



Moi, j'enseigne au collégial... Un retour vers le futur



Le prochain colloque de l'AQPC portera sur la condition enseignante, sur le contexte actuel et les exigences de l'enseignement collégial. Or, il y a près de dix ans, suite à la parution du « rapport Grégoire », le Conseil des collèges consacrait son rapport annuel sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial à cette même question, sous le titre Enseigner aujourd'hui au collégial.*

Nous avons cru qu'il serait intéressant pour nos lecteurs et nos lectrices de prendre connaissance de ce qu'on disait sur le sujet en janvier 1987. Nous présentons ici des extraits du rapport du Conseil qui portent sur la pédagogie et sur la vie professionnelle dans les collèges. (p. 18-24 et p. 47-55)

**GRÉGOIRE, Réginald, Gaston TURCOTTE et Guy DESSUREAULT, Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou L'autre cégep, Conseil des collèges, Collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial, Gouvernement du Québec, 1^{er} trimestre 1986, 138 p. (Sauf indication contraire, les citations et les références dans le texte du Conseil renvoient à ce document.)*

L'attitude pédagogique des enseignants

[...] le rapport Grégoire souligne que 32 % des enseignants se déclarent « heureux », 17 % « malheureux » et le reste, plus de 50 %, oscillant du bonheur au malheur, selon les moments. (p. 106) Les enseignants sont donc assez partagés. Sont-ils plus heureux ou plus malheureux que d'autres dans leur profession ? D'autres études concernant d'autres professions pourraient nous permettre de répondre avec précision à cette question. Il nous est permis de constater quand même que, partagés entre le bonheur ou

le malheur d'être dans la profession, les enseignants ne constituent pas un groupe où le bonheur émerge de partout.

Un attachement

On pourrait alors être tenté de penser qu'un lourd « contentieux » a dû se développer au collégial entre les étudiants et les enseignants. Mais selon le rapport Grégoire, il n'en est rien du côté des enseignants : « il ressort des entrevues que le degré d'attachement des enseignants à leurs étudiants est des plus forts et qu'il contribue pour l'essentiel à donner un sens à la profession ». (p. 97) [...]

En un mot comme en mille, l'étudiant est *la raison d'être* des activités des enseignants même si d'autres motivations ont pu jouer dans le choix de leur carrière¹. Sur ce point, il y a un accord général des enseignants. Cet accord est élémentaire, pourrions-nous penser, mais il est fondamental et il autorise tous les espoirs.

De profondes divergences

Mais quand arrive la question de l'attitude pédagogique à tenir à l'égard de ces étudiants, l'accord général disparaît et pour cause : inégaux selon leurs antécédents socio-économiques et culturels, inégalement ou non adéquatement préparés aux études collégiales, très diversement motivés, tantôt « jeunes », tantôt « adultes », tantôt « jeunes jeunes », tantôt « jeunes » ayant des responsabilités d'adultes, tous ces étudiants que tout diversifie se retrouvent ensemble dans une même classe ! Aussi ne faut-il pas s'étonner, le contraire serait miracle, que les enseignants adoptent souvent des attitudes différentes qui finissent par interroger *le sens même* de l'activité enseignante.

Tout d'abord, plusieurs approches pédagogiques, très souvent divergentes, (« c'est un sauve-qui-peut individuel » ira jusqu'à dire un enseignant d'une des tables rondes tenues par le Conseil) sont adoptées par les enseignants, qui peuvent se rattacher toutefois à deux familles pédagogiques relativement « classiques » : les unes, plus « compréhensives » ou « démocratiques », épousent le rythme d'apprentissage, les capacités, les motivations, voire les carences des étudiants, quitte souvent à faire passer la matière du cours au second rang ; les autres pour leur part, réputées plus « intellectuelles » ou « autocratiques », ont tendance à donner une nette priorité au contenu et à laisser à l'étudiant le soin de combler l'écart entre son niveau de connaissance et le niveau auquel se situe le contenu du cours. (p. 94)

Ensuite, les diverses attitudes pédagogiques vivent une phase critique lorsque le moment arrive de définir une philosophie de l'évaluation : mesure de l'effort ou mesure des acquis de connaissance ? évaluation formative ou sommative ? notation ou sélection ? [...]

De telles approches pédagogiques et de telles philosophies de l'évaluation aussi divergentes sont celles d'enseignants qui travaillent dans un même collège, voire dans un même département, auprès d'étudiants qui sont également les mêmes. Le moins qu'on puisse dire, c'est que cela ne va pas sans inconvénient. [...]

Des divergences aux interrogations

Pour les enseignants, comme nous l'avons noté précédemment, cette divergence touche aux activités mêmes de la profession, à leur sens profond. Aussi ne faut-il pas s'étonner que, d'une part, elle va jusqu'à être « une cause importante de dissension au sein des départements » (p. 94) et que, d'autre part, elle contribue grandement à une interrogation fondamentale de l'enseignant « dans sa raison d'être même comme professionnel de l'enseignement » (p. 132) [...]

Bien des causes ont pu contribuer à cette situation : l'intérêt contemporain pour la psychologie et les doutes sur les anciennes méthodes pédagogiques, la démocratisation de l'enseignement et la remise en question des standards de la qualité de l'enseignement, le développement des différents savoirs et la conscience de la précarité de ces mêmes savoirs, autant de faits, avec d'autres, qui sont venus bouleverser les quiétudes intellectuelles antérieures et qui ne disparaîtront pas parce qu'on feint de les ignorer. Ces faits interrogent directement l'enseignement et les enseignants : il n'est pas surprenant alors que les enseignants se sentent interrogés et interrogent eux-mêmes leur enseignement. Exercice difficile, pour ne pas dire pénible, quand c'est la perplexité et le doute qui prédominent.

À bon droit, la diversité de la préparation antérieure des étudiants au plan scolaire de même que la diversité de leurs aptitudes intellectuelles rendent perplexes les enseignants. Avec l'état variable de l'intérêt et de la motivation des étudiants pour leurs études, cette diversité ne manque pas de les préoccuper profondément sans qu'ils n'aient pour autant des attitudes claires et précises. Si le point de départ, l'état scolaire moyen des étudiants, laisse les enseignants incertains, peut-être que le point d'arrivée, les objectifs de la formation collégiale, pourrait réduire cette incertitude. Car au-delà de ces préparations insuffisantes et inégales, qu'il faudrait corriger ou atténuer, les objectifs d'ensemble, la finalité même de l'enseignement collégial devraient normalement servir de guides aux enseignants face au niveau et à la nature des exigences à maintenir à l'égard des étudiants. Mais, hélas, ce n'est pas du côté de la finalité de l'enseignement collégial que les enseignants ont pu, jusqu'ici, compenser ou corriger la perplexité que fait naître en eux la situation étudiante. [...]

Un isolement réducteur : le milieu de vie qui alimente l'enseignant

Pour favoriser la qualité de la formation des milliers d'étudiants qui, année après année, fréquentent le cégep, le Conseil des collèges est fermement convaincu qu'il est urgent d'articuler, dans l'ensemble du milieu collégial, une réflexion collective sur la formation fondamentale et les objectifs des différents programmes d'enseignement. Mais plusieurs obstacles se dressent contre cette réflexion collective, à commencer par l'isolement professionnel dans lequel le milieu de vie de l'enseignant maintient ce dernier. C'est, selon nous, une des grandes conclusions qui se tirent du rapport Grégoire [...]

L'enseignant et le département

S'il fallait résumer en quelques mots l'attitude des enseignants par rapport au département, nous dirions tout simplement que le département est la seule structure institutionnelle où ils se sentent chez eux dans le collège. « Le département devient ainsi, pour chaque enseignant, la structure principale du cégep où il enseigne ». (p. 126) Ce constat rejoint celui qu'avait déjà effectué le Conseil des collèges dans *Le cégep de demain* : « De toute manière et dans tous les cégeps, le département est l'instance institutionnelle où les enseignants se sentent vraiment chez eux². »

Cette attitude des enseignants se comprend aisément : depuis la création du réseau collégial, la grande majorité des enseignants enseignent dans la discipline qui constitue leur propre spécialité professionnelle et ensemble, la plupart du temps, ils se regroupent entre spécialistes de la même discipline dans la cellule de base de l'organisation de l'enseignement : le département. Cette organisation de l'enseignement n'est pas sans avantage, le principal (et le plus évident) étant de rendre possibles des échanges entre spécialistes de mêmes disciplines. [...]

Et c'est au profit de la structure départementale que, à travers les différentes négociations, les enseignants ont pu gagner les pouvoirs et les responsabilités qu'ils estimaient nécessaires pour l'exercice de leur profession.

Par contre, comme le constate le rapport Grégoire, « rien n'indique cependant que le département constitue une structure forte par elle-même, un centre de réflexion intensive ou un lieu de coordination particulièrement efficace ». (p. 126) En fait, le département, spécialement celui de l'enseignement général, s'est surtout préoccupé de gestion de cours, peu de problèmes pédagogiques reliés à l'enseignement.

Et au terme d'une assez longue analyse de la vie départementale, où il est fait état de fréquents conflits au sein de départements, conflits liés sans doute à l'hésitation face aux méthodes pédagogiques et aux exigences à maintenir, dont nous avons parlé au premier chapitre, le même rapport conclut : « Par delà la révélation de situations conflictuelles à l'intérieur des départements, les entrevues en auront dit long sur l'isolement qu'on peut vivre dans cette cellule assez hermétique qu'est le département. » (p. 131)

Le département et le collègue

Le département est la cellule de base de l'organisation de l'enseignement et, dans la quasi-totalité des cégeps³, c'est la *seule* cellule de base de l'organisation pédagogique. Le département regroupe des enseignants de même discipline ou de disciplines très fortement apparentées. Mais l'ensemble de la vie pédagogique est organisé et planifié en fonction de « programmes » d'enseignement qui, au collégial, sont, comme nous l'avons déjà signalé, *des ensembles intégrés de cours* conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation. Or, ces cours relèvent de plusieurs disciplines différentes et nécessitent des échanges pédagogiques qui dépassent le cadre d'un département. Il y a donc une distanciation isolante entre le département comme milieu de vie pédagogique et les exigences des curriculum d'études des étudiants et de la vie pédagogique centrées, en principe, autour de programmes d'enseignement. « Force est donc de conclure à un certain repliement des enseignants dans leur département et à un *cloisonnement très prononcé* des disciplines ou des spécialisations⁴. » Voilà un premier facteur qui explique la solitude de l'enseignant dans le cégep. Mais ce n'est pas le seul, ni peut-être le principal.

Car ce n'est pas, en soi, le fait que le département soit « monodisciplinaire » qui explique l'isolement de l'enseignant, c'est plutôt le fait que le département soit la *seule* instance institutionnelle de base qui regroupe les enseignants. On pourrait, en effet, très facilement contrebalancer cet effet isolant des départements monodisciplinaires par d'autres instances institutionnelles constituées sur des bases plus larges que la discipline d'enseignement. Mais rien de tel n'existe, ou si peu, ou est si mal en point, qu'on ne peut vraiment voir là pour l'enseignant un chemin qui lui permet actuellement de sortir de son isolement départemental.

Le module est, en effet, un mode d'organisation qu'on ne rencontre que dans très peu de cégeps et, quand on le rencontre, il est souvent limité à un ou deux programmes d'enseignement. Quant à la commission pédagogique [...] « cet organisme demeure peu ou mal connu et, d'une manière générale, il n'a pas de présence à l'intérieur de la conscience pédagogique des enseignants » (p. 64)

Les relations interpersonnelles


En compensation de cette double entrave que constituent le caractère unique du département monodisciplinaire et l'état lamentable qui est celui des commissions pédagogiques dans l'opinion des enseignants, on pourrait penser à la qualité et la quantité des relations interpersonnelles des enseignants avec les enseignants des autres départements ou avec les administrateurs. Mais il n'en est rien.

Par rapport aux relations de l'enseignant avec ses collègues, le rapport Grégoire constate, ce qu'ont nettement confirmé les tables rondes tenues par le Conseil, que « c'est surtout avec les collègues de leur discipline ou spécialisation que les répondants entretiennent des relations personnelles (58 %)... Plus on s'éloi-

gne de la discipline ou de la spécialisation enseignée, lit-on encore dans le rapport, plus le champ des relations professionnelles entre enseignants se rétrécit ». (p. 69)

Quant aux rapports avec les administrateurs, ils ne sont guère mieux, loin de là. En effet, les rapports des enseignants avec les administrateurs, y compris les administrateurs pédagogiques, sont assez faibles : « nous avons montré que les rapports entre enseignants et administrateurs, si on exclut les coordonnateurs de département, s'avèrent assez réduits [...]. Il ressort de tout ceci que l'acte administratif et l'acte pédagogique dans les cégeps se révèlent à première vue assez indépendants l'un de l'autre. » (p. 69)

Confiné à l'intérieur d'un département sans lien ou presque avec le reste de l'organisation pédagogique, peu enclin à considérer la commission pédagogique comme un lieu valable d'échanges pédagogiques, l'enseignant compense peu ou prou son isolement professionnel par des relations interpersonnelles avec ses collègues ou avec les administrateurs. Dans une telle situation, il ne faut pas se surprendre si les enseignants ont un sentiment d'appartenance assez faible à l'égard du cégep : sur les 201 enseignants interrogés pour les fins du rapport Grégoire, 44 ou 21 % déclarent avoir un sentiment d'attachement fort ou moyen à l'égard de l'établissement où ils travaillent tandis que 157 ou 79 % ont un faible sentiment ou se sont abstenus de répondre à la question. (p. 109)

Il ne faut pas se surprendre, non plus, du peu de « densité institutionnelle » (p. 126) qu'ont les cégeps dans l'univers professionnel des enseignants. En d'autres mots, les enseignants auraient un assez faible sens d'appartenance au cégep-institution, au cégep considéré comme un tout. [...] 

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Comme par exemple, l'aptitude à communiquer, l'intérêt scientifique, les conditions de travail. Voir le rapport Grégoire, p. 106.
2. Québec, 1985, 1^{er} trimestre, p. 71.
3. Quelques cégeps ont des instances pédagogiques de base qui se rapprochent du modèle universitaire de « module ».
4. Rapport Grégoire, p. 70. C'est le Conseil qui souligne. Il faudrait nuancer ce diagnostic pour les enseignants des cours de spécialisation à l'enseignement professionnel qui se retrouvent dans les mêmes départements. Mais le problème demeure entier, et est peut-être plus aigu encore, pour les enseignants des cours communs obligatoires et de cours complémentaires à l'enseignement professionnel.