

De la discipline à l'enseignement *

Jean-Pierre Regnault**

Professeur de biologie
Cégep Montmorency

Le souci d'aider les élèves à apprendre ne devrait-il pas amener les enseignantes et les enseignants du collégial à dépasser le champ de leurs compétences disciplinaires, à prendre conscience des enjeux et des servitudes de la profession enseignante et surtout à acquérir les habiletés propres au métier d'enseignant ?

Poser la question, c'est déjà reconnaître l'existence d'un problème qui n'a pas encore trouvé de solution adéquate, du moins au plan collectif. Je propose ici quelques pistes de réflexion sur la compétence et la formation des enseignants au collégial. Elles me sont inspirées par 25 ans de pratique d'un métier dont je n'ai jamais été aussi fier qu'aujourd'hui.

ENSEIGNER AU COLLÉGIAL

Pour commencer, ne faudrait-il pas se poser la question : « Mais que font donc exactement les professeurs du collégial ? ». En y répondant, je ne veux pas tant renseigner sur la nature du travail que convaincre qu'enseigner devrait être considéré comme un des actes parmi les plus difficiles et les plus exigeants qui soient.

Contrairement, hélas, à ce que pense habituellement le public – et malheureusement, encore quelques enseignants –, un professeur ne travaille pas seulement quand il a des cours à l'horaire. L'enseignement est une tâche faite de multiples activités : planifier l'enseignement, préparer les cours, le matériel didactique et les instruments d'évaluation, donner des cours, superviser le travail des élèves, etc. C'est une tâche lourde, souvent répétitive, où les enseignants font face à des élèves qui ne sont pas toujours des « cadeaux », qui n'ont pas toujours le goût de s'émerveiller, d'écouter ou de travailler, qui sont aux prises avec des difficultés d'apprentissage, qui partagent trop souvent leur temps entre l'étude et le travail rémunéré, qui sont tourmentés par des problèmes d'horaire, par des conflits familiaux ou mille autres petites

* Extraits d'une conférence prononcée le 12 novembre 1993, lors du 18^e congrès de l'Association des biologistes du Québec dont le thème était : « Biologistes : profession, formation, perspectives ». La conférence avait pour titre : « L'enseignant du collégial : biologiste ou pédagogue ».

** Jean-Pierre Regnault est l'auteur d'*Immunologie générale* (1990), *Microbiologie générale* (1990) et *Agression et défense du corps humain* (1992), publiés chez Décarie (Canada) et Vigot (France). Il a également mis au point, avec Christian Barrette, le système Copilote (voir « De l'analyse de la matière à l'évaluation des apprentissages : fondements théoriques d'une recherche » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 3, mars 1992, p. 19-25).

Pour faire face aux défis qui sont leurs, les professeurs du collégial ne peuvent compter sur leur seule compétence dans la discipline d'enseignement car ce qu'on leur demande, ce n'est pas de « passer un contenu », mais plutôt de faire apprendre.

misères... Car les collèves n'ouvrent plus seulement leurs portes à l'élite. Ils reçoivent du monde ordinaire et de tous les horizons, avec de nombreuses lacunes au plan des habiletés cognitives et des connaissances, de leur langue maternelle, des méthodes de travail et de la formation générale. Et en même temps, ces jeunes proviennent d'un monde en pleine mutation, d'une société qui réclame plus de diplômés et l'élévation de leur niveau de connaissances et d'habiletés.

C'est dans ce contexte qu'on demande aux enseignants du collégial de viser des objectifs de formation qui sont de deux ordres. Les premiers regardent la formation générale par le biais du développement d'habiletés cognitives, tandis que les seconds concernent l'acquisition de compétences disciplinaires. Ainsi, les professeurs ont pour fonction d'aider leurs élèves à trouver du sens à ce qu'ils apprennent, à maîtriser des habiletés cognitives ou à établir des liens entre les savoirs et les différents domaines de connaissances. Ces fonctions exigent des compétences particulières de la part des enseignantes et des enseignants. Ces savoirs, ces savoir-faire et ces savoir-être touchent notamment à la planification et à la prestation de l'enseignement, à la mesure et à l'évaluation ainsi qu'aux relations interpersonnelles.

Faire acquérir des compétences disciplinaires, guider l'apprentissage, éveiller la curiosité et l'intérêt, encadrer, diriger, et en même temps favoriser le développement des habiletés intellectuelles, exiger tout en encourageant et en respectant la personnalité de chacun, voilà quelques-uns des défis les plus exigeants de notre métier et de notre époque. Pour faire face à ces défis, on ne peut plus se contenter de « passer son contenu ».

Comme le fait justement remarquer Ulric Aylwin, « Le rôle d'enseignant est plus riche, mais plus exigeant, que celui de dispensateur de cours, ceux-ci ne consistant, parfois, qu'en un simple transfert des notes du professeur à celles de l'élève, à l'insu du cerveau de l'un et de l'autre¹ ». Selon lui, le dispensateur de cours se nourrit d'illusions pédagogiques s'il croit qu'il suffit d'exposer ses idées pour que les élèves les assimilent, qu'il suffit d'expliquer sa démarche pour que les élèves la comprennent.

La réalité pédagogique d'aujourd'hui, serait-ce donc partir de l'évidence que « Chaque élève étant le seul être au monde qui

puisse instruire lui-même, c'est-à-dire " s'instruire ", le professeur sait que son rôle à lui est de créer un environnement propice, c'est-à-dire des situations qui favorisent une rencontre fructueuse entre l'élève et la matière² ?

J'adhère entièrement à cette position selon laquelle le vrai rôle de l'enseignant est d'être un « **créateur de sens** », c'est-à-dire une personne capable de rendre la matière signifiante pour l'élève, puisque ce dernier « n'a pas la culture et l'expérience requises pour voir la portée des connaissances proposées ; c'est en outre celui de **créateur de situations**, dans lesquelles l'élève pourra s'approprier les connaissances voulues ; c'est, finalement, celui de **créateur de progrès**, parce que c'est de lui que l'élève reçoit, comme base de développement, le legs des connaissances accumulées³ ». La fonction est exigeante et elle demande des compétences particulières de la part des enseignantes et des enseignants qui « n'ont plus seulement à transmettre des connaissances ou à prendre entièrement à leur charge les difficultés de l'élève sur les plans cognitif et affectif mais doivent, à travers leur enseignement, créer des situations susceptibles de favoriser et de soutenir l'engagement actif des élèves dans les activités d'apprentissage⁴ ». On aurait ici intérêt à lire ou à relire Jacques Tardif, Philippe Meirieu, Michel Develay, Michel Serres ou d'autres contemporains qui tentent d'apporter un regard nouveau sur l'éducation⁵.

LES QUALITÉS RECHERCHÉES

Énumérer les qualités qu'on peut attendre d'un « bon » professeur n'est pas simple, et chaque professeur a sa petite idée sur le sujet. Des enseignants chevronnés se sont déjà essayés à en tracer un portrait⁶. Voici, plus modestement, quelques pistes générales.

Pour être bon professeur et être apprécié de ses élèves et reconnu par ses pairs, je dirai qu'il faut notamment :

- accepter de vivre un apprentissage permanent, donc savoir rester curieux, vouloir s'améliorer et se dépasser, car enseigner signifie toujours apprendre pour transmettre toujours plus efficacement ;
- être un expert tant dans son domaine disciplinaire que dans la transmission du savoir, ce qui exige de se donner une conception de l'apprentissage sur laquelle ancrer les stratégies d'enseignement et les relations avec les élèves ;
- posséder des compétences de vulgarisateur, c'est-à-dire être capable de rendre accessible, de simplifier adéquatement un savoir complexe, souvent parcellaire et en évolution ;
- aimer les jeunes, au delà de ce qui nous déroute ou nous rebute chez certains ; en d'autres termes, faire preuve d'ouverture et de compréhension à l'égard de ces élèves si différents des élèves d'il y a vingt ans ;
- accepter de vivre une relation de non-réciprocité, c'est-à-dire donner sans espérer recevoir – dans notre métier, les fleurs sont rares, et la satisfaction de contempler l'œuvre achevée demeure exceptionnelle ;
- transcender le paradoxe qui naît du double devoir d'encadrer, d'orienter, d'imposer et, en même temps, de donner aux élèves les moyens de se libérer, de s'affranchir du cadre reçu afin de le dépasser ;

- savoir s'adapter rapidement et facilement au changement, au travail d'équipe, aux nouvelles méthodes d'enseignement et aux nouveaux contenus ;
- développer ou appliquer des stratégies efficaces d'enseignement et d'apprentissage qui suscitent l'intérêt des élèves et favorisent leur engagement dans leur apprentissage.

D'un point de vue plus pragmatique, il faut aussi :

- ◆ posséder un bon esprit de synthèse afin de pouvoir faire facilement des liens entre les domaines de connaissances abordés avec les élèves ou entre les différents cours qu'ils suivent ;
- ◆ faire preuve de rigueur, de fermeté, et en même temps de souplesse et d'adaptabilité ;
- ◆ faire preuve de bon sens : entre autres, ne jamais s'imaginer qu'on a en face de soi une classe complète de futurs spécialistes de sa discipline ;
- ◆ posséder des qualités de bon communicateur, c'est-à-dire maîtriser les habiletés de communication orale et écrite, ainsi que celles qui concernent l'animation des groupes ;
- ◆ avoir confiance en soi, être authentique, être en bonne santé et posséder un bon équilibre mental.

LA FORMATION

Comme on le voit, l'enseignement collégial exige, de celles et de ceux qui décident de se lancer dans cette voie, des compétences qui dépassent largement le champ disciplinaire et on voit difficilement comment la formation des futurs enseignants pourrait se limiter à ce seul champ disciplinaire.

Si l'acte d'enseigner consiste à former l'esprit ou à faire acquérir une compétence particulière en développant la personne, comme l'affirme le Conseil supérieur de l'éducation, il faut accepter que la pratique de l'enseignement exige, en plus des qualités personnelles, des compétences culturelles, disciplinaires, didactiques et pédagogiques⁷. Nous voilà au cœur de notre propos. Abordons ici la question des compétences disciplinaires et celle des compétences pédagogiques.

Formation disciplinaire...

Pour ce qui concerne les compétences dans la discipline enseignée, les statistiques révèlent qu'un peu plus de 40 % des professeurs à plein temps détiennent un diplôme de premier cycle, 30 % un diplôme de deuxième cycle et environ 12 % un diplôme de troisième cycle. Plus de 70 % des enseignantes et des enseignants ont 19 ans de scolarité. Ils sont donc assez fortement scolarisés puisqu'ils détiennent au minimum un baccalauréat ou une formation équivalente. Par ailleurs, un peu plus que la moitié d'entre eux ont exercé une autre activité professionnelle avant de faire carrière dans l'enseignement⁸. Ils apportent donc une expérience professionnelle non négligeable.

Comme on le constate, un bon nombre de candidates et de candidats détiennent un diplôme de deuxième cycle ou l'équivalent. Ce niveau de formation dans la discipline est largement suffisant pour enseigner au collégial. Je ne suis pas sûr, quant à

moi, qu'il soit pertinent pour des futurs enseignants de niveau collégial de se lancer dans des études de troisième cycle, à moins d'intérêts particuliers ou de vouloir se garder ouvertes toutes les portes de l'enseignement supérieur. Même s'il y a des exceptions – nous connaissons tous d'excellents professeurs du collégial qui sont détenteurs d'un Ph. D –, les objectifs de la formation post-graduée, l'orientation vers la recherche et les hautes spéculations intellectuelles, me semblent plutôt orienter les candidats vers d'autres horizons.

Pour ma part, je vois la nécessité d'une formation plutôt large, en tout cas plus large qu'étroite, car l'exercice de la fonction exige une grande polyvalence de la part des enseignantes et des enseignants de cégep. Une formation disciplinaire donc, centrée sur la maîtrise des contenus et de leur épistémologie, c'est-à-dire une réflexion critique sur les principes, les méthodes et les résultats propres à orienter les enseignants dans le choix des connaissances, des principes et des habiletés à faire acquérir.

... et formation pédagogique

Une bonne formation disciplinaire, aussi générale que possible, est une clé essentielle de succès. En même temps, celle-ci devrait obligatoirement s'arrimer à des objectifs précis d'acquisition de savoir-faire propres à la transmission des connaissances disciplinaires. Les modalités d'acquisition de ce deuxième volet de la formation des enseignants restent à définir, mais on pourrait sûrement utiliser les ressources et les structures déjà en place.

Malheureusement, nous sommes encore loin du compte et des vœux exprimés par les sages : la plupart des futures enseignantes et des futurs enseignants n'ont toujours qu'une formation disciplinaire et rares sont les candidates et les candidats qui ont un baccalauréat avec une majeure dans la discipline et une mineure en enseignement. Comment se surprendre de cette situation, puisque les compétences en pédagogie ne sont pas exigées à l'entrée dans la profession ? Certes, elles peuvent être acquises après l'entrée en fonction, mais rien n'oblige les enseignants à le faire. En effet, le règlement qui aurait pu les y contraindre n'a jamais été mis en application pour le collégial. En d'autres termes, l'acquisition ou l'approfondissement des compétences en pédagogie sont laissés à la discrétion des professeurs. Et là, les chiffres parlent d'eux-mêmes : aujourd'hui, vingt-cinq ans après la création des cégeps, près des deux tiers des professeurs ne possèdent toujours pas de formation en pédagogie.

Quand on sonde les professeurs, on voit dans quelle estime sont portées les sciences de l'éducation⁹. Lorsqu'ils s'intéressent à la pédagogie, ce qui n'arrive qu'au cinquième rang de leurs préoccupations, les enseignantes et les enseignants cherchent d'abord à s'initier à de nouvelles technologies afin d'en faciliter le transfert dans leur enseignement. Viennent ensuite, groupées en 9^e, 10^e et 11^e places, les motifs relatifs à l'acquisition des connaissances dans la didactique de la discipline, la solution de problèmes pédagogiques liés à l'enseignement ou à l'apprentissage et le désir d'apprendre à utiliser une technologie éducative.

N'y a-t-il pas là une lacune, un manque de rigueur que de ne pas exiger – et d'abord pour soi-même – un minimum de formation propre à la profession qu'on s'appête à exercer ou qu'on exerce déjà depuis cinq, dix ou quinze ans ?

Pour ma part, ma position est claire. Je transmets un savoir, certes, mais je ne vois pas comment je pourrais me définir autrement que comme pédagogue et communicateur. Mais pas un pédagogue et un communicateur de n'importe quoi. D'une discipline que j'ai apprise et que j'ai ensuite dû apprendre à transmettre. Ainsi, enseigner devient une relation de complémentarité et de réciprocité entre discipline et savoir-faire pédagogique. On peut être en même temps un brillant biologiste, un piètre communicateur et un professeur pitoyable. Au sortir de l'université, les biologistes – qui ne sont sûrement pas pires que les autres – ne sont pas nécessairement de bons communicateurs ou des enseignantes et des enseignants efficaces. Mais il est possible de le devenir, car ces habiletés s'apprennent et se développent.

En arrivant à pied d'œuvre, bien peu d'entre nous avaient une idée précise de ce que leur profession exigerait d'eux. Pourquoi faudrait-il, encore une fois, que les plus jeunes risquent de commettre les mêmes erreurs, de tomber dans les mêmes travers que leurs aînés ? C'est presque à désespérer de la capacité – pourtant supposée humaine – de tenir compte des leçons du passé. Si j'avais des critiques à émettre, des regrets à formuler, ce ne serait pas sur la formation disciplinaire que j'ai reçue – elle me semble acceptable –, mais plutôt sur l'absence chronique de formation en sciences de l'éducation.

Plus que jamais, je crois qu'une bonne formation en sciences de l'éducation constitue un gage de compétence, de stimulation et d'efficacité pour les enseignantes et les enseignants... et un gage de réussite pour leurs élèves. Toute formation initiale devrait donc, à mon sens, inclure une sérieuse initiation à la pédagogie afin de donner aux futures enseignantes et aux futurs enseignants une formation de base plus adaptée aux réalités des fonctions qui les attendent.

Mais encore faudrait-il que cette formation s'inscrive dans un projet cohérent ! Il ne s'agit pas de diminuer la dimension disciplinaire au profit de la formation pédagogique. Je souscris entièrement à la vision de Michel Develay lorsqu'il écrit : « Je considère que la compétence d'un enseignant ne s'inscrit pas dans un système de vases communicants qui ferait que plus il s'intéresserait aux apprenants, moins il devrait s'intéresser aux contenus, ou inversement, que plus il serait attentif aux apprenants, moins il aurait à prendre en compte les matières d'enseignement. La compétence de l'enseignant provient, à mon sens, de la capacité de celui-ci à mettre en tension une centration sur les contenus et une égale centration sur les processus d'apprentissage¹⁰ ».

LE MOMENT ET LES MOYENS

Dans le système actuel, à quel moment entreprendre cette formation ? Pour ma part, je crois que l'acquisition des compétences en pédagogie devrait s'effectuer aussi rapidement que possible, idéalement dès l'entrée en fonction, même si la précarité des emplois offerts aux jeunes enseignantes et enseignants ne simplifie pas la situation. Par ailleurs, je crois qu'il serait souhaitable que, dans un premier temps, ces jeunes professeurs puissent se regrouper en équipes multidisciplinaires pour se pencher sur trois aspects essentiels de leur nouvelle tâche : la planification de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages et les relations professeurs-étudiants. Un tel regroupement leur permettrait de briser le sentiment d'isolement auquel ils se trouvent souvent confrontés alors qu'ils sont entourés de professeurs chevronnés.

Loin de les isoler, cela les aiderait à réaliser que les problèmes rencontrés dépassent le cadre de leur discipline et, qu'entre eux, ils peuvent trouver des solutions appropriées. Par la suite, ou même simultanément, ils pourraient bénéficier de ce qu'a déjà proposé le Conseil des collèges : « les nouveaux enseignants devraient être mieux intégrés dans les équipes professorales qui seraient également chargées de les superviser et de les évaluer. [...] l'utilisation de la compétence et de l'expérience des enseignants à la veille de la retraite paraît importante pour préparer la relève et préserver l'acquis de compétence développée par le corps professoral du collégial. Le Conseil estime que cette expérience professionnelle a plus de chance de se transmettre par osmose à travers des modalités privilégiant, par exemple, des formules de maître associé et de temps partagé entre les enseignants expérimentés et les nouveaux¹¹. » Dans certains collèges, on commence d'ailleurs à implanter de telles stratégies d'intégration¹².

Et cette intégration des nouveaux professeurs est d'autant plus pressante qu'approche à grands pas le renouvellement d'une part importante des équipes d'enseignants. « Au collégial, note le Conseil des collèges dans son rapport annuel de 1991 (p. 47), près de 70 % des 9 361 professeurs de cégep ont aujourd'hui plus de 40 ans et 55 % enseignent depuis 15 ans ou plus¹³. » Par ailleurs, la Fédération des cégeps « estime que " la majorité des employés des collèges arriveront à la retraite vers la fin de la présente décennie " et elle s'inquiète " de la possibilité d'assurer une relève de qualité tout en évitant une perte rapide et massive de l'expérience acquise " ¹⁴. »

CONCLUSION

La pédagogie doit devenir une dimension importante de la formation des enseignants du collégial. Nous avons les moyens, et les structures existent déjà. Ne manquerait-il donc qu'un peu de conviction ou de volonté ?

Mais attention, ne nous y trompons pas ! La pédagogie n'est pas une panacée. Je connais quelques biologistes férus de pédagogie mais très ennuyés professeurs, et d'autres pour qui la pédagogie reste une prothèse imparfaite et encombrante... Comme quoi le diplôme ne fait pas tout. Au delà de tous les parchemins, la compétence ne tiendrait-elle pas aussi à un petit je-ne-sais-quoi impalpable ?

Au fil des ans, j'ai fait mienne cette croyance qu'enseigner c'est accepter de vivre soi-même, et pour soi-même, un apprentissage permanent, un investissement formidable, car on ne cesse jamais vraiment d'apprendre ce métier. Je crois que je suis devenu progressivement un professeur plus efficace, conscient de ses points forts, de ses points faibles... et soucieux de trouver les moyens de s'améliorer. Je retiens de cette part de vie consacrée à l'enseignement le souvenir extrêmement positif d'une entreprise captivante, parfois interminable et ingrate, mais exaltante, enrichissante et qui m'a conduit à dépasser l'horizon de ma classe. J'en resterai probablement toujours le premier bénéficiaire.

J'ai l'impression de sortir revigoré de ces vingt-cinq premières années d'enseignement. Parfois, je m'étonne de me sentir toujours animé de cet irrésistible désir de découvrir et de transmettre.

Plus que jamais, je demeure convaincu qu'il me faudrait plus qu'une vie pour épuiser ce plaisir d'enseigner. Je ne peux pas dire, faute de comparaison, que c'est le plus beau métier du monde, mais je sais qu'il me convient. ☒

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. AYLWIN, Ulric, *La différence qui fait la différence... Entre l'échec ou la réussite pédagogique*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1992, p. 15.
 2. AYLWIN, Ulric, *op. cit.*, p. 13.
 3. AYLWIN, Ulric, *op. cit.*, p. 15.
 4. ROY, Daniel, « Les enseignants et les enseignantes exercent-ils une réelle influence sur l'apprentissage au collégial ? » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 1, septembre 1991, p. 37-38.
 5. TARDIF, Jacques, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions LOGIQUES, 1992, 474 p.
- MEIRIEU, Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF éditeur, © 1987, 7^e édition, 1991, 192 p.
- MEIRIEU, Philippe, « Éduquer : un métier impossible ? ou " Éthique et pédagogie " » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 1, septembre 1992, p. 32-40.
- MEIRIEU, Philippe, *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF éditeur, 1992, 210 p.
- DEVELAY, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Paris, ESF éditeur, 1992, 163 p.
- SERRES, Michel, *Le Tiers-Instruit*, Paris, Éditions François Bourin, 1991, 251 p.
6. GAMSON, Z. F., « Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education » dans *New Directions for Teaching and Learning*, n° 47, automne 1991, Jossey-Bass Inc. Publishers, p. 5-12.
 7. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, « La profession enseignante » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 3, mars 1992, p. 42.
 8. BERTHELOT, Michèle, *Enseigner : Qu'en disent les profs ? Rapport d'une recherche menée auprès du personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, novembre 1991, p. 91.
 9. FÉDÉRATION DES CÉGEPS (Commission des affaires pédagogiques), *Le perfectionnement des enseignants*, Montréal, 1986.
 10. DEVELAY, Michel, « Pour une épistémologie des savoirs scolaires » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, octobre 1993, p. 37.
 11. CONSEIL DES COLLÈGES, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, Gouvernement du Québec, 1992, p. 325.
 12. MALENFANT, Édouard, « L'intégration et la formation initiale des nouveaux enseignants » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 1, septembre 1992, p. 11-15.
 13. Conseil des collèges, cité dans GINGRAS, Paul-Émile, *Une appréciation prospective de PERFORMA. Rapport de recherche*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1993, p. 80.
 14. Fédération des cégeps, *Mémoire au Conseil des collèges*, 1991, p. 28, cité dans GINGRAS, Paul-Émile, *op. cit.*, p. 81.