotte et D. Dessureault, *Étude de la pratique professionnelle des enseignantes et enseignants de cégep*, Québec, Conseil des collèges, 1975, p.72.

un facteur de dynamisation de la vie pédagogique départementale. De surcroît, elle a fait reprendre au département sa vraie place, celle de centre nerveux de la vie pédagogique du Cégep. Son implantation a, en effet, favorisé une responsabilisation des départements et la mise sur pied ou l'extension de certaines pratiques qu'on doit considérer comme des acquis stratégiques, par exemple, l'encadrement départemental des plans de cours et l'examen des distributions de notes, deux tâches qui ont recueilli une très large participation. En l'absence de mécanisme formel de contrôle, malgré leur statut complexe, il faut noter que les départements se sont d'abord penchés sur les questions les plus délicates et ont su trouver des solutions intéressantes. Cependant, si on veut poursuivre les efforts entrepris, il faudra leur fournir un support institutionnel plus important.

• Le professeur: le fantôme devient acteur

Le professeur est complètement absent du Régime pédagogique provisoire⁹. Les intervenants identifiés sont: le ministère de l'Éducation, le Collège et l'étudiant. Le mot lui-même, «professeur», n'apparaît nulle part dans le texte. De même, le *Règlement sur le régime pédagogique*¹⁰ promulgué en 1984 ne nomme le «professeur» que par incidence¹¹. On doit faire un constat à peu près similaire à l'examen des textes de la convention collective 1979-1982¹² et du décret de 1982¹³ quant aux questions relatives à la pédagogie et à l'évaluation.

Malgré des difficultés d'implantation¹⁴, on a pu constater que par la Politique, le fantôme est devenu un acteur de premier plan. Le nombre d'obligations à respecter pour les professeurs a sensiblement augmenté parce que les règles et les normes appliquées antérieurement par certains ont été recensées et codifiées. Dans les faits, le professeur soutient une large part de l'application de la Politique. En regroupant les éléments les plus appliqués, on peut dégager les principes et les pratiques qui guident désormais ses actes pédagogiques.

Les principes:

- l'évaluation de l'apprentissage doit s'effectuer en tenant compte des objectifs d'apprentissage de la discipline;
- les objectifs d'apprentissage et les modes d'évaluation forment un tout et sont le départ de toute planification de l'apprentissage et de l'enseignement;
- l'évaluation de l'apprentissage doit s'effectuer en reconnaissant le fait que le développement des concepts et l'acquisition des habiletés chez l'étudiant sont progressifs;
- les professeurs feront la critique de leurs modes d'évaluation de l'apprentissage en vue d'en assurer la qualité.

Les pratiques: nos résultats nous indiquent que plus de neuf professeurs sur dix

- annotent les copies;
- fixent le poids d'un examen à au plus 30 p. cent de la note finale;
- déterminent le moment des évaluations en tenant compte du moment où les étudiants sont censés avoir atteint les objectifs visés;
- informent à l'avance les étudiants de la pondération des évaluations;
- corrigent en deux semaines (les professeurs de sciences humaines et de français disent cependant avoir de la difficulté à respecter ces délais de correction);
- assurent la confidentialité des résultats.

Une double allégeance caractérise ces principes et ces pratiques: la place faite à l'étudiant et l'importance à accorder au contenu disciplinaire. Les professeurs de cégep sont en train de construire un modèle de pédagogie qui tient compte de ces deux pôles. Mais cet équilibre est difficile à tenir. Encore plus lorsque les étudiants arrivent de moins en moins bien préparés ou présentent de graves lacunes dans leur formation. Une réflexion sur la préparation des étudiants et sur la façon dont le Collège prend en compte ces difficultés dans l'organisation pédagogique s'impose.

Plusieurs professeurs considèrent, en outre, que les termes du «contrat» ne sont pas respectés. Les étudiants ont des droits mais ils ont aussi des responsabilités face à leur apprentissage. On souhaite qu'une explicitation de leurs responsabilités fasse partie d'une révision de la Politique. De la même façon, les professeurs espèrent que les obligations du Collège seront mieux définies. De plus, une révision de la Politique ne saurait proposer d'augmenter davantage la tâche des professeurs qui déjà, du seul fait du nombre plus élevé de leurs étudiants, ont assumé plus que leur large part de son application.

Vers une impasse?

Les résultats de l'expérience du C.E.M. restent particuliers. Cependant, certains éléments peuvent sans doute être généralisés à d'autres cégeps. Voyons d'abord les points les plus intéressants. La Politique a assurément eu pour effet de dynamiser le travail pédagogique, même de placer, pour un temps, la pédagogie au cœur de la vie de l'établissement (y compris dans les assemblées syndicales et au Conseil d'administration). Elle nous a permis de gérer de façon plus correcte les tensions entre les professeurs et les étudiants puisque celles-ci se cristallisent souvent autour de l'évaluation. De leur côté, les départements ont pris leur vraie place dans la structure pédagogique et sont devenus, de surcroît, des relais potentiels pour des interventions pédagogiques. Par exemple, ils sont devenus des interlocuteurs privilégiés qui peuvent, à leur tour, amener de nouvelles perspectives pédagogiques aux professeurs¹⁵.

Les professeurs sont devenus des acteurs de premier plan mais les étudiants, pourtant les premiers intervenants dans le processus d'évaluation, sont absents. La Politique leur a défini des droits mais pas de devoirs ni de responsabilités. La faiblesse, le manque d'implication et de travail personnel de cer-

⁹ *Le régime pédagogique*, pp. 1-11 à 1-13 in Cahiers de l'enseignement collégial 1981-1982, vol.1, Québec, D.G.E.C., 1981, 198 p.

¹⁰ *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Québec, D.G.E.C., 1984, 42 p.

¹¹ «Le Collège a la responsabilité de faire établir par chaque professeur et pour chaque cours un plan détaillé conforme...» (art. 23). C'est la seule fois où le terme apparaît dans le Régime pédagogique de 1984.

¹² Entente intervenue entre d'une part Le Comité patronal de négociation des collèges et d'autre part La Fédération nationale des enseignants québécois (C.S.N.), 1979-1982, Québec, M.E.Q., 1980, 287 p.

¹³ *Dispositions constituant des conventions collectives...*, Québec, M.E.Q., 1984, 311 p.

¹⁴ Chez nos répondants, près de 40 % des professeurs, plusieurs n'avaient pas le texte de la Politique ou ne l'avaient pas lu en entier.

¹⁵ Ainsi plusieurs départements ont réclamé l'aide du Service de développement pédagogique pour procéder à l'évaluation de leurs besoins de perfectionnement et organiser du perfectionnement collectif.

tains étudiants découragent plus d'un professeur. Le principal défi est là: ramener l'étudiant à se centrer sur ses études.

Un processus d'évaluation devenu plus rigoureux et plus transparent a fait ressortir des lacunes dans la formation des étudiants et la mauvaise santé de certains programmes, notamment du plus important programme préuniversitaire, celui de sciences humaines.

Celui-ci reçoit en effet une bonne partie de cette clientèle faible et peu motivée, tel que nous le démontrent les moyennes des cotes de classement du secondaire des étudiants admis dans les programmes du secteur général pour les cégeps membres du S.R.A.M. en 1985:

Sciences	80,5 %
Sciences Humaines avec maths	64,7 %
Sciences Humaines sans maths	61,0 %
Sciences Humaines (administration)	70,7 %

Source: compilation personnelle à partir des données du S.R.A.M. 1988.

Cela se traduit aussi à l'arrivée au cégep. Ainsi, au collège Édouard-Montpetit, campus Longueuil par exemple, en 1985 et 1986, plus de 20 p. cent des nouveaux inscrits ont échoué ou abandonné plus de la moitié de leurs cours.

Enfin, cela se cristallise dans les taux de diplômation:

Sciences	73,6 %
Sciences Humaines sans maths	50,4 %
Sciences Humaines avec maths	57,3 %
Sciences Humaines (administration)	63,5 %

Source: compilation personnelle à partir des données du S.R.A.M. 1988.

Note: ces données portent sur les étudiants admis en 1981. Il faut compter près de cinq ans et même plus après l'inscription pour obtenir le taux de diplômation.

En termes clairs, cela signifie que dans certaines disciplines et dans certains programmes, les professeurs ne savent plus quoi enseigner et à qui enseigner. Ils sont incapables de gérer l'apprentissage étudiant parce qu'ils doivent gérer d'abord l'échec étudiant.

Quelques réponses

• Les politiques d'évaluation sont-elles efficaces?

Cette question en amène une autre: efficaces pour faire quoi? Garantir la transparence du processus d'évaluation? Assurer la rigueur du processus? Sélectionner les étudiants? Il s'agit d'une question difficile parce qu'il n'y a pas encore de consensus dans le système scolaire québécois sur le sens à donner au diplôme antérieur: sanction des études ou droit de passage automatique?

Il existe, par ailleurs, plusieurs mécanismes pour garantir soit la qualité de l'évaluation, soit la qualité des enseignements: les examens nationaux, l'accréditation des établissements, etc. Au cégep, l'entrée et la sortie sont, d'ailleurs, gérées par deux modes fort différents de sanctions des études. En effet, nous recevons des étudiants avec un diplôme d'État du secondaire et nous diplômons nos étudiants à partir d'évaluations faites dans chaque collège pour chacun des cours. Pour sa part, l'université utilise la cote Z à l'entrée des programmes contingentés.

En ce qui a trait à la sanction des études secondaires, il faut bien dire que les examens d'État et les diplômes qui les sanctionnent, tels qu'ils sont actuellement, ne nous apparaissent pas les meilleurs prédicteurs de la capacité à poursuivre des études collégiales. Ils ne sont pas non plus très significatifs de l'acquisition des apprentissages et des connaissances. Par ailleurs, nous sommes de plus en plus démunis devant certains effets pervers de la cote Z. Les rumeurs et les réalités, la crainte de la sélection universitaire ont incité des conseillers pédagogiques et des étudiants à développer une véritable stratégie d'inscription. On s'inscrit dans des cégeps dits «moins forts» pour obtenir une cote Z plus haute et avoir plus de chance d'entrer à l'université dans les programmes contingentés.

Les politiques d'évaluation des apprentissages, modèle développé dans les collèges, veulent aussi garantir la qualité de l'évaluation. Mais celles-ci ne peuvent évidemment pas se substituer à un consensus national sur les connaissances à acquérir à chacun des ordres d'enseignement ni trancher le débat sur le mode idéal de sanction des études. Mais si l'objectif est d'assurer une équité, une cohérence, une transparence du processus d'évaluation, et de garantir des droits aux étudiants¹⁶, elles peuvent contribuer à répondre à ces objectifs.

• Les conditions dans lesquelles se réalise l'évaluation des apprentissages en assurent-elles la crédibilité?

Avec la connaissance que nous avons des autres ordres d'enseignement, il nous apparaît que les politiques d'évaluation ont tout ce qu'il faut pour assurer une évaluation crédible. Ce modèle pourrait être importé avec succès dans des départements et des facultés universitaires. Désormais, les plans de cours sont examinés en département puis rendus publics. On y retrouve les objectifs du cours, le déroulement du cours, le processus d'évaluation, etc. Dans beaucoup de départements, on examine les distributions de notes par cours et par professeurs. Il s'agit d'outils précieux et efficaces.

• À quand des politiques d'évaluation des programmes et des enseignements?

S'engager actuellement dans l'élaboration d'autres politiques, sans données ni ressources supplémentaires, ne serait pas productif. De plus, l'élaboration de politiques est un modèle très lourd à gérer au niveau local. Encore plus dans une conjoncture où il y a peu de ressources et peu ou pas de données tant pour les collèges que pour l'ensemble du réseau. Il faut d'abord pousser au bout les outils que nous avons déjà entre les mains: les politiques d'évaluation des apprentissages et la convention collective des professeurs, notamment le chapitre sur le département. Cependant, on doit, dès à présent, se fixer des priorités et mettre en place certains instruments pour faire avancer ces dossiers, au niveau du réseau comme au niveau local.

Au niveau du réseau, il faut produire rapidement des données fiables sur les cheminements scolaires des étudiants en tenant compte des résultats du secondaire et au moins du premier cycle universitaire, procéder à des analyses sur les causes d'échec et d'abandon, sur les motivations et l'organisation

¹⁶ Commentaires à l'article 31, Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, Québec, D.G.E.C., 1984, p.35.

du travail des étudiants, sur le rôle de certaines politiques et règles de gestion (abandon et date d'abandon, nombre de cours par session, gestion du bulletin, etc.).

De plus, si l'objectif ultime est d'améliorer la qualité des enseignements dans tout le réseau, il faudra accepter d'investir des énergies et des ressources dans le plus important programme en ce qui concerne les effectifs, celui des sciences humaines. Même si cela n'est pas facile à défendre tant auprès de la population qu'auprès du Conseil du trésor, améliorer ce programme pour en faire un véritable programme préuniversitaire, c'est améliorer la formation de 30 p. cent des étudiants du réseau. Ce programme doit cesser d'être le programme résiduel, celui qui permet la «souplesse» de la gestion pédagogique tant dans le réseau qu'au niveau local. On devra accepter qu'en sciences humaines aussi les apprentissages doivent être progressifs et que l'encadrement des étudiants est une chose importante.

Au niveau local, il faut inviter toutes les parties à relire la convention collective, notamment le chapitre sur le département et s'entendre pour l'appliquer. Le département doit cesser d'être la «couverte» et il doit jouer son rôle comme il est défini dans le texte de la convention i.e. un collectif responsable qui doit notamment:

- définir et appliquer les objectifs, les méthodes pédagogiques et les modes d'évaluation;
- dispenser les cours et en assurer la qualité;
- assurer l'assistance professionnelle aux nouveaux professeurs;
- réfléchir aux questions de perfectionnement;
- faire un plan de travail;
- rendre compte en faisant un rapport annuel de ses activités.

Cela suppose des conventions collectives négociées et une volonté commune de respecter les termes du contrat. Le défi est de taille. Mais l'expérience de la Politique nous incite à croire que cela est encore possible. L'absence de mécanisme de contrôle formel était un des paris de la Politique et il a été plus que relevé.

La discussion et la recherche de consensus sont des processus longs et parfois pénibles mais les résultats produisent un taux d'implication et une responsabilisation plus grande des acteurs. Pour notre part, nous considérons ces tensions comme inévitables et productives et les résultats obtenus en témoignent. Ils permettent de contredire ceux qui rêvent de modifier la structure du pouvoir dans les départements. Des mécanismes de contrôle formels, dans des milieux comme celui des cégeps où on est soucieux de préserver l'autonomie individuelle et les libertés pédagogiques et académiques, auraient produit des résultats plus médiocres en détournant une partie des énergies vers la contestation et la transgression des règles! La voie de la responsabilisation des acteurs est la seule qui puisse permettre de faire avancer ces questions.

E. Les professeurs: enseignants ou éducateurs?

PROBLÉMATIQUE

Ce qu'est un professeur est d'abord et avant tout défini syndicalement et patronalement par des normes, des conventions. Il n'existe pas de description professionnelle de sa fonction. Professionnel de l'enseignement ou spécialiste d'une discipline?

Compte tenu de cette ambiguïté, quel profil de professeur recherche l'étudiant? Qu'est-ce que les professeurs voudraient être? Qu'attend le milieu de ses enseignants?

Communication de
Jean LABRECQUE
Ex-professeur
Cégep François-Xavier-Garneau

Introduction

On propose la problématique suivante: Ce qu'est un professeur est d'abord et avant tout défini syndicalement et patronalement par des normes. Il n'existe pas de description professionnelle de sa fonction. Professionnel de l'enseignement ou spécialiste d'une discipline.

Compte tenu de cette ambiguïté, quel profil de professeur recherche l'étudiant? Qu'est-ce que les professeurs voudraient être? Qu'attend le milieu de ses enseignants?

Professeurs: enseignants ou éducateurs

On voit très nettement que la problématique met en évidence comment la définition du professeur relève des administrateurs syndicaux et patronaux. On veut y voir une ambiguïté bien superficielle qui tient plus des mots que des réalités. Et les interrogations sont déroutantes.

Cela est dû au caractère tautologique du thème même de l'atelier: Les professeurs: enseignants ou éducateurs. Je retire le terme tautologique pour série synonymique, pour s'inspirer de la sémantique, chapitre de la linguistique. On peut se demander en effet quelle différence on peut faire entre enseignants ou éducateurs comme équivalents à professeurs. Tout ce que je peux dire, c'est que ces trois termes n'ont plus de raison d'être si on peut se poser cette question fondamentale: «L'homme est-il un être autodidacte?»

Cette question, vous le devinez bien, est tirée du *DE MAGISTRO* de Thomas d'Aquin. Dans les années cinquante, tous les normaliens se voyaient offrir le petit fascicule que voici. Mais notez que les pédagogues américains sont venus nous proposer leur conception pratique de l'éducateur, personnage soumis aux discours des psychologues, des psychiatres et des architectes des complexes scolaires. En un mot, la théorie du behaviorisme a eu raison de l'idéal scolastique et humaniste.

Thomas d'Aquin a répondu en latin: Et videtur quod sic. Et il semble que oui. Et par la suite, l'école selon Charlemagne est devenue le lieu des aventures pédagogiques de Lancaster à Decroly en passant par Montessori. Pour nous, le maître est l'individu le plus utile à la société: impossible d'imaginer une société sans l'école. On sait comment tous les pays du monde investissent dans leurs institutions scolaires, mais on se rend compte que les investissements ne produisent plus les résultats escomptés.

L'école de rang était rentable. Le cégep est-il rentable?

L'école du rang impliquait le «maître». Au cégep, on ne peut être «maître», car on a ce préjugé que le «maître» ne fait pas démocratique. Et dans une certaine mesure, le rôle de celui que l'on appelle le professeur, l'enseignant ou l'éducateur se voit obligé de laisser l'initiative de la découverte du savoir à l'élève. Et c'est pour cela que la question: «L'homme est-il un être autodidacte?» mérite de plus en plus qu'on l'examine.

En tout premier lieu, je veux vous inquiéter car Thomas d'Aquin dit très bien que le rôle du maître est comparable à celui de médecin. Il constate que c'est bien plus les forces vives chez un malade qui lui font vaincre sa maladie que l'apport de ses conseils et de ses médicaments. De même que tout enseignant reconnaît que ses explications les plus imaginées ne peuvent pas grand-chose si l'étudiant n'a pas de talent ou le désir d'apprendre ce qu'il lui propose.

Notre système scolaire est en crise par le fait même qu'on propose plus qu'on impose. Cette crise a deux facettes: la remise en question du maître comme guide de l'élève et la sophistication des outils pédagogiques pour un apprentissage personnel ou autonome. La remise en question du maître a été le fait non seulement de la démocratisation de nos institutions scolaires, mais également des contradictions aussi étonnantes qu'évidentes entre les idéaux éducatifs, accentuées par des cloisonnements radicaux: cours général, cours scientifique(s), cours technique(s), etc., d'où la complexité de faire le profil du professeur aujourd'hui.

Profil: copain d'office

Pour répondre à la première question, s'il y a un profil possible, il ressemble à une esquisse qui se rapproche d'une simple caricature d'un copain pas trop grisonnant.

Mais la deuxième facette nous montre comment les équipements pédagogiques ont évacué le maître en le dépassant souvent. Il y a des livres trop bien faits, des équipements de laboratoire d'une précision telle que l'étudiant ne cherche pas longtemps la réponse à son problème; il y a surtout une réduction de l'effort d'analyse des éléments d'une question, une élimination d'exercices intellectuels pénibles comme la formulation précise, comme la mémorisation de modèles de raisonnements comme de synthèses, une condescendance à faire équivaloir n'importe quoi à n'importe quoi: en fin de compte, une classe blanche ou verte dans la nature vaut un cours de philosophie ou de mathématiques.

L'ambiguïté permet tout et c'est pour cela que les trois termes professeurs, enseignants et éducateurs ne décrivent ou ne définissent plus rien, qu'il n'existe pas de modèle professionnel de la fonction de maître de nos jours. D'ailleurs, ce mot nous dérange. On ne voit plus ce mot nulle part aujourd'hui. Et c'est pour cela qu'il ne reviendra plus.

Car l'homme est un être autodidacte. C'est un fait autant collectif qu'individuel. Et tout maître est vite dépassé. Ce n'est pas pour rien que les costumes ont disparu dans les écoles, les séminaires, les universités. Sauf pour quelques cérémonies folkloriques. Les hommes costumés ne nous apparaissent plus comme des protecteurs du bien commun, mais plutôt comme des survivants de sociétés fondées sur des inégalités et des privilèges.

Il n'y a plus de tribune dans la plupart des salles de cours. Souvent même, de aires ouvertes, comme on dit, facilitent un grouillement d'autodidactes qui font ce qui leur plaît, quand ça leur plaît, comme ça leur plaît. On en arrive à l'auto-évaluation et on s'inquiète fort peu si c'est un succès pour un cégep d'avoir 50 p. cent de diplômés ou 50 p. cent d'abandons. Administrateurs comme titulaires (autre terme pour notre série synonymique) considèrent que l'autodidacte a tout de même profité de son passage parmi eux.

On peut récuser le tableau que je vous fais en tenant compte de chaque situation particulière. Il convient simplement de constater que la question «Qu'est-ce que les professeurs voudraient être?» n'implique aucune réponse péremptoire. Et la raison tient au fait que le syndicalisme a évacué toute valeur absolue d'une matière par rapport à une autre, toute condition de travail trop pointue par rapport aux implications pédagogiques exigées par tel cours, tout ce qui peut apparaître «inégal» dans l'horaire ou le partage des tâches. Notez que les administrateurs entretiennent les mêmes préjugés.

On se réfugie de part et d'autre dans un langage chiffré de crédits, de nombre d'heures de théorie, de laboratoire, de semaines de stage et tout marche dans la mesure où les étudiants ne se plaignent pas. Ou que des professeurs ne se plaignent pas. Et même s'ils se plaignaient, je ne suis pas assuré qu'ils seraient entendus du mouvement syndical ou du mouvement patronal.

Et j'en arrive à la dernière question qui est la plus intéressante: «Qu'attend le milieu de ses enseignants?» S'il y a un mot difficile à définir, c'est bien le mot «milieu». Et quand on l'entend parler, c'est par ses extrêmes. Vous saisissez?

Maître: conseiller discret et attentif

Notre société démocratique bouillonne de «milieux». Le moindre groupuscule se dit le milieu de tout, parle au nom de tous et défend généralement des «priorités» qui ne sont jamais jugées «prioritaires» par tous les autres milieux. Et je sais que si le milieu disait qu'il souhaite que tous les professeurs soient de vrais maîtres, l'accord serait total pour cet idéal et le désaccord tout aussi total sur les moyens de l'atteindre. J'imagine qu'il est devenu impossible de refuser à tout individu le droit de s'inscrire à cette institution qui formerait des «maîtres».

C'est un fait que le milieu veut des «maîtres». Vous comme moi, on est d'accord. Et alors comment faire si l'institution impose ses «valeurs arbitraires» et forme des maîtres dont on ne voudra pas pour les jeunes? Et même si les jeunes avaient une idée de ce qu'ils désirent comme «maîtres», il n'est pas assuré que leurs études seraient pavées de succès continuels.

Les attentes du milieu doivent être profondes et ne pas tenir de la mode du jour. On a introduit l'ordinateur pour répondre à une attente du jour. On ne sait même pas si l'ardoise est dépassée. On a enseigné les quatre opérations arithmétiques et les