

Forum interuniversitaire
L'université de masse: l'enseignement et la qualité de la formation

La pédagogie, un défi majeur
de l'enseignement supérieur

Par Paul Inchauspé
Directeur général du Collège Ahuntsic
et
Président de la Commission de l'Enseignement supérieur
du Conseil supérieur de l'Éducation

UQAM - Montréal
jeudi 10 mai 1990

Le point de vue que j'exprimerai ici est celui du Conseil supérieur de l'Éducation, puisque je suis délégué parmi vous par Robert Bisaillon, son président, qui doit présider aujourd'hui une réunion statutaire du Conseil.

Dans son rapport 1987-88 sur l'état et les besoins de l'éducation, intitulé "Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après", le Conseil soutenait que la pédagogie et la valorisation de la fonction d'enseignement constituaient des enjeux importants pour l'avenir des institutions de l'enseignement supérieur. Cette affirmation se basait sur son analyse de l'évolution de ces institutions en rapport avec les transformations sociales qui nous confrontent¹. Ces institutions étaient devenues des institutions de "masse". Dans cette conjoncture, leur rôle de formation devait être remis au premier plan, et la préoccupation pédagogique devait devenir prédominante.

Effectivement, la question pédagogique semble actuellement être remise au premier plan des préoccupations des milieux éducatifs de l'enseignement supérieur. Aussi, par la suite, pour nourrir ces préoccupations, le Conseil mandatait sa Commission d'Enseignement supérieur de lui préparer un avis sur le thème suivant: "La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur". Ce sont les vues exprimées dans cet avis dont je vous rendrai compte ici. Il faut donc noter que l'avis du Conseil n'a pas été préparé explicitement pour ce forum. Cependant, les préoccupations se recourent.

De plus, pour mieux situer la portée et les limites de cet avis, je voudrais préciser le rôle que veut jouer le Conseil dans ces circonstances: non condamner mais éclairer, non prescrire mais susciter le goût de faire. Et pour atteindre ce double but, il essaie de se placer dans un lieu de distance et de proximité à la fois: les choses sont vues un peu de haut, mais de telle façon que les

¹ 1. Cf. L'éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence. Rapport annuel 1985-86 du Conseil supérieur de l'Éducation sur l'état et les besoins de l'éducation.

acteurs qui les vivent s'y reconnaissent. Ce qui est l'attitude même de la sagesse. En procédant ainsi, le Conseil, pour favoriser les changements qui s'imposent, joue un rôle de passeur²; il renvoie aux acteurs ce qu'ils disent, mais en situant leurs dires dans des ensembles plus vastes qui les rendent plus compréhensibles et plus susceptibles de stimuler leurs dynamismes.

Mais la gestation de cet avis fut difficile. Car contrairement aux thèmes abordés dans d'autres avis, les personnes des réseaux universitaire et collégial consultées sentaient l'urgence de la question, mais avaient du mal à préciser les angles par lesquels il fallait l'approcher. Il y avait là le signe d'un malaise ("on ne se préoccupe pas assez de pédagogie"), mais aussi la recherche d'alibis ("les contraintes organisationnelles nous en empêchent").

Devant cette situation, le Conseil a refusé d'emprunter la voie facile du discours des ressources, non qu'il ne soit pas pertinent, mais la question ne peut être réduite à cela. Il a privilégié au contraire un discours qu'il qualifie d'utopie directrice, présentant une situation idéale, au risque d'en décourager certains. Il a aussi écarté le discours de l'analyse systémique, bien que certains déterminants du système expliquent la situation. Mais les consensus sur ce qu'il faut changer n'étant pas faits, il a craint qu'un tel discours ne débouche pas sur des actions concrètes. Il a donc décidé de ne pas prétendre à un examen exhaustif de la question, mais de proposer, à partir de sa lecture des exigences liées aux missions des établissements d'enseignement supérieur, des exigences liées aux questions qui préoccupent ce niveau d'enseignement et des exigences liées aux appels que lui lance la conjoncture, l'affirmation de quelques idées-forces en matière pédagogique et la mise en relief de quelques éléments pouvant servir de cibles ou de champs pour l'action pédagogique. Pour le Conseil, il y a un espace institutionnel où des actions de changement sont déjà entreprises, qu'il faut continuer plus systématiquement et avec plus de cohérence³.

Je parlerai donc:

- des missions qui renvoient à des enjeux pédagogiques,
- des questions qui renvoient à des enjeux pédagogiques,
- des situations qui renvoient à des enjeux pédagogiques,

² 2. Cf. Ce rôle de passeur est un rôle modeste mais indispensable, car il permet la circulation, l'échange, la rencontre qui crée des synergies. C'est, par exemple, le rôle accompli par quelques grands éditeurs qui mettent en contact un auteur et son public.

Je me permets ici une note plus personnelle. Basque d'origine, né dans un village qui a vu pendant des siècles passer les Romains puis les pèlerins allant à Saint-Jacques-de-Compostelle, c'est de tout temps que j'ai été éveillé à l'importance d'un tel rôle. Pour le Basque, "*ce petit peuple qui chante et danse des deux côtés des Pyrénées*" (Voltaire), la frontière est une passoire, le contrebandier, un héros, et la fonction de passeur presque une profession. Dans les Pyrénées, les cols ne sont pas d'abord d'étroites déclivités dans la chaîne de montagnes, mais des passages. C'est pourquoi on les appelle des **ports**, et Saint-Jean-Pied-de-Port est au pied du Port de Roncevaux. Et si mon père, lors de la dernière guerre mondiale, a fait de la résistance, il y a été entraîné d'abord par des activités de passeur de prisonniers évadés et de Juifs poursuivis.

³ 3. Cf. La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement. Rapport annuel 1986-87 du Conseil supérieur de l'Éducation sur l'état et les besoins de l'éducation.

et, pour terminer, j'indiquerai les principales conditions institutionnelles qui permettront aux institutions d'enseignement supérieur de relever ces défis.

1 - Les missions qui renvoient à des enjeux pédagogiques

- 1.1 L'enseignement supérieur a une mission de formation, c'est là une banalité, mais que le Conseil veut redire car le discours officiel ne le redit pas assez. Et la pédagogie, considérée comme le processus visant à aider l'étudiant à apprendre et à se développer, est intimement liée à cette mission de formation.

Cette mission peut avoir des inflexions et des insistances particulières selon les niveaux et les cycles d'enseignement, mais elle ne peut être esquivée, et les concepts par lesquels elle s'exprime dans nos milieux renvoient tous à des exigences pédagogiques.

Ainsi, des concepts de formation fondamentale, de formation générale et de spécialisation qui servent à désigner la formation visée. La formation spécialisée réside dans la maîtrise d'une discipline; la formation générale dans la capacité de situer cette discipline dans l'ensemble de l'univers des savoirs et des grands domaines de la culture; la formation fondamentale dans l'appropriation des fondements idéologiques, historiques et méthodologiques d'une discipline.

Ainsi, également, des concepts d'enseignement et de recherche par lesquels on exprime communément la mission de l'Université: ces concepts renvoient aussi à des enjeux liés à la formation. Cela est évident pour l'enseignement, mais aussi pour la recherche, car l'Université doit viser la formation de chercheurs et non seulement la production de savoirs nouveaux.

- 1.2 Cette mission de formation impose aux professeurs de l'enseignement supérieur des compétences variées mais inséparables

Ici encore le discours officiel ne met pas assez en relief toutes les facettes de ces compétences.

Ce sont tout d'abord des compétences culturelles. Le professeur d'enseignement supérieur, bien plus que celui de l'enseignement obligatoire, doit posséder cette compétence qui réside dans l'ouverture intelligente aux divers domaines du savoir et dans la capacité critique à l'égard de toute production culturelle. L'apprentissage approfondi d'une discipline ne l'a pas empêché de s'ouvrir à d'autres modes de compréhension du réel.

Ce sont évidemment aussi des compétences disciplinaires. Cette compétence est, elle, mise en relief par tout le monde. Elle réside dans la maîtrise d'une discipline avec ce que cela suppose de connaissances, d'habiletés, d'attitudes propres à un champ du savoir. Et cette maîtrise doit être telle qu'elle contribue à l'avancement de la

discipline, c'est-à-dire à la production par le professeur lui-même de savoirs utiles et signifiants.

Ce sont de plus des compétences didactiques. L'enseignement supérieur exige lui aussi que le professeur maîtrise les conditions de l'appropriation par l'étudiant des concepts fondamentaux et des démarches propres de la discipline. Celui qui a la maîtrise d'une discipline sait mieux que quiconque que les concepts de cette discipline se sont constitués par une destruction de présavoirs structurés. Il est donc, plus que d'autres, capable de saisir les obstacles épistémologiques qui doivent être levés pour que l'étudiant s'approprie les savoirs.

Ce sont enfin des compétences pédagogiques. Comment peut-on enseigner sans se préoccuper de ceux que l'on forme, de leurs modes d'apprentissage, de leurs processus mentaux, et sans une certaine maîtrise des conditions générales de la transmission des savoirs?

Ces quatre compétences sont inséparables. Les grands professeurs de l'enseignement supérieur qui nous ont marqués ne les avaient-ils pas à un degré élevé? Or, l'absence de l'une ou l'autre de ces compétences compromet la réalisation de la mission de formation de l'enseignement supérieur.

2 - Des questions qui renvoient à des enjeux pédagogiques

Deux questions semblent actuellement cristalliser les préoccupations de formation dans les cégeps et au premier cycle universitaire. Ce sont la formation fondamentale et le curriculum de programme. Or, le Conseil pense que ces deux questions débouchent elles aussi sur des enjeux pédagogiques.

2.1 La formation fondamentale

Les réflexions sur ce sujet sont nombreuses: elles témoignent de la nécessité de clarifier la notion, mais plus encore la nécessité d'en dégager les implications.

En utilisant cette notion comme cadre de référence de la formation, on veut dire que la formation doit viser le développement intégral de l'étudiant qui a décidé de poursuivre ses études dans un champ du savoir en s'initiant au langage et au mode d'appréhension propre de ce champ. Il lui faut donc maîtriser les fondements de ce champ (les concepts de base, les repères historiques, les démarches méthodiques), mais aussi développer des habiletés, des capacités plus larges permettant des transferts dans d'autres domaines du savoir ou dans les situations nouvelles qu'impose la vie.

Mais viser un tel type de formation implique un engagement dans des tâches pédagogiques. Celles qui suscitent l'engagement des étudiants, car une telle formation implique leur participation active qu'il faut susciter et soutenir. Celles que

requiert la pratique de l'interdisciplinarité, car au coeur même de l'enseignement de la discipline doivent être dégagés les liens avec d'autres disciplines. Celles qui permettent aux étudiants de mieux maîtriser et plus facilement les fondements de la discipline, car les stratégies pédagogiques n'ont pas toutes les mêmes effets. Celles qui favorisent l'acquisition des savoirs essentiels et leur intégration, car ici encore des stratégies pédagogiques peuvent y contribuer.

2.2 L'approche-programme

L'autre question qui préoccupe actuellement les collègues et le premier cycle universitaire est le référentiel qui sert de base à la formation: le programme.

Deux reproches essentiels sont faits à nos curriculum de programmes. Ils sont trop spécialisés, c'est-à-dire qu'ils ne font pas assez de place à des éléments autres que ceux de la spécialisation. Et ils sont plus le résultat d'une combinatoire, c'est-à-dire de règles mécaniques d'agrégation de cours, que d'une construction organique déterminée au préalable par des objectifs globaux de formation du programme.

Vouloir corriger cette situation, c'est ici encore aborder des questions à forte incidence pédagogique. Ainsi, la définition préalable des objectifs globaux d'un programme contraint à traiter les disciplines et les cours autrement: on doit faire appel à leur aspect ouvert, c'est-à-dire à leur capacité de faire acquérir des compétences transdisciplinaires. Ainsi, la gestion efficace d'un enseignement lié aux objectifs globaux d'un programme requerra aussi des pratiques autres: aménagement de temps et d'espaces permettant collaboration et concertation, retour sur les plans de cours pour les analyser en fonction de la formation visée par le programme, pratiques d'évaluation permettant de mesurer l'atteinte des objectifs du programme. L'importance donnée à l'évaluation sommative par rapport à l'évaluation formative ou critériée est d'ailleurs - mais ceci est une observation personnelle - le signe incontestable d'une conception mécanique et morcelée du programme.

3 - Des situations qui renvoient à des enjeux pédagogiques

Les questions relatives à la nature de la formation visée et à la conception du programme préoccuperont toujours les artisans de l'enseignement, mais la manière dont ces questions se posent actuellement renvoient nécessairement à des tâches pédagogiques. C'est ce que nous venons de voir. Mais il en est de même quand on examine les situations conjoncturelles auxquelles l'enseignement supérieur est confronté. Ce sont trois d'entre elles que je voudrais évoquer ici.

3.1 La diversité des clientèles et des méthodes d'enseignement

L'accessibilité généralisée a entraîné l'hétérogénéité des clientèles. Les effectifs étudiants constituent de fait des ensembles composites, de tous âges, engagés dans des cheminements discontinus, possédant des préparations différentes, fixés de moins

en moins sur leur orientation⁴, travaillant souvent à temps partiel. On peut même parler de diversification qualitative. Et cette diversification ne concerne pas seulement les aptitudes et les cheminements différents des étudiants, mais aussi leurs aspirations et leur perception de la place de l'éducation et de la culture dans leur vie.

Parallèlement à cette diversification des clientèles, on observe une diversification des pratiques pédagogiques: cours, séminaires, tutorat, ateliers, enseignement médiatisé, etc. et une diversification des rôles des professeurs: aide, guide, tuteur, conseiller, maître, etc.

Cette situation renvoie à des enjeux pédagogiques. Les méthodes pédagogiques utilisées sont diverses mais sont-elles congruentes avec les objectifs de formation poursuivis? Les professeurs ont-ils acquis les habilités et les attitudes pédagogiques qui leur permettent d'exercer efficacement ces différents rôles? Cette diversité constatée est-elle une diversité éclatée ou est-elle assumée, prise en charge, organisée dans une visée de pédagogie différenciée? L'hétérogénéité des effectifs pose aux systèmes d'éducation des défis nouveaux, car ne faut-il pas ajouter à l'égalité des chances d'accès, l'égalité des chances de réussite, et donc s'adapter à la diversité des façons d'apprendre?⁵

3.2 La requête insistante de la qualité

L'accès généralisé à l'enseignement supérieur multiplie les interventions réclamant de façon insistante la qualité. C'est là un discours largement répandu qui remet en cause les services publics et les ressources consenties par l'État. Mais que dit ce discours auquel les institutions d'enseignement supérieur ne peuvent être insensibles?

Il remet en cause la qualité de la formation. Le niveau monte sans doute, mais on déplore que nombre d'étudiants ayant accédé à l'enseignement supérieur ne possèdent ni les habilités fondamentales de leur discipline ni la maîtrise de la langue. Il remet aussi en cause la crédibilité des évaluations. L'évaluation est un aspect majeur de l'activité pédagogique; elle doit donc vérifier les apprentissages essentiels. Or, ce type d'apprentissage dépasse les performances courtes, morcelées, utilitaires que l'on se contente d'évaluer trop souvent. Ce discours remet enfin en cause une conception autarcique de la liberté académique. L'autonomie professionnelle alimente la

⁴ 4. Cf. L'orientation scolaire et professionnelle: par delà les influences, un cheminement personnel. Rapport annuel 1988-89 sur l'état et les besoins de l'Éducation.

Par ailleurs, à la demande du Conseil, la Commission de l'Enseignement supérieur du Conseil supérieur de l'Éducation, prépare actuellement un avis sur les populations étudiantes de l'enseignement supérieur.

⁵ 5. Cette question concernant la pédagogie différenciée est encore peu présente au Québec. Elle l'est beaucoup en France. Elle est réglée par le système même aux États-Unis puisqu'on y trouve un réseau d'établissements d'enseignement supérieur de valeur inégale. Mais les établissements des pays qui ont choisi de créer des réseaux d'institutions théoriquement de valeur égale (la France, le Québec) doivent, eux, se préoccuper de cette question. La prise en charge de l'hétérogénéité n'étant pas assurée par le réseau d'institutions inégales, c'est à l'intérieur même des établissements que doit être assumé ce problème (Cf. de Lorimier, Stratégies pour la qualité de l'éducation en France. Réforme de système et pédagogie différenciée. Conseil supérieur de l'éducation).

dynamique des établissements, et la liberté académique est un acquis de l'enseignement supérieur. Mais cette autonomie a besoin d'être soutenue par une évaluation institutionnelle portant sur l'enseignement, car peut-on se dérober à des jugements portés sur son efficacité de formateur?

3.3 L'appel à une formation intégrale

L'évolution de la société, la multiplicité des sources d'information, facilement accessibles, la confrontation des systèmes de valeur, l'ouverture des marchés et la mobilité des biens et des personnes qu'elle suppose sont autant de signes d'une mutation sociale. Des situations de cet ordre - voyez la Renaissance - suscitent toujours l'appel à une formation visant le développement intégral de la personne. Des savoirs, certes, mais aussi des compétences pour organiser les informations, établir des relations, porter des jugements de valeur, comprendre l'évolution et garder une distance critique.

La conjoncture actuelle remet donc en relief la nécessité de "maîtres" - et non plus seulement d'"enseignants". Elle remet aussi en relief l'obligation, pour l'acte pédagogique, d'être un acte global de communication interpersonnelle. Au-delà des aspects techniques et concrets d'un cours, la relation qui s'y noue exige un engagement global du professeur et de l'étudiant. Cette relation ne se réduit pas à une transmission d'information, elle implique la relation d'un "maître-pédagogue" et d'un "étudiant-acteur".

Donc, de quelque côté que l'on regarde, il est clair que l'enseignement supérieur doit relever des défis pédagogiques. Il est évident que l'intervenant essentiel pour le faire est le professeur, et l'avis du Conseil le rappelle. Et un chef d'établissement - mais je dis cela à titre personnel - devrait s'inquiéter davantage du fait que les anciens étudiants de son université ne soient pas capables de désigner des professeurs ayant eu une action déterminante sur eux plutôt que des performances médiocres de son institution auprès des organismes subventionnaires de recherche. Cependant, cette double préoccupation n'est pas nécessairement contradictoire. Mais m'adressant ici à des responsables d'établissement, j'indiquerai très brièvement quelques conditions institutionnelles que le Conseil supérieur juge nécessaires pour que se développent dans nos institutions ces dimensions requises par l'activité pédagogique. Et ce travail est à notre portée, car il concerne une dynamique d'institution sur laquelle nous pouvons influencer.

4 - Des conditions institutionnelles favorables

Ces conditions concernent des actions de soutien à l'enseignement et des actions de gestion pédagogique du personnel enseignant.

4.1 Pour une politique de soutien à l'enseignement dans les institutions

Une telle politique ne peut esquiver les questions suivantes:

- les lieux d'appartenance des étudiants: le cours-groupe est-il suffisant? Quelles règles doivent présider à sa composition? Quelle doit-être sa taille?
- l'encadrement des étudiants: le place-t-on dès la phase initiale en situation de bien comprendre les objectifs de formation du programme? Diagnostique-t-on ses faiblesses? Doit-on mettre en oeuvre des moyens visant la réussite éducative: tests de dépistage, cours d'appoint, tuteurs, centres d'aide à l'apprentissage ? etc.
- l'organisation matérielle: les horaires rigides ou mal planifiés, les salles de cours inadéquates, l'absence de temps disponible pour des rencontres entre enseignants et étudiants, des ressources didactiques insuffisantes, etc. autant de conditions néfastes et pouvant servir facilement d'alibis⁶;
- la gestion par programme: quelle limite veut-on porter à l'enfermement spécialisé, renforcé par le cloisonnement des départements? Quelle évaluation de l'atteinte des objectifs du programme veut-on réaliser?
- l'évaluation institutionnelle de l'enseignement: quelle place veut-on donner à cette évaluation pour s'assurer que les gestes de formation ne soient pas isolés, voire contradictoires? Quel projet d'établissement veut-on mettre en oeuvre?

⁶ 6. Les normes ministérielles de construction ont permis des aménagements de classes, de laboratoires, de locaux communautaires à usage général, mais elles ne prennent pas en compte d'autres lieux indispensables: des locaux permettant l'appartenance au programme, des locaux permettant le travail en groupe des étudiants...

4.2 Pour une gestion pédagogique des professeurs

Une telle gestion ne peut esquiver les questions concernant:

- la valorisation de l'enseignement. Les compétences didactiques, disciplinaires et culturelles sont-elles reconnues socialement au sein des universités au même titre que les compétences disciplinaires et de recherche? Les critères de sélection et d'embauche tiennent-ils compte de ces compétences? Quelle place accorde-t-on aux chargés de cours? Quels cours leur confie-t-on? Quel soutien d'encadrement pédagogique leur accorde-t-on?
- le perfectionnement pédagogique en cours d'emploi. Les professeurs de l'enseignement supérieur n'ont pas de formation pédagogique, ils l'acquièrent sur le tas. Quelle place accorde-t-on au perfectionnement pédagogique en cours d'emploi? Que fait-on pour le susciter? (Des réussites existent au collégial: elles peuvent faire réfléchir sur ce que peut être un tel perfectionnement);
- les regroupements stimulants au sein des établissements: les départements, les modules sont-ils les lieux privilégiés pour l'émergence des préoccupations pédagogiques? Quelle place font les revues, colloques, séminaires, recherches aux questions pédagogiques propres à l'enseignement supérieur? Quelle place veut-on accorder à des services pédagogiques exerçant des rôles d'animation, de soutien, de consultation pédagogique, de formation des professeurs? Quel leadership pédagogique veut-on exercer dans les établissements d'enseignement supérieur? Et qui doit l'exercer?

CONCLUSION

C'est à travers ces conditions sur lesquelles on peut influencer que s'incarne la volonté institutionnelle de relever les défis pédagogiques posés à l'enseignement supérieur. Encore faut-il aussi que cette volonté s'exprime dans les discours, les prises de position, les gestes des principaux responsables et aussi des premiers responsables des institutions d'enseignement supérieur. Lors des travaux d'élaboration de cet avis, beaucoup, dans vos propres établissements, ont déploré qu'il n'en soit pas assez ainsi. Pour faire face aux tâches qui nous attendent, les chefs d'établissement d'enseignement supérieur doivent désormais être des leaders en éducation.