

# A la recherche du dialogue entre le professeur et l'élève

par Robert GAUTHIER \*

NE ME SENTANT nullement compétent pour traiter d'un sujet aussi important et aussi délicat que le dialogue du professeur avec l'élève, je me suis permis de glaner, dans d'autres têtes que la mienne, la plupart des points de vue exprimés ci-dessous. Ces têtes appartenaient, et appartiennent toujours d'ailleurs, à des professeurs en exercice que je savais particulièrement sensibles, dans la pratique de leur métier, à la qualité de la relation qui les unit aux jeunes qu'ils ont fonction d'éduquer. Le texte qui suit leur est probablement redevable des idées justes qu'il contient. Le signataire, par ailleurs, réclame la paternité de toutes les sottises qui risquent de s'y trouver.

## Quelques données

1. L'élève dont il est question ici est celui des cours secondaire et collégial seulement, donc celui de 12 à 18 ans environ. C'est dire que nous omettons le dialogue très particulier que vivent les enfants du cours élémentaire avec leur unique (ou presque) maître, de même que celui qui s'établit entre jeunes adultes et professeurs au niveau universitaire.

\* Ce texte a été présenté à l'assemblée générale des psychologues et des conseillers d'orientation de l'AIES, de l'ACQ et de la Fédération des CEGEP, du 30 septembre au 2 octobre 1968. L'auteur est adjoint au directeur des services pédagogiques de l'Association des institutions d'enseignement secondaire (AIES).

2. Quant au professeur, c'est le spécialiste qui assure l'enseignement d'une matière à plusieurs groupes d'élèves. Cette définition nous est imposée par l'orientation récente de la vie scolaire, orientation qui semble définitive et qui fait du titulaire, enseignant au cours secondaire plusieurs matières à un seul groupe, un personnage du passé. Toutefois, cette réalité n'est pas nouvelle au niveau « secondaire supérieur », pour employer la terminologie savoureusement proposée par le *Vocabulaire de l'éducation au Québec*, publié par le ministère de l'Éducation.

3. Les cadres de la vie scolaire, lorsque nous devons nous y référer, sont ceux que connaissent déjà un grand nombre d'élèves, ceux que connaîtront demain la presque totalité des élèves, c'est-à-dire le vaste ensemble, formé d'un ou de plusieurs édifices, abritant un nombre plutôt grand d'élèves; par exemple entre 1,000 et 3,500.

## Le dialogue professeur-élève, essai de description

1. Extérieurement d'abord, le dialogue du maître avec son élève peut se réaliser sous trois formes, d'ailleurs très inégales.

— La plupart du temps, il mettra en relation un maître et un groupe d'élèves. C'est la situation d'en-

seignement de loin la plus fréquente. Dans certains cas, encore assez nombreux, ce sera la seule.

— Il mettra à certains moments en contact un professeur et un seul élève. C'est une situation exceptionnelle, qui l'a toujours été depuis la disparition du préceptorat, et qui, je pense, ne doit pas être considérée comme la seule susceptible de donner lieu à un dialogue véritable et fructueux. Nous soulignons ici cette position parce qu'elle est souvent implicite dans les dénonciations, fréquentes aujourd'hui, des vastes complexes scolaires.

— Enfin, le dialogue peut s'engager entre un groupe de professeurs et un groupe d'élèves. Cette situation est nouvelle chez nous. Effectivement, les seuls endroits où on la vit quotidiennement au Québec, à notre connaissance du moins, sont les écoles secondaires de la Commission scolaire régionale du Lac-Saint-Jean. Aussi, nous ne nous arrêtons plus à cette forme de dialogue, nous contentant de renvoyer les intéressés éventuels à ce qui nous semble la Bible en ce domaine <sup>1</sup>.

2. Mais, quelle que soit la forme extérieure que prenne le dialogue du professeur avec l'élève, ce dialogue peut s'engager à plusieurs niveaux.

D'abord, à un niveau purement notionnel, à celui de l'échange pur des connaissances. Ce niveau de dialogue, dont les « vrais éducateurs » mettent parfois en doute la valeur éducative, a comme objectif l'instruction et, qu'on le veuille ou non, occupe, quantitativement, la plus grande partie de la vie scolaire.

Ce dialogue, que nous dépouillons ici de toute sa charge affective, suppose, chez le maître, compétence, clarté, capacité d'analyse pour démontrer les notions trop complexes, de synthèse pour rassembler les apprentissages partiels. Mais surtout, il suppose acceptation des élèves, comme autant d'individus avec leurs lenteurs et leurs difficultés, acceptation du groupe et si, comme c'est probable, le maître travaille avec plusieurs jeunes, du groupe avec les lenteurs et les incompréhensions qui sont inhérentes à la formule.

Le professeur, qu'il enseigne la chimie, la grammaire française ou la menuiserie, ne pourra aider l'élève à acquérir la notion, but du dialogue, que s'il le respecte dans son individualité, que s'il respecte le groupe dans chacun de ses éléments.

1. J. T. SHAPLIN et H. F. OLDS, *Team Teaching*, Harper and Row Publishers, New York, 1964, 430 p.

Pierre-W. Bélanger dit, dans *L'École pour tous*: « Une recherche très récente fait ressortir le rôle des attitudes des enseignants dans le succès ou l'insuccès des élèves. Cette étude veut montrer que, dans la pratique, « *The teacher gets what he expects* », Robert Rosenthal, de l'université de Harvard, a mis sur pied une expérience pour démontrer la validité de cette thèse. Il prévint quelques professeurs que certains de leurs étudiants étaient exceptionnels et qu'ils pouvaient espérer qu'ils donneraient un rendement hors pair, lorsqu'en réalité ces élèves n'étaient pas réellement exceptionnels. Lorsque les professeurs étaient convaincus que ces étudiants pouvaient donner des résultats exceptionnels, effectivement leur rendement académique était supérieur à celui de leurs camarades de niveau intellectuel égal et même supérieur <sup>2</sup>. » Notons bien que nous n'en sommes qu'à la simple acquisition des notions et, déjà, l'attitude du maître est déterminante.

C'est dire toute l'importance de ce dialogue du professeur avec ses élèves, car l'instruction reste la fonction première de l'école.

Les effarants insuccès scolaires enregistrés, au secondaire, dans ce qui était la section générale, dans ce qui est maintenant l'ensemble des voies lentes ou des rythmes lents des différentes matières sont assez largement imputables aux attitudes des maîtres qui, sous prétexte que leurs élèves ne sont pas les plus brillants, hésitent à engager vraiment avec eux ce que nous avons appelé le dialogue notionnel.

À titre de curiosité, citons un professeur de la banlieue montréalaise qui, parlant de ses élèves de la voie lente (qu'il ne faut pas confondre avec l'enfance inadaptée), disait d'eux qu'ils se situaient approximativement entre l'homme et le singe. La voie lente, à cet endroit, groupait environ 40% de la population étudiante du niveau. Expression extrême d'un refus du dialogue qui est pourtant le plus indispensable au maître puisqu'il est, sur un plan purement technique, abstraction faite de toutes résonances humaines, la pratique même de son métier.

Mais, outre ce contact directement relatif à la matière enseignée, il en est un autre, d'un caractère différent, plus personnel celui-là, et qui souvent limitera ou amplifiera singulièrement l'efficacité du premier. Il est fait de mille petits riens que je placerais sous le signe assez décevant, je l'admets, pour de

2. EN COLLABORATION, *L'École pour tous*, Faculté des Sciences de l'éducation, Université Laval, 1968, p. 132.

savants psychologues, de l'amour du métier. Au niveau du comportement, maints signes traduiront cet amour, signes que percevront et qu'interpréteront assez facilement les élèves: présence à peu près constante auprès des étudiants, même lorsque l'horaire ne l'exige pas, en salle de récréation ou en salle de repos, à la cafétéria; présence dans les activités périscolaires; participation aux jeux des plus jeunes ou aux conversations des plus âgés; transport en commun avec les élèves. En un mot, une disponibilité presque infinie qui accepte tous les contacts à tous les moments.

Même en classe, avec le groupe, le professeur acceptera de bousculer un peu son horaire pour un échange qui semblerait à d'autres pertes de temps, mais que lui sait fructueux, même sur le plan proprement scolaire, puisque, par la suite, le dialogue notionnel sera plus général. Si l'élève est lui-même le premier agent de son éducation, le professeur demeure sûrement, à l'école, l'agent second ou l'instrument principal; et cet instrument humain doit être acceptable à l'élève.

Qu'on me permette ici de citer in extenso la proposition XI des *Propositions sur la relation maître-élève*, rédigées par Pierre Angers et Yves Saint-Arnaud. « En premier lieu, il [le maître] est dans le groupe le chef de file: un adulte autonome, maître de ses ressources, exerçant ses responsabilités dans la maturité et la sûreté de ses moyens. En second lieu, il est le compagnon fraternel des élèves; il éprouve comme eux et autant qu'eux (et sans doute comme un adulte) les incertitudes et les luttes de la route... Le professeur partage avec ses élèves tous les aspects de la condition humaine, ce qui n'est pas sans le rapprocher d'eux profondément; cette réalité fondamentale est inscrite dans la nature même de la relation; c'est même elle qui rend possible la relation. Le maître qui prend vivement conscience de cette réalité et qui en imprègne sa conduite découvrira l'occasion de se rapprocher de ses élèves, il trouvera, dans cette réalité le moyen de créer avec chacun une relation humaine, durable et profonde <sup>3</sup>. »

Cette description du double rôle du maître ne se situe pas, comme c'était le cas dans le paragraphe précédent, au niveau des comportements, mais bien plutôt à celui des attitudes fondamentales. Nul ne peut croire, ou espérer, que la conscience « de partager avec les élèves tous les aspects de la condition humaine » habite chacun des enseignants d'école

3. Pierre ANGERS et Yves SAINT-ARNAUD, s.j., *Propositions sur la relation maître-élève*, Fédération des Collèges classiques, mai 1967 (Collection « Brochures d'éducation », 1).

secondaire ou de collège; mais on peut souhaiter que chacun accepte d'être perçu comme un homme, avec ses grandeurs et ses misères, pour que soit possible l'échange simplement humain.

## ... et les autres types de dialogue

1. Disons tout de suite qu'il n'y a tout simplement pas de dialogue entre les administrateurs (secteurs des études et des services aux étudiants) et les élèves, du moins pas de dialogue direct hormis les quelques communications générales que peuvent émettre leurs bureaux, ce qui ne saurait être considéré comme un dialogue. D'ailleurs leur fonction est tout autre puisqu'elle se situe au niveau de l'organisation de la vie scolaire et, aussi, de l'animation du personnel de leur service.

Inutile de dire que c'est par l'intermédiaire des professeurs que le directeur des services pédagogiques ou le directeur des études va assurer la communication nécessaire avec les élèves puisque son objectif n'est autre que la somme des objectifs de chacun des enseignants.

La même évidence n'existe pas pour ce qui est du rôle de directeur des services aux étudiants car, de sa part comme de celle des professeurs, on note à certains endroits une tendance manifeste à particulariser les objectifs et à considérer que le professeur n'est plus, en fin de compte, responsable de la vie étudiante. La brutalité des chiffres devrait pourtant indiquer clairement que, quels que soient les objectifs poursuivis, seul le professeur est assez présent pour les assumer directement auprès des étudiants.

Voici, à titre indicatif, deux situations. Au secondaire, l'école polyvalente de Boucherville a reçu, en septembre, 3700 élèves. Cette école compte plus de 200 professeurs; par ailleurs, le personnel complet des services aux étudiants, abstraction faite des conseillers d'orientation et du psychologue, de même que de l'infirmière, compte 4 personnes. Ratio 1/900 environ.

Au collégial, le collège Édouard-Montpetit a reçu quelque 1100 élèves. Abstraction faite, là encore, du conseiller d'orientation (et des CAPI, évidemment, qui sont rattachés aux services pédagogiques), le personnel des services aux étudiants se limite à 2 personnes. Ratio 1/550. Le collège compte, par ailleurs, près de 100 professeurs.

Ainsi, si les objectifs des services aux étudiants visent la masse des élèves, il me semble évident qu'ils doivent compter, en ce qui a trait au dialogue direct avec l'élève, sur la masse des professeurs.

2. La situation du Service de la pastorale est à la fois semblable et différente. Contrairement aux autres personnes mentionnées ci-haut, il n'est pas dans l'intention du service de rejoindre la presque totalité des étudiants, ce qui me semblait nécessaire pour les deux autres services. Le service de la pastorale tend de plus en plus, et c'est heureux, à devenir un service en disponibilité auprès de tous les étudiants, mais qui consent, au départ, à n'atteindre qu'une minorité qui sollicitera le dialogue pastoral <sup>4</sup>.

Ce que, avec les années, le dialogue pastoral a perdu en quantité, il le retrouve en qualité.

Là encore, toutefois, les responsables de la vie chrétienne dans l'école ou le collège devraient chercher, dans la masse des professeurs, des individus qui accepteraient d'ajouter à leurs préoccupations la dimension chrétienne du dialogue. Cette responsabilité, qu'on faisait retomber autrefois sur chacun des enseignants dans son dialogue avec l'élève, doit être librement choisie par les maîtres qui le désirent. Mais le nombre fort restreint des responsables, 5 pour 3700 élèves à l'école secondaire mentionnée tantôt, 2 pour 1100 dans le collège, impose à ceux-ci la recherche constante de la collaboration du personnel enseignant.

Le dialogue des responsables de la pastorale a donc un objectif nettement plus limité que celui du maître; mais, pour être vraiment efficace, il implique néanmoins la participation des enseignants. Ces gens sont donc, à la fois, en disponibilité pour le dialogue direct avec l'élève sur les questions de vie chrétienne, et animateurs auprès de la fraction du corps enseignant qui accepte de partager leurs responsabilités.

3. Le dialogue que peut entretenir le conseiller d'orientation avec l'élève est encore plus particulier, d'abord parce qu'il est tout à fait épisodique (durant ses études secondaires et collégiales, l'élève n'aura vraisemblablement que quelques entrevues avec le conseiller d'orientation), et surtout parce qu'il répond

4. Notons en passant que nous ne faisons aucune différence entre le responsable de la pastorale dans l'école ou dans le collège et les autres personnes qui sont rattachées à ce service. Ce sont, en fait, des responsables de pastorale, des animateurs de vie chrétienne. S'il y a une distinction entre eux dans la ligne d'autorité, elle disparaît dans la ligne des services. Le responsable du service n'est pas surtout un administrateur comme le sont les directeurs des deux autres services mentionnés.

à un besoin très précis et temporaire de l'élève. En effet, même si nos nouvelles structures d'enseignements secondaire et collégial favorisent l'orientation progressive, même si son orientation est, pour le jeune, une préoccupation constante, ce n'est qu'à certains moments que la route offrira des carrefours, et c'est à ces moments seulement que le jeune recourra aux services du conseiller d'orientation. Ce dialogue, dont le but est de faire parfaitement comprendre au jeune les différents éléments d'un choix qui s'offre à lui, les exigences de chacun et les répercussions de son choix sur son avenir, demeurera sans doute assez technique.

L'importance de ce dialogue toutefois et la faiblesse numérique des personnes qui en sont responsables (3 pour 3700 élèves du secondaire, 1 pour 1100 élèves du collégial) incitent à croire que la partie la plus banale du dialogue du conseiller d'orientation pourrait être assumée, comme c'est le cas actuellement au niveau secondaire (cours intitulé « Renseignements sur les écoles et les professions »), par des enseignants spécialisés, et aussi par l'ensemble des enseignants qui puiseraient, auprès du conseiller d'orientation, les indispensables éléments d'information. Ainsi, le conseiller d'orientation serait en disponibilité auprès du corps professoral aussi bien qu'auprès des étudiants. Ne s'adresseraient à lui, alors, que les élèves dont le dialogue professeur-élève n'aurait pu régler les problèmes d'orientation. Alors pourrait s'engager, entre le conseiller d'orientation et l'élève, un dialogue plus suivi, plus profond et, partant, plus profitable au jeune.

Quant au consultant professionnel qui poursuit, à l'école, d'autres buts qu'une excellente orientation des élèves, j'avoue connaître assez mal ses fonctions. Le dialogue qu'il entretient avec l'élève est d'autant plus particulier, me semble-t-il, qu'il s'agit d'élèves qui ont, la plupart du temps, refusé les autres types de dialogue, ou à qui on les a refusés. J'imagine donc, assez naïvement, que le psychologue doit tenter d'établir, avec le jeune, tous les types de dialogue qui ont pu lui manquer.

Un souci d'honnêteté me pousse ici à relater un petit fait. Je fus, pendant un an, directeur pédagogique d'un petit centre d'enseignement correctif. Le tiers environ de nos élèves allaient en entrevue, une fois ou plus d'une fois par semaine, chez un psychologue. Or, le hasard voulut que la récupération scolaire fût nettement plus difficile et moins efficace chez ceux-là que chez les autres. J'en tirai, honnêtement, la conclu-



sion que les psychologues étaient des gens bien malchanceux qui toujours héritaient des cas les plus difficiles.

Somme toute, il y a une ressemblance très nette entre le dialogue du professeur et les autres types de dialogue puisque le professeur doit pouvoir engager, en plus du dialogue notionnel, tous les autres types de dialogue avec ses élèves, surtout depuis la disparition du titulaire. Il ne fait aucun doute dans mon esprit que les membres du corps professoral d'une école secondaire ou d'un collège doivent être, à la fois, enseignants, animateurs de vie étudiante, animateurs de vie chrétienne, responsables d'une certaine information nécessaire à l'orientation des élèves et, enfin... fins psychologues.

## La situation actuelle

Reste à savoir si les enseignants assument actuellement, ou peuvent assumer les différentes responsabilités de dialogue décrites plus haut. Comment se porte le dialogue du professeur avec l'élève dans nos écoles actuellement? Bien sot qui croirait pouvoir porter un jugement d'ensemble sur le sujet tant les situations diffèrent de région en région, d'établissement en établissement, de personne en personne. Tout ce que nous pouvons faire ici, c'est de rendre compte le plus clairement possible d'une perception nécessairement subjective du phénomène.

1. Nous avons cru, toutefois, qu'il serait peut-être intéressant de poser à quelques enseignants la question suivante: « Comment, d'après vous, le dialogue maître-élève est-il vécu chez vous? » Tous étaient bien conscients, là encore, de livrer un jugement subjectif de la réalité locale. Ces témoignages n'en demeurent pas moins intéressants.

Professeur de français, secondaire I, petite école de village. Il croit que, chez lui, les enseignants font preuve d'une extraordinaire disponibilité, aussi grande que celle qu'on attribue généralement aux maîtres du passé (il a connu, dit-il, l'école du rang); toutefois, les grandes difficultés de l'enseignant sont actuellement la dispersion et l'inquiétude. La dispersion car les autorités exigent d'eux des « recyclages » sur tous les plans: didactique, connaissances générales, spécialité. Inquiétude aussi devant une réforme scolaire qu'ils comprennent peu ou mal et qui les effraie, eux qu'on dit les principaux artisans de cette réforme. L'esprit ainsi habité de préoccupations qui ne se

situent que dans la périphérie de la pratique de leur métier, ils sont moins présents qu'ils ne voudraient l'être aux enfants dont ils ont la responsabilité.

Quant à la qualité du monde intérieur de ses collègues d'enseignement, il fournit la réponse que tous les autres fourniront à sa suite. L'écart entre le meilleur et le pire est énorme, les autres se situent à mi-chemin.

Professeur d'anglais, secondaire V, grande école sise dans une ville de moyenne importance: très net pessimisme. La majorité des enseignants exercent leur profession exactement comme un plombier avec ses tuyaux ou un comptable avec ses chiffres. Moins bien même, puisqu'on n'accepte pas de ceux-ci qu'ils fassent ce qu'on pourrait appeler des erreurs techniques, chose pourtant fort courante dans l'enseignement. On pourrait compter sur les doigts d'une main les professeurs de l'école (ils sont une soixantaine) vraiment soucieux de la formation intégrale des jeunes; ces mêmes professeurs sont également les plus actifs sur les plans syndical, politique ou autre. L'école est une école morte où les administrateurs alignent des chiffres, où les maîtres pérorent en classe 15 ou 20 heures par semaine, où les jeunes prennent des notes, étudient (la majorité du moins) et passent des examens.

Tragique témoignage d'un individu qui songe d'ailleurs à quitter la profession.

Opinion tempérée toutefois par certaines données de la situation: double horaire quotidien (8-1 et 1-6), école en pleine réorganisation.

Professeur de français, secondaire I, école moyenne (800 élèves) de banlieue: point de vue assez voisin du précédent. D'abord, parmi les trois formes extérieures de dialogue que nous lui avons mentionnées, un seul s'exerce dans l'école où il travaille: celui qui met en contact un maître et un groupe d'élèves. Inutile de songer à un dialogue individuel dans la situation actuelle. De plus, un objectif précis anime l'activité de la presque totalité des maîtres: la réussite scolaire des étudiants aux examens communs administrés par la Régionale, car c'est d'après ces résultats que sont jugés les maîtres quant à leurs aptitudes à l'enseignement. Cet état de fait limite singulièrement les contacts entre professeurs et élèves. Il y a sûrement contact des mondes intérieurs, mais sous une forme unique, très étroitement reliée à la discipline enseignée, celle-ci étant, comme il a été dit, soumise aux impératifs du contrôle commun.

Professeur de philosophie, collègue de banlieue: son de cloche tout à fait différent. L'obstacle au dialogue réel ne tient, d'après cet enseignant, ni à la profondeur de la présence, ni à la qualité du monde intérieur de l'enseignant, mais bien plutôt à la méconnaissance à peu près totale des personnes, prises individuellement ou en groupe, que les maîtres ont devant eux au collège. Cette réalité nouvelle d'une structure collégiale de deux ans remplie de jeunes qui ne fréquentaient pas l'institution auparavant et qui la quittent presque sitôt arrivés, pose aux maîtres des problèmes nouveaux qu'ils ne font que commencer à comprendre, habitués qu'ils étaient, pour l'immense majorité, à travailler dans une institution qui gardait une grande partie de ses élèves quatre ans, voire même huit ans. Ce n'est qu'avec le temps, dit-il, que les maîtres apprendront à connaître cette nouvelle clientèle scolaire et à entretenir avec elle des rapports humains vraiment fructueux.

Quelques autres enseignants consultés ont émis des opinions qui se rapprochaient de l'un ou de l'autre des points de vue ci-haut exposés.

Sommes-nous beaucoup plus avancés sur cette question de la situation actuelle du dialogue maître-élève? Oui et non. Nous avons au moins entendu quelques praticiens décrire la perception qu'ils ont de cette réalité chez eux.

En tout cas, cela nous permet de décrire, en culpabilisant un peu moins, la perception que nous avons nous-mêmes de cette réalité scolaire. Peut-être même les paragraphes qui précèdent n'étaient-ils, profondément, que couverture qui nous permette de porter un jugement général que personne n'est réellement en droit de porter?

2. D'abord, comme c'est probablement le cas pour les médecins, les journalistes ou les croupiers, un certain nombre de gens qui ne devraient pas le faire exercent le métier d'enseignants. Mais, ce qui est infiniment plus sérieux, comment se fait-il que les maîtres qui sont décidément à leur place dans l'enseignement admettent, assez généralement, qu'ils éprouvent plus de difficultés qu'antérieurement à communiquer avec les élèves? Pourtant, les professeurs sont les mêmes, leur disponibilité est la même; c'est le contexte qui a changé. Et l'enseignant n'est pas habitué aux bouleversements comme le sont, par exemple, les gens de l'industrie. « Si la routine devait disparaître de la surface de la terre, lisait-on récemment dans une revue, c'est chez les enseignants qu'elle trouverait ses

derniers retranchements. » La formule, évidemment, est caricaturale, mais elle fait état d'un conservatisme réel chez les maîtres. Qu'on ne s'étonne pas, alors, de l'inquiétude, de l'insécurité même qui s'emparent actuellement d'un bon nombre de maîtres, car tout change, et très rapidement. Le professeur, dont on conteste régulièrement la compétence, à qui l'on impose toutes sortes de « recyclages », dont les conditions de travail et les revenus font l'objet d'éternelles négociations, dont on modifie profondément le mode de vie scolaire, vit dans une ambiance générale qui le laisse un peu haletant. Le tourbillon actuel l'agace et il éprouve quelques difficultés à se resituer exactement dans le nouveau contexte scolaire, à trouver les nouvelles formes que doit prendre son dialogue avec l'élève. Et c'est la séquelle des craintes des immobilistes: déshumanisation de l'école ou du collège, anonymat de l'élève, etc. Parfois même, le maître, dérangé dans son confort, entonnera-t-il lui-même le refrain.

Mais déjà, comme en témoigne le n° 3 de l'*Action pédagogique*, revue de la Corporation des enseignants du Québec, les vrais éducateurs ont commencé de poser les premiers jalons d'une solution aux problèmes nouveaux que rencontre le dialogue du professeur avec l'élève. Les commissions pédagogiques des collèges tentent, pour leur part, de comprendre les besoins réels de ces étudiants, qu'ils ne garderont que deux ans, pour essayer de les satisfaire.

Et je reste persuadé que les professeurs sauront renouer, avec les élèves, l'ancien dialogue dans le nouveau contexte.

## L'idéal et les moyens de s'en approcher

Compte tenu de certaines contraintes qui ne semblent pas devoir disparaître bientôt, c'est-à-dire une ratio maître-élève se situant autour de 1/17 au niveau secondaire, de 1/15 au niveau collégial; une ratio personnel spécialisé (coordonnateur de l'aide pédagogique individuelle, animateurs de vie étudiante, animateurs de vie chrétienne, conseillers d'orientation, psychologues) et élèves se situant autour de 1/200; une formation professionnelle des maîtres d'une durée de 3 ou 4 ans, les  $\frac{2}{3}$  ou les  $\frac{3}{4}$  du temps étant consacrés aux études universitaires dans la spécialité choisie; que pourrions-nous envisager comme situation idéale du dialogue maître-élève?

Empruntons d'abord à Louis Gadbois, une idée émise lors d'une communication qu'il faisait le

26 avril 1968 devant la Commission des directeurs d'études de l'Association des collèges du Québec: « Les professeurs à la fois savants, très doués pour l'expression et peu doués pour les relations de réciprocité avec des jeunes, pourraient préparer la multitude de documents programmés ou quasi programmés qui vont fatalement, d'ici une décennie ou un siècle, faire du cours magistral, de la conférence, une sorte d'événement d'autant plus intéressant qu'il sera devenu rare. »

Généralisant le contenu de cet énoncé, nous croyons que le dialogue idéal maître-élève, dans notre contexte scolaire, ne peut être autre chose que l'exploitation maximale de talents de dialogue dont est pourvu chacun des maîtres. C'est-à-dire que, en nous référant aux niveaux du dialogue professeur-élève et aux autres types de dialogue qu'assument partiellement les maîtres, chacun des enseignants devrait pouvoir choisir, selon ses goûts et ses aptitudes, quel type de dialogue il veut surtout engager avec les jeunes.

Ainsi, nous aurions des maîtres qui, comme le disait monsieur Gadbois, prépareraient des documents programmés ou quasi programmés qui auraient comme objectifs l'acquisition des notions. D'autres, les actuels du cours magistral (et il en est) pourraient, en s'adressant à des groupes plus vastes ou, mieux encore, par un circuit fermé de télévision, faire profiter la totalité des jeunes de leurs talents particuliers. Ainsi serait assurée une part importante du dialogue que nous avons appelé notionnel (le terme est curieux; peut-être aurait-il été plus simple de dire dialogue intellectuel ?).

Les autres enseignants, ainsi dégagés d'une tâche qui leur convenait moins bien et qui devait leur être pénible, assureraient un dialogue plus direct avec un groupe plus restreint d'élèves. Ainsi pourrait être individualisé l'enseignement proprement dit et, surtout, pourrait être assuré à tous les élèves, par ces enseignants dont les préoccupations seraient tournées vers l'éducation globale du jeune plutôt que vers l'instruction proprement dite, un dialogue qui correspondrait mieux à leur attente et à leurs besoins.

Que ces mêmes enseignants soient, à d'autres moments, en disponibilité auprès des élèves comme tuteurs (si on juge cette fonction indispensable), cela me semble aller de soi puisque c'est déjà un peu la tâche qu'ils assumeront pendant leurs périodes de présence devant le groupe restreint.

Ajoutons enfin qu'il nous semble souhaitable, surtout au premier cycle du cours secondaire, que le même enseignant s'occupe du même groupe restreint pour plusieurs matières. Cet enseignant, alors équivalent, en quelque sorte, de l'ancien titulaire, pourrait ainsi engager un dialogue plus suivi et plus profond avec ses élèves durant cet important cycle dit d'observation. Ceci permettrait également un passage moins brusque de l'école primaire à l'école secondaire.

## Deux idées non intégrées au texte

Il est peut-être hasardeux de tenter, en quelques lignes, d'exprimer une opinion sur la formation des maîtres tant le sujet a été, ces dernières années, débattu par les individus ou les comités les plus compétents. Je me permets néanmoins de trouver curieux que l'on considère comme un progrès le fait de consacrer, aux spécialités que le maître va enseigner, les  $\frac{2}{3}$  ou les  $\frac{3}{4}$  du temps de la formation professionnelle, surtout si l'on considère les professeurs des deux ou trois premières années du cours secondaire. Chacun admet que, quelle que soit la discipline enseignée (français, mathématiques ou chimie par exemple), les connaissances à faire acquérir sont relativement élémentaires pour le maître, voire même pour le futur maître qui termine ses études collégiales. Alors pourquoi cette rage de lui faire poursuivre un type d'études qui fera de lui un type plus savant, certes, mais assez mal préparé au métier qu'il va exercer ?

« La condition professionnelle normale pour un professeur c'est d'avoir entendu parler d'un certain métier dans des livres et dans des expériences contrôlées, pour tomber ensuite dans une réalité où il doit apprendre, à partir de rien, un tout autre métier. » C'est ce qu'écrivait Jacques Tremblay, il y a déjà quelques années, dans *Cité libre* <sup>5</sup>.

Or, qu'on établisse, comme régime de formation professionnelle des maîtres, deux, trois ou quatre ans de faculté, suivis d'une année de sciences de l'éducation, cela ne me semble pas corriger la situation, toujours réelle aujourd'hui, décrite par monsieur Tremblay. Car s'il est essentiel que le maître connaisse les théories les plus avancées de l'apprentissage, les expériences intéressantes de didactique, la philosophie de l'éducation, s'il est essentiel qu'il en sache, dans la discipline enseignée, beaucoup plus que l'élève à qui il s'adresse afin d'être conscient de l'objectif, même lointain, de son cours, il n'en reste pas moins

5. Jacques TREMBLAY, dans *Cité libre*, n° 74.



vrai que le maître doive surtout apprendre le dialogue avec le jeune; ce dialogue ne s'apprend ni dans les manuels, ni dans l'amphithéâtre de l'université, mais à l'école. C'est là que le futur maître, sous la direction du maître compétent et en dialogue avec lui, apprendra l'essentiel de son métier d'enseignant et d'éducateur. C'est donc une large place, dans la formation professionnelle des maîtres, qu'on devrait faire à cet apprentissage pratique.

\* \* \*

Parmi les quelques dizaines d'enseignants que j'ai côtoyés, les plus compétents, c'est-à-dire ceux dont le dialogue avec l'élève était le plus fructueux sur le plan de l'acquisition des connaissances aussi bien que sur celui de la formation intégrale, me semblent avoir presque toujours été les plus sensibles aux besoins sociaux en général: plan syndical, politique ou autre. Peut-on croire qu'une sensibilisation plus systématique aux besoins sociaux auprès des futurs maîtres pourrait améliorer la qualité du dialogue entre le professeur et l'élève ? •