

Enseigner au collégial aujourd'hui : le contexte

Le texte que nous publions ici est tiré de Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. Il a été produit par un groupe de travail de PERFORMA collégial et est destiné aux répondantes locales et aux répondants locaux de PERFORMA qui souhaitent se doter ainsi d'un cadre de référence pour le perfectionnement des professeurs du collégial.*

L'extrait que nous présentons, auquel nous avons apporté quelques modifications mineures, traite des éléments de contexte qui caractérisent, d'une part, la société actuelle et, d'autre part, le niveau collégial lui-même, et dont on peut penser qu'ils se répercutent ou qu'ils se répercuteront sur l'acte d'enseigner.

** Le groupe était composé de : Guy Archambault, André Cantin, Sophie Dorais, Yves Fontaine, Manon Gosselin, Jacques Laliberté, Armand Lamontagne, Michelle Lauzon, Denyse Lemay, Marielle Pratte et Hélène Servais. La rédaction du document a été assurée par Sophie Dorais et Jacques Laliberté.*

LA SOCIÉTÉ DE DEMAIN ET LES NOUVEAUX DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT

Particulièrement depuis le début des années quatre-vingt-dix, plusieurs études et rapports ont été consacrés à décrire les conséquences sur l'école et sur l'enseignement des transformations économiques, sociales et culturelles qui s'opèrent, plus vite et plus profondément, à mesure qu'approche la fin du siècle, au Québec comme dans l'ensemble des sociétés dites avancées¹. Les auteurs postulent que toutes ces transformations agissent directement sur l'évolution des besoins de formation, posant ainsi de nouveaux défis à l'école et, partant, à l'enseignement. Quel que soit l'angle privilégié par les uns ou les autres, la question centrale est la suivante : l'école devant dès aujourd'hui préparer les jeunes qui auront à vivre dans la société de demain, quelle sera cette société de demain et quels seront ses besoins et ses attentes face à l'enseignement ?

Des analyses proposées, nous retenons ici en particulier deux traits dominants qui ont déjà commencé à se dessiner ou à s'accroître dans notre société, et à se répercuter dans l'enseignement.

Une société de l'information ou une société du savoir ?

De toutes parts, on nous annonce que, dans les sociétés dites avancées à tout le moins, l'âge industriel est révolu. Certains évoquent l'avènement d'une société de l'information, d'autres l'avènement d'une société du savoir. Dans ce qui devait devenir son tout dernier rapport, le Conseil des collèges allait même jusqu'à conclure à une « révolution de l'intelligence » ou « révolution de l'or gris ». Mais, tout comme l'information n'est pas synonyme de savoir, il convient de distinguer société de l'information et société du savoir, car il y a entre les deux expressions une différence de perspective. En même temps, les thèses qui sous-

tendent chacune des deux expressions ne s'opposent ni ne se contredisent, l'une engloberait même l'autre en quelque sorte. En tout cas, elles méritent d'être également prises en compte pour l'éclairage particulier que chacune apporte sur l'émergence de nouveaux besoins de formation et de nouveaux défis pour l'enseignement.

La thèse de la société de l'information se fonde principalement sur l'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans toutes les sphères de la vie, tant privée que publique. La révolution en ce domaine vient de ce que ces technologies mettent à la portée d'un nombre toujours plus grand de personnes, de citoyens ordinaires, une abondance d'information, sans cesse accrue et renouvelée, et qu'elles leur donnent en même temps la possibilité de participer à la production et à la circulation de cette information. En même temps qu'un énorme intérêt, les TIC

présentent également un risque – que présentait déjà, bien que peut-être moins, la télévision –, à savoir le danger que l'information soit banalisée, rendue insignifiante parce que noyée dans un magma où tout semble d'égale valeur. L'avènement de la société de l'information pose un double défi à l'enseignement : d'une part, le défi d'intégrer pleinement les TIC dans le cadre scolaire et plus particulièrement dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, les systèmes d'enseignement ne pouvant faire l'économie d'une telle intégration; d'autre part, celui de former les étudiants à transformer l'information en savoir véritable, ce qui ne va pas tout seul. D'autant moins que l'introduction des TIC représente une concurrence inédite pour l'école et pour le professeur, consacrant le fait que l'école n'est plus le seul lieu d'accès au savoir et le professeur le seul détenteur du savoir. Faire face à ce double défi nécessite, entre autres, de centrer l'enseignement – ou tout dispositif de formation – sur l'apprenant et sur l'apprentissage².

Procédant d'une perspective un peu plus large que la précédente, *la thèse de l'émergence d'une société du savoir* postule l'instauration d'une ère où la connaissance, la compétence, la « matière grise » représentent désormais les « ressources premières », les « biens » les plus essentiels au progrès et à l'épanouissement des sociétés comme des personnes. Suivant cette perspective, l'introduction des TIC, les mutations technologiques dans le secteur industriel – « où le travail devient de plus en plus immatériel [et] le caractère cognitif des tâches est accentué³ » – et la course à la productivité entre les États qu'a entraînée la mondialisation des échanges imposent « un relèvement général du niveau des compétences dans toutes les industries⁴ », de même que « l'exigence de savoirs de plus en plus élevés et de plus en plus abstraits pour un nombre de plus en plus grand de personnes⁵ ». C'est bien sûr à l'école qu'échoit, pour une large part, la tâche de ce relèvement du niveau des compétences.

Pour le Conseil supérieur de l'éducation, ces mutations sociales posent au système éducatif un autre défi considérable, celui du plus large partage possible du savoir. Si ce défi n'est pas relevé, il y a risque de « casser la société en deux : d'une part, les personnes et les groupes qui ont accès aux savoirs qui permettent la participation à la vie économique, sociale et culturelle ; d'autre part, les personnes et les groupes qui en sont exclus⁶. »

Accès et diversité

De l'analyse de l'ensemble des nouvelles tendances sociales, dont celles qu'on vient d'évoquer, le Conseil supérieur concluait en 1992 à la nécessité d'une hausse notable des taux de scolarisation et de diplomation à tous les niveaux d'enseignement, proposition endossée par l'actuelle ministre de l'Éducation, bien qu'elle en reporte l'échéance de l'an 2000 à l'an 2010. En outre, dans son *Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, la ministre consacre le sens nouveau que devrait désormais prendre la démocratisation de l'enseignement entreprise avec la grande réforme des années soixante, soit de mettre l'accent sur l'accès à la réussite et non plus seulement sur l'accès aux études : « Le coup de barre à donner consiste à passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre⁷. »

Cet accès massif à l'enseignement collégial entraîne une situation sinon paradoxale à tout le moins particulièrement difficile : tout en étant formellement rattaché au niveau d'enseignement supérieur, avec les exigences qui s'ensuivent, le collégial est quasi assimilé à l'enseignement obligatoire, en ce qu'il représente de plus en plus le niveau minimal de formation attendu dans notre société. Le collégial est donc confronté, plus encore que le premier cycle universitaire, au défi de dispenser un enseignement supérieur de masse. Cela implique d'emblée d'avoir à composer avec une clientèle très hétérogène sur le plan de la préparation aux études supérieures comme sur le plan de la motivation même à

entreprendre de telles études. Cette hétérogénéité est encore accentuée par le pluralisme croissant de la société québécoise, le vieillissement de la population et, partant, le vieillissement d'une main-d'oeuvre de plus en plus en quête de compléments de formation, de recyclage et de perfectionnement. En outre, les nouvelles conditions de vie des étudiants – problèmes familiaux, obligation de gagner sa vie tout en étudiant, de maintenir un logement autonome, etc. – ne sont pas sans effet sur leur comportement scolaire et sur leurs chances de réussite. C'est donc une clientèle fort diversifiée sur de nombreux plans (plan de l'âge, comme plans culturel, économique, ethnique, religieux) que l'enseignement collégial doit servir.

*L'école est chargée
à la fois
de participer au progrès
et de préserver
une certaine tradition,
certaines valeurs
intemporelles.*

En conséquence de ces nouvelles réalités, l'école est chargée à la fois de participer au progrès et de préserver une certaine tradition culturelle, certaines valeurs intemporelles. L'école doit être un creuset où s'élabore une culture commune, où se construisent les bases de la vie communautaire et de la cohésion sociale. Cette mission de l'école est d'autant plus exigeante qu'elle doit se réaliser dans une société de plus en plus pluraliste et marquée par une transformation des valeurs. Du coup, les rôles que sont appelés à jouer les enseignantes et les enseignants sont-ils transformés et élargis : rôles d'agent de la culture en même temps que d'agent de socialisation. C'est dire que les professeurs ont à développer et à cultiver, chez eux et chez leurs étudiants, la capacité

d'adaptation au changement, en même temps qu'ils ont à favoriser chez leurs étudiants le sens d'une identité personnelle qui soit un ancrage dans un monde en mouvance. Cela implique, entre autres, de mettre un nouvel accent sur le développement de savoir-faire de haut niveau mais aussi sur des savoir-être : la capacité de traiter l'information, de résoudre des problèmes, l'ouverture à la diversité, l'esprit de collaboration, l'esprit critique, le jugement et le discernement, etc. De plus, les professeurs du collégial doivent adapter et varier leurs stratégies pour tenir compte de l'hétérogénéité grandissante de la population étudiante et pour faire face à des situations et des problèmes multiples et complexes, souvent inédits.

LE NIVEAU COLLÉGIAL

Nous ne prétendons pas ici brosser un portrait exhaustif de l'enseignement collégial, mais seulement évoquer, sans souci particulier d'ordonnement, quelques-uns des traits qui caractérisent ou caractériseront le contexte particulier dans lequel s'exerce la fonction enseignante au collégial. Les éléments retenus sont de divers ordres. Ils relèvent pour certains de conditions objectives et pour d'autres de choix subjectifs, en matière de politique éducative par exemple, que celle-ci soit implicite ou explicite. Mais tous ces éléments constituent autant de facteurs qui agissent sur la façon dont se pratique l'enseignement, soit en le facilitant ou en le contraignant ou encore, en l'orientant.

Un ordre d'enseignement supérieur

Il y a des enracinements historiques, législatifs, administratifs et pédagogiques qui invitent indubitablement à considérer que le cégep partage avec l'université une mission commune d'enseignement supérieur⁸.

Pour le Conseil supérieur de l'éducation, l'enseignement supérieur se démarque, entre autres, par ses visées de formation, soit en particulier l'accès à une

spécialisation. Au collégial comme au premier cycle universitaire, cette spécialisation – c'est-à-dire essentiellement la maîtrise d'une discipline ou d'un champ de disciplines – doit cependant intégrer la notion de formation générale, laquelle doit permettre à l'étudiante et à l'étudiant « de situer un champ de disciplines par rapport à l'ensemble des univers de savoirs⁹ ». La formation fondamentale représente précisément cette « plaque tournante » qui « intègre, en quelque sorte, les deux notions complémentaires de formation générale et de spécialisation¹⁰ ». C'est ainsi que le Conseil propose que la formation fondamentale constitue le cadre de référence à partir duquel se conçoivent et s'articulent l'enseignement collégial et le premier cycle universitaire.

La formation fondamentale, cadre de référence pour l'enseignement supérieur

Le Conseil supérieur de l'éducation identifie cinq traits qui caractérisent la formation fondamentale et, partant, constituent autant de repères qui devraient orienter l'enseignement collégial¹¹.

- ◆ La formation fondamentale vise le développement intégral de la personne, tant sur les plans cognitif que psycho-affectif et social.
- ◆ La formation fondamentale passe par l'exploration d'un type d'approche du réel, c'est-à-dire qu'elle est ancrée dans un champ du savoir, lequel correspond à la spécialisation de l'étudiante ou de l'étudiant.
- ◆ La formation fondamentale vise les fondements, c'est-à-dire la maîtrise des concepts de base, des repères historiques et méthodologiques d'un champ de savoir ; le développement des habiletés de base (poser et résoudre un problème, analyser, synthétiser, clarifier des valeurs, etc.) et la métacognition.

- ◆ La formation fondamentale requiert la cohérence ; elle s'appuie sur une cohérence disciplinaire et poursuit des apprentissages systématiques et unifiés, ce qui implique l'intégration des objectifs, la cohérence des enseignements et la cohérence interne de la formation.
- ◆ La formation fondamentale permet la transférabilité des apprentissages.

En conséquence, cette option pour une formation de type fondamental requiert une pédagogie appropriée. Pédagogie qui consiste notamment à miser sur l'engagement des étudiants dans leur propre processus d'apprentissage et à favoriser leur participation active dans la formation ; à pratiquer un enseignement disciplinaire ouvert, où l'on cherche à dégager les liens avec d'autres disciplines et à mettre sa discipline en perspective par rapport aux autres domaines de savoirs et à l'univers de la culture. Mettre en œuvre une pédagogie de la formation fondamentale, c'est aussi aider l'étudiante et l'étudiant à cheminer vers les fondements de la discipline, insister sur les apprentissages essentiels, c'est-à-dire sur les connaissances, les habiletés, les attitudes « qui forment l'intelligence et développent la personne », et favoriser l'intégration des apprentissages¹².

Une responsabilité collective

Depuis le milieu des années quatre-vingt, la préoccupation de l'aide à l'apprentissage et l'intérêt pour la formation fondamentale ont amené chez les acteurs du collégial une nouvelle conscience du caractère collectif de l'enseignement. Conscience qui n'est propre ni au collégial ni même au Québec, comme en témoignent, entre autres, les écrits d'Antoine Prost ou de Michel Develay. De plus en plus, chez nous comme ailleurs, on reconnaît qu'aucune enseignante, qu'aucun enseignant n'a à elle seule ou à lui seul l'entière responsabilité de la formation de ses étudiantes et de ses étudiants. Cette responsabilité est nécessairement partagée par l'ensemble de celles

et de ceux qui interviennent dans un projet de formation ; elle devrait donc être assumée conjointement et solidairement par tous ceux-là. Ainsi est née l'idée d'approche-programme, suivant laquelle la formation de toute étudiante ou de tout étudiant ne saurait être qu'une œuvre commune et que, partant, c'est l'unité et la cohérence du projet global de formation qui devraient inspirer et baliser chacune des interventions individuelles.

L'attrait pour l'aide à l'apprentissage et la formation fondamentale a également suscité un nouvel intérêt pour la dimension institutionnelle de toute formation dispensée dans les collèges. On a donc assisté, à partir du milieu de la dernière décennie, à de nombreuses expériences locales pour en arriver à dégager la direction et le sens particuliers que devrait prendre l'activité éducative dans un établissement donné ; plusieurs de ces démarches ont d'ailleurs donné lieu à l'élaboration de projets éducatifs institutionnels. Ces démarches ont encore contribué à affermir et à élargir la vision de l'enseignement comme œuvre commune et responsabilité collective.

Ainsi, l'approche-programme a-t-elle pris vers la fin des années quatre-vingt l'allure d'un mouvement de fond dans l'enseignement collégial. Mouvement qui se manifeste toutefois à des degrés variables d'un établissement à l'autre et même, à l'intérieur d'un établissement, d'un programme à l'autre. Si, en général, on adhère plus spontanément à l'approche-programme dans le secteur technique que dans le secteur préuniversitaire, une vision plus unifiée du programme et une action plus concertée s'installent aussi dans certains programmes préuniversitaires, souvent à la faveur d'une révision du programme, comme ce fut le cas en sciences humaines dans plusieurs collèges.

En outre, avec le renouveau de l'enseignement collégial en 1993, les collèges et, partant, les équipes éducatives, ont obtenu une plus grande part de responsabilité en ce qui a trait à la gestion des programmes, en particulier quant à l'éla-

*Aucun enseignant
n'a à lui seul
l'entière responsabilité
de la formation
de ses étudiants.*

boration, à l'organisation et à l'évaluation des programmes et à la sanction des études. En effet, les encadrements qui balisent l'enseignement collégial au Québec, de larges qu'ils étaient déjà, tendent à s'élargir davantage ; de plus en plus, les prescriptions ministérielles se limitent essentiellement aux résultats visés dans chacun des programmes. Cela laisse aux équipes éducatives sur le terrain une grande latitude quant à la détermination des plans de formation, à l'organisation et à l'ordonnancement des contenus d'enseignement. Mais il a fallu, pour mettre en œuvre le renouveau, créer de nouvelles structures. Enseignantes et enseignants ont été amenés à assumer des tâches nouvelles posant des défis inédits qu'il a fallu apprendre à relever. Avec comme conséquence que le corps professoral s'est souventes fois trouvé face à la nécessité, accentuée et multipliée sur plusieurs fronts, et non plus seulement sur celui de la classe, de « décider dans l'incertitude et d'agir dans l'urgence¹³ ».

Si la marge de manœuvre des équipes locales est plus grande, celle de chacun des professeurs peut sembler réduite d'autant. C'est peut-être plutôt d'un déplacement qu'il s'agit, puisque chaque enseignante et chaque enseignant a dorénavant la possibilité de se faire entendre au sein d'une équipe-programme et de participer aux décisions touchant le programme. Chacun continue en outre de jouir, dans ses cours, d'une grande autonomie dans le choix des stratégies et des moyens didactiques et pédagogiques.

En conséquence de cette tendance vers une responsabilité éducative assumée collectivement, les professeurs du collé-

gial doivent non seulement développer des compétences nouvelles dans le domaine curriculaire, mais ils doivent surtout apprendre à travailler en équipe, non seulement disciplinaire mais aussi interdisciplinaire, et à bâtir une véritable culture d'équipe-programme. Tout enseignant, toute enseignante a partie liée avec son département, avec le programme dans lequel s'inscrivent ses cours, avec le collège et son projet éducatif, avec la collectivité pour le bénéfice de laquelle tous et chacun assument une responsabilité sociale. Au-delà de la compétence individuelle de chaque enseignante et de chaque enseignant, il devrait normalement se développer une responsabilité et une solidarité de groupe¹⁴, lorsqu'il s'agit de concevoir, de mettre en œuvre et d'évaluer un programme de formation ou le projet éducatif de l'établissement.

Des conditions difficiles dans un contexte exigeant

Des pages qui précèdent, une conclusion coule de source : enseigner au collégial, maintenant et dans l'avenir, représente une tâche de plus en plus complexe et exigeante. Or, la situation financière des collèges s'est détériorée à ce point que les ressources dont on dispose pour s'acquitter de cette tâche diminuent d'année en année, et qu'on ne voit pas encore le jour où la situation se stabilisera. L'avenir paraît d'autant plus sombre que, depuis les années quatre-vingt, il s'est installé au Québec, comme dans le reste de l'Amérique et en Europe, un esprit empreint d'économisme, lequel conditionne le regard qu'on porte sur toute activité y compris l'activité éducative. On peut craindre qu'une application trop étroite des notions de productivité et d'efficacité à l'enseignement en vienne à réduire l'entreprise d'éducation à des visées strictement utilitaires.

Alors qu'on en appelle à la professionnalisation de l'enseignement, les conséquences du néo-libéralisme, dont le piège de l'utilitarisme, sont loin d'être propices à un tel mouvement. ■

1. Dans le contexte québécois, voir entre autres : CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle. Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation*, Québec, 1992, ch. 1; CONSEIL DES COLLÈGES, *L'enseignement collégial : des priorités pour un nouveau de la formation. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, 1992, première partie ; Paul INCHAUSPÉ, « Quelle école pour demain ? » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 4, mai 1992, p. 5-10 ; Paul INCHAUSPÉ, « À l'aube d'une véritable réforme de l'éducation » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 1, octobre 1996, p. 18-26.
2. Sur l'intégration des TIC au service de l'apprentissage, voir en particulier : Claire BÉLISLE et Monique LINARD, « Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ? » dans *Éducation permanente*, n° 127, 1996-2, p. 19-47 ; CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants. Rapport annuel 1993-1994 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1994.
3. Paul INCHAUSPÉ, *op. cit.*, 1996, p. 20.
4. Gordon BETCHEMAN *ET AL.*, *Tertiarisation et polarisation de l'emploi*, Rapport de recherche pour le Conseil économique du Canada, 1991, p. 123 – cité dans CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'enseignement supérieur...*, 1992, p. 17.
5. Paul INCHAUSPÉ, *loc. cit.*
6. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, p. 16.
7. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, 1997, p. 1.
8. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*, Québec, 1990, p. 3.
9. *Ibid.*, p. 4.
10. *Ibid.*, p. 8.
11. *Ibid.*, p. 9-10.
12. *Ibid.*, p. 10-12.
13. Selon le titre de l'ouvrage de Philippe Perrenoud, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF, 1996.
14. Certains auteurs vont plus loin, en particulier Guy Le Boterf, qui postule l'existence d'une compétence collective propre à des équipes de travail :

Les évolutions de l'organisation du travail vers des systèmes intégrés de production entraînent la mise en place d'équipes s'auto-régulant pour développer une efficacité collective. [...] la compétence de ces équipes ne peut se réduire à la somme des compétences individuelles qui les composent. Elle dépend largement de la qualité des interactions qui s'établissent entre les compétences des individus, se forge dans l'expérience, l'épreuve du réel et l'entraînement collectif. Des représentations ou « images opératives » communes s'élaborent. Une mémoire collective s'organise. Une culture technique partagée se met en place. Un « esprit de corps » se développe et consolide les solidarités. Un savoir-vivre et un savoir-travailler en commun s'instaurent. (Guy LE BOTERF, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'organisation, 1995, p. 127-128.)

Dans une perspective d'approche-programme, le concept pourrait représenter une intéressante voie de recherche...

Une deuxième partie du document de PERFORMA sur le profil de compétences du personnel enseignant du collégial paraîtra dans notre prochain numéro sous le titre : « Enseigner au collégial aujourd'hui : l'apprentissage et l'enseignement ».