

Vingt ans de vie pédagogique collégiale*



Paul-Émile Gingras

Directeur du Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE)

Jacques Laliberté

Membre du Groupe de recherche-action CPEC-PERFORMA – Université de Sherbrooke

Vingt ans après la création des cégeps, comment pourrait-on caractériser la pédagogie collégiale ? Quel genre de bilan peut-on dresser et quels éléments de prospective peut-on mettre de l'avant ? À l'occasion de son septième colloque annuel, l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) a demandé à deux témoins du vécu des collègues de situer les préoccupations pédagogiques qui ont jalonné l'histoire du réseau collégial depuis la mise en œuvre du Rapport Parent et d'identifier quelques-uns des défis que nos collègues auront à relever en matière de pédagogie au cours des prochaines années.

Répondre à pareille demande est une entreprise à la fois ambitieuse et périlleuse. L'étude récente du Conseil des collèges sur la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep de même que la volumineuse analyse documentaire qui l'a précédée¹ incitent à beaucoup de prudence et de modestie. Si les écrits et les expériences auxquels on peut se référer sont en effet nombreux et variés, ils se prêtent mal aux jugements péremptifs ou aux généralisations et extrapolations qu'on souhaiterait rigoureusement fondées sur le plan empirique. Étant pleinement conscients de ces embûches et de ces limites, nous nous bornerons donc à proposer à la réflexion et à la discussion un

essai d'interprétation, forcément marqué par notre propre implication professionnelle au cours de ces vingt dernières années.

Le point de vue que nous défendons et tenterons d'illustrer ici tient en trois propositions essentielles :

- tout effort d'appréciation de la pédagogie collégiale doit tenir compte des conditions de départ et de développement de l'expérience des cégeps, certains des problèmes qui continuent de se poser aujourd'hui y trouvant leurs racines profondes ;
- depuis 1967, malgré toutes sortes d'entraves et d'obstacles, se manifeste dans le réseau des collèges, en divers lieux et sous plusieurs formes, une réelle vitalité pédagogique qu'il est possible d'évoquer à larges traits ;
- l'évolution de la pédagogie collégiale au cours des années à venir sera directement conditionnée par les positions que l'on adoptera face à certains défis majeurs, très clairement perceptibles dans la conjoncture actuelle.

I- LES CONDITIONS DE DÉPART ET DE DÉVELOPPEMENT

Reportons-nous au début des années soixante. Depuis plus d'un siècle, notre système d'enseignement visait la formation d'une élite par le truchement des collèges classiques et des universités. La formation des maîtres du primaire et du secondaire était confiée aux écoles normales. Quant à la formation professionnelle, alors le parent pauvre de l'enseignement collégial, elle était dispensée et dispersée dans quelques instituts de technologie et d'arts appliqués de création plutôt récente et dans les écoles d'infirmières ou de commerce traditionnelles.

Dans le contexte de l'éclatement du savoir scientifique et technologique, sous

la poussée d'une formidable explosion démographique, à l'instar des États-Unis, des Républiques soviétiques et des autres pays occidentaux, le Canada – et le Québec avec la Commission Parent – décidait de démocratiser l'école, de faire une plus grande place à l'enseignement professionnel et de s'ouvrir aux perspectives de l'éducation permanente.

Favoriser le développement du potentiel humain par un accès généralisé aux études secondaires et supérieures et former la main-d'œuvre qualifiée dont une économie moderne et en expansion avait dorénavant besoin, ces deux grandes catégories d'objectifs se sont conjuguées et ont mené à la restructuration du système scolaire québécois. Les ressources fédérales y incitant et y contribuant, la société québécoise allait se doter très rapidement d'un réseau d'écoles secondaires et de collèges polyvalents. Moins de trois ans après le Rapport Parent et la mise sur pied d'un Ministère et d'un Conseil supérieur de l'éducation, 12 cégeps étaient créés en 1967 et 12 l'année suivante. Nés pour la plupart de la fusion d'institutions déjà en place (collèges classiques, instituts de technologie, écoles normales, écoles d'infirmières), leur nombre allait rapidement passer à 32, puis à 44.

Après l'adoption de la loi de l'enseignement privé, en 1968, 11 des 96 collèges classiques décidaient de maintenir leur enseignement collégial, alors que quelques écoles professionnelles et de formation de maîtres se transformaient en collèges privés. Au fil des années, l'effectif de l'ordre collégial allait, en très peu de temps, passer de 40 000 à 150 000 étudiants.

Ce fut l'époque de l'improvisation et de la planification à l'emporte-pièce : location de locaux temporaires, construction de nouvelles bâtisses, achat d'équipement ;

* Ce texte a été publié en juin 1987, dans le *Cahier du participant* du 7^e Colloque annuel de l'AQPC.

conception et élaboration de programmes d'État ; recrutement du personnel. Comme balises opérationnelles, le collègue avait pour mission de préparer à l'université et au monde du travail, de regrouper des institutions et leur personnel œuvrant déjà dans la région ou dans l'arrondissement urbain, de créer un conseil d'administration représentatif des intervenants, de concevoir, sans une planification d'ensemble préalable, des services d'enseignement général et professionnel.

Le nouveau collègue prolongeait-il l'enseignement secondaire ? Était-il une propédeutique universitaire ? Comment allait se faire l'intégration de l'enseignement professionnel ? Les porte-parole des universités situaient ce nouveau type d'établissements dans l'enseignement secondaire. Ceux des collèges dans l'enseignement supérieur. La Commission Parent parlait d'un ordre d'enseignement spécifique, ni secondaire, ni supérieur, fortement marqué par son programme de formation générale et ouvert à un début de concentration et de spécialisation. On chercherait en vain – on le cherche encore – les objectifs spécifiques de la formation collégiale.

Néanmoins, il fallait des programmes d'études et un régime pédagogique. L'État n'imposait pas d'examen externes, mais il refusait aux collèges l'essentiel de leur autonomie pédagogique, soit la responsabilité des programmes qu'ils allaient offrir. En quelques mois et parfois en quelques jours, des spécialistes des disciplines et des techniques définissaient, sur le plan provincial, les contenus des programmes, à l'intérieur d'un vague cadre de cours obligatoires, de cours de concentration-spécialisation, de cours complémentaires. L'université imposait des préalables. Techniciens et généralistes ne parlaient pas la même langue. Faute d'objectifs spécifiques sur lesquels s'entendre, les programmes résultaient de compromis entre diverses tendances.

C'est en quelques réunions également qu'était arrêté un régime pédagogique qui, par la suite, ne cessera d'être remis en question (rapport Roquet, comité Fortier-Massicotte, rapport Nadeau, etc.) avant que ne soit finalement adoptée la

version 1985 du Règlement sur le régime pédagogique du collégial.

Ouvrir des collèges exigeait du personnel. En quelques mois encore, on procédait au transfert du personnel des institutions intégrées dans le nouveau cégep ; on recrutait, parfois massivement, de nouveaux enseignants sur la base de leurs diplômes dans la discipline ; on engageait des techniciens et des gens de métier pour le secteur professionnel, alors que nombre de ces spécialistes ignoraient souvent tout de l'enseignement collégial, voire de l'enseignement tout court. Au surplus, les collèges n'étaient pas assujettis au Règlement n° 4 sur la formation des maîtres ; ils n'exigeaient de leurs enseignants qu'un baccalauréat dans la discipline ou l'expérience dans la technique, sans formation pédagogique. Pour tous ces enseignants, la priorité allait être de préparer des cours dans leur champ de compétence. L'accent allait être mis avant tout sur le contenu à transmettre...

Le cégep devait ouvrir ses portes. La clientèle se présentait plus nombreuse que prévue. Une clientèle très tôt diversifiée : des jeunes et des adultes ; certains qui se préparaient à l'université et d'autres au marché du travail ; un effectif mixte de filles et de garçons, ce dont on n'avait guère l'expérience, des étudiants et étudiantes dont la préparation et la motivation aux études étaient loin d'être homogènes ; une clientèle qui, par surcroît, ne séjournerait dans le collège que deux ou trois ans.

Ce problème scolaire, pourtant déjà si complexe, allait s'inscrire dans le cadre d'une révolution culturelle. 1968, c'est la contestation étudiante dans les pays de l'Ouest et l'émergence d'une contre-culture, aux États-Unis tout spécialement. Au Québec, le mouvement de contestation étudiante s'accompagne d'une profonde remise en question des valeurs traditionnelles et d'un fort courant d'affirmation nationale. Au cours des années 70, les collèges seront un microcosme du bouillonnement et de l'éclatement que connaît la société québécoise et que nous n'avons pas à décrire ici. S'ajoutent, localement ou à travers tout le réseau, de nombreux conflits, grèves, décrets, mises en tutelle qui minent le tissu

institutionnel et ont un lourd impact sur le climat et la vie pédagogique des collèges. Des rapports de force s'instaurent entre directions et syndicats. La politique prend le pas sur la pédagogie. Dans pareille situation, où et comment pouvait s'exercer le leadership intellectuel et moral ? Y avait-il d'autres choix, pour les administrateurs, que de gérer le quotidien et, pour les enseignants et les professionnels, de dispenser au mieux, mais le plus souvent individuellement, cours et services ?

Et pourtant, dans ce contexte d'un ordre d'enseignement mal défini et sans objectifs spécifiques ; de programmes d'études très rapidement élaborés pour ne pas dire improvisés ; d'un corps enseignant jeune d'âge et sans tradition ; d'une clientèle disparate ; d'un milieu culturel en pleine effervescence ; d'une vie institutionnelle fréquemment et profondément perturbée ; il n'a cessé d'exister et de se développer dans les collèges une préoccupation de recherche, de réflexion et d'expérimentation pédagogiques, dont nous voulons maintenant témoigner.

II- MANIFESTATIONS D'UNE VITALITÉ PÉDAGOGIQUE

Lorsqu'on veut traiter de la situation de la pédagogie collégiale aujourd'hui, l'étude déjà signalée de Messieurs Grégoire, Turcotte et Dessureault (1986) est un document de référence obligé. Les témoignages et opinions de 201 enseignants rencontrés en entrevue individuelle donnent un aperçu éclairant et suggestif de la vie pédagogique dans un collège, décrite du point de vue d'un échantillon représentatif du corps professoral. On y trouve quantité de données et d'observations sur le statut et les caractéristiques des enseignants, les occupations qui définissent leur profession, les formules pédagogiques privilégiées, le perfectionnement des professeurs, les rapports entre l'administratif et le pédagogique, etc. Le tout fournit au lecteur un portrait d'ensemble et souvent différencié de la pratique professionnelle des enseignants de cégeps.

On y apprend notamment que :

- ◆ parmi les formules pédagogiques, c'est toujours le cours magistral qui prédomine (85 %) ; le travail en équipe (61 %), l'exposé informel (50 %) et l'audiovisuel (47 %) sont aussi des composantes fréquentes des stratégies pédagogiques mises en œuvre ;
- ◆ sur la base des témoignages recueillis, on peut observer deux types de comportement pédagogique : une partie des enseignants paraît faire découler son approche pédagogique des étudiants eux-mêmes, de leur rythme d'apprentissage, de leurs capacités, de leurs carences, de leurs motivations ; une autre partie se centre résolument sur le contenu, forçant l'étudiant à assumer la plus grande part de l'adaptation ;
- ◆ ces constats généraux peuvent être raffinés par l'évocation de différences ou de particularités suivant le sexe des répondants, le nombre d'années d'expérience, la scolarité, la langue d'enseignement et le secteur d'enseignement en cours : e.g. la pratique apparaît plus individualisée dans les disciplines et plus collégiale dans les spécialisations ; lorsqu'ils choisissent une formule pédagogique, les enseignants des spécialisations le font davantage en fonction du contenu et du contexte matériel, alors que leurs collègues des disciplines se montrent plus influencés par les caractéristiques des étudiants ; il y aurait un éventail plus large de pratiques dans les spécialisations ;
- ◆ l'innovation pédagogique apparaît peu développée et centrée surtout sur l'adaptation du contenu et de la méthode, et l'organisation du travail de l'étudiant ;
- ◆ dans leurs propos, les enseignants expriment de nombreux motifs d'insatisfaction face à leur milieu de travail et disent éprouver une grande solitude dans l'exercice de leur profession. Manifestement, les conflits répétés et certaines perceptions négatives de l'opinion publique ont laissé des séquelles...

Ces constatations – et tant d'autres du rapport – sont révélatrices et incitent à la réflexion et à l'action. Pour notre part, sans minimiser la portée des conclusions de l'étude menée pour le compte du Conseil des collèges mais en nous plaçant sous un autre angle, nous voudrions évoquer ici toute une série d'initiatives et de réalisations qu'on se doit de prendre en considération lorsqu'on traite de la pédagogie au collégial. Les limites d'espace nous obligeant à beaucoup de concision, nous signalerons ce qui nous paraît le plus significatif dans ce que nous avons pu observer et analyser au fil des ans.

Un bilan que l'on voudrait exhaustif du dynamisme pédagogique des collèges devrait tenir compte de la contribution :

- ◆ **des associations qui regroupent les professeurs par disciplines ou spécialités** : ces associations ont organisé nombre de colloques et de congrès sur une variété de thèmes dont il serait intéressant de faire un relevé, d'autant plus que la participation à de telles rencontres est, selon le témoignage même des enseignants, une occasion de ressourcement, sinon de perfectionnement au sens strict du terme ; de même serait-il éclairant de répertorier les préoccupations d'ordre disciplinaire, didactique et psychopédagogique qu'on peut retracer dans les revues que publient ces associations : e. g. *Québec français*, *Tirés à part* (psychologie), *Spectre* (sciences), *Le bulletin de l'AMQ* (mathématiques), etc. ;
- ◆ **des coordinations de programmes** qui, au-delà de la définition des contenus d'enseignement, se sont préoccupées des objectifs de la formation des étudiants ;
- ◆ **des programmes de subventions à la recherche et à l'innovation pédagogiques de la DGEC et du FCAR** (PROSURE, PROSIP, PAREA, ACSAIR) : des études récentes² permettent de se faire une idée précise du nombre et de la nature des projets menés à bien par le personnel des collèges ; à titre d'illustration, qu'il nous suffise de mentionner que, sur

une période de 9 ans examinée avec rigueur par Madame Des Trois Maisons (1981), c'est une moyenne de 25 projets « d'innovation pédagogique » par année qui ont été retenus pour fins de subvention à la suite d'un processus d'analyse de cohérence et de pertinence des demandes, soit 31,2 % des demandes. Cependant « la moyenne des projets acceptés est passée de 24,6 % à 54,1 % entre 1972-1978 et 1978-1981 ». L'amélioration de la gestion du programme et de sa présentation et une meilleure préparation des projets expliquent vraisemblablement ce progrès ;

- ◆ **des programmes de subvention à la production de matériel didactique de la DGEC** et des prix annuels du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science pour les meilleurs documents didactiques, audiovisuels, imprimés et informatisés ; ces prix décernés depuis 9 ans stimulent la créativité des enseignants et des autres catégories de personnel des collèges et favorisent l'appropriation par le réseau de productions de qualité³ ;
- ◆ **de la Fédération des cégeps**, de ses commissions ou comités de travail, à qui on doit l'organisation de colloques importants (e. g. « Le développement des cégeps dans la société québécoise » en 1970, « L'activité éducative, axe central d'un cégep » en 1971 et « Cégepdix » en 1977) et la tenue de Carrefours Info-Doc qui, entre 1974 et 1976, ont rassemblé 120, 350 et 90 personnes autour de thèmes diversifiés, dont certains ont fait l'objet d'un approfondissement en 1976, soit l'interdisciplinarité au cégep, les projets multis et la formation sur mesure⁴ ;
- ◆ **de l'Association des collèges du Québec** qui, depuis 1977, organise des ateliers annuels sur la pédagogie. Ces ateliers rassemblent, en moyenne, 100 participants venus d'une quinzaine de collèges privés pour échanger et partager des expériences sur des thèmes comme le co-enseignement, l'enseignement individualisé, les profils d'apprentissage, le français écrit, la formation fondamentale, etc.⁵ ;

- ◆ **du Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation** qui publie, depuis 1965, la revue *Prospectives*, qui met à la disposition de tout le personnel des collèges un centre de documentation spécialisé en éducation disposant de la plus grande collection de documents relatifs à l'enseignement collégial québécois et qui diffuse dans le réseau les travaux de son Service d'étude et de recherche : e.g. la collection de l'analyse institutionnelle, les dossiers-souche sur l'innovation pédagogique et la formation fondamentale ;
- ◆ **de l'Association québécoise de pédagogie collégiale** qui, depuis 1981, a réuni, en juin de chaque année, entre 150 et 175 participants sur des thèmes comme les « modes » pédagogiques, la motivation et les pratiques pédagogiques, l'étudiant de cégep, apprendre au cégep, la recherche pédagogique et la recherche dans les collèges, enseigner au cégep ; ces colloques donnent lieu à la publication d'*Actes* qui permettent d'assurer un prolongement aux communications et aux échanges. Depuis trois ans, un salon de la recherche dans les collèges est aussi organisé dans le cadre de ces colloques ;
- ◆ **du programme CPEC de PERFORMA** qui est un programme de perfectionnement en pédagogie, offert sous l'égide de l'Université de Sherbrooke et mis sur pied en 1973-1974 à l'initiative des collèges. Programme ouvert, dont le contenu se définit à partir des besoins des enseignants de collèges, le CPEC s'offre dans les collèges sur les lieux mêmes du travail et il est axé sur l'amélioration du vécu pédagogique, « ce qui conduit à intégrer dans la démarche de chaque cours la production personnelle d'un document pédagogique, ou la rédaction d'une analyse personnelle, ou diverses formes d'applications pratiques »⁶. Le CPEC de PERFORMA est actuellement offert dans 38 collèges publics et privés ; à ce jour, tout près de 5 000 enseignants ont été admis au programme ; chaque année 2 000 d'entre eux participent à l'une ou l'autre des quelque 400 activités de perfectionnement pédagogique organisées dans le réseau PERFORMA.

Que dégager de ce survol trop rapide et incomplet ? Nous donnerons du relief à quatre observations d'une portée générale :

- les nombreux colloques répondent au besoin qu'éprouvent les enseignants de sortir de leur isolement, de partager leurs préoccupations disciplinaires et pédagogiques avec des collègues sensibles aux mêmes questions qu'eux ;
- les colloques ou ateliers créent des réseaux de communication et d'appropriation de travaux de recherche, de projets innovateurs et d'études menés dans le réseau des collèges ;
- à travers les activités de recherche et de perfectionnement, la pédagogie collégiale se précise, se raffine et s'approfondit ;
- le rôle de soutien et d'animation joué par les conseillers pédagogiques des collèges tant sur le plan local que sur le plan du réseau doit être fortement souligné.

Au-delà des acteurs et des lieux où a pu se manifester une vitalité pédagogique, que pourrait-on dire sur l'orientation donnée à toute cette mosaïque d'activités ? À quelles questions s'est-on surtout intéressé ? Quels ont été les objets des projets de recherche, des activités de perfectionnement, des productions de matériel didactique, des expériences d'innovation pédagogique ? Des éléments de réponse ont déjà été proposés à ce sujet⁷ mais il y aurait encore matière à d'autres inventaires descriptifs et critiques.

Nous autorisant simplement de notre rôle de témoins du vécu des collèges et sachant les risques de pareille entreprise, nous voudrions tout de même attirer l'attention sur un certain nombre de préoccupations majeures :

1. **Mieux connaître les étudiants** : tout au long de l'histoire des cégeps, ce souci s'est manifesté à travers des études, ou la confection et l'utilisation d'instruments portant sur les facettes suivantes : l'étudiant et les stades de développement de la personne ; le profil socioculturel et socio-économique

des étudiants ; les attitudes et comportements des étudiants face aux ressources et pratiques pédagogiques ; les habiletés et les attitudes des étudiants face à certaines disciplines d'enseignement ; le développement de la pensée formelle et la maturité de l'étudiant ; les styles et les profils d'apprentissage ; les difficultés des étudiants et l'aide qu'ils souhaitent avoir ; la relance des étudiants ; la qualité de leur formation générale. Périodiquement, enseignants et professionnels sentent le besoin de se pencher sur cette énigme qu'est l'étudiant que l'on accueille au collège.

2. Mieux se connaître comme enseignant

deux outils ont particulièrement servi à cette fin : l'utilisation du test PERPE comme moyen pour le professeur de connaître les perceptions qu'ont ses étudiants de ses forces et faiblesses et de déterminer dans quel sens il pourrait travailler à s'améliorer ; l'activité de vidéo feedback donnée dans le cadre du CPEC-PERFORMA permet une analyse plus poussée et audiovisuelle de la prestation de l'enseignant dans sa classe, ce qui contribue également à l'identification de comportements et d'attitudes à consolider, développer ou corriger. À ces deux types d'activités, sûrement les plus répandues, peuvent s'ajouter des activités de perfectionnement sur les styles d'enseignement ou sur la conception de l'enseignement. De nouvelles pistes de réflexion ont également été ouvertes sur le monde intérieur des enseignants.

3. Mieux planifier son enseignement

cette préoccupation s'est traduite par la réflexion, des travaux concrets ou des activités de perfectionnement sur les objectifs de formation dans le sillage des ouvrages de Bloom, Krathwohl, Mager, Burns, d'Hainaut et de Landsheere. Elle s'affirme également dans la généralisation du plan de cours et dans son institutionnalisation à travers le Règlement sur le régime pédagogique du collégial. À PERFORMA, de nombreuses activités sur la dynamique du premier cours ont été données à travers le réseau des collèges et ont permis de rassembler

une documentation pertinente sur cette question. D'autres travaux et activités s'annoncent maintenant sur la clôture d'un cours et il est plausible de prévoir que l'activité sur la conception de l'enseignement mise au point par Michel Saint-Onge et Bernard Morin et présentée lors du dernier colloque de l'AQPC aura des répercussions sur la planification de l'enseignement.

4. Comment aider les étudiants à combler les lacunes de leur formation :

voilà une question qui a fait l'objet de maints débats et qui continue de prêter à controverse, les avis étant loin d'être unanimes quant aux mesures à prendre devant les faiblesses avérées de nombre de diplômés du secondaire qui aspirent à des études collégiales. Néanmoins, comme nous l'avons mentionné précédemment, il s'est toujours trouvé, depuis au moins quinze ans, des professeurs mais aussi et peut-être davantage des professionnels non enseignants (API, psychologues, conseillers d'orientation) qui se sont préoccupés de diagnostiquer l'état de la préparation des étudiants dans certaines disciplines (surtout en français, en mathématiques, en sciences et en anglais langue seconde) ou par rapport au développement de la pensée formelle. Cela a donné lieu à la conception d'instruments, notamment des tests de classement, utiles pour orienter les étudiants vers des cours plus adaptés ou vers un enseignement correctif ou de rattrapage, lorsque pareille mesure s'imposait.

Des activités ou des ateliers visant à aider les étudiants à s'insérer harmonieusement dans l'univers du cégep ou à développer certaines méthodes et habitudes de travail intellectuel ont été organisés dans plusieurs collèges. Du côté des mathématiques et du français, on a noté, ces dernières années, une diversification des approches préconisées pour combler les lacunes les plus criantes dans ces disciplines de toute première importance. Le jour n'est pas loin où plusieurs collèges se seront dotés de véritables politiques d'aide aux étudiants en difficulté d'apprentissage

5. **Comment se situer face aux méthodes pédagogiques :** dans les premières années des cégeps, sous l'influence conjuguée de plusieurs facteurs (critique souvent virulente de l'enseignement magistral, impact très grand de l'*Activité éducative* et d'une conception organique de l'éducation, influence indéniable du behaviorisme), plusieurs méthodes d'enseignement et d'apprentissage ont été adoptées ou expérimentées par de petits groupes d'enseignants innovateurs : enseignement programmé, méthode Keller, le projet ACTIF de Limoilou, divers types d'enseignement individualisé en sciences et en techniques, des expériences d'inter et de multidisciplinarité. Dans le cadre des Carrefours Info-Doc et des Ateliers pédagogiques de l'ACQ, on a été amené à réfléchir sur les conditions à assurer et les exigences à respecter si l'on veut que ces méthodes soient efficaces. L'ouvrage de Madame Michèle Tournier, *Typologie des formules pédagogiques*, a fortement contribué à jeter un regard critique sur les divers choix que l'on peut faire sur le plan pédagogique, chaque formule présentant des avantages et des inconvénients et supposant une analyse critique du contexte de son utilisation (objectifs poursuivis, contenu à transmettre ou à maîtriser, nombre d'étudiants en cause, moyens matériels et didactiques disponibles...). Si bien que la recherche de la meilleure méthode en tout temps et en toute circonstance a fait place à une vision beaucoup plus nuancée et fine des conditions d'efficacité de chaque méthode.

6. **Comment utiliser les ressources de la technologie éducative :** le réseau collégial, tout comme les autres ordres d'enseignement, n'a pas échappé aux engouements subits et plutôt intempestifs pour l'audiovisuel et l'informatique.

On s'est rapidement équipé en quincaillerie. Bon nombre d'enseignants se sont initiés au maniement des appareils. Plusieurs ont mené des recherches sur une utilisation pédagogique de ces outils qui peuvent être mis au service de l'enseignement et

de l'apprentissage. D'autres ont produit du matériel didactique. Aujourd'hui on mesure mieux les exigences d'une véritable intégration de la technologie de l'enseignement dans l'activité du professeur ou dans celle de l'étudiant. Tout un chantier d'initiatives et d'expériences pourrait dans les années à venir mobiliser des équipes multidisciplinaires...

Dans cette énumération, on aurait pu signaler d'autres préoccupations significatives : e. g. celle de l'évaluation et en particulier de l'évaluation formative ; l'orientation à donner aux stages et leur encadrement ; la dynamique des relations interpersonnelles.

Par ailleurs, l'implantation prochaine ou déjà amorcée des nouveaux programmes en électrotechnique, soins infirmiers et techniques de bureau fait émerger des besoins sur le plan didactique auxquels on s'applique présentement à fournir des réponses. Or, le domaine de la didactique pourrait avec avantage être exploré et approfondi dans quantité de disciplines et de spécialités. Enfin, à travers le réseau PERFORMA tout particulièrement, commence à se faire sentir l'influence du cognitivisme et se font jour des thèmes riches de virtualités, tels : comment favoriser l'intégration des connaissances par les étudiants ? comment enseigner les concepts et contribuer à développer la structure cognitive des étudiants ? comment développer chez les étudiants les habiletés d'analyse et de synthèse ?

III- LES DÉFIS

Qu'on ne se méprenne pas. Nous ne soutenons pas que la recherche et l'innovation pédagogiques sont des phénomènes généralisés dans les collèges. D'ailleurs, dans quel pays et dans quel ordre d'enseignement ces types d'activités sont-ils le fait de la majorité ? Le réseau collégial québécois ne fait pas exception à cet égard. Pour dynamiques et pertinentes qu'elles soient, les expériences évoquées par nous demeurent encore marginales et pas véritablement intégrées à la culture collégiale. De plus, le long développement que nous venons de consacrer à la défense et illustration

de la vitalité pédagogique des collèges n'abolit pas certains constats généraux à teneur parfois très pessimiste. Nous avons côtoyé d'assez près le personnel des collèges pour ne pas perdre de vue ni sous-estimer certaines problématiques durables qui font dire à maints commentateurs que le réseau collégial est bloqué, stagnant.

Toutefois c'est notre ferme conviction qu'on ne connaît pas assez – même au sein des collèges – toute la réflexion et l'expérimentation pédagogiques qui se sont affirmées et développées dans le réseau collégial ces vingt dernières années. Quand on met en relation, comme nous avons tenté de le faire, toute une série d'initiatives et de réalisations d'apparence parfois disparates, on se rend compte qu'il y a là un réservoir d'idées, de projets, d'outils insuffisamment exploités, mais dont le potentiel éducatif n'en reste pas moins réel. Quand on apparie les multiples pièces du puzzle pédagogique que les professeurs et autres catégories de personnel ont créé au fil des ans, la mosaïque qui en résulte nous frappe par la diversité des objets traités, la justesse et la profondeur de plusieurs perspectives. Quand on pense au contexte dans lequel les cégeps sont nés et se sont développés, c'est là un exploit qui vaut d'être souligné.

Si on se tourne vers l'avenir, un des premiers défis est certainement de tirer davantage parti de cette compétence que le réseau s'est donnée en assurant une meilleure diffusion des documents produits, en utilisant les instruments créés, en organisant des activités de perfectionnement, en concevant des stratégies d'appropriation d'excellents travaux qui trop souvent n'ont été que mis en circulation sans plus. Par ailleurs, même si la pédagogie restera toujours un art, elle gagnera à s'appuyer sur les résultats de recherches et expériences menées ici et ailleurs dans le monde. Aussi peut-on souhaiter une sensibilisation accrue des pédagogues des collèges aux conclusions ou hypothèses des grands travaux sur l'enseignement et l'apprentissage. Une approche plus scientifique de l'activité professionnelle de l'enseignant a commencé timidement de se faire jour. C'est une avenue qu'il faut continuer d'explorer.

Mais il faut aller au-delà de ces nécessaires approfondissements pédagogiques, méthodologiques et didactiques. Ces efforts ne trouveront leur sens et ne donneront tous leurs fruits que si les collèges parviennent à relever trois défis : 1° préciser le spécifique de leur mission ; 2° se donner des projets institutionnels ; 3° tirer leur fierté des progrès des étudiants qu'ils accueillent.

Si à la création des cégeps et depuis lors le spécifique du collégial n'a pas été clairement identifié, vingt ans plus tard on devrait être capable de le faire. En tout cas, il faudrait résolument s'attaquer à la tâche. Que signifient présentement et que pourraient dorénavant signifier les expressions familières : « J'ai fait mon collègue » ou « J'ai une formation collégiale » ? En quoi cela se distingue-t-il d'une formation secondaire ou universitaire ? Comme le collège subit la pression de l'université (le poids des préalables) et celle du secondaire (qualité de formation de ses diplômés), des discussions et des interactions plus nombreuses entre représentants des trois ordres d'enseignement s'imposent, notamment entre les professeurs et les enseignants de ces trois ordres. Mais, dans les collèges, une autre piste prometteuse nous apparaît tout indiquée : celle d'une exploration méthodique et concertée du concept de formation fondamentale. Ce concept intégrateur intéresse actuellement le milieu : plusieurs écrits, des activités de perfectionnement et des démarches institutionnelles sur la question l'attestent. Là où on réussira à établir des consensus sur les visées de la formation fondamentale, on peut anticiper trois types de retombées : une plus grande cohésion et cohérence dans la poursuite des objectifs de formation des étudiants ; une conscience plus vive de la contribution des disciplines et spécialités à cette formation ; une meilleure saisie de ce qu'il y a de fondamental dans les disciplines et spécialités enseignées au collège ; les stratégies pédagogiques et didactiques les plus appropriées pour que les étudiants s'approprient ce qu'il y a de fondamental dans les disciplines et les spécialités.

Nous avons créé des « Établissements », des lieux où se déroulent des activités d'éducation, selon des program-

mes, règles et normes de l'État, à l'aide de ressources humaines, matérielles et financières. Il nous reste à créer des « institutions » qui se donnent des objectifs propres, un projet éducatif, un plan de développement qui permettent, encadrent et soutiennent le leadership et la concertation. Présentement, la vie dans les collèges se déroule trop souvent sous le signe de l'éclatement et du cloisonnement : c'est la juxtaposition des groupes, des services et des types ou secteurs d'enseignement. Chacun travaille à ras le sol, individuellement ou dans de petites équipes. La résurgence, dans plusieurs collèges, de journées pédagogiques et de commissions pédagogiques est un signe encourageant. Mais il y a plus. Quelques collèges songent à se doter d'un projet institutionnel qui leur soit propre. Pareil projet permet à un établissement d'afficher ses couleurs et ses orientations, d'affirmer son autonomie et son dynamisme. Le processus d'élaboration et de mise en œuvre du projet, en mobilisant les énergies de toutes les composantes de l'établissement, peut contribuer à développer un sens d'appartenance et favoriser une approche plus concertée des objectifs à atteindre à travers l'action de tous et chacun. Qui n'entrevoit les effets bénéfiques pour les étudiants et pour la pédagogie collégiale d'une véritable interaction des préoccupations et compétences de tous les intervenants ? Aussi peut-on raisonnablement soutenir que l'excellence des collèges sur le plan éducatif passera par la capacité qu'ils auront de susciter et d'alimenter de telles dynamiques institutionnelles...

Par ailleurs, pour juger de la qualité d'une école, d'un collège ou d'une université, on s'est traditionnellement servi de critères comme la réputation, les ressources disponibles, le rendement des élèves à des examens nationaux ou à des tests normalisés, le renom des anciens, etc. Semblables critères se prêtent au jeu des concurrences, à la compétition, aux réflexes d'orgueil ou de culpabilisation. Une autre façon de voir commence à pénétrer les milieux d'éducation, notamment aux États-Unis. Elle tient dans la proposition suivante : « la qualité de l'institution se mesure à l'impact que celle-ci a sur le développement des étudiants qu'elle accueille ». À l'aune de ce critère,

le collège le plus admirable n'est pas forcément le collège le plus prestigieux ou le mieux « coté » par l'université, mais celui dont les étudiants ont fait le plus de progrès, ont le plus cheminé à travers leurs deux ou trois années de formation collégiale. Les conséquences pratiques d'une telle approche sont nombreuses. Les collèges se trouvent invités à préciser leur mission sociale, à définir en conséquence leurs politiques et critères d'admission. Et ils doivent établir cohérence et continuité dans toute une série de mesures pédagogiques qu'ils sont appelés à prendre : évaluation des étudiants à l'entrée ; clarification des objectifs de formation compte tenu de l'état de leur préparation ; choix de formules pédagogiques adaptées aux besoins collectifs et individuels ; plus grande concertation des équipes d'enseignants et des autres catégories de personnel ; évaluation des étudiants à la sortie pour mesurer le chemin parcouru, etc. Bien sûr, cette approche grossièrement esquissée ici n'est pas sans embûches et pose des problèmes sérieux qui ne sont pas que techniques. Mais elle vient éclairer à sa façon la problématique de la formation fondamentale, celle du projet institutionnel et celle de la mission spécifique des collèges. Car tout est interdépendant.

« La pédagogie collégiale : de l'adolescence à la maturité » ? Comment trancher ? Vingt ans, c'est une si courte période pour un réseau d'établissements unique en son genre ! Au tournant de l'an

2007, si le personnel des collèges continue d'approfondir la réflexion et de pousser plus loin l'expérimentation touchant les exigences de l'enseignement et de l'apprentissage, si l'on parvient à s'entendre sur la contribution spécifique du collégial dans notre système d'enseignement, si l'on instaure de nouvelles dynamiques institutionnelles et si chaque collège se centre résolument sur le développement des étudiants qu'il a décidé d'accueillir, alors on pourra constater que la pédagogie collégiale a fait de grands pas dans le sens de la maturité... ■

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. GRÉGOIRE, R., TURCOTTE, G. et G. DESSUREAULT. *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou l'Autre cégep*. Gouvernement du Québec, Conseil des collèges, 1986, XVII et 138 p. (« Collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial 1985-1986 »). L'analyse documentaire a été réalisée par M. Guy Dessureault sous le titre général : *Recherche documentaire sur les professeurs du collégial*. Elle comporte trois volumes publiés par la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation : I, *Formation et perfectionnement*, 1981, 217 p. ; II, *Caractéristiques professionnelles et socioculturelles*, 1983, 244 p. ; III, *Le professeur de collège, tel que souhaité et perçu*, 1985, 258 p.
2. Voir notamment : DES TROIS MAISONS, L., *Dix années d'innovation pédagogique dans les cégeps du Québec*, Québec, DGEC, 1981, 108 p.
3. Un inventaire des productions didactiques, primées ou non primées, serait une utile entreprise.
4. Voir « Expériences d'interdisciplinarité dans les cégeps », un numéro spécial de *Prospectives*, avril 1976.
5. L'ACQ a fait paraître en janvier 1982 un *Répertoire-synthèse des projets inventoriés de recherche et d'expérimentation pédagogiques dans les collèges membres de l'ACQ*.
6. Extrait de : *PERFORMA. Université de Sherbrooke et Collège de Maisonneuve. Programme été 1987 : Cadre pédagogique, Les caractéristiques du programme*, p. 13.
7. Voir les inventaires signalés plus haut et le numéro spécial que la revue *Prospectives* consacrait entièrement aux Actes du V^e colloque de l'AQPC sur le thème « Recherche pédagogique et recherche dans les collèges », volume 21, n^{os} 2-3-4, avril-octobre-décembre 1985.

GADBOIS, L. et P.-É. GINGRAS, *Dossier-souche sur l'innovation pédagogique*, Montréal, CADRE, 1981, 189 p.

GINGRAS, P.-É., « L'innovation pédagogique dans les collèges », *Prospectives*, décembre 1982. vol. 18, n^o 4, p. 145-150.

CHENÉ, L., « À la recherche... de la recherche au collégial », *Prospectives*, février-avril 1984, vol. 20, n^{os} 1-2, p. 55-58.

DIONNE, B., (*et al.*), « Historique de la recherche-développement dans le réseau collégial québécois », dans *Élaboration d'une politique de recherche-développement*, Rapport d'une recherche réalisée au Collège de Saint-Jérôme, ch.1, 20 p., Cégep de Saint-Jérôme, 1985.