

II — Des solitudes à marier

A. Enseigner au cégep: une vocation ou un «job»?

PROBLÉMATIQUE

Le rapport Grégoire sur la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep est un document qu'il est difficile d'ignorer. «(...) les enseignants que nous avons rencontrés croient peu au cégep d'aujourd'hui, et encore moins à celui de demain si l'évolution en cours se produit dans la même direction (...) En dehors de la classe, commente l'un des enseignants interviewés, l'enseignant n'est nulle part. Il n'y a rien qui le distingue des autres personnels. Symboliquement, l'enseignant n'existe pas...»

Qu'est-ce qui peut motiver, mobiliser les enseignants, vingt ans après? Le système peut-il inventer des moyens pour favoriser la motivation? Pour arriver à motiver les enseignants faut-il hiérarchiser les fonctions, favoriser l'interdisciplinarité? L'isolement des enseignants est-il inévitable? Enfin, quelle est la reconnaissance des professeurs de cégep dans la société québécoise?

Communication de

Michel LÉGARÉ et André G. TURCOTTE

Coordonnateurs du département de français

Cégep Édouard-Montpetit

C'est à titre de praticiens de l'enseignement au collégial depuis plus de 15 ans que nous croyons être en mesure de répondre à la question posée: «Enseigner au cégep: une vocation ou un «job»?», l'expérience ajoutant une distance critique aux impulsions toutes théoriques de nos débuts.

Poser la question ainsi nous piège en tant que conférenciers: nous sommes placés entre deux champs sémantiques qui délimitent des valeurs antinomiques, voire manichéennes. Le mot «job», tout païen qu'il fût, nous réfère, toujours et encore, aux notions de profits, de biens matériels et de tâche bousculée et sans véritable signification, dont la seule finalité paraît vénale. À l'opposé, l'idée de vocation nous renvoie à l'appel intérieur, gratuit, généreux, altruiste, visant le bien de la collectivité, et se définissant dans des termes moraux. Ainsi, dans cette communication, veut-on qu'on s'interroge sur ce qu'il est advenu de l'éducation à la suite de la laïcisation de l'enseignement postsecondaire au Québec en 1988? Or, la question ne se pose même pas: la chose est faite. Et malgré l'avalanche de jugements sur notre activité, nous ne voulons pas qu'il s'en ajoute un d'ordre moral issu de notre propre milieu, au moment où nous célébrons dans la joie et l'allégresse les 20 ans des cégeps. Ou encore veut-on que l'on pointe du doigt ce vilain syndicaliste porteur de valeurs si peu chrétiennes, qui négocie tout, qui mesure tout, qui monnaie tout... qui profite de tout? Sans doute, une telle vision de la problématique n'atteint pas le cœur de la réalité à définir, car elle simplifie indûment l'acte pédagogique et le réduit aux seules dimensions négociées dans un rapport de force dont la durée, en augmentant, a pour effet

de banaliser les véritables composantes de l'activité professionnelle.

Nous avons choisi d'aborder le thème de cet atelier en dehors de cette perspective manichéenne. Ce qui compte à nos yeux de praticiens, c'est la valeur intrinsèque de l'activité professionnelle qui nous est confiée et sa reconnaissance. Cela vous apparaîtra comme les leitmotivs de la démonstration qui suit.

Enseigner au cégep, c'est une profession; le «Robert méthodique» attache à cette notion l'idée de prestige social ou intellectuel. Dans cette voie, force nous est de reconnaître que pour enseigner au cégep, il faut posséder une compétence intellectuelle appropriée à préparer des techniciens ou de futurs universitaires à leurs fonctions. Sur cette compétence repose la garantie de qualité du niveau collégial et de ses institutions. Or cette qualité est reconnue dans un univers de compétitivité de plus en plus grande, où chaque établissement tend à faire valoir ses lignes de force. Le vidéo préparé par la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) démontre bien que la compétence des professeurs est au centre de la qualité de la formation que les cégeps dispensent. Par l'absurde, on pourrait signaler que 20 ans de cégeps n'ont pas produit des générations de cancre; la société québécoise a grandement bénéficié de ce projet de démocratisation et cela se manifeste par la présence comme conférenciers à ce colloque de diplômés de cégep devenus, à leur tour, professionnels de l'enseignement.

Professeur au cégep aujourd'hui comme hier, c'est une activité professionnelle de qualité, par sa nature et dans son exercice; elle est accomplie par un individu autonome et responsable. Lorsqu'elle n'a pas cette qualité, on dénonce la tâche de l'enseignant comme étant une «planque». Qu'est-ce qui en fait la qualité? La dimension fondamentalement intellectuelle qui s'y attache; la relation interpersonnelle délicate, voire fragile, qu'elle requiert; la création continue qu'elle nécessite de la part de ceux qui la pratiquent; la responsabilité à l'égard de l'avenir de la société qu'elle engage. Vingt ans après la création des cégeps, on peut dire que ce défi d'une pratique professionnelle de qualité exceptionnelle a été relevé par les enseignants: la création de cours, de programmes, de méthodes pédagogiques, de stratégies éducatives, en fonction de problèmes identifiés et de leur évolution en fait foi. Le système est souple et adaptable, les praticiens le démontrent quotidiennement avec diversité et originalité, et souvent à partir de l'analyse de leur propre enseignement.

Être un enseignant au cégep, c'est définir son activité professionnelle selon deux axes: d'abord dans son caractère pédagogique, ensuite dans son caractère disciplinaire. En 1970, nous aurions écrit l'inverse. Mais l'expérience de 20 ans d'enseignement nous a donné une distance critique à l'égard de notre champ de connaissances et à l'égard de notre formation. Nous avons maintenant compris que notre rôle de communicateur, de motivateur, de questionneur ne peut atteindre efficacement son but que si nous établissons au préalable des liens d'échanges entre l'étudiant et nous. Cela nous amène à concevoir la préparation d'un cours autrement qu'un choix de contenus théoriques et de problèmes à traiter; il faut en plus réfléchir à la «manière». À cela on reconnaît un véritable professionnel de l'enseignement. On peut alors parler d'un bon «prof», comme on parle d'un bon médecin: celui qui sait y faire et dont les

connaissances sont toujours à jour! Ce qui suppose, dans le cas de l'enseignant comme dans celui du médecin, un re-cyclage permanent tant au plan du savoir-faire que du savoir tout court, condition d'une qualité perpétuellement revivifiée face à des étudiants et une société qui changent.

Enseigner au cégep, comme toute autre pratique professionnelle, devrait entraîner la reconnaissance sociale que le «Robert méthodique» décrit sous le nom de prestige. Cette reconnaissance, c'est à la qualité intrinsèque de l'activité qu'elle se mesure; également, mais plus rarement dans notre société, à la qualité de son exécution. La compétence requise, la vie intellectuelle, la culture, le jugement nécessaires à cette fonction doivent habituellement générer la même reconnaissance. Chez le professeur de cégep, comme pour tout autre professionnel, cette reconnaissance sociale devrait se concrétiser dans l'attribution de conditions d'exercice à la mesure de la qualité des fonctions à remplir; quant à la rémunération, elle devrait refléter une appréciation sociale proportionnée aux facteurs décrits ci-dessus.

La problématique décrite pour cet atelier suggère une vision apocalyptique de l'enseignant: celui qui ne croit plus au cégep, qui se définit comme n'ayant pas d'existence symbolique. Cette vision fut reprise dans les journaux par un ancien directeur général de cégep qui écrivait, à propos des enseignants, que «la déception, l'usure, la déprime semblent les entraîner tristement vers la retraite, dans tous les sens de ce mot: repliement sur soi, fin des combats, abandon des activités professionnelles, ...» Doit-on donner crédit à des lectures aussi moroses, moribondes de la réalité cégépienne? Les cégeps sont-ils devenus des pavillons de déprimés anonymes ou de malades cancéreux bénéficiaires du système, «planqués» à jamais dans une sécurité d'emploi sans faille, «tablettés» à 40 000 \$ par année? La désillusion, chez nous, s'est appelée 1982. Interroger un enseignant en 1983-1984, après le «découlotage» en règle de 1982, et déduire alors que le cégep d'aujourd'hui fait pitié et que personne ne croit à celui de demain, revient à demander à un marathonien qui a cassé au 40^e kilomètre: «À quand le prochain?» Il y a là quelque chose de diabolique.

«Symboliquement, l'enseignant n'existe pas...» Cela va de soi! N'est-ce pas là ce que nous désirions dès la création des cégeps et au début des années soixante-dix. Pas de robe de sorbonnard, pas plus de col romain; pas de tribune, ni de piédestal. Quelque part, en chemin, sous la gouverne syndicale, nous avons tenté de devenir des travailleurs de l'éducation. Nous l'avons voulu ainsi, négocié ainsi dans nos collègues comme dans la province. Mais pour nous, l'égalitarisme de classe ne devait cependant pas aboutir à une banalisation de notre fonction professionnelle. Sur ce chemin, patrons et syndicat nous ont dépassés. Si on affirme d'un côté que la société a les enseignants qu'elle mérite, et d'un autre que symboliquement, les enseignants n'existent pas, alors cherchez l'erreur!

Mais attention, ce n'est toujours pas la robe ni le piédestal qui peuvent motiver l'enseignant de cégep. Non plus la multiplication des tracas administratifs du type engagé dans la hiérarchisation des fonctions, l'interdisciplinarité érigée en structure, ou toute autre fixation abstraite définissant le rôle de l'enseignant en dehors de lui et de son expérience. Ce qui peut motiver l'enseignant, aujourd'hui comme à la création des cégeps, ce sont des conditions d'exercice de la profession et de rémunération valorisantes, la reconnaissance sociale qui

existait à la création des cégeps, l'appel à la créativité encore et encore, la reconnaissance de la qualité d'un travail bien fait (prix, primes, honneurs, etc.).

Pour reprendre l'énoncé dénoncé, «...si l'évolution en cours se poursuit dans la même direction...», alors c'est peut-être cet ex-directeur général qui aura raison. Qu'en haut lieu on donne l'exemple. Jamais, en dix ans, a-t-on dit que nous, les enseignants de cégep, étions juste bons. Il suffirait de peu, croyons-nous, pour rétablir le sentiment de compétence des enseignants, pour retrouver bientôt dans les cégeps la fébrilité créatrice de l'origine et pour réparer les dégâts laissés par un gouvernement immature.

Communication de
Jean-Claude SOULARD
Professeur d'histoire
Cégep de Trois-Rivières

«Celui qui ignore sera ignoré»

(La Bible)

«La perte de l'homme c'est l'opinion de savoir»

(Montaigne)

«La pédagogie est le meilleur moyen d'enrayer la frayeur de l'humanité naissante»

(Lewis Carroll)

«Il ne faut pas apprendre aux petites gens que seuls les grands doivent savoir»

(Un Inca)

Marchands de grec! Marchand de latin! Cuistres! Dogues!
Philistins! Magisters! Je vous hais, pédagogues!
Car dans votre aplomb grave, infaillibles, hébétés,
Vous niez l'idéal, la grâce et la beauté,
Car vos textes, vos lois, vos règles sont fossiles
Car avec l'air profond vous êtes imbéciles
Car vous enseignez tout, et vous ignorez tout»

(Victor Hugo,
Les contemplations)

«Moi je préfère l'influence du pouvoir»

(Victor Hugo)

Remarques préliminaires

1. J'ai pensé donner cet exposé comme un cours — ce qui aurait pu être intéressant à donner et à recevoir —. Mais j'ai préféré, et de beaucoup, après réflexion, prendre la forme d'un exposé devant mes pairs, mes égaux, mes semblables. Ce qui risque de devenir un peu plus fastidieux à l'ouïe comme à la parole. Je resterai donc assez collé à mon texte. Et même avec ce travers lourd j'ai pensé qu'il serait plus contributoire de m'adresser activement à des intelligences actives que de vulgariser une réflexion qui demande développement.

2. Le questionnement sur lequel repose tout l'exposé tient à la circonscription de ce que c'est qu'enseigner et de ce que

cela comporte d'éducation, d'apprentissage, de formation, de pédagogie. Ensuite, enseigner quand? En 1988-1989! Quelle signification donne ce «1988-1989» à l'acte d'enseigner? Quel est le magma déterminant ce «1988-1989» dans lequel nous enseignons et duquel nous ne pouvons nous extirper. Pourquoi la fonction d'enseigner commande-t-elle tant de fortes personnalités à qui on n'offre à peu près pas d'appuis? Mais qu'est-ce qui produit donc un rabaissement de profession alors que l'époque en a une urgence nécessaire? Quel est donc l'intérêt à la carence de formation en 1988-1989?

3. J'ai voulu réfléchir longuement. Je suis contre toutes les formes de brièveté qui obligent à faire partager des conclusions — qui peuvent avoir pris des mois, des années à se formuler — sans avoir pris le temps de donner le cheminement des préalables aux conclusions. Je sais trop bien que les brièvetés nécessitées forcent au plus court chemin, à la carence de perspective, à l'artifice, etc.. J'ai voulu donc réfléchir longuement et à voix haute sur ce qui m'apparaît urgent.

4. Tout mon texte est au genre masculin. On peut toujours le bisexuer ou l'unisexuer au féminin: c'est selon et quand on veut.

Avant-propos

Le texte que vous allez lire représente la troisième mouture d'une volonté ferme de communiquer, d'exposer des pistes de réflexion, en vue de l'action, sur le sens de l'enseignement au CEGEP.

Il me faut dire, d'entrée de jeu, la tendance facétieuse qui est mienne parfois. Ainsi le premier jet d'écriture faisait-il état d'un «vécu» de professeur ayant connu et pratiqué tous les ordres d'enseignement (et leurs «lois», bien entendu) du primaire à l'université. Par amalgames et par humour je brossais et brassais un tableau caricaturé me permettant de recevoir force sourires et beaucoup de sympathie. Ce qui aurait été valorisant pour le professeur que je suis. Cependant, la relecture faisait ressortir le côté plus formel que fondamental de mon propos en raison des exemples choisis, des caricatures retenues, de l'humour un peu fou qui le caractérisait. Somme toute, inutile mais agréable. J'ai choisi et j'ai laissé tomber le côté médiatique de la mise-en-boîte au profit d'un exercice plus rugueux et fondamental.

Allons-y pour la seconde prise d'écriture. Il s'agissait-là d'une évolution de l'acte d'enseigner de 1968 à 1988. Tout y passait: l'époque, les tendances, les étudiants, les luttes, les modes, les gains, les pertes, les générations, les moeurs, les flux culturels, les lignes de fond et la prolifération des moyens techniques d'enseignement, la mathématisation de la tâche, la taxonomie, la docimologie, le systémisme, le structuralisme, le behaviorisme, l'ethnocentrisme et tous les ersatz de l'enseignement érigés en dogmes et en croyances. Là encore, à la relecture, il apparaissait clairement qu'il était plus question de nomenclature, d'énumération et de synthèse que de réflexion propres à susciter l'interpellation et le questionnement. Cela pouvait trop ressembler à une carte postale dont on aurait extirpé le contenu, le message.

Alors la forme sur laquelle je me suis arrêtée vient de la démarche suivante: pourquoi ne profiterais-je pas de ce temps précieux pour communiquer des analyses, des inquiétudes, des incertitudes, des questionnements, des réflexions sur la péda-

gogie, sur l'action d'enseigner au collégial en 1988-1989... au-delà du Bien et du Mal. Pourquoi ne pas essayer d'élargir la discussion avec des personnes que je ne connais pas plutôt que de me contenter d'en parler aux deux - trois personnes avec lesquelles je puis en discuter localement?

Eh bien voici, c'est fait! Je vous livre donc les résultats fragmentaires d'une lente et patiente démarche fébrile qu'il me tente de partager avec vous.

Enseigner: une démarche, des définitions

Enseigner au CEGEP: une vocation ou un job? Cette question-là doit se poser en l'insérant dans son contexte immédiat, c'est-à-dire en 1988-1989. Enseigner au CEGEP en 1988-1989, est-ce un vivre, un mouvoir, un hobby, une torture, un sal boulot, une paie, une gloire, une satisfaction, un fastidieux effort, un faux semblant et j'en passe? Mais pour y comprendre quelque chose, la nature du contexte est prioritaire. La primauté va au «88-89», au «ici et maintenant». Tentons donc de cerner la question-problème en circonscrivant le contexte d'aujourd'hui.

Enseigner. Mais qu'est-ce donc qu'enseigner en 1988-1989? Renald Legendre écrit: «Communiquer un ensemble organisé d'objectifs, de savoirs, d'habiletés, et/ou de moyens, et prendre les décisions qui favorisent au mieux l'apprentissage d'un sujet dans une situation pédagogique»¹ Est-ce vraiment ainsi que je conçois mon rôle, ma fonction? Est-ce aussi mécaniste et divisible qu'on l'écrit? Mais quelle est donc la conception derrière cette définition? Cela pose le problème de l'éducation.

Éducation. De façon toute générale c'est l'ensemble des valeurs, des concepts, des savoirs et des pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société. Plus pointue, l'éducation devient «un système ouvert composé des ressources, d'activités et de connaissances appartenant en propre à ce système, ou bien tirées des autres savoirs fondamentaux et appliqués, et dont le but est de permettre aux êtres humains de développer au maximum leurs dispositions et d'atteindre progressivement l'autonomie dans la recherche du sens de leur existence et de leur environnement»².

Et la finalité de l'éducation devient alors le développement harmonieux de toutes les potentialités de l'être humain en vue d'un état supérieur ultime de perfection qui confère l'autonomie de développement, de pensée et d'action. Il n'y pas d'éducation sans finalité. Se refuser à assigner — et quant à nous, à assumer — un but clairement entrevu à l'action éducationnelle, c'est s'engager sciemment dans une impasse.

L'ordre collégial de l'éducation-instruction devient forcément un lieu privilégié, si l'on endosse les approches citées plus haut. Mais peut-on encore faire de l'éducation au CEGEP? En fait-on? Tout simplement? S'en soucie-t-on? Y réfléchit-on? A-t-on laissé l'instruction prendre le pas sur l'éducation?

¹ Renald Legendre, Dictionnaire actuel de l'Éducation, Larousse, Paris-Montréal, 1988, p. 241.

² *Ibid*, p. 212. Il faut noter que l'éducation suppose souvent la famille, l'existence de la famille. En l'absence majoritaire de la famille, au Québec, quelle doit être l'éducation de l'école collégiale?

Instruction. «Ensemble de savoirs, de connaissances, d'informations, de renseignements que l'on acquiert à l'école ou par ses propres moyens»³ (reconnaissance acquis?) On peut comprendre facilement qu'une personne instruite n'est pas forcément éduquée. Parce que vouloir réduire l'éducation à l'instruction c'est limiter l'être humain au seul aspect cognitif de la réalité. C'est également négliger toutes les autres facettes de l'être humain, notamment ses potentialités affectives, motrices, perceptuelles. L'instruction, bien qu'elle soit le sous-bassement nécessaire de la culture, n'est qu'une infime partie de l'éducation. La responsabilité éclairée et réfléchie du citoyen formé par l'école — même et surtout collégial — n'est jamais prise en compte par l'instruction⁴.

Comment percevons-nous l'instruction versus l'éducation? N'est-il pas moins lourd d'instruire que d'éduquer? Moins lourd et moins «forçant» d'implication? Ne nous a-t-on pas confinés à un rôle d'instructeur depuis la période 1979-1982? Qui veut encore jumeler l'éducation à l'instruction? Le fameux marché du travail de même que les lois de ce même marché nous permettent-ils de prendre la responsabilité et le devoir de former le citoyen d'aujourd'hui et de demain? L'instruction n'est-elle pas mieux et plus facilement «gérable» que l'éducation? Ne peut-on pas mieux définir des objectifs cognitifs qu'éducatifs? Doit-on faire faire de l'apprentissage ou de l'«élevage»?

Apprentissage: c'est la «résultante d'un cheminement d'évolutions chez un sujet». C'est aussi le produit par lequel un sujet progresse en fonction d'objectifs déterminés, à travers un cours ou un programme. Avec l'aide d'autres sujets et de procédés ou d'instruments qui sont à la disposition dans un environnement donné⁵. Rien d'éducatif là-dedans! À moins d'y insérer volontairement des objectifs d'éducatif d'éducation. Les Cahiers de la D.G.E.C. le permettent-ils? Le léger coup de barre de la lutte aux difficultés d'apprentissage dans les CEGEPs illustre assez bien que c'est «d'apprentissage» dont il serait question dans l'ordre collégial. Nous reste-t-il la latitude nécessaire pour éduquer ou faire cheminer dans l'apprentissage? Si l'école a pour fonction essentielle d'être lieu privilégié de l'apprentissage méthodique de la pensée⁶; et si le stade de développement de la pensée formelle se situe chez l'individu moyennement scolarisé vers 17 - 18 ans⁷, il y a donc une responsabilité spécifique d'apprendre à penser qui incombe à l'ordre collégial d'éducation... ou d'enseignement?!

Il nous serait donc imputé de développer l'apprentissage systématique de la pensée. Y pensons-nous souvent, régulièrement, agissons-nous en ce sens, tant au secteur général que «professionnel»? Ou, plutôt, ne faisons-nous pas nos évaluations en fonction d'objectifs de connaissances atteints ou pas?

Pourtant la lourde et impérieuse fonction sociale de l'école serait la «continuation de l'éducation commencée à la maison vis-à-vis de la pensée critique de même que la remise en cause des idées des parents et des enseignants»⁸. Donc, éducation commencée à différents degrés à la maison poursuivie à l'ordre primaire (?) et secondaire (?) d'enseignement? Sur la même lancée, la fonction sociale de l'école, serait «le développement intégral de la personne et la préparation à l'emploi ou aux études supérieures»⁸. Voilà qui sied bien l'ordre collégial.

Mais encore, est-ce école pour tous ou formation de l'élite dans la «citoyennitude»? Est-ce école et discipline ou école et expression spontanée? Est-ce retour aux auteurs-phares classiques, ou plongée chez les nouveaux auteurs présumément ancrés dans la modernité? etc., etc.. On peut voir que la fonc-

tion sociale de l'école d'ordre collégial est assez loin d'avoir été définie. Qui a encore la fonction sociale du «collégial» à l'esprit? Qui nous le rappelle? Que fait-on pour l'insérer dans nos plans de cours? Que font les coordinations de matières et de programmes dans ce sens? Que font les penseurs du réseau, du système... s'il en reste? Savons-nous ce que nous devons faire comme professeur-enseignant-éducateur-formateur-accompagnateur-facilitateur d'apprentissage? Connaissions-nous, savons-nous l'état — et même la nature — de ce sur quoi nous devons nous arrimer, c'est-à-dire à la fois et successivement l'ordre secondaire et l'ordre universitaire d'enseignement. C'est-à-dire l'ordre duquel sortent nos étudiants et l'ordre vers lequel on devrait former la majorité collégiale. Ce serait donc, à ce compte-là, de pédagogie dont il serait question au fond.

Pédagogie. De façon toute générale encore c'est l'ensemble des moyens pris pour atteindre à l'éducation. C'est aussi «l'art et la science de l'éducation, plus précisément de l'enseignement»⁹. Ce pourrait être également «l'art d'enseigner ou les méthodes d'enseignement propres à une discipline, à une matière, à un ordre d'enseignement, à un établissement ou à une philosophie de l'éducation»⁹. Quant au dépouillement terminologique du terme «pédagogie», il démontre que cette dernière — la pédagogie — n'a pas encore atteint le stade d'une véritable science de l'éducation (sic!) tant les perceptions sont floues et même contradictoires à son endroit.

Pour émerger de son imprécision notoire, la pédagogie doit être définie et circonscrite dans le cadre d'un schéma conceptuel des sciences de l'éducation. De même ses méthodes propres, ses modèles particuliers ainsi que son vocabulaire doivent être précisés. «Tout cela reste à faire»⁹. Tout un programme! Mais faut qu'on se le dise pour tenter de le réaliser. On est bien loin de la certitude étymologique qui veut que le mot «pédagogie» s'applique à la science de l'éducation des enfants.

À la fois art et science, méthode pointue et générale, la pédagogie vise néanmoins l'éducation par une méthodologie appropriée. Y a donc de l'éducation dans la pédagogie lorsque celle-ci s'appuie — entre autres — sur les besoins de l'étudiant dans la perspective de son intégration à la société. La pédagogie devient alors fonctionnelle, c'est-à-dire précisée dans son objet, ses finalités. Qu'en est-il au collégial, de la pédagogie? Mis à part l'A.Q.P.C. Performa, qui peut prétendre s'intéresser à la diffusion des objectifs pédagogiques de l'enseignement collégial?

³ *Ibid.*, p. 318.

⁴ Tiré de R. Legendre, *op. cit.*, p. 318.

⁵ S.P. Séguin cité dans Legendre, R., *op. cit.*, p. 36.

⁶ H. Hadji cité dans R. Legendre, *op. cit.*, p. 37.

⁷ Diane Turgeon, «Développer la pensée formelle: de la théorie à la pratique» dans *Pédagogie collégiale*, vol. 1, no 3, mars 1988 et communication aux journées pédagogiques du cégep de Trois-Rivières, le 23 mai 1988.

⁸ R. Legendre, *op. cit.*, p. 38. Avant de pourfendre l'école, le «collégial», il faudrait connaître l'état de notre société, ses malaises, pour savoir si nous n'en demandons pas trop à l'école?

⁹ *Ibid.*, p. 447. De même qu'il reste à faire au moins ceci: comment donner la possibilité à l'école de remplir le plus-que-rôle qu'on lui dévolue sans rien déboursier? Grosse contradiction.

Qui forme qui en pédagogie collégiale?¹⁰ Ne serait-ce pas l'étonnante nombreuse majorité des professeurs du collégial qui aurait été obligé, forcé de «se débrouiller sur le tas» pour enseigner... sans formation ni «coaching» préalable? Quelle est donc la spécificité de la pédagogie collégiale? Sa finalité? Ici c'est encore béatement le néant. Ce qui n'empêche toutefois pas des organismes officiels et des «hauts-parleurs» journalistiques notoires de décrier la formations reçue au collégial. Se pose donc la question de la formation.

Formation et formation de base. La formation c'est «l'ensemble des activités, des situations pédagogiques et des moyens didactiques ayant comme objectif de favoriser l'acquisition ou le développement de savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) en vue de l'exercice d'une tâche ou d'un emploi»¹¹. C'est aussi «l'ensemble des connaissances théoriques (concepts et principes), des savoir-faire et des attitudes qui rendent une personne apte à exercer une occupation, un métier ou une profession»¹¹. OUF! Y a donc de l'éducation, de l'enseignement, de l'apprentissage dans la formation. Alors, formons-nous? Forme-t-on? Donne-t-on une formation de base à nos étudiants?

Formation de base: «formation permettant d'acquérir les connaissances et de développer les aptitudes ou les habiletés considérées comme essentielles à l'approfondissement de ces connaissances ou à l'acquisition d'autres connaissances, ou permettant de développer des habiletés dans un domaine donné.» C'est aussi une «formation permettant l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires aux adultes pour l'exercice de leurs divers rôles sociaux et pour la poursuite d'études ultérieures»¹².

Voilà qui est assez clair. En tant que professeur, c'est-à-dire «spécialisé dans l'enseignement d'une discipline, d'un art ou d'une technique», ce serait donc de formation dont nous serions responsables au premier degré. Peut-on former en 1988-1989? Dispose-t-on des ressources pour le faire? Exige-t-on une formation — qui suppose donc une éducation — de notre part? Ou bien veut-on seulement que l'on prépare temporairement des individus soit à travailler «pointu», soit à poursuivre des études universitaires. Ce qui, soit dit en passant, ne vise plus alors les «rôles sociaux» évoqués plus haut mais plutôt les «rôles économiques» du travail scolaire.

Où est donc le «citoyen» là-dedans? C'est crucial et important. Parce que, ultimement, c'est lui — et ses descendants — que l'on doit contribuer à former. Puisque c'est son statut de citoyen qui l'autorise à attendre de «l'éducation» au Québec un contrôle et une utilisation de son ensemble de savoirs et connaissances pour «gagner sa vie» et faire des choix en temps opportun. Au surplus, c'est même son organisation politique gouvernementale qui décidera des lignes de force du développement global (lire économique-social). Et c'est ce même développement global qui déterminera la façon de «gagner sa vie» et la possibilité de faire des choix. Mais tout cela suppose un savoir — ou des savoirs — articulé. *Il faut savoir pour choisir lucidement, librement.*

Savoir: c'est en même temps l'ensemble et la somme des connaissances systématisées et spécifiques à une discipline. Legendre note avec justesse qu'on ne peut parler de savoir que lorsque les connaissances acquises sont nombreuses et systématisées. *On ne sait pas si on est limité à une accumulation d'informations.* Il s'agira tout au plus d'une juxtaposition de

connaissances. Il y a *savoir* lorsque l'on cherche à comprendre ce que l'on a appris, ce que l'on fait et pourquoi on le fait.

Par exemple, l'abeille ne peut pas savoir qu'elle ne comprend pas le mécanisme qui mène du nectar au miel. De même, connaître sa «matière», sa «leçon» sur le bout des doigts, ou connaître les pensées d'un auteur n'est pas non plus savoir. SAVOIR, c'est d'être en mesure d'expliquer et d'appliquer ce que l'on sait, c'est-à-dire l'utiliser pour résoudre des problèmes nouveaux, définir d'autres concepts.

Ainsi, on peut parler de compréhension dans le domaine de l'enseignement quand l'élève/l'étudiant est capable de s'interroger, de réfléchir, d'exercer sa pensée, de dépasser éventuellement l'éducateur/formateur au lieu de se contenter de suivre ou de répéter¹³. Voilà qui éclaire davantage ce que c'est qu'enseigner. Ne nous pousse-t-on pas trop comme enseignants à concevoir et à pratiquer un enseignement qui soit une transmission de connaissances par la prestation d'un cours préparé en séquence d'objectifs cognitifs et évaluables comme tels... sans la primauté de la relation avec le savoir nécessaire dans cette matière?

Songeons-nous à «l'élevage» dans nos cours quand nous enseignons-professons-transmettons-faisons apprendre etc., etc.? «Élever» quelqu'un en enseignement éducatif et formateur c'est faire parvenir ce quelqu'un à un lieu de savoirs auquel il ne serait pas parvenu seul. Un lieu de savoirs, pas un lieu de connaissances! C'est de l'ordre d'enseignement *post-obligatoire* dont nous relevons comme professeurs-enseignants-éducateurs-formateurs. D'où l'indispensabilité du/des savoirs(s). «Que le guide n'apprenne pas tant à son disciple les histoires qu'à en juger»¹⁴.

Pour juger il faut, préalablement, avoir su identifier et nommer. Savoir identifier, savoir nommer, savoir évaluer, pour savoir intégrer ou rejeter le résultat du jugement posé. Tout cela correspond au savoir de l'intelligence. Le(s) savoir(s) nous fait remonter le temps; nous rend apte à remonter de l'après à l'avant, de l'effet à la cause, du *que* au *parce que*. Parce que le savoir présuppose des acquisitions plus approfondies que la connaissance.

Nos cours, tout comme les Cahiers de la D.G.E.C. autorisent-ils, favorisent-ils une formation axée sur le(s) savoir(s)? Au risque de choquer, sommes-nous — nous-mêmes en tant que professeurs — en possessions des savoirs utiles et pertinents c'est-à-dire des savoirs qui concernent autant notre matière que son enseignement? Le SAVOIR est-il une nécessité, une finalité dans l'enseignement d'ordre collégial?

Au fond, tout cette ballade, ce trajet définitoire que nous venons de parcourir visait à circonscrire la question posée dans la formulation de l'atelier de ce «Colloque des 20 ans»: «Ensei-

¹⁰ Je ne parle pas ici des Certificats en enseignements collégial des différentes facultés-modules des Sciences de l'Éducation. Ces certificats valant une année de scolarité supplémentaire (\$) font plus souvent sourire la majorité que la faire réfléchir. Vous pouvez très bien être en désaccord avec cette façon de voir. De la même façon qu'avec Performa. Parce que le meilleur de Performa reste à venir. La suite des événements fera de ce programme bien plus que le «rescapage» dans les techniques des moyens d'enseignement.

¹¹ R. Legendre, *op. cit.*, p. 280.

¹² Commission Jean, cité dans R. Legendre, p. 281.

¹³ Tiré de R. Legendre, *op. cit.*, 502.

¹⁴ Montaigne, *Essais*, 1, 26.

gner au cégep une vocation ou un job?» Nous avons tenté de cerner le premier terme et vous voyez le voyage qu'une volonté de tenté de cerner le premier terme et vous voyez le voyage qu'une volonté de répondre a obligé à faire. Obligé à faire si l'on veut se prononcer sans improviser, sans lancer un paquet de clichés, de truismes et de lieux communs.

Dans cet ordre d'idée, on se rend bien compte de la complexité du champ d'études en même temps qu'on peut se rendre compte aussi de la simplicité univoque de ce que représente la formation du savoir chez l'étudiant de l'ordre collégial. De la même façon qu'il tombe sous le sens que rien ni personne ne sollicite ou encourage l'enseignant à concourir à cette formation du savoir. Les techniques éducatives et la quincaillerie qui les accompagnent évacuent le «pourquoi» au profit du «comment»¹⁵. Et pourtant il relève de l'ordre collégial d'apprendre à comprendre. Plusieurs professeurs du collégial ont déjà appris à comprendre qu'il «fallait faire plus avec moins». Mais ce n'est pas parce qu'ils ont appris cela qu'ils l'ont compris. Parce qu'il est impossible de comprendre le manque de «vision active» du Monde des Idées pour faire savoir au Monde des Chiffres qu'il va contre l'intérêt général de contribuer au dépérissement du citoyen qui travaille, qui paie ses taxes et impôts. De même qu'à un dépérissement du citoyen qui passe par des écoles où la formation est la plus large est accessible à la majorité. Toute atteinte au tissu «politico-social» visant à la transformer en un tissu obligatoirement «salarial-social» est une fumisterie supplémentaire.

Que le Monde des Affaires ne s'en aperçoive pas est presque normal puisque ses «intérêts» les plus immédiats sont en cause. Mais à ce compte-là, nous serions en train de nous dire collectivement que nos «investissements obligatoires et forcés» (taxes et impôts) dans l'entreprise publique gouvernementale sont gérés par des gouvernements qui ont à coeur l'intérêt des affaires et qui pensent que l'intérêt général en découle forcément! Comme les miettes tombent forcément d'une table toute garnie. On est pourtant forcé de croire que, depuis 1970-1982, les analyses de l'éducation, en provenance des gens d'affaires, sont majoritairement à contre-sens de l'intérêt de plus grand nombre.

Enseigner au CEGEP en '88-'89: Pour mieux comprendre

Continuons à tenter de répondre à la question de l'atelier. Le 23 mai 1988, coup sur coup, lors de l'ouverture des journées pédagogiques du collège où j'enseigne, le responsable de la tenue des journées pédagogiques et le communicateur invité assènent à répétition le slogan — ou bien l'aphorisme? — plus-vidé-que-nature: «apprendre à apprendre». Encore un peu et on y allait du «s'éduquant», de «l'autoformant», de «l'étudiant est le principal agent de sa formation» et autres variables et dérivés. C'est là qu'on est rendu en 1988... chez nous en tout cas. Il m'apparaît qu'il faille se débarrasser des formules en rétréci lorsqu'on est incapable de les rendre opératoires. Une formule m'aide si je puis m'en servir et l'appliquer... non pas s'il me faut m'interroger sur l'équivoque qu'elle laisse planer.

«Apprendre à apprendre» est probablement le leur le plus fastueux à nous avoir soit frappé de plein fouet, soit à nous être carrément «passé au-dessus de la tête». Il faut noter que le point d'encre de cette formule passe-partout se situe au

coeur même de la mutation globale — faudrait-il dire «sociétale»? — que nous vivons¹⁶ et qui se traduit par l'omniprésence de la technique dans tous les aspects quotidiens de la vie. Apprendre à apprendre se conjugue avec la mise-au-monde d'une culture technicienne... si tant est que celle-ci est bel et bien possible. Cela appelle ne serait-ce qu'une esquisse de précision. Parce que c'est ici que se joue la teneur de nos jobs ou vocations. Puisque c'est maintenant là-dedans que la société prend sa définition.

• La culture technicienne: priorité de tout ce qui est «technique»

L'être humain a toujours conçu — jusqu'à maintenant — ce que nous nommons culture dans et à partir de son univers matériel, social, quotidien et concret. La technique est là, elle est notre milieu, pouvons-nous nous en abstraire? Gros problème! Essayons de comprendre.

Le projet de culture technicienne comporte au fond trois aspects: 1° l'acquisition des connaissances technologiques; 2° l'adaptation des jeunes au milieu technicien et 3° la création d'une disposition psychologique toujours favorable à la technique, une ouverture à tout ce qui appartient à cet ordre. Il s'agit donc de transformer l'invention technique en pratiques sociales et en nouveaux modes de pensée qui mettront à la portée de chacun («initié») tout l'information et tout le savoir. Et si l'on s'obstine, on deviendra d'ici dix ans un véritable «illétré» car dorénavant le «avoir lire, écrire et compter sera uniquement informatique»¹⁷.

Au niveau plus concret — et donc modeste — c'est d'abord à l'école qu'on élabore cette culture technicienne. Et l'école collégiale est «privéligiée» à ce point de vue, compte-tenu de sa caractéristique post-obligatoire. La «technologie» devient une discipline à part entière dans l'école. On a fait sortir l'enseignement professionnel de son «ghetto». On a formé une commission de l'enseignement professionnel. On colloque sur la «formation sur mesure» — et forcément technicienne — sur l'éducation des adultes. Alors qu'au fond il n'est question que de la réinsertion dans le marché du travail, c'est-à-dire dans l'ordre marchand des connaissances sans savoirs.

On entre la bureautique, la robotique, la télématique, l'ordinique, la productique, la conception et la fabrication assistées par ordinateur etc... En soi, rien de nocif là-dedans... bien au contraire! Mais il faut avoir l'oeil clair et pouvoir dire que dans tous ces cas il devient indispensable que l'étudiant sache se servir de l'ordinateur qui devient, lui aussi, un instrument pédagogique: pédagogie assistée par l'ordinateur. Mais ce qui est plus important encore c'est la mutation pédagogique¹⁸ qui

¹⁵ Si on veut dénaturer mon propos, on pourra dire «Ah bon!, il est contre la technique». Mais ce serait aussi ridicule que d'être contre la grippe ou la tempête. On ne peut pas être contre la technique. Cependant, il faut questionner l'apport de la technique dans la formation du savoir.

¹⁶ Cette mutation plonge ses racines dans les années '60, s'éclate en pistes diverses dans les années '70 et prend le virage — de même que le visage — technicien dans les années '80, pour prendre une direction technico-économique qui échappe au commun des mortels.

¹⁷ D'ailleurs le magazine télévisé «Actual» dans une livraison de février 88 (?) faisait lieu et place à un «reportage» sur les «analphabètes de l'informatique»!!! Beau cas de pression sociale.

¹⁸ Jacky Beillerot, *La société pédagogique*, Paris, P.U.F., 1982.

a pour visée l'apprentissage innovateur qui mêle la capacité d'adaptation à l'inconnu avec la transmission des connaissances.

• Technicisation de l'enseignement

Et c'est précisément là — pour boucler la boucle — que le «apprendre à apprendre» devient un élément central de cette visée de la technicisation de l'enseignement. Parce que la technicisation de l'enseignement implique une culture de l'intelligence pratique et non pas de l'intelligence réflexive ou critique. Il s'agit là de transformations sociales qui professionnalisent et rationalisent les actions antérieures. Dorénavant, l'enseignement doit avoir un objectif pratique: l'aptitude à exercer un métier. Et comme contrecoup normal enseigner devient une technique, plus ou moins complexe. Et l'enseignant, un technicien.

La fonction principale des connaissances et du savoir (technique) est d'être un élément majeur dans le *Production nationale brute* (en toute techno-économie). Les savoirs de tous ordres font partie des forces qui concourent à la production. Par conséquent, la pédagogie la meilleure, la plus appropriée devient cette technique qui prépare le jeune à entrer dans le cycle du marché du travail, c'est-à-dire dans le cycle des forces qui produisent. Ainsi le double courant: appel à la croissances des forces «modernes» (devrait-on dire «post-modernes»?) de production et appel à la nécessité de reproduire cette idéologie technicienne, aboutissent inévitablement à changer la pédagogie pour l'adapter à ces besoins sociaux.

Et ce qui apparaît maintenant clairement chez nous, c'est l'adolescence rapide des savoirs, et encore plus rapide des connaissances, ... parce que les connaissances transmises ne sont qu'une fraction tirée des savoirs produits. D'autant plus qu'il est impossible que ce soit les derniers savoir produits qui soient transmis. Il faut d'abord transmettre les anciens avant de pouvoir accéder aux nouveaux: ce qui fait que le savoir de l'école et le savoir de la science ont peu de points communs... notamment au collégial.

Alors pourquoi «apprendre à apprendre» plutôt que «apprendre à comprendre», «apprendre à savoir», «pouvoir donner à savoir»? Parce que tout cela renferme un problème essentiel: dans la consommation du savoir, il y a un conflit à faire du savoir une valeur d'usage (ce savoir me sert) alors qu'il fonctionne comme une valeur d'échange (je peux vendre ce savoir). On demande à l'enseignant, au pédagogue, une pratique ambiguë: en même temps former une certaine intelligence, faire accéder à une certaine culture et transmettre des connaissances pratiques utilisables rapidement. *Cela peut s'effectuer par deux voies.*

D'abord, l'effort pour admettre des valeurs traditionnelles dans le milieu et la pratique technicienne. C'est la grande illusion des humanistes: qu'est-ce qui empêcherait de maintenir la culture actuelle et d'y superposer les techniques? Ou encore qu'est-ce qui empêcherait d'infuser les valeurs traditionnelles dans la technique?

L'autre voie, plus concrète et efficace, est celle de la vulgarisation scientifique. Vulgarisation — enseignement d'ordre collégial? — à destination des étudiants mais aussi du public qu'il faut à tous prix faire entrer dans la course du technique.¹⁹ Car l'objectif de cette vulgarisation — qui peut même être télévisuelle — et en même temps diffusion de connaissance mais

aussi justification: il faut que le public accepte les gigantesques dépenses de la science (dans toutes ses implications en génie militaire, génétique, électronique, aérospatial, informatique, etc.) par persuasion de son utilité certaine²⁰. Et pourtant la vulgarisation ne transmet que le discours. Or, le discours (qui est technique) n'est pas la pratique (qui est scientifique). Ainsi la vulgarisation ne peut prétendre être autre chose qu'une opération de socialisation de la science (exacte, humaine, pure, sociale, appliquée et «tutti quanti») conduisant à une hiérarchisation des savoirs. Mais est-ce donc là le but de l'enseignement collégial?²¹ Un auteur a parfaitement montré le retournement²² de l'excès de pédagogie. Faudrait donc s'en prévenir... mais surtout comprendre. La pédagogie est destinée à rendre plus facile la vie des étudiants, à favoriser leur développement psychique, intellectuel, moral par une transmission plus aisée des connaissances. Mais la pédagogie rendue à un certain degré de son perfectionnement technique conduit à une mainmise totale sur l'étudiant. Ce qui est logique: *plus la pédagogie devient scientifique et technique, plus elle est efficace, et plus elle possède l'étudiant dans sa totalité.*

• Technique, économie, société et pédagogie: Au service de la démocratie?

À chaque étape de son développement, l'étudiant rencontre des spécialistes. L'action pédagogique n'a plus rien à voir avec l'acquisition des connaissances, encore moins des savoirs. Elle est une action psychologique et politique. Une action régulatrice. Elle sert la croyance et le devoir: on enseigne et on apprend pour croire et servir.

En définitive Beillerot montre parfaitement que la technicisation de l'enseignement, de la pédagogie (pour la rendre plus

¹⁹ Parce qu'enfin, que se passerait-il si le public-citoyen se posait le genre de question suivant: «Ce progrès me sert-il?» «Cette technique me sert-elle?» comme citoyen, comme être humain responsable?» Et non pas «puis-je me servir de ce progrès, de cette technique?» Ou encore: «on ne peut pas être contre le progrès» Cette dernière affirmation qui date des années 1920-30 se pose autrement dans un monde où le savoir humain, estime-t-on, double, tous les cinq ans. On a évalué qu'en 1985 seulement, il y avait eu autant d'informations scientifiques diffusées qu'entre 1550 et 1950. Toute cette diffusion massive pose, de toute urgence, la question de la formation du savoir. La massification informatrice anesthésie le citoyen.

²⁰ Voir à ce sujet le très beau chapitre de Jean Chesneaux, «Technoculture et nouveaux scribes» dans lequel il parle de la technoculture de masse. Dans *De la modernité*, Paris, La Découverte/Maspéro, 1983, pp. 111 à 138.

²¹ *Les Cahiers de l'enseignement collégial*, 1986-1989, pp. 4 à 11 qui disent très bien en «Présentation» ce que le réseau offre comme ensemble de programmes de formation... générale... et particulière. Du même souffle il y est écrit: «Chaque programme comporte des activités pédagogiques de nature à développer le sens critique (sic!), l'esprit d'analyse et de synthèse ainsi que la créativité de l'élève». Faut vraiment se payer de luxe de fouiller programme par programme, cours par cours pour comprendre que cet énoncé officiel n'est qu'un glose de plus dans l'océan incertain de l'ordre collégial.

²² L'auteur a pour non Jacky Beillerot, *op. cit.*, dans la note 18. On pourrait dire ceci du «retournement». Quand on augmente les quantités dans n'importe quel domaine pour obtenir des résultats toujours plus considérables, il arrive un moment où le processus se retourne, c'est-à-dire que l'on obtient un résultat inverse de celui que l'on cherchait. Bien développé par Ivan Illitch et surtout repris par D. Janicaud dans *La puissance du rationnel*, Paris, Gallimard, 1985 et B. Charbonneau dans *Le chaos et le système*, Paris, Anthropos, 1973. Le même propos tient aussi pour la télévision. Voir à ce sujet Jezequel, *Le gâchis audio-visuel*, Paris, Ed. Sociales, 1987, où il montre qu'à la télévision plus il y a de bruit, plus il y a de vide.

efficace et «meilleure» pour le bien de tous, bien sûr!) fait de celle-ci un parfait instrument de contrôle social. Et plus encore, un instrument de contrôle social qui ne nécessite ni la conscience des pédagogues ni leur adhésion à cette fonction de contrôle.

Pourtant cette opération de contrôle social est limpide dans sa démarche. Plus je reçois d'informations, moins je crois croire: laors que toute l'expérience démontre le contraire. La transmission des savoirs apparaît au service du développement de l'adhésion sociale, du consensus démocratique versus la division conflictuelle. Mais cela ne rend pas l'être humain plus «rationnel», au contraire! D'autant plus que — comme nous l'avons vu plus haut — nous serions préoccupés davantage par la transmission de connaissances que par la transmission de savoirs.

La pédagogie n'est pas présentement au service de la démocratie²³ mais au service de la techno-économie: toute transmission des savoirs renforce l'adhésion de tous aux mêmes normes et aux mêmes valeurs (tous s'entendant comme «l'énorme majorité!»).

Plus la pédagogie devient techniquement parfaite et institutionnelle, plus elle devient un moyen politique de gouvernement. Car c'est le rapport pédagogique généralisé qui est significatif. (Tout est matière à pédagogie: y a même des cours pour devenir parent ou gardien d'enfant, etc. etc.) Toutes ces propositions demanderaient à être démontrées: elles le sont chez Beillerot. Enfin, il faut souligner que la réciproque à ce que nous venons d'émettre est évidemment que le contrôle social ne peut gérer des populations ignares: il faut posséder un certain «savoir» pour adhérer (et donc être manipulé et contrôlé!). Ainsi ce ne sont pas seulement les Savoirs, les Techniques, la Science qui ne sont pas neutres, c'est leur transmission même: la pédagogie perfectionnée n'est pas neutre: la gestion par les savoirs transmis accroît le contrôle social. C'est ainsi qu'on passe un seuil: la pédagogie qui devait être libératrice devient un instrument d'asservissement... un instrument occulte mais consenti.

Nous en sommes là en 1988-89 et c'est dans ce magma technicien, ce complexe techno-économique que se pose la question de l'enseignement, de l'éducation, de la formation, de l'apprentissage, de la pédagogie dans l'école post-obligatoire... au Québec en 1988-89. Nier cela, oublier cela, cacher cela est pire qu'une entreprise criminelle. Ce pourrait être même une entreprise suicidaire par manque de lucidité... ou de courage. Depuis un an — au moins — on retrouve des cris alarmistes²⁴ autant que des éloges sur le développement magistral des potentialités techniques. Après tamisage, il ressort de façon constructive, que nous perdons le sens du temps²⁵ et de la durée, le sens de nos racines, de notre appartenance à une humanité en mouvement réel, le sens de l'histoire... et même le sens du réel!

Évidemment, cette volonté de faire table rase du passé se retrouve au point de vue éducatif. C'est lié, ici, — peut-on penser autrement? — à une intention politique précise. Mais ne nous y attardons pas, ce n'est pas là notre propos. Il ne s'agit plus seulement d'adaptation au présent, mais de préparation de «sujets aptes au travail» présent. Toutefois, sous cette déviation on aperçoit la tendance à l'immédiateté encouragée par les «psychologues de la consommation» que sont les «metteurs en marché»: méconnaissance du passé — on peut même dire

mépris de celui-ci —, rejet inconscient ou calculé de la tradition solide au profit de l'adaptation mouvante.

Et pourtant cette appropriation large et riche de la culture²⁶ et même de la vieille culture est encore — comment puis-je penser autrement? — la plus sûre garantie d'une adaptation exacte à l'avenir. Il est bien écrit «l'avenir», car enfin si nous souhaitons que nos étudiants soient strictement adaptés, ce n'est pas au présent qu'il faut penser — le présent n'est déjà plus! — c'est à l'avenir, puisque c'est dans cet avenir que se déroulera leur vie d'hommes et de femmes. Or cet avenir représente l'inconnue la plus formidablement inconnue qui soit. Surtout dans une période comme la nôtre, qu'on peut considérer comme dans une phase de mutation brusque et profonde, aux lendemains imprévisibles²⁷. Nos étudiants seront demain des fossiles si aujourd'hui ils sont rigoureusement adaptés au présent.

Le philosophe Alain — dont je suis loin de partager les postulats, les analyses et le rationalisme — a eu certainement le mérite d'obliger ses lecteurs à penser quand il a écrit en toute clairvoyance et prévoyance dans ses *Propos sur l'éducation*: «L'enseignement doit être sédoulument retardataire» (oui! oui! je sais que ce peut être choquant à lire et à entendre). Retardataire, non pas rétrograde, tout au contraire. C'est pour marcher dans le sens direct qu'il prend du recul; car si l'on ne se place point dans le moment dépassé, comment le dépasser?

Pédagogie: Adaptation à l'immédiat ou à l'avenir?

Ce serait une folle entreprise, même pour quelqu'un dans toute sa force, de prendre les connaissances en leur état der-

²³ Lire *Le Monde diplomatique. Le Libéralisme contre les libertés*. «Manière de voir» no 2, Paris, Le Monde, avril 1988. Edgar Morin, *Pour sortir du XXe siècle*, Paris, Nathan, 1986. A. Bressand et C. Distler, *Réseau-polis, le prochain monde*, Paris, Le Seuil, 1985. J.-C. Seurin, et C. Begarie, *L'antipode de la démocratie*, Paris, Lieu Commun, 1986. «Technopolis», numéro spécial de la revue *Autrement*, 1985. Patrick Lagadec, *La Civilisation du risque*, Paris, Le Seuil, 1981.

²⁴ Pour ne donner que les plus visibles: Allan Bloom et *L'Âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture américaine*; Alain Finkelkraut, *La défaite de la pensée*; le mouvement déjà vieux «Back to Basics»; le groupe *L'Agora* dont le colloque fin-avril '88 - début mai débouchait sur le retour des «Belles-Lettres» et une formation pour l'élite et les doués; la revue *L'Analyste*, les écrits journalistiques de Jean-Paul Desbiens et des philosophes-entrepreneurs Jacques Dufresne et Guy Brouillet; du tandem Paré-Blouin de *L'Actualité* et j'en passe.

²⁵ Dans son chapitre 11, «Despotisme du temps, écrasement du temps, résistance du temps», Jean Chesneaux (*De la modernité, op. cit.*) développe une réflexion latérale sur le rapport de l'homme au temps, à travers les techniques. Il part du primat de l'ordinateur et de l'informatique. L'ordinateur ne serait qu'une machine à comprimer le temps d'élaboration, de production, de gestion, et permettrait de réduire le temps en particules de plus en plus fines. «L'instantané devient hégémonique, au point de dissoudre presque littéralement le temps naturel accumulé depuis des siècles: la forêt se défait en papier journal jeté presque aussitôt». Pour comprendre la mutation de notre société dans son rapport au temps — c'est bien là un travers d'historien — il faut comprendre qu'il s'est produit une inversion radicale entre le temps de l'usage et le temps de l'élimination. Autant des objets étaient faits pour durer, autant ils sont maintenant faits pour devenir obsolètes, dépassés, prêts-à-jeter. G. Lipovetski en parle dans 2 livres: *L'Ère du vide* (1981) et *L'Empire de l'éphémère* (1987).

²⁶ *Le Monde Diplomatique*. «Des sociétés malades de leur culture», «Manière de voir», no 1, Paris, Le Monde, automne 87.

²⁷ D. Janicaud, *La puissance du rationnel, op. cit.*

nier; il n'y aurait aucun élan, ni aucune espérance raisonnable. C'est ainsi que même du point de vue étroit d'un pragmatisme qui se veut simplement efficace, une tradition de 4,000 ans est plus universelle et plus riche et plus puissante pour l'action qu'une simple étape de 50 ans.

La culture dont la pédagogie est la servante²⁸ est donc ce patrimoine commun de l'humanité, cette tradition vivante adaptée à chacun de nous, cette fidélité créatrice qui nous permet à notre tour de nous adapter à toute circonstance de la vie. Adapter non pas à la manière de l'amibe, par manque d'être et manque de personnalité, mais à la manière du sage c'est-à-dire par surcroît d'être et par une personnalité solidement constituée du dedans. Personnalité, surcroît d'être qui s'adapte à son milieu sans s'y assujettir, qui vise même à le transformer, à l'humaniser. Tradition et adaptation, on peut le voir, s'appellent et se complètent. Les deux sont nécessaires pour le progrès de l'humanité et pour le progrès de chacun des humains. La pédagogie doit s'en souvenir.

J'ai bien peur que tout cela «sonne» et résonne d'un anachronisme, d'un «nostalgisme» de mauvais aloi; comme dans un combat d'arrière-garde. Et pourtant, j'ai le cerveau et les deux pieds pris dans cette modernité qui, en éducation, rime avec techniques d'enseignement, micro-enseignement, enseignement gradué, manuel programmé, P.I.E.A., C.A.P.O., F.A.P.O., E.A.P.O. etc. etc. À lire, voir et entendre la panoplie des moyens techniques d'enseignement les épithètes à accoler «sonnent» vite comme «vacuité», «éphémérité», «obsolescence». La course contre l'irréversibilité du temps m'oblige à me «positionner» dans ma prise de réflexion.

Ma volonté n'est que dynamique, portée sur la vie vivante, le demain, la quête du sens-signification et du sens-direction. Je sais que je ne peux pas me substituer au passé; tout au plus je m'y surajoute. Et mes gestes formateurs de pédagogue-enseignant-professeur sont fortement colorés par ces fondements.

Mais enfin, «Enseigner au cegep en 1988-89 est-ce une vocation ou un job?» Nous avons vu qu'enseigner n'est pas une mince tâche à définir mais nous l'avons — je pense — circonscrit. De même que nous avons essayé de cerner quelques coordonnées de «l'air du temps» de 1988-89. Quand à savoir s'il s'agit d'une vocation ou d'un job, la facétie me commande de répondre que «cela dépend de chacun», que «tout est relatif», «ça dépend toujours du point de vue où on se place par rapport à l'idée qu'on s'en fait» etc. etc. Ce qui serait une bonne façon de «noyer le poisson». Le relativisme à outrance pousse à cela. L'absence de réflexion aussi. Toutefois, la recherche de probité intellectuelle m'oblige à tenter de répondre.

Si une vocation (du latin, «vocatio», action d'appeler) est un «mouvement intérieur par lequel on se sent appelé»... il y a donc de la «mission» dans la vocation. Une vocation, ce peut être aussi une «inclination, un pendant (pour une profession, un état), une attirance, une disposition, un goût»... il y a donc une caractéristique de la personnalité dans la vocation. Au surplus, une vocation ce peut être «une destination (d'une personne, d'un peuple, d'un pays)»... il y a donc volonté, détermination et choix dans la vocation. Ainsi, il y a certainement une part de vocation — moins le côté «calottin ou curailon» du terme — dans l'acte d'enseigner.

Si un job c'est «un travail rémunéré qu'on ne considère ni comme un métier ni comme une situation»... il y a du flou, du mou, du flasque, du morne dans le job. Il y a fort à crain-

dre que la toute récente évolution techno-scientifique, techno-économique ait relégué la fonction d'enseignement au plan des malaises «nécessaires mais compressibles». Malaise nécessaire pour servir les lois du marché (l'ordre marchand des connaissances des connaissances dont j'ai parlé plus haut) du travail et de l'apprentissage universitaire. Mais compressible parce que les enseignements, les enseignants ne «rapportent» rien, ne produisent rien²⁹ et qu'à ce titre pourquoi ne pas aller vers une baisse tendancielle des effectifs par «l'enrichissement des tâches».

Enseigner n'est ni exclusivement une vocation ou un job. Faut essayer de comprendre. D'abord essayer d'expliquer.

Qui a compris, qui a étudié, qui a analysé la fonction économique de la formation, de l'éducation, de l'enseignement, de la pédagogie? Quand on est au courant des centaines de millions de dollars que coûte l'illettrisme au Québec — sans compter ce que coûte l'illettrisme —³⁰. Quand on sait que ces coûts sont assumés par le public-citoyen. Qui a donc intérêt à dénaturer, à dévaloriser, à secondariser, à banaliser une fonction aussi vitale que l'éducation formatrice du futur citoyen? Pourquoi «secondariser» l'enseignement post-obligatoire?

Parmi les réponses possibles, je n'en vois qu'une probable: ou bien nous servons le système qui se sert de nous ou bien nous ne servons pas suffisamment le système qui alors tente d'évacuer ce «mal nécessaire mais compressible».

Pour comprendre la vocation et le job dans le «système»

Précisons! Dans l'ensemble, le système joue de la façon suivante: la technique permet la croissance économique. Mais elle exige de l'Économie un effort de financement tellement énorme que l'Économie réagit pour freiner l'expansion technique en obligeant à des choix. Et cela deviendra de plus en plus impératif en présence des constats suivants:

1. Premier constat: la technique s'investit et investit dans des entreprises dont on est incapable de dire si elles rapporteront quoi que ce soit comme «valeur économique» créée. Il faut être attentif à ce premier aspect. Prenons par exemple la Coopération canadienne (forcément québécoise) dans le développement de l'I.D.S. (Initiative de défense stratégique) ou des stations orbitales, ou de l'exploration vers et sur Mars, bref de la «Guerre des étoiles». Sans doute,

²⁸ D'où la primauté à accorder à définir la possibilité/impossibilité d'une culture technicienne mondialisée par le modèle culturel de consommation économique.

²⁹ Ne sommes-nous pas classés comme «improductifs», «non-productifs» par les hauts-parleurs économiques, industriels, manufacturiers, patronaux, commerciaux, politiciens depuis la récession/crise de '82 accentuée par le flop boursier d'octobre '87? Ne sommes-nous pas la risée de plusieurs chroniques journalistiques et même des caricaturistes? Ne sommes-nous pas décriés par nos «voisins» parce que nous sommes «continuellement en vacances», nous ne «travaillons jamais», nous faisons «des salaires à-tout-casser» etc. etc. Alors qu'au fond nous devrions crier que nous sommes tout à fait indirectement productifs.

³⁰ Et pourtant la France qui accorde plus d'importance et de prestige à la culture et à la chose écrite, vient tout juste de découvrir ce mal affolant. Cf. L.-B. Robitaille, *La Presse*, 29 mai 1988, cahier A, p. 2. De même que l'hebdomadaire *Le nouvel observateur* en avril 1988.

la contribution canado-québécoise³¹ entraîne des bénéfices pour des entreprises. Ainsi que du travail à fournir aux employés. Cela peut même amener des commandes de pays étrangers. C'est donc «rentable» pour le Canada et le Québec par effet de «retombées». Pourtant il n'y a là aucune création de valeur économique: aucun bien utilisable par le consommateur. Tout au plus des salaires et bénéfices qui pourront être éventuellement utilisés. Mais c'est de l'argent gagné par rien.

2. Deuxième constat: la croissance des techniques entraîne une diminution du secteur secondaire et, pour le moment, une augmentation du tertiaire. Et précisément, le tertiaire lui non plus ne crée aucune valeur économique. Les services sont, bien entendu, utiles mais ne produisent rien — comme nous, dirait-on —. C'est ce qu'on oublie toujours, règle générale. Donc, ici encore, il faut constater que pour l'Économie, la croissance technique n'est pas productrice de richesse.
3. Troisième constat: la technique entraîne de plus en plus... comment dire?... «d'externalités». C'est-à-dire qu'il faut tenir compte des coûts afférents beaucoup plus complexe. Plus les techniques progressent, plus elles sont créatrices d'inconvénients globaux: pollution de tous ordres, dangers potentiels, épuisement des matières non renouvelables. Donc il faut comptabiliser soit les compensations nécessaires, soit les précautions à prendre, soit la recherche pour les substitutions, si l'on veut obtenir le coût réel du produit. Une technique produisant des risques importants d'intoxication implique la création de protection ou d'institutions de soins dont il faut bien comptabiliser le coût. Sinon c'est la fumisterie systématisée et l'hypocrisie abjecte.
4. Quatrième constat: Au fond ce problème global n'est important que dans la mesure où l'existence de ces imbroglios augmentent l'incertitude et les choix budgétaires de la nation. On ne sait pas quel est leur véritable impact, leur efficacité, dans quelle mesure l'incitation par l'État est-elle compensée par le freinage économique. Et à un niveau très concret et dans le cadre d'un budget précis, cela veut dire que le financier, l'économiste, le banquier et le ministre seront *obligés de choisir*. Mais le choix sera en fonction du développement économique. Donc en fonction d'une sélection, d'un choix discriminant au profit de la technoscience et de la techno-économie. Pourrait-on comprendre, à ce compte là, que l'enseignement, l'éducation, la formation, le citoyen, la démocratie sont absents de toute cette démarche. Sauf en temps opportun (pour le citoyen-voteur) ou en lieux spécifiques (pour les enseignements techniques et les techniques d'enseignement).
5. Cinquième constat: Pauvre citoyen! Pauvres nous-z-autres au fond! Parce que le citoyen concret, ossifié, ignore, est impuissant et, finalement accepte ce risque mal connu en compensation des plaisirs que lui distribue cette société technicienne. Alors la spirale siphonnante vers le bas, vers l'ignorance d'ensemble, avale et ravale l'urgence de l'éducation formatrice du citoyen d'aujourd'hui de même que celle du futur citoyen. Il revient aux différents systèmes et réseaux d'éducation d'enseignement, d'interpeller les fausses évidences et les pièges. Exemple! On s'imagine, en leurre, recevoir les informations par le truchement des médias, de la télévision notamment. Et pourtant, ce n'est pas de l'information dont nous avons besoin pour juger, éva-

luer, décider mais bel et bien de toute l'information. L'information dans le sens vrai c'est la recherche active de données en fonction des besoins et des intérêts propres de chacun. On n'a pas cela! On ne nous offre pas cela! Nous ne demandons même pas cela!

La masse de ces données, disponibles en vrac et en miettes, n'est rien par elle-même et c'est pourtant ce magma qu'on consacre «information». Pourrait-on concevoir le rôle primordial du professeur, de l'enseignant qui, même à son corps défendant, fait oeuvre d'intellectuel. À ce titre il est de sa compétence et de sa prérogative de débusquer, de soulever les interrogations, de *poser la question du sens*, bref de penser, de réfléchir, de raisonner et d'argumenter: ce qui représente les 4 verbes moteurs-fondateurs de l'enseignement collégial avec les verbes «évaluer», «décider», «appliquer».

Le piège réel des solutions «techniques»

Se poser la question, le problème de l'enseignement collégial en 1988-89 sans faire référence constante à cet ensemble (québécois, continental, transnational, occidental), est une entreprise vaine qui risque de déboucher encore sur des moyens techniques de motivation, de mobilisation, d'encouragement et d'appui des enseignants³². Et ce sera vrai parce que les résultats seront constamment dépassés par d'autres affais-

³¹ Près de 20 MILLIARDS DE DOLLARS si on inclut l'achat des sous-marins à propulsion nucléaire pour «défendre» nos frontières arctiques. Cf. Gilles Gauthier, *La Presse*, 28 mai 1988, et Jacques Benoit, *La Presse*, 28 mai 1988. Pour notre édification, les U.S.A. dépensent actuellement 600 MILLIONS pour détruire une centrale nucléaire n'ayant jamais fonctionné et qui avait coûté 6,7 MILLIARDS DE DOLLARS U.S. à concevoir et à construire.

³² D'ailleurs une phrase extraite de la problématique de cet atelier posait la question: «Le système peut-il inventer des *moyens* (le souligné est de nous) pour favoriser la motivation?» Alors que celle-ci, au fond, ne peut venir que de la compréhension globale des «influentes» de civilisation et de culture. Quand on connaît les enjeux et les finalités du geste à poser, la motivation est au coin, au bout de cette connaissance. Surtout et entre autres parce que la motivation inclut et suppose l'amour, l'indulgence envers l'ignorance et, donc, la volonté d'élever, d'éduquer, de former. *Mais comment demander, exiger tant et autant à des personnes que les «hauts-parleurs» de la collectivité ont dévaluées, dévalorisées, démobilisées et dont le salaire fait rire les diplômés du même calibre.* Pourtant, la seule source de motivation durable, ne peut venir que de la compréhension et de l'amour des enseignants envers les innocences, les curiosités des étudiants. À condition, évidemment, de savoir qui ils sont, de quel «secondaire» proviennent-ils, dans quel contexte ont-ils été, sont-ils élevés? Pas de mobilisation sans compréhension globale. L'enseignement à autrui prend son sens dans la compréhension d'ensemble, des enjeux, de la vie. Demander cela aujourd'hui aux professeurs du collégial, équivaut à leur demander la compréhension d'être sous-payés pour une fonction qui demande des états d'être particuliers et exigeants. Payons les profs, éliminons le double emploi par le fait même, rétablissons les pendules à l'heure de la formation d'ensemble, i.e. générale et fondamentale. Offrons aux établissements d'enseignement la possibilité d'intervenir dans la formation par des services de psychologie, des services personnalisés de dépistage des difficultés, des ateliers pour combattre les maladies modernes du stress et de l'anxiété qui frappent les jeunes de plein fouet en l'absence de support «texturé» qu'était la famille. Que tous les cours soient calibrés 3-3-3 au général (i.e. 3 heures de théorie, 3 heures de labo-pratique, 3 heures de travail à la maison) afin d'armer les plus faibles et de mieux armer les plus forts et ce sont autant de potentialités mises sur le chemin du succès scolaire au CEGEP et à l'université. Et le plus ironique, c'est que si on évaluait toute cette opération, elle serait rentable (\$) pour tout le Québec, malgré les coûts directs affectés à une pareille réorganisation.

sements-épuisements-vieillessements professionnels autour desquels il faudra «recolloquer» pour tenter de trouver d'autres solutions, des panacées peut-être même. Sur «l'air d'aller», ces solutions et panacées ne sauraient être que techniques et techniques.

Ainsi va toujours la spirale siphonnante de la dégradation quand on ne pose pas la question des pourquoi et des intérêts du citoyen dans sa responsabilité propre. «Si vous me posez des problèmes sans me proposer des solutions c'est que vous faites partie du problème»³³. Serait-ce assez clair que nous faisons partie du problème? Enfin, de façon toute benoîte, je pense que les véritables solutions viendront du monde extra-pédagogique. À la manière je l'espère et l'attends, des grands pédagogues: Platon, Aristote, Socrate, les Sophistes, Rabelais, Erasme, Montaigne, Comenius-Komensky, les Jésuites, les Dominicains, les Franciscains, Locke, Humboldt, Alberti, Fenelon, Rousseau, Spencer, Kant, Pestalozzi, Tagore, Gentile, Marakenko, Decroly, Claparède, Dewey, Montessori, Alain, Dottrens et d'autres que je ne cite pas. Toute cette liste suggère un «à la manière de». Parce que toutes les personnes ci-haut énumérées étaient toutes personnes «d'influence et d'importance»; elle ne faisaient pas d'abord et prioritairement oeuvre d'enseignement. Elles n'étaient pas non plus dans l'ordre marchand de la connaissance comme nous le sommes, cela s'entend. Mais elles étaient alimentées par des gens comme nous.

Toutes ces personnes se sont d'abord servis de leur formation particulière et spécifique pour questionner, voir loin, chercher. Et elles ont toutes conclu au primat de l'éducation comme véhicule humain planétaire du progrès de l'esprit (ce qui nous confirme notre «humanité» en regard de notre «animalité»). Force nous est faite de constater la profondeur du vacuum intuitionnel, personnel, individuel et collectif dans ce qui pourrait s'apparenter à une tentative de cerner la réalité observable... qui fixerait, par le fait même, les finalités dans la primauté de l'enseignement éducatif. Il faut bien sûr mentionner des esquisses qui, peu importe l'horizon de provenance, ont en commun d'être morcelées, éclatées. «Un jour viendra qui n'est pas venu...»

Sur le terrain même de la pratique de l'enseignement, c'est une évidence — en forme de cliché — de constater que le job a majoritairement évacué la vocation, peu importe le sens de cette dernière. Faut-il pour autant crier à la démission professionnelle? J'aime mieux ne pas le croire. Au-delà du constat de démotivation, démobilitation, désintéressement de la majorité enseignante, il faut questionner les fondements de ces avatars et ne pas les croire techniques... donc guérissables par une gestion des ressources améliorées par une batterie technique, par une politique administrative de «disponibilité» des professeurs etc.. Il faut questionner les fondements de ces avatars et ces fondements-là sont sociétaux... et c'est là dans un exercice large, qu'il faut chercher³⁴. S'il en reste — et il en reste! — pour croire en la détermination de finalités précises et humaines en éducation, c'est sur ceux-là qu'il faut compter... eux et leur effet multiplicateur. Il s'agit là d'un effet de renforcement pour l'importance capitale — même et surtout en terme de «capitiaux» — de l'instruction, de l'éducation, de l'enseignement, de la formation. Importance capitale parce que nous vivons dans un régime qui commande de l'instruction pour survivre. Je ne nous apprend rien en écrivant cela.

Prise de parole et résolution de problèmes:

Une prise de réflexion et de parole publique est urgente et essentielle pour semer méthodiquement le doute. Le doute fait appel à l'intelligence active pour comprendre les problèmes, les poser en proposant des solutions. Et, au fond, qu'est-ce qu'enseigner si ce n'est d'apprendre en tout et pour tout «la résolution de problèmes»... de quelques ordres soient-ils? Avec des objets d'études et des méthodes spécifiques à chaque matière, à chaque discipline, à chaque programme. Et il ne faut pas compter sur un ordre gouvernemental d'intervention pour comprendre cet état de fait. Parce que si cela se faisait, il faudrait payer la note (\$) au bout du compte. Payer la note pour obtenir un rendement à la hauteur de la définition de fonction. Payer la note pour conserver ces professeurs dans le réseau et payer la note pour attirer, à nouveau, les talents dans cette profession³⁵. Payer la note même pour compléter les cadres incomplets du support à l'enseignement.

«Pour arriver à motiver les enseignants faut-il hiérarchiser les fonctions, favoriser l'interdisciplinarité?» C'est là aussi une des questions posées pour placer la problématique de l'atelier. Ce ne sont pas d'hiérarchisations des fonctions dont il faudrait parler mais «d'ordonnement» gradué des savoirs au collégial (v.g. savoir-penser, savoir-réfléchir; savoir-raisonner; savoir-argumenter; savoir-juger; savoir-critiquer; savoir-agir... tous des sous-ensembles d'un savoir-être: base de la formation collégiale). Le recours à la hiérarchisation des fonctions laisse transpirer la volonté de régler de façon «technique» un problème fondamental. «Fonctionnariser» l'enseignement est certainement le danger le plus immédiat et occulté. Danger parce qu'il menace la formation du citoyen actuel et du futur citoyen.

Faut encore le répéter: toutes les questions soulevées visent à régler à l'effet ce qui se situe dans la cause. Toutes ces questions ne peuvent que «redonder» — pardonnez, en passant, les trop nombreux néologismes — parce que si toutefois la solution ou la guérison apparaissait, elle serait vite obsolète, tellement un nouvel effet serait lui aussi apparu par «effet d'entraînement». Faudra-t-il le répéter, *il n'y a pas d'éducation sans finalité!*

À vouloir croire le contraire, on constate l'épuisement — affaissement — vieillissement professionnel (qui n'a rien à voir avec le vieillissement «en âge», le vieillissement chronologique). Puisque le professeur qui ne sait pas ce qu'il doit développer, ce qu'il doit contribuer à former, s'il peut encore édu-

³³ Marc Lamy, *Confessions d'un chasseur de têtes*. Paris, Belfond, 1988.

³⁴ D'où l'importance des publications citées dans cet exposé. De même que *Les scientifiques parlent...* sous la direction de Albert Jacquard, coll. «Force des Idées», Paris, Hachette, 1987; J. Duvignaud, *Le Propre de l'Homme*, Paris, Hachette 1985; C. Castoriadis, *Domaines de l'homme. Les carrefours du Labyrinthe II*, Paris, Le Seuil, 1986; J.C. Simon, *L'Éducation et l'informatisation de la société*, Paris, Fayard, 1981; B. Boyenne, *L'information aujourd'hui*, Paris, Colin, 1980; P. Roqueplo, *Le Partage du Savoir: sciences, culture et vulgarisation*. Paris, Le Seuil, 1974. Ces ouvrages éclairent les «racines» et les «fleurs» même en '88-'89.

³⁵ Vous verrez bien, lors des élections fédérales prochaines (1988?) et surtout dans la prochaine gigue de négociations jusqu'à quel point les professeurs «exigeront» trop pour effectuer une tâche dont personne «d'influence et d'importance» n'aura réussi à faire saisir l'urgente nécessité. C'est ce que diront les élus, à coup sûr. Ils resserviront la sauce '85-'86 et la sauce '81-'82... à la manière '88-'89.

quer, ce qu'il doit transmettre et pourquoi le transmettre... ce professeur là donc se met en selle pour l'épuisement et l'absence de sens de sa fonction.

On est donc forcé de conclure à l'isolement professionnel et social de ce professeur qui n'aura d'autres choix que d'employer la technique du «pilotage automatique»... ce que j'appelle en franglais le professeur «stéréo-tape». C'est-à-dire celui qui entre dans sa salle de cours et «déroule son tape» sans façon, sans signification — à — portée réelle. N'en connaissons-nous pas trop dans nos unités de travail? Ces professeurs sont en situation de besoin d'aide. Mais qui les aidera? Sûrement pas les collègues dont la santé et l'équilibre moral fragile est confirmé par un ravalement sans nom. Serait-ce en leur faisant suivre un cours — ou plusieurs — sur les techniques d'enseignement? Il faut en douter. Lorsque «l'estime-de-soi», cruciale chez ceux qui sont en situation hiérarchique de pédagogues, est attaquée par le fondement... c'est par le fondement qu'il faut réagir, pas par les techniques d'enseignement.

Gouvernements et technocrates: une part de responsabilité

Loin de moi l'idée de jeter la pierre sur ce que j'estime représenter la majorité des professeurs du réseau. L'exemple vient de plus haut. La vacuité vient de plus haut. L'enflure vient de plus haut. Attribuer uniquement le malaise interne réel de l'enseignement et de l'enseignant aux seuls enseignants représente une formidable fuite de compréhension. Parce qu'enfin, qui sont les agents de développements de cette situation grave en dehors du pouvoir politique?³⁶

Pouvoir politique agissant tantôt par contraintes de toutes sortes, tantôt par propagande massive. Et les gouvernements agissant ainsi pensent faire oeuvre de haute politique (sic!). «Gouverner c'est prévoir» a-t-on déjà écrit! Ainsi, pour ceux qui dénaturent cette engeance, la logique devient simple: puisque la société doit être cette société techno-économique, le rôle vertueux du gouvernement est donc de pré-adapter les institutions et les hommes à ce qui va arriver avec la sûreté du soleil qui reparaitra demain matin.

Ensuite, assurément, il y a les technocrates et la technocratie. Leur situation est claire: plus l'enseignement est technicisé, technique et «fonctionnarisé» et plus ils deviennent indispensables, plus ils ont de pouvoir, plus ils occupent un rang «vedettarial» local ou national, plus ils gagnent d'argent et plus ils sont indéracinables.

Il faut cependant rappeler que «la propagande ne peut réussir que s'il y a complicité du propagandé». Il y a donc complicité — en quelque part — du professeur qui (tenu mal informé cela va de soi) est d'une part saisi d'admiration devant l'opérationnalisation informatique de ses objectifs cognitifs et d'autre part désarmé devant l'articulation de ces objectifs sur un savoir fondamental. Cela aussi est forcé et obligé! On a pris le temps du professeur en lui rajoutant l'obligation morale de se «tenir à date» techniquement donc de se former à de nouveaux outils techniques. Pourquoi? Pour faire quoi? Pour quelle oeuvre éducative et formatrice? Réponse: Néant!

Il n'y a forcément pas de réponses aux pourquoi qui ne se posent plus. Dans ce cadre «l'isolement du professeur est-il inévitable?» Si l'on accepte béatement le cadre en question, l'isolement est inévitable et explicable. Chacun ignorant où se

situe sa fonction, voit son collègue d'une autre discipline, d'une autre manière, d'un autre programme comme un compétiteur potentiel, un évaluateur en puissance, un rival en popularité. Autrement dit, si «l'autre» devient un non-spécialiste, alors que puis-je attendre de lui? que puis-je partager et pourquoi partagerais-je mes fragments avec lui?³⁷.

Pistes de réflexion pour l'action

L'isolement des enseignants et leur dépréciation dans le tissu social québécois, *présentement*, est inévitable. Mais en cherchant dans les fondements du quotidien du travail enseignant on peut, je pense, trouver des pistes de réflexion pour l'action. Songeons, par exemple, qu'un enseignant rencontre en moyenne 250 étudiants différents par année. Chacun de ces étudiants possède, plus que probablement, un pouvoir de multiplication par 4 de ses «opinions» sur l'enseignement et ses enseignants (il se multiplie auprès de sa parenté et de ses amis, au bas mot). Quand on sait également le pouvoir de la rumeur et la propension «usuelle» à débâter sur les enseignants, identifiés comme «pas bons», on comprend mieux l'image malsaine qui nous est réservée. Malsaine et déformée parce que l'inverse ne se produit que *très, très rarement* (passez un test aux étudiants, vous le constaterez vous aussi!): les étudiants détestent parler de leurs bons professeurs que ce soit devant des amis ou à la maison. La peur, la crainte sociale de «passer pour tetteux, suceux, etc» est insoupçonnée actuellement.

Ainsi, il faut donc constater que les 250 étudiants de tantôt rejoignent 1 000 personnes par année. Quand on connaît, au surplus, la distorsion et l'amplification par le «jeu du téléphone», et que l'on considère l'ensemble du réseau, c'est autour de 1 500 000 personnes qui sont touchées par une évaluation — jugement sommaire de l'enseignement collégial annuellement³⁸. Jugement sommaire et «dévaluatif» depuis 1981-82. Curieusement! Faut fouiller, lire et consulter pour valider et confirmer l'origine de cette multiplication massive d'un jugement aussi violent que sévère. Il faut se mettre au défi de trouver une analogie de 1968 à 1982 en rapport avec notre «image sociale» de 1982 à 1988. Mais il faut aussi se

³⁶ Je ne connais que trop bien les réponses noires des groupes de «sages» qui placent toute la responsabilité «sur l'omnipotence syndicale, le terrible C.E.Q., le «narcisse-léninisme» à gogo de la fin des années '70 — début '80, la C.S.N. etc. etc.. Il s'agit là, à mon sens, d'une contre éducation. Pas besoin d'insister sur les conclusions auxquelles ils arrivent: la démocratisation de l'enseignement a entraîné sa dégradation... d'où la nécessité de former les dynasteurs de demain. Je prendrai l'occasion de préciser plus loin des pernicieux dangers de revenir à une éducation pour l'élite — ce qui se pratique déjà de toute façon — en se basant sur des constats aussi émotifs, viscéraux et peu définis et pas définis... si on réfère exactement aux pratiques «sur le terrain».

³⁷ Je ne dis pas que c'est le cas de tous. La simple rigueur de pensée oblige à clamer que ce n'est pas le cas de tous. On retrouve, on a retrouvé et on retrouvera encore des prosélytes de l'enseignement. Me ferai-je comprendre en disant que je crois, cependant, qu'il s'agit *présentement* de la majorité.

³⁸ Il faut savoir également que les étudiants de 1988-89, après avoir terminé leurs cours secondaires, ont un «manque-à-former» de plus de 4 000 heures par rapport aux finissants du secondaire V de 1968-69. Il faut compter la disparition de la 7e année du primaire; les 205 jours de classe ramenés à 180; les journées raccourcies à cause du transport scolaire, etc. etc.. Ce qui fait qu'au total, il y a bel et bien un trou de 4 000 heures en formation réelle. Tout cela n'est que mesure quantitative, mais il doit bien y avoir du qualitatif qui s'est perdu quelque part là-dedans?

rappeler, en fouillant, que la note de passage est passée de 60 % à 50 % en secondaire V pendant longtemps. Faut aussi penser aux programmes allégés en secondaire. Faut aussi se rappeler la difficile confiance des étudiants à l'égard de leur formation au secondaire. Tout ça mis ensemble produit un cocktail négatif à l'endroit de ceux qui ont la charge de «former - éduquer - instruire - enseigner» dans l'ordre post-obligatoire d'enseignement. Et je n'ai pas parlé de «normalisation» des résultats qui font «accroître» aux étudiants que le collégial leur est accessible.

Les enseignants sont donc sur la ligne de front de la prise de parole et du «feed-back» négatif. Mais où est donc l'importance et la reconnaissance sociale de l'enseignant? Presque nulle part! Et pourtant l'acte d'enseigner ne saurait être autre que créateur... pas improvisé mais créateur. Comment créer à partir de la connaissance des situations vécues des étudiants dans un contexte aussi défavorable? Comment créer et agir quand il n'y a pas de reconnaissance sociale, encore moins salariale? Comment créer sans support, sans environnement favorable?

Et comment pourrait-il y avoir de la reconnaissance sociale quand l'acte d'enseigner est dénaturé en lui assignant l'obligation de se programmer... et autant que possible de se faire «assister» par l'ordinateur? Comment et pourquoi créer dans l'enseignement quand ce ne sont majoritairement que des feedback négatifs qui nous sont retournés? Feed-back négatifs basés, au surplus, sur des jugements sommaires déformés. Ce me semble patent: *il n'y a pas de création dans la technique pédagogique*; c'est la spirale négative de la dépréciation et de l'absence d'estime-de-soi; c'est ce qui disparaît le plus vite dans ce contexte technicien de la pédagogie. Et Dieu sait que «l'estime-de-soi» représente le canal d'alimentation essentiel par lequel passe la transmission des savoirs et de la formation.

Réinsérer le citoyen au noeud de la réflexion et de la pratique pédagogique

La reconnaissance des enseignants et de l'enseignement ne viendra que de nos interventions sur la place publique... pour faire réagir les intelligences actives hors-pédagogie. Il faut informer, c'est-à-dire donner une forme, un sens à notre message. Il faut informer le citoyen, le public-citoyen dans ce qu'il a de plus sensible, c'est-à-dire ses intérêts. Si on dit que «le journalisme est le chien de garde de la démocratie» — même si ça fait bien longtemps que je ne l'aie pas entendu dire! — il faut se rappeler que ces journalistes-là passent et sont passés par l'école qui les a formés et les forment encore tout au long de leur cheminement de carrière. Alors faut croire qu'ils sont, pour les plus jeunes, le reflet d'une absence de pensée de fond au profit d'une action de surface. Donc, la tâche reste à faire.

Nous devons atteindre le citoyen dans ce qui demeure le principe fondateur de la démocratie: *le reste de la liberté*. Le reste de liberté de savoir, de comprendre, de «devenir» en toute autonomie. Si le public se sent concerné dans ses intérêts propres, en dehors de toute propagande, en toute intelligence, pourquoi ne réagirait-il pas? Parce que la structure de la propagande techno-économique est trop forte? Allons donc! Prenons la responsabilité formatrice qui est la nôtre et ce dans toutes les matières, disciplines, programmes. Ce n'est peut-être pas pour demain mais c'est là un beau programme! Et un programme d'action directe et concrète.

S'il y a une chance pour que nous contribuions — comme enseignant — à sortir de l'état idéologico-matériel, à trouver une issue dans ce marécage flamboyant qui est la nôtre, il faut avant tout se garder d'une erreur qui consisterait à croire que le citoyen est aussi libre qu'il l'était... au début du siècle, par exemple!!! ou au début des années '70.

Si nous nous projetons dans l'azur avec la certitude que «l'homme» a des ressources infinies et qu'en dernière instance, il est bien libre de choisir son destin, de choisir entre le bien et le mal, de choisir entre les multiples possibles qu'offrent les gadgets techniques; si nous croyons qu'il est libre d'inventer le contre-poison à tous les poisons inventés et même d'aller coloniser l'espace pour tout recommencer s'il le faut. Eh bien, imaginez tous les «si», tous les possibles ouverts à cet «homme» souverainement libre et dites-vous bien alors que si nous croyons réellement cela nous sommes réellement perdus. Car la seule voie qui laisse un passage étroit dans ce monde énorme de faux-semblants (exprimant cependant de vraies puissances) c'est celle qui suppose que «l'homme» ait encore un *niveau de conscience suffisant*, une autocritique survivante pour reconnaître qu'il descend, depuis 50 ans, de marche en marche, l'escalier de l'absolue nécessité du Progrès des Structures, l'escalier du Destin. Les Anciens auraient-ils dit de la Fatalité.

Nous devrions contribuer à développer ce niveau de conscience. Est-ce que cela n'a pas toujours été un des buts de la formation en éducation? Est-ce que cela peut se fragmenter en objectifs cognitifs opérationnalisables, évaluables, transmissibles par la technique dans l'enseignement?

Parce qu'enfin, derrière toute éducation, et à tous les niveaux (peut-être plus particulièrement au nôtre avec des étudiants de 17-18-19 ans) il doit y avoir un horizon d'humanité. Parce qu'enfin, éduquer c'est tirer l'être humain de la barbarie primitive, lui faire connaître son pouvoir de se gouverner lui-même et surtout *de ne pas croire sans preuves*. *Tel est le but essentiel, et c'est un but urgent* car, on le voit bien, la barbarie du «cruise control» menace toujours sans le vernis laqué de la culture technicienne.

En conséquence

Une première conséquence de cela, c'est que l'éducation vaut pour tous les potentiels et non seulement pour une élite. Vouloir avant tout former une élite, c'est prendre comme finalité une certaine organisation économique-sociale, et non pas ce regroupement d'individus-citoyens constituant une démocratie. L'éducation basée sur la technique, et sur la mesure des aptitudes, porte en elle ce vice d'être toujours plus ou moins au service des pouvoirs. Elle trie les plus dignes, les plus capables en vue d'en faire des recrues pour les parties gouvernantes, «décidantes» et «entreprenantes». En quelque sorte, et même si c'est «grossier», c'est un moyen de tyrannie: le projet d'instruire ceux qui en sont dignes est inutile.

Le projet de n'instruire que ceux qui en sont dignes est laid. Il y a dans cette mesure des aptitudes qu'on annonce, et dans ce barrage contre les esprits épais, quelque chose de profondément injuste... et toute l'injustice peut-être. Je crains et j'ai peur d'un recrutement de ministres, de spécialistes, de gens d'affaires, de décideurs et de directeurs chez les dignes — les doués de la douance — qui seraient, au fond, les nouveaux patriens concoctant une ploutocratie à coloration démocratique.

Ainsi les peuple-citoyen resterait sans esprit — sauf la soumission — puisqu'il suffirait que ses «maîtres» aient de l'esprit. Bien au contraire, ceux qui doivent intéresser au premier chef l'enseignant-éducateur-formateur-professeur, ce ne sont pas les génies qui bondissent au premier signe mais ceux qui s'accrochent partout et se trompent sur tout. Ceux qui perdent courage et désespèrent de leur esprit et de leur intelligence. *Si l'on se mettait à s'instruire et former les ignorants on verrait du nouveau.* L'éducation formatrice doit donc s'adresser à tous et d'abord aux esprits lents.

De réserver le «décrochage» à l'esprit lent ou de lui réserver la «classe allégée», la «technique facile», c'est ne voir en lui que l'instrument à mettre dans les mains du chef, c'est préparer l'épais à sa fonction d'outil. Bien au contraire, il nous faut donner à un nombre maximum d'étudiants l'éducation la plus haute et réclamer le pouvoir de le faire parce que le public-citoyen paie pour cela... et le public-citoyen ne sait même pas qu'il est privé d'un service qui pourrait le servir vraiment.

Il nous faut donner non pas rien qu'une habileté technique, mais contribuer à développer la puissance de se gouverner et de résister aux entraînements des modes éphémères, de même qu'aux persuasions intéressées et habiles des «décideurs», des manipulateurs et des marchands d'opinion. Une éducation donc qui s'adresse autant à la volonté qu'au savoir. Une éducation qui donne plus d'importance à la manière de penser qu'au contenu de la pensée. La démocratie sans instruction, sans éducation, sans formation, est une institution vaine et peut-être même pernicieuse, dangereuse.

Enseigner au cégep en 1988-89, dans «l'air du temps», c'est un job pour plusieurs, une vocation pour certains, mais assurément une «fonction» pour tous. Pas la fonction qui fait le fonctionnaire. La fonction qui est «ce que doit accomplir une personne pour jouer son rôle dans la société, dans un groupe social». La fonction qui est «une profession considérée comme contribuant à la vie d'une société.» (Le Petit Robert).

Pour qui tente de réfléchir le présent... ce qui est penser l'avenir... enseigner au cégep en 1988-89 est une fonction vitale et urgente³⁹. Que ceux qui ont des oreilles entendent. Que ceux qui ont le souci de l'avenir se répandent. Parce que c'est le vivre, le savoir-vivre qui est résolument mis en cause. On passe subrepticement du savoir-vivre au savoir-subsister versus le savoir-faire-de-l'argent. Pour la société des humains rassemblée en démocratie citoyenne où donc est la vigie, présentement?

³⁹ C'est pour cela qu'il fait mal d'entendre et de voir les scénarios concoctés en officines, pour la secondarisation des «techniques légères et humaines», la concentration des techniques lourdes en «centres spécialisés» et la juxtaposition du secteur général à l'Université: de même que l'éclosion favorisée de baccalauréats internationaux, l'homogénéisation et la conformité de l'enseignement post-secondaire québécois avec l'ensemble canadien... et si possible d'en arriver à une homogénéisation nord-américaine. Techno-économie oblige! Pendant que d'autres — la France entre autres — s'évertuent à trouver un lieu de transition et de formation entre le lycée et la «grande salle des pas perdus» de l'Université. De toute urgence, il faut instaurer des projets éducatifs menant à la réalisation d'une «propédeutique» d'une année avant d'aborder le niveau collégial 1968-88 ou bien moduler les cours du secteur général 3-3-3 en 3-2-3 afin de former une méthode cruellement absente depuis 1978-79. Ou bien un cours collégial carrément de 3 ans puisque la majorité des étudiants prennent 5.3 sessions pour obtenir leur D.E.C. général. Ou bien installer — après moultes vérifications statistiques sur une longue durée — un seuil (mettons 75 % ou un indice, genre cote «z») qui permettrait aux plus forts de se risquer en 4 sessions. Quant aux autres, ce serait 6 sessions. Que notre mot d'ordre soit: POUVOIR DONNER À SAVOIR.

Communication de
Lorraine GALLANT
Professeure
Cégep de Sainte-Foy

J'essaierai de répondre à cette question en faisant, en un premier temps, une rétrospective sur mon cheminement personnel, pour ensuite vous faire part de l'état de ma réflexion à ce sujet.

Très jeune, je fus attirée par la profession d'infirmière. À cet âge, l'idéalisme prenait le pas sur la raison et la vocation primait sur la «job». C'est encore le cas aujourd'hui. Je fis mon cours d'infirmière et fus reçue en 1974. Enfin, je pus travailler auprès des malades. Je vivais «ma vocation»! Pendant un an, j'ai pratiqué ma profession d'infirmière dans une unité de pédiatrie. C'est là que j'ai réalisé que j'avais des aptitudes auprès des adolescents et que j'appréciais leur présence. Ce goût de communiquer avec des jeunes m'a inspirée à me diriger vers l'enseignement. J'ai donc fait un baccalauréat en éducation. Là encore, la vocation primait sur la job. Au fait, je n'avais jamais envisagé ma profession sous l'aspect job, mais bien comme une vocation.

Définitions

Regardons ce que nous dit le dictionnaire *Petit Robert* et quelle est l'acception vernaculaire de ces deux termes.

JOB. (*Vers 1950, mot anglais*), *anglicisme familier*. — *Travail rémunéré qu'on ne considère généralement pas comme un véritable métier.* — *Tout travail, emploi rémunéré.*

Il est évident que, pour ma présentation, je ne tiendrai compte que de la deuxième définition, c'est-à-dire que le mot job sera pris dans son sens d'emploi rémunéré. Le langage vernaculaire emploierait comme synonyme «travailler pour la paye». Ce qui revient à dire, avoir peu d'estime pour son travail, le considérer comme un moyen d'assurer sa subsistance, sa croûte sans plus. Cela revient aussi à dire avoir peu d'estime pour soi. Il ne faut pas non plus pousser l'abnégation jusqu'à ignorer complètement l'aspect job. La rémunération est une dimension importante du travail

Pour l'autre mot, je ne retiendrai pas la définition religieuse, mais j'irai à la deuxième qui se lit comme suit: **VOCATION** (1190; *latin: vocation, action d'appeler*), — *Inclination, penchant (pour une profession, un état). Voir attirance, disposition, goût.* Il faut se rappeler qu'à une certaine époque pas si lointaine, l'osmose entre la vocation religieuse et la vocation profane était presque complète en éducation et en travail hospitalier.

Historique

Nous allons tenter de faire un bref historique de l'évolution de la profession d'enseignante et d'infirmière. Ce champ d'activité ayant été occupé presque exclusivement par des femmes, c'est donc une analyse féministe que je présenterai.