

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

jeunes ne savent plus faire un calcul mental d'une taxe de 10 p. cent pour un montant de 1 \$ sans l'aide de la caisse enregistreuse.

C'est simple: que le jeune apprenne à se débrouiller. Et on revient à Thomas d'Aquin. Le maître ne vaut que dans la mesure où il aide l'autodidacte à se débrouiller. Thomas d'Aquin disait que le maître permet parfois à un autodidacte d'aller plus vite et plus loin. Il dit très bien ce qui sera la conclusion de cette communication:

«4. Le mode d'acquisition de la science par découverte est remarquable, puisqu'il révèle la vivacité d'esprit de qui s'instruit par lui-même (autodidacte); cependant, le mode d'acquisition de la science par enseignement est plus parfait pour qui considère la fonction du maître. En effet, ce dernier connaissant explicitement toute la science est plus apte à y conduire que celui qui la recherche de lui-même à l'aide des principes communs de la science.»

Conclusion

Autrement dit, tout professeur, tout enseignant, tout éducateur, chacun dans son champ spécifique, car, au fond, il n'y a pas de synonymes, doit se conduire comme un maître: être attentif aux efforts d'observation, d'expérimentation et de théorisation des découvertes de la science chez les élèves et leur éviter de perdre leur désir d'apprendre en dépit de tout, non seulement au cégep mais pour le reste de leur vie.

Communication de

Guy DESSUREAULT

Professeur et co-auteur du rapport Grégoire

Cégep de Trois-Rivières

Un éducateur, d'après le *Robert* — je ne m'en tiendrai d'ailleurs qu'à lui — assure la formation et le développement d'un être humain; un professeur «enseigne une discipline, un art, une technique ou des connaissances»; un enseignant «transmet certaines connaissances» de façon qu'elles soient «comprises et assimilées»...

Dans les documents que j'ai consultés pour mes recherches sur les enseignants de cégep, c'est de l'éducateur dont on trace le plus nettement le portrait. Un portrait somme toute assez idyllique. Les témoignages des enseignants que mes collègues et moi avons analysés au cours de notre étude sur la pratique des enseignants de cégep décrivent une réalité fort éloignée de l'idéal véhiculé par la documentation et la rhétorique officielles. Mon expérience d'enseignant de cégep depuis 1969 me permet de constater le fossé entre la réalité et cet idéal.

Je vais essayer durant ces quelques minutes de mettre en relief les difficultés pour un enseignant du collégial d'être un éducateur en 1988. Le temps m'étant compté, je le ferai uniquement en confrontant quelques-uns des traits du contexte où il évolue à ceux de l'enseignant idéal. Confrontation qui me portera à conclure que l'enseignant de cégep demeure ce qu'il a été de plus en plus depuis la Révolution tranquille: un professeur.

Grosso modo, les racines de l'enseignant de collège idéal se nourrissent de deux grands rapports québécois sur l'éduca-

tion: celui de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec, le rapport Parent, paru quelques années avant la création des cégeps, et celui du Conseil supérieur de l'éducation, *L'activité éducative*, publié quelques années après. Le type idéal d'enseignant y est défini en référence à une conception «renouvelée» de l'éducation transformant l'étudiant en celui qui allait s'appeler, le temps d'une mode, le «s'éduquant». (Le pronom réfléchi est ici très révélateur).

Comme ses collègues du primaire et du secondaire, à qui d'aucuns l'associent plus volontiers, l'enseignant de cégep doit se vouer à la formation «intégrale-fondamentale» de l'étudiant en se conformant à une pratique plaçant ce dernier aux commandes de l'acte d'apprendre. Répondre aux «besoins» de l'étudiant en favorisant son plein épanouissement s'érige non plus en objectif ultime mais prochain de l'exercice de la fonction enseignante, laquelle se définit de moins en moins comme un art et de plus en plus comme une science.

Le rôle de l'enseignant, dans cette perspective, passe de celui de «maître-à-penser» à celui d'«animateur-guide-personne-ressource-facilitateur-dynamiseur». Expert dans une discipline ou une spécialité: oui! Mais l'enseignant de collège idéal doit faire passer celle-ci derrière le projet pédagogique. C'est pourquoi ses nouvelles qualifications relèvent davantage de la psychopédagogie que d'une «sur-spécialisation disciplinaire». Ce que l'enseignant de cégep a à développer, c'est «la capacité de transmettre des comportements plutôt que des contenus».

En plus, donc, d'être expert dans sa science ou sa technique, l'enseignant de cégep idéal le devient dans l'organisation de situations d'apprentissage: il connaît et exploite le langage des médias, les styles d'apprentissage de l'adolescent et de l'adulte, dont il peut décoder le vécu scolaire et social; il est familier avec les méthodes ou techniques d'animation, de travail en groupe, d'évaluation, de recherche et d'expérimentation; il se tient à jour et se perfectionne autant en pédagogie que dans sa discipline ou sa spécialité.

Ses approches pédagogiques, variées et souples, se conjuguent aux modes de l'individualisation et de la personnalisation. L'enseignant idéal délaisse l'exposé «magistral», devenu comme le moi de Pascal «haïssable», et pousse l'étudiant vers des découvertes qu'alimentent diverses ressources mises à sa disposition: ressources humaines ou didactiques, écrites, audiovisuelles ou informatiques. La technologie, entre autres dispensateurs de connaissances — car l'enseignant ne détient plus l'exclusivité de ce rôle — fait partie de son lot quotidien, concourant à ses côtés à la plus grande autonomie de l'étudiant. Aussi, pour le plus grand bien de ce dernier, l'enseignant idéal travaille en équipe, avec ses collègues de département et ceux d'autres disciplines ou spécialités, de manière à favoriser l'intégration des apprentissages.

Les qualités indispensables à l'enseignant de cégep idéal tiennent autant sinon plus à sa personnalité qu'à sa pratique. «Formateur à vision éclairée», il a atteint un haut niveau de culture générale tout en se montrant un excellent vulgarisateur. Ce formateur adore son métier et les adolescents. Son enthousiasme fouette chez eux le désir de connaître. Il est engagé, facilement accessible psychologiquement et physiquement, en dehors des heures de cours. Bon communicateur, il sait dialoguer. Ce pourquoi il maîtrise à la perfection sa langue maternelle, dont il répand le goût. Il arrive en classe bien préparé, captive son auditoire — qui ne doit pas cependant se cantonner dans ce rôle passif — et le déride au bon moment d'un

humour régénérateur. Surtout, il réussit à faire aimer sa matière.

Loin d'imposer ses vues, il évite toute tentation de dogmatisme et d'autoritarisme en affichant une probité à toute épreuve. Pas question cependant de neutralité factice «qui aseptise toute pensée»! Le «nouveau maître» est «authentique». Honnête intellectuellement, il tourne son esprit critique autant vers ses idées et méthodes que le monde passé, présent et futur. Capable d'empathie, il fait preuve, avec les étudiants et les autres membres de la communauté, de cordialité, de civilité et d'esprit de coopération.

Sur le plan psychique, l'enseignant de collègue idéal témoigne d'un «équilibre émotionnel supérieur». Sans toutefois avoir fait taire en lui l'appel d'une recherche permanente sur le sens de l'univers et «la place de l'homme dans cet univers». Il possède la «maturité indispensable à un éducateur». Doté d'une identité solide, il n'en est pas moins capable d'adaptation et sait «évoluer» au rythme de sa société.

Voilà pour l'idéal. La réalité maintenant!

Ce qui a motivé l'entrée dans ce métier de la très grande majorité des enseignants interviewés lors de l'étude sur la pratique des enseignants de cégep, c'est le goût de la liberté. Liberté qualifiée par l'usage de «pédagogique» mais qui de fait embrasse une plus grande étendue sémantique, dans laquelle est comprise l'horreur du 9 à 5 et de la hiérarchie. La même étude m'a aussi confirmé — ce dont je me doutais déjà — que ce qui motive les enseignants à rester dans le métier, c'est leur attachement à la discipline ou la spécialité et à la relation avec l'étudiant. Cette relation s'avère d'ailleurs leur principal ferment d'appartenance à l'institution collégiale et donne quasi exclusivement son sens à leur travail. C'est en examinant de plus près le contexte qui colore cette relation que je peux le mieux répondre à la question-thème de l'atelier.

Voyons d'abord qui sont ces enseignants et ces étudiants.

Les enseignants:

— ils ont en moyenne un peu plus de 40 ans et de 15 années d'expérience en enseignement;

— ils sont formés pour une bonne part à «l'ancienne école», c'est-à-dire à l'approche analytique de la réalité et à la relation maître-élève «vouvoyante»;

— ils se voient pour la plupart comme des transmetteurs de connaissances, des spécialistes d'une discipline ou d'une spécialité;

— ils vivent en général cloisonnés dans leur département, leur cellule d'appartenance et d'identification;

— la majorité n'ont pas de formation en pédagogie;

— pour une bonne part, ils n'entretiennent qu'une idée vague du vécu scolaire antérieur de leurs étudiants, vis-à-vis desquels ils ont des attentes précises:

* qu'ils aient des acquis,

* qu'ils s'intéressent à la matière,

* qu'ils atteignent les objectifs du cours;

— la plupart des enseignants de spécialités enseignent à des étudiants du professionnel; de plus en plus ils ont une formation universitaire, ce qui n'était pas le cas au début du cégep;

— beaucoup d'enseignants de disciplines enseignent à des étudiants du général et du professionnel; ils ont tous une formation universitaire et ce, depuis le début du cégep;

— les «derniers rentrés» au cégep n'ont pas de permanence et leur présence s'y renégocie session après session ou année après année.

Les étudiants:

— ils ont en moyenne 18 ans et, à leur arrivée au cégep, 11 ans de scolarité révolus;

— ils ont été formés à la nouvelle école, plus libre et davantage portée vers le «paradigme inventif» que l'ancienne;

— ils ont en principe «choisi» leur concentration ou spécialisation et leur motivation pour un cours s'accroît proportionnellement à la proximité de ce cours par rapport à cette concentration ou spécialisation;

— une bonne proportion (estimée à la moitié) travaillent en plus d'être aux études à temps plein;

— à leurs côtés s'installent de plus en plus d'étudiants adultes, revenus à l'école;

— ils ont un horaire scolaire variant autour d'une vingtaine d'heures au général et d'une trentaine au professionnel;

— ils sont habitués à une relation étudiant/enseignant sur le mode «tu»;

— ils se considèrent comme de jeunes adultes et s'identifient déjà pour beaucoup à leur future profession ou, à tout le moins, à leur champ de concentration ou de spécialisation;

— en dehors de celui-ci, ils se retrouvent le plus souvent éparpillés dans des groupes hétérogènes, c'est-à-dire composés d'étudiants de toutes concentrations ou spécialisations et parfois de tous niveaux.

Le rapport de l'étudiant avec l'enseignant a beaucoup changé depuis 1968. L'éclatement des valeurs en Occident et dans notre société tout particulièrement ne prédispose plus à cette confortable uniformité du collègue ou de l'institut passé dont plusieurs éprouvent la nostalgie. Pour avoir droit de cité, une valeur (ou l'opinion qui en tient lieu) n'est plus tenue à l'approbation d'une élite, nul n'étant forcé désormais d'adhérer à celle des autres, ces autres fussent-ils enseignants de cégep. Jour après jour, ces derniers sont confrontés à la relativité toute démocratique des valeurs. Notamment les enseignants qui ont affaire à des groupes fortement hétérogènes et qui courent toujours un risque en énonçant à brûle-pourpoint des exemples du bien, du juste et du vrai.

Ils sont en effet bien hétérogènes ces groupes. Un accès gratuit, moins sélectif, a amené au collégial des jeunes aux aptitudes, attitudes, comportements et attentes multiples; d'ethnies, de milieux, de culture et d'orientations tout aussi diverses. Les «différences individuelles», dont on voudrait tant que les enseignants tiennent compte dans leur pédagogie, sont beaucoup plus marquées et déterminantes dans les groupes-classes qu'elles ne l'étaient jadis au classique, au scientifique, au technique, à l'école des infirmières, d'aide sociale, à l'institut familial, etc. Plus ces différences s'accroissent, plus les attentes vis-à-vis de l'enseignant vont diverger et rendre inconfortable sa position. Surtout s'il tente d'adapter sa pratique à son groupe d'étudiants, comme c'est le cas en outre dans les cours communs, là où les étudiants se retrouvent en plus grand nombre par groupe. Ces cours devaient justement, suivant le vœu du rapport Roquet en 1970, prendre comme point de départ «les interrogations de l'étudiant» et lui «fournir l'occasion d'exprimer son expérience, de la confronter à celle des autres et de la critiquer».