



Conseil
supérieur
de l'éducation
Québec

**SYNTHÈSE DU RAPPORT ANNUEL
1984-1985
SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS
DE L'ÉDUCATION
« APPRENDRE POUR DE VRAI »**

CSÉ

E3S9
R36
1984/85
Résumé
QCSE

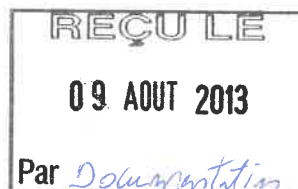
Québec

204865

E359
R36
1984/85
Résumé
QLSE

**SYNTHÈSE DU RAPPORT ANNUEL
1984-1985
SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS
DE L'ÉDUCATION
« APPRENDRE POUR DE VRAI »**

par Céline Dupré,
agente d'information.



La loi sur le Conseil supérieur de l'éducation (L.R.Q., c. C-60, article 9) prescrit que l'organisme doit transmettre au ministre de l'Éducation, qui le communique à l'Assemblée nationale, un rapport annuel sur ses activités et sur l'état et les besoins de l'éducation.

Le texte qui suit est une synthèse du rapport 1984-1985 « *APPRENDRE POUR DE VRAI, Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité* », dont la version intégrale de 94 pages est en vente dans les comptoirs de l'Éditeur officiel.

Quels sont les facteurs pédagogiques et institutionnels qui, selon les élèves et les étudiants eux-mêmes, ont une influence immédiate sur l'apprentissage dans notre système d'éducation? Telle est la question à laquelle veut répondre le Conseil supérieur de l'éducation dans son *Rapport annuel 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation*.

Pour ce faire, il a surtout donné la parole à des centaines de jeunes et à de nombreux adultes poursuivant leur éducation dans les écoles, les collèges et les universités.

Une journée d'études tenue par le Conseil sur le thème de la condition étudiante est venue alimenter et guider le travail du comité chargé de la préparation du rapport, lequel a recueilli, avec le concours des commissions permanentes du Conseil, les données nécessaires au cours de nombreuses entrevues et observations.

Des élèves et étudiants de tous âges ont été invités à s'exprimer, à partir de situations réelles, sur leur expérience concrète de l'acte d'apprendre. Leurs propos relatifs au processus de l'apprentissage ont porté principalement sur leur désir de savoir, leurs difficultés, ainsi que les modalités qui leur paraissent plus stimulantes et efficaces.

De l'ensemble des données rassemblées se dégagent un certain nombre de constantes qui méritent d'être mises en relief.

I — Une sensibilité aiguë au contexte économique

Soulignons d'abord la préoccupation socio-économique qui ressort du discours étudiant. Cette sensibilité aiguë au contexte économique est une constante que l'on retrouve dans tous les ordres d'enseignement. *Au primaire et au secondaire, elle présente un caractère inattendu de précocité.* En effet, dès le début de leurs études, on remarque chez les écoliers une forte motivation utilitaire qui les pousse à s'instruire, motivation surprenante chez d'aussi jeunes enfants. Vivant dans un univers de moins en moins clos, ils sont très tôt influencés par l'environnement social qui les rend très conscients de la nécessité du succès scolaire pour réussir dans l'avenir. C'est un phénomène remarquable découlant de la conjoncture socio-économique de ces dernières années. Il témoigne de la prise de conscience généralisée, frisant parfois l'angoisse, devant les bouleversements du monde du travail et la menace du chômage. La motivation utilitaire est, chez certains, à ce point accentuée qu'elle risque d'étouffer toute autre. Il semble qu'échappe à beaucoup de jeunes le sens immédiat de l'apprentissage. Ainsi, ils convoitent le diplôme du secondaire comme moyen d'obtenir un emploi plus satisfaisant dans le futur. Ils étudient souvent pour découvrir un domaine où faire carrière, plutôt que pour acquérir des connaissances nécessaires dans l'existence.

Évidemment, on ne peut nier l'incidence positive de la préoccupation économique sur la fréquentation scolaire; mais si la joie d'apprendre et le désir de se réaliser ne viennent pas prendre le relais de la motivation purement utilitaire, l'apprentissage est exposé à se détériorer et à se dévaloriser.

Quand au *niveau collégial, le caractère très accentué de la motivation utilitaire rend plus difficile, pour plusieurs, l'arrivée au collège.* En effet, cette motivation a un rôle primordial dans l'orientation professionnelle et conduit au dilemme suivant: choisir une formation rentable au point de vue des débouchés et en fonction du virage technologique, ou choisir des études conformes à ses goûts et dispositions. Si certains collégiens se sentent capables de la seconde option, c'est-à-dire consacrer leur vie à ce qu'ils aiment, quitte à devoir exceller pour percer dans une profession saturée, beaucoup d'autres sont davantage paralysés que stimulés par l'inquiétude de ne pouvoir trouver d'emploi.

En outre, la perception d'une conjoncture économique difficile, qui joue tellement en matière d'orientation, fait souvent perdre de vue que l'on apprend aussi pour son développement personnel et que le désir de réussir dans la vie ne conduit pas exclusivement à se ménager toutes les chances de trouver, un jour, un employeur.

Enfin, le souci prioritaire de la rentabilité conduit à la dévalorisation de certains champs d'études. C'est ainsi que les élèves des sciences humaines finissent par se percevoir comme des parents pauvres. Cette situation crée une difficulté réelle et s'avère un facteur de démobilité pour plusieurs d'entre eux.

À l'université, les étudiants n'échappent pas davantage à la problématique de la motivation utilitaire. Ici aussi, l'orientation se fait souvent par rapport aux possibilités d'accès au marché du travail, même si les options des étudiants dépendent de contraintes qui ne sont pas d'ordre exclusivement socio-économique. Car le contingentement existant dans certains programmes considérés comme particulièrement rentables joue un rôle de sélection important, tout comme l'élimination au cours de la première année. De plus, les étudiants en sciences humaines déplorent, tout comme au collégial, la hiérarchisation trop marquée qui accorde plus de valeur aux sciences de la nature, en raison des perspectives d'avenir qu'elles offrent. D'où le malaise qui existe dans ces facultés devenues peu prestigieuses où les étudiants ont l'impression de passer pour moins brillants.

Enfin, à l'éducation des adultes, la motivation socio-économique est primordiale. Sans conteste le désir d'apprendre y est lié, d'une façon évidente et des plus légitime, aux contraintes de la situation économique. Cette motivation, déjà très forte chez beaucoup de gens actifs sur le marché du travail, ressort avec encore davantage d'acuité chez les personnes engagées à plein temps dans des programmes de récupération. On retourne aux études principalement pour obtenir un minimum de connaissances et d'habiletés de base officiellement reconnues par un diplôme ayant de la valeur aux yeux des employeurs, ou encore on recherche la compétence elle-même plutôt que sa sanction par un diplôme. Car les adultes ont souvent fait l'expérience peu valorisante et peu rémunératrice d'une multiplicité d'emplois exigeant un minimum de qualification, et les exposant à se faire exploiter.

II — La compétence, pour éviter des lendemains qui déchantent

Les propos recueillis traduisent éloquemment un besoin authentique que chaque ordre d'enseignement assure véritablement l'atteinte des objectifs prévus, grâce à une formation consistante et de qualité. En effet, les élèves et les étudiants se montrent plus sévères envers la valeur de leur apprentissage que le système d'éducation lui-même. *C'est en jetant un regard rétrospectif sur leur cheminement qu'ils jugent des failles d'un enseignement qui, selon eux, les laisse souvent sur leur faim.*

On dénonce la tolérance du système scolaire qui permet à des élèves n'ayant pas maîtrisé les apprentissages particuliers à chaque niveau d'accéder aux ordres successifs d'enseignement, ce qui reporte toujours à plus tard l'acquisition de savoirs élémentaires. C'est ainsi que des jeunes chez qui on a développé une confiance illusoire en eux-mêmes, par un trop grand laxisme, la reprochent plus tard au système quand ils sont aux prises avec leurs lacunes fondamentales, particulièrement en matière linguistique et dans le domaine de la méthodologie. Les étudiants des niveaux postsecondaires se plaignent généralement de leur maîtrise insuffisante de la langue maternelle. Un de leurs messages les plus réitérés porte sur la nécessité d'un apprentissage plus poussé de la langue maternelle au secondaire. L'enseignement de la langue maternelle y demeure théorique et ne conduit pas à l'acquisition d'automatismes grammaticaux, d'habiletés dans

l'expression de la pensée, d'aptitudes à comprendre ce qui est lu. Aussi, parmi les difficultés de transition éprouvées par les jeunes qui arrivent au collège et à l'université figurent les carences linguistiques.

Il en va de même pour les lacunes méthodologiques. Les collégiens et les étudiants des universités constatent qu'il existe un risque sérieux pour un très grand nombre d'élèves de quitter le secondaire sans expérience ni habitudes de travail intellectuel autonome, malgré le diplôme obtenu, ce qui leur prépare des lendemains qui déchantent.

De plus, *la majorité des élèves de la fin du secondaire, ainsi qu'un certain nombre de collégiens, sont convaincus que l'école ne sollicite qu'une fraction de leur potentiel*; ils sont démobilisés non pas par la difficulté, mais par l'abstraction, l'absence d'intérêt et une trop grande facilité. Cette dernière semble exister particulièrement au secondaire où elle engendre l'ennui, et où sa perception est associée à celle de l'aspect répétitif et fastidieux de l'enseignement dispensé. Elle suscite également une inquiétude relative à la valeur et à la futilité des apprentissages comme préparation aux études ultérieures.

Voilà pourquoi, surtout entre dix et quinze ans, certains vivent un cheminement scolaire qui va se dégradant, non pas toujours, selon eux, à cause de la complexité du travail, mais plutôt parce qu'ils sont peu stimulés, et se contentent d'un rendement minimum en attendant que les enjeux deviennent sérieux. Aussi, nombre de grands élèves et d'étudiants considèrent-ils comme un piège la facilité et la tolérance du système scolaire et n'hésitent pas à dénoncer les effets nocifs durables de cheminements trop longtemps au ralenti.

III — Du concret avant toute chose

Cette exigence est formulée du primaire à l'éducation des adultes. *Dans les premières années du niveau primaire, ce besoin semble plutôt satisfait*. Ainsi, chez les tout-petits de la maternelle, les activités d'apprentissage sont généralement vécues comme des jeux. De même, au premier cycle du primaire, les éducateurs les plus adroits font acquérir insensiblement aux écoliers des connaissances et des habiletés à travers des jeux, des manipulations et des simulations. Ainsi, la classe animée, toute proportion gardée, un peu comme à la maternelle, engage les enfants dans des projets collectifs et des réalisations reliés à leur expérience de vie. Cependant, il faut dire que cette forme de pédagogie se pratique de façon inégale, comme le montre l'observation d'un nombre assez important d'écoles.

À partir des cinquième et sixième années, le désir d'un enseignement concret se confond avec celui d'un enseignement intéressant. En effet, ce dernier est considéré comme tel par les élèves s'il met à profit ce qu'ils vivent eux-mêmes, et si ses thèmes de travail tirent parti de la vie courante pour élargir leurs connaissances, leurs expériences, et expliquer les questions les plus abstraites. Car les difficultés que les enfants éprouvent dans leur cheminement scolaire proviennent moins des matières elles-mêmes que de la manière abstraite dont elles sont présentées.

Parvenus au cégep, les élèves revendiquent que les cours de formation professionnelle débouchent sur le concret, soit dans une simulation réussie, soit dans un stage. Ils veulent également que les établissements d'enseignement soient davantage disposés à favoriser un certain dépassement par la concrétisation et l'application des connaissances, par des initiatives collectives et des prises de responsabilités qui étoffent, grâce à l'expérience, l'apprentissage amorcé dans les cours et les travaux personnels.

Pour les étudiants des universités, le concret signifie ce qui est maîtrisé, applicable. D'où l'importance, à leurs yeux, de l'aspect pratique dans l'enseignement. En effet, un des critères de la qualité des apprentissages universitaires, à leur point de vue, est l'application de la théorie

dans des exercices, des stages qui mesurent le degré de compétence. On cite volontiers l'utilité, à cet effet, des centres étudiants de services communautaires qui engendrent de nouvelles relations entre étudiants, professeurs et agents économiques. Ils poussent à l'adaptation des programmes et des méthodes. Ils permettent en outre de développer le potentiel créateur de l'étudiant, tout en lui donnant l'occasion de mieux connaître son milieu. Enfin, ces démarches empêchent les programmes de trop se détacher des réalités sociales. Les étudiants trouvent dans les initiatives de ces centres une réponse à leur souci de remettre en question le rôle social de l'université, et ils considèrent les perspectives offertes comme très prometteuses sur le plan de la concrétisation des études universitaires.

À l'éducation des adultes, les exigences relatives à l'aspect concret que doit présenter l'enseignement se traduisent par une demande de stages en milieu de travail pertinents, bien synchronisés et suivis. En formation professionnelle, on souligne la difficulté de bénéficier de stages appropriés.

IV — L'encadrement, pierre de touche d'une pédagogie de qualité

Des témoignages entendus se dégagent le *besoin d'un encadrement adapté qui se poursuive bien au-delà du milieu des études secondaires, besoin qu'il est urgent de satisfaire*. En effet, les témoignages le disent avec insistance, les relations humaines sont extrêmement importantes dans le processus de l'acquisition du savoir. De plus, les relations particulièrement riches entre maîtres et élèves jouent un rôle déclencheur essentiel dans le rattrapage scolaire des jeunes en difficulté.

Au début des apprentissages formels, comme tout au long du primaire d'ailleurs, les attitudes des enseignants envers les élèves ont d'énormes répercussions sur leur apprentissage. Les élèves estiment que les maîtres doivent leur manifester du respect, de l'attention personnelle, de l'acceptation qui ne soit pas conditionnée par le rendement scolaire, de la confiance dans les possibilités non exclusivement intellectuelles des écoliers, confiance réclamée durant tout le primaire.

Cette sécurité affective est nécessaire, d'après les éducateurs, en raison de l'éclatement de nombreuses familles. L'enfant désire que le maître se préoccupe de sa réussite, le soutienne. Il souhaite, également, que l'enseignant lui permette de faire l'expérience du succès, et qu'il atténue la visibilité de la diversité des rythmes de progression pour que les moins précoces ne se découragent pas.

Ces attitudes chaleureuses n'empêchent pas un niveau élevé d'exigences qui engendre chez les écoliers un effort et des résultats de qualité. Et il serait hasardeux de croire que ces derniers sont plus facilement le fruit d'une sévérité toujours prompte aux sanctions. Fait à noter, le portrait du maître idéal esquissé par les écoliers s'inspire des expériences généralement positives qu'ils connaissent et traduit une satisfaction assez largement répandue.

Au secondaire, les élèves apprécient que les enseignants soient sévères mais justes, et d'autant plus exigeants qu'ils sont bienveillants. L'autorité réclamée par les élèves l'est relativement à l'apprentissage. Elle ne doit pas se définir en fonction d'un rapport de forces. On souhaite des enseignants ayant de la discipline, mais qui ne soient pas plus prompts à punir qu'à aider, qui encouragent, écoutent, dialoguent, ont de la patience et manifestent de la confiance dans l'élève. L'éducateur le plus estimé est celui qui a un réel désir de voir tous ses élèves réussir. Les malaises graves entre élèves et enseignants sont considérés par les premiers comme des aberrations et même comme une négation du droit d'apprendre, la plupart du temps comme des malchances qui demeurent l'exception. Les problèmes relatifs à la valeur, à la signification et à la pertinence des apprentissages paraissent souvent plus importants que les difficultés de relation entre les maîtres et les élèves.

Pour ce qui est des *collégiens*, ils pensent, pour la plupart, qu'ils jouissent d'une immense autonomie dans leur emploi du temps, et jugent normale l'attitude des professeurs perçue comme une quasi-indifférence à l'égard du travail des élèves et de leur fréquentation des cours. Cette indépendance nouvelle est hautement appréciée, mais, en fait, les moins bien orientés ont besoin d'interlocuteurs, en la personne de leurs professeurs, pour discuter et combler les lacunes de leur formation générale antérieure. Ainsi, certains collégiens parlent avec éloquence des bénéfices qu'ils retirent des expériences, pratiquées dans quelques collèges, d'accompagnement des élèves par des équipes professorales. Plutôt que de mises en tutelle, il s'agit ici d'encadrements authentiques fournis par des adultes expérimentés à de jeunes adultes pour les former à la responsabilité. Car le tournant décisif qui s'effectue, entre quinze et vingt ans, dans le processus d'acquisition de l'autonomie, invite à orienter l'encadrement dans le sens d'une assistance pour la structuration des façons d'apprendre.

Par ailleurs, plusieurs collégiens ayant du succès en formation professionnelle ne craignent pas d'affirmer que la qualité de leurs professeurs constitue leur atout essentiel. En sciences de la nature, d'autres formulent une appréciation très positive de leurs enseignants qui « aiment les élèves et qui aiment la matière »; ces collégiens n'en éprouvent pas pour autant le sentiment d'une soif de paternalisme, car ils jugent que leurs cours sont conçus pour des adultes.

Par contre, les élèves à la dérive déplorent que leurs enseignants ne leur viennent pas en aide. « Les professeurs ont perdu l'intérêt à nous enseigner, disent-ils. Trois sur cinq ne veulent rien savoir. . . ». Ils réclament donc des éducateurs non seulement compétents, mais capables et désireux de communiquer.

Enfin, les élèves qui font un bilan moyennement positif de leur apprentissage au collège souhaitent, avec particulièrement d'ardeur, des cours intéressants dispensés dans un climat de bienveillance plutôt que d'indifférence.

À l'université, le professeur doit être avant tout animateur, communicateur. Cette exigence, qui n'est pas exclusive à cet ordre d'enseignement, met en relief un problème qui lui est cependant particulier: le danger de négliger la fonction enseignante au profit de la recherche. Dans plusieurs facultés, les étudiants ont fait état de l'importance accordée par l'université à la « visibilité » des professeurs en ce dernier domaine. Les étudiants dénoncent l'attitude de l'université qui leur semble insister davantage sur le rayonnement extérieur de son corps professoral que sur son efficacité pédagogique. Le manque de disponibilité des professeurs à l'endroit des étudiants est sévèrement déploré par ces derniers, de même que le style « conférencier blasé », « décroché », de certains professeurs qui donnent leurs cours, disent les étudiants, « au pilotage automatique ».

Enfin, *à l'éducation des adultes, on considère le soutien des éducateurs et l'encadrement pédagogique comme indispensables.* Les rapports de confiance avec les professeurs constituent un facteur pédagogique favorisant l'apprentissage que les étudiants se plaisent très généralement à souligner. Ils se sentent aidés et respectés, sans être « maternels ». Dans certains centres et programmes qui excellent, le résultat poursuivi n'est pas ce que le formateur désire pour l'élève, mais ce que tous deux veulent dans une relation complice plutôt que hiérarchique et oppressive. En outre, les adultes apprécient l'écoute, la disponibilité, l'encouragement et la stimulation qu'ils trouvent chez leurs enseignants dont ils louent la capacité de discuter à la fois de problèmes pédagogiques et de difficultés personnelles. Dans le secteur de la formation professionnelle, les étudiants trouvent également enrichissant le fait que leurs professeurs soient très proches du milieu du travail. Une ombre au tableau, cependant: le recrutement à la dernière minute de spécialistes plus ou moins préparés à enseigner.

En définitive, *ce n'est pas le désir d'apprendre qui fait défaut chez les élèves et les étudiants. Son affirmation clairement exprimée constitue, au contraire, un des éléments les plus frappants de leur discours.* Mais cette volonté est vulnérable et dépendante de l'environnement éducatif.

Ce dont les élèves et les étudiants voudraient être convaincus par des enseignants capables de les captiver, c'est du plaisir d'apprendre qui varie et augmente avec l'effort, c'est de la joie de connaître, de découvrir, de maîtriser et de synthétiser. D'où la revendication de cours intéressants et concrets.

Conclusion

Au terme de son enquête sur la condition étudiante, *le Conseil retient principalement que les jeunes et les adultes sont soucieux « d'apprendre pour de vrai »*. L'extrême diversité des situations demande que l'on s'abstienne de tirer de ces différents témoignages des conclusions uniformément valables pour tous les milieux. Cependant, les propos recueillis ont permis de brosser un tableau révélateur de la condition étudiante du point de vue de l'apprentissage. Ils comportent des messages essentiels invitant à des actions de nature à améliorer la qualité de l'éducation au Québec. Ils méritent d'être pris en considération.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION



QCSE006718