

le rapport NADEAU

le président du comité s'explique

par Jean-Guy Nadeau

Ce n'est un secret pour personne que le Conseil supérieur de l'Éducation s'est permis d'hésiter quelques mois avant d'accepter d'entreprendre l'étude de l'enseignement collégial. C'était là une vaste entreprise qui dépassait les ressources habituelles du Conseil; c'était là aussi, à l'époque du moins, un sujet brûlant, difficile à traiter sans verser dans l'enquête et le procès des institutions ou des personnes; enfin, il apparaissait trop tôt pour dresser un bilan valable d'une expérience qui n'avait alors duré que six ans.

Le Conseil supérieur a néanmoins consenti à cette étude, car la loi qui l'a créé lui donne comme rôle principal de faire connaître au ministre de l'Éducation l'état et les besoins de l'enseignement. Un budget supplémentaire de quatre cent mille dollars, réparti sur deux

exercices financiers, lui donnait du reste les moyens de mener jusqu'au bout une étude sérieuse, en toute indépendance, et sans avoir à sacrifier d'autres études qui étaient déjà en marche à ce moment.

Il fut alors nettement convenu que le Conseil ne se transformerait pas en commission d'enquête. Il ne s'agissait pas de chercher et de dénoncer des coupables, de faire le procès de telles personnes, de tels groupes de personnes, ou de tels collègues. S'il était important de se faire un portrait le plus véridique possible de la réalité, c'est-à-dire de bien connaître les problèmes des collègues et les aspirations des gens, ce n'était pas pour accuser des faiblesses, mais pour être en mesure de suggérer des corrections de trajectoire, corrections qui permettraient aux collègues de mieux répondre aux

aspirations qui se font déjà jour et aux changements qui se sont opérés depuis 1967 dans la société, dans les mentalités, dans les concepts de scolarisation, d'éducation permanente, de participation, de régionalisation, de décentralisation des pouvoirs, pour ne citer que quelques exemples. Le bilan de l'enseignement collégial n'était pas un objectif de l'étude; c'était, avec la connaissance des aspirations et des besoins nouveaux, un des éléments de la conjoncture qui allait permettre de proposer, en tenant compte de l'acquis, les orientations de l'enseignement des collègues pour les prochaines années.

Il fut également entendu que le Conseil ne jouerait pas à l'expert en administration scolaire, et qu'il ne se substituerait pas aux autorités administratives provinciales, régionales et loca-

les. Il lui appartenait de proposer des orientations et de dégager les principes à respecter dans la mise en application de la réforme proposée. Il devait laisser aux administrateurs responsables le soin de déterminer le temps favorable, les mécanismes appropriés, et les modalités concrètes d'application. C'est d'ailleurs une des convictions du Conseil, que l'application d'une réforme peut varier d'un collègue à l'autre et que, même si tous les collèges se donnaient les mêmes orientations, et les mêmes objectifs, les moyens et la durée pour les atteindre devraient varier d'un collègue à l'autre, compte tenu des caractéristiques géographiques et sociologiques des collèges. Au risque donc de passer pour rêveur, et théorique, le rapport du Conseil, pour rester fidèle à sa conception de la décentralisation des pouvoirs et de la diversité des solutions, ne devait pas se rendre jusqu'à la définition du comment.

Enfin, il était prévu au départ que, quels que soient les mérites de l'étude entreprise, ses résultats les plus durables proviendraient de la mise en réflexion de tous les intéressés sur les questions fondamentales que pose l'enseignement collégial. Il paraissait profitable que des discussions aient lieu et qu'elles s'élèvent au-dessus des difficultés quotidiennes et des conflits mesquins qui masquent souvent les véritables problèmes.

Ces grands considérants ont dicté, pour l'élaboration du rapport, une méthodologie particulière. Il fallait, d'une part, provoquer la réflexion du milieu et en connaître les réactions et les aspirations, et, d'autre part, déceler ce qui était en émergence dans la société occiden-

taile contemporaine, les grands courants dans lesquels, qu'on le veuille ou non, dérive l'école.

Le milieu n'avait quand même pas attendu l'étude du Conseil supérieur pour faire connaître ses réactions. Depuis six ans s'étaient tenus des colloques sur les cégeps, on avait fait des bilans provisoires, on avait publié de nombreux articles et ouvrages sur cette expérience québécoise. Le premier souci du comité d'étude chargé de préparer le rapport, fut de recenser tout ce qui s'était publié depuis 1967 sur l'enseignement collégial, d'en faire l'analyse et d'en classer les données. On a ainsi inventorié et mis sur fiches quelque 1,300 documents, dont les descriptions sommaires sont contenues dans deux gros recueils et cinq suppléments, aujourd'hui accessibles aux chercheurs intéressés.

Mais connaître les réactions du milieu, c'était avant tout aller le rencontrer. Nous y sommes allés deux fois. Une première fois, durant l'automne 1973, quelques membres du comité d'étude ont visité tous les cégeps de la Province et ont rencontré, dans chaque collège, des groupes d'étudiants, de professeurs, de personnel professionnel et auxiliaire, d'administrateurs, de parents et de simples citoyens intéressés à l'enseignement collégial. Le but de cette première visite était de sensibiliser le milieu, de l'informer des objectifs de l'étude en cours, de l'inviter à la réflexion et à la rédaction de mémoires. Comme résultat de cette démarche, nous avons reçu 340 mémoires, provenant de tous les collèges et de toutes les composantes des collèges, et de la plupart des associations socio-économiques d'envergure

provinciale. L'analyse de ces mémoires nous a permis de dégager, autour de sept grands sujets, les points de convergence et de divergence, et un certain nombre de souhaits ou d'hypothèses de solutions que proposait le milieu. C'est à la suite de ce travail qu'eut lieu notre deuxième rencontre avec le public. Nous voulions l'informer de ce que révélaient les mémoires, nous voulions aussi connaître ses réactions en regard des orientations et des solutions que ces mémoires avaient proposées. Dans quarante-cinq endroits du Québec, nous avons réuni en ateliers de réflexion des personnes intéressées, à divers titres, à l'enseignement collégial: étudiants, professeurs, administrateurs, parents, etc. Les discussions entre groupes hétérogènes ont fait ressortir les avantages et les inconvénients des hypothèses proposées, et en ont révélé les chances ou les conditions de réalisation. Nous avons repris les mêmes discussions avec des groupes spécialisés, entre autres, des associations ou des corporations professionnelles, et des universités.

Parallèlement à cette vaste consultation, se poursuivaient des travaux de recherche pour ajouter à notre réflexion les données que ne pouvaient nous fournir les mémoires ou les tables de discussion. Nous avons fait exécuter des recherches sur treize sujets précis. Nous avons, en outre, étudié les grands rapports sur l'éducation, parus ces dernières années en Europe et en Amérique. Nous voulions, de cette façon, vérifier un certain nombre d'intuitions, et nous assurer que les conclusions que nous commençons à dégager pourraient, d'une part, répondre aux aspirations les plus profondes de l'é-

tudiant de chez nous, et respecter, d'autre part, les contraintes que les ressources de la société québécoise imposent et les grandes orientations que dicte l'évolution de la société occidentale.

Une troisième et dernière phase de consultation eut lieu en décembre 1974. Nous avons alors soumis nos conclusions provisoires d'abord au congrès d'orientation des cégeps, puis à un groupe de représentants de divers organismes provinciaux intéressés à l'enseignement collégial.

Le rapport, préparé par le comité d'étude sur l'enseignement collégial, discuté et amendé par le Conseil supérieur et ses commissions, et finalement approuvé par le Conseil, le 11 juillet dernier, s'est acquis au moins le mérite d'avoir étroitement associé un très vaste public, plus de quatre mille personnes, aux différentes étapes de son élaboration. Cette recherche en commun des moyens pour améliorer l'enseignement collégial est déjà, en soi, un élément de progrès.

Toutes les recommandations contenues dans le rapport du Conseil supérieur de l'Éducation reposent sur quatre énoncés majeurs, qui indiquent les grandes orientations que devraient adopter, durant les prochaines années, les collèges et l'enseignement post-secondaire en général.

1— Dans un contexte d'éducation permanente, il n'existe, après le cours secondaire ou la période de scolarité obligatoire, qu'un seul niveau d'enseignement. Il n'est pas possible, en effet, de trouver soit une clientèle étudiante, soit les objectifs qui spécifient ce que

nous avons appelé au Québec le niveau collégial.

La clientèle des collèges est déjà, et sera de plus en plus diversifiée. Il y aura de moins en moins d'étudiants "réguliers", c'est-à-dire d'étudiants qui entrent au collège au sortir de l'école secondaire et poursuivent à temps plein, et sans interruption, leur formation post-secondaire. On observe, en contre-partie, une progression continue de l'inscription à temps partiel, bien que le mode de financement et l'organisation des ressources éducatives ne favorisent guère l'étudiant qui n'a pas la possibilité ou le désir de s'inscrire à un minimum de quatre cours par session. Entre la clientèle de l'université et celle du collège, les différences tendent à disparaître. Collèges et universités le savent d'ailleurs très bien: dès qu'ils ouvrent leurs portes aux étudiants à temps partiel, ils deviennent accessibles aux mêmes personnes. On signale même dans certaines régions une concurrence entre l'université, le collège et même l'école secondaire, dans le recrutement de l'étudiant "adulte".

L'identité des clientèles entre les institutions révèle, au fond, l'identité des objectifs généraux que celles-ci poursuivent. Il y a des cours qui se donnent indifféremment dans l'une ou l'autre institution; il y a des cours qui se donnent exclusivement à l'université ou au collège en raison de la spécialisation du corps professoral et de l'équipement; il n'y a aucun cours qui soit spécifique au collège ou à l'université en ce sens qu'il correspondrait à des objectifs différents de formation. Aucun des objectifs que le Conseil des Universités a assi-

gnés au premier cycle universitaire ne pourrait être refusé à l'enseignement collégial. Le réseau des collèges doit être maintenu et développé, non pas parce qu'il correspond à un niveau d'enseignement spécifique et nécessaire, mais parce qu'il permet de déconcentrer l'enseignement post-secondaire, favorisant ainsi l'accessibilité à ce niveau de formation, en même temps que l'efficacité dans l'administration des ressources éducatives dont disposent le Québec et ses régions.

Quand on se place dans la perspective de l'éducation permanente, il apparaît de plus en plus impérieux de distinguer nettement deux grands cycles de formation. Le premier, qui va de la naissance à la fin de l'adolescence, recherche d'abord et avant tout le développement total et harmonieux de la personne. Au plan intellectuel, en particulier, cette première étape de formation doit, de préférence, éveiller la curiosité, faire comprendre le monde et la société dans lesquels on vit, favoriser l'exploration d'un large éventail de disciplines, rendre capable de s'exprimer correctement et totalement. Le second cycle de formation, qui commence après l'adolescence et dure toute la vie, vise à procurer à l'étudiant, alors adulte ou considéré comme tel, le savoir, le savoir-faire et le comportement qui lui permettent de remplir dans la société une fonction conforme à ses aptitudes et à ses intérêts. Cette fonction peut être métier ou profession, service social ou culturel, recherche et création. La préparation dont l'étudiant a besoin peut être de courte, moyenne ou de longue durée. En ce sens très large attribué au mot "profession", toute for-

mation post-secondaire doit être appelée "professionnelle", et toute formation "professionnelle" est post-secondaire.

Affirmer que toute formation professionnelle est post-secondaire, ou qu'il n'y a qu'un seul niveau d'enseignement après le secondaire, n'implique pas que l'université ait désormais l'exclusivité de cette formation. Compte tenu de leur personnel et de leur équipement spécialisés, les commissions scolaires, les collèges, aussi bien que les universités, peuvent et doivent continuer de dispenser de l'enseignement post-secondaire et de s'en répartir les programmes. Les collèges, pour leur part, continueront vraisemblablement d'offrir au complet les programmes de formation de durée moyenne, les actuels programmes d'enseignement "professionnel", et, s'entendant avec les universités, pourront donner une fraction plus ou moins importante des programmes longs, qui conduisent au baccalauréat. Cela, bien entendu, suppose une collaboration étroite entre les universités, les collèges et les commissions scolaires. Chaque institution scolaire peut avoir sa vocation et ses ressources propres, mais aucune ne doit avoir le monopole des services éducatifs auxquels a besoin de faire appel un adulte qui veut entreprendre ou poursuivre sa formation professionnelle.

2— Le programme de formation doit être défini par les objectifs que l'étudiant doit atteindre, et non pas par les activités que l'étudiant doit faire ou par les cours auxquels il doit s'inscrire. En conséquence, la certification repose, non pas sur la preuve des cours réussis, mais sur la preuve des objectifs atteints.

Des raisons d'ordre pédagogique motivent, en premier lieu, la redéfinition des programmes traditionnels. Les étudiants contestent beaucoup de cours qui apparaissent dans la grille actuelle de leur programme, soit qu'à tort ou à raison, ils n'en voient pas la pertinence par rapport à la formation qu'ils recherchent, soit qu'ils leur préfèrent d'autres cours ou d'autres activités comme étant plus propres à leur faire atteindre les objectifs poursuivis. Dans les deux cas, pour que l'étudiant soit le premier agent de sa formation, il lui faut d'abord voir clairement la relation entre ce qu'il fait ou ce qu'on lui demande de faire, et les objectifs qu'il doit atteindre. On doit cesser en pratique, comme on l'a fait en théorie, de croire à la vertu d'une activité pédagogique imposée d'autorité.

De plus, à faire l'exercice de définir clairement tous les objectifs d'un programme, on a bien des chances d'explicitier et de mettre en lumière des objectifs de savoir-faire et de comportement jusqu'à maintenant trop souvent négligés ou non poursuivis d'une façon consciente et systématique. Un programme défini par des contenus de cours tend à accorder une importance exagérée à l'acquisition des connaissances, au détriment de l'acquisition de certaines habiletés ou de certains comportements tout aussi essentiels à la réussite d'un programme de formation.

Enfin, qu'on le veuille ou non, la pression qu'exercent les étudiants pour se faire créditer des activités parascolaires, les équivalences de cours réclamées par les "adultes" en reconnaissance des savoirs acquis dans leur milieu de travail,

la multiplication des ressources éducatives extra-scolaires, jointe à la préférence qu'on accorde au travail personnel dans le processus d'apprentissage, tout cela rend nécessaire et urgent que la réussite d'un programme et la certification qui en découle soient liées à l'atteinte d'objectifs préalablement déterminés comme essentiels, et non pas, comme aujourd'hui, à l'acquisition d'un certain nombre de crédits. Une fois clairement définis les objectifs qu'il faut atteindre pour compléter tel programme, et une fois mis au point les instruments pour vérifier l'atteinte des objectifs, il sera possible, sans verser dans l'arbitraire, de tenir compte des acquis antérieurs et des apprentissages qui se font en dehors des salles de cours. C'est alors seulement qu'on pourra cesser en toute sécurité de considérer les cours comme obligatoires et commencer de les présenter comme des activités très souvent les plus efficaces, mais pas les seules possibles, pour atteindre tel ou tel objectif de programme.

La disparition des cours obligatoires, comme le préconise le rapport sur les collèges, ne signifie pas le rejet des objectifs, plus ou moins explicites, que ces cours ont mission de poursuivre; elle affirme seulement la possibilité, pour certains étudiants, d'arriver au même point en passant par un autre chemin. L'essentiel à sauvegarder est le point d'arrivée.

Redéfinir les programmes en termes d'objectifs n'est pas une tâche facile, surtout lorsqu'il s'agit de programmes longs. Mais, justement parce que ce sera difficile et long, il serait bon de s'y mettre sans trop tarder.

3— Le collège, centré sur l'étudiant, doit avoir une structure administrative fondée sur le programme.

Le programme est le lieu naturel d'appartenance de l'étudiant au collège. C'est là que se retrouvent le plus souvent, et peuvent le plus facilement travailler ensemble, tous ceux qui poursuivent les mêmes objectifs de formation. C'est à l'intérieur d'un programme que s'inscrit le projet éducatif personnel, et autour du programme devraient se greffer toutes les ressources éducatives attribuées à la réalisation de ce projet.

À défaut d'un meilleur terme, le rapport suggère le nom de "module" pour désigner le regroupement des étudiants inscrits à un même programme, des professeurs qui leur enseignent, des représentants du milieu socio-économique, et des personnes des services éducatifs et administratifs affectées à ce programme. Le module est responsable de la gestion pédagogique et financière du programme.

Sans prêter plus d'importance qu'il n'en faut aux structures, il est permis de penser qu'on favorise la participation en accordant plus de pouvoir de décision, et cela, dans des domaines plus appropriés à la compétence et aux intérêts de chacun. La participation est vite perçue comme un leurre auquel il ne faut pas se laisser prendre, quand elle est présentée comme un exercice de réflexion et une occasion de formuler son avis sur les grandes décisions à prendre, tandis qu'ailleurs, et sans participation des intéressés, se prennent les décisions qui les affectent le plus immédiatement.

Le regroupement au sein d'un module peut également contribuer à dissiper l'anonymat que dénoncent la plupart des étudiants des grosses institutions. Beaucoup de collèges ont d'ailleurs eu recours à cette formule pour tenter d'humaniser le milieu. Ces expériences ont plus de chances d'être heureuses, si les regroupements par programme cessent d'être marginaux dans la structure du collège, polarisent les ressources et acquièrent une responsabilité qui s'étend au-delà de l'organisation de la vie parascolaire.

Que les professeurs, nonobstant la possibilité qu'ils ont de se regrouper en fonction de leur discipline, appartiennent d'abord aux programmes dans lesquels ils enseignent, c'est de nature à favoriser la relation étudiant-professeur et la cohérence des activités prévues au programme. En saine pédagogie, le projet éducatif de l'étudiant est au centre des préoccupations, et ce sont les efforts pour le réaliser qui justifient et rassemblent les ressources diversifiées dont dispose une maison d'enseignement.

4— Pour être efficace et bénéfique, une réforme, en éducation surtout, ne doit pas s'imposer d'autorité ni de façon prématurée. L'autorité doit créer les conditions favorables au changement et laisser la réforme s'implanter progressivement dans les différents endroits du Québec, en respectant les particularités locales et le degré de préparation des principaux agents de cette réforme.

Bien qu'elles soient convergentes, les grandes orientations que propose le Conseil supérieur sont assez indépendantes

les unes des autres pour qu'on n'ait pas à les accepter en bloc, en même temps, et dans tous les collèges. Il est, par exemple, possible qu'un collège soit prêt à se structurer sur la base des modules, sans que les programmes aient été définis par objectifs ou que les autres collèges veuillent emboîter le pas. Il est de même possible qu'un programme soit redéfini par objectifs et implanté dans un collège, sans que tous les autres programmes aient été redéfinis, ou que tous les collèges aient accepté le nouveau programme, ou encore que le collège ait adopté le module comme structure de base. La réforme peut et devrait s'implanter programme par programme, et collège par collège.

Le rapport du Conseil indique des orientations à prendre, propose des objectifs à atteindre; il suggère peu de moyens concrets à prendre. C'est voulu. Même si tous les collèges devaient se donner des objectifs communs, il est souhaitable que chacun puisse les atteindre suivant son rythme propre et avec les moyens qu'il juge les plus appropriés aux conditions géographiques et sociologiques qu'il connaît. Sous prétexte de rationalisation, de planification et de coordination, on finit par imposer la standardisation qui freine le dynamisme interne des établissements et s'ajuste mal à la diversité des besoins. C'est une position qui peut très bien se défendre, qu'une société pluraliste est mieux servie par un ensemble diversifié d'institutions bien caractérisées, que par une uniformité d'institutions pluralistes et sans originalité.

Enfin, il est peut-être bon de le répéter, le Conseil supérieur a la sagesse qu'il faut pour ne

pas croire naïvement qu'il vient d'inventer le tonique miracle qui va, par sa seule vertu, vivifier l'enseignement collégial et le prémunir contre tous troubles intestinaux. La naïveté serait plutôt du côté de ceux qui, semble-t-il, attendaient pareil remède. Une réforme, quelle que soit sa valeur intrinsèque, ne fait que mettre en place les conditions favorables au succès; elle ne garantit pas le succès. Les hommes qui ont à ap-

pliquer une réforme dans le vécu quotidien ont toujours le dernier mot. Ils peuvent paralyser ou accélérer la réforme qu'on leur propose. Ils peuvent la dénaturer ou l'infléchir. Ils peuvent même, avec un peu de bonne volonté, faire la preuve que le statu quo jusqu'à maintenant décrié peut porter des fruits excellents et nombreux, et qu'il demeure préférable aux changements proposés. C'est pourquoi les théoriciens d'une

réforme doivent se montrer humbles et, une fois qu'ils se sont fait comprendre, laisser la place et la parole aux praticiens ●

L'auteur était président du comité d'étude du Conseil supérieur de l'Éducation chargé de préparer le rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial au Québec. Il est directeur du module Lettres et professeur à l'Université du Québec à Rimouski.

AMIS LECTEURS

Veillez prendre note que PROSPECTIVES publiera quatre numéros au cours de l'année scolaire 1975-1976. Ces numéros porteront les dates suivantes: octobre et décembre 1975; février et avril 1976.

Le choix des dates de parution s'est fait en tenant compte des rythmes et caractéristiques de la vie pédagogique dans les écoles secondaires et collèges où se retrouve la majorité des lecteurs de PROSPECTIVES.
