

# **Enseigner au cégep : qu'est-ce que cela veut dire ?**

Par Paul Inchauspé

Conférence aux professeurs du Cégep de Limoilou

Québec, 21 mai 1986

## **TABLE DES MATIÈRES**

### **PRÉSENTATION**

#### **Première partie : ENSEIGNER AU CÉGEP, C'EST FORMER L'ESPRIT**

##### **1 - ENSEIGNER, C'EST TRANSMETTRE DES CONNAISSANCES**

1.1 - Transmission des connaissances ou constitution de savoirs ?

1.2 - Les activités constituant les savoirs

##### **2 - ENSEIGNER C'EST, À TRAVERS LES DISCIPLINES ET LES SAVOIRS ENSEIGNÉS, VISER LE DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT**

2.1 - Le développement de l'esprit et les aptitudes générales

2.2 - De quelques caractéristiques des aptitudes et attitudes générales dont le développement est visé par la formation

2.3 - De quelques types d'exercices utilisés par le professeur du collégial

##### **3 - QUELQUES REMARQUES GÉNÉRALES SUR LA FORMATION INTELLECTUELLE**

3.1 - Pourquoi ces questions sur la formation ont-elles eu du mal à apparaître dans les discours sur les cégeps?

3.2 - Toutes les disciplines ont-elles une valeur formatrice?

3.3 - Ne transposons-nous pas trop mécaniquement certains modèles pédagogiques empruntés à nos études universitaires?

#### **Deuxième partie: ENSEIGNER AU CÉGEP, CE N'EST PAS SEULEMENT FORMER INTELLECTUELLEMENT, MAIS C'EST FORMER TOUT L'ÊTRE.**

##### **1 - ENSEIGNER, CE N'EST PAS QUE FORMER L'INTELLIGENCE.**

1.1 - Enseigner, c'est faire appel à l'énergie

1.2 - L'enseignement et la socialisation

**2 - ENSEIGNER, C'EST ÉTABLIR DES RELATIONS AVEC DES PERSONNES ;**

**3 - AU CEGEP, LE PROTOTYPE DE CETTE RELATION EST CELUI DU MAÎTRE ET DE L'ÉLÈVE**

**4 - QUELQUES REMARQUES GÉNÉRALES SUR LA FORMATION DE LA PERSONNE**

4.1 - Pourquoi cet élément essentiel de la formation que doit viser aussi l'enseignement au cégep a-t-il du mal à apparaître?

4.2 - Certains conditionnements ne rendent-ils pas difficile, au cégep, l'exercice plein de cette relation d'éducateur entre les professeurs et les étudiants?

## **CONCLUSION**

**Note de l'auteur.** Les premières esquisses de certaines idées développées dans ce texte se trouvent dans une conférence donnée le 12 février 1980 devant les professeurs responsables de l'élaboration des programmes d'études des cégeps. Le titre de cette conférence est *Formation générale ? Formation fondamentale ? Quelques réflexions autour de la « formation fondamentale »*.

«*Comment peut s'alimenter la vie professionnelle d'un professeur de cégep ?*» C'était le thème qui m'avait été proposé pour cette causerie. Mais au risque de ne pas traiter le sujet, je l'ai transformé en cet autre "*Enseigner au cégep: qu'est-ce que cela veut dire?* "

Ce déplacement d'accent m'a semblé nécessaire pour les deux raisons suivantes. Comment peut-on parler pertinemment des moyens propres à alimenter la vie professionnelle d'un professeur de cégep si on ne dit pas ce qu'elle est et quelles en sont les exigences? Mais, plus profondément, le besoin de stimulant ou de nourriture ne vient-il pas, en partie, de ce que vous ne vous sentez pas reconnus dans ce que vous faites? Et ce manque de reconnaissance ne vient-il pas, aussi, de ce que vous ne vous dites pas à vous-même ce que vous faites, au point que vous ne le dites pas aux autres?

Dans l'article paru dans *Cégépropos*, et qui m'a valu d'être invité ici aujourd'hui, je disais déjà que le rôle professionnel du professeur de cégep est peu apparent, parce que peu revendiqué et peu reconnu; d'où ce doute sur soi et cette crise sourde qui mine et ronge. J'indiquais quelques causes de cette situation, mais je taisais alors celle que j'évoque ici: les professeurs ne se disent pas et ne disent pas aux autres ce qu'est leur métier. Ou, quand cela est fait, on s'en tient aux conditions périphériques. J'ai feuilleté dix années de la revue *Prospectives*, j'y ai trouvé des articles sur les enjeux, les systèmes, la gestion, les acteurs de l'éducation, mais je n'ai rien trouvé ou presque sur ces choses élémentaires que je m'apprête à vous dire. L'étude récente sur la condition enseignante produite par le Conseil des collèges est importante et nécessaire, puisqu'elle analyse les conditions de ce métier, mais l'essentiel là non plus n'est pas dit.

Enseigner, c'est sans doute donner un cours, corriger des travaux, ou mieux organiser des situations d'apprentissage, mais dire cela, c'est rester à la superficie des choses. A l'évidence, on ne peut ainsi rendre compte de ce métier car l'intention visée par de tels actes n'y apparaît pas. Or seule cette visée les éclaire, leur donne sens. Et donne sens à ce métier. Il faut donc rendre compte autrement de ce qu'est ce métier. Pour le faire, l'enquête statistique est inutile. Il faut plonger dans l'expérience même de ce métier et tenter de dégager ce qui en constitue les clefs de voûte, ce qui en sous-tend les actions, les pratiques et même les trucs, car comme tout métier, le métier d'enseignant a, lui aussi, des tours de main. C'est ce que je vais tenter de faire en replongeant dans mon expérience d'étudiant et de professeur et en vous invitant à faire de même.

Enseigner au cégep, **c'est viser la formation de l'esprit de l'étudiant**, enseigner au cégep, **c'est viser aussi la formation de la personne de l'étudiant**. C'est cela l'essentiel de ce métier. Et c'est ce que je voudrais montrer, démontrer, illustrer, prouver. Ces deux éléments constitueront les deux parties essentielles de ma causerie. À la fin, en conclusion, j'esquisserai brièvement quelques réponses au premier sujet proposé : comment s'alimente cette vie professionnelle?

Mais avant d'entrer dans le vif du sujet, je voudrais ajouter ceci. Nous savons par expérience que la formation et l'éducation sont des entreprises de longue haleine et qui ne sont pas le propre d'un âge. Mais nous savons aussi qu'en cette matière deux périodes sont décisives : la prime enfance et la fin de l'adolescence. C'est pourquoi, parmi les différents ordres de l'enseignement, le cégep occupe une position stratégique importante du point de vue de la formation. Cette position n'est pas exclusive: pour certains jeunes, cette période cruciale peut commencer au secondaire et pour

d'autres se continuer au premier niveau universitaire. Mais la très grande majorité des jeunes vit cette période au cégep. Ai-je besoin de dire cela dans un collège qui a mené des travaux importants sur la pensée formelle des étudiants de cégep?<sup>1</sup> Cette situation colore le métier d'enseigner au cégep de façon particulière et sans doute même lui donne-t-il un caractère propre. C'est ce que je m'appête à montrer.

---

<sup>1</sup> Mireille Torkia-Lagacé, *La pensée formelle chez les étudiants de collège I : objectif ou réalité ?*  
Groupe DÉMARCHE : Programme de développement de la pensée formelle, Cégep de Limoilou.

## **Première partie : ENSEIGNER AU CÉGEP, C'EST FORMER L'ESPRIT**

Je voudrais démontrer cela en montrant en quoi consiste réellement la transmission des connaissances à laquelle on identifie le métier de professeur et en montrant comment, de fait, un professeur de cégep vise, et peut viser, le développement de l'esprit à travers les disciplines et les savoirs enseignés.

Et je conclurai cette première partie par quelques remarques que me suggère ce sujet.

### **1 - ENSEIGNER, C'EST TRANSMETTRE DES CONNAISSANCES**

Mais en quoi consiste réellement cette transmission et qu'est-ce qu'une « connaissance »?

#### **1.1 - TRANSMISSION DE CONNAISSANCES OU CONSTITUTION DE SAVOIRS?**

La formule à quoi on réduit le métier d'enseigner n'est juste que si on la comprend bien. Or, il ne faut pas nous laisser prendre au piège des mots. La transmission renvoie à une relation linéaire et directe. Ainsi, on transmet une lettre à quelqu'un, ou un témoin dans une course de relais, ou une émission d'un poste à un autre. Mais la transmission des connaissances est-elle de même nature?

Il ne faut pas non plus nous laisser prendre au piège des théories de la communication qui renforcent ce schématisme linéaire. Tout le monde connaît la théorie de l'émetteur, du canal et du récepteur à laquelle se résoudrait toute communication. Or, comme l'univers des médias est très développé et que ce schéma rend bien compte de la transmission des informations, une certaine paresse nous pousse à assimiler la transmission des connaissances à la transmission des informations. Mais les savoirs et les connaissances ne sont pas des informations et leur transmission ne peut être rendue par un schéma linéaire, car la transmission des savoirs implique l'activité de celui qui les reçoit.

Les savoirs ne sont pas des informations, ils impliquent que ces informations soient liées. J'écoute le bulletin de la météo, je reçois des informations sur le temps, je n'ai pas pour autant un savoir sur le temps. Le marin ou le paysan ont un savoir sur le temps, ils interprètent et lient un certain nombre d'observations : direction du vent, apparence des nuages, comportements d'animaux ou d'oiseaux. Le météorologue a aussi un savoir sur le temps, il interprète des photographies, examine des cartes à isobares, lie entre elles les informations recueillies. Nous avons là deux formes de savoirs, savoir empirique et savoir scientifique, mais ces deux savoirs - et c'est pour cela qu'il y a un savoir - supposent un esprit actif qui établit un rapport entre les choses.

La transmission des savoirs implique donc toujours l'activité de celui qui reçoit ces informations. On ne reçoit pas les savoirs passivement comme on reçoit un objet. L'étudiant doit les assimiler,

les reconstituer. Et quand cette activité n'a pas lieu, ne dites-vous pas d'un étudiant qu'il n'a pas « digéré » les connaissances?

Mais en quoi consiste cette activité qui constitue les savoirs?

## 1.2 - LES ACTIVITÉS CONSTITUANT LES SAVOIRS

Comme on l'a vu, cette activité n'est pas une simple mémorisation d'information, elle conduit à saisir les liens, les rapports entre les informations.

Ce faisant, elle implique aussi le plus souvent une réorganisation des éléments de connaissance, réorganisation provoquée par des éléments nouveaux qu'il faut intégrer, ou par la nécessité de regarder les mêmes éléments dans une autre perspective. À l'âge de l'éclosion, sinon de l'éclatement, de la pensée formelle, ces remembrements sont particulièrement importants et peuvent créer chez certains étudiants des bouleversements aussi radicaux que la révolution copernicienne dans le domaine de l'interprétation des faits astronomiques, ou la révolution introduite par la théorie atomique dans l'interprétation des phénomènes chimiques. La vertu de ces théories, qui font progresser le savoir, se trouve dans le remembrement d'anciennes connaissances et dans les champs nouveaux ainsi ouverts. Dans la théorie atomique, l'apparition des notions d'atomes et de molécules clarifie, simplifie l'explication des combinaisons des corps dont les lois avaient été précédemment établies (Bertholet, Avogadro, etc.), mais elle ouvre aussi à une notion nouvelle, celle de valence.

L'histoire de la constitution des savoirs nous donne une idée de la manière dont se constituent aussi les savoirs pour chacun de nous: non pas accumulation d'informations, mais sauts qualitatifs, remembrements. Certains de ces bouleversements ne peuvent se faire sans une crise analogue à une conversion: éblouissement et éclatement des structures anciennes. Et si nous retournons dans notre passé, nous découvrirons tous ces moments de vie intellectuelle intenses, où soudain les mêmes éléments ne sont plus vus dans la même perspective. Ces moments ne sont-ils pas plus nombreux entre 16 et 20 ans? Ne sont-ils pas liés le plus souvent à une lecture, à un professeur? N'ont-ils pas été déterminants dans nos carrières intellectuelles?

L'activité par laquelle se réalisent les connaissances et les savoirs implique enfin une certaine maîtrise d'opérations. Le plus souvent, maîtriser un savoir, c'est maîtriser une opération. Faire des maths ou de la physique, - et la formule elle-même est éclairante - ce n'est pas être capable de réciter des formules, ce n'est pas non plus être seulement capable de démontrer un théorème, c'est être capable de faire des opérations, de résoudre des problèmes. De même, rédiger, exposer, rapprocher telle notion de telle autre, argumenter, justifier... sont des opérations intellectuelles.

La transmission des connaissances. n'a lieu que dans et par ces activités, au point que lorsqu'elles ont lieu, la classe, de lieu morne qu'elle est trop souvent, se transforme en un lieu de fête et de joie. Tout professeur a l'expérience de ces moments de grâce qui vous consolent de bien des déceptions. Or, quand ont-ils lieu? Quand l'étudiant - et parfois toute une classe - saisit des liens et des rapports comme Thalès saisit que si l'ombre d'un homme est égale à la hauteur de l'homme, l'ombre de la pyramide est égale à la hauteur de la pyramide et peut donc être mesurée par elle. Quand l'étudiant - et parfois toute une classe - découvre soudain une nouvelle interprétation des faits, comme Newton saisit que le mouvement de la lune autour de la terre et la

chute de la pomme sont un même phénomène. Quand l'étudiant - et parfois toute une classe - saisit comment le professeur fait et comment il peut faire lui aussi. Au cours d'une explication, d'une démonstration, d'une manipulation, n'avez-vous pas senti, et parfois dans votre dos, comment une classe vous suivait?

C'est cela enseigner. Et le professeur d'expérience sait, par calcul ou par cette sorte de flair qui devient une seconde nature, organiser son enseignement de telle façon que ce type d'activités aient lieu presque continuellement chez l'étudiant. Ainsi, la stylisation ou la simplification d'un exposé, d'un manuel, ont pour but de faciliter la saisie des liens. Ainsi, l'utilisation d'une notion au moment où l'étudiant ne peut entièrement la comprendre - et on le lui dit - facilite les apprentissages ultérieurs. Ainsi, l'organisation du cours selon une progression concentrique et non linéaire vise à faciliter les remembrements. Ainsi, le choix de certaines informations, faits, ou expériences, en vertu de leur effet polémique, vise à remettre en cause une certaine organisation du savoir. Ainsi de toutes les techniques qui font travailler l'étudiant: supervision de la façon dont il transforme ses savoirs en opérations, organisation des étapes du processus, contrôle des résultats, etc.

Mais enseigner, c'est encore plus.

## **2 - ENSEIGNER C'EST, À TRAVERS LES DISCIPLINES ET LES SAVOIRS ENSEIGNÉS, VISER LE DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT**

Enseigner, c'est permettre que les informations se transforment pour l'étudiant en savoirs. Mais ce n'est pas tout: c'est aussi viser le développement de son esprit. Et cette opération est capitale pour le jeune adulte au moment où il atteint le début de la maîtrise de la pensée formelle.

Mais que peut-être ce développement de l'esprit ? En quoi consiste-t-il ?

### **2.1 - LE DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT ET LES APTITUDES GÉNÉRALES**

Tout le monde s'accorde pour dire que ce ne sont pas les connaissances, ni leur nombre, qui sont l'indicateur du développement de l'esprit. Un esprit développé est plutôt un esprit ayant des aptitudes et des attitudes intellectuelles assez générales, formées pourtant à partir des exercices permettant la maîtrise des savoirs dont je parlais plus haut. Suivant la formule classique sur la culture, la formation intellectuelle c'est ce qui reste quand on a tout oublié.

Toute la tradition pédagogique depuis des siècles sait que la formation n'est pas dans l'accumulation des connaissances, aussi je voudrais citer ici deux auteurs qui expriment l'essentiel de cette tradition dans des formules qui sont passées à la postérité.

*RENAN: S'il est vrai que les choses apprises disparaissent en grande partie, la marche que l'esprit a faite par elles, reste. C'est comme la nourriture du corps: que me reste-t-il de la nourriture que j'ai prise il y a trois ou quatre ans? Peut-être pas une molécule, mais l'accomplissement que mon corps a pris par elle reste. Où l'on reconnaît la formule « c'est ce qui reste quand on a tout oublié ».*

LAGNEAU: *C'est la plus naïve des erreurs, la plus dangereuse et la plus commune de s'imaginer que le savoir est utile sous la forme où l'esprit le reçoit, et qu'en matière de connaissance, accumuler c'est s'enrichir... La culture intellectuelle - et l'on peut ajouter technique - vraiment utile est celle qui, réduisant au minimum le temps donné à l'accumulation du savoir apparent, porte au contraire au maximum celui qu'elle voue à la conquête du savoir réel: le savoir-apprendre, le savoir-juger, le savoir-résoudre.*

Oui, on oublie presque tout ce qu'on a appris à l'école, ou, du moins, ce qu'on a appris ne sert pas à grand chose si on n'a pas l'occasion de l'exercer dans un métier. Mais il reste l'essentiel, cette marche de l'esprit dont parle Renan, ce savoir réel fait d'aptitudes générales dont parle Lagneau.

Faisons, chacun de nous, l'exercice de ce que nous a laissé l'école. Quant à moi, si je regarde en arrière, qu'est-ce que je trouve?

Au niveau le plus général, je trouve des choses aussi élémentaires que la maîtrise de soi: apprendre à écrire correctement, apprendre à résoudre un problème dans un temps limité, apprendre à travailler en silence, ce sont là des exercices de maîtrise de soi; l'esprit critique: savoir se surveiller, savoir retourner un problème dans tous les sens, repousser une solution afin de mieux l'examiner, se défier de soi, ce qui conduit à prendre en considération l'opinion d'autrui; l'habitude de l'analyse: considérer le monde et les situations comme complexes, en saisir les éléments dont il faut découvrir les liens pour procéder à de nouvelles synthèses, etc.

À un niveau moins général, ce qui reste ce sont des techniques plus ou moins larges requises lors de la formation scolaire: techniques d'exploration, de formation et de vérification d'hypothèses, développées entre autres par la pratique de la méthode scientifique; techniques d'établissement de diagnostic à partir d'indices ou de symptômes, techniques qui ne se réduisent pas aux premières, et que la pratique des sciences humaines développe; techniques de validation des données: contrôle par échantillonnage, recoupements,...; techniques de lecture: savoir lire vite, savoir lire en sautant des passages tout en suivant ou en devinant la ligne générale du texte; savoir disposer ses notes en ordre; savoir parler, non pour s'exprimer mais pour s'expliquer: s'exprimer, c'est facile, mais savoir ordonner les idées, calculer les transitions, revenir sur un point et l'aborder selon d'autres perspectives afin de l'éclairer aux autres mais aussi à soi, cela est difficile et demande une longue pratique, etc.

À un niveau encore moins général, il me reste des notions, des concepts empruntés à des disciplines que j'ai fréquentées: mathématiques, biologie, sociologie, philosophie, linguistique, etc. Le reste qui, par la suite, n'a pas eu l'occasion de s'exercer dans une profession, est oublié.

Cette liste, non exhaustive, d'aptitudes ou même d'attitudes plus ou moins générales qui restent après l'expérience scolaire, donne une idée de ce qu'est cette « marche de l'esprit », de ce qu'est la formation. Mais il nous faut aller plus loin. Si vous voulez, à travers les disciplines que vous enseignez, viser ce type de développement et en accélérer sa réalisation, il vous faut dégager quelques unes des caractéristiques de ces schèmes généraux et souples que sont ces aptitudes. L'exercice auquel je vous convie maintenant est sans doute abstrait et demande un effort d'attention, mais ce détour est utile. Grâce à lui, l'importance pour la formation de certains exercices que vous pratiquez communément au collégial vous apparaîtra plus nettement.

## **2-2 - DE QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DES APTITUDES ET ATTITUDES GÉNÉRALES DONT LE DÉVELOPPEMENT EST VISÉ PAR LA FORMATION**

### **2.2.1 Une des caractéristiques de ces schèmes généraux est leur transférabilité: ils peuvent s'appliquer dans des situations diverses**

Mais ces schèmes sont d'autant plus transférables que ce ne sont pas des structures rigides mais des structures souples.

L'homme peu formé, et qui sait la pauvreté de ses moyens, s'attache à des structures closes, à des techniques stables, à des stéréotypes, à des préjugés. Cela lui permet certes de répondre à des situations prédéterminées, mais pour s'adapter à des situations diverses, il doit se servir de cadres plus généraux: la souplesse et l'adaptabilité vont de pair avec la généralité.

Prenons l'exemple des cadres de référence. Pour repérer les objets dans l'espace, je peux établir un cadre de référence à partir de mon corps. Je distingue ainsi la droite, la gauche, le haut, le bas, l'avant, l'arrière. Ce cadre me permet de repérer les objets à partir de ma position dans l'espace. Mais il ne me permet pas nécessairement de repérer les objets à partir d'objets vus de la même façon par d'autres, ou de repérer les objets les uns par rapport aux autres, indépendamment du spectateur. C'est un cadre de référence intéressant, mais limité. Le cadre de référence géographique est lui plus général: les points cardinaux permettent de s'adapter à des situations de repérage plus diverses et indépendamment de la position des acteurs ou des spectateurs. Mais le champ d'application de ce cadre reste limité à l'organisation de l'espace. Il est, par contre, des cadres de repérage et d'organisation plus généraux, dont l'application se fait du même coup dans les champs les plus divers: la notion d'ordre, la notion de série, la marche du simple au composé, la coordination de perspectives diverses et même opposées (ce qui, entre parenthèses, donne sens à la dissertation).

La transférabilité va donc avec la souplesse et la souplesse avec un certain caractère de généralité: ce qui nous conduit à examiner comment cette généralité se constitue. Un pédagogue qui vise cette formation de l'esprit doit le savoir.

### **2.2.2 Les schèmes généraux sont le résultat d'un processus d'abstraction et de conceptualisation de plus en plus grand**

Ils sont d'autant plus souples qu'ils sont abstraits. Les structures que nous utilisons tous et qui sont les plus aptes à être transférées dans les domaines les plus variés sont les mots et les nombres. Nous trouvons les mots et les nombres simples parce qu'ils sont souples et s'adaptent à toutes les situations, mais en fait ils sont le résultat d'un long processus d'abstraction et, s'ils sont tels, c'est qu'ils ont atteint un haut degré de formalisation. Pour s'en convaincre, il suffit de lire une des nombreuses histoires de la constitution et de l'évolution de la notion de nombre.

Ces faits doivent nous donner à penser. Contrairement à la croyance commune, le processus d'abstraction n'éloigne pas de la réalité: il permet de mieux la saisir. Il faut faire le détour par les

concepts pour comprendre le réel. Je ne comprends pas un relief montagneux simplement en le voyant à partir de ma perspective particulière. Cette perspective doit être comme éclairée par d'autres et s'insérer dans un réseau de concepts comme sur une carte. Ainsi, le marin de Gaspé ne voit pas le même paysage que Dansereau qui, lui, y voit des problèmes et des réalités géologiques, botaniques, sociologiques, et leur interrelation: l'écologie.<sup>2</sup>

Contrairement aussi à la croyance commune, ces structures, qui s'appliquent aux situations diverses et sont le résultat de l'abstraction, sont des structures simples. C'est pourquoi, dans la formation intellectuelle, plus particulièrement au stade de l'épanouissement de la pensée formelle, le simple, qui est le résultat d'un processus de stylisation et d'abstraction, doit être recherché beaucoup plus que le complexe. C'est cela qui distingue les grands professeurs des autres, ainsi que leur capacité à faire retrouver par les étudiants, dans le concret, le simple d'où il est abstrait.<sup>3</sup>

### **2.2.3 La souplesse de ces structures se développe quand elles ont l'occasion de s'appliquer dans des domaines autres que ceux d'où elles proviennent**

Tout professeur connaît cette règle, et c'est pourquoi beaucoup d'exercices scolaires d'application ou de problèmes n'ont d'autres fonctions que d'utiliser les structures apprises sur d'autres objets que ceux sur lesquels ils l'ont été.

Mais le bon professeur sait faire de cette technique un art, car il sait qu'inventer, c'est penser à côté. L'ingéniosité, comme on le voit chez le bricoleur, est dans la transposition d'une structure d'un domaine dans un autre domaine. Et une des observations les plus intéressantes faites au 20e siècle sur le fonctionnement de l'esprit humain est que les inventions ont lieu toujours, non chez les spécialistes, mais au carrefour de plusieurs champs ou disciplines, tout comme dans le temps les croisements des grandes routes continentales ont été les hauts lieux de civilisation.

### **2.2.4 La souplesse, la malléabilité de ces structures est le résultat d'une condensation et comme d'une imprégnation**

Il est difficile de décrire cette caractéristique des structures autrement que par comparaison. La maîtrise, ou le fin du fin dans l'utilisation des structures, est l'aisance, pour ne pas dire la grâce intellectuelle, qui est quelque chose d'analogue à la grâce du danseur dont le corps devient un instrument souple de l'idée. Le vieux Montaigne, partisan de « la tête bien faite et non bien pleine », avait déjà vu cela. "*Il ne faut pas attacher le savoir à l'âme, il y faut l'incorporer, il ne l'en faut pas arroser, il l'en faut teindre*". La teinture imprègne.

---

<sup>2</sup> Une pédagogie inspirée de ces faits devrait commencer à abandonner le réel pour les schémas, ensuite seulement on pourrait revenir au réel.

<sup>3</sup> C'est pourquoi on ne devrait mettre en présence des jeunes adultes qui doivent maîtriser les notions de base des disciplines et parfaire leur formation que des professeurs maîtrisant tellement leur matière qu'ils peuvent aller à l'essentiel et l'expliquer simplement.

Condensation, grâce, imprégnation, ce sont là des mots qui expriment, dans différents domaines, la métamorphose de quelqu'un libéré des structures closes et rigides et maniant avec aisance des structures plastiques, fluides. Ainsi, il y a une grâce de l'écriture ou de la parole, comme il y a une grâce du mathématicien qui le conduit à la solution la plus élégante, comme il y a une grâce du stratège - quelle qu'en soit la profession - qui saisit d'un coup l'état de la situation et des forces, ainsi que l'action à mener.

Et vous savez par expérience que cette condensation, cette imprégnation, sont comme l'œuvre d'un mûrissement dans le temps et que l'oubli y a une part importante. C'est pourquoi le bon professeur sait organiser les situations d'apprentissage en articulant les moments (annonce, rappel, intensification de l'attention, etc.) et en rendant les étudiants sensibles à ces rythmes ("Vous comprendrez mieux cela plus tard", "oubliez cela, on y reviendra plus tard", etc.).

Je voudrais aussi signaler une autre technique favorisant la condensation: la pratique de structures multiples. Plus elles sont nombreuses et divergentes, plus leur assimilation, qui semble les effacer, les fait converger vers des structures fluides. D'où, pour la formation, l'importance de la formation générale qui oblige à se frotter à des disciplines différentes, les disciplines scientifiques qui développent la rigueur, mais aussi les disciplines (littérature, sciences humaines, etc.) qui développent la finesse. La rigueur, qui n'est pas mâtinée de finesse, produit les ratiocinations et les constructions sectaires; la finesse, que ne soutient pas la rigueur, conduit à des considérations superficielles où le détail entrave l'action.

## **2.3 - DE QUELQUES TYPES D'EXERCICES UTILISÉS PAR LE PROFESSEUR DU COLLÉGIAL**

La formation de l'esprit est dans l'acquisition et la maîtrise de ces structures qui ne sont vraiment efficaces que quand elles ont atteint cette souplesse qui permet les transferts. Or, beaucoup d'exercices que la tradition pédagogique nous a laissés ne se justifient que par cette fin. Quelle est la fonction de la résolution des problèmes, des exercices, des travaux pratiques de laboratoire ou d'atelier, sinon de permettre l'activité de l'étudiant qui doit utiliser et manier, dans des situations différentes et variables, les notions apprises? Le sens de tels exercices, dans la mesure où ils ne sont pas simple application ou répétition, est évident et n'a pas besoin de démonstration. Aussi, je préfère montrer cette même visée en jeu dans des exercices où elle n'apparaît pas à première vue.

### **2.3.1 Le cours magistral ou l'exposé**

C'est là un exercice qui, à première vue, favorise la passivité des étudiants. Et pourtant, le cours magistral, s'il est bon, peut être formateur. La valeur des connaissances transmises, mais surtout certaines qualités dont la fonction primordiale est de favoriser l'acquisition de structures générales, font les bons cours.

Un bon cours, c'est un cours stylisé.<sup>4</sup> Il y a un art particulier qui consiste à écarter le superflu et à retenir le nécessaire. C'est aussi l'art du bon auteur de manuel de tous les temps<sup>5</sup> et c'est l'art de

---

<sup>4</sup> Quand on expose un sujet ou une œuvre, surtout s'ils sont complexes ou touffus, il convient de ne pas se perdre dans une exploration lente. Les arbres doivent être moins vus que la forêt. Il faut donc élaguer, ouvrir de profonds

l'éducateur en général. Penser, ce n'est pas voler d'une idée à l'autre, et pour pouvoir dégager ces schèmes généraux, l'esprit a besoin d'une certaine centration qui l'empêche de se perdre. D'où les techniques de stylisation couramment utilisées dans un cours. L'ordre de présentation des notions ne suit pas nécessairement l'ordre de leurs découvertes. Dans le domaine scientifique, l'exposé ne part-il pas le plus souvent des théories les plus récentes parce qu'elles englobent le reste? Le choix du matériel disponible obéit au même souci: le meilleur auteur, la meilleure œuvre, la loi la plus solide, le fait le plus éclairant. Les liens sans cesse établis et rappelés entre les éléments renforcent les articulations, les idées maîtresses. Bref, dans un cours, la matière est enseignée en fonction d'une certaine simplicité et l'ordre fixé après coup est en fonction de cette simplicité.

Un bon cours est celui qui utilise l'illustration des notions ou leur application à des problèmes réels et divers. Les schèmes, les concepts s'éclairent mieux quand on les illustre. Non parce que l'image ou l'exemple sont plus faciles à comprendre que les concepts, mais parce qu'ainsi on voit que les concepts sont dans le réel et qu'ils permettent de le comprendre. De plus, l'application ou l'illustration dans des domaines différents brisent la rigidité de ces structures, les rendent plus floues et donc plus générales. Appliquer la notion de pétale à l'iris, à la pivoine, au pissenlit c'est, par une rupture d'automatisme, l'assouplir, comme le mathématicien et le physicien assouplissent une formule en l'appliquant à des problèmes différents.

Un bon cours est celui où le professeur fait des excursus hors du sujet, démontrant du même coup l'application possible de la notion ou de la technique dans un autre domaine, parfois très éloigné de celui étudié. Les excursus sont souvent présentés comme des moyens de reposer l'attention alors qu'ils ont une fonction bien plus importante. Élargir les vues, ouvrir des horizons nouveaux et ouvrir le champ de la réflexion et de l'activité sont nécessaires pour faciliter le transfert des structures et briser leur rigidité. L'horizon de l'animal est celui de structures closes, le vrai horizon humain est celui du détachement, de l'ouverture, de la découverte. Un bon professeur le sait, qui maintient ainsi dans son exposé ces moments semblables aux grandes bouffées d'air des grands larges. Toute grandeur veut de l'espace et la pensée, comme les arbres séculaires ne montent haut qu'en étendant leur ombre au loin. C'est cela l'envergure.

C'est pourquoi rien n'est plus difficile qu'un bon exposé ou un bon cours. Demander de réussir cet exercice à un étudiant de cégep est déraisonnable. Il faut des années et des années de métier pour maîtriser ces tours de main. Et même là, le professeur sait qu'il lui faut toujours et toujours travailler à la préparation de cet exercice.

### **2.3.2 L'analyse de texte**

L'analyse de texte était pratiquée dans certaines disciplines puis a disparu, et la voilà qui renaît. Sa disparition était-elle due à son peu de valeur formatrice ou à la difficulté qu'avait le jeune

---

chemins de lumière, s'installer le plus rapidement possible aux ronds-points ou aux positions à partir desquels on peut faire saisir d'un coup d'œil les allées cavalières et leur organisation, le paysage intellectuel et ses lignes maîtresses.

<sup>5</sup> Les grands manuels atteignent ainsi une pérennité à travers les générations d'étudiants et une notoriété à travers les frontières: le Rocher en Sociologie, le Samuelson en Économie.

professeur à la maîtriser? Certes, c'est un exercice hybride, il n'a pas la pureté de l'expérimentation en laboratoire, mais il délire l'esprit. Il oblige à utiliser des notions et des concepts provenant de disciplines différentes: histoire, histoire des idées, esthétique, rhétorique, poétique, sociologie, etc. Pour y exceller, il faut se mouvoir dans un milieu confus, à travers des notions provenant de sources multiples, et il faut adapter des structures acquises à des problèmes nouveaux. Et ce faisant, on les assouplit.

A-t-on remarqué que la méthode des cas, qui fait florès dans certaines disciplines, est un exercice de type analogue?

### **2.3.3 La dissertation**

La dissertation est aussi un exercice négligé. Pourtant, au cégep (et sans doute aussi au premier niveau universitaire, dans certaines facultés), il a plus de valeur formatrice qu'un travail dit de recherche, qui n'est souvent qu'une compilation ou qu'une récitation qui n'est que dégoût de notions apprises.

La dissertation exige la concision: limitée dans le nombre de pages, elle contraint à la synthèse. Elle requiert la stylisation: elle obéit à des procédés rhétoriques concernant les éléments (introduction, développement, conclusion), concernant les liaisons entre ces éléments (les transitions), concernant la construction (l'ordre logique du développement, la place du paragraphe dans cet ordre). Elle nécessite une maîtrise de l'illustration et de l'argumentation. Bref, c'est un exercice qui réclame les vertus analogues à celles d'un bon cours. Il a cependant le triple avantage d'exiger le travail de l'étudiant, d'être un exposé réduit, d'être un exposé écrit. En plus, il résout en grande partie le travail fastidieux de correction.

On pourrait continuer ainsi à dégager le sens et la valeur formatrice des exercices que vous pratiquez et faites pratiquer. Considérés sous cet aspect, ils ont une signification dont on peut rendre compte à ses collègues, à ses étudiants, au grand public même. Et c'est alors qu'apparaît nettement ce métier de formation de l'esprit dans lequel se concentre, plus que pour tout autre ordre d'enseignement, le métier de professeur de cégep.

## **3 - QUELQUES REMARQUES GÉNÉRALES SUR LA FORMATION INTELLECTUELLE**

Les propos que je viens de tenir suscitent peut-être chez vous, tout comme chez moi, des questions. Ce sont quelques-unes d'entre elles que je voudrais soumettre rapidement à votre réflexion.

### **3.1 - POURQUOI CES QUESTIONS SUR LA FORMATION ONT-ELLES EU DU MAL A APPARAÎTRE DANS LES DISCOURS SUR LES CÉGEPES?**

J'ai esquissé ailleurs un essai d'explication de ce fait. L'expansion économique a privilégié le discours sur la formation centrée sur la carrière et l'emploi, au détriment de la formation plus humaniste centrée sur le développement d'aptitudes. La structure même des programmes de cégep, selon les trois catégories de cours (obligatoires, complémentaires, spécialisation ou

concentration), a conduit à croire, de façon paresseuse, que la formation était assurée automatiquement par les deux premières catégories. Et l'apparition de la notion de formation fondamentale peut être interprétée comme une réaction à ce fait.<sup>6</sup>

Mais en préparant cet exposé, il m'est venu une autre hypothèse que je vous soumets. Et si nous n'étions pas encore mûrs pour nous intéresser à ces questions? Les professeurs de cégep ont maintenant du métier; ils l'ont appris sur le tas, par essais et erreurs; ils sont maintenant capables de prendre des distances par rapport à ce qu'ils font, et d'en voir le sens. Or, cela est capital pour aborder les questions portant sur la formation. La théorie apprise ne peut remplacer l'expérience. L'éducation est faite de détails et, tout comme l'artisanat, de pratiques souvent peu raisonnées transmises de génération en génération. Dans ces pratiques, quand on sait les lire, il y a plus de sagesse et de vérité que dans bien des théories pédagogiques. À ce sujet, n'avez-vous pas remarqué comment la psychologie, dont l'ambition est la connaissance du comportement humain, a d'heureux résultats dans l'organisation du travail, mais peu en éducation, sauf en rééducation? Elle est à l'aise dans ce qu'on peut appeler le psychisme superficiel, l'apprentissage (le *Learning*), les conduites motrices, mais elle ne nous décrit pas encore les processus intellectuels dont nous parlions plus haut et qui sont pourtant l'enjeu de la formation intellectuelle entre 16 et 20 ans. Mais vous n'êtes pas démunis. L'expérience, l'observation de sa propre activité intellectuelle et de celle des étudiants, l'examen des techniques et procédés utilisés par d'autres : il y a là une matière riche d'enseignement pour qui se préoccupe de ces questions. Et je pense que l'heure en est venue.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> La notion de formation fondamentale est apparue dans l'univers des cégeps avec le Rapport Nadeau (1975). Elle a été reprise par le Livre Blanc sur l'enseignement collégial (1978) et l'introduction du nouveau Règlement pédagogique du collégial (1984).

Cette notion est souvent utilisée, mais dans des sens différents. Ce qui est une bonne manière de la brûler. Aussi ne l'utiliserai-je pas ici, me contentant de la notion de formation.

Toutefois, l'analyse des contextes dans lesquels la notion de formation fondamentale est utilisée permet de dégager chez les utilisateurs les consensus suivants: la formation n'est pas l'apanage de certaines disciplines; toute discipline peut-être formatrice; dans une discipline donnée, tout, du point de vue de la formation, n'a pas la même importance; au-delà et à travers les disciplines enseignées, on vise aussi une formation qui elle, espère-t-on, restera. C'est ce dernier point que j'ai tenté d'expliquer plus haut.

<sup>7</sup> L'éducation devrait tirer profit de la connaissance de l'homme donnée par la psychologie. Mais la psychologie objective, dite scientifique, se cantonne dans les domaines les plus aisés à exploiter selon la méthode expérimentale. Et c'est pourquoi un de ses domaines préférés reste encore celui des réflexes. Des théories d'apprentissage se sont fondées sur ces études. Mais le rat blanc rend-il compte de l'homme? Les régions les plus riches de notre psychisme et celles qui intéressent le plus notre vie d'homme : le jugement, la pensée, l'invention, l'intuition, les sentiments, les valeurs, ont disparu des traités de psychologie expérimentale. L'homme du psychologue scientifique est un homme décapité de son humanité véritable. Aussi, pour comprendre ces choses, essentielles en éducation, il nous faut recourir à notre expérience d'éducateurs. Et à la lecture des grands auteurs. Or, trop souvent en ces matières nous nous comportons comme celui qui, ayant perdu son portefeuille la nuit dans une rue peu éclairée, le cherchait en vain sous un réverbère. À l'ami qui lui demande : « Mais, l'as-tu perdu là ? », lui, de répondre : « Non, mais c'est le seul endroit bien éclairé » !

### **3.2 TOUTES LES DISCIPLINES ONT-ELLES UNE VALEUR FORMATRICE**

Sans doute, même si ce n'est pas au même degré. D'ailleurs en cette matière on peut avoir des surprises. Tel professeur, qui enseigne le dessin technique, sait-il que cette discipline requiert et développe la pensée abstraite, car elle exige la maîtrise de la représentation et d'un langage ? Tel professeur de latin savait-il, dans le temps où cette discipline s'enseignait, que les deux disciplines ayant la corrélation la plus forte avec le développement de l'intelligence générale (le facteur G) sont les mathématiques et le latin ?

Mais il est évident que certaines disciplines ont plus que d'autres cette vertu. Et par les temps qui courent, on a tendance à les éliminer trop rapidement de certains curriculum d'études.

Mais il faut aussi que dans certains programmes cette formation soit visée plus systématiquement et de façon plus concertée. L'étudiant qui s'inscrit dans nos collèges, dans les programmes pré-universitaires, entre dans un cycle d'études long qui se terminera à l'université. Le corpus de connaissances qu'il doit maîtriser au cégep devrait être plus limité que pour l'étudiant inscrit dans un programme technique, la préparation directe à la profession étant reportée à plus tard. On peut donc se consacrer avec plus de rigueur à ce travail de formation. En concertation avec les professeurs d'université, il y a là à exploiter un terrain trop négligé. Aussi, on peut choisir d'être professeur de cégep pour devenir un expert de cette formation dont nous parlions plus haut et s'y consacrer entièrement. Dans le temps, Alain, en France, a fait un choix analogue en refusant l'enseignement universitaire et en choisissant d'enseigner aux seuls jeunes fréquentant les classes terminales des Lycées. Dans l'enseignement supérieur, la valorisation peut donc s'atteindre autrement que par la recherche. On peut se vouloir, à travers sa discipline, un pédagogue, un spécialiste de la formation intellectuelle. Et en tirer fierté et considération.

### **3.3 - NE TRANSPOSONS-NOUS PAS TROP MÉCANIQUEMENT CERTAINS MODÈLES PÉDAGOGIQUES EMPRUNTÉS À NOS ÉTUDES UNIVERSITAIRES ?**

Ainsi, le cours magistral, particulièrement adapté à la transmission de savoirs nouveaux et de leur mise à jour. Ainsi, les travaux de recherche, exercices typiquement universitaires. Ainsi, le travail individuel sans contrainte institutionnelle. Sur ce point, je soumets à votre réflexion ces faits. Au 19<sup>e</sup> siècle, en Occident, dans les établissements scolaires du niveau des cégeps, l'horaire d'un interne comprenait sept à huit heures d'études pour trois à quatre heures de cours. Et les cours étaient consacrés à rendre les copies corrigées, à les commenter, à donner des explications sur les difficultés des devoirs suivants. Le professeur s'appelait le régent. Des générations de jeunes ont été formées ainsi. On ne peut revenir à cette situation, les salles d'études ont d'ailleurs disparu de nos établissements ! Mais ne serait-il pas bon, comme le font d'ailleurs encore bien des professeurs de mathématiques et de sciences, de consacrer quelques heures du temps de la prestation de cours à des travaux et exercices accomplis en classe, dans un temps limité ?

J'arrête là les réflexions que me suggère la formation intellectuelle visée au cégep. Si, au-delà des disciplines que vous enseignez, cette fin est clairement présente à vos yeux, vous découvrirez individuellement et collectivement les moyens de mieux l'atteindre, vous pourrez revendiquer

avec fierté le titre de pédagogue, et la formation que vous donnerez sera meilleure. Mais ce n'est pourtant là qu'un des aspects de votre métier. Je voudrais, maintenant, aborder l'autre.

## **Deuxième partie : ENSEIGNER AU CÉGEP, CE N'EST PAS SEULEMENT FORMER INTELLECTUELLEMENT MAIS C'EST VISER À FORMER TOUT L'ÊTRE**

J'ai conscience d'aborder ici un sujet difficile. Non de cette difficulté qui provient de l'analyse de phénomènes complexes, comme pour la formation intellectuelle, mais de celle que l'on rencontre quand on aborde un sujet, objet sinon de tabou, du moins de pudeur, de cette pudeur des sentiments profonds. Pour parler de ces choses, il faudrait le ton de la confiance que ne favorise guère un grand groupe. Et je ne sais si je trouverai les mots simples qui dévoileront, sans que cela vous paraisse une effraction (ou un sermon), cette réalité profonde vécue, peu ou prou, par tout professeur enseignant à de jeunes adultes. La glace est mince...

### **1 - ENSEIGNER, CE N'EST PAS QUE FORMER L'INTELLIGENCE**

On pourrait démontrer cette assertion de bien des manières, mais je me contenterai pour le faire de deux vérités élémentaires: il n'y a pas de vie de l'esprit et donc de formation intellectuelle sans mise en œuvre de l'énergie et sans socialisation.

#### **1.1 - ENSEIGNER, C'EST FAIRE APPEL À L'ÉNERGIE**

La formation donnée par un professeur est souvent considérée sous le seul aspect intellectuel alors que le développement de l'intelligence postule aussi contrôle de soi, développement de la volonté, concentration de l'énergie qui doit s'appliquer sur les problèmes et les difficultés à résoudre.

Les travaux de psychologie statistique ont montré cette convergence de l'intelligence et de la volonté. L'examen des résultats des tests montrent qu'au-delà des aptitudes particulières, il existe un facteur d'aptitude intellectuelle générale appelé facteur G (découvert par Spearman), mais aussi un facteur X (découvert par Alexander dès 1935), lequel se rapporte à la personnalité, à la motivation, à l'ardeur au travail. Or, les variations de résultats scolaires s'expliquent non seulement par la variation du facteur G mais aussi par celles du facteur X. Au point que la sélection scolaire opérée à partir du quotient intellectuel est moins sûre que celle faite à partir de résultats scolaires, ceux-ci tenant compte de l'appréciation du travail, lequel est en fonction de la volonté.

Alain disait brutalement et sans doute en exagérant: "On est juste aussi intelligent qu'on veut". Mais cette rude formule est là pour nous rappeler que l'intelligence dépend de la volonté. L'intelligence est un mécanisme dont la souplesse permet de s'adapter à toutes les situations, mais son développement suppose une énergie qui s'applique aux exercices qui vont le constituer et l'assouplir. Et son application dans des situations diverse suppose aussi une énergie qui met en œuvre ce mécanisme. À l'école, la pratique des disciplines et le double sens de ce mot nous rappellent que cette pratique ne va pas sans discipline.

Étudier suppose donc de l'énergie, mais en retour étudier forme le caractère. Plus particulièrement entre 16 et 20 ans, le type d'études pratiqué développe deux traits qui commandent tout chez une personne: le contrôle de soi et la synthèse de soi. Aussi, tout professeur d'expérience sait qu'un examen fait dans un temps limité est aussi une épreuve de caractère (Alain) et que la résolution de problèmes complexes, tout comme la dissertation, ne peut être réussie en l'absence de cette synthèse de soi sans laquelle on ne s'engage pas. Et le professeur d'expérience sait rendre sensibles ses étudiants à l'existence de certaines conditions de la réussite intellectuelle: maîtrise de soi, concentration, confiance en soi pour aborder et attaquer les problèmes.<sup>8</sup> Beaucoup d'échecs tiennent à la peur de l'obstacle par manque de confiance en soi. Combien de fois n'avez-vous pas remarqué que des textes incompréhensibles et alambiqués présentés par des étudiants ne tiennent pas à autre chose. Vous leur demandez: « Qu'est-ce que tu voulais dire? ». Ils vous le disent oralement de façon claire. Dans la communication orale devant vous, ils se sont engagés, ce qu'ils n'ont pas fait devant la feuille.

## 1.2 - L'ENSEIGNEMENT ET LA SOGIALISATION

L'enseignement se déroule dans la classe. Aussi, aucun professeur ne peut-il éviter la responsabilité d'une certaine socialisation, même dans les classes de jeunes adultes. Sans doute, devant certains comportement asociaux manifestés dans le groupe, vous pouvez vous insurger et dire que cela regarde la famille, la société, le collègue, mais pensez-vous qu'un professeur puisse échapper aussi facilement à sa responsabilité en ce domaine? Pouvez-vous enseigner sans vous préoccuper d'une certaine discipline? Et qu'est la discipline sinon le versant négatif de la socialisation dont l'éducation est le versant positif? La classe où vous enseignez est un lieu public et vous détenez institutionnellement la responsabilité de ce lieu. Il vous faut donc assumer la charge de faire vivre ces groupes selon des règles communes. Et ces questions ne sont pas triviales. Apprendre à se respecter mutuellement, à s'écouter, à respecter les biens collectifs, cela commence à se faire dans la classe. Et le choix de style de vie collective que vous préconisez pour vos groupes n'est pas anodin: il a pour enjeu l'apprentissage de la démocratie.

Et puis il y a cette socialisation par le groupe lui-même, groupe dont le souvenir dans certains cas persistera longtemps. Et même chez les médiocres, fiers d'avoir fréquenté la même classe que les sujets de talent.

Peut-on, après le rappel de ces vérités, dire encore que la formation donnée n'est qu'intellectuelle?

Mais il faut aller plus loin pour décrire la nature des rapports qui se nouent dans une classe.

---

<sup>8</sup> Pour dissocier la matière, l'homme a cherché pour ses premiers instruments des matières dures, le silex, le fer. Pour agir, l'homme a besoin de dureté mentale et de patience. Il en est de même de nos pensées: pour réfléchir, l'homme a besoin de ce bord d'attaque et de cet entêtement sans lequel il n'y a pas de progrès.

## 2 - ENSEIGNER, C'EST ÉTABLIR DES RELATIONS AVEC DES PERSONNES

Peut-être certains d'entre vous refuseront-ils cette affirmation. Vous avez, dites-vous, avec vos étudiants un rapport qui ne s'intéresse qu'à leur intelligence et à leur travail scolaire. Par éthique professionnelle, vous ne voulez pas, dans votre classe, tenir compte de leurs particularités: personnalité, goûts, vie familiale, projet de carrière, etc. Votre position se tient, mais elle n'infirme pas la thèse avancée. En maintenant les relations avec les étudiants sur un plan strictement professionnel, vous ne choisissez pas de n'être pas des éducateurs, vous choisissez une conception de votre rôle d'éducateur. Cette position se tient: refuser de rentrer dans la singularité de ses étudiants et n'établir avec eux qu'une relation au niveau objectif des savoirs, c'est vouloir traiter tous les étudiants également. Mais n'y a-t-il pas aussi dans cette attitude le sentiment d'un danger, celui d'être entraîné trop loin dans une relation personnelle? Se tenir à distance, c'est aussi se protéger, ce qui confirme que cette relation avec des personnes est bien là, mais aussi que ses enjeux sont particulièrement forts.

En donner la preuve n'est d'ailleurs pas difficile. Quand vous enseignez, vous êtes exposé: vous vous donnez à voir, à entendre, à être jugé. De plus, pour faire travailler, il ne vous suffit pas d'être là et de parler, il vous faut recourir à des moyens divers qui ne sont pas anodins: s'imposer, persuader, ou même séduire et sanctionner. Vous donnez des notes, et même l'étudiant qui bavarde et ne vous écoute pas ne l'oublie jamais; et s'il se comporte ainsi, ce n'est pas nécessairement par désintérêt de votre cours, mais le plus souvent pour vous déstabiliser et s'imposer lui aussi à vous. Les situations vécues dans une classe ne sont donc pas des contacts neutres, et certains même sont intenses. Il faut rendre des copies, c'est-à-dire aussi les mauvaises copies. Et ce n'est pas simple: rendez à votre classe beaucoup de mauvaises copies au début d'un cours et vous verrez les deux heures infernales que vous passerez ensuite.<sup>9</sup> Il faut interroger, rectifier, complimenter, faire des reproches... Et puis vous êtes des hommes et des femmes et vous vous adressez à des hommes et des femmes qui vous trouvent beaux ou laids ou séduisants. Et réciproquement. Et puis, mais j'y reviendrai, vous voulez exercer une influence, laisser une trace, etc.

D'où l'on voit que la relation qui se noue entre un professeur et ses étudiants, dans un groupe, n'est pas seulement fonctionnelle. C'est pourquoi elle se vit difficilement sous les regards d'un tiers. Certaines relations n'engagent pas profondément la personnalité et peuvent s'assumer sous le regard de l'autre, comme la relation vendeur-acheteur, ou même la relation enseignant-enseigné à l'école primaire ou à l'université dans un amphithéâtre, mais non au collégial ou au secondaire. Y enseigner suppose l'intimité. Tout comme la porte du psychologue, la porte de la classe doit être fermée. Qu'un tiers, et plus encore un administrateur, perçu comme un juge, pénètre dans la classe et cela est vécu comme une effraction. Ce qui est le signe même de l'intensité des relations qui s'y vivent. Tout comme la fatigue et les jambes molles après un cours. C'est un métier épuisant parce qu'il impose des relations personnelles intenses, des enjeux personnels importants et risqués. Et cette réalité ne doit pas être niée: elle recèle trop de pièges que la lucidité, plus que la dénégation, peut permettre d'éviter.

---

<sup>9</sup> C'est l'erreur commune des jeunes professeurs. Le professeur d'expérience sait qu'il vaut mieux les rendre à la dernière heure et après le corrigé et que le temps diminuera les blessures d'amour propre.

### 3 - AU CÉGEP, LE PROTOTYPE DE CETTE RELATION EST CELUI DU «MAÎTRE À ÉLÈVE»

Enseigner, c'est donc établir un rapport humain. Et ce rapport a une valeur éducative en lui-même, indépendamment ou presque de la discipline enseignée, de l'activité spécialisée qui lui sert d'occasion. Mais, par contre, le sens de ce rapport varie avec l'âge et la personnalité de ceux qui sont mis en relation. Or, enseigner au cégep, c'est mettre en relation, au moment où elle sort de l'adolescence, une personnalité naissante et en cours d'affirmation, avec celle d'un professeur. Aussi, le prototype de la relation qui peut être vécue est-il la relation de « maître à élève » dont nous avons des témoignages depuis plus de vingt siècles. Cette relation intense ne peut être vécue ni avec tous, ni constamment, mais quel professeur ne l'a connue comme élève lui-même ou comme maître pour d'autres ? Des années et des années plus tard – et c'est normal car comment autrement saurait-il que c'est une trace indélébile – un ancien étudiant vous rencontre et vous dit ce que vous avez été pour lui. Ces témoignages transfigurent la grisaille monotone des servitudes pédagogiques et donne sens à votre métier, à votre vie.

On trouve dans la littérature maints textes d'anciens élèves relatant cette rencontre déterminante avec un maître (ou un livre). Je voudrais ici en citer un: il concerne Alain qui a choisi par vocation d'enseigner à des jeunes adultes au seuil de l'université ou des Grandes Écoles et qui a réussi à marquer ainsi des cohortes de jeunes:

*Cet enseignement s'adressait à nous non comme à des élèves mais comme à des êtres humains. Nous étions promis à l'existence. Nulle part on ne pouvait mieux sentir le pouvoir que possède l'homme de donner l'existence à l'homme par la manière de lui parler. Nous n'étions plus de pauvres enfants, voués, comme il était assez constant alors, à la compassion dédaigneuse et à la mauvaise note. Nous étions de petits hommes, des hommes tout court, des égaux dont la libre appréciation n'était pas seulement admise mais sollicitée...*

(André Bridoux)

Ce texte, choisi parmi des textes analogues des anciens élèves d'Alain, a de plus l'avantage de faire ressortir ce qui constitue les caractéristiques essentielles d'une relation de maîtrise.

Cette relation implique un appel à un plus être. Quand elle a lieu, l'étudiant se sent pris à partie, car l'exigence qui est en lui est évoquée et convoquée. Soudain, sa propre existence et sa propre responsabilité d'être lui sont révélées. Le maître dévoile une énergie insoupçonnée qui était là, en sommeil. Ce que l'on doit à un maître, ce n'est pas telle ou telle idée ou opinion qu'on aurait reçue comme en héritage; ce qu'on lui doit, c'est d'apprendre soi-même à former des idées, d'apprendre à penser, à juger. C'est pourquoi les élèves ne sont pas des disciples ou bien alors c'est que ces disciples n'ont qu'un point en commun: chacun suit un destin approprié à ses désirs profonds. D'où l'étonnement du maître quand l'ancien élève lui dit, plusieurs années plus tard, ce qui dans l'enseignement reçu a été déterminant.<sup>10</sup> « Plus est en toi », c'est cela l'appel de cette relation.

---

<sup>10</sup> C'est souvent un détail, en soi insignifiant. Comme l'amour, l'appel à un plus être se cristallise autour de choses banales. Ce qui montre bien que le maître n'était qu'occasion.

C'est une formule de courage qui appelle au dépassement. Mais c'est aussi une formule de vie qui rappelle qu'on ne peut ni définir, ni fixer la courbe d'un destin.

Cette relation implique en outre l'égalité. La relation de maître à élève est-elle une relation de dépendance? Elle n'est pas en tout cas de même nature que d'autres relations de dépendance: celle de l'esclave et du maître, celle de l'employé et patron, celle de l'enfant et du père. Le maître n'est pas un chef, il n'est pas patron, il n'est pas non plus un père. Certes, il a une autorité, mais cette autorité il la tient de la force que donne à celui qui l'a conquise la découverte de sa vérité. Mais l'élève est convié à tracer, lui aussi, son propre chemin; il est donc un égal. Le maître est. Du même coup il enseigne la possibilité d'exister. À son contact, l'élève se dit : la vie donc se justifie, ma vie se justifie, je dois justifier ma vie et si je le dois, je le peux.

Cette relation montre aussi comment se fait pour les jeunes adultes le dévoilement et l'éducation aux valeurs. C'est parce que le maître est quelqu'un que l'élève s'impose à lui-même d'être quelqu'un, non à la ressemblance du maître, mais selon sa propre fidélité. Mais le maître ne doit ni dire, ni affirmer qu'il est quelqu'un; le témoignage de ce qu'il est ne se réalise pas sur le plan de l'enseignement, mais à travers l'enseignement, de manière indirecte et allusive, tout comme le trait jaune sous une porte fermée révèle la lumière cachée. La vérité humaine comme les valeurs n'existent pas comme les objets qu'on peut monter et démonter. Aussi, leur enseignement, comme dans un sermon, n'est guère efficace. Ce qui ne veut pas dire qu'on ne les transmette pas à travers ce que l'on fait ou ce qu'on est.

Au contraire, tout compte fait, on n'enseigne que ce qu'on est. C'est pourquoi aussi l'école ne peut transmettre toutes les valeurs de la vie professionnelle, car elle n'est pas cette vie. Mais elle peut transmettre les valeurs qui transparaissent à travers l'activité de formation intellectuelle qui s'y déroule: la gratuité, la rigueur, la cohérence, la curiosité, la modestie, l'amour de la vérité, le plaisir de connaître, le respect de la vérité de l'autre, le goût du dépassement et de l'exigence, la tolérance, etc. Et ce n'est pas rien. Il y a, à travers l'enseignement donné, plus d'éducation aux valeurs qu'on ne le croit. Et se désintéresser de cet aspect de son métier, ce n'est pas y échapper.

#### **4 - QUELQUES REMARQUES GÉNÉRALES SUR LA FORMATION DE LA PERSONNE**

Je voudrais terminer cette deuxième partie de mon exposé par quelques réflexions.

##### **4.1 - POURQUOI CET ÉLÉMENT ESSENTIEL DE LA FORMATION QUE DOIT VISER AUSSI L'ENSEIGNEMENT AU CÉGEP A-T-IL DU MAL A APPARAÎTRE?**

Bien des raisons peuvent expliquer ce silence. La pudeur sans doute. L'accent mis, dans les discours sur les cégeps, sur l'administratif et les relations de travail, refoulant le discours éducatif ou ne le laissant s'exprimer que de façon éthérée. Mais ce silence ne s'explique-t-il pas aussi par le rejet d'un langage moralisateur et clérical trop souvent entendu dans notre jeunesse? Et pourtant, même à l'époque cléricale, les éducateurs ayant laissé des traces étaient non des moralisateurs ou des faibles, mais des esprits libres. Les messages qui transparaissent de la vie et de l'enseignement d'un Marie-Victorin, d'un François Hertel, sont la foi en l'homme et en ses pouvoirs. Leurs élèves apprennent à penser, non comme eux, mais selon leur propre vérité.

Ce silence est d'autant plus dommageable que dans nos collèges le discours sur l'étudiant et la formation de la personne a, par défaut, été monopolisé par les spécialistes de l'aide à l'étudiant. Les choses, me dit-on, sont en train de changer, mais pendant plusieurs années j'ai lu des textes qui me faisaient bondir. La vie académique se réduirait à la transmission de connaissances, ce serait la part du professeur. Le développement intégral de la personne (diriger ses émotions, se situer face à la personne de l'autre sexe, développer l'autonomie personnelle, établir son identité, clarifier ses buts, préciser sa personnalité) serait du domaine de l'intégration affective et du ressort des spécialistes de l'aide. Le professeur, la classe, ce qui s'y passe au niveau des relations, tout cela est éliminé. De plus, dans ces discours, l'étudiant apparaît seulement comme un être de besoin (besoin de soutien matériel, besoin de maîtriser son instabilité, besoin de s'appropriier les conditions d'une vie organisée dans des activités de loisir), selon la logique des services offerts dans les services aux étudiants. Il n'apparaît jamais comme un être de désir, visant dépassement, alors que c'est l'expérience fondamentale vécue dans les classes.

#### **4.2 - CERTAINS CONDITIONNEMENTS NE RENDENT-ILS PAS DIFFICILE, AU CÉGEP, L'EXERCICE PLEIN DE CETTE RELATION D'ÉDUCATEUR ENTRE LES PROFESSEURS ET LES ÉTUDIANTS?**

Oui, et je voudrais en signaler trois.

La forme d'organisation (temps, espace) des cégeps ne favorise ni l'appartenance, ni la constitution d'une communauté sans lesquelles les actions de formation ont du mal à exister. La formation implique l'imprégnation, or le cégep est une transition, un lieu de passage.

Par ailleurs, l'écart entre la culture de l'école et celle des milieux d'où proviennent les jeunes est grand. Cette distance est parfois statutaire et ne peut être abolie: la culture savante de l'école est radicalement différente de celle que beaucoup d'étudiants tiennent de leur famille ou des médias. Et puis, il y a ce conflit entre les objectifs et les valeurs visées par les professeurs et ceux visés par les étudiants. Souvent ces derniers ont un comportement d'usagers; ils veulent leur diplôme et ont des motivations utilitaires à courte portée. Le professeur, lui, veut plus mais il doit sans cesse les tirer; il a du mal à créer un climat d'entrain intellectuel dans lequel ils seraient comme portés. Et puis encore, pour certains, l'école incarne les contraintes de la société, contraintes qu'ils refusent et que leur famille ne leur apprend plus à respecter. À leur âge, l'école, mise à part la famille, est encore la seule institution sociale qui leur impose des règles. D'où l'hostilité ou la délinquance.

Ces situations, si elles sont courantes au niveau du secondaire, devraient pourtant se produire moins au niveau du collégial, l'étudiant n'étant plus obligé de poursuivre ses études au-delà de la scolarité obligatoire. Elles ont pourtant lieu. C'est que la prolongation de l'enseignement a transformé le passage à l'âge adulte et que désormais l'accès au cégep est pour plusieurs l'occasion de revendiquer leur statut d'adulte. Ce point mérite développement.

Dans les générations antérieures, deux événements importants marquaient le passage à l'âge adulte: l'entrée dans le monde du travail après les études obligatoires et le mariage qui marquait l'accès à une vie privée autonome. La conjonction de ces deux événements conduisait à créer une famille indépendante. Le jeune bourgeois, poursuivant ses études, échappait à ces règles, mais le passage à l'université marquait une certaine rupture lui permettant de revendiquer certains privilèges de l'adulte relativement à l'autonomie économique et affective.

La prolongation massive de la scolarité a entraîné la généralisation, au cégep, de ce passage de jeune bourgeois à l'âge adulte. Les seuils se sont désagrégés, les transitions se font de façon progressive: l'entrée au travail productif se fait par les stages, les jobs à temps partiel, les jobs d'été, la transition vers la famille autonome se fait par les expériences affectives et sexuelles successives et par la cohabitation.

Or, le statut d'étudiant donne à ces transitions une légitimité. Être étudiant, ce n'est pas seulement faire des études, cela signifie aussi, et pour certains surtout, qu'on a le droit de ne pas encore travailler tout en ayant une vie privée. Certains de vos étudiants ne viennent au collège que pour avoir ce droit, ce qui vous place, vous professeurs, dans une position de porte-à-faux, les finalités recherchées par eux ne recouvrant pas les vôtres. Aussi, un bon moyen pour diminuer l'impact de cette situation, c'est d'en rendre conscients les étudiants eux-mêmes et de les amener à choisir.

Enseigner au cégep, ce n'est pas que former intellectuellement : c'est le point que j'ai essayé de mettre en relief dans cette deuxième partie de mon exposé. Ce faisant, j'ai conscience de n'avoir pas été aussi explicite que dans la première partie. J'abordais, ici, un sujet tu, aussi me suis-je contenté de montrer que ces réalités tuées sont aussi en œuvre dans votre métier. Et qu'on ne peut les nier. Le silence est même dommageable, car il permet la prolifération, sinon dans nos collèges, du moins à l'intérieur de la Fédération des cégeps, mais aussi du ministère, d'un discours sur l'étudiant tronqué et à relent corporatiste. Mais je ne me fais pas d'illusion. J'aurais en cette matière de la difficulté à être aussi explicite, ou même péremptoire, que pour la formation intellectuelle. L'unanimité est difficile dans les domaines de la formation de la personne et des valeurs. Mais est-elle pour autant impossible à l'intérieur d'une institution donnée? D'outre frontière nous parviennent parfois des échos de telles réussites dans les collèges publics américains. Ces réussites sont même le signe de l'excellence dans les palmarès qu'établissent régulièrement, pour leurs institutions d'enseignement, nos voisins du sud.

## CONCLUSION

Je vais conclure.

J'ai voulu vous montrer les grandeurs du métier de professeur de cégep. Non que j'en ignore les servitudes, mais ce que vous faites ne prend de sens et ne s'explique que par cette double visée: la formation intellectuelle et la formation de la personne des étudiants.

Et c'est par là qu'il vous faut rendre compte de votre métier. L'image du professeur de cégep dans le grand public n'est pas positive. Pour la corriger, on a tendance à en étaler les difficultés et les servitudes. Loin de susciter l'intérêt ou la sympathie, cela n'entraîne le plus souvent que l'irritation produite par l'étalage du misérabilisme. Il faut rendre compte de ce métier à partir de ce qui en fait l'exigence. D'abord parce que tout le monde ignore ce qu'il est ou, ce qui est pire, croit le savoir (car n'a-t-on pas été élève?) mais surtout parce qu'ainsi apparaîtra clairement sa nécessité. Et qu'on respectera les gens qui font un tel métier.

Si tel est ce métier, on voit mieux ce qu'il vous faut faire pour alimenter votre vie professionnelle. C'était le sujet qui m'avait été proposé, mais vous devriez être capables de répondre vous-mêmes à la question. Il faut vaincre l'isolement: échanger sur ce métier avec des collègues, constituer des groupes qui, plus systématiquement et au-delà des disciplines de référence, s'appliquent à viser au moyen de techniques éprouvées, cette formation dont j'ai parlé. Il faut suppléer à l'absence de normes et de références par le perfectionnement du type Performa, en se préoccupant aussi de l'intégration des jeunes professeurs au métier et à ses tours de main, maintenant que vous les avez découverts vous-mêmes par la pratique. Il faut prendre du recul pour recharger ses énergies, par l'humour, et aussi en quittant ce métier un certain temps pour mieux y revenir. L'aménagement de telles passerelles qui permettent de sortir et de rentrer me paraissent même une urgence: la majorité des professeurs de cégep n'ont-ils pas la quarantaine, et ne sont-ils pas atteints de cette usure psychologique produite par un métier qui réclame des investissements affectifs personnels importants? Ayant personnellement contribué à ouvrir de telles passerelles, notamment dans le champ de la recherche, vous me permettrez de prêcher ici pour ma paroisse. Professeur, à un moment de ma vie je me suis engagé dans des fonctions administratives. La possibilité de revenir à l'enseignement existait alors ; elle n'existe plus. Cette situation est de nature à n'entraîner dans l'administration pédagogique que des carriéristes et à fermer à des professeurs une passerelle qui permettrait à des professeurs de quitter le métier tout en y restant. Nous risquons de payer cher cette erreur contraire à la pratique de l'enseignement supérieur de tous les pays.

Enseigner au cégep est difficile. Parce que former intellectuellement de jeunes adultes réclame du métier. Parce que c'est un métier de passion: les jeunes ne sont pas des vases à remplir mais des feux à alimenter; cela exige d'être passionnant, et comment l'être sans être passionné? Parce que c'est un métier de générosité: connaissez-vous beaucoup de métiers où l'essentiel consiste à donner aux autres les armes par lesquelles ils vous dépasseront? Parce que c'est un métier de frustration: la motivation secrète profonde pour laquelle on fait ce métier est le désir de laisser une trace, mais l'éthique professionnelle n'exige-t-elle pas de ne pas quémander des témoignages sur la trace laissée?

Aussi, en terminant, voudrais-je vous laisser une phrase trouvée en feuilletant chez le libraire le dernier Le Clézio, *Voyage à Rodrigues*. Dans le *Chercheur d'Or*. l'an dernier, Le Clézio raconte l'histoire d'un homme cherchant pendant trente ans, à partir de traces, un trésor que des corsaires auraient enfoui. Perdant trente ans, sans succès. En fait, cette histoire romancée est celle de son grand-père, et dans le *Voyage à Rodrigues*, qui n'est pas un roman, Le Clézio raconte sa quête des traces de cette quête de son grand-père. Voici donc cette phrase que je vous laisse:

*Le chercheur de chimères laisse son ombre derrière lui*