

la relation pédagogique au niveau collégial

par Ulric Aylwin

coordonnateur de la recherche et de l'expérimentation, Collège de Maisonneuve

Pour étudier dans une juste perspective la situation pédagogique au niveau collégial, il faut se rappeler que près de 80% des jeunes ne parviennent pas à ce niveau, et que dans ce peloton il y aura une nouvelle élimination d'environ 45% durant la très brève durée du cégep. Ce fait entraîne deux conclusions : la mésadaptation de l'école aux besoins de l'enfant et, du même coup, la suradaptation des quelques survivants à la machine scolaire. Quand on voit les enfants s'absenter le plus possible de l'école puis, en nombres croissants, la désertent totalement, il faut conclure ou bien que la jeunesse n'est pas assez intelligente pour nos écoles, ou que ce sont nos écoles qui sont inadéquates à l'intelligence et à la jeunesse. D'autre part, il faut comprendre que si rien de dramatique n'attire l'attention quand on visite les classes des cégeps, c'est que la plupart des étudiants qui s'y trouvent sont justement ceux qui s'y trouvent relativement bien, soit parce que leur structure intellectuelle correspond à celle du système, soit parce qu'ils ont pris le parti de s'assimiler à celui-ci, soit parce qu'ils sont assez forts pour manipuler le système (« *if you can't change the system, beat it !* »). Signalons ici que 55% de ceux qui obtiennent un DEC, le font sans aucun échec dans aucun cours.

C'est donc sur cette toile de fond d'une école où ne survivent que ceux qui pourraient s'en passer, que nous allons maintenant regarder de plus près le cégep.

la relation pédagogique

1. Une relation pédagogique en miettes

La période d'âge entre 15 et 18 ans est celle des choix les plus importants : on y définit ses propres valeurs, ses modèles sexologiques, sa carrière, son style de vie, etc. Il est particulièrement important, durant cette période, de pouvoir s'identifier à un groupe, à un maître, à un modèle ; or la brièveté du curriculum, deux ou trois ans, et le fait que l'on entasse ensemble des étudiants d'une seule couche d'âge, ne favorisent pas la démarche pour acquérir une définition de vie personnelle. Au moins pourrait-on supposer que le cadre pédagogique assurera le maximum de stabilité et de suivi dans ce court laps de temps : c'est exactement l'inverse qui se produit.

LES HORAIRES INDIVIDUELS

Dans un collège de 4 500 étudiants, il y a 4 500 horaires de cours. En pratique, cela veut dire l'absence de groupes-classes stables : sur 32 élèves qui sont ensemble dans un cours de philosophie, il s'en retrouvera peut-être 2 ou 3, par hasard, dans le cours de français, ou 3 autres dans le cours de mathématique, ou 2 autres dans le cours de sociologie, ou 1 autre dans le cours d'anglais, ou personne d'autre dans le cours d'histoire. C'est l'émiettement total des relations entre apprenants, et aussi entre enseignants.

Du côté des élèves cette situation empêche la constitution de « groupes d'appartenance », de groupes où chacun cesserait de n'être qu'un individu pour devenir membre d'un groupe uni par des besoins, des difficultés et des projets partagés ; à l'intérieur de ces groupes-classes pourrait se développer une pensée commune vis-à-vis des cours, de la pédagogie, des professeurs et du cégep lui-même, tandis que le système d'horaires individuels maintient les étudiants dans un état d'isolement affectif et d'impuissance politique. Le pendant, du côté des professeurs, est l'impossibilité d'échanger entre eux au niveau du programme et des élèves. Puisque Pierre, Paul et François n'enseignent pas aux mêmes élèves, comment pourraient-ils se parler des difficultés d'apprentissage de Jean-Pierre, de Jean-Paul ou de Jean-François ? Et puisque dans tel cours de mathématique on a des élèves de sciences pures, de sciences de la santé, de psychologie, d'électrotechni-

que et de sciences de l'administration, comment savoir si le cours convient aux objectifs de chacun de ces programmes ?

Nous possédons d'ailleurs de bons indices des avantages que procurent les groupes-classes stables en observant la cohésion, le sentiment d'appartenance et le niveau des échanges dans les programmes où les cours spécialisés sont nombreux et s'adressent à une clientèle réduite ; dans ces situations, l'esprit de corps se manifeste dans les divers domaines de la vie collégiale, tant chez les étudiants que chez les professeurs.

On peut résumer ce premier point en disant que l'isolement affectif et pédagogique, de même que l'impuissance politique sont les conséquences naturelles du système d'horaires individuels.

LE DÉCOUPAGE DE L'ANNÉE EN SESSIONS ÉTANCHES

La fabrication des horaires a lieu deux fois par année : en janvier c'est donc comme une deuxième année scolaire qui commence : nouveaux cours, nouveaux professeurs, nouveaux camarades... Les relations qu'on avait commencé à établir sont, dans plusieurs cas, à recommencer avec de nouveaux professeurs ou camarades. Mais c'est sur le plan pédagogique que le système de double promotion par année est le plus dommageable. Du côté des élèves cela suppose que tous soient prêts, à tous points de vue, à s'aligner sur la ligne de départ, comme les chevaux à Blue Bonnets, et qu'au signal de départ ils s'élancent d'un seul mouvement pour retomber ensemble, trois mois et quelque plus loin, sur la ligne d'arrivée. Depuis la création des cégeps une telle performance n'a été observée qu'une fois et à un seul endroit : sur le papier quadrillé du théoricien qui a pensé accélérer l'histoire en fabriquant deux années dans une. Dans la pratique, à 16 ans, on a beaucoup d'autres choses en tête, et bien plus importantes, que l'équation à deux inconnues : les inconnues personnelles sont tellement grandes et impérieuses ! Et puis on n'est pas nécessairement à jour dans les préalables du cours, et on n'est pas forcément hypermotivé, et

au niveau collégial

on n'a peut-être pas la forme d'esprit qui se met au garde-à-vous sur commande, de sorte que le 1^{er} septembre ou le 15 janvier ce n'est pas un bataillon en ordre qui, au coup de sifflet, s'élance vers la Connaissance, mais un mélange de recrues désorientées, dont plusieurs ne découvrent qu'au bout de quelques semaines comment et de quel côté courir ; les résultats se situent dans quatre catégories : d'abord ceux qui réussissent sans problèmes, soit environ 55% puis, parmi ceux qui sont en difficulté, ceux qui réussissent par défaut — le professeur ayant eu pitié d'eux ou ne les ayant pas évalués adéquatement — puis ceux qui échouent à tort — ils étaient en pleine remontée dans leurs cours mais le gong de la fin de session a retenti avant qu'ils aient eu le temps de renflouer leur moyenne — et enfin ceux qui échouent pour vrai.

Du côté des professeurs ce système conduit souvent à une démobilisation plus ou moins

accentuée : puisque je n'ai pas le temps de colmater les lacunes des élèves qui ont du retard, tant pis ! puisque je n'ai pas le temps de poser les bases qui me permettraient de récolter, dans quatre ou cinq mois, une maîtrise approfondie de la matière, je vais m'en tenir à la surface, aux formules à mémoriser, et tant pis ! ou bien, puisque mes élèves ne sont pas placés dans des conditions pour assimiler le contenu du programme, je choisis de suivre le rythme de mes élèves, et tant pis pour le programme !

Le système de double promotion annuelle fait ainsi de l'élève et du professeur la victime et l'auteur d'une pédagogie de délit de fuite : je lance la matière au groupe A et je passe au groupe B sans savoir ce qu'il advient du groupe précédent.

À bien y penser, le système de double session par année est peut-être le pire aspect du régime pédagogique collégial.

2. Une formation (fondamentale) en miettes

La formation fondamentale, traditionnellement l'apanage des collèges, puis soulignée fortement par le rapport Nadeau, a été consacrée par le livre blanc du Ministère comme mission spécifique du cégep.

Mais cette mission est-elle réalisable dans un régime où l'on saute, au rythme de 20 à 30 heures de cours par semaine, entre 7 matières différentes ? Peu d'administrateurs ou de hauts fonctionnaires de l'éducation auraient la souplesse voulue pour discuter, de deux heures en deux heures, de sujets aussi disparates que les lois de l'économie internationale, les notions de l'en-soi et du pour-soi phénoménologiques, la notion de pivot et de chassé au tennis, la répartition des morphèmes entre les sous-ensembles morphosyntaxiques, l'explication physico-mathématique de l'effet d'Oppler, le concept de limite et d'infini mathématiques et la structure de l'atome... mais on trouve tout à fait normal de l'exiger de l'adolescent, duquel par ailleurs on sait qu'il ne possède pas encore la maîtrise ni de sa pensée ni des méthodes de travail intellectuel.

La conséquence est inévitable : le professeur et l'élève, chacun à son corps défendant, s'en tiennent à la surface de la connaissance, c'est-à-dire aux antipodes de la formation fondamentale. Pour retourner le dicton qui définit le spécialiste absolu comme celui qui sait absolument tout d'absolument rien, nous dirions que le cégépien n'a généralement qu'une vue générale des choses en général. L'effet chez le professeur est la frustration et, chez l'élève, l'insécurité de savoir qu'il ne sait rien. Ou alors le professeur s'acharne à vouloir « former » ses élèves en exigeant d'eux un investissement qui déborde le temps prévu pour sa matière, ce qui a pour effet, dans un premier temps, de classer les disciplines entre impérialistes ou lourdes et secondaires ou légères puis, dans un deuxième temps, de provoquer le concours du professeur « le plus exigeant » pour s'accaparer les quelques heures d'étude dont l'élève peut disposer.

La formation fondamentale, au contraire, exigerait une descente en profondeur *dans quelque chose*, peu importe, finalement, la chose. La phrase : « celui qui veut sauver son âme, la perdra », s'applique bien aux curriculum des cégeps où, à force de vouloir tout enseigner, on n'enseigne rien.

la relation pédagogique

Cette situation est renforcée par la façon de réagir des enseignants face à la stagnation intellectuelle qui les menace. L'enseignant, en effet, est confiné (du moins le croit-il) dans un rôle de répétiteur de notions élémentaires, alors que ses études et ses goûts le portent vers une connaissance de plus en plus raffinée de sa discipline ; dans ce contexte, nombreux sont les professeurs qui résistent mal à la tentation de charger ou d'élever le contenu de leurs cours.

Revenant à l'émiettement de la formation fondamentale, on en trouve le reflet dans le mode d'évaluation pratiqué le plus souvent par les professeurs, soit le questionnaire où l'élève n'a qu'une formule à écrire ou quelques mots à rédiger : la pensée « par flash » et les bribes de culture peuvent s'insérer aisément dans les « espaces à remplir ». Les professeurs nous disent ne pas avoir d'autre choix que de découper la matière en petites tranches qui sont ensuite contrôlées par des questions qui n'exigent pas de développement. Voilà où en est rendue la formation fondamentale.

3. Une motivation en miettes

Il est loin le temps où l'on identifiait s'instruire et s'enrichir : le marché des emplois est fermé et va le demeurer longtemps pour les jeunes. À une époque où l'on tire à pile ou face le choix d'une profession, la motivation pour les études ne peut plus s'appuyer sur un plan de carrière ; il ne reste qu'à se fabriquer des motivations de remplacement, liées à *l'ici et maintenant*, en attendant que jeunesse se passe.

En réalité, même s'il y avait des emplois assurés avec l'obtention d'un diplôme, la motivation des élèves n'en serait guère modifiée. Les enquêteurs auprès des étudiants montrent que la motivation de ceux-ci est de moins en moins du type carriériste : on vise d'abord la qualité de vie personnelle, l'épanouissement dans tous les domaines où l'on a des aptitudes ; le métier est un gagne-pain, et « la vraie vie est ailleurs », pensent la plupart des cégépiens.

C'est à ce niveau surtout que la motivation des étudiants est en miettes. La motivation intrinsèque cherchée par les élèves n'existe que par bribes dans la pédagogie utilitariste qui domine la relation pédagogique : savourer le plaisir intellectuel d'une démonstration scientifique impeccable ou d'une explication fine en littérature ou en philosophie... goûter la profondeur d'une prise de conscience au niveau social ou psychologique... éprouver la joie d'avoir créé une oeuvre belle... c'est une sorte de plaisir solitaire que vous pouvez vous permettre si vous avez la motivation personnelle et la force intellectuelle requises pour vous élever au-dessus des besoins scolaires.

Cet aspect est capital : pour restaurer la formation fondamentale et la motivation, il faudra affranchir les écoles de l'obsession du diplôme-carrière.

4. Un pouvoir en miettes

Les acteurs de la scène pédagogique s'accordent sur ce point : le pouvoir est éparpillé parmi une si grande variété d'intervenants, qu'aucun de ceux-ci ne dispose d'assez de moyens pour réaliser les changements qui s'imposent ; en d'autres termes, chacun a assez de pouvoir pour paralyser les autres.

Sur le plan de la relation pédagogique, cette situation donne au professeur une indépendance à peu près totale, laquelle, protégée en outre par l'immunité syndicale, a pour effet d'empêcher l'institution d'être responsable pour vrai des diplômes qu'elle accorde et, surtout, de la qualité de la formation qu'elle dispense.

au niveau collégial

Conclusion

La relation pédagogique telle qu'elle se vit actuellement au cégep est conforme à la relation au travail ainsi qu'aux relations interpersonnelles qui se vivent dans la société actuelle.

Dans notre civilisation, la relation au travail est caractérisée par l'émiettement et par la désincarnation. Georges Friedmann a largement décrit « le travail en miettes » ; en lisant le présent texte on aura peut-être constaté que le même phénomène se produit sur le plan pédagogique, avec les mêmes effets : sentiment d'impuissance ou d'inutilité ; incapacité de maîtriser l'ensemble de la démarche et même de voir la signification des éléments isolés de cette démarche ; démotivation ; perte d'intérêt pour « le travail bien fait », et fuite dans des loisirs qui sont eux-mêmes en voie de spécialisation. Le travail, parallèlement, est devenu désincarné. D'une économie axée sur les activités du secteur primaire, nous sommes rapidement passés au secteur tertiaire, dans lequel on ne *touche* plus aux choses mais seulement aux symboles, aux statistiques et aux textes qui nous permettent de *manipuler abstraitement* la « réali-

té » ; la réalité physique étant absente, nous ne nous servons plus de notre corps, sinon pour presser des boutons, lire et téléphoner (d'où la nécessité du *fitness* pour garder en état de marche une machine qui rouille pendant les heures de travail). Et nous entrons maintenant dans une économie de type quaternaire où l'on télécommande les opérations du tertiaire, une civilisation dominée par le logiciel, la modélisation, la paradigmatique. Ce mouvement d'abstraction se reflète naturellement dans le niveau des échanges pédagogiques, ce qui a pour effet de démotiver les élèves qui n'ont pas encore accepté de vivre à côté de leur corps.

Sur le plan des relations interpersonnelles, pour n'y faire qu'une allusion, la dépersonnalisation de nos établissements ne fait que prolonger la rupture des liens familiaux, les conversations éclairs entre deux bouchées de *fast food* et les relations amoureuses ponctuelles.

En un mot, nos écoles reproduisent assez fidèlement les traits de la bureaucratie et de la culture de masse auxquelles nous destinons actuellement la jeunesse.

...avis... avis... avis...

Depuis plus de cinq ans, PROSPECTIVES n'a subi aucune augmentation de tarifs.

À compter du numéro d'octobre 1982, le coût d'un abonnement annuel sera de \$10. Le prix d'un numéro sera de \$3.