



COLLÈGE DE MATANE

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :
URL = <http://www.cdc.qc.ca/prosip/706200-leroux-rouzier-projet-educatif-matane-PROSIP-1986.pdf>
Rapport PROSIP, Collège de Matane, 1986.pdf
*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

ENQUÊTE
SUR UN PROJET ÉDUCATIF
AU CÉGEP DE MATANE

Hélène Leroux
Gilbert Rouzier

CÉGEP DE MATANE

DÉCEMBRE 1986

Code de diffusion: 1515-0012

Dépôt légal - deuxième trimestre 1987

Bibliothèque nationale du Québec

I.S.B.N.: 2-920899-01-5

ENQUÊTE
SUR UN PROJET ÉDUCATIF
AU CÉGEP DE MATANE

de
Hélène Leroux
et
Gilbert Rouzier

La réalisation de cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention de la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du programme P.R.O.S.I.P.

COLLÈGE DE MATANE
Décembre 1986

On peut se procurer des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès de la Direction des services pédagogiques du Collège de Matane au coût de 8,00\$.

REMERCIEMENTS

Les auteurs tiennent à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ces travaux.

Nos remerciements s'adressent d'abord à tous les membres du comité sur le projet éducatif qui ont supervisé les travaux tout au long de leur durée: mesdames France Bernier, Huguette Boutin et Georgette Renaud; messieurs Pierre Bossé, Jean-Pierre Clermont, Rénauld Côté, Louis Fradette, Gilles Lacroix et Jean-Paul Lévesque.

Nous tenons également à souligner l'excellente collaboration de tous les groupes qui ont accepté de participer aux entrevues. Merci aux enseignants de philosophie et des programmes techniques qui ont permis aux étudiants de répondre au questionnaire dans le cadre de leur cours.

Nous remercions également la Direction générale de l'Enseignement collégial pour son aide financière sans laquelle nous n'aurions pu mener ces travaux à terme.

Finalement, nos remerciements les plus sincères vont à mesdames Louise Dubé, Ginette Graveline, Jacotte Harrisson, Maryse Labrie, Lisette Mercier et Suzanne Michaud, qui ont fait de nos manuscrits des textes présentables.

TABLE DES MATIÈRES

PROJET ÉDUCATIF ET RÉALITÉS COLLÉGIALES.....	1
VERS UN PROJET ÉDUCATIF AU CÉGEP DE MATANE PAR CLAUDE PAQUETTE.....	8
RENCONTRE AVEC CLAUDE PAQUETTE.....	25
LES ENQUÊTES:	
INTRODUCTION.....	31
LE QUESTIONNAIRE "JEUX DES VALEURS".....	34
LES ENTREVUES.....	54
- LA FORMATION EN AGRICULTURE - LES ACTIVITÉS DE STAGES.....	62
- LA STRUCTURE PARITAIRE DU MODULE D'AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE ET D'URBANISME.....	77
- LE CHOIX DE L'EXCELLENCE - JOURNÉE ÉLECTRO- TECHNIQUE.....	89
- LA COLLABORATION - PHOTO / ART / GAM.....	100
- LE TEST DE CLASSEMENT EN SCIENCES.....	119

- VISITE AU PLATEAU DE LA RESTIGOUCHE - SCIENCES HUMAINES.....	137
- LA PÉDAGOGIE OUVERTE.....	158
- LE "BRUNCH" ET LE VOYAGE DE FINS D'ÉTUDES.....	168
- LE COMITÉ D'ACCUEIL.....	183
- LE COMITÉ DES RÉSIDENTS.....	198
- LA COOPÉRATIVE ÉTUDIANTE.....	211
- L'ANALYSE GLOBALE.....	225
ANNEXE - QUESTIONNAIRE JEUX DES VALEURS.....	237

PROJET ÉDUCATIF ET RÉALITÉ COLLÉGIALE

Depuis deux ans, le collège de Matane s'est engagé dans un processus d'élaboration d'un projet éducatif. La responsabilité de la démarche est assumée par un comité qui a été constitué dans le cadre des travaux sur le plan de développement. Comme tous les comités qui ont été créés dans le sillage du plan de développement, le comité sur le projet éducatif est composé de personnes qui ont spontanément offert leur collaboration, à cause de l'intérêt qu'elles portaient pour le sujet. A l'origine, le comité comprenait dix membres: quatre professeurs, trois professionnels, deux techniciens et le directeur des services pédagogiques.

Deux étapes bien distinctes ont jusqu'à présent marqué l'évolution des travaux du comité. Nous nous sommes d'abord interrogés sur la notion même de projet éducatif. Comme on le sait, cette notion a surtout été appliquée au niveau de l'enseignement primaire et secondaire. Pouvait-on considérer que c'était là un outil intéressant pour le développement pédagogique d'un établissement de niveau collégial?

Des discussions avec des gens impliqués dans l'élaboration de projets éducatifs, l'examen de plusieurs projets éducatifs, de même qu'un survol de la documentation sur le sujet nous ont fait comprendre que ce terme n'avait pas nécessairement le même sens pour tout le monde (une notion plutôt qu'un concept, comme dirait Ardoino). Il nous a semblé que les diverses acceptions du terme pouvaient se distribuer autour de deux pôles.

D'un côté, il y a ce qu'on pourrait appeler les projets éducatifs de type "cours d'école". Ces projets sont construits à partir d'une identification des principaux problèmes qu'il faudrait résoudre dans l'établissement pour que celui-ci soit plus conforme à ce qu'on aimerait qu'il soit. La liste des problèmes est souvent faite à partir d'une procédure qui consiste à identifier les aspects du vécu institutionnel où l'écart entre la perception de ce qui est et l'affirmation de ce qui devrait être est le plus prononcé. Le projet éducatif se définit alors comme une opération visant à réduire cet écart afin que l'image de l'établissement soit plus conforme à ce que les gens voudraient qu'elle soit.

Cette démarche a le désavantage de morceler la perception de l'établissement en des dizaines, et parfois des centaines, de petits aspects particuliers. Elle a pour conséquence l'absence d'une vue d'ensemble sur le vécu institutionnel, celui-ci apparaissant comme une addition d'une série de petits problèmes susceptibles d'être réglés à la pièce.

De l'autre côté, il y a les projets éducatifs de type "weltranschauung". Ceux-ci se définissent à partir d'une interrogation sur les valeurs que prônent ou que veulent promouvoir les éducateurs dans leur activité professionnelle, dans l'optique de favoriser une meilleure cohérence entre les finalités poursuivies et les moyens concrets pour les réaliser. Le risque de cette démarche est de s'égarer dans l'abstraction de propos philosophiques et de considérations générales qui auront peu d'emprise sur le déroulement quotidien des pratiques éducatives.

Cette distinction rejoint celle élaborée par Ardoino⁽¹⁾ entre le projet "visée" et le projet "programmation". Le premier prend sa source dans l'imaginaire et est animé par une interrogation sur ce qui donne un sens au métier d'éducateur. La question de sa faisabilité passe au second plan. Ce type de projet est davantage préoccupé de valeurs, de finalités et de signifiante que de prévisions de ce que l'on entend faire concrètement. Quant à lui, le projet programmatique est entièrement absorbé par les conditions concrètes de sa réalisation, au point de ne se soucier que de la mise en place d'opérations fonctionnelles visant à résoudre des problèmes circonstanciels, définis comme étant des questions d'ordre technique. Le grand défi auquel sont confrontés les établissements qui s'engagent dans l'élaboration d'un projet éducatif est d'articuler le lien entre les deux types de projet, pour éviter à la fois que le processus ne s'épuise dans la grandiloquence des intentions imaginaires ou qu'il ne se banalise dans la poursuite d'objectifs isolés et appauvris, sans référence à un contexte philosophique capable de leur donner un sens. Mais, comme le signale Ardoino, cette mise en relation ne se fait pas sans un certain travail de la part de ceux qui sont concernés. Autrement dit, le projet éducatif passe obligatoirement par l'éducation des éducateurs.

(1) J. Ardoino, "Pédagogie de projet ou projet éducatif", dans Pour, no 94, mars-avril 1984.

La notion de projet

Dans son essai sur le projet éducatif, Réjean Tremblay⁽²⁾ tente d'expliciter le concept à partir d'une réflexion sur le sens des termes. Selon lui, la notion de projet se définit par quatre caractéristiques: 1) une intention explicite pouvant être clairement exprimée; 2) une orientation vers un but; 3) la mise en oeuvre de moyens organisés reliés dans le temps et dans l'espace; 4) la confrontation avec la réalité. On a affaire à un projet éducatif quand un projet poursuit un but éducatif et qu'il est orienté vers la formation de la personne.

Pour Claude Paquette⁽³⁾, ce qui particularise un projet éducatif par rapport à d'autres types de projet, c'est qu'il s'inscrit dans une recherche de cohérence entre des valeurs et des gestes quotidiens. L'approche de Paquette s'inspire de la philosophie de l'autodéveloppement, basée sur le principe que les organisations, comme les individus, bénéficient d'une marge d'autonomie qui leur permet de se prendre en charge et de choisir la direction dans laquelle elles veulent évoluer. Chez Paquette, cette direction est donnée par les valeurs auxquelles adhèrent les individus. Se mettre

(2) Réjean Tremblay, Réflexions sur le projet éducatif de l'école, Québec, MEQ, 1980, p. 13.

(3) Claude Paquette, Le projet éducatif, NHP, 1979, p. 16

en projet devient une entreprise visant à faire progressivement l'adéquation entre les gestes quotidiens et les valeurs. Paquette identifie quatre critères essentiels qui définissent la nature d'un projet éducatif: 1) le projet éducatif doit être englobant, c'est-à-dire qu'il doit toucher à plusieurs facettes de l'activité éducative; 2) il doit être impliquant, c'est-à-dire rejoindre les personnes au niveau de leurs croyances les plus profondes; 3) il doit donner un sens à l'éducation; 4) il doit être progressif et se développer dans le temps.

Un processus émergent

Un projet éducatif ne peut pas être élaboré par un petit groupe de personnes et imposé par la suite à une institution. C'est un travail qui doit émerger des échanges et des discussions qu'ont les éducateurs d'une institution. Mais comment s'y prendre pour favoriser cette émergence? On pourrait appliquer au projet éducatif les propos de Napoléon au sujet de l'art militaire: "C'est tout entier un art d'exécution."

Au Québec, les expériences de projet éducatif se sont surtout déroulées au niveau de l'école élémentaire où il existe un curriculum unique. Ce n'est pas le cas des collèges où cohabite un ensemble disparate de programmes de formation, de la bureautique aux sciences pures, de l'électrotechnique à la photographie. En outre, dans les collèges, la responsabilité pédagogique est partagée entre la direction du collège et les départements. Ceux-ci jouissent d'une large autonomie dans la gestion de la pédagogie. Cette décentralisation permet à chaque département de développer des orientations qui lui sont propres. C'est donc un modèle organisationnel

propice au développement d'une pluralité d'approches et de pratiques éducatives. A l'intérieur d'une organisation aussi éclatée, jusqu'à quel point est-il possible de créer un consensus autour d'un projet commun?

Seule l'expérience pourra nous permettre de répondre à cette question. Mais ce n'est pas le seul obstacle auquel est confrontée l'émergence d'un projet éducatif dans une institution. Il faut aussi tenir compte de la dynamique des relations entre les différents groupes qui font partie de l'institution, ce que certains psychosociologues appellent "le climat" de l'organisation. Claude Paquette⁽⁴⁾ parle d'un continuum méfiance/confiance qui teinte la qualité des rapports entre les groupes et qui conditionne la possibilité de l'articulation ou du maintien d'un projet éducatif dans un milieu. Mais au delà du climat, il y a toute la question des enjeux politiques qui structurent les rapports entre les différents intervenants à l'intérieur d'une organisation. C'est un thème qui a été magistralement développé par Michel Crozier et ses collaborateurs⁽⁵⁾. Selon Crozier, c'est une image bien naïve des organisations que celle qui nous les présente comme des ensembles intégrés où chacun assume son rôle en fonction de l'atteinte de l'objectif commun. Au contraire, les différents acteurs sont engagés dans des stratégies personnelles à travers lesquelles ils cherchent à améliorer leur situation dans l'organisation. Crozier va même jusqu'à remettre en question la notion même d'objectifs

(4) Claude Paquette, "La longue marche vers un projet éducatif, dans Cégepropos, nov. 1986.

(5) Michel Crozier et E. Friedberg, L'acteur et le système, Paris, Seuil, 1977.

communs. Il n'y a pas d'objectifs communs, dira Crozier, il n'y a que des objectifs partagés qui résultent de la nécessité dans laquelle se trouvent les intervenants de respecter certaines normes et certaines règles pour assurer le maintien de leur position.

Il n'y a aucune raison pour qu'une maison d'enseignement soit différente d'autres formes d'organisation et échappe à ces jeux de stratégies et de rapports de force. Au contraire, la très grande autonomie dont jouissent les principaux intervenants a plutôt pour effet d'accroître leur marge de manoeuvre et leur répertoire de réponses possibles. L'élaboration d'un projet éducatif dans une institution soulève inévitablement des questions d'ordre politique qu'on ne saurait ignorer. A qui va profiter l'opération? Est-ce une manoeuvre de l'administration pour imposer une procédure d'évaluation de l'enseignement? Où vont être pris les ressources qu'on va y affecter? Est-ce un mouvement en direction de l'uniformisation des approches pédagogiques?

La réalisation d'un projet éducatif repose sur une volonté de collaboration des principaux intervenants dans l'institution. Mais là comme ailleurs, cette collaboration ne peut qu'être l'objet d'une négociation. La possibilité même d'un projet éducatif sera en rapport avec les profits et les avantages que peuvent y trouver ces intervenants.

"VERS UN PROJET ÉDUCATIF AU CÉGEP DE MATANE"

PAR CLAUDE PAQUETTE, OCTOBRE 1984

LE SENS D'UN PROJET ÉDUCATIF

Il serait utile, pour débiter ce texte, de préciser rapidement le sens d'un projet éducatif dans les institutions d'enseignement. Je ne veux pas reprendre ici toutes les considérations déjà mentionnées dans les diverses publications sur le sujet et dans le document interne du Cégep de Matane(1). Je voudrais seulement souligner certaines dimensions qui me semblent essentielles lorsqu'il s'agit de définir le concept de projet éducatif dans un établissement scolaire.

Il est important de retenir que le concept de projet éducatif est porteur d'une idée développementale. Il s'agit, en fait, pour une institution et pour ses différents partenaires, de se donner un projet de développement. Ce projet doit avoir un caractère "éducatif", c'est-à-dire qu'il doit identifier la direction que l'on veut prendre dans son milieu. En ce sens, le projet éducatif vise à se donner des orientations éducatives claires que l'on peut assumer dans le quotidien.

(1) Il faudrait se référer au document interne du Cégep de Matane intitulé Enquête sur un projet éducatif au Cégep de Matane.

Il ne s'agit pas uniquement d'afficher ses préférences pour tel discours en particulier, mais bien de "se mettre en projet" pour les faire passer dans des références c'est-à-dire pour les assumer dans nos rapports quotidiens à l'intérieur de l'établissement.

C'est dans ce contexte qu'il devient extrêmement important d'en arriver à nommer clairement les valeurs éducatives qui animeront l'établissement dans son quotidien. C'est une dimension essentielle du projet éducatif. Il est peu utile de se donner des orientations éducatives, de nommer des valeurs à promouvoir si l'on n'a pas la volonté ferme de les assumer dans le quotidien. Il s'agit de réduire progressivement l'écart entre nos gestes quotidiens et notre discours éducatif. Cette recherche de la cohérence est inhérente à l'articulation d'un projet éducatif⁽²⁾.

Se donner un projet éducatif, c'est arriver à se donner "des couleurs éducatives" institutionnelles. C'est également en arriver à ce que les différents partenaires se mettent en projet pour assumer dans le quotidien ces valeurs éducatives. Il faut une volonté d'agir pour réduire progressivement l'écart entre nos gestes quotidiens et notre conception de l'activité éducative.

(2) J'ai développé cette idée de la recherche de la cohérence comme stratégie pour une transformation individuelle et collective dans les ouvrages suivants:

Claude Paquette, Le projet éducatif, Éditions NHP, 1979,
Analyse de ses valeurs personnelles, Éditions
Québec/Amérique, 1982,
Intervenir avec cohérence, Éditions Qué-
bec/Amérique, 1984.

Dans ce contexte, un projet éducatif ne se résume pas à l'écriture d'un document que l'on fait approuver par les différentes instances institutionnelles. Le véritable développement du projet passe par une animation soutenue des différents partenaires. Ce support/animation permet aux partenaires d'assumer dans le quotidien ce développement.

On peut donc résumer en disant qu'un projet éducatif, c'est un processus qui permet progressivement de faire l'adéquation entre les gestes quotidiens et une ou des conceptions de l'activité éducative⁽³⁾.

DEUX PIVOTS ESSENTIELS

Dans cette perspective, deux pivots deviennent essentiels pour l'articulation d'un projet éducatif dans un établissement scolaire. Ces deux pivots constituent des opérations fondamentales pour le développement du projet éducatif.

En premier lieu, il faut parler de tradition pédagogique. Dans un projet éducatif, c'est la période durant laquelle les partenaires s'attardent à examiner ce qui existe dans le milieu. Ils étudient les normes, les règles, les valeurs déjà enseignées dans leur institution afin de nommer et de décrire la tradition qui prévaut chez eux. Cela nécessite une analyse rigoureuse qui implique le plus grand nombre de partenaires possible. L'examen de cette tradition pédagogique doit conduire à une analyse de la tradition organisationnelle. Cette deuxième tradition nous amène à cerner

(3) Définition tirée du volume Le projet éducatif.

les règles, les valeurs, les normes qui sont à la base de la gestion et des services dans l'établissement. L'analyse de ces traditions passent par un examen de la réalité et non par un examen de quelques pratiques préférées ou "signifiantes". Elle est axée sur le permanent plutôt que sur le temporaire ou l'occasionnel.

L'analyse de la tradition pédagogique et de la tradition organisationnelle est le premier pivot d'une démarche vers un projet éducatif.

Il faut également identifier le second pivot: c'est la décision de consolider ou de transformer les deux traditions analysées. C'est là que le projet éducatif commence à prendre une direction: rénover ou innover. Rénover les traditions observées ou encore innover en cherchant à les transformer vers de nouvelles valeurs et de nouvelles pratiques. C'est un processus de prise de décision et de mise en oeuvre de ces décisions.

LE CONTEXTE D'UN CÉGEP

Après avoir situé rapidement le sens et les deux pivots d'un projet éducatif, il convient maintenant d'examiner comment cette idée peut se concrétiser dans le contexte d'un cégep. Il s'agit ici de diverses pistes de travail qui devront être discutées à la lumière du contexte particulier de ce type d'établissement éducatif.

Ces pistes de travail touchent plusieurs aspects et elles ne sont pas présentées de façon chronologique. L'établissement et les différents partenaires devront faire des choix parmi ces pistes pour en arriver à se donner un projet éducatif qui corresponde à leur milieu.

1. Se donner une politique-cadre

L'établissement peut se donner une politique-cadre pour favoriser l'émergence d'un projet éducatif. Il faut alors définir les opérations qui seront mises en branle et préciser les responsabilités des diverses unités et des individus. Cette politique-cadre vise notamment:

- à préciser les attentes de l'établissement par rapport au développement de l'idée de projet éducatif;
- à nommer les choix qui sont déjà faits et qui peuvent influencer le développement du projet éducatif;
- à établir des règles du jeu qui soient acceptables pour les différents partenaires de l'établissement;
- à articuler le support qui sera offert aux unités administratives et aux individus qui s'engageront dans ce processus;
- à clarifier l'idée de projet éducatif en se donnant une définition commune de ce concept;
- à cerner les raisons qui motivent l'établissement à s'engager dans l'élaboration d'un projet éducatif;
- à préciser les procédures de travail;
- etc.

L'élaboration de cette politique-cadre devrait se faire en respectant certains principes inhérents au projet éducatif. Même si ce n'est pas encore le projet éducatif qu'on instaure, il est préférable de travailler déjà dans le même esprit. Il faudrait que cette politique-cadre pour l'émergence du projet éducatif soit issue d'une collaboration étroite entre les différents partenaires de l'établissement. Il faudrait penser ici:

- aux gestionnaires;
- aux membres du corps professoral;
- aux étudiants;
- au personnel de soutien;
- etc.

Cette politique-cadre est un outil temporaire de développement du projet éducatif. Elle vise aussi à clarifier, pour éviter les confusions, le pourquoi et le comment de l'opération.

2. Une analyse de la tradition à plusieurs niveaux

J'ai précédemment mentionné qu'il existe dans un établissement deux traditions à analyser: la tradition pédagogique et la tradition organisationnelle. Certaines actions sont à mener pour arriver à nommer ces traditions.

DES ACTIONS AU NIVEAU DE L'ÉTABLISSEMENT

L'établissement, pris comme entité organisationnelle, peut prendre en charge certaines actions. Il peut chercher à nommer les règles et les normes internes qui le régissent. Il peut aussi

tenter de nommer les valeurs qui animent les mécanismes de prise de décision.

L'examen de cette tradition organisationnelle est d'une extrême importance et ce pour plusieurs raisons. Cette tradition joue un rôle dominant dans les activités des autres partenaires de l'établissement. De plus, on est peut-être peu conscient que cette tradition est faite d'accords tacites rarement nommés. Cela entraîne le fait que des satisfactions, des insatisfactions, des confusions se manifestent. C'est une tradition souvent questionnée mais rarement analysée.

De plus, le fait de prendre à son compte une telle analyse constitue, pour l'établissement, un premier geste de cohérence. Cela ne peut qu'être souhaité par les autres partenaires.

DES ACTIONS AU NIVEAU DES DÉPARTEMENTS

C'est au niveau du département que la tradition pédagogique s'actualise davantage. Les enseignants et les enseignantes sont les responsables de l'activité éducative dans le quotidien.

L'analyse de la tradition pédagogique pourrait être la responsabilité du département. Il me semble cependant évident que la clarification de cette tradition doive se réaliser grâce à l'appui de l'établissement. Il ne s'agit pas de faire l'analyse à la place du département, mais essentiellement de fournir des outils pour la faciliter.

Cette analyse de la tradition pédagogique peut se faire selon plusieurs angles. Quelques suggestions possibles:

- l'angle des courants pédagogiques en tentant d'y rattacher les pratiques quotidiennes;
- l'angle des gestes de la pratique courante en tentant de nommer des valeurs sous-jacentes;
- l'angle de l'analyse des valeurs/préférences et l'examen des écarts avec les valeurs/références;
- etc.

DES ACTIONS AU NIVEAU DES ÉTUDIANTS-ES

Les étudiants et les étudiantes peuvent prendre part à une démarche de clarification de la tradition pédagogique et de la tradition organisationnelle. Ils-Elles peuvent participer activement à la collecte des données et réagir à diverses normes et valeurs sous-jacentes aux pratiques quotidiennes. C'est un premier niveau de participation directe.

Ils-Elles peuvent aussi effectuer leur propre analyse de leur vie collective à l'intérieur du collège. Comment se vit actuellement la participation au développement du collège? Comment participent les étudiants et les étudiantes au développement du collège? Il existe dans ce sens une tradition de la vie étudiante à l'intérieur du collège et les étudiants-es sont les meilleurs-es analystes de cette situation. Cette tradition est en fait un sous-ensemble de la tradition organisationnelle du collège.

Pour effectuer cette analyse, l'établissement devrait fournir du support aux étudiants-es s'il souhaite qu'ils-elles s'impliquent directement. Par contre, si l'on souhaite que l'implication soit indirecte, il faudrait que la collecte des données tienne compte de cette réalité. Il faudrait que les étudiants-es puissent à tout le moins réagir à la tradition actuelle.

DES ACTIONS AU NIVEAU DES SERVICES

Dans un cégep, différents services sont offerts tant aux étudiants-es qu'aux enseignants-es. Ces services s'inscrivent dans une perspective de relation d'aide aux usagers et aux différents partenaires de l'activité éducative. Il est important que la tradition y soit également examinée.

Dans un établissement, les services sont multiples et diversifiés. Ils sont une partie importante de la vie de l'établissement. L'analyse de cette réalité dans le vécu quotidien peut nous révéler des dimensions importantes de la tradition pédagogique et de la tradition organisationnelle. Il ne faut pas oublier que les individus qui interviennent dans ces services ont également développé une approche pédagogique à l'égard de leurs usagers. Celle-ci est un révélateur fort important des valeurs qui sont véhiculées.

Évidemment, il faudra prévoir du soutien pour aider les services à procéder à cette analyse de leur tradition.

3. Vers une auto-analyse comme stratégie de travail

Les différents niveaux présentés dans la section précédente m'amènent à proposer que les traditions pédagogique et organisationnelle fassent d'abord l'objet d'une auto-analyse. Cette proposition vise à rendre les instances responsables de cette démarche.

Cette proposition n'est pas sans poser quelques problèmes. Pour le moment, j'aimerais signaler celui qui me semble le plus important. Il s'agit de la synthèse des différentes analyses qui seront faites dans chacune des instances. Il faut, je crois, mettre en place une structure qui permettra rapidement de faire la synthèse des analyses pour effectuer un bilan/collège. Cette structure devrait permettre d'avoir une vision claire de l'ensemble des diverses traditions du collège. Il faut penser à cette opération avant de procéder à l'auto-analyse.

4. La phase des décisions

Dans le processus de la mise en place d'un projet éducatif, il devient important, après une période d'exploration et analyse des traditions, de décider des orientations que prendra le projet éducatif. Cette phase des décisions doit s'ancrer dans les résultats de l'analyse des traditions. Je mentionne à nouveau que la phase de décisions vise essentiellement à déterminer si le milieu veut rénover ces traditions ou encore s'il veut innover par rapport à celles-ci. C'est donc une étape essentiellement importante.

Certains éléments doivent être pris en considération lors du processus de prise de décision:

- des critères doivent être élaborés pour soutenir ce processus;
- des règles de prise de décision doivent être acceptées par les différents partenaires;
- des mécanismes de retour aux différents partenaires doivent être prévus avant l'articulation du projet éducatif;
- etc.

Cette phase de décisions commence à donner de la couleur au projet éducatif car les différents partenaires commencent à nommer les valeurs et les pratiques qui seront intégrées dans le projet qui sera retenu.

5. Se donner une instrumentation pour favoriser le développement du projet éducatif

Dans les différentes expériences qui ont été tentées sur le projet éducatif, il est aisé d'observer que les partenaires d'un milieu entreprennent des actions plus soutenues s'ils ont en leur possession une instrumentation qui leur permet d'animer et de superviser cette démarche.

Cette instrumentation vise essentiellement à soutenir les gestes concrets qui seront posés pour entreprendre cette recherche de la cohérence entre les actions quotidiennes et l'orientation donnée au projet éducatif dans l'institution.

Cette instrumentation devrait à tout le moins fournir⁽⁴⁾:

- une explication d'un cadre d'action;
- des outils pour planifier les actions de développement;
- des outils pour procéder à une analyse évaluative continue du projet;
- des outils pour animer les différents partenaires du projet;
- des outils pour superviser les diverses opérations qui seront menées;
- des outils pour faire un bilan périodique de l'évolution du projet éducatif au niveau du collège;
- etc.

Le fait d'avoir en sa possession une telle instrumentation est un élément important dans la réussite d'une telle opération. Souvent, nous observons des milieux qui croient tout créer ou tout inventer. Il est nécessaire d'utiliser et d'adapter les expertises disponibles. Évidemment, cette instrumentation devra faire l'objet au préalable d'une analyse pour cerner si, effectivement, elle peut aider le milieu concerné. Des adaptations seront sans doute à faire. De plus, il faudrait prévoir un temps pour l'apprentissage de cette instrumentation.

(4) Dans plusieurs publications sur le projet éducatif, il existe des instrumentations qui sont proposées. Il serait utile d'en faire un inventaire critique pour pouvoir les proposer aux différents partenaires du milieu.

QUELQUES REMARQUES GÉNÉRALES

Pour faire suite à la présentation des cinq dimensions essentielles à la mise en place d'un projet éducatif dans un cégep, je voudrais présenter certaines remarques qui me semblent importantes dans un tel contexte. Ces remarques ne sont pas des éléments propres au développement du projet éducatif mais elles l'influencent directement. Il faut en tenir compte si nous voulons que le projet prenne forme.

LE PROJET ÉDUCATIF EST UN TERRAIN D'APPRENTISSAGE

Il est essentiel que les différents partenaires acceptent que le développement d'un projet éducatif soit une source et un terrain d'apprentissage. Les apprentissages se font à plusieurs niveaux.

Mentionnons, entre autres:

- l'apprentissage du processus d'analyse;
- l'apprentissage de la participation et de la concertation;
- l'apprentissage de la recherche de la cohérence;
- l'apprentissage d'un cadre d'action;
- l'apprentissage d'un processus d'animation et de supervision;
- l'apprentissage des outils/supports;
- etc.

Il est facile de remarquer que, dans les projets éducatifs actuellement mis en place, il devient valorisant pour les différents partenaires de sentir que cette démarche permet de faire des apprentissages importants et significatifs. Il ne faut pas oublier

que la personne ne s'implique pas uniquement pour l'établissement. Elle s'implique également parce qu'elle en retire des avantages personnels. Il y a interaction entre les intérêts privés et les intérêts publics. C'est une réalité qu'il nous faut respecter.

De plus, notez qu'il y a très souvent une démobilisation par rapport à une telle idée parce que l'on voudrait avoir tout appris avant de commencer. Se placer dans une situation d'apprentissage permet de respecter à la fois son style et son rythme de travail. Il s'agit de rendre une telle démarche progressive.

UN CLIMAT A DÉVELOPPER ET A ENTRETENIR

Il n'est pas rare d'observer des milieux qui veulent bénéficier d'un climat de travail libre de tout problème et de toute tension, avant de commencer cette démarche. Dans les faits, ils ne la commencent jamais parce qu'un tel climat totalement satisfaisant est une chose pratiquement irréalisable.

Dans tous les établissements, il faut prendre pour acquis que le climat est instable et qu'il est fait de diverses tensions plus ou moins accentuées. Le mouvement tension/détente est le propre des institutions organisées et il faut en faire une force plutôt qu'une source d'inertie.

Le développement d'un projet éducatif peut contribuer à développer et à maintenir un climat plus détendu dans un établissement. Il faut cependant noter que ce climat se développe dans la mesure où les différents partenaires acceptent de manifester un minimum de transparence.

Cette attitude de transparence réciproque est un des effets observés dans le développement d'un projet éducatif. La transparence remplace progressivement la méfiance et entraîne à la lucidité.

DES ENTENTES MINIMALES DE FONCTIONNEMENT

J'ai parlé précédemment de l'importance de se donner une politique-cadre pour favoriser l'émergence du projet éducatif. Si le collège décide de ne pas se donner une telle politique, il serait important, à tout le moins, que les différents partenaires se donnent des règles minimales de fonctionnement. Ces règles détermineraient :

- les rôles respectifs;
- les démarches de travail;
- les attentes des diverses instances.

L'adhésion à ces règles minimales de fonctionnement sont un des facteurs déterminants de la réussite d'une telle opération. Pour éviter toute confusion, il est important que ces règles soient écrites et diffusées.

DES INTENSIONS CLAIRES ET AVOUÉES

Les différents partenaires doivent connaître les intentions de l'établissement par rapport au développement d'un projet éducatif. Est-ce une opération importante et prioritaire? Est-ce une opération qui fait partie d'un ensemble plus vaste? Est-ce une

activité permanente ou temporaire au collège? Est-ce une activité spécifique ou globalisante? Est-ce que le temps est une contrainte ou avons-nous tout le temps nécessaire? Allons-nous fonctionner sur une base volontaire? Quelles en sont les conséquences sur le développement du collège?

Voilà autant de questions qui méritent une réponse claire et articulée. Elles sont des préliminaires. Elles impliquent un temps de réflexion et une consultation si nous souhaitons que l'opération devienne significative pour plusieurs partenaires.

VERS UNE PROCÉDURE DE TRAVAIL

Ce court document de travail se veut une amorce pour l'émergence d'un projet éducatif. Il serait important, après une discussion entre les différents partenaires, d'en arriver à se donner une procédure de travail pour amorcer l'exploration de ce concept. Dans cette dernière partie, je vous propose un scénario possible pour amorcer ce cheminement. Ce scénario tient évidemment compte des propos tenus dans le présent texte.

La procédure possible:

1. S'entendre sur le sens que l'on donne au concept de projet éducatif dans le collège.
2. Aborder les décisions préliminaires telles qu'elles sont mentionnées dans la section "Des ententes minimales de fonctionnement" (page 9).

3. Prendre une décision sur le fait qu'il soit nécessaire de se donner une politique-cadre pour le développement du projet éducatif.
4. Établir comment se fera l'analyse des diverses traditions dans le collège. Bâtir ou choisir une instrumentation. Procéder à une collecte des données basée sur une auto-analyse. Faire le bilan synthèse des diverses analyses.
5. Déterminer les orientations du projet éducatif à partir de la phase des décisions.
6. Mettre en place des activités d'animation et de supervision pour vivre le projet éducatif à l'intérieur du collège.

Cette procédure est explicitée tout au long du texte. Il est important d'y revenir pour l'articuler davantage. Il est également nécessaire que les partenaires perçoivent le sens d'un projet éducatif et qu'ils puissent en voir les implications sur l'agir quotidien.

La discussion et la réflexion sont ouvertes. Il restera à prendre position sur les premières actions à entreprendre pour commencer à actualiser un projet éducatif au Cégep de Matane.

RENCONTRE AVEC CLAUDE PAQUETTE

NOTE: Le comité a tenu une rencontre avec Claude Paquette. Ceci est un résumé, sous forme de questions-réponses, des discussions qui eurent lieu lors de cette rencontre.

- Le projet éducatif me semble être un rapport entre des finalités et un choix de moyens pour y parvenir. Faire un projet éducatif, c'est faire un plan?

Il est important de concevoir le projet éducatif sous la forme d'un processus et non sous celle d'une entité abstraite et figée, comme un plan. Le projet éducatif doit être une recherche constante d'adéquation entre des valeurs éducatives et des gestes quotidiens. C'est une démarche qui est animée par le souci d'être cohérent par rapport à ce qu'on dit et ce qu'on fait. C'est donc beaucoup plus que simplement faire un plan. S'impliquer dans un projet éducatif a des répercussions non seulement sur notre vie professionnelle, mais aussi sur notre vie privée. Un projet éducatif doit être globalisant, c'est-à-dire qu'il doit comprendre plusieurs aspects de l'acte éducatif. Il doit également être développant, avoir un sens, une orientation.

- Le projet éducatif ne peut-il pas devenir un moyen de pression exercé par les autorités politiques pour que les cégeps se conforment au virage technologique?

Le projet éducatif ne saurait être une réponse à des impératifs qui viennent d'ailleurs. Le projet doit prendre appui sur ce qui se fait dans le milieu. Il ne peut pas être imposé à l'institution. Il doit se situer dans le prolongement de ce qui se fait déjà. C'est pourquoi la première chose à faire dans le cadre d'un projet éducatif consiste à examiner ce qui se fait déjà. Ensuite, on peut se demander si ce que l'on observe correspond à ce que l'on voudrait qu'il apparaisse. Doit-on consolider ce qui se fait ou innover et favoriser une rupture avec le passé? La réponse que l'on va donner à ces questions conditionnera l'orientation du projet éducatif.

- Comment un projet qui part d'un groupe restreint peut-il devenir le projet de toute une institution?

Le travail sur le projet éducatif doit se faire sous la forme d'un volontariat qui a le souci d'élargir progressivement sa base. Il faut donc que la structure qui le supporte soit suffisamment souple et ouverte pour permettre à d'autres personnes de se rajouter au groupe de base. On doit mettre en place une structure à entrées variables, qui favorise une circulation des individus et des idées.

- Ce projet éducatif est sensé prendre appui sur "un examen de la réalité", comme si cette réalité existait en dehors de ceux qui la percevaient et qui, par surcroît, en sont une partie intégrante. N'est-ce pas faire preuve d'un réaliste un peu naïf?

Quand je parle de "la réalité", je fais référence à des événements, à des faits qui ont une signification en fonction d'un projet éducatif. On sait qu'il n'y a pas d'information sans contexte:

dans ce cas-ci, le contexte est relié à l'orientation et au sens que l'on donne au projet éducatif. Il s'agit donc d'être attentif à un certain ordre de faits: ceux qui font preuve d'une certaine régularité, qui peuvent ainsi nous laisser soupçonner qu'ils constituent des gestes dominants, des tendances stables. Par réalité, j'entends la trame qui donne consistance à la multiplicité des gestes quotidiens.

- Une valeur n'est-elle pas toujours une préférence?

Il faut faire une distinction entre les valeurs référentielles et les valeurs préférentielles. Celles-ci peuvent exister uniquement sur le plan du discours et ne jamais se manifester dans le concret. Alors que les valeurs de référence sont celles qui s'expriment dans les comportements et les gestes. Le projet éducatif est une entreprise qui consiste à rechercher une cohérence entre les valeurs de préférence et les valeurs de référence.

- Les professeurs sont-ils incohérents?

On est toujours plus généreux dans nos discours que dans nos pratiques.

- Peut-on vraiment être cohérent? Cette valorisation de la cohérence ne participerait-elle pas du mythe de la transparence, à l'effet qu'il soit possible de communiquer pleinement, sans qu'il ne reste ni résiduel, ni aucune forme d'incompréhension? Est-ce possible entre des organismes aussi intelligents et complexes que des êtres humains?

Il faut replacer cette exigence dans son contexte: celui d'un travail éducatif. Celui-ci est un travail d'influence par lequel on essaie de modifier le comportement d'une autre personne. Dans un pareil contexte, il est normal que celui qui a le rôle de l'intervenant soit en mesure d'explicitier les principes sur lesquels s'appuient son intervention. Et on doit s'attendre à ce qu'il soit capable de respecter ces principes. C'est une question d'éthique et de conscience professionnelle.

- Il me semble que lorsqu'on parle de projet, on a une idée à proposer, une finalité à soumettre. Dans ce que tu nous proposes, il n'y a ni idée, ni finalité. On analyse et par après on fait un projet.

Le projet éducatif, c'est d'abord un outil de travail. C'est un instrument conceptuel, organisationnel qui permet de réaliser la réduction de l'écart entre les préférences et les références. C'est un outil qui favorise la recherche de la cohérence, un instrument neutre qui n'est pas inféodé à aucun modèle pédagogique en particulier.

- N'y-a-t-il pas des contraintes qui, au point de départ, conditionnent le sens du projet éducatif, telles les programmes, les objectifs terminaux, les contenus, etc.?

Il est certain qu'un projet éducatif s'inscrit à l'intérieur de certaines limites. Il est important au point de départ de bien connaître ses limites et d'en informer tous ceux qui sont susceptibles d'être impliqués dans le projet. Autrement dit, il faut bien délimiter la grandeur de la patinoire avant de commencer à jouer. A cet effet, il sera utile d'examiner la tradition organisationnelle. Elle peut nous donner des indices sur la dimension de la patinoire en question.

- Est-ce que le projet éducatif ne risque pas d'être perçu comme un instrument de contrôle?

Quand on travaille à l'intérieur d'une institution ou d'une organisation, on ne travaille pas seul. Il y a donc toujours des ententes, des compromis à faire avec ceux pour qui on travaille. Dans ce sens, le contrôle fait partie de la vie des institutions. Mais ceci étant dit, il est peu probable que le projet éducatif puisse être utilisé par l'institution à des fins de contrôle. Ce que cherche à favoriser un projet éducatif, c'est le développement de la capacité des gens à assumer leurs idées et à devenir plus autonomes et plus lucides.

- Comment assurer une animation soutenue des différents partenaires à l'intérieur du projet? Et à cet effet, ne pourrions-nous pas faire appel à un animateur?

Le problème le plus difficile n'est pas tellement de démarrer le projet éducatif. C'est d'en assurer le maintien et le développement qui comporte des difficultés. Pour ce faire, il est très important d'articuler une stratégie d'animation et une stratégie de supervision. Il faut bien comprendre qu'un projet éducatif n'est pas une affaire de génération spontanée. Cela demande un soutien permanent. Quant au fait d'avoir recours à un animateur, cela peut être utile de temps à autre. Mais il faut comprendre que tout ne se passe pas en réunion. Une bonne partie du travail devra se réaliser sur le terrain, dans les services et les départements.

- Dans un projet éducatif, il faut prévoir des temps forts et des temps faibles, là où il ne se passe pas grand-chose.

C'est vrai, mais il faut agir et ne pas perdre trop de temps à discuter. Il ne faut pas chercher à tout faire d'un coup, mais procéder par petits pas, en accumulant les petites réalisations.

- En ce qui concerne les actions au niveau des départements, cela va demander un support de la part de l'établissement.

Sans aucun doute. Cela ne peut se faire sans qu'on puisse compter sur un choix d'outils d'intervention.

- Quels sont les difficultés que rencontrent les écoles qui sont engagées dans un projet éducatif?

Un projet éducatif doit faire face à deux risques majeurs: celui de tomber dans l'exploration sans action, celui de ne pas arriver à maintenir le projet actif. Il faut insister sur le fait qu'un projet éducatif implique une motivation organisationnelle, pour éviter qu'il soit mis de côté sous prétexte que certaines affaires courantes soient plus urgentes.

- Comment se fait-il qu'on parle peu de projet éducatif au niveau collégial?

On peut constater que plus on monte dans les niveaux de la hiérarchie scolaire, plus les préoccupations pédagogiques diminuent. Au niveau supérieur, la pédagogie est peu valorisée: c'est le tiers-monde du savoir.

INTRODUCTION

Mardi, le 18 février 1986, le collège de Matane était le théâtre d'un événement tout à fait spécial: "La Parade des valeurs". Par cette performance, pour le moins inusitée, les membres du comité sur le projet éducatif désiraient sensibiliser la population du collège aux travaux entourant l'élaboration d'un projet éducatif qui soit à l'image des gens qui y oeuvrent et des valeurs qu'ils véhiculent. On profitait de cette occasion pour lancer officiellement la période de consultation où la participation de chacun était sollicitée.

Au début de ses travaux, le comité sur le projet éducatif s'était fixé deux objectifs principaux: d'une part, clarifier la façon dont la notion de projet éducatif peut s'appliquer à la réalité institutionnelle du niveau collégial et, d'autre part, procéder à une enquête dans le milieu sur les pratiques éducatives. La première phase réflexive étant complétée, les membres du comité ont donc axé l'essentiel de leurs travaux de la session H-86 à l'amorce du deuxième volet de cette démarche, soit la consultation. Le mandat à exécuter était ambitieux: procéder à une consultation visant à faire ressortir les valeurs éducatives que sous-tend l'activité scolaire, qu'elle soit d'apprentissage, d'enseignement ou qu'elle prenne toute autre forme d'intervention dans le milieu. Trois étapes étaient prévues. La première, soit celle d'une enquête par questionnaire, destinée à l'ensemble de notre collectivité, constituait certes un moyen de procéder à une cueillette exhaustive de données, mais elle se voulait surtout un prétexte à la réflexion sur l'activité éducative au Cégep de Matane. La seconde, beaucoup

plus sélective, mettait l'accent sur divers groupes-cibles ayant expérimenté des projets pédagogiques ou éducatifs, collectifs. La troisième se voulait une analyse des valeurs des étudiants-es à travers leurs lieux de rassemblements.

Malheureusement, compte tenu du temps dont nous disposions et des ressources mises à notre disposition, nous n'avons pas pu remplir notre mandat dans son entier. Les deux premières étapes ont été amorcées alors que la troisième a dû être reportée à une date ultérieure.

Ce document comprend deux volets spécifiques. Le premier rassemble l'information entourant la consultation par questionnaire; on y retrouvera les principaux résultats que l'on en a tirés. Le second résume toute l'activité "ENTREVUE" (rencontre avec les groupes-cibles). On pourra y lire, pour chacune des onze entrevues sollicitées, un résumé de l'activité, quelques notes permettant d'orienter l'analyse et une représentation graphique commentée illustrant de façon schématique l'analyse qui en a été faite. De plus, on y retrouvera un essai d'analyse globale où l'on a tenté de dégager les grandes lignes de force (ou zones d'intensité) qui caractérisent ces projets.

Conscients que ce travail est loin d'être complété, nous avons tout de même réussi à rejoindre, à intéresser sinon à intriguer, certains de nos collègues et étudiants-es, à la notion de projet

éducatif. Qu'elles soient positives ou négatives, toutes les remarques critiques et réactions que cette activité a pu susciter ne peuvent que contribuer à l'approfondissement d'une réflexion personnelle ou collective.

Ce document devrait aider à dégager les grandes orientations à suivre dans la poursuite des travaux du comité sur le projet éducatif.

CHAPITRE PREMIER - LE QUESTIONNAIRE "JEUX DES VALEURS"

Au départ, la consultation devait permettre de faire ressortir les valeurs éducatives sur lesquelles s'appuie toute l'activité éducative au collège. Deux éléments apparaissaient fondamentaux: identifier ces valeurs de préférence et vérifier si, dans notre quotidien, nous posons des gestes qui permettent d'atteindre ces finalités. A partir de ces deux éléments, nous avons conceptualisé un questionnaire.

Pour ce faire, nous avons, dans un premier temps, exploré divers documents qui privilégiaient le même genre d'approche et les mêmes moyens pour y arriver. Trois travaux ont retenu notre attention: il s'agit des ouvrages de Lamontagne et Terrien⁽¹⁾, de Jacques Perron⁽²⁾, et de Milton Rokeach⁽³⁾. De cette lecture, trois éléments nous sont apparus intéressants. Premièrement, la notion de jeu des valeurs: le principe de jouer avec les valeurs nous semblait intéressant à explorer, dans la mesure où il permettait une réflexion sur la notion de valeur en les comparant les unes aux autres. De plus, il présentait un caractère souple qui pouvait inciter à la participation. Le deuxième élément favorisait la hiérarchisation des valeurs les unes par rapport aux autres.

(1) Jacques Lamontagne, Rita Terrien, Les valeurs des professeurs de cégep, Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 1977.

(2) Jacques Perron, Questionnaire des valeurs d'Éducation, Montréal, Département de psychologie, Université de Montréal, 1976.

(3) Milton Rokeach, The Nature of Human Values, New-York, Free Press, 1973.

A notre avis, cela imposait une plus grande réflexion. Et le troisième soulignait dans la pertinence de savoir si oui ou non, nous posions dans notre quotidien des gestes qui permettent d'atteindre ces préférences. De là, nous avons produit le jeu-questionnaire "JEUX DES VALEURS".

Le premier, "LE JEU DES FINALITÉS", devait permettre d'identifier les valeurs ou finalités éducatives auxquelles nous attachions le plus d'importance. Le second, "LE JEU DES ATTENTES", explorait le type d'implication des individus par rapport au milieu collégial, et le projet personnel de chacun. Quant au troisième, "LE JEU DES ROLES", il visait à préciser notre perception des rôles dans l'institution et à nous interroger sur les pratiques que nous privilégions (styles d'enseignement, d'apprentissage, d'intervention).

1157 copies de ce questionnaire ont été distribuées à tous les étudiants (de l'enseignement régulier et de l'éducation des adultes), à tous les membres du personnel ainsi qu'aux membres du Conseil d'administration du collège. De ce nombre, 557 copies nous ont été retournées, soit un taux de participation atteignant 48,1%. La répartition des répondants se lisait comme suit:

476 étudiants(es),
37 enseignants(es),
16 employés de soutien,
8 professionnels(les),
6 cadres,
14 copies non-identifiées.

Nous tenons à souligner l'importante collaboration des enseignants de philosophie et des départements techniques qui ont accepté d'accorder à leurs étudiants, à même leurs heures de cours, le temps nécessaire pour répondre adéquatement au questionnaire. Ainsi, nous avons pu rejoindre l'ensemble des étudiants du collège. Sans leur participation, notre consultation n'aurait pas connu le même succès. Nous les en remercions grandement.

Les tableaux qui suivent présentent les principaux résultats que nous a livrés cette consultation.

RÉSULTATS

Fiche d'identification

Étudiant	476	85,5%
Enseignant	37	6,6%
Soutien	16	2,9%
Professionnel	8	1,4%
Cadre	6	1,1%
Non-identifié	14	2,5%
	-----	-----
Total	557	

Concentration ou service

Sciences pures	91	16,3%
Sciences humaines	62	11,1%
Tech. infirmières	59	10,6%
Tech. administratives	44	7,9%
Hors D.E.C.	40	7,2%
Photo	35	6,3%
Tech. touristiques	31	5,6%
Électrotechnique	30	5,4%
Tech. bureautique	30	5,4%
Les services (péd., aux étudiants-es, etc)	23	4,1%
Éducation des adultes	22	3,9%
Tech. informatique	18	3,2%
Aménagement & urbanisme	15	2,7%
Gestion d'entr. agricole	9	1,6%
Lettres	7	1,3%
Arts (général)	4	0,7%
Arts plastiques	4	0,7%
Créateurs d'entreprise	4	0,7%
Éd. physique	1	0,2%
Non- identifié	28	5,0%

Total	557	

RÉSULTATS

JEU No. 1: LE JEU DES FINALITÉS

	Étudiant	Enseignant	Soutien	Professionnel	Cadre
Amitié	352 (73,9)	18 (48,6)	7 (43,7)	5 (62,5)	1 (16,1)
Respect d'autrui	247 (51,8)	19 (51,3)	9 (56,2)	4 (50)	1 (16,1)
Autonomie	205 (43)	19 (51,3)	9 (56,2)	4 (50)	6 (100)
Satisfaction de soi	213 (44,7)	17 (45,9)	9 (56,2)	2 (25)	3 (50)
Amour	209 (43,9)	8 (21,6)	6 (37,5)	5 (62,5)	1 (16,1)
Liberté	192 (40,3)	9 (24,3)	3 (18,7)	5 (62,5)	4 (66,1)
Famille	168 (35,2)	9 (24,3)	5 (31,2)	3 (37,5)	1 (16,1)
Sens des responsabilités	144 (30,2)	17 (45,9)	8 (50)	5 (62,5)	6 (100)
Harmonie	148 (31)	9 (24,3)	6 (37,5)	2 (25)	3 (50)
Curiosité intellectuelle	130 (27,3)	24 (64,8)	7 (43,7)	4 (50)	3 (50)
Qualité de vie	119 (25)	16 (43,2)	4 (25)	2 (25)	3 (50)
Égalité	134 (28,1)	5 (13,5)	3 (18,7)	2 (25)	1 (16,1)
Connaissance	123 (25,8)	9 (24,3)	5 (31,2)	-----	1 (16,1)
Discipline	116 (24,3)	6 (16,2)	7 (43,7)	1 (12,5)	1 (16,1)
Plaisir	120 (25,2)	4 (10,8)	1 (6,2)	4 (50)	-----
Dépassement de soi	100 (21)	8 (21,6)	7 (43,7)	1 (12,5)	3 (50)
Effort	94 (19,7)	7 (18,9)	3 (18,7)	-----	-----
Aventure	87 (18,2)	6 (16,2)	2 (12,5)	2 (25)	1 (16,1)
Créativité	72 (15,1)	15 (40,5)	2 (12,5)	3 (37,5)	3 (50)
Considération	84 (17,6)	6 (16,2)	4 (25)	-----	-----
Respect de soi	84 (17,6)	9 (24,3)	1 (6,2)	1 (12,5)	-----
Sagesse	74 (15,5)	5 (13,5)	3 (18,7)	2 (25)	-----
Pacifisme	75 (15,7)	3 (8,1)	2 (12,5)	-----	-----
Djscrétion	69 (14,4)	4 (10,8)	3 (18,7)	-----	-----
Écologie	66 (13,8)	4 (10,8)	2 (12,5)	-----	1 (16,1)
Foi	62 (13)	4 (10,8)	2 (12,5)	1 (12,5)	1 (16,1)

	Étudiant	Enseignant	Soutien	Professionnel	Cadre
Coopération	49 (10,2)	8 (21,6)	2 (12,5)	----	2 (33,3)
Réussite sociale	58 (12,1)	1 (2,7)	----	----	----
Excellence	52 (10,9)	----	2 (12,5)	1 (12,5)	2 (33,3)
Féminisme	46 (9,6)	5 (13,5)	1 (6,2)	1 (12,5)	----
Équité	33 (6,9)	6 (16,2)	5 (31,2)	2 (25)	2 (33,3)
Sécurité	45 (9,4)	----	2 (12,5)	----	----
Individualisme	40 (8,4)	1 (2,7)	3 (18,7)	----	----
Originalité	37 (7,7)	4 (10,8)	----	1 (12,5)	----
Solidarité	37 (7,7)	3 (8,1)	1 (6,2)	----	----
Implication sociale	27 (56)	2 (5,4)	4 (25)	1 (12,5)	1 (16,6)
Jouissance esthétique	6 (1,2)	4 (10,8)	----	1 (12,5)	----
Rigueur intellectuelle	14 (2,9)	7 (18,9)	1 (6,2)	3 (37,5)	3 (50)
Respect de l'autorité	24 (5)	1 (2,7)	1 (6,2)	----	----
Compétition	25 (5,2)	----	----	----	----
Mode	23 (48)	----	----	----	----
Objectivité	15 (3,1)	4 (10,8)	1 (6,2)	3 (37,5)	----
Pouvoir	20 (4,2)	----	1 (6,2)	----	----
Prospérité	20 (4,2)	----	----	1 (12,5)	----
Compassion	18 (3,7)	1 (2,7)	----	----	----
Conformité	16 (3,3)	1 (2,7)	----	----	----
Libération nationale	9 (1,8)	----	----	----	----
Élitisme	4 (0,8)	1 (2,7)	----	----	----
Érudition	4 (0,8)	----	----	----	----
Postérité	3 (0,6)	----	----	----	----

RÉSULTATSJEU No. 2: QUESTION 1AQu'espérez-vous de votre passage au collège?

N.B. Les résultats et les pourcentages tiennent compte essentiellement des répondants - étudiants.

	<u>Nombre de fois choisi</u>	<u>% des répondants</u>
- Développer mes capacités et aptitudes intellectuelles.	240	50,4
- Mener mes études collégiales jusqu'au bout.	192	40,3
- Acquérir une formation dans un domaine spécialisé.	162	34,0
- Faire un choix de cours qui correspond à mes intérêts.	159	33,4
- Acquérir une bonne formation générale.	159	33,4
- Parvenir à des études universitaires.	152	31,9
- Mieux connaître mes ressources et limites personnelles.	144	30,2
- Préciser mon orientation professionnelle.	125	26,2
- Toucher l'éventail le plus large possible de sujets.	125	26,2
- Me faire de nouveaux amis.	122	25,6
- Mieux me connaître.	119	25
- Relever des défis importants.	94	19,7
- Jouir d'une grande liberté individuelle.	90	18,9
- Explorer des réalités qui me sont inconnues.	64	14
- Mieux comprendre la société dans laquelle je vis.	63	13,2

- Vivre avec des gens de ma génération.	43	9
- Pouvoir être évalué en toute impartialité.	42	8,8
- Obtenir une bourse qui me permette de mieux subvenir à mes besoins.	32	6,7
- Vivre dans un environnement distinct de la famille.	27	5,6
- Pouvoir prendre part aux décisions qui me concernent.	27	5,6
- Pouvoir défendre mes droits individuels et collectifs.	26	5,4
- M'impliquer dans la vie étudiante.	20	4,2
- Avoir un emploi du temps souple.	20	4,2
- Profiter des avantages qu'offrent Matane et ses environs.	10	2,1
- Pouvoir faire reconnaître ma participation à des activités para-scolaires.	7	1,4
- Pouvoir prendre connaissance des problèmes du milieu institutionnel.	5	1,0
- Pouvoir participer activement aux décisions départementales.	3	0,6

N.B. Les résultats et les pourcentages tiennent compte essentiellement des répondants-membres du personnel.

	Enseignant	Soutien	Professionnel	Cadre
- Jouir de l'autonomie dans le travail.	17 (45,9)	7 (43,9)	6 (75)	4 (66,6)
- Communiquer le goût d'apprendre.	22 (59,4)	4 (25)	3 (37,5)	----
- Vivre en contact avec les jeunes.	16 (43,2)	6 (37,5)	2 (25)	1 (16,6)
- Avoir l'occasion de m'épanouir sur le plan personnel.	13 (35,1)	6 (37,5)	3 (37,5)	3 (50)
- Développer mes aptitudes et mes capacités intellectuelles.	11 (29,7)	7 (43,7)	4 (50)	2 (33,3)
- Gagner un salaire décent.	9 (24,3)	5 (31,3)	4 (50)	2 (33,3)
- Contribuer au bon fonctionnement de l'institution.	3 (8,1)	8 (50)	3 (37,5)	5 (83,3)
- Oeuvrer dans un milieu où les relations interpersonnelles sont harmonieuses.	11 (29,7)	3 (18,7)	2 (25)	3 (50)
- Pouvoir prendre part aux décisions qui me concernent.	6 (16,2)	7 (43,7)	2 (25)	1 (16,6)
- Evoluer dans un milieu intellectuel.	10 (27)	----	4 (50)	----
- Avoir une grande liberté d'action.	9 (24,3)	3 (18,7)	1 (12,5)	1 (16,6)
- Contribuer à la formation de la société québécoise.	8 (21,6)	1 (6,2)	1 (12,5)	3 (50)
- Pratiquer un métier de mon choix.	8 (21,6)	4 (25)	1 (12,5)	----
- Relever des défis importants.	3 (8,1)	3 (18,7)	2 (25)	4 (66,6)
- Obtenir la sécurité que l'emploi procure.	5 (13,5)	1 (6,2)	----	----

	Enseignant	Soutien	Professionnel	Cadre
- Profiter des possibilités d'avancement.	1 (2,7)	4 (25)	1 (12,5)	----
- Mieux connaître mes ressources et limites personnelles.	3 (8,1)	3 (18,7)	----	----
- Avoir la possibilité de rencontrer beaucoup de monde.	3 (8,1)	2 (12,5)	----	----
- Pouvoir prendre connaissance des problèmes du milieu institutionnel.	----	2 (12,5)	----	1 (16,6)
- Oeuvrer dans un milieu stable.	1 (2,7)	1 (6,2)	----	----
- Pouvoir défendre mes droits individuels et collectifs.	----	2 (12,5)	----	----
- Oeuvrer dans un milieu bien organisé au plan matériel.	1 (2,7)	----	----	----
- Bénéficier d'avantages sociaux.	----	----	----	----
- Oeuvrer dans un milieu syndiqué.	----	----	----	----

RÉSULTATS

JEU No. 2 - QUESTION 2 - A quelles fins poursuivez-vous (ou avez-vous poursuivi) des études?

	Étudiant	Enseignant	Soutien	Professionnel	Cadre
- Afin d'être pleinement satisfait de moi-même.	336 (70,5)	23 (62,1)	10 (62,5)	6 (75)	4 (66,6)
- Afin d'approfondir ma connaissance dans un domaine.	291 (61,1)	29 (78,3)	14 (82,5)	6 (75)	5 (83,3)
- Afin d'obtenir un emploi bien rémunéré.	291 (61,1)	15 (40,5)	7 (43,7)	6 (75)	2 (33,3)
- Afin d'augmenter ma compétence professionnelle.	248 (52,1)	24 (64,8)	14 (87,5)	6 (75)	6 (100)
- Afin d'acquérir une confiance en moi.	234 (49,1)	10 (27)	11 (68,7)	3 (37,5)	2 (33,3)
- Afin d'occuper un poste de responsabilité.	159 (33,4)	9 (24,3)	8 (50)	4 (50)	6 (100)
- Afin de résoudre des problèmes humains et sociaux.	119 (25)	13 (35,1)	5 (31,2)	3 (37,5)	2 (33,3)
- Afin d'être reconnu à la hauteur de mon talent.	101 (21,2)	4 (10,8)	----	2 (25)	1 (16,6)
- Afin d'accéder à un niveau social élevé.	69 (14,4)	3 (8,1)	----	----	----
- Afin de contribuer à la recherche scientifique.	59 (12,3)	7 (18,9)	1 (6,2)	2 (25)	2 (33,3)
- Afin d'acquérir une réputation enviable.	58 (12,1)	2 (5,4)	1 (6,2)	----	----
- Afin de parvenir à une profession prestigieuse.	52 (10,9)	----	1 (6,2)	----	----
- Afin d'être reconnu comme très renseigné dans un domaine particulier.	48 (10)	4 (10,8)	----	----	----
- Afin de réaliser des ouvrages reconnus par mes contemporains.	32 (6,7)	1 (2,7)	1 (6,2)	1 (12,5)	----

	Étudiant	Enseignant	Soutien	Professionnel	Cadre
- Afin d'être un modèle pour les autres.	31 (6,5)	2 (5,4)	1 (6,2)	----	----
- Afin de mériter certains honneurs.	22 (4,6)	----	----	----	----
- Afin de détenir un pouvoir sur les autres.	15 (3,1)	----	----	----	----

RÉSULTATS

JEU No. 3 - QUESTION 1 - Quelles sont les grandes qualités que l'on doit reconnaître chez un(e) bon(ne) étudiant(e)?

	Étudiant	Enseignant	Soutien	Professionnel	Cadre
Ambitieux (se)	243 (51)	4 (10,8)	3 (18,7)	----	2 (33,3)
Débrouillard(e)	182 (38,2)	8 (21,6)	3 (18,7)	----	----
Intéressé(e)	181 (38)	8 (21,6)	6 (37,5)	1 (12,5)	----
Attentif(ve)	169 (35,5)	4 (10,8)	3 (18,7)	1 (12,5)	----
Discipliné(e)	162 (34)	5 (13,5)	4 (25)	1 (12,5)	1 (16,6)
Autonome	150 (31,5)	10 (27)	2 (12,5)	4 (50)	4 (66,6)
Responsable	151 (31,7)	11 (29,7)	5 (31,2)	1 (12,5)	2 (33,3)
Honnête	136 (28,5)	5 (13,5)	3 (18,7)	----	1 (16,6)
Ouvert d'esprit	109 (22,8)	9 (24,3)	2 (12,5)	3 (37,5)	2 (33,3)
Sérieux(se)	112 (23,5)	1 (2,7)	2 (12,5)	----	----
Curieux(se)	93 (19,5)	10 (27)	2 (12,5)	4 (50)	2 (33,3)
Dynamique	99 (20,7)	1 (2,7)	3 (18,7)	1 (12,5)	1 (16,6)
Esprit d'équipe	85 (17,8)	9 (24,3)	3 (18,7)	1 (12,5)	1 (16,6)
Créatif(ve)	73 (15,3)	6 (16,2)	3 (18,7)	1 (12,5)	3 (50)
Logique	80 (16,8)	3 (8,1)	1 (6,2)	1 (12,5)	----
Exigeant(e)	44 (9,2)	1 (2,7)	2 (12,5)	----	----
Sens critique	32 (6,7)	4 (10,8)	1 (6,2)	2 (25)	1 (16,6)
Réceptif(ve)	34 (7,1)	-----	1 (6,2)	2 (25)	----
Imaginatif(ve)	33 (6,9)	1 (2,7)	----	----	----
Perspicace	26 (5,4)	-----	1 (6,2)	2 (25)	----
Discret(e)	21 (4,4)	2 (5,4)	----	----	----
Spontané(e)	20 (4,2)	2 (5,4)	----	----	----
Adroit(e)	18 (3,7)	-----	----	----	----
Compétitif(ve)	15 (3,1)	-----	----	----	----
Meneur(se)	6 (1,2)	-----	----	----	----

RÉSULTATS

JEU No: 3 - QUESTION 1 - Quelles sont les grandes qualités que l'on doit reconnaître chez un(e) bon(ne) éducateur(trice).

	Étudiant		Enseignant		Soutien		Professionnel		Cadre	
Compétent(e)	218	(45,7)	24	(64,8)	13	(81,2)	6	(75)	6	(100
Disponible	160	(33,6)	16	(43,2)	11	(68,7)	4	(50)	4	(66,6
Accessible	145	(30,4)	16	(43,2)	4	(25)	1	(12,5)	1	(16,6
Ouvert d'esprit	123	(25,8)	13	(35,1)	8	(50)	8	(100)	3	(50
Compréhensif(ve)	112	(23,5)	10	(27)	3	(18,7)	--	----	1	(16,6
Encourageant(e)	104	(21,8)	8	(21,6)	7	(43,7)	1	(12,5)	1	(16,6
Communiqueur(trice)	80	(16,8)	24	(64,8)	5	(31,2)	4	(50)	4	(66,6
Respectueux(se)	92	(19,3)	5	(13,5)	--	----	1	(12,5)	3	(50
Enthousiaste	53	(11,1)	9	(24,3)	3	(18,7)	2	(25)	3	(50
Impartial(e)	54	(11,4)	6	(16,2)	3	(18,7)	2	(25)	--	----
Logique	58	(12,1)	3	(8,1)	3	(18,7)	2	(25)	--	----
Réceptif(ve)	40	(8,4)	8	(21,6)	7	(43,7)	--	----	1	(16,6
Exigeant(e)	25	(5,2)	8	(21,6)	2	(12,5)	--	----	1	(16,6
Animateur(trice)	23	(4,8)	5	(13,5)	1	(6,2)	2	(25)	1	(16,6
Sens pratique	5	(24)	4	(10,8)	4	(25)	--	----	--	----
Imaginatif(ve)	23	(4,8)	1	(2,7)	2	(12,5)	2	(25)	1	(16,6
Confiant(e)	22	(4,6)	1	(2,7)	1	(6,2)	--	----	--	----
Passionné(e)	18	(3,7)	4	(10,8)	--	----	2	(25)	--	----
Perspicace	12	(2,5)	2	(5,4)	1	(6,2)	--	----	--	----
Habile	12	(2,5)	--	----	--	----	--	----	--	----
Conciliant(e)	4	(0,8)	--	----	--	----	1	(12,5)	--	----
Sévère	5	(1,0)	--	----	--	----	--	----	--	----
Permissif(ve)	4	(0,8)	--	----	--	----	--	----	--	----
Provocateur(trice)	1	(0,2)	1	(2,7)	1	(6,2)	1	(12,5)	--	----
Protecteur(trice)	1	(0,2)	--	----	--	----	--	----	--	----

RÉSULTATS

JEU No. 3 - QUESTION 2 - Les styles d'enseignement et d'intervention:
un bon professeur, un(e) bon(ne) éducateur(trice),
c'est celui(celle) qui:

	Étudiant	Enseignant	Soutien	Professionnel	Cadre
-Est compétent dans sa matière.	287 (60,2)	19 (51,3)	8 (50)	3 (37,5)	3 (50)
-Sait communiquer clairement sa matière.	268 (56,3)	16 (43,2)	11 (68,7)	2 (25)	3 (50)
-Exprime clairement ce qu'il(elle) attend des étudiants(es).	185 (38,8)	14 (37,8)	5 (31,2)	1 (12,5)	2 (33,3)
-Utilise des méthodes et stratégies diverses pour faciliter l'acquisition des connaissances.	178 (37,3)	14 (37,8)	5 (31,2)	5 (62,5)	1 (16,6)
-Joue le rôle de personne-ressource en facilitant la connaissance et la créativité de l'étudiant(e).	141 (29,6)	15 (40,5)	7 (43,7)	4 (50)	3 (50)
-Reflète ou respecte la démarche personnelle de l'étudiant(e) dans son apprentissage.	128 (26,8)	7 (18,9)	4 (25)	2 (25)	1 (16,6)
-Laisse les étudiants(es) émettre une opinion ou critique sur son cours ou son intervention.	126 (26,4)	8 (21,6)	1 (6,2)	----	2 (33,3)
-Aide l'étudiant(e) à prendre conscience de lui-même, de ses aspirations, de ses limites.	108 (22,6)	4 (10,8)	4 (25)	5 (62,5)	1 (16,6)
-Incite les étudiants(es) à prendre conscience de leurs responsabilités individuelles ou collectives.	99 (20,7)	9 (24,3)	6 (37,5)	2 (25)	4 (66,6)
-Considère les étudiants(es) comme des êtres pensants.	103 (21,6)	9 (24,3)	3 (18,7)	3 (37,5)	2 (33,3)
-Forme des étudiants(es) capables de répondre aux exigences de son environnement avec efficacité.	111 (23,3)	4 (10,8)	3 (18,7)	----	----

	Étudiant	Enseignant	Soutien	Professionnel	Cadre
-Est disponible en tout temps afin de mieux comprendre les étudiants(es).	95 (19,9)	7 (18,9)	3 (18,7)	1 (12,5)	2 (33,3)
-Programme de façon intéressante les contenus et les activités d'apprentissage.	91 (19,1)	10 (27)	3 (18,7)	1 (12,5)	2 (33,3)
-Crée un environnement éducatif dans lequel chacun peut se sentir libre de se développer comme il l'entend	84 (17,6)	2 (5,4)	1 (6,2)	2 (25)	1 (16,6)
-Sait planifier des situations où l'étudiant(e) peut expérimenter	57 (11,9)	12 (32,4)	4 (25)	2 (25)	----
-Aide les étudiants(es) à acquérir une maturité intellectuelle.	56 (11,7)	4 (10,8)	1 (6,2)	3 (37,5)	3 (50)
-Sert de personne-ressource dans les champs de connaissances que les étudiants(es) ont choisi d'explorer.	54 (11,3)	3 (8,1)	4 (25)	1 (12,5)	----
-Amène les étudiants(es) à interroger ou remettre en question leur vision du monde.	41 (8,6)	7 (18,9)	1 (6,2)	2 (25)	----
-Consulte les étudiants(es) sur différents aspects des activités dont il a la responsabilité.	43 (9)	2 (5,4)	1 (6,2)	1 (12,5)	----

RÉSULTATS

JEU No. 3 - QUESTION 3 - Les styles d'apprentissage: dans quelles circonstances aimez-vous apprendre?

	Étudiant	Enseignant	Soutien	Professionnel	Cadre
-Quand les cours sont bien structurés et les travaux précis.	221 (46,4)	12 (32,4)	12 (75)	2 (25)	2 (33,3)
-Quand les cours vous stimulent intellectuellement.	196 (41,1)	15 (40,5)	10 (62,5)	6 (75)	4 (66,6)
-Par des stages dans différents milieux .	186 (39)	8 (21,6)	2 (12,5)	----	----
-Par l'échange et le travail d'équipe .	174 (36,5)	7 (18,9)	1 (6,2)	4 (50)	2 (33,3)
-Quand les cours vous apportent des informations nouvelles sur divers phénomènes .	158 (33,1)	14 (37,8)	11 (68,7)	1 (12,5)	3 (50)
-Quand les cours vous permettent d'exprimer votre opinion, de préciser votre pensée .	156 (32,7)	9 (24,3)	4 (25)	3 (37,5)	3 (50)
-Quand les travaux scolaires vous permettent de vérifier les applications pratiques de ce que vous apprenez .	154 (32,3)	9 (24,3)	9 (56,2)	1 (12,5)	2 (33,3)
-Quand les cours vous aident à structurer des idées et à penser de façon cohérente .	123 (25,8)	9 (24,3)	4 (25)	5 (62,5)	3 (50)
-Quand l'activité scolaire vous permet de choisir des sujets que vous avez envie d'explorer .	127 (26,6)	5 (13,5)	3 (18,7)	1 (12,5)	1 (16,6)
-Quand l'activité scolaire vous permet d'être créateurs, d'imaginer et de réaliser des projets personnels .	106 (22,2)	9 (24,3)	4 (25)	3 (37,5)	3 (50)
-Quand les cours abordent des thèmes liés à vos préoccupations centrales .	102 (21,4)	13 (35,1)	----	2 (25)	----

	Étudiant	Enseignant	Soutien	Professionnel	Cadre
-Quand les cours exploitent au maximum vos connaissances, vos capacités et vos ressources.	95 (19,9)	13 (35,1)	4 (25)	3 (37,5)	2 (33,3)
-Quand les cours mettent à profit vos expériences concrètes.	98 (20,5)	4 (10,8)	1 (6,2)	1 (12,5)	----
-Quand les cours vous permettent d'obtenir de bons résultats.	91 (19,1)	----	2 (12,5)	----	----
-Quand vous pouvez occuper un rôle actif à l'intérieur de vos cours.	69 (14,4)	9 (24,3)	2 (12,5)	1 (12,5)	1 (16,6)
-Dans des activités individuelles et personnelles.	61 (12,8)	6 (16,2)	3 (37,5)	----	2 (33,3)
-Quand les cours vous permettent d'engager une réflexion sur les grands problèmes de la société.	70 (14,7)	3 (8,1)	1 (6,2)	1 (12,5)	1 (16,6)
-Quand il vous revient de choisir ce qui vous convient d'apprendre.	53 (11,1)	6 (16,2)	1 (6,2)	----	----
-Par une participation aux activités politiques, sociales et culturelles dans la société.	25 (5,2)	2 (5,4)	1 (6,2)	1 (12,5)	1 (16,6)

RÉSULTATS

JEU No. 3 - QUESTION 4 - Les styles de gestion et/ou d'intervention:
un(e) bon(ne) gestionnaire de l'éducation,
un(e) bon(ne) intervenant(e), c'est celui
(celle) qui:

	Étudiant	Enseignant	Soutien	Professionnel	Cadre
-Parle franchement, est ouvert à la discussion et à la confrontation d'idées.	298 (62,6)	28 (75,6)	14 (87,5)	7 (87,5)	4 (66,6)
-S'efforce d'animer, de motiver et de communiquer.	249 (52,3)	21 (56,7)	8 (50)	7 (87,5)	5 (83,3)
-Contribue au succès de l'institution grâce à son dynamisme et son sens de l'initiative.	222 (46,6)	23 (62,1)	11 (68,7)	7 (87,5)	5 (83,3)
-Cherche à entretenir de bonnes relations avec son personnel.	226 (47,4)	17 (45,9)	11 (68,7)	2 (25)	3 (50)
-S'efforce d'apporter une aide à ceux(celles) avec qui il(elle) travaille.	192 (40,3)	13 (35,1)	7 (43,7)	4 (50)	3 (50)
-Met tout en oeuvre pour réaliser les objectifs de son programme.	182 (38,2)	14 (37,8)	5 (31,2)	1 (12,5)	2 (33,3)
-Est disposé à agir dans le sens des intérêts de l'institution.	145 (30,4)	9 (24,3)	5 (31,2)	2 (25)	2 (33,3)
-Aime communiquer de façon informelle avec les membres de son personnel.	139 (29,2)	11 (29,7)	6 (37,5)	2 (25)	-- ----

	Étudiant	Enseignant	Soutien	Professionnel	Cadre
-Adapte son programme d'action de manière à satisfaire aux tendances formelles et implicites de l'institution.	83 (17,4)	3 (8,1)	1 (6,2)	2 (25)	2 (33,3)
-S'arrange pour que les règlements soient respectés.	81 (17)	1 (2,7)	2 (12,5)	1 (12,5)	-- ----
-Satisfait le besoin de participation en favorisant l'auto-direction.	62 (13)	12 (32,4)	5 (31,2)	4 (50)	1 (16,6)
-Est capable de se faire obéir.	69 (14,4)	3 (8,1)	1 (6,2)	-- ----	-- ----
-Évite de surcharger d'informations ses collaborateurs.	63 (13,2)	1 (2,7)	1 (6,2)	-- ----	-- ----
-Cherche à se réaliser sur le plan personnel.	41 (8,6)	3 (8,1)	1 (6,2)	1 (12,5)	3 (50)
-Transmet les ordres aux échelons inférieurs et coordonne les efforts.	16 (3,3)	1 (2,7)	1 (6,2)	-- ----	-- ----

DEUXIÈME CHAPITRE - LES ENTREVUES

Le questionnaire a la forme d'une liste de valeurs ou d'énoncés parmi lesquels les répondants sont invités à choisir ceux qui leur conviennent et à les agencer selon un ordre de priorités. Ces énoncés sont plus souvent qu'autrement formulés dans des termes très généraux qui laissent place à des interprétations variées. C'est ainsi que des expressions telles que "liberté", "sagesse", "amour" peuvent avoir des résonances particulières pour chacun d'entre nous. La courte définition qui les accompagne, si elle aide à préciser l'interprétation qu'il faut leur donner, est loin d'en épuiser le sens. La formulation de ces expressions correspond à un procédé de langage que les linguistes appellent "nominalisation". C'est un procédé qui consiste à désigner un processus dynamique par un nom, ce qui peut donner l'impression que ce dont on parle est une entité, autrement dit, une chose figée, plutôt qu'un processus en mouvement. Ainsi le terme "amour" réfère à un contexte dans lequel deux personnes entretiennent un certain type de relation qu'on qualifie d'amoureuse; autrement dit, on ne saurait parler d'amour sans prendre en considération la présence d'amants, entre lesquels il se passe des choses. Il en est de même pour toutes les valeurs qui font partie de la liste du jeu #1. Une valeur est moins une chose qu'on possède qu'une certaine façon d'entrer en relation avec les autres dans une situation donnée.

L'idée de compléter les informations obtenues au moyen du questionnaire par des entrevues portant sur des activités en cours visait justement à quitter le plan des généralités dans lequel

nous confinait la formule du questionnaire pour accéder à la saisie des situations concrètes où ces valeurs prennent vie et forme. Nous avons décidé de faire porter les entrevues sur des activités dont la réalisation nécessite une collaboration étroite entre plusieurs éducateurs, autrement dit sur des projets collectifs. Deux arguments justifiaient cette décision. Premièrement, ces projets collectifs nous apparaissaient comme autant de petits projets éducatifs dont l'analyse saurait nous fournir de précieux renseignements sur les conditions d'opération d'un projet éducatif global.

Deuxièmement, les projets collectifs désignent des espaces de collaboration qui se maintiennent grâce à un processus d'échanges et d'interactions soutenus qui sollicite l'engagement personnel de chacun des participants. Ceci nous semblait être un contexte propice à l'affirmation des croyances et des valeurs auxquelles tiennent les éducateurs.

Parmi les nombreux projets collectifs qui sont réalisés dans l'institution, nous en avons retenu douze, à partir des critères suivants:

- l'impact sur la collectivité (nous avons retenu les projets qui touchaient un nombre important d'individus);
- le caractère éducatif (les projets devaient poursuivre des objectifs de formation).
- la continuité (les projets devaient être implantés dans le milieu depuis déjà un certain temps).

Les douze projets retenus ont été les suivants:

- la formation pratique en agriculture par des stages en milieu agricole;
- la structure paritaire du module d'aménagement du territoire et d'urbanisme;
- le choix de l'excellence - journée électrotechnique;
- collaboration photo/arts/GAM;
- le test de classement en sciences;
- visite au plateau de la Restigouche;
- la pédagogie ouverte en techniques infirmières;
- le "brunch" et le voyage de fin d'études en techniques touristiques;
- le comité d'accueil;
- le comité des résidents;
- la coopérative étudiante;
- le comité des priorités.

Il a été convenu que les entrevues avec les animateurs de ces projets collectifs allaient se dérouler selon un protocole où, en échange de leur collaboration, on s'engageait à faire parvenir à chacun des groupes une analyse des informations qu'ils consentaient à nous fournir, analyse qu'on parcourrait ensuite ensemble lors d'une rencontre de rétroaction. Chaque entrevue a donc nécessité trois rencontres: une première où on sollicitait leur collaboration selon les conditions proposées; une seconde où se déroulait l'entrevue proprement dite; et, finalement, une dernière où on leur faisait part de notre analyse. Tous les groupes contactés ont accepté de participer à l'enquête.

La forme de ce protocole d'enquête découle de la façon dont le comité sur le projet éducatif envisage son action en tant que groupe qui cherche à favoriser l'émergence d'un projet éducatif dans le milieu. Dans l'esprit du comité, l'apprentissage collectif de nouveaux modes de relation constitue le passage obligé qui peut conduire à l'apparition d'un projet éducatif dans une institution. C'est pourquoi le comité s'est donné comme principe d'action que toutes les activités par lesquelles il sollicite la participation des personnes dans l'institution soient conçues comme des situations où il est possible de faire de nouveaux apprentissages. D'où la décision de réaliser une enquête où l'information recueillie serait, après analyse, retournée aux informateurs sous la forme d'une description des activités dans lesquelles ils sont engagés, par des gens qui les voient de l'extérieur, à partir d'un cadre d'analyse qui n'est probablement pas le leur. Il nous semblait que cette formule d'enquête pouvait contribuer à enrichir la représentation collective de ces activités et éventuellement contribuer à les régénérer.

Les entrevues ont été menées selon une procédure d'interrogation qui s'inspirait du métamodèle de Bandler et Grinder⁽¹⁾. Dans une entrevue, nous n'avons jamais affaire qu'à du langage, même si les propos rapportés concernent une activité concrète qui s'est déroulée dans un temps et un espace identifiés. Les matériaux que nous livrent les informateurs sont sous la forme d'une représentation langagière de ce qui s'est passé. Ce n'est jamais ce qui s'est passé réellement; pour le savoir, il aurait fallu y être soi-même et, même à ce compte, nous n'aurions en tant qu'observateur ou participant qu'une vue

(1) R. BANDLER et V. GRINDER, The Structure of Magic, Science and Behavior Books, 1975.

partielle et partiale de la situation en question. Ceci pour dire que nous ne pouvons avoir accès à la réalité en soi, mais uniquement à des représentations de cette réalité, que ce soit sous une forme langagière, visuelle ou kinesthésique. Or, la carte n'est pas le territoire. Elle est le produit d'une activité de sélection qui ne retient de l'expérience vécue que certains éléments jugés pertinents en fonction des mécanismes habituels d'adaptation aux circonstances. Et cette carte peut être plus ou moins élaborée, plus ou moins articulée, plus ou moins riche.

Bandler et Grinder ont identifié trois grands processus dont les êtres humains se servent pour construire des représentations de la réalité dans laquelle ils sont plongés: ce sont les processus de généralisation, d'omission et de distorsion.

Généraliser consiste à attribuer à toute une classe d'expériences des caractéristiques issues d'une expérience particulière. Par exemple, un éducateur qui aurait eu affaire à un groupe d'étudiants peu motivés pourrait conclure qu'en général les étudiants sont peu motivés.

L'omission est un procédé qui consiste à ne retenir d'une situation que certains éléments en particulier. C'est ce qui se produit dans l'écoute sélective où on ne retient qu'une partie des informations qui nous sont communiquées.

Quant à la distorsion, elle a pour effet d'orienter la perception dans le sens des conséquences attendues, de sorte que seuls les éléments qui confirment nos attentes sont pris en considération.

La stratégie de l'entrevue a consisté à être attentif à l'action de ces processus qui ont pour effet de transmettre une représentation limitée de la réalité, et de tenter d'en minimiser les effets en posant des questions visant à compléter le tableau. En guise d'exemple, si un informateur nous disait que les étudiants sont peu préparés à faire des études collégiales, nous identifierions ces propos comme étant le résultat d'une généralisation, et nous lui demanderions s'il ne lui est jamais arrivé de rencontrer des étudiants bien préparés. Ceci dans le but d'arriver à une représentation plus complexe, plus détaillée de la situation rapportée.

Dans les pages qui suivent, nous vous présentons le traitement auquel nous avons soumis les informations obtenues dans chacune des entrevues. Vous remarquerez que nous avons fait une abondante utilisation de schémas dans la présentation de nos analyses. Ceci n'est ni une fantaisie, ni une façon de couper au plus court. C'est pour nous un moyen d'être fidèle au caractère systémique des relations entre les valeurs qui soutiennent tous ces projets. La représentation graphique, en nous montrant d'un seul coup l'ensemble des éléments qui sont en rapport les uns avec les autres, fait le contrepois à l'effet de linéarité qui est inhérent au texte écrit qui les accompagne.

Ces schémas peuvent, selon le cas se situer à trois niveaux de discours différents. Il y a des schémas qui sont surtout d'ordre descriptif, d'autres qui sont surtout d'ordre analytique, et d'autres qui se situent surtout au niveau de l'explication. Le niveau de la description consiste à présenter les faits dans l'ordre où nous les ont communiqués les informateurs. On y retrouve des informations sur le déroulement de l'activité: les personnes impliquées, la structure organisationnelle qui supporte le projet, la façon dont sont prises les décisions, les buts poursuivis, les objectifs atteints, les difficultés rencontrées, etc. Bref, la description cherche à dresser un portrait aussi complet que possible du déroulement de l'activité. On pourrait la comparer à un film des événements. Cependant, la description ne nous dit rien de la nature des liens qui existent entre les faits qui font partie du film. C'est un langage purement factuel, anecdotique, qui ne fournit aucune explication.

Par rapport à la description, l'analyse pourrait se comparer à un film au ralenti. Analyser, c'est décomposer un tout en ses éléments constituants. Il s'agit d'isoler une partie et de la regarder de plus près.

Certains schémas tentent d'aller plus loin que la simple description des événements pour suggérer une représentation des modèles d'intervention sur lesquels semblent s'appuyer ces activités. C'est souvent dans ces schémas que l'on retrouve des références explicites au domaine des valeurs. Ces schémas ont pour la plupart une forme circulaire, pour bien mettre en évidence que nous avons affaire à des systèmes de relations qui sont dans un rapport dynamique et qui s'influencent mutuellement.

**LA FORMATION PRATIQUE EN AGRICULTURE PAR DES
STAGES EN MILIEU AGRICOLE**

**DÉPARTEMENT DES TECHNIQUES DE GESTION
ET D'EXPLOITATION D'ENTREPRISES AGRICOLES**

LA FORMATION EN AGRICULTURE - LES ACTIVITÉS DE STAGES

RÉSUMÉ DE L'ACTIVITÉ

Au département des techniques de gestion et d'exploitation d'entreprises agricoles, un peu plus de 50% de la formation est dispensée dans les stages en milieu agricole. Au nombre de 6, ces stages visent une exploration des réalités agricoles depuis l'éveil jusqu'à l'intégration, c'est-à-dire à partir d'un contact avec le quotidien de l'agriculteur (le concret) jusqu'aux principes de gestion, de planification, de production et d'intégration du processus de décision (l'abstrait). Parallèlement, cette formation pratique est complétée par un enseignement théorique qui s'appuie sur les données et les observations recueillies en milieu agricole. Ce modèle pédagogique s'inspire de l'approche des syndicats de gestion; c'est-à-dire qu'à partir d'un bilan des données recueillies chez les agriculteurs, l'on établit le portrait le plus précis possible de la réalité agricole "locale", réalisant ainsi un instrument de travail à partir duquel il est possible d'amorcer une étude ou une analyse. Cet instrument peut aussi tout simplement constituer un paramètre de comparaison pour les agriculteurs.

NOTES...

Cette proximité des milieux et modèles agricoles permet d'offrir une formation qui en est fortement imprégnée et inspirée. Toutefois, le contexte scolaire (ou académique) auquel elle est institutionnellement rattachée entraîne certaines discontinuités, voire

des contradictions, qui lui sont intrinsèques. Par exemple, l'intégration complète des formations théoriques et pratiques du champ de spécialisation contribue à éloigner les étudiants des cours de formation générale qui leur sont indispensables pour l'obtention d'un diplôme.

Sur le plan plus strict des "valeurs", le milieu scolaire (formation théorique) véhicule des valeurs souvent contradictoires (ou en opposition) avec celles du milieu agricole. Par exemple, alors que l'un s'attarde à l'acquisition de connaissances générales et spécialisées dans un cadre d'exploration théorique, l'autre s'appuiera davantage sur la pratique et la dextérité manuelle. De même, l'importance accordée à l'organisation et à la planification dans le milieu scolaire s'oppose à la liberté dans le travail, valeur fondamentale et si chère aux agriculteurs. L'exploration de nouveaux concepts, l'importance de la diffusion de l'information et la communication sont également en opposition avec le conservatisme et le repli sur son groupe d'appartenance qui caractérisent les milieux agricoles. Finalement, la pluralité qu'offre le milieu scolaire diffère pour le moins de l'homogénéité d'un contexte familial restreint.

Les représentations graphiques qui suivent illustrent de façon schématique l'analyse réalisée suite à notre rencontre avec les représentants du département des techniques de gestion et d'exploitation d'entreprise agricole.

TABLEAU 1.1

Un peu plus de 50% de la formation en GEEA se présente sous forme de stages en milieu agricole. Cette formation pratique, qui vise une meilleure exploration des réalités agricoles depuis un contact avec le quotidien de l'agriculteur (le concret) jusqu'aux principes de gestion, de planification, de production et d'intégration du processus de décisions (l'abstrait), est complétée par un enseignement théorique qui s'appuie sur les données et les observations recueillies en milieu agricole. L'enseignement théorique constitue donc un complément indispensable à cette formation "sur le terrain". Ensemble, la formation pratique et la formation théorique permettent une meilleure intégration des connaissances en vue d'une meilleure application au moment de l'élaboration du projet d'établissement final de chaque étudiant.

Tableau 1.1 La formation en gestion
et exploitation d'entreprises agricoles

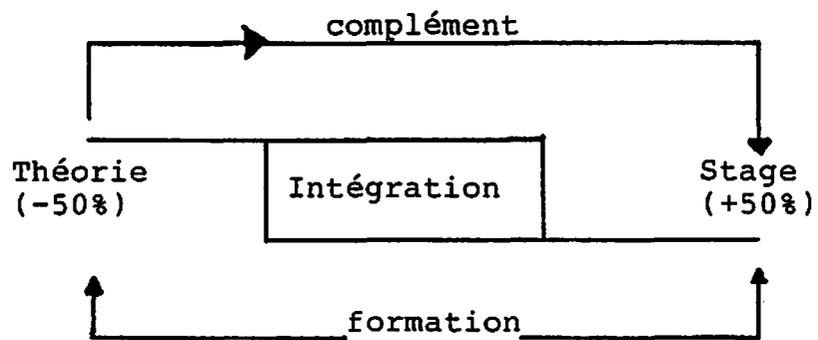


TABLEAU 1.2

Si l'intégration des formations théorique et pratique du champ de spécialisation répond aux attentes des étudiants et a permis jusqu'ici d'atteindre les objectifs pédagogiques fixés au départ, elle provoque un éloignement, voire une rupture, de plus en plus évident des étudiants face à la dimension générale de leur formation. En effet, la participation des étudiants aux stages leur impose des absences prolongées du milieu collégial, ce qui entraîne au retour une surcharge de travail et un important rattrapage qui en découragent plusieurs au point de les faire abandonner. Résultat: près de 50% des étudiants ne complètent pas les cours de formation générale; ils se contentent d'acquérir la formation spécialisée en agriculture et abandonnent l'idée d'obtenir un D.E.C. Toutefois, une trop grande intégration de la formation générale au champ de spécialisation pourrait entraîner un danger de surspécialisation ... Le débat est ouvert.

Tableau 1.2 La structure du programme

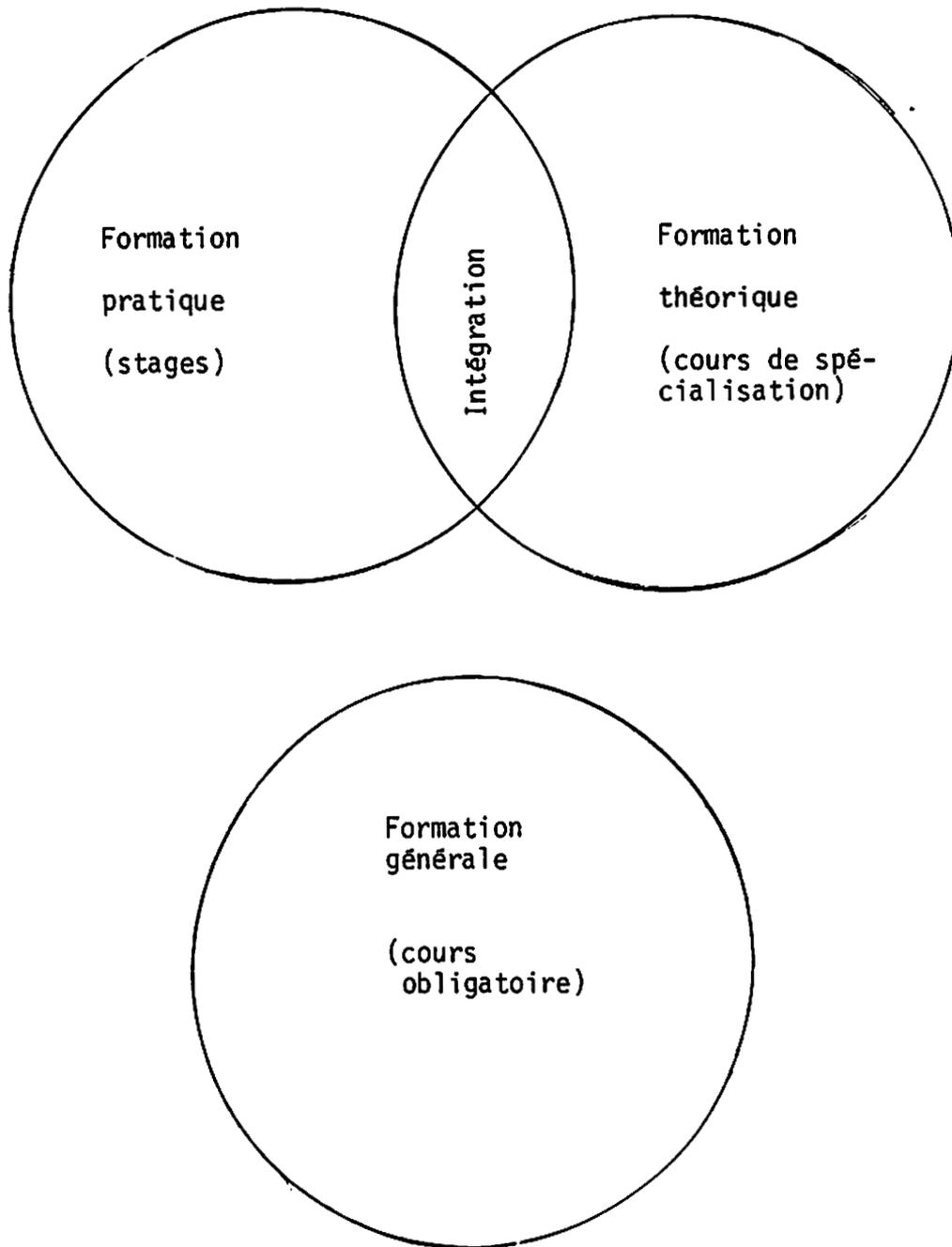


TABLEAU 1.3

Le modèle pédagogique utilisé s'inspire de l'approche des syndicats de gestion. A la fin de l'année, les agriculteurs font un bilan, une analyse de groupe, et identifient des paramètres où chacun se situe par rapport au groupe. L'agriculteur est en mesure de voir les points forts et les points faibles de son entreprise. Il peut ainsi corriger ses performances.

De la même façon, les stagiaires établissent, à partir d'un bilan des données recueillies chez les agriculteurs, un portrait, le plus précis possible, de la réalité agricole "locale", à partir duquel il est possible d'amorcer une étude ou une analyse qui peut constituer un paramètre de comparaison.

Tableau 1.3 L'approche pédagogique

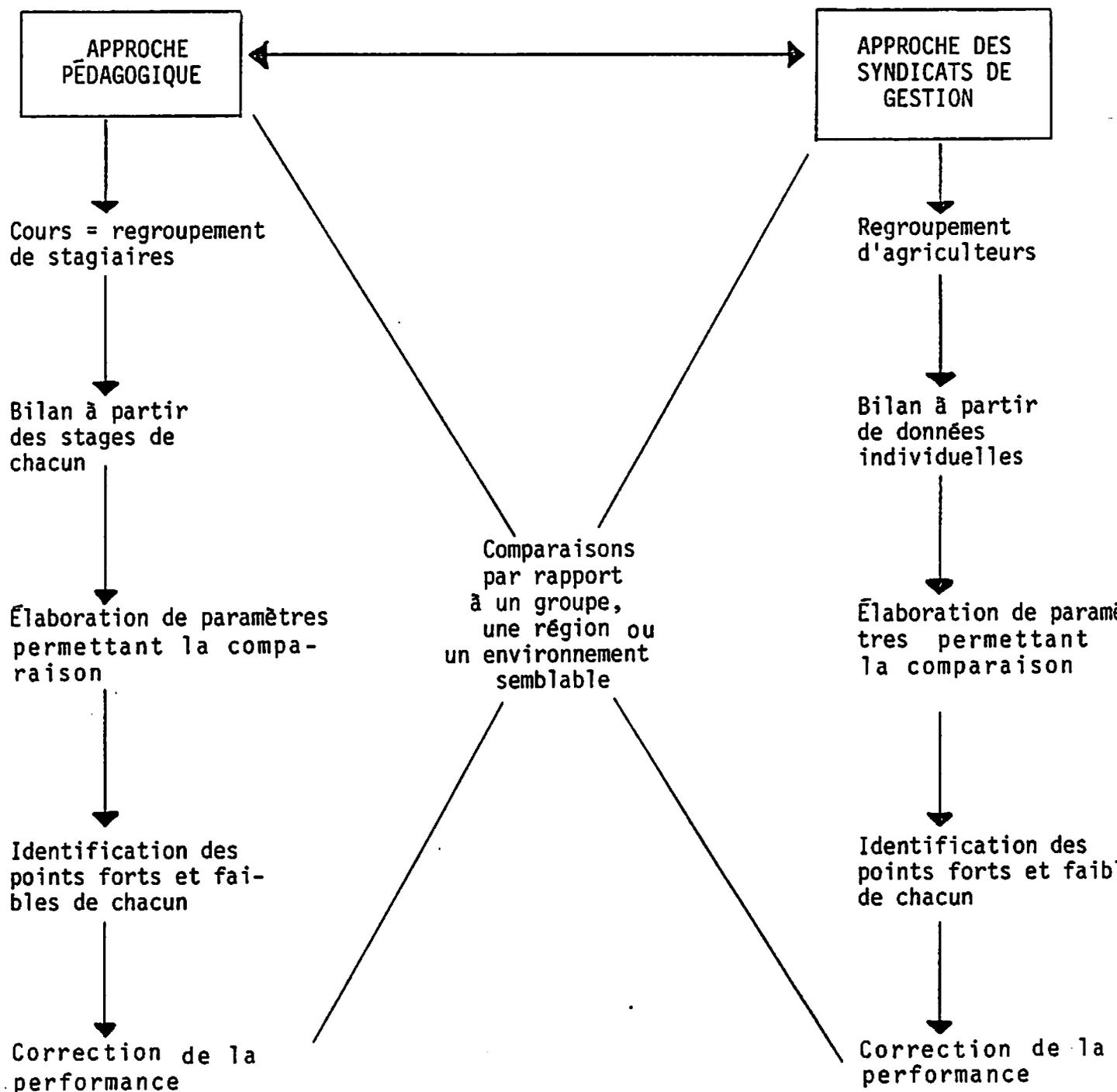


TABLEAU 1.4

L'organisation de l'enseignement en fonction des stages et d'une réalité locale ou régionale ne permet pas d'utiliser des contenus de cours préparés d'avance. Ils doivent être ajustés et coordonnés, surtout si on veut utiliser le matériel que les étudiants vont chercher en stage.

Les cours doivent donc être structurés avant le départ des étudiants sur le terrain, afin de prévoir les données à ramasser. Ces données, que les étudiants recueilleront tout au cours des stages, seront utilisées en classe au retour. Les enseignants doivent donc ajuster leur enseignement en fonction des données recueillies. (Par exemple: les maladies animales répertoriées par les étudiants constitueront l'objet d'étude du cours de zootechnie).

Tableau 14 L'organisation de l'enseignement

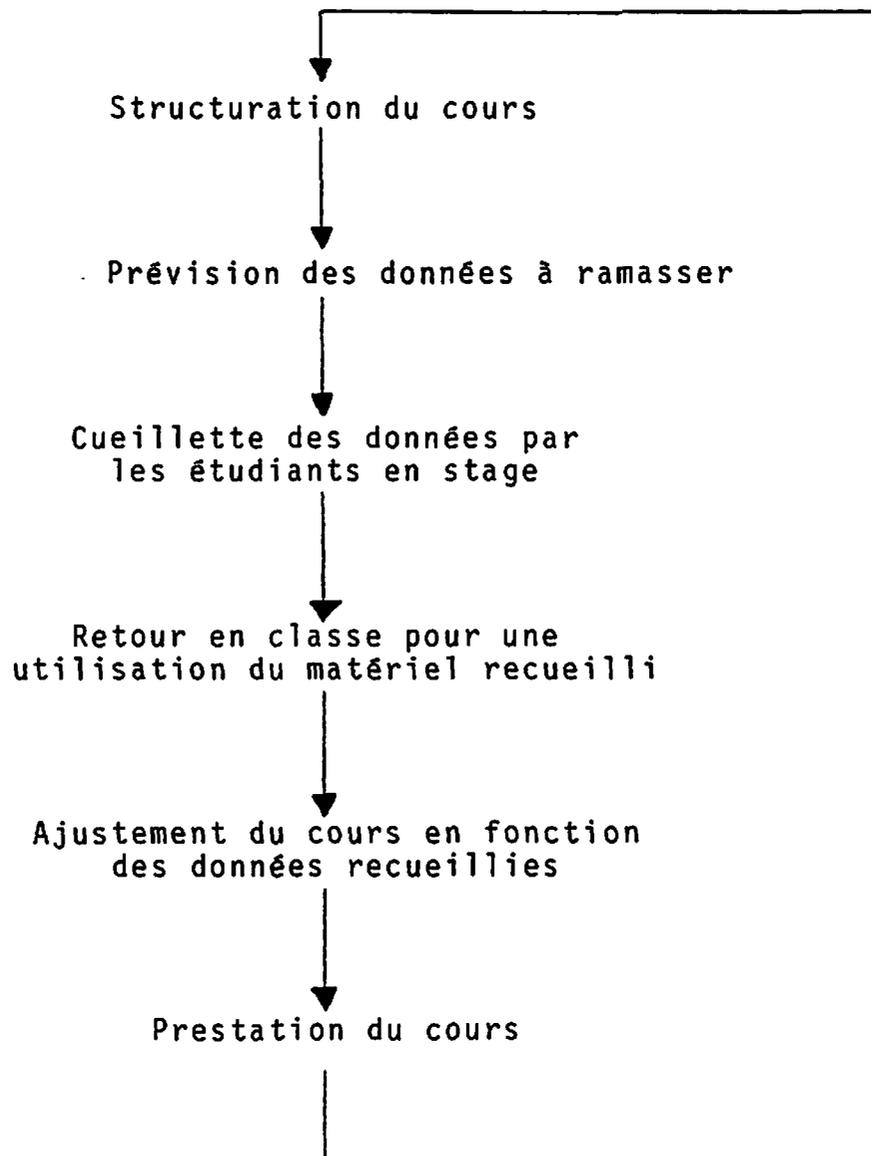


TABLEAU 1.5

Le succès de la formation "sur le terrain" réside dans la relation stagiaire/maître de stage/superviseur de stage. Le superviseur de stage assure un travail de supervision à l'égard du stagiaire et d'organisation avec le maître de stage. Toutefois, c'est dans le rapport stagiaire/maître de stage que réside la clé du succès.

Pour l'étudiant, le stage permet d'acquérir une expérience, d'apprendre à fonctionner avec la réalité agricole, de s'adapter aux limites de fonctionnement des entreprises, de développer des habiletés gestuelles, de recueillir des données, d'explorer différents milieux, de diversifier sa connaissance et de vivre un contexte familial distinct.

Pour l'agriculteur, cela lui procure une main d'oeuvre, lui permet d'explorer et de se confronter à de nouvelles connaissances en agriculture et d'être en contact avec une équipe de spécialistes. Ensemble, ils devront apprendre à échanger, acquérir et introduire de nouvelles connaissances, établir une communication, favoriser une ouverture d'esprit, créer un contexte d'apprentissage et d'enrichissement collectif et s'adapter aux réalités agricoles changeantes. Ces gestes constituent pour chacun des acquis expérimentiels non mesurables.

Tableau 1.5 La relation

Stagiaire
(étudiant)

Maître de stage
(agriculteur)

Superviseur de stage
(enseignant)

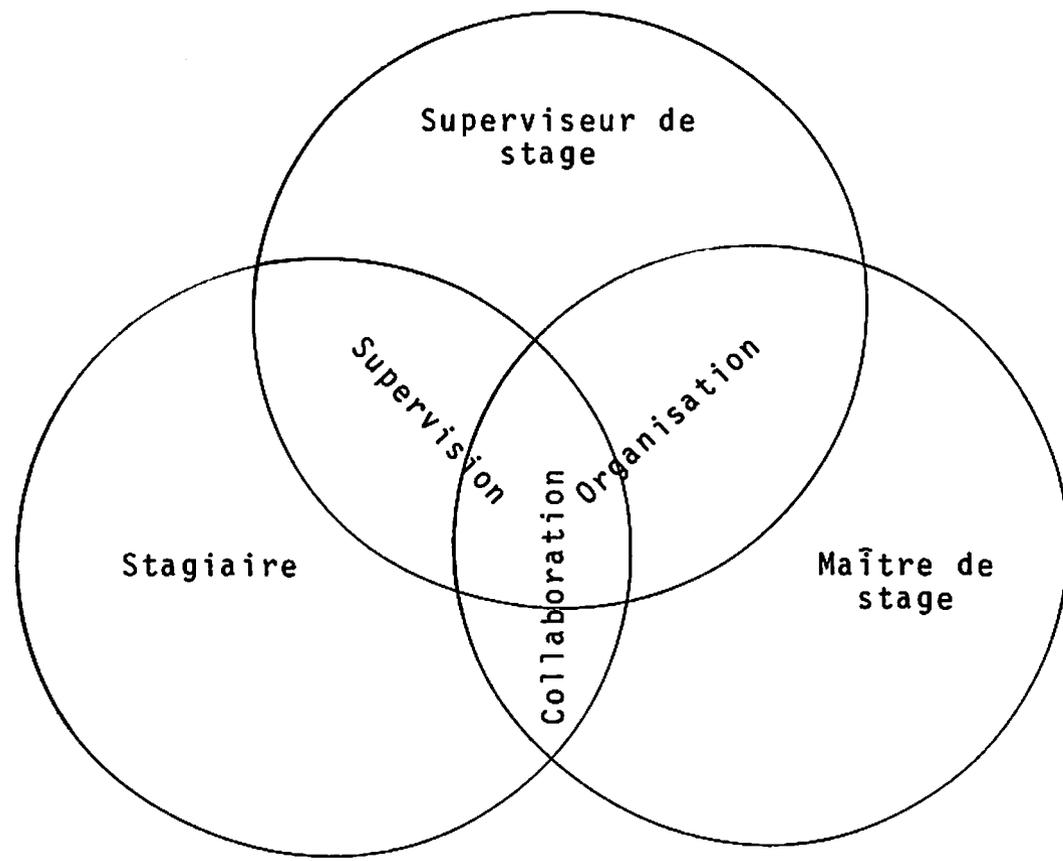
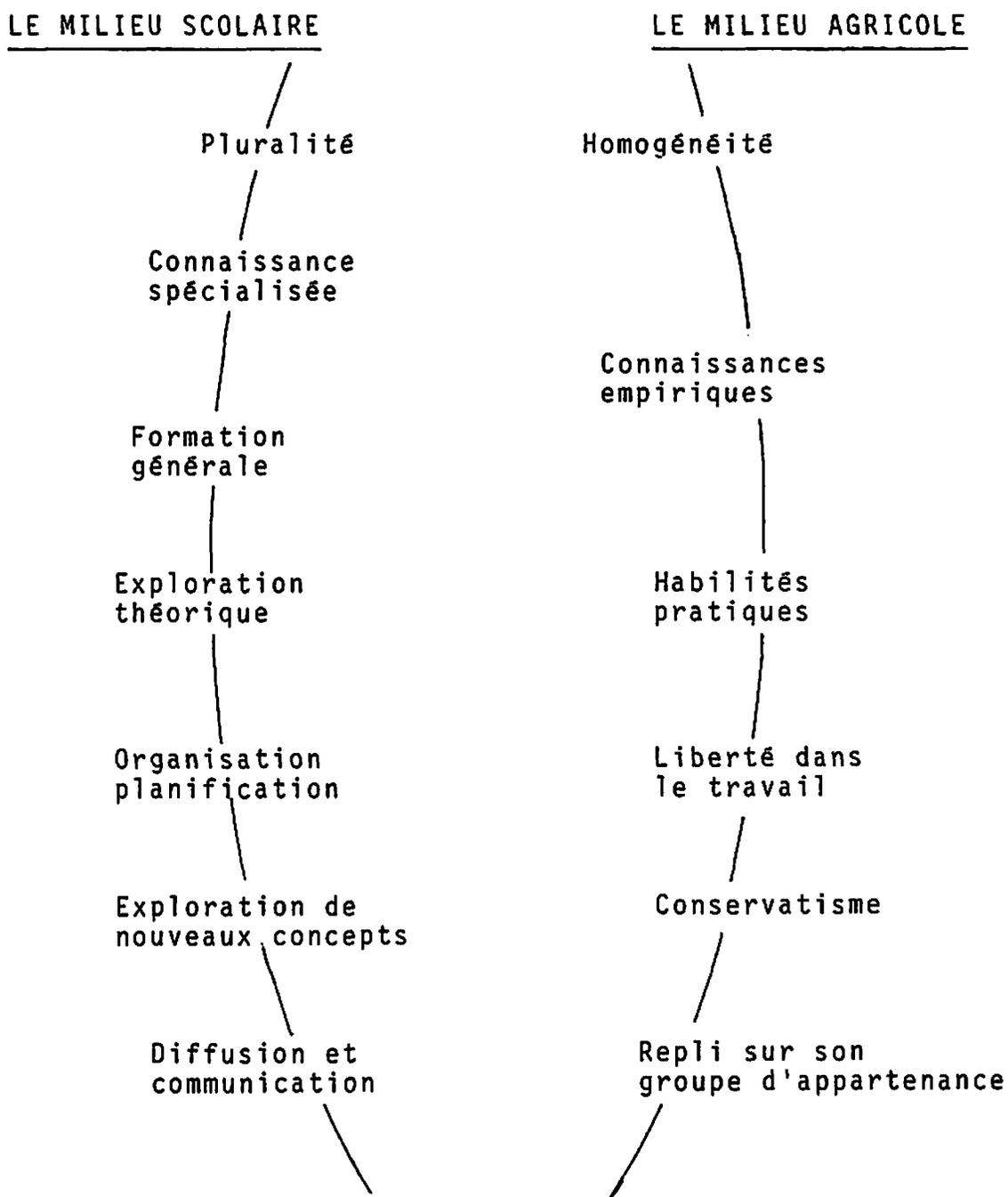


TABLEAU 1.6

La proximité des milieu et modèle agricoles dans le programme de GEEA permet d'offrir une formation qui en est fortement imprégnée et inspirée. Toutefois, le milieu scolaire véhicule des valeurs souvent contradictoires par rapport à celles du milieu agricole. Par exemple, alors que l'un s'attarde à l'acquisition des connaissances générales et spécialisées dans un cadre d'exploration théorique, l'autre s'appuiera davantage sur l'empirie et la dextérité manuelle. De même, l'importance accordée à l'organisation et à la planification dans le milieu scolaire s'oppose à la liberté dans le travail, valeur fondamentale et si chère aux agriculteurs. L'exploration de nouveaux concepts, l'importance de la diffusion de l'information et la communication sont également en opposition avec le conservatisme et le repli sur son groupe d'appartenance qui caractérisent les milieux agricoles. Finalement, la pluralité qu'offre le milieu scolaire diffère pour le moins de l'homogénéité d'un contexte familial restreint.

Tableau 1.6 Valeurs intrinsèques
aux milieux scolaire et agricole



LA STRUCTURE PARITAIRE DU MODULE

D'AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE ET URBANISME

LA STRUCTURE PARITAIRE DU MODULE D'AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE ET D'URBANISME

Depuis maintenant deux ans, le département des techniques d'aménagement et d'urbanisme a mis en place une structure de fonctionnement modulaire qui rassemble, de façon paritaire, des membres de chacun des deux groupes constituant le département (étudiants et enseignants). Ce modèle, en plus de permettre aux étudiants de manifester leurs opinions, de prendre part aux décisions départementales et de s'intéresser aux différents dossiers (administratifs et pédagogiques) relatifs à leur module, vise des objectifs de formation de plus en plus évidents. Chez le groupe étudiant, cet exercice permet de se familiariser avec le travail d'équipe, le déroulement d'une réunion, le travail par consensus et la concertation, expériences pertinentes pour des étudiants qui aspirent à devenir techniciens en aménagement. Pour les enseignants, il permet de mieux saisir la perception qu'ont les étudiants de leur enseignement et de leurs interventions pédagogiques (rétroaction), en plus de préciser les attentes des étudiants face à leur programme de formation. Cette démarche reconnaît donc à l'étudiant un rôle actif par la prise en charge de sa formation et par son implication dans les choix d'orientation du module auquel il appartient.

NOTES...

Un élément nous apparaît indispensable à souligner: l'idée de fonctionnement modulaire est celle des enseignants qui, au nom de

la transparence de la structure d'un cheminement scolaire collectif (étudiants/enseignants), a jugé indispensable de tenir compte des opinions étudiantes dans les décisions qui précisent de plus en plus l'orientation du programme de formation des techniques d'aménagement et d'urbanisme. Toutefois, cette initiative enseignante n'a pas séduit les étudiants comme les enseignants l'auraient souhaité; ceux-ci se sentant souvent peu préoccupés par des questions et des réflexions qu'ils jugent d'ordre administratif. Malgré l'occasion qui leur est offerte, les étudiants réagissent plutôt passivement qu'activement, c'est-à-dire qu'ils assistent à ces réunions comme un devoir plutôt qu'un privilège. Ils ne se sont pas encore appropriés cette structure, ils ne l'ont pas encore définie ni vécue comme un lieu, un théâtre, où il est permis de débattre des questions de tout ordre. Cette initiative étant encore récente, une nette amélioration s'est fait ressentir depuis sa mise en place; cela laisse entrevoir que les étudiants sauront bientôt y préciser leur place, leur type d'intervention et de participation.

Le rapprochement des étudiants autour de préoccupations communes saurait sans doute contribuer à préciser leur degré de participation et améliorerait grandement la circulation de l'information entre le comité et les étudiants.

Derrière ce modèle de fonctionnement, outre la dimension formation, quatre finalités nous sont apparues comme les assises de cette initiative: il s'agit notamment de la transparence, de la participation (collectivité), de l'implication (contribution à l'avancement)

et du respect d'autrui (sens des autres). Chacune de ces valeurs se rassemble sous l'axe de l'intégration sociale.

Les représentations graphiques qui suivent illustrent de façon schématique l'analyse qui a été faite de cette rencontre.

TABLEAU 2.1

Le département des techniques d'aménagement et d'urbanisme a mis en place une structure de fonctionnement modulaire qui rassemble, de façon paritaire, des membres de chacun des deux groupes constituant le département (étudiants et enseignants). Ce modèle de participation, en plus de permettre aux étudiants de manifester leur opinion, de prendre part aux décisions départementales et de se familiariser à la vie modulaire (dossiers administratifs et pédagogiques), favorise l'atteinte d'objectifs d'implication, de travail d'équipe, de confiance et surtout de formation. Chez les enseignants, il témoigne d'une volonté démocratique, d'un climat de transparence, d'une connaissance partagée des dossiers, en plus de les rendre attentifs à la perception qu'ont les étudiants de leur enseignement et de leurs interventions pédagogiques.

Tableau 2.1 Les objectifs de l'assemblée modulaire paritaire

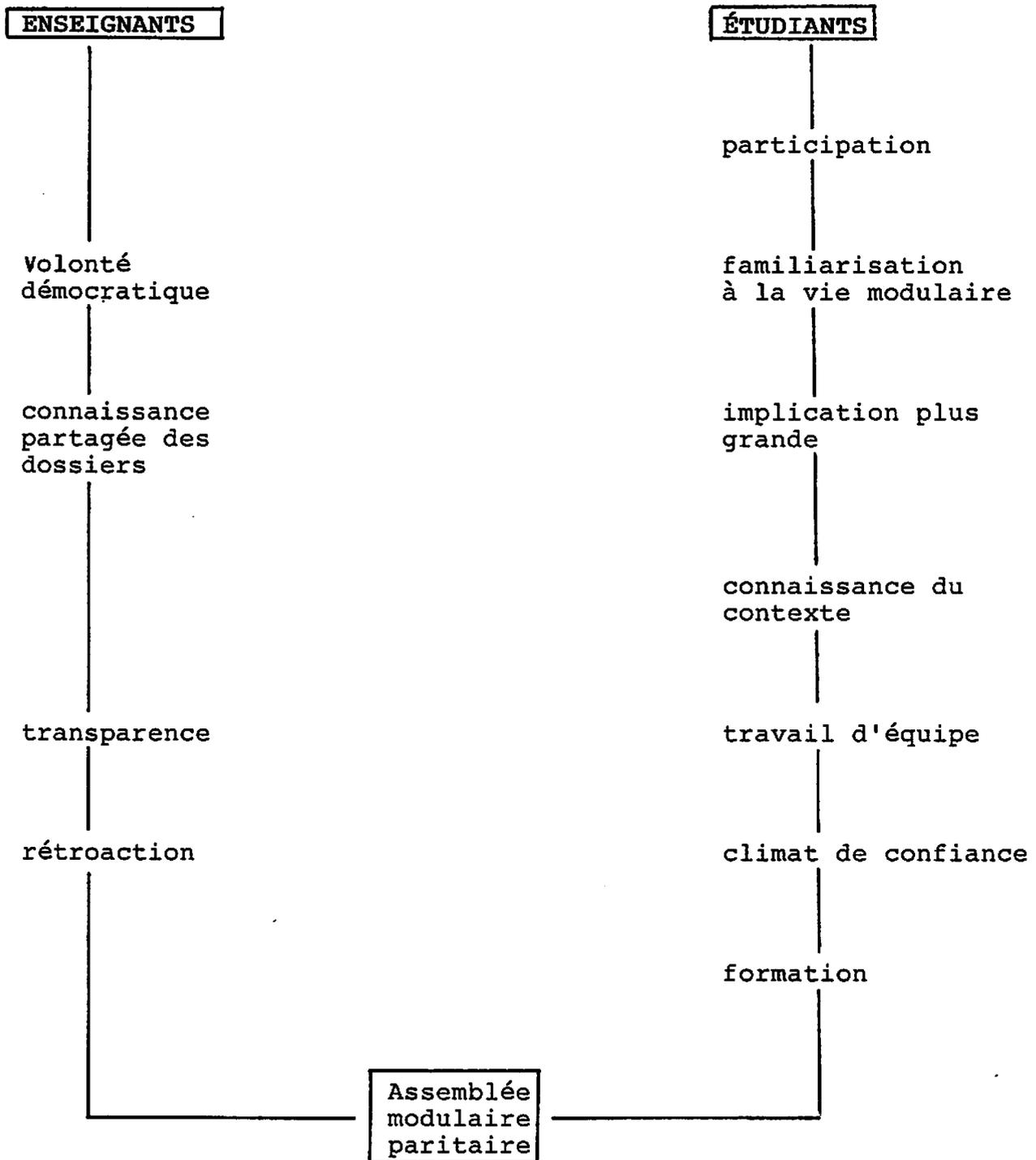


TABLEAU 2.2

Professeurs et étudiants siègent en nombre égal au sein du comité. Théoriquement, ce mode de représentation devrait placer les deux groupes sur un pied d'égalité au moment des discussions et des prises de décision. Mais dans la pratique, la réalité s'est révélée autrement. Malgré la représentation paritaire, les étudiants n'avaient pas le sentiment que leur influence était aussi forte que celle des professeurs. Ils avaient l'impression que ceux-ci formaient un bloc homogène dont les positions étaient établies d'avance, ce qui n'était pas le cas.

Mais si les positions des professeurs n'étaient pas établies d'avance, il est vrai qu'ils formaient un groupe beaucoup plus homogène que les étudiants, compte tenu de leur rapport professionnel. Quand aux étudiants, étant donné qu'ils provenaient de groupes différents, ils avaient peu d'occasion de discuter entre eux, même de façon informelle.

Tableau 2.2 INTERACTION PROFESSEURS-ÉTUDIANTS

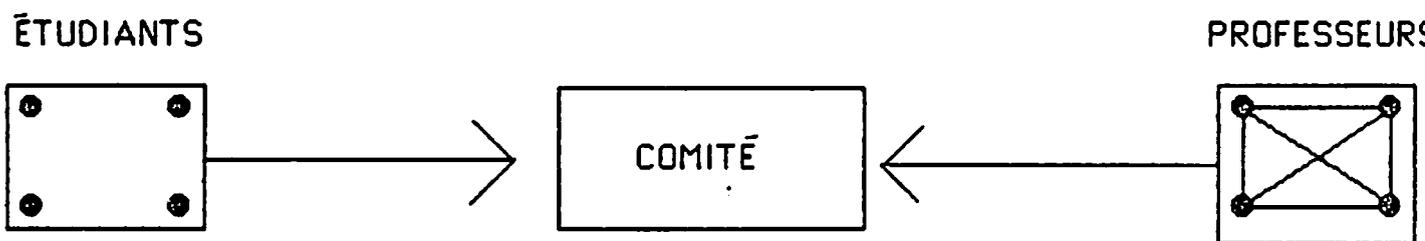


TABLEAU 2.3

Un des buts visés par la création de ce comité était de favoriser la circulation descendante et ascendante de l'information au sein du département. Cet objectif n'a été atteint que partiellement. Les étudiants qui siégeaient sur le comité avaient plus l'impression d'être là à titre personnel plutôt qu'à celui de représentant de leur groupe, de sorte qu'ils ne prenaient pas toujours le temps d'informer leurs confrères des discussions qui se déroulaient à l'intérieur du comité; inversement, ils ne se sentaient pas dans l'obligation de véhiculer au comité les opinions de leurs confrères.

Tableau 2.3 Circulation de l'information

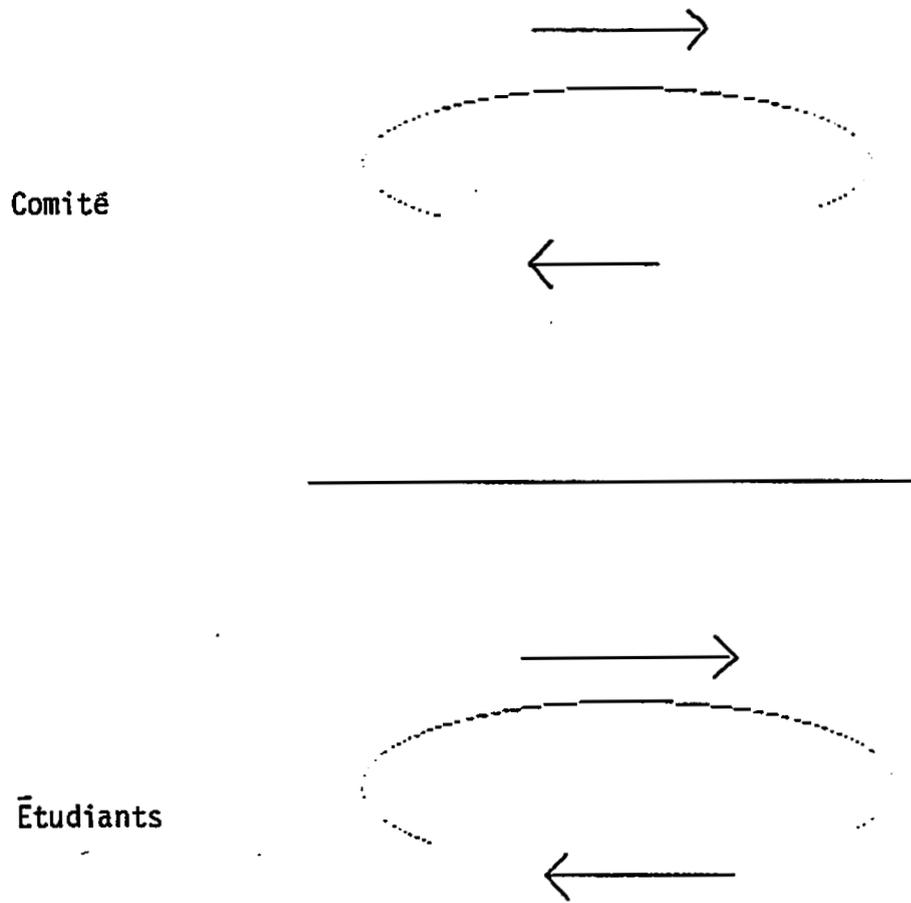


TABLEAU 2.4

Les sujets abordés au comité pouvaient concerner différentes facettes du programme d'aménagement du territoire. Cela pouvait se référer à des questions touchant les activités pédagogiques, l'administration, la planification du programme et même des questions d'ordre très général à propos des changements technologiques ou des finalités du programme.

L'intérêt des étudiants se limitaient plus souvent qu'autrement aux questions qui les touchaient directement. Pour le reste, cela leur paraissait trop éloigné de leur vécu quotidien pour qu'ils se sentent concernés.

Tableau 2.4 Les niveaux de participation

<p>PROGRAMME ET OBJET DE FORMATION</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none">- changements technologiques- qualification professionnelle- rapport programme-société
<p>PLANIFICATION DU PROGRAMME</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none">- orientation pédagogique- finalités- modifications
<p>ADMINISTRATION DU PROGRAMME</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none">- tâche des enseignants- horaire- budget- politiques diverses (évaluation, absences.)- élaboration d'activités para-pédagogiques
<p>ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none">- préparation et prestation des cours-stages- assistance aux cours et stages- examens et travaux

LE CHOIX DE L'EXCELLENCE - JOURNÉE ÉLECTROTECHNIQUE

DÉPARTEMENT DES SCIENCES ET TECHNIQUES PHYSIQUES

SERVICE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

LE CHOIX DE L'EXCELLENCE - JOURNÉE ÉLECTROTECHNIQUE

RÉSUMÉ DE L'ACTIVITÉ

Préoccupé par le placement de ses étudiants et par la survie de son programme, le département des sciences et techniques physiques - option électronique -, en collaboration avec le service de l'éducation des adultes, a organisé, en avril dernier, une journée de sensibilisation pour le milieu industriel. Le but: faire connaître aux industriels de la région (Est du Québec, Charlevoix, Côte-Nord) le programme de formation spécialisée en Instrumentation et contrôle offert au Cégep de Matane. Selon les enseignants, il s'agit d'un programme de très haute qualité, dispensé à partir d'un équipement à la fine pointe de la technologie, par des enseignants compétents dont plusieurs sont issus du secteur privé. Malheureusement, l'existence de ce programme est peu, sinon pas du tout, connue des industriels du milieu et la concentration connaît actuellement une baisse alarmante de clientèle. Le département est inquiet face à une telle situation et a choisi de tout mettre en oeuvre, cette année, pour se manifester en diffusant le savoir-faire de ces étudiants.

NOTES...

De notre avis, cet événement revêtait davantage un caractère promotionnel qu'éducatif, en ce sens que le début même de cette activité consistait à sensibiliser le milieu industriel à un

programme spécialisé d'excellence, rendant possible le recrutement des finissants. L'analyse, en termes de valeurs, que l'on a pu élaborer ne peut donc pas se faire à partir de l'événement comme tel, mais davantage à partir de ce qu'il a permis aux étudiants-exposants d'acquérir et des finalités que leur contribution leur a permis d'atteindre.

En effet, cette "exposition" a nécessité, de la part des étudiants, un investissement de temps et d'efforts intellectuels incalculables. Ces projets, qui ont été réalisés parallèlement aux travaux exigés par leur programme de formation régulier, leur ont permis d'explorer des sujets de leur choix. Ce sont eux qui ont pensé les projets, qui les ont élaborés, conceptualisés et produits dans leur entier. Ils les ont ensuite soumis à la critique, en les présentant aux industriels intéressés, avec qui ils ont pu échanger, se faire connaître et à qui ils ont pu démontrer leur savoir-faire. Tout ce cheminement, depuis l'élaboration d'une idée jusqu'à la présentation du produit fini, doit faire appel à la créativité, au sens des responsabilités, à la débrouillardise, à la dextérité et, plus que tout, au dépassement de soi. Jamais l'étudiant n'a été, au cours de son programme de formation, placé face à un tel défi. Les valeurs prises une à une, ou collectivement, se rapproche de l'excellence, de la réussite, objectifs (ou finalités) visés par le département des sciences et des techniques physiques.

Les tableaux qui suivent illustrent de façon schématique l'analyse que nous avons faite des propos recueillis lors de la rencontre avec les membres du comité organisateur de cet événement.

TABLEAU 3.1

Cette journée de sensibilisation du milieu industriel au programme de formation en électronique, avec voie de sortie en instrumentation et contrôle, offert au Cégep de Matane visait un double objectif. D'une part, diffuser des informations afin de faire connaître l'excellence de l'enseignement qui y est dispensé, la qualité des équipements industriels spécialisés dont dispose le collège, l'accessibilité de laboratoires fonctionnels, de même que la compétence et la disponibilité des gens (enseignants et techniciens) qui y oeuvrent. Tout cela, en vue de promouvoir, dans un second temps, le programme auprès des industriels de la région (Charlevoix, Côte-Nord, Est du Québec et nord-ouest du Nouveau-Brunswick) et ainsi ouvrir, grâce aux contacts entre les étudiants et les industriels, d'éventuelles portes aux étudiants dans la recherche d'un emploi.

Tableau 3.1 Les objectifs de l'événement

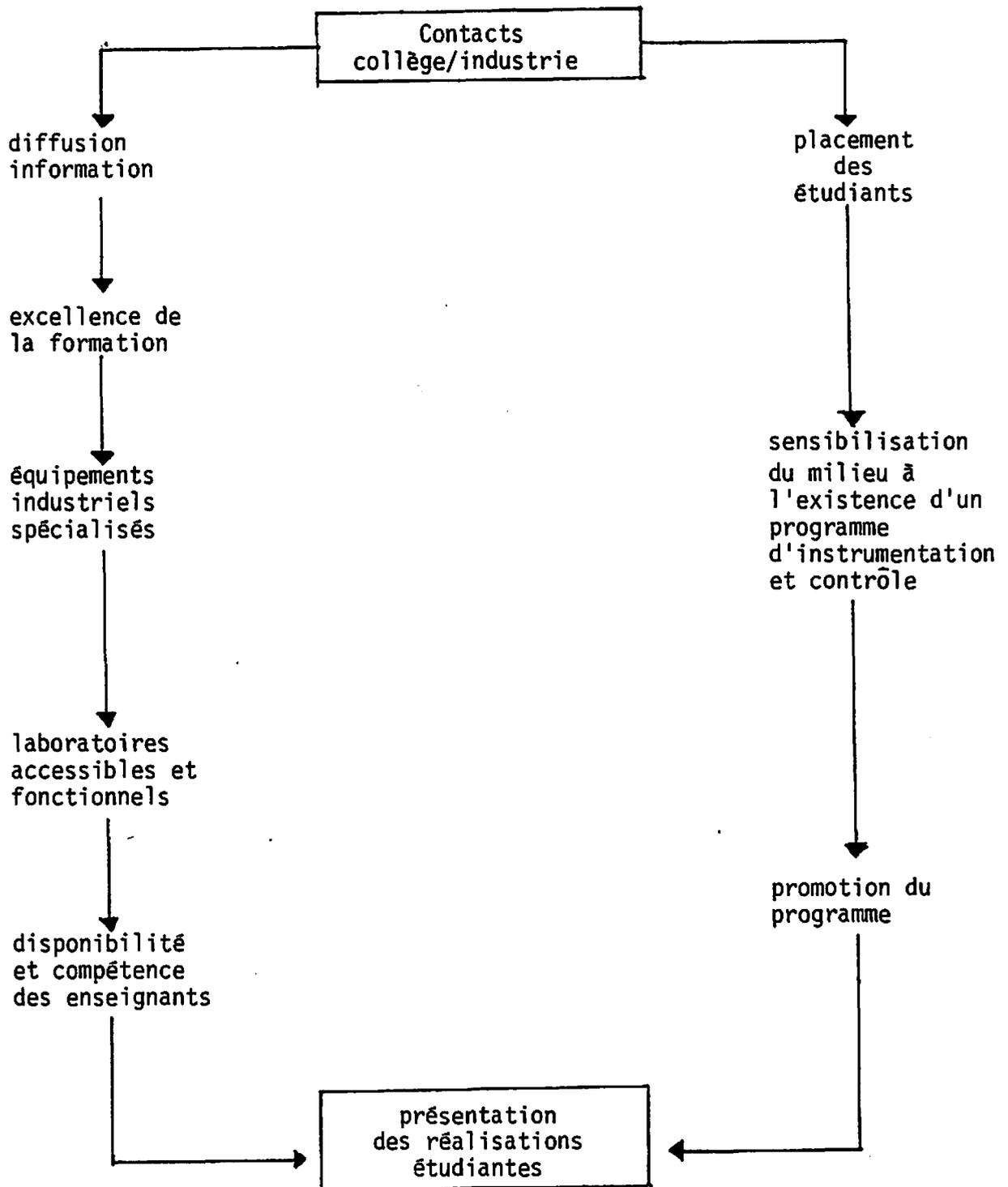


TABLEAU 3.2

Il faut d'abord noter que la participation étudiante s'est faite sur une base bénévole, parallèlement à leur programme de formation. Plus de 90% des étudiants s'y sont volontairement prêtés.

Cette activité différait beaucoup des cours conventionnels qu'ils sont habitués de suivre, en ce sens qu'ils ont la responsabilité pleine et entière des projets qu'ils ont eux-mêmes élaborés et réalisés. Les étudiants devaient choisir un sujet en fonction d'une utilisation industrielle quelconque, puis l'élaborer du début à la fin. Ils devaient ensuite le soumettre au comité évaluateur (formé d'enseignants) qui l'acceptait ou le refusait. Une fois qu'il était accepté, l'étudiant devait conceptualiser son projet puis le réaliser avec l'aide de personnes-ressources (enseignants) mises à sa disposition. Au moment de la rencontre avec les industriels, l'étudiant était chargé de leur présenter sa production finale. Cette ultime étape lui permettait de démontrer son talent, son degré de compréhension et d'ingéniosité en échangeant avec les industriels; ces derniers étant alors en mesure d'apprécier le travail des étudiants.

Tout au cours de ce processus de réalisation, l'étudiant devait faire preuve de créativité, de responsabilité, de dépassement de soi, de débrouillardise et de dextérité, s'il voulait réussir.

Tableau 3.2 Les productions étudiantes réalisées pour l'événement

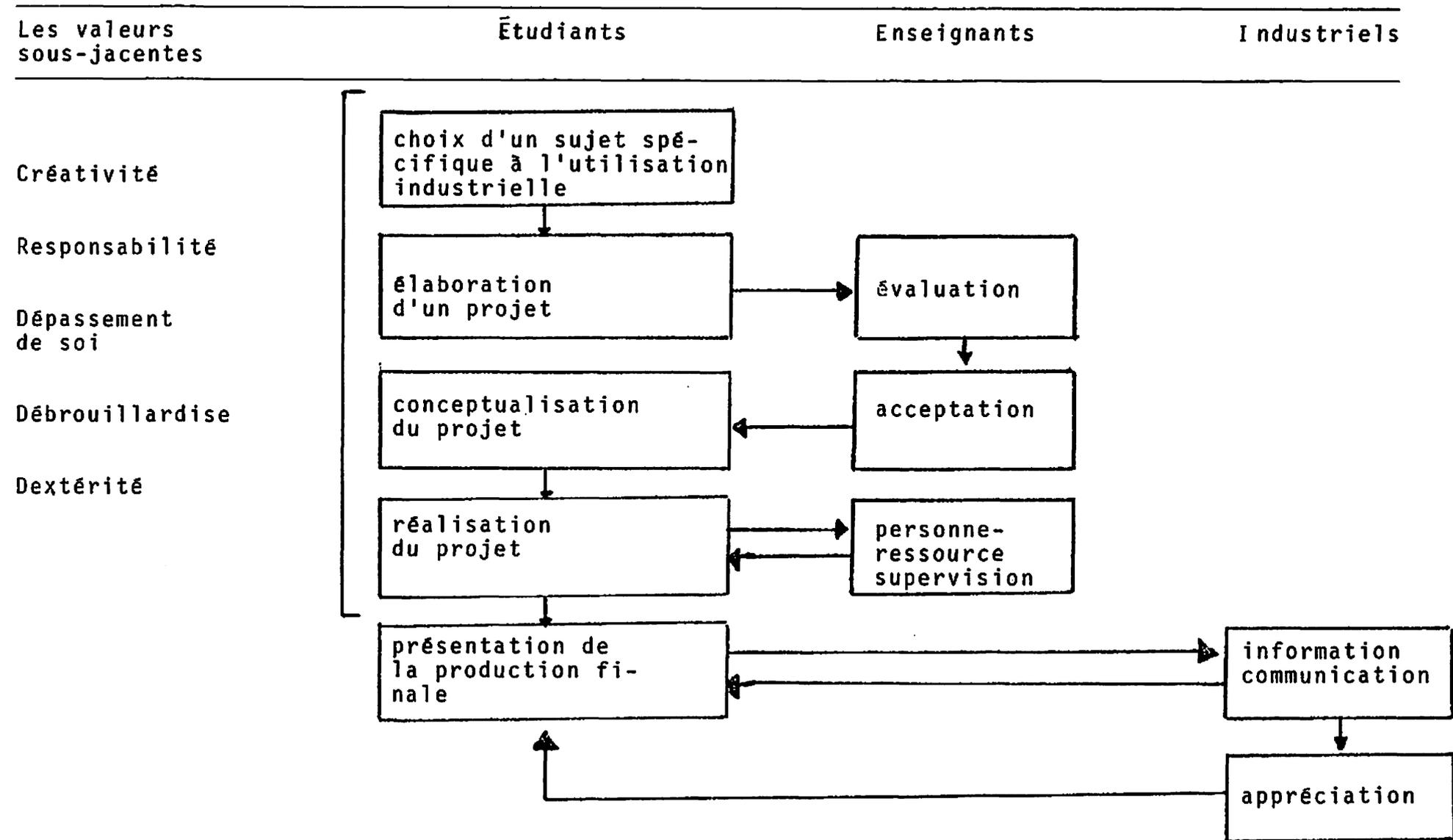


TABLEAU 3.3

La formation académique permet à l'étudiant de se familiariser avec les principes fondamentaux de l'électronique et d'acquérir de bonnes attitudes face au métier de technicien en électronique. De son côté, le travail en industrie permet de s'adapter au contexte industriel en diversifiant sa connaissance et surtout d'acquérir une expérience de travail.

Aux dires des enseignants, il semble évident qu'après seulement une année de spécialisation, les finissants ne possèdent pas une connaissance suffisante pour être autonomes sur tous les instruments électroniques existants; ils ne sont pas spécialistes dans tous les domaines. Deux ans de plus sont nécessaires à un finissant pour qu'il devienne autonome. Et cette autonomie, ça ne s'achète pas; c'est par l'expérience de travail qu'elle s'acquiert. C'est là le rôle de l'industrie: elle doit s'impliquer davantage dans la formation de spécialistes. En sortant du collège, les finissants sont bien préparés et disposés à acquérir cette expérience.

Tableau 3.3 la formation du technicien

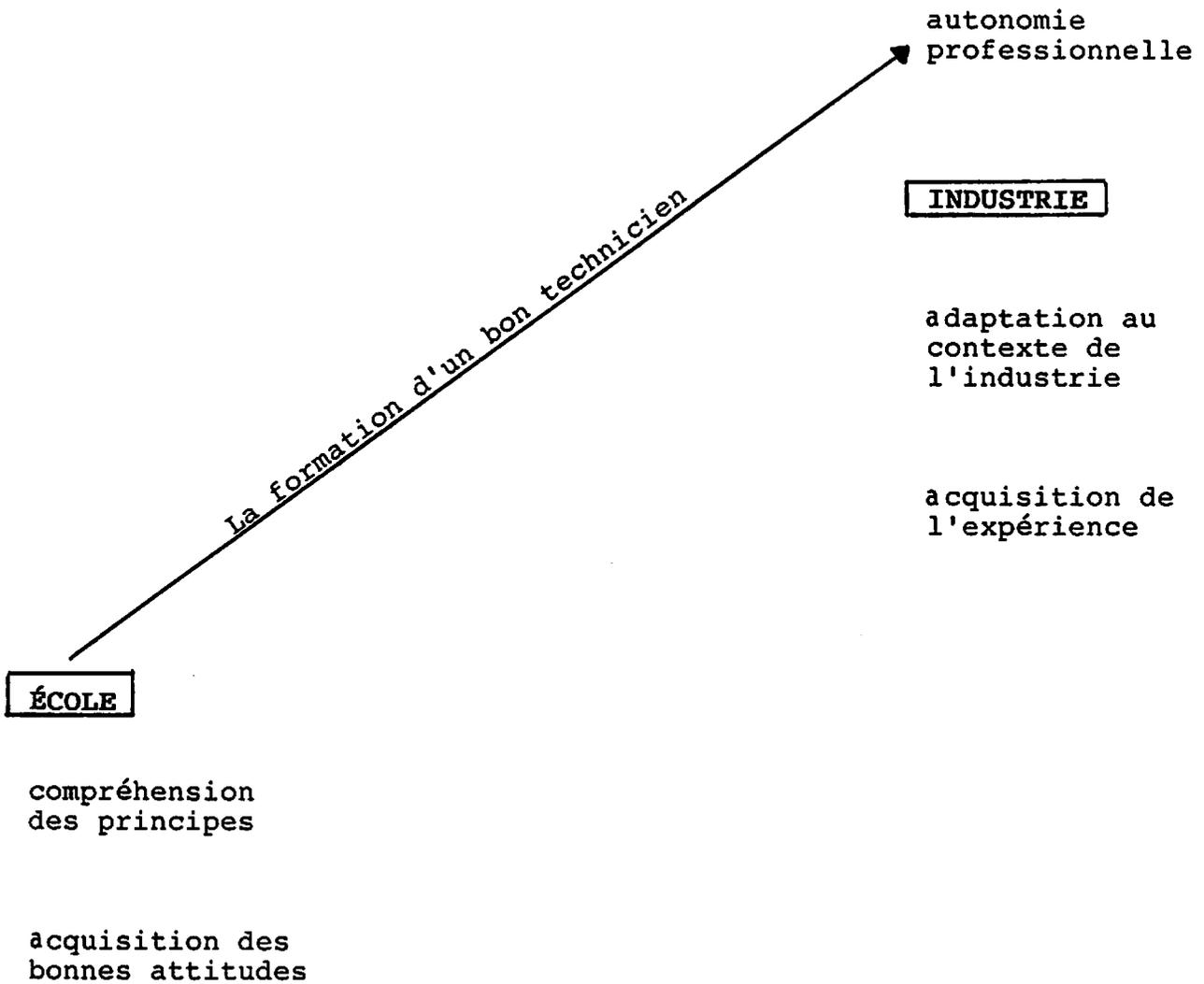
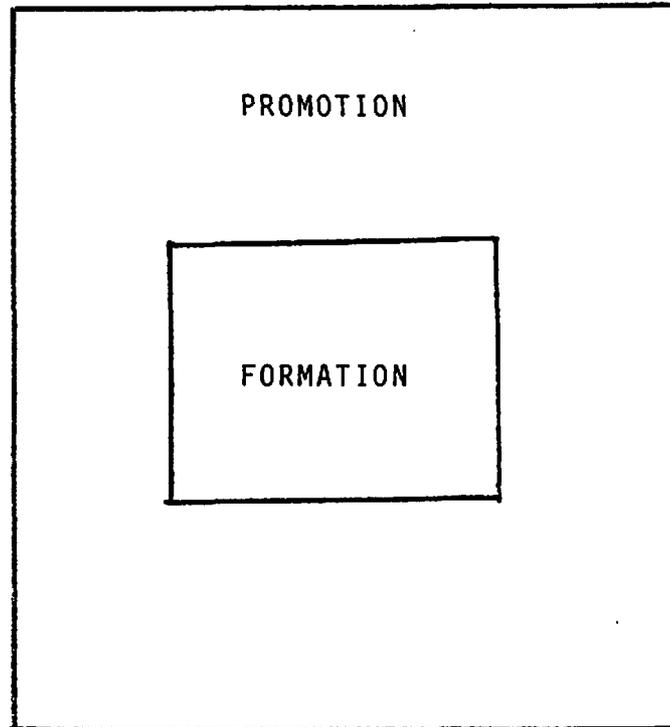


TABLEAU 3.4

L'événement "Le choix de l'excellence" revêtait davantage un caractère promotionnel qu'éducatif, en ce sens que l'objectif principal de l'activité visait à sensibiliser le milieu industriel à l'existence à Matane d'un programme spécialisé en instrumentation et contrôle rendant possible le recrutement de finissants.

Quant à la fonction éducative ou formative, bien qu'évidente si l'on se fie à la participation étudiante et à la qualité des travaux réalisés, elle n'occupait qu'un rôle de second plan, parce qu'elle était intégrée à l'intérieur d'un objectif promotionnel beaucoup plus vaste.

Tableau 3.4 Rapport entre les objectifs
de promotion et de formation



COLLABORATION PHOTO / ARTS / GAM

DÉPARTEMENT D'ARTS ET DE PHOTOGRAPHIE

LA COLLABORATION - PHOTO / ARTS / GAM

RÉSUMÉ DE L'ACTIVITÉ

Au département des techniques de la photographie, on définit la photographie comme un médium de communication, comme un art. Conséquemment, l'objectif pédagogique est double, d'une part, former de bons techniciens, d'autre part, former des artistes pour qui la photographie est le résultat d'une réflexion longuement mûrie et structurée qui témoigne d'une maîtrise du langage. En d'autres termes, on veut que l'étudiant soit capable de comprendre et d'expliquer sa production photographique, qu'il puisse découvrir que la création et l'imagination, valeurs fondamentales à la production artistique, ne sont pas le fruit du hasard. En ce sens, la collaboration avec le milieu des arts, le module d'arts plastiques et la Galerie d'Art de Matane (GAM) est absolument indispensable au développement de cette pensée artistique. Cette collaboration, par l'exploration d'horizons multiples, permet de diversifier la connaissance et les méthodes pédagogiques pour y parvenir. Elle favorise les échanges et les relations entre l'étudiant et le monde des arts (peintres, sculpteurs, photographes, cinéastes, etc.). Elle permet des contacts avec l'industrie et le monde du travail puisqu'on invite des professionnels à présenter les réalités de leur métier (cours, conférences et contacts).

NOTES...

Ce choix d'orientation du département des techniques de la photographie identifie, de façon précise, les finalités à atteindre. Ainsi, en privilégiant une approche basée sur le développement de la pensée artistique, les concepts d'imagination, de créativité, de maturité et d'effort intellectuel sont indispensables à l'atteinte d'une expression artistique d'excellence, d'une production dite "haut de gamme".

La rigueur méthodologique, l'originalité, l'avant-gardisme ainsi que la culture esthétique sont également des atouts fondamentaux qu'il faut cultiver et améliorer tout au long de son programme de formation. Toutefois, au grand découragement des enseignants, la clientèle inscrite en photographie n'est pas toujours disposée ou préparée à s'orienter vers ce choix idéologique. En effet, bon nombre d'étudiants s'inscrivent en photographie en espérant "prendre de belles photos" comme dans les revues, sans pour autant avoir à en comprendre le sens ou pire encore, ils choisissent la photo comme seuil d'accueil au collège. Ces étudiants n'ont pas d'acquis académiques suffisamment forts pour poursuivre une formation en photographie. Quant à la formation en arts visuels, c'est le néant. Pour les enseignants, il y a là matière à réflexion...

Les tableaux qui suivent illustrent de façon schématique la synthèse des propos tenus lors de notre rencontre.

TABLEAU 4.1

A l'origine, le programme de photographie est un rejeton du département des arts. Ce sont des professeurs de ce département qui ont conçu ce programme, d'abord autorisé par le Ministère de l'Éducation sur une base expérimentale. Le programme a donc été orienté de façon à de former des photographes-artistes plutôt que des techniciens en photographie. Même si le contenu du programme a été modifié depuis (diminution des cours d'arts et augmentation des cours techniques), l'orientation artistique est demeurée.

La GAM est une institution autonome qui a été fondée par des professeurs du département. Ses locaux d'exposition de même que ses bureaux sont situés dans le collège. La GAM s'est donnée comme orientation la diffusion de l'art actuel.

La collaboration entre le département et la Galerie permet l'organisation d'activités telles que conférences, expositions, voyages qui s'insèrent dans le curriculum de l'étudiant.

Tableau 4.1 Collaboration Photo/Arts/GAM

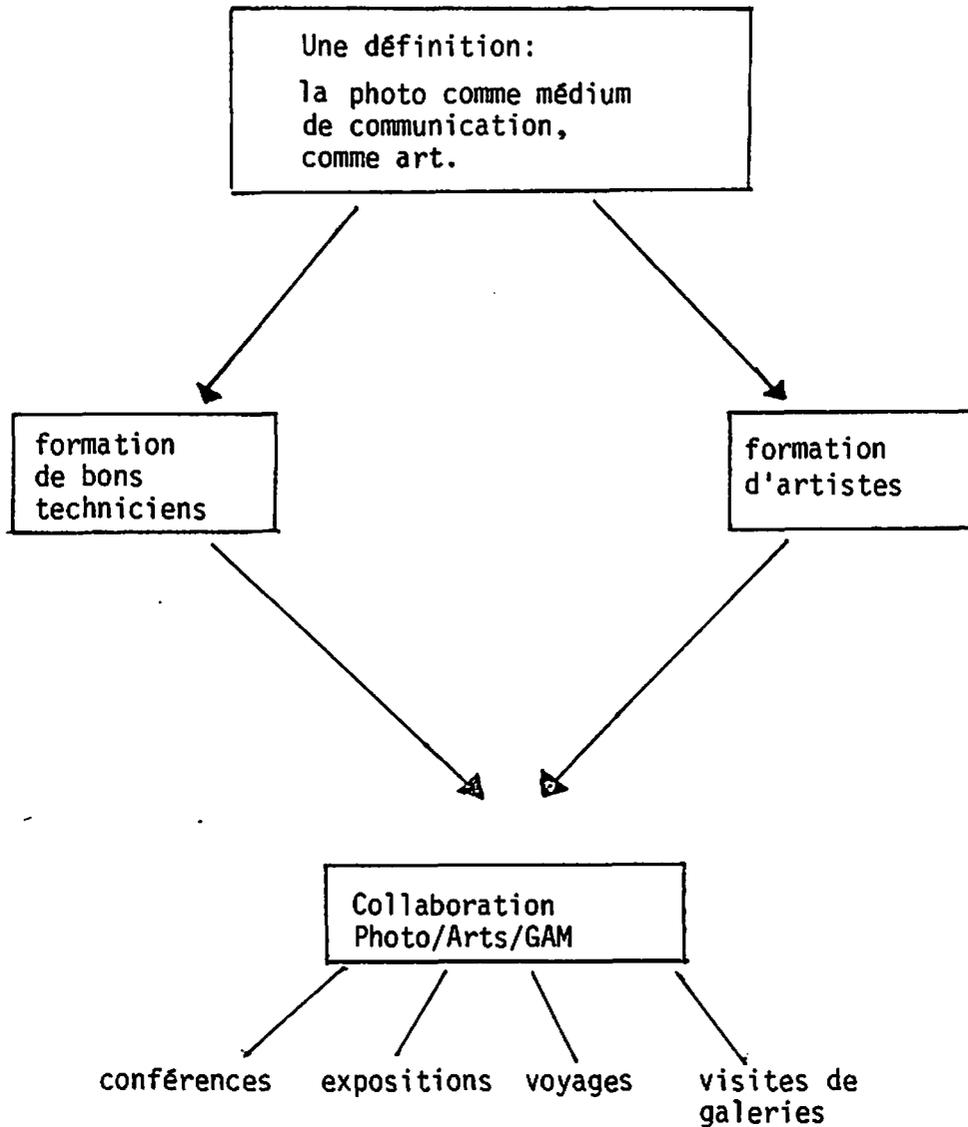


TABLEAU 4.2

Le développement de la pratique artistique doit s'appuyer sur une bonne connaissance du domaine de l'art, aussi bien celui du passé que celui qui se fait actuellement. Le futur photographe doit également posséder une excellente maîtrise de la technique de la photographie. Mais aux yeux des professeurs du département, cela n'est pas encore suffisant. Un bon photographe doit aussi avoir une formation générale étendue qui lui permette de comprendre les enjeux sociaux et politiques de notre époque. Il ne doit pas se limiter uniquement à faire de belles images, il doit vouloir créer des images signifiantes.

Tableau 4.2 La pensée artistique

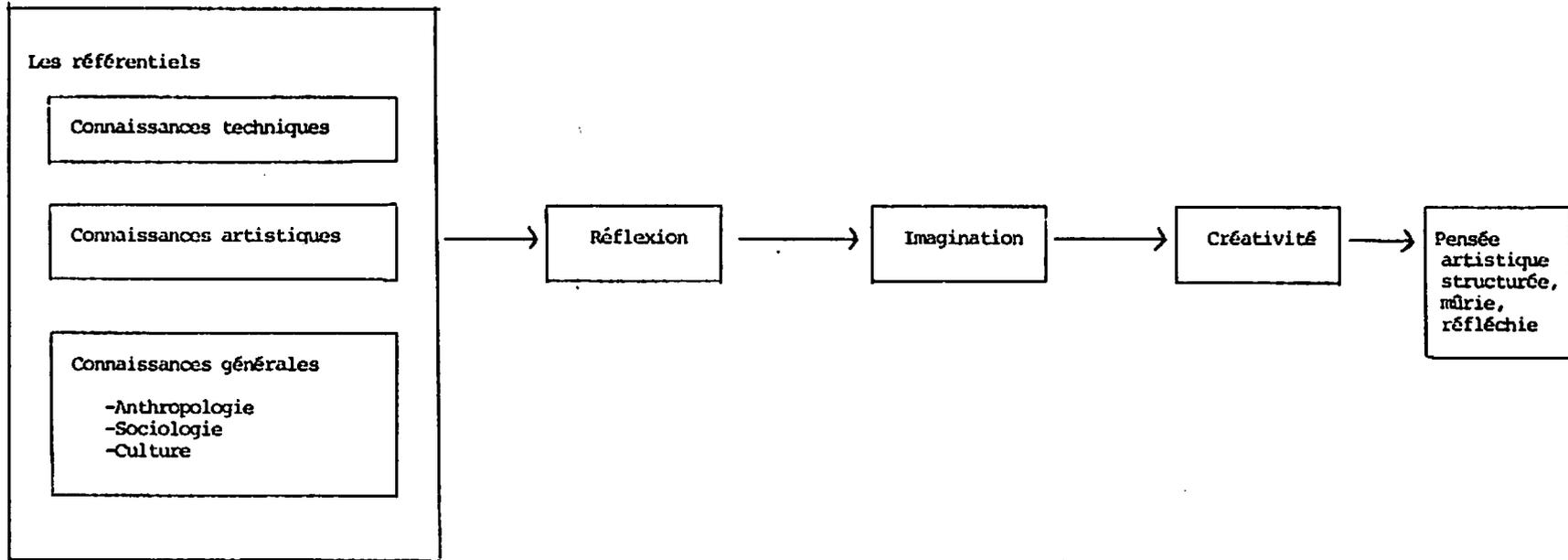


TABLEAU 4.3

Dès le début de sa formation, le futur photographe-artiste est confronté avec le problème de la création. Il est constamment placé devant la situation où il doit produire une image intéressante, originale, éloquente. Comme on dit de l'écrivain qu'il doit résoudre le syndrome de la page blanche, l'artiste doit faire face à la surface vide (le grand peintre anglais Francis Bacon prétend que cette surface n'est pas vide, mais qu'elle est pleine de tous les clichés d'usage; l'art serait de vider la toile de ses clichés). La formation qu'on lui donne a pour but de l'aider à résoudre ce syndrome de la surface vide; par l'apprentissage des procédés de la photographie, qui permettront à l'étudiant de réaliser des images techniquement bien faites, par l'acquisition de connaissances dans le domaine de la composition et de l'esthétique de l'image de même que dans celui de l'histoire de l'art et de la photographie. Avant d'arriver à faire des images qui auront une facture personnelle et originale, l'étudiant devra assimiler le travail de ces prédécesseurs et celui de ses contemporains en s'appliquant à imiter leur style et leur manière. Mais il devra éventuellement dépasser le stade du mimétisme pour être en mesure de développer un langage et des approches qui lui soient propres. A un certain moment donné de sa formation, l'étudiant doit rompre avec ce qu'on lui a appris et démontrer suffisamment d'imagination et de maturité pour résoudre de façon créative le problème de la surface vide.

Mais ce cheminement n'est pas aussi linéaire que la description précédente peut le laisser croire. Cette rupture ne se fait pas de façon automatique. Elle implique un saut épistémique qui se réalise un peu sous la forme d'un déclic, d'une illumination soudaine où tout à coup les choses apparaissent sous un jour différent.

Il se peut qu'avant d'atteindre ce niveau de compréhension qui permette de faire la part des choses, l'étudiant ait l'impression qu'on le confronte à des injonctions paradoxales par lesquelles on lui demande de faire preuve à la fois de connaissance et d'imagination, d'être fidèle à l'histoire de l'art tout en la transgressant, d'être à la fois bon et mauvais.

Tableau 4.3 La formation artistique

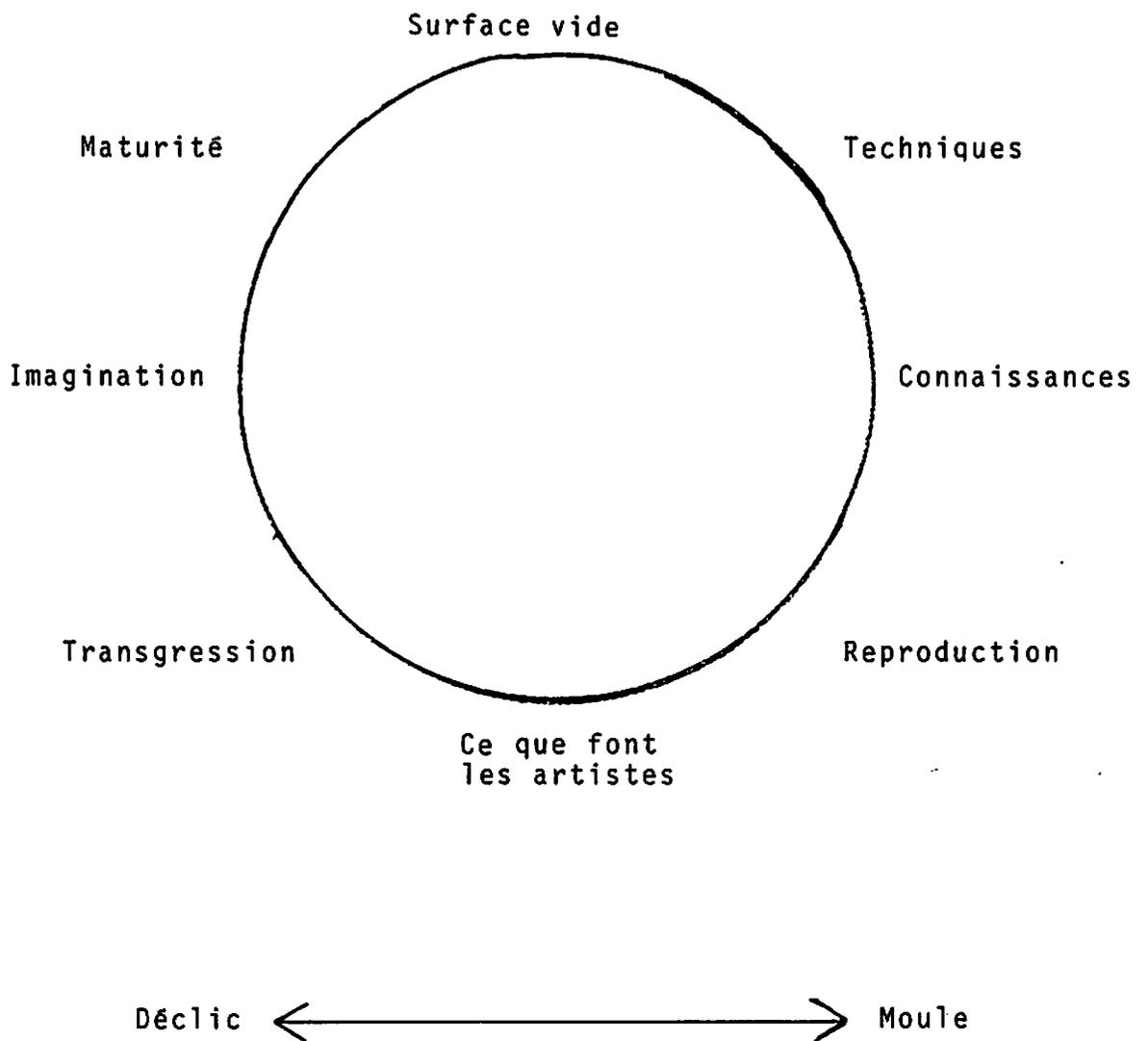


TABLEAU 4.4

Ce schéma cherche à mettre en lumière la dynamique complexe qui anime les rapports entre le département de photo et la GAM. Idéalement, il serait souhaitable que ces rapports évoluent dans le sens de la complémentarité. La mission du département concerne la formation artistique des étudiants, à travers les activités d'enseignement-apprentissage et par la supervision des travaux des étudiants; la GAM est là pour diffuser l'art actuel et pour encourager les créations des artistes de la région. A première vue, la complémentarité des deux missions sautent aux yeux: par la fréquentation des expositions, par les contacts avec les artistes, les étudiants sont en situation de parfaire leur formation et de développer une connaissance directe du monde de l'art.

Cependant, l'univers de la production artistique et celui de la formation artistique sont deux mondes différents qui ont chacun leurs règles particulières. Travailler en vue d'acquérir une formation et travailler en vue d'atteindre une reconnaissance de son travail par ceux qui font partie du milieu artistique n'ont pas la même signification. L'évaluation de la qualité de la production n'obéit pas aux mêmes critères. Dans le premier cas, l'erreur est non seulement admise, mais elle fait partie du processus même de l'apprentissage; dans le second cas, on ne pardonne pas à un artiste de produire des oeuvres de qualité douteuse. Enseigner n'est pas créer et quand les mêmes personnes sont appelées à jouer les deux rôles, il peut s'introduire une certaine confusion quant aux exigences de chacun de ces rôles. Un des risques possible est le rabattement des critères qui caractérisent l'activité de production sur l'activité d'enseignement: on exigera par exemple de l'étudiant qu'il se comporte comme un artiste de carrière (autono-

mie, maturité, volontarisme, assurance) ou encore qu'il réalise des travaux susceptibles de rivaliser avec des oeuvres diffusées par la GAM.

Tableau 4.4 Galerie/département

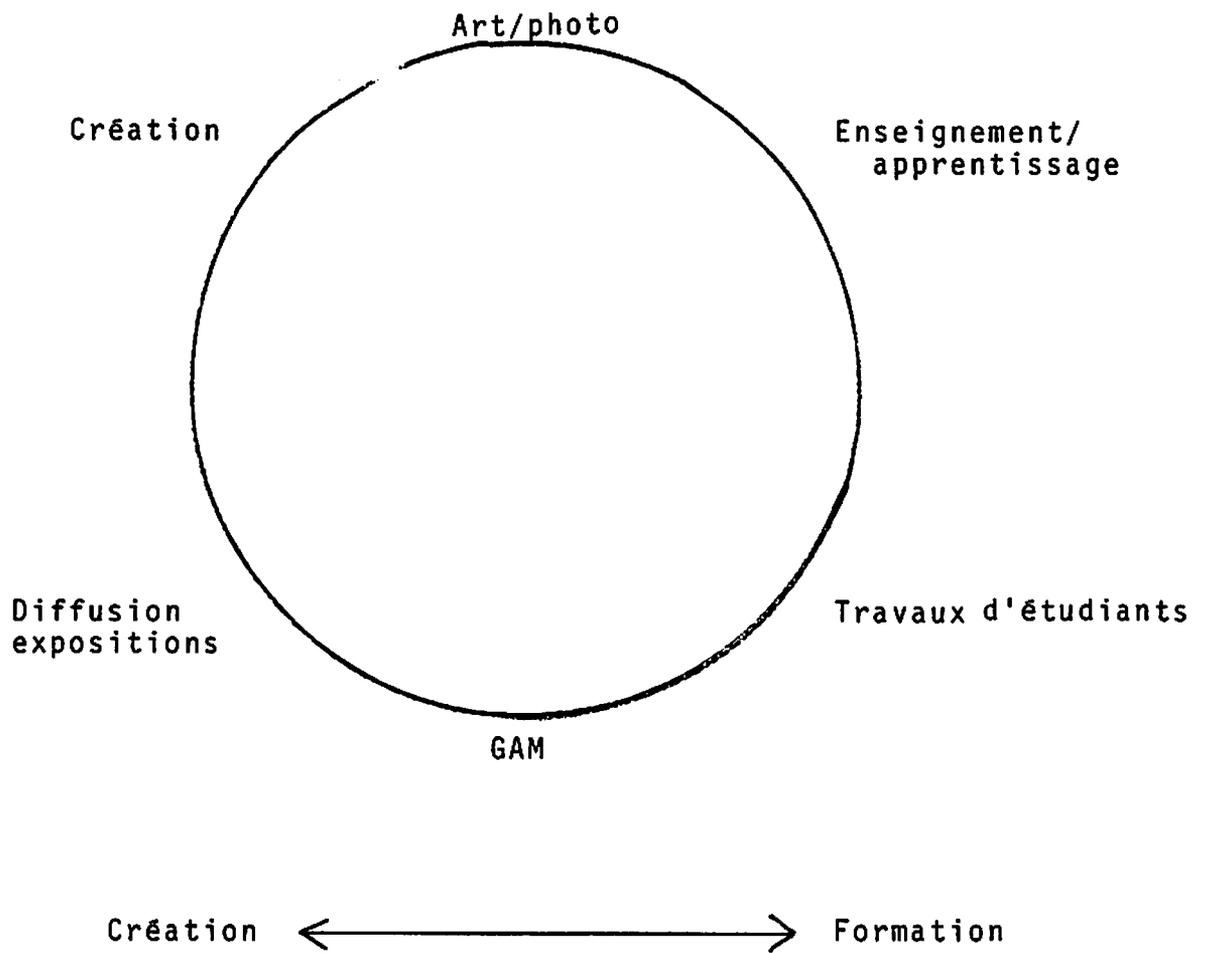


TABLEAU 4.5

Une des grosses difficultés de l'enseignement de la photographie consiste à faire comprendre que la photographie ne se résume pas à prendre de bonnes images de beaux objets; un magnifique paysage ou une jolie fille ne font pas nécessairement une belle photo.

Une photographie doit s'inscrire dans un réseau d'intentions conscientes et inconscientes qui font qu'elle dépasse le simple niveau de la représentation de la réalité.

Tableau 4.5 Les niveaux de langage

2e niveau	<u>éléments de sémiologie -composition d'image</u> une logique de l'intentionnalité
1er niveau	<u>banalité de l'objet</u> l'automatisme de la caméra

TABLEAU 4.6

Les professeurs rencontrés estiment qu'il se fait deux types de photographie: une photographie haut de gamme, sophistiquée, intellectuelle et esthétique et une photographie bas de gamme, photo de mariage, photo de famille. La première fait appel non seulement à une maîtrise des aspects techniques de la photographie, mais également à des connaissances générales. C'est une photographie "cultivée".

Tableau 4.6 Types de production

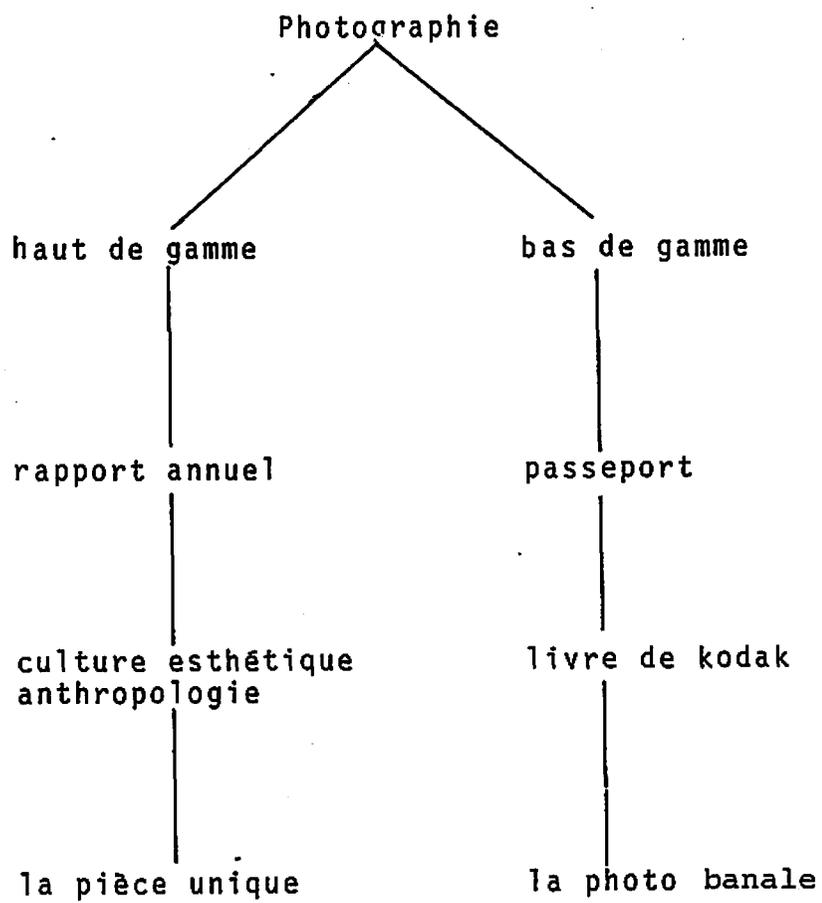


TABLEAU 4.7

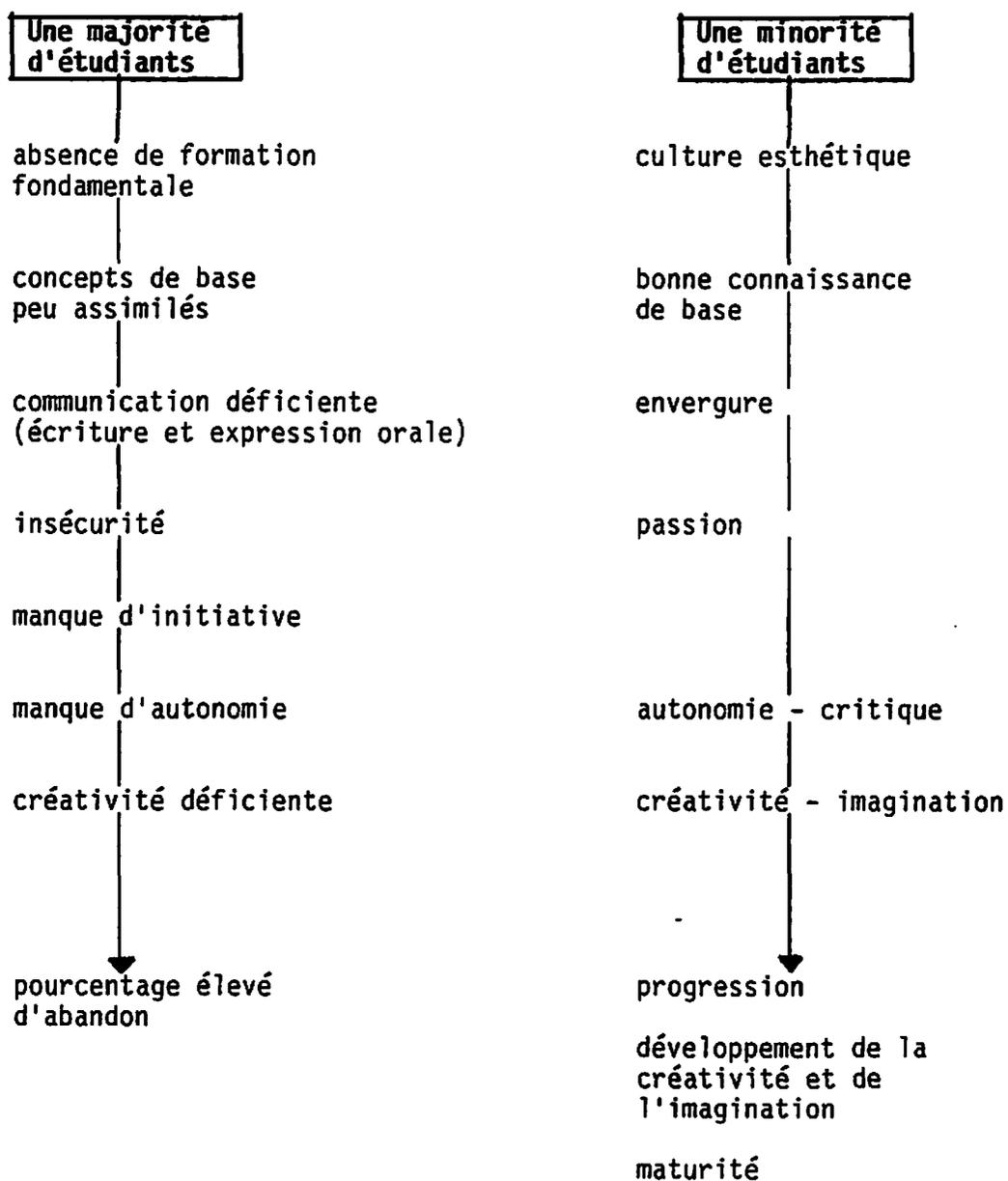
Les professeurs ont une perception plutôt négative de la clientèle qu'ils reçoivent en première année. Les étudiants sont mal préparés et ils ont une vision inexacte de la photographie. Seule une petite minorité d'étudiants arrive au collégial avec une préparation adéquate.

Ils souhaiteraient accueillir un plus grand nombre d'étudiants actifs, autonomes ayant le sens de l'effort et de la continuité, pouvant compter sur une bonne culture générale. Selon eux, ce sont là des qualités indispensables à un bon photographe.

Les étudiants qui, au point de départ, ne possèdent pas ces qualités ont de fortes chances d'éprouver des difficultés dans leurs études. D'ailleurs, plusieurs d'entre eux sont forcés d'abandonner.

Ceux, qui au contraire, manifestent ces qualités sont en mesure de profiter de l'enseignement qui leur est donné et de développer pleinement leur potentiel artistique.

Tableau 4.7 La perception enseignante de la clientèle



LE TEST DE CLASSEMENT EN SCIENCES

DÉPARTEMENT DES SCIENCES ET TECHNIQUES PHYSIQUES

LE TEST DE CLASSEMENT EN SCIENCES

RÉSUMÉ DE L'ACTIVITÉ

Au département des sciences et des techniques physiques, chaque étudiant inscrit au programme de formation générale en sciences pures ou en sciences de la santé, doit se soumettre à un test de classement. Ce test a pour objectifs principaux d'identifier le potentiel des étudiants et de dépister ceux d'entre eux qui n'ont pas les aptitudes nécessaires à la poursuite d'études en sciences; ceci en vue de les inciter à s'orienter vers d'autres programmes de formation où ils sont susceptibles de mieux réussir et de leur faire ménager temps et argent.

Depuis l'automne 1972, ce test s'est avéré un instrument de dépistage remarquable. En effet, les étudiants qui obtiennent des résultats supérieurs à 70% réussissent très bien leur programme de formation. Ils passent avec succès tous leurs cours et acquièrent une méthode de travail efficace. Ceux qui se classent entre 30 et 70% connaissent certaines difficultés et doivent investir beaucoup d'efforts s'ils veulent réussir. Règle générale, ils échouent en moyenne entre 25 et 50% de leurs cours. Quant à ceux dont le résultat est inférieur à 30%, la poursuite d'une formation en sciences est non recommandée. A la première session, ils échouent plus de 50% de leurs cours et ne parviennent pas à développer les aptitudes nécessaires et à acquérir une méthode de travail efficace. Inévitablement, ils abandonnent en cours de route. Le problème

avec ce test, c'est qu'au moment d'en diffuser les résultats, les étudiants sont déjà engagés dans leur programme de formation et il est malheureusement trop tard pour eux pour se réorienter. Alors, ils persistent avec les résultats que nous connaissons. La qualité de l'enseignement s'en trouve évidemment diminuée. Ceux qui ont le potentiel pour "aller plus loin" doivent s'ajuster au rythme de la moyenne. Conséquence: ils perdent leur temps; l'élite s'appauvrit pour permettre aux plus faibles de finalement abandonner.

NOTES...

Pour les enseignants préoccupés par l'enseignement des sciences pures et des sciences de la santé, l'écart existant entre les plus forts et les plus faibles constitue un problème d'envergure. Depuis les dix dernières années, la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent s'est dangereusement appauvrie. La formation générale de base des étudiants est de plus en plus faible. Résultat: l'enseignement collégial en sciences tend de plus en plus à se secondariser. Les enseignants en sont à se demander si les étudiants qui sortent du secondaire aujourd'hui ont en main les outils pour poursuivre une formation collégiale en sciences. On peut aussi se demander si ceux qui sortiraient du collège avec un diplôme en sciences seront préparés à des études universitaires orientées vers les sciences si la qualité de leur enseignement ne cesse de diminuer. Les enseignants sont inquiets... Ils souhaitent que le test de classement puisse conscientiser les étudiants à cette problématique et ainsi "faire décrocher ceux d'entre eux qui n'ont pas le potentiel pour aller en sciences. Cela permettrait de conserver une certaine qualité d'enseignement".

Ici, c'est tout le débat sur la qualité de l'enseignement et les critères d'admissibilité de la clientèle qui est en cause.

Derrière toute cette problématique, un grand axe d'orientation se dégage: celui de la réussite. Les valeurs sous-jacentes de ce test de classement gravitent autour de concepts qui mènent à l'excellence, à la réussite. Le travail, la rigueur, la discipline sont autant de valeurs qui acheminent vers une meilleure compréhension et par conséquent, le développement d'un intérêt et d'un certain plaisir à explorer ce champ d'études.

Les tableaux qui suivent illustrent de façon schématique l'essentiel des propos échangés lors de la rencontre avec les représentants du département des sciences et techniques physiques.

TABLEAU 5.1

Les étudiants dont les résultats au test de classement laissent voir qu'ils n'ont aucune chance de réussir sont prévenus de la chose, soit par le responsable du département, soit par l'aide pédagogique individuelle. On les invite à changer d'orientation ou encore à adopter un horaire de cours allégé. Malheureusement, ces recommandations sont rarement suivies par les étudiants. Dans la plupart des cas, même si on leur annonce qu'ils auront des échecs, ils décident de poursuivre leurs études en sciences.

TABLEAU 5.2

Le test de classement en sciences s'avère un instrument de dépistage remarquable. En effet, les étudiants qui obtiennent des résultats supérieurs à 70% réussissent très bien leur programme de formation. Ils passent avec succès tous leurs cours et acquièrent une méthode de travail efficace.

Ceux qui se classent entre 30 et 70% présentent certaines difficultés et doivent investir beaucoup d'efforts s'ils veulent réussir. En règle générale, ils échouent en moyenne entre 25 et 50% de leurs cours.

Quant à ceux dont le résultat est inférieur à 30%, la poursuite d'une formation en sciences est non recommandée. A la première session, ils échouent plus de 50% de leurs cours et ne parviennent pas à développer les aptitudes nécessaires et à acquérir une méthode de travail efficace. Inévitablement, ils abandonnent en cours de route.

Tableau 5.2 Résultats du test de classement

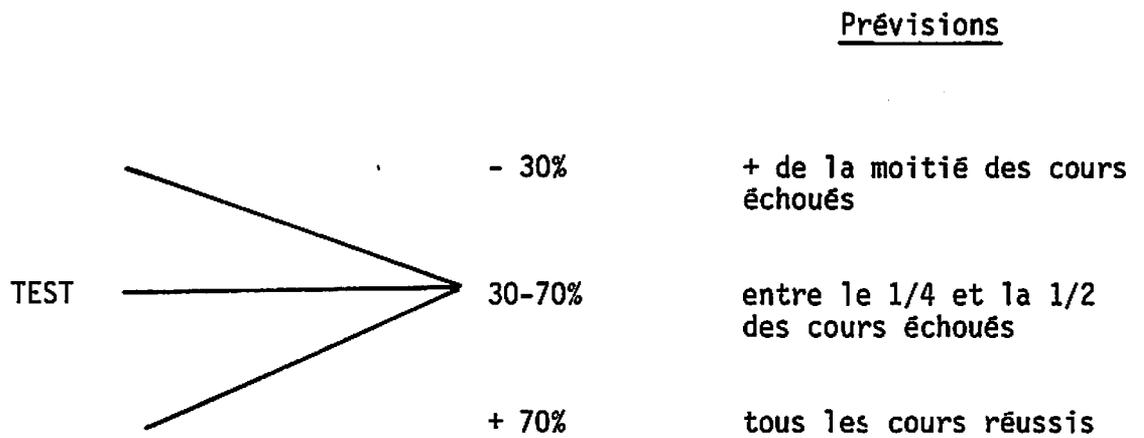


TABLEAU 5.3

La présence d'un nombre important d'étudiants faibles dans les groupes forcent les professeurs à ajuster leur enseignement en conséquence. Ils se voient dans l'obligation de ralentir le rythme de progression de la matière, d'alléger les contenus de cours et de diminuer leurs exigences. Aux yeux des professeurs, ce sont les étudiants les plus doués qui souffrent le plus de cette situation. Non seulement ils ne reçoivent pas la formation poussée à laquelle ils peuvent aspirer, mais en plus, ils s'habituent à évoluer dans un contexte où les choses sont faciles et perdent ainsi le sens de l'effort. Que de talents gaspillés!

Tableau 5.3 Le rythme de progression des cours

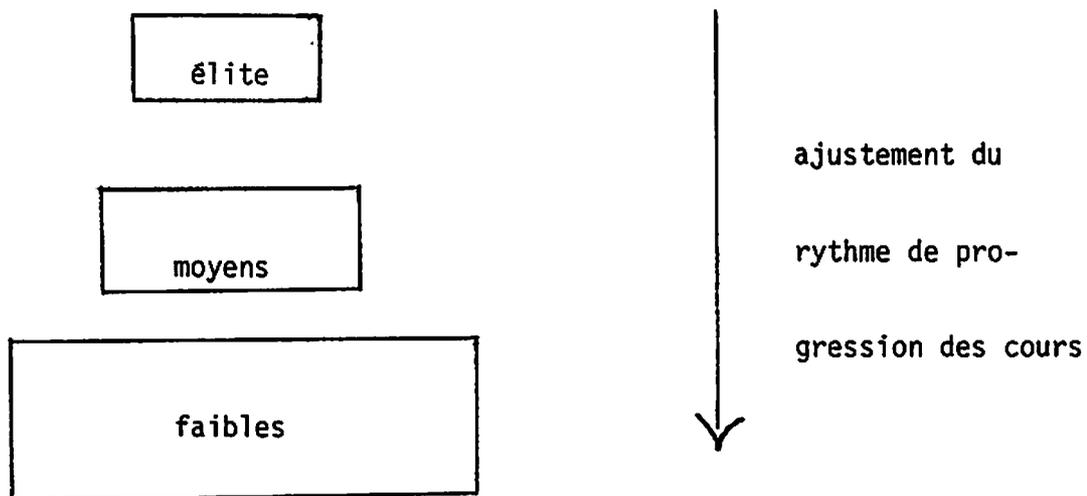


TABLEAU 5.4

Une des clés de la réussite en sciences réside dans la capacité de faire des liens entre les différentes disciplines scientifiques. Les étudiants ont tendance à considérer chaque discipline de façon isolée, de sorte qu'ils arrivent difficilement à transférer dans un autre secteur les connaissances acquises dans un domaine.

Tableau 5.4 Le succès en sciences:

la compatibilité des cours

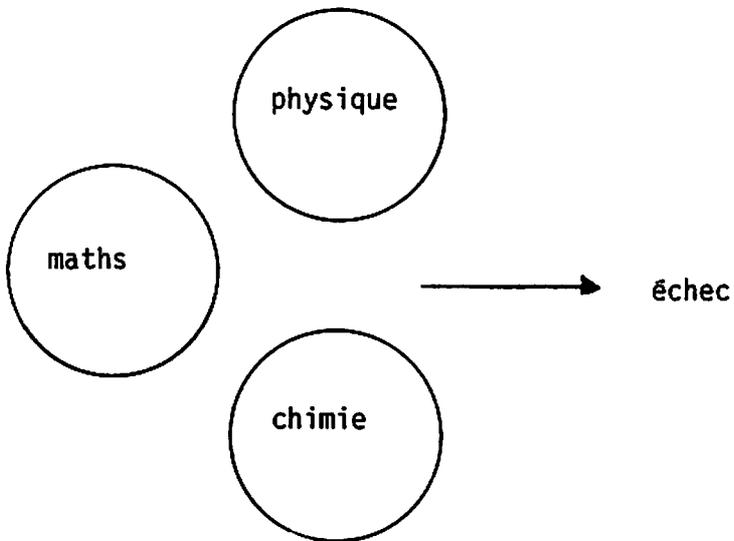
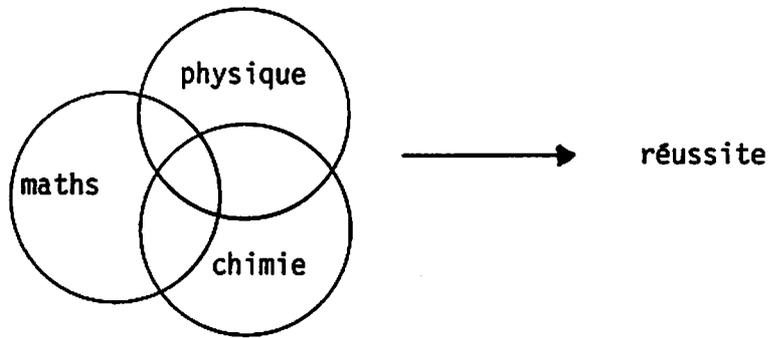


TABLEAU 5.5

Pour réussir en sciences, il est essentiel de développer une méthode de travail. A leur arrivée au cégep, peu d'étudiants possèdent une bonne méthode de travail. Ils sont obligés de constater rapidement que des études en sciences demandent un travail régulier, quotidien. On ne peut pas se permettre d'accumuler du retard car on est vite débordé. C'est pourquoi l'étudiant doit s'imposer une discipline rigoureuse sans laquelle il ne pourra respecter l'échéancier serré des travaux et des contrôles. A force de travail, l'étudiant est en mesure de bien comprendre la matière et de développer ainsi un intérêt pour les sciences. Poussé par cet intérêt, l'étudiant pourra prendre plaisir à ses études en sciences, d'autant plus qu'il réussira à obtenir de bons résultats qui le confirmeront dans son choix.

Mais de la méthode de travail au plaisir de travailler, de la discipline qu'on s'impose à l'intérêt pour la matière, de la réussite à la compréhension peuvent se glisser des hiatus générateurs de tension (contradictions) et de difficultés d'adaptation.

Tableau 5.5 La dynamique des valeurs

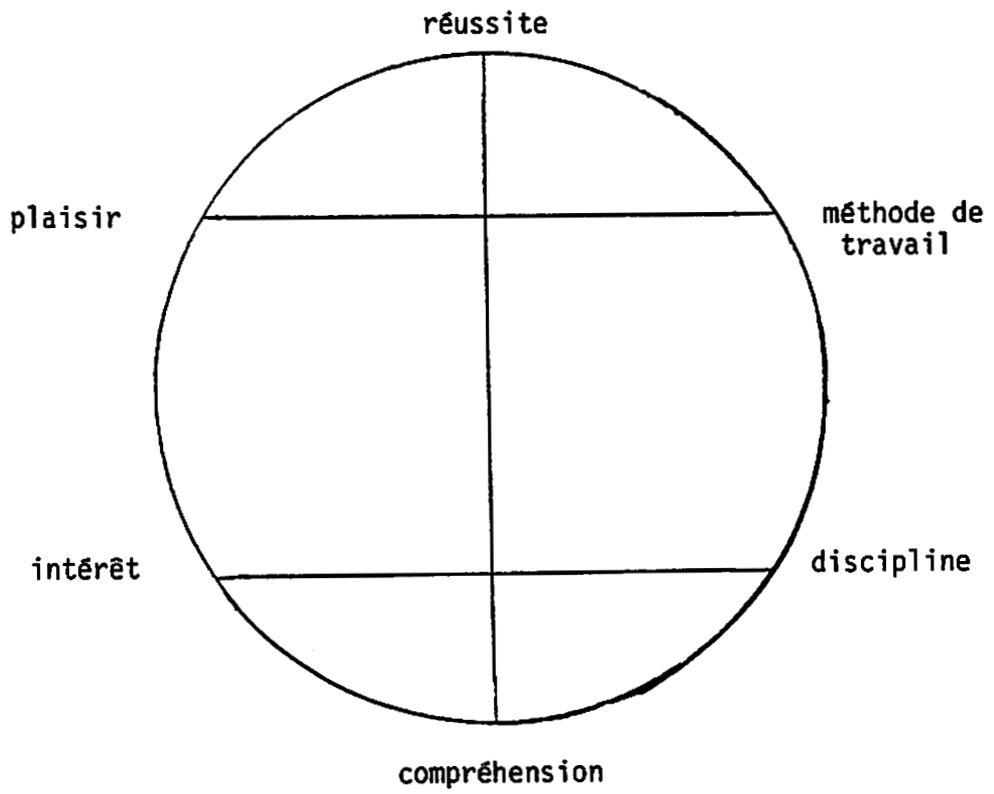


TABLEAU 5.6

Au fur et à mesure que les étudiants développent une méthode de travail, ils ont l'impression d'avoir moins de travail. Avec l'expérience, ils savent qu'ils seront en mesure de faire le travail qu'ils ont à effectuer, ce qui leur confère un sentiment de sécurité.

Tableau 5.6 La méthode de travail

COLLEGE 1	COLLEGE 11	UNIVERSITE
-----------	------------	------------

Écrasé par le
travail

Sentiment d'avoir moins de
travail

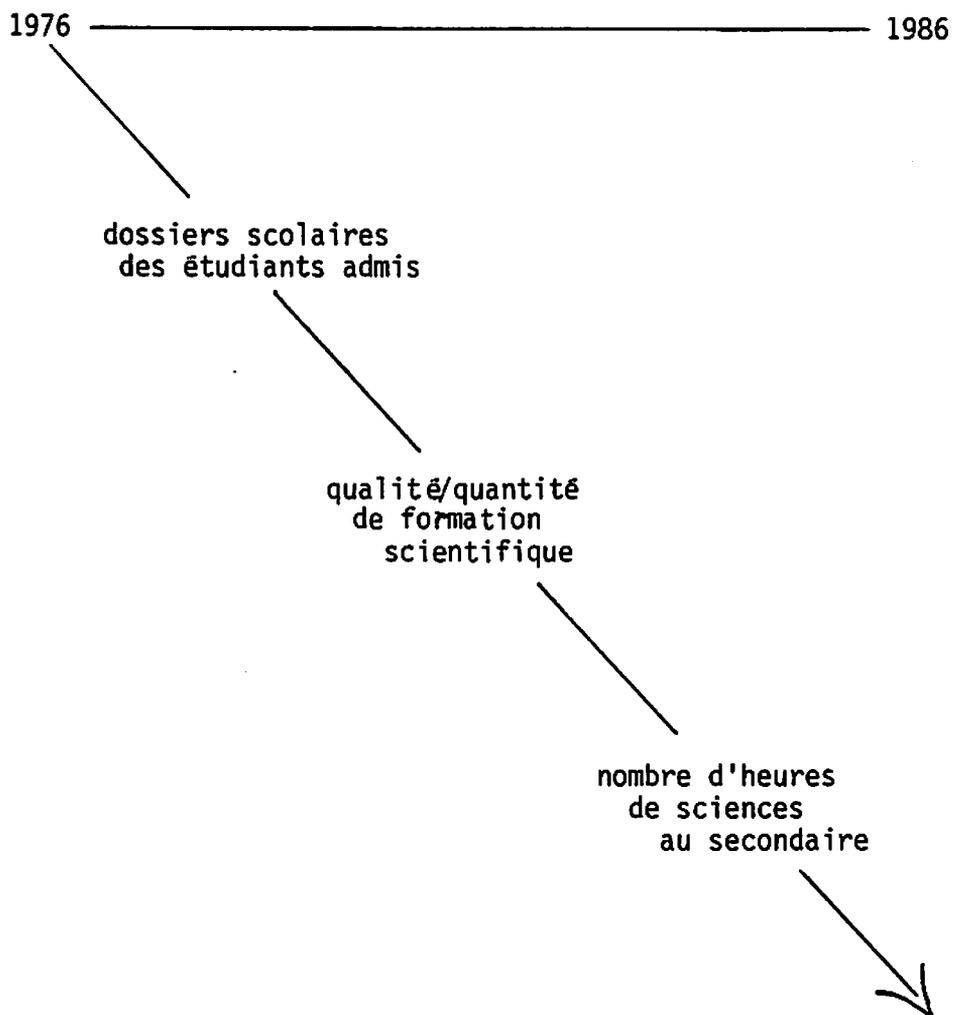
Acquisition progressive d'une méthode de travail



TABLEAU 5.7

Les professeurs sont d'avis qu'au cours des dernières années la qualité de la formation scientifique des étudiants qu'arrivent en Collégial I a beaucoup diminué. Ils attribuent cet état de fait à la réduction du nombre d'heures consacrées à l'enseignement des sciences au secondaire, ce qui affecte le degré de préparation des étudiants pour des études collégiales. Mais il y a aussi un autre facteur dont il faut tenir compte: une sélection moins rigoureuse des admissions, due à la baisse de clientèle, permet à des étudiants qui n'ont pas une formation antérieure adéquate de s'inscrire malgré tout dans un programme d'études en sciences.

Tableau 5.7 Préparation des étudiants du secondaire



VISITE AU PLATEAU DE LA RESTIGOUCHE

DÉPARTEMENT DES SCIENCES HUMAINES

VISITE AU PLATEAU DE LA RESTIGOUCHE - SCIENCES HUMAINES

RÉSUMÉ DE L'ACTIVITÉ

Le département des sciences humaines tenait, en début de session A-85, une activité d'immersion en sciences humaines. Jumelant à la fois des objectifs d'accueil des étudiants et d'introduction à l'apprentissage des sciences humaines, cette activité, qui regroupait l'ensemble des étudiants et des enseignants du département, prenait la forme d'une excursion sur le plateau de la Restigouche où il était possible, d'une part, d'échanger avec les fondateurs du premier mouvement coopératif agro-forestier au Québec sur les principes qui guident une telle aventure et, d'autre part, d'explorer le contexte dans lequel ce choix idéologique s'inscrit. Le but: tenter de saisir, à partir d'un sujet bien précis, les liens qui existent entre les différentes disciplines enseignées au département. Pour ce faire, les étudiants devaient répertorier dans le "paysage" des signes, des indices de faits ou "réalités" en sciences humaines et les "fixer" par différents moyens techniques (vidéo, photographie, son, notes et croquis) afin de procéder, au retour, à une analyse de ces faits d'observation devant faire l'objet d'une production quelconque.

NOTES...

Au départ, nous devons spécifier le caractère spontané de l'organisation de l'activité et de l'activité elle-même. Les enseignants ne s'y sont pas arrêtés longuement et les préparatifs se sont résumés à 1 ou 2 réunions. Les objectifs étaient clairs: créer un contexte dans lequel pourrait se développer un sentiment d'appartenance, tant pour les étudiants que pour les enseignants, à partir d'une activité pédagogique précise qui s'inscrit dans une approche qui privilégie l'enseignement interdisciplinaire et multidisciplinaire des sciences humaines. Toutefois, si ces objectifs étaient clairs, de nombreux points relatifs à l'organisation, à la mise en oeuvre de cette activité et à l'atteinte de ces objectifs se sont avérés imprécis et ont dû être improvisés tout au cours de la session.

L'analyse en termes de "valeurs" ne peut donc être très approfondie; la préoccupation des enseignants du département par rapport à cette activité étant davantage d'ordre disciplinaire, c'est-à-dire que ce partage avec les étudiants d'une réflexion sur l'objet scientifique et l'exploration d'un modèle pédagogique original pour en faciliter la compréhension s'avérait davantage une expérimentation disciplinaire qui ne s'exprime pas nécessairement en termes de valeurs.

Cependant, la réflexion que nous avons suscitée pour le bénéfice des travaux sur le projet éducatif a permis de préciser de nombreux points restés obscurs, encore peu précis pour les enseignants

du département des sciences humaines. En ce sens, notre intervention a été très bénéfique et a rejoint ses objectifs d'enrichissement collectif. Les notions d'interdisciplinarité et de multidisciplinarité ont été démêlées ou, du moins, éclaircies. Différents niveaux logiques d'intervention par rapport à l'étude des sciences humaines ont été identifiés. La démarche suggérée lors de l'excursion ainsi que la dimension "repérage dans l'espace" ont été précisées et les nombreuses lacunes qui ont découlé de ce type d'intervention sur le terrain ont été identifiées. De nombreuses imprécisions par rapport à l'activité elle-même ont été soulevées.

Ainsi, nous avons pu contribuer à tracer un portrait précis de l'activité pédagogique en sciences humaines en y dégagant les points forts et les points faibles. De l'avis de chacun, cette activité renferme un potentiel pédagogique immense et mérite d'être raffinée.

Les représentations graphiques qui suivent illustrent de façon schématique la synthèse de l'analyse qui a été faite de cette activité.

TABLEAU 6.1

L'activité au plateau de la Restigouche regroupait autour d'un même sujet, six (6) objets scientifiques distincts, notamment la philosophie, la géographie, l'histoire, l'économie, la sociologie et la psychologie.

Cette activité visait trois objectifs précis: d'une part, elle revêtait un caractère d'accueil, en permettant aux étudiants(es) et aux enseignants(es) de se rencontrer et de se familiariser avec le groupe "sciences humaines" afin de créer un contexte dans lequel pouvait se développer un sentiment d'appartenance. D'autre part, elle rejoignait des objectifs pédagogiques en permettant, dans un premier temps, de prendre contact avec l'apprentissage des sciences humaines (une introduction) et ce, à partir d'une activité, d'un sujet précis. Dans un second temps, elle privilégiait une approche basée sur l'inter et la multidisciplinarité.

Tableau 6.1 Le schéma général

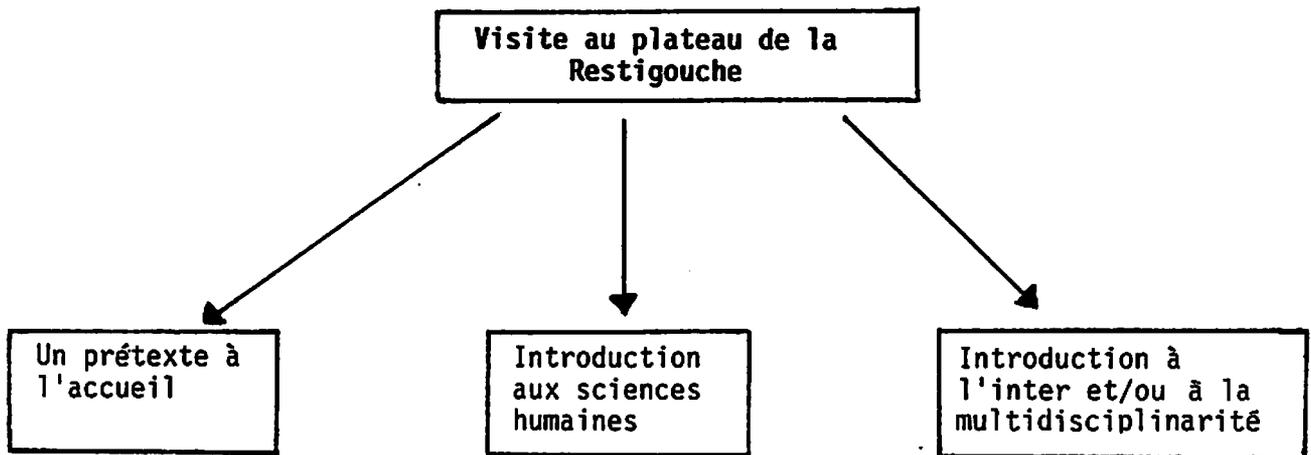


TABLEAU 6.2

Axée sur une approche où les étudiants devaient repérer dans le paysage des "faits" de sciences humaines, l'activité a permis de définir quatre (4) niveaux d'intervention possible distincts; chacun présentant un niveau d'abstraction de plus en plus grand.

(Le tableau se lit de bas en haut)

1. Pour certains, l'excursion ne présentait qu'un défilement anodin d'éléments de paysage tout aussi disparates les uns que les autres (un paysage, une exploitation agricole, un boisé, des individus, une coopérative ...) sans qu'il n'y ait de lien apparent entre aucun de ces éléments;
2. Pour d'autres, l'observation permettait de saisir des liens entre ces éléments en les rattachant à des concepts disciplinaires;
3. Au-delà de cette possibilité de voir entre les faits, l'exploration des rapports entre les disciplines, entre les associations de concepts;
4. Rattacher ces faits aux grandes théories qui régissent les sciences humaines ou mieux encore théoriser sur ces faits.

Notons que seuls les deux premiers niveaux ont été atteints par les étudiants.

Tableau 6.2 Les niveaux logiques

LES NIVEAUX LOGIQUES

<p>_____ <u>RAPPORT THÉORIE-PRATIQUE</u> _____</p> <p>voir la vision</p>
<p>_____ <u>INTER-MULTIDISCIPLINARITÉ</u> _____</p> <p>agencer des agencements - la description multiple</p>
<p>_____ <u>OBSERVATION</u> _____</p> <p>repérer des agencements - voir au delà du visible</p>
<p>_____ <u>EXCURSION</u> _____</p> <p>voir le défilement anodin du paysage</p>

TABLEAU 6.3

Les enseignants du département des sciences humaines reconnaissent d'emblée le caractère spontané de l'organisation de cette activité et de l'activité elle-même. Même si, au départ, les objectifs poursuivis par une telle expérience s'avéraient clairs et précis, de nombreux points relatifs à l'organisation, à la logistique, à la mise en oeuvre de cette activité et à l'atteinte des objectifs se sont avérés imprécis et ont dû être improvisés tout au cours de la session.

Nous avons reproduit dans ce tableau différents points de réflexion qui nous sont apparus confus et qui mériteraient d'être précisés, ou du moins, de faire l'objet d'un choix, ce qui éviterait toute confusion autour de ces thèmes.

Tableau 6.3 L'axe des décisions

EXCURSION

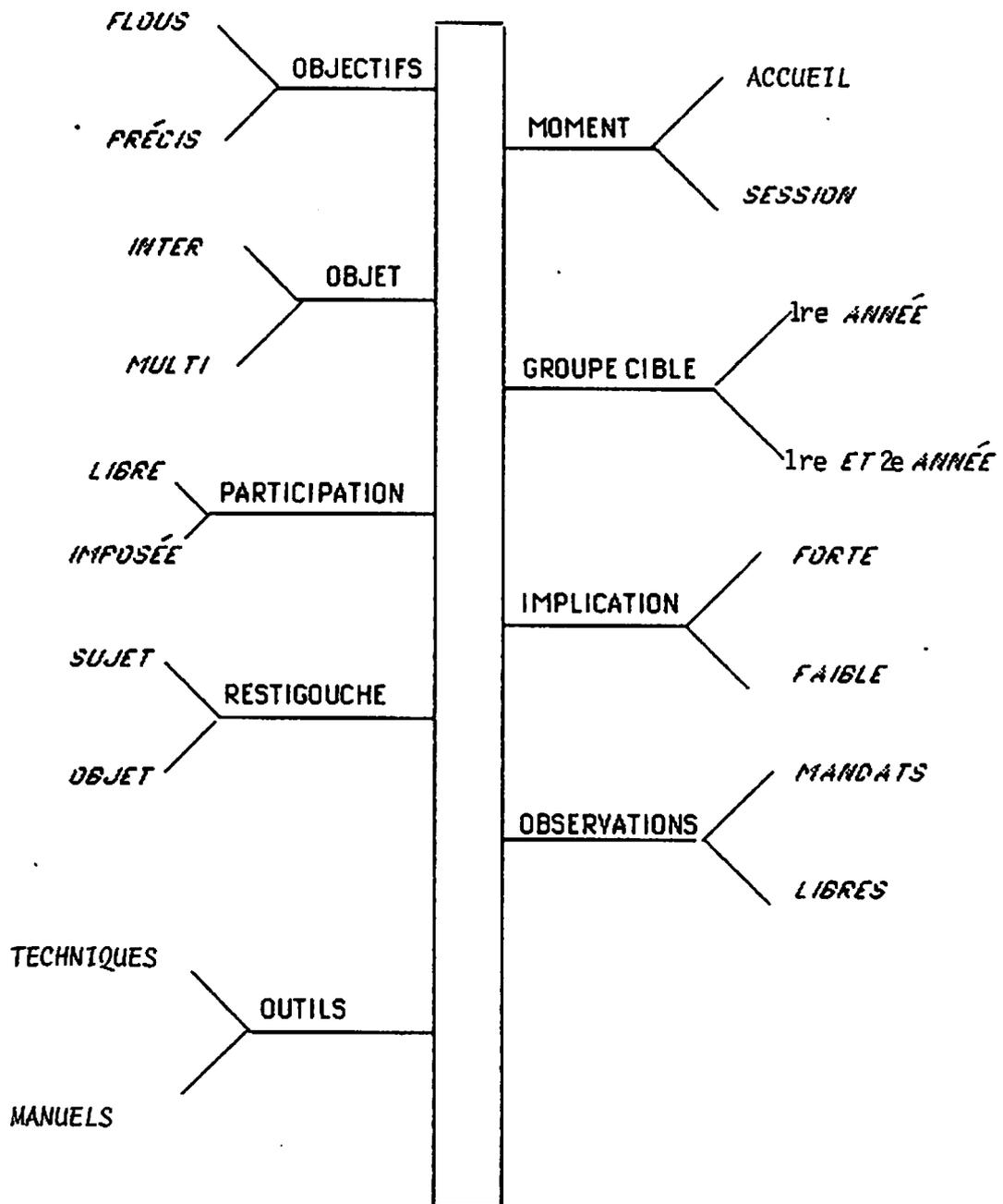


TABLEAU 6.4 A

L'activité du plateau de la Restigouche était-elle multidisciplinaire ou interdisciplinaire? Chez certains enseignants, ces deux concepts sont synonymes, alors que d'autres y voient une distinction importante. La rencontre avec les enseignants de sciences humaines a permis de préciser cette distinction. Nous avons donc reproduit, aux tableaux 6.4 A et 6.4 B, l'interprétation que les enseignants du département ont retenu de ces deux (2) concepts.

La **multidisciplinarité** permet l'étude d'un même objet sous l'angle de disciplines diverses. Par exemple, l'activité au plateau de la Restigouche pouvait être abordée dans sa dimension géographique, sociale, économique, historique... Le total associatif de ces six (6) dimensions constituait l'approche multidisciplinaire.

Tableau 6.4 Multi ou interdisciplinarité?

A - LA MULTIDISCIPLINARITE

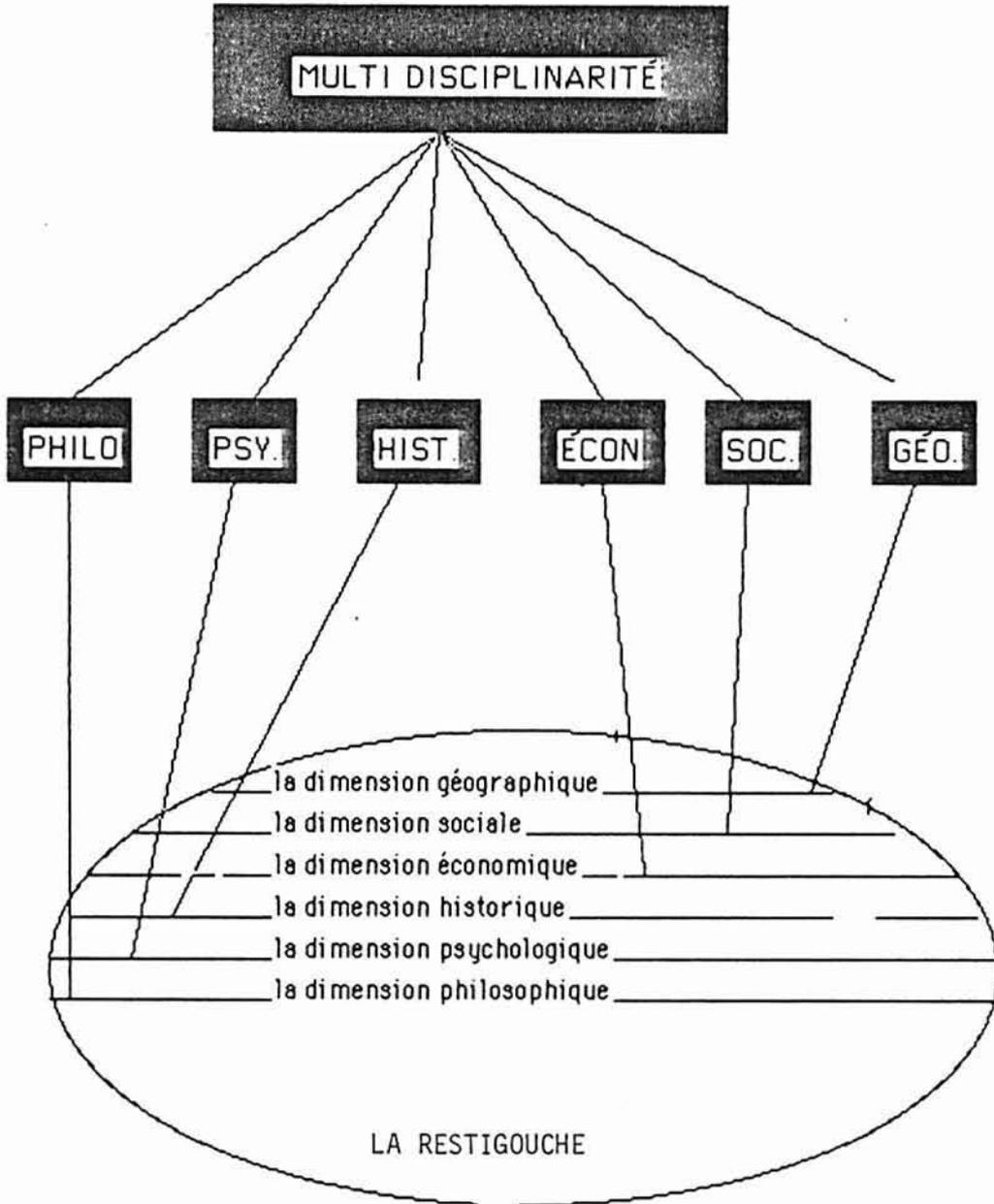


TABLEAU 6.4 B

Alors que l'approche multidisciplinaire combine différents points de vue d'un même objet, l'interdisciplinarité se joue au niveau des méthodes et des concepts qui peuvent être utilisés simultanément par plusieurs disciplines.

"Celui qui étudie la disposition des feuilles et des branches pendant la croissance d'une plante à fleurs peut remarquer une analogie entre les relations formelles qu'entretiennent tiges, feuilles et bourgeons et les relations formelles qui prévalent entre différentes sortes de mots dans la phrase."
(G. Bateson)

Certains concepts en sciences humaines peuvent être communs à plusieurs disciplines parce qu'ils désignent moins des choses que des relations entre les choses, ainsi les concepts de structure, de fonction, d'information, de feed-back, etc.

Tableau 6.4 Multi ou interdisciplinarité?

B - L'INTERDISCIPLINARITÉ

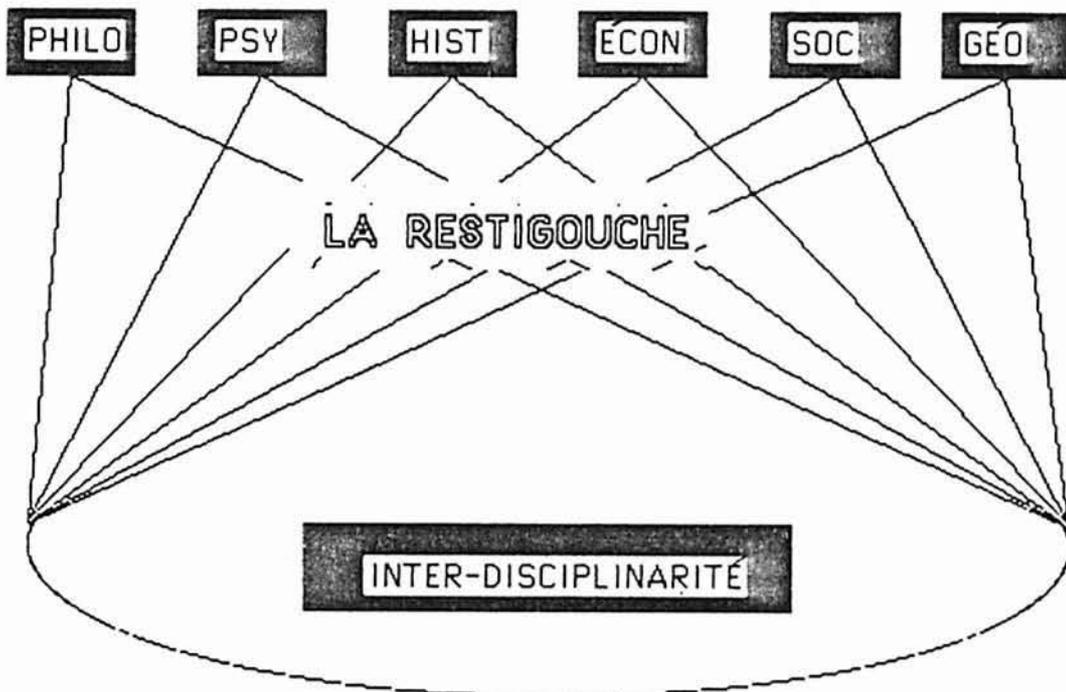


TABLEAU 6.5

La démarche suggérée était essentiellement basée sur l'observation et le repérage, c'est-à-dire que les étudiants devaient observer le paysage (naturel et culturel) afin d'y dégager des faits spécifiques aux sciences humaines, les repérer, puis les fixer par le biais de différents médiums. (Des ateliers de travail avaient préalablement été organisés pour familiariser les étudiants avec l'utilisation de différents médiums de communications, soit les notes, les croquis, la photographie, le vidéo et le son).

Une fois revenus en classe, les étudiants, assistés de leurs enseignants qui devaient fournir des éléments de problématique disciplinaire à l'intérieur des cours et ainsi alimenter les étudiants dans leur réflexion, devaient rassembler toute cette information, la compléter si nécessaire et produire un document original (vidéo, diaporama, cartographie morphologique, bande-dessinée, croquis, etc.) qui illustre bien le résultat de leurs recherches, l'ensemble des travaux devant faire l'objet d'une présentation générale.

Toutefois, bien qu'au départ cette démarche semblait comprise et admise tant chez les étudiants que chez les enseignants, la réalité s'est avérée tout autre. Une fois rentrés de l'activité sur le terrain, les étudiants ne savaient pas comment composer et récupérer le matériel rapporté. Parallèlement, certains enseignants n'avaient pas prévu, dans l'élaboration de leur plan de cours, de place pour l'échange et la réflexion autour de ce sujet, alors que certains avouaient ne pas suffisamment maîtriser le sujet pour pouvoir l'aborder en classe. Ces deux (2) contraintes ont donc entravé et gêné le déroulement prévu par la démarche initia-

1e. (Elles sont reproduites sur le croquis par des lignes brisées qui marquent des ruptures, voire des discontinuités dans le suivi logique de la démarche.)

Tableau 6.5 La démarche

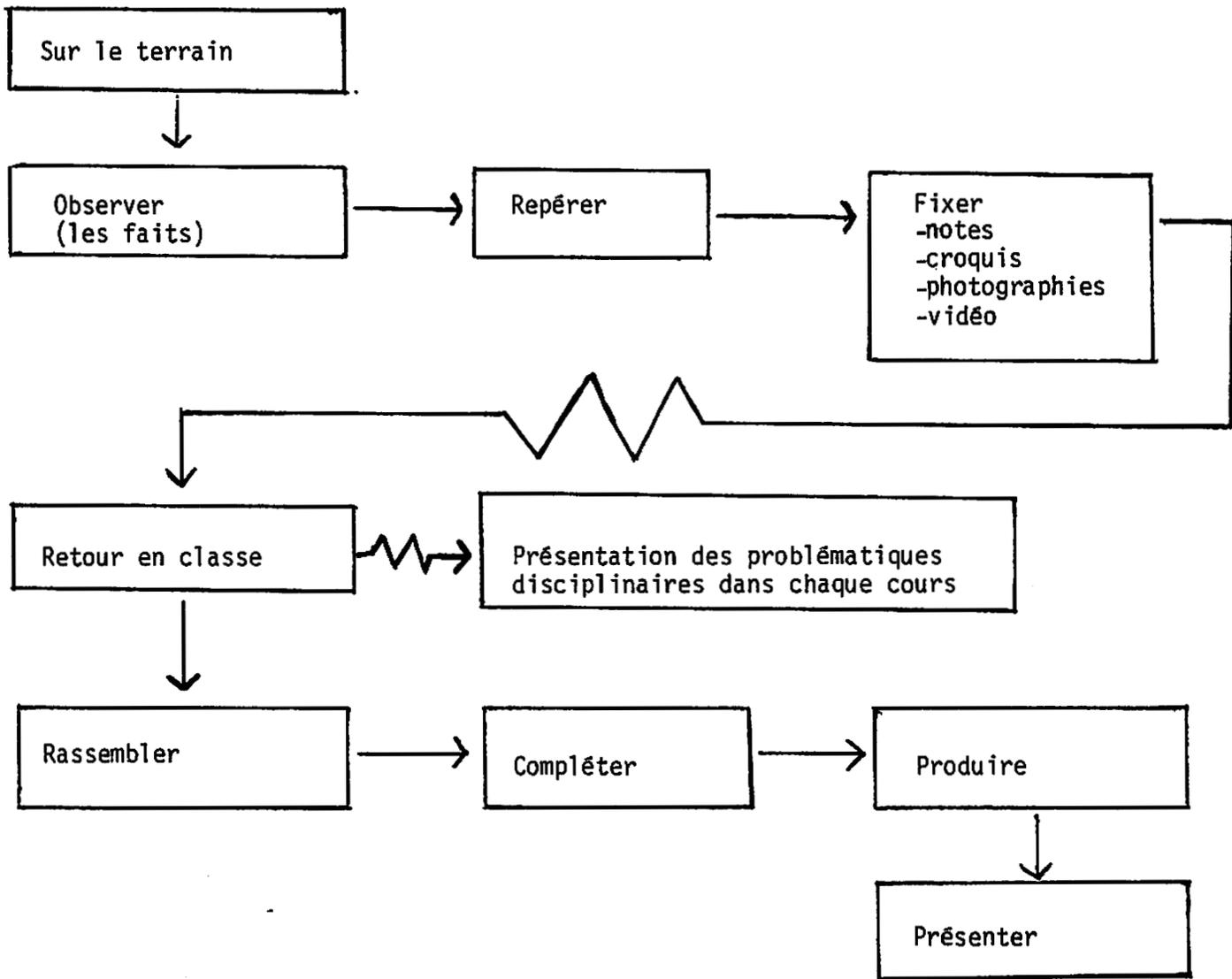


TABLEAU 6.6

Le lien entre l'observation de faits concrets (un paysage, une exploitation agricole, une exploitation sylvicole et forestière, des individus et trois villages) et l'analyse des sciences humaines n'apparaissait pas évident aux yeux des étudiants. Ceux-ci éprouvaient de la difficulté à voir au-delà de l'observation première.

Le fait de ne pas pouvoir trouver de réponses dans l'observation de faits immédiats, concrets et de devoir explorer des fondements plus abstraits (non tangibles) les insécurisait au point de les faire décrocher de l'activité.

Tableau 6.6 L'observation

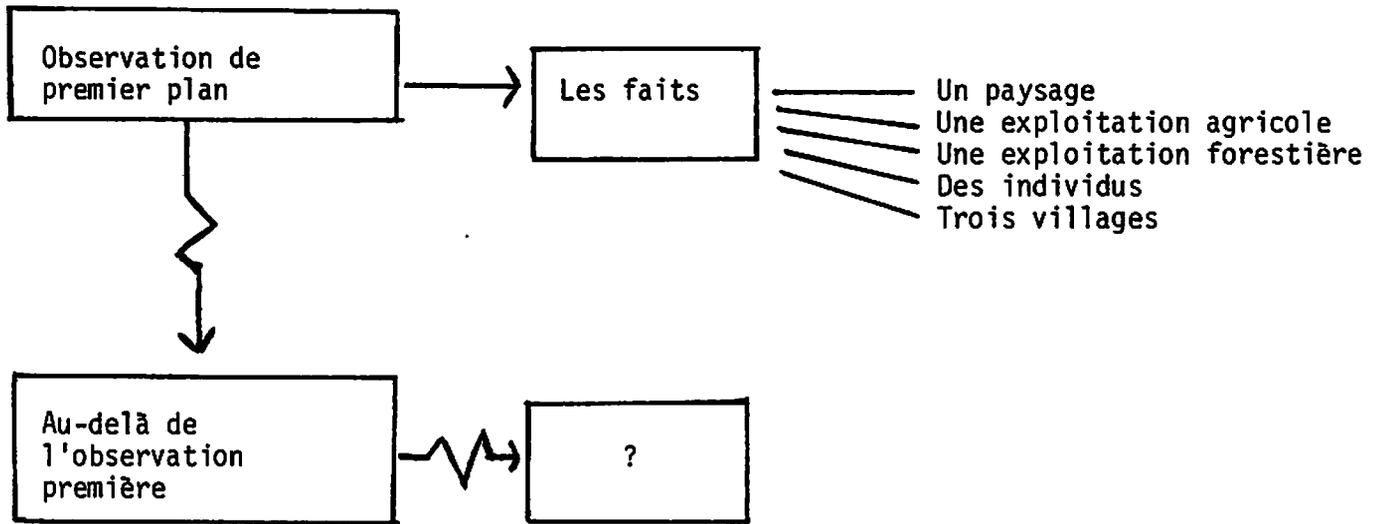


TABLEAU 6.7

En somme, le tableau 6.7 résume les principales contradictions liées à l'activité elle-même et au contexte éducatif dans lequel elle s'inscrit.

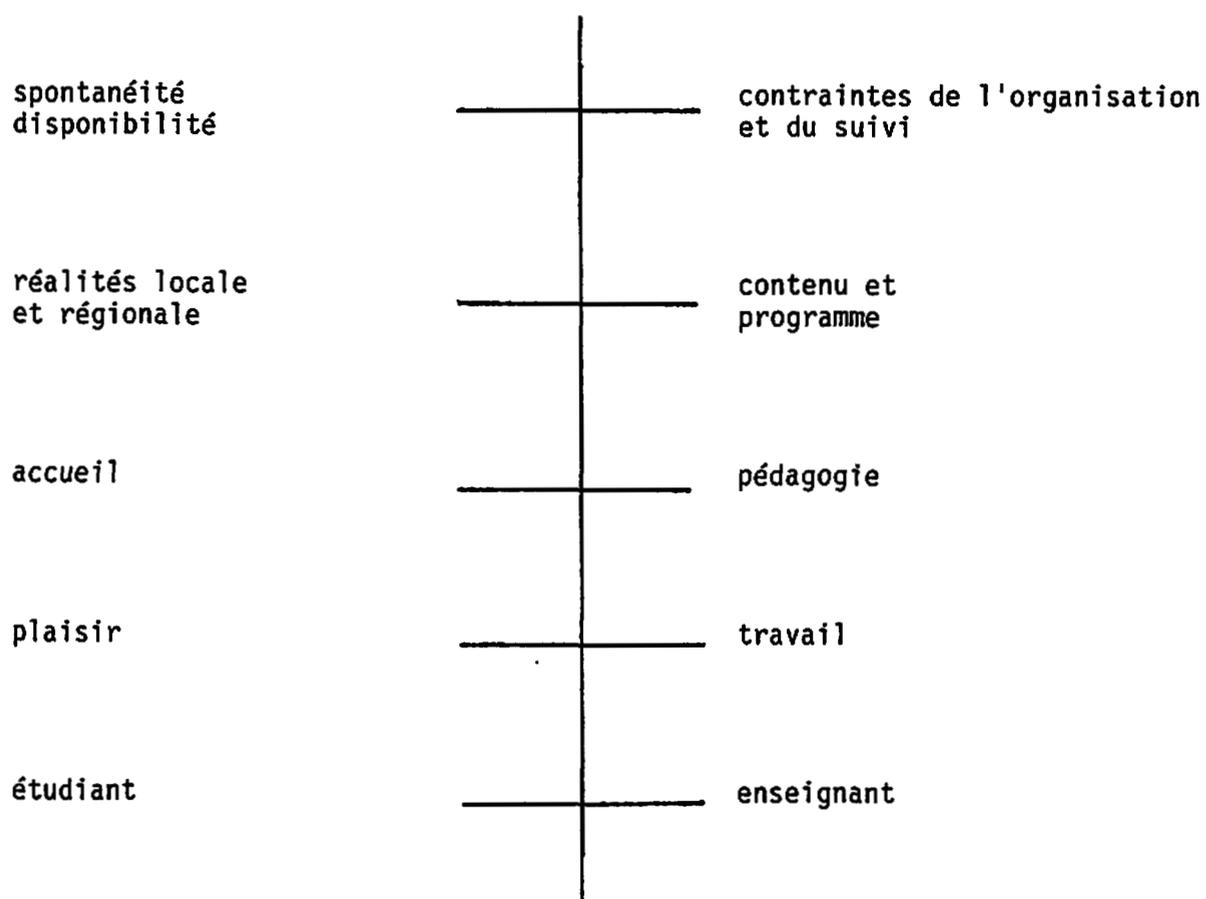
Par exemple, la spontanéité qui a caractérisé cette activité et qui a permis sa tenue immédiate, de même que la disponibilité du moment furent sources des nombreuses contraintes qui ont marqué l'organisation et le suivi de cette activité tout au long de la session. De même, le choix spontané d'un sujet typiquement régional, spécifique à l'évolution socio-économique de l'Est du Québec, n'était pas si facilement intégrable à l'ensemble des contenus de cours déjà pensés et devant être donnés cette session-là, ni même à celui du programme des sciences humaines en général.

D'un autre côté, le jumelage d'un double objectif "activité accueil - activité pédagogique" n'était pas du tout évident; plusieurs ont tendance à dissocier ces contextes et à en faire deux activités distinctes, le plaisir n'allant pas avec le travail.

Finalement, l'intérêt des étudiants, qui se sont vus obligés de participer à une activité qu'ils n'avaient pas nécessairement souhaitée, et celui des enseignants qui l'ont créée dans le but de favoriser une rencontre et de s'interroger collectivement sur l'objet des sciences humaines, n'étaient pas aussi grands l'un que l'autre.

Tableau 6.7 Le constat

L'ACTIVITÉ



LA PÉDAGOGIE OUVERTE

DÉPARTEMENT DES TECHNIQUES INFIRMIÈRES

LA PÉDAGOGIE OUVERTE

RÉSUMÉ DE L'ACTIVITÉ

Les enseignantes du département des techniques infirmières ont entrepris, il y a plusieurs années, un processus de réflexion visant à développer un modèle pédagogique qui corresponde au modèle d'intervention professionnelle privilégié par le milieu hospitalier. Mais au cours de cette période, d'importants changements survenus au niveau de la définition de la profession et de sa pratique ainsi que la restructuration du programme d'enseignement des techniques infirmières au niveau provincial ont obligé les enseignantes à revoir sans cesse leurs choix et orientations pédagogiques. Ainsi, l'implantation en milieu hospitalier d'un modèle d'intervention professionnelle véhiculant des valeurs humanistes a forcé les enseignantes à abandonner leur approche pédagogique behaviorale et à privilégier un modèle pédagogique inspiré des mêmes valeurs.

C'est ainsi qu'est née la pédagogie ouverte. Ce modèle, tel que pratiqué au département des techniques infirmières, tente d'introduire chez l'étudiant-e, les mêmes valeurs à l'égard de sa formation que celle qu'elle doit véhiculer en tant qu'infirmier-e auprès de son patient. L'autonomie, la responsabilité, la liberté, l'implication personnelle, la contribution, le sens des autres, telles sont les valeurs sur lesquelles s'appuie le modèle pédagogique privilégié par les enseignantes.

NOTES...

Les tableaux qui suivent illustrent bien les valeurs véhiculées par les modèles pédagogique et d'intervention professionnelle. (Nous devons signaler ici que la réflexion amorcée chez les enseignantes de ce département s'appuyait au départ sur la notion même de valeur éducative. L'analyse que nous avons pu dégager en était d'autant plus évidente; ce qui n'est pas le cas pour l'ensemble des groupes rencontrés).

Si l'on resitue cette lecture dans notre grande analyse globale, il ressort de cette étude que les valeurs véhiculées par les modèles pédagogique et d'intervention professionnelle correspondent à celles identifiées au grand axe d'orientation de l'intégration sociale.

TABEAU 7.1

La profession des soins infirmiers a connu depuis le début des années 70 une transformation à laquelle a dû s'adapter l'enseignement. A l'origine, l'exercice de la profession était conçu selon un modèle médical, où le rôle de l'infirmière était défini en fonction de celui du médecin. Les contenus des programmes d'enseignement étaient définis en conséquence, donc axés sur l'étude des pathologies et sur le rapport de subordination médecin/infirmière.

En conformité avec cette orientation, l'enseignement se déroulait selon un modèle encyclopédique, via une approche behaviorale: les objectifs pédagogiques étaient prédéterminés, les modules d'enseignement préparés d'avance, de sorte que l'étudiant-e avait très peu à intervenir dans la définition de son cheminement d'apprentissage.

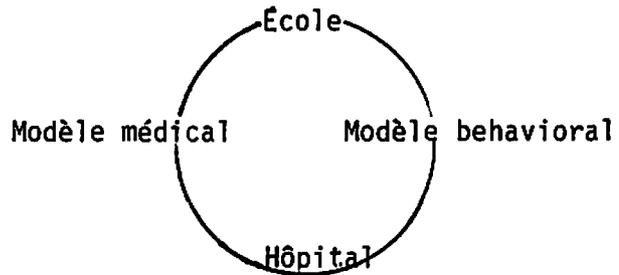
L'émergence d'une conception nursing des soins infirmiers a marqué une rupture avec la conception traditionnelle du rôle de l'infirmière. Les modèles nursing ont contribué à définir un champ d'intervention autonome pour la profession des soins infirmiers. Au collège de Matane, le département des Soins Infirmiers a adopté le modèle nursing de Virginia Henderson. Celui-ci est un modèle humaniste, où le rôle de l'infirmière est défini selon un modèle de relation d'aide visant à contribuer à ce que le patient retrouve son autonomie.

Les enseignantes du département se sont rendu compte qu'il y avait une incompatibilité entre les principes à la base du modèle nursing de Virginia Henderson et ceux qui guidaient leur pratique pédagogique. Ce hiatus était un obstacle à une compréhension authentique des principes de la démarche nursing.

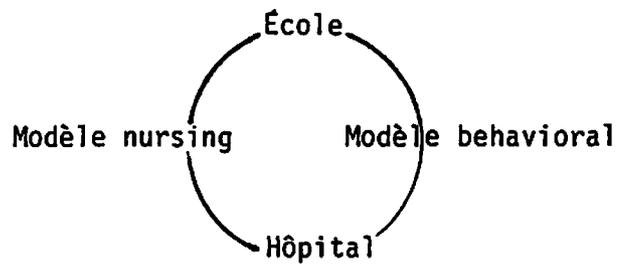
C'est pourquoi elles ont modifié leur approche pédagogique en vue de la rendre compatible avec l'approche humaniste du modèle nursing; d'où l'adoption d'une pratique pédagogique inspirée du modèle de la pédagogie ouverte.

Tableau 7.1 Évolution du rapport pédagogie/
intervention professionnelle

Avant:
rapport compatible



La redéfinition de la
profession d'infirmière
(rapport incompatible)



Aujourd'hui
(rapport compatible)

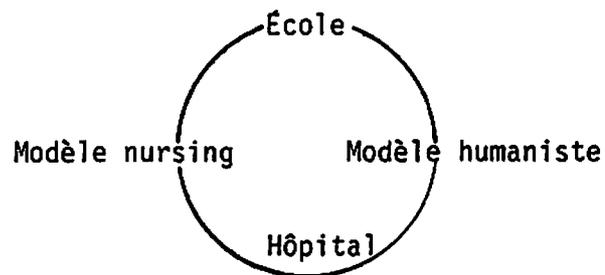


TABLEAU 7.2

La pratique pédagogique s'articule autour d'un processus de rétroaction qui se déroule en plusieurs étapes. Les enseignantes proposent des activités d'apprentissage en regard des objectifs du programme. Ces propositions sont discutées par les étudiants-es qui peuvent soit les modifier, soit en suggérer d'autres. Après discussion avec les professeurs, les étudiants-es font elles-mêmes le choix des activités. Les enseignantes les encadrent tout au long de la réalisation des activités et en contrôlent la qualité. Une fois les activités réalisées, les étudiants-es en font la présentation, laquelle est commentée par les enseignantes. Le tout se termine par une évaluation de l'activité, suivie de propositions pour une nouvelle activité.

Tableau 7.2 Mécanique de la pédagogie ouverte

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE



suggestions de modes d'app.

critères d'acceptation

encadrement

contrôle

feedback

discussions-échanges

choix

autonomie

réalisation

responsabilité

présentation

implication

feedback

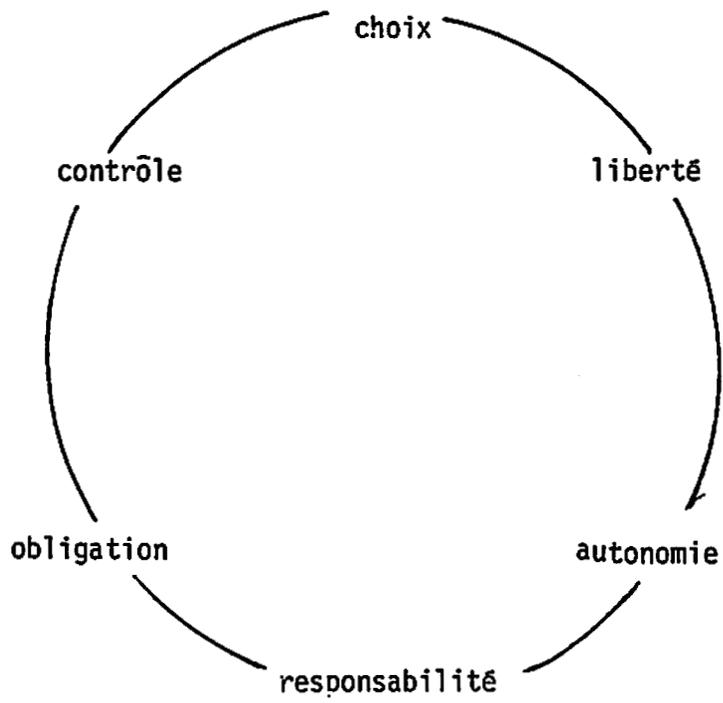
TABLEAU 7.3

En ayant la possibilité de choisir elles-mêmes les activités d'apprentissage, les étudiants-es exercent ainsi leur liberté. Dans la réalisation de l'activité, elles doivent faire preuve d'initiative et d'autonomie et assumer leur responsabilité en se plaçant dans l'obligation de mener leur entreprise jusqu'au bout, et ceci sous la supervision et le contrôle des enseignantes.

Nous sommes en présence d'un système de valeurs où interviennent, à différents moments du circuit, des valeurs qui peuvent sembler se contredire: liberté versus contrôle, autonomie versus obligation, responsabilité versus choix. Cela peut se produire si jamais ces valeurs sont amenées à se manifester sur un même niveau d'exigence: demander à la fois d'être libre et d'être contrôlé, d'être autonome et de rendre des comptes. Mais ces paradoxes sont évités si ces valeurs se manifestent à des niveaux différents, quand le contrôle et l'obligation deviennent le contexte dans lequel s'expriment l'autonomie et la liberté.

C'est une loi des systèmes de valeurs, que d'être potentiellement soumis aux paradoxes.

Tableau 7.3 Dynamique des valeurs



LE "BRUNCH" ET LE VOYAGE DE FIN D'ÉTUDE

MODULE DE TOURISME

LE "BRUNCH" ET LE VOYAGE DE FINS D'ÉTUDES

RÉSUMÉ DE L'ACTIVITÉ

Depuis quelques années, la communauté matanaise est conviée au "brunch" annuel du module d'enseignement des techniques touristiques. Cette activité, organisée par les étudiants et les enseignants de ce programme, vise d'abord et avant tout à ramasser les fonds nécessaires au financement du voyage de fin d'études des étudiants de 3e année. Toutefois, outre ces objectifs financiers, cette activité constitue pour les étudiants une première occasion de mettre en pratique les connaissances multiples acquises dans différents domaines du tourisme. En effet, une fois le thème de l'activité déterminé, les étudiants se rassemblent en sous-groupes de travail (animation, décor, cuisine, promotion, etc.) et sont chargés de mener leur "partie" du projet collectif à terme. Ils peuvent ainsi mettre à profit leurs acquis théoriques et techniques. Cette activité, qui s'élabore parallèlement au programme de formation en tourisme, n'en fait pas intégralement partie. Elle n'est donc pas obligatoire; la participation et l'implication sont laissées au choix de l'étudiant. Pour plusieurs, c'est l'occasion de décider si l'option touristique était un bon choix. Les étudiants peuvent facilement le constater par le genre de travail à exécuter.

Par contraste, le voyage de fins d'études, qui permet de vivre une activité touristique depuis son élaboration jusqu'au rapport d'évaluation, s'inscrit directement dans le programme de formation des étudiants. Les étudiants sont donc tenus d'y participer. Il s'agit là d'un choix d'approche, d'orientation que le département a privilégié.

NOTES...

Bien qu'elles ne soient pas intégrées au programme de formation au même degré, chacune de ces deux activités vise les mêmes finalités. Outre la dimension financière du "brunch", ces deux événements favorisent l'application de connaissances acquises par le biais de l'implication, de la contribution et du travail d'équipe. Ces activités, qui s'élaborent dans un contexte où "collaboration" est souvent synonyme d'amitié et de plaisir, font appel à la créativité, à l'imagination et au sens des responsabilités. Elles se rapprochent beaucoup des activités parascolaires telles les comités d'accueil ou des résidents, où sont véhiculées, à peu de chose près, les mêmes valeurs. Suivant les trois grands axes d'orientation que nous avons dégagés, ces activités s'appuient sur des valeurs qui visent à la fois la satisfaction personnelle et l'intégration sociale.

Les tableaux qui suivent résument schématiquement les principaux points sur lesquels nous avons échangé lors de notre rencontre.

TABLEAU 8.1

Le programme de formation en Techniques touristiques présente des orientations pédagogiques précises qui permettent l'exploration de différents domaines connexes à l'activité touristique.

La première année permet surtout l'acquisition de connaissances de base (introduction au tourisme, à la carte du monde, aux grandes attractions touristiques, etc.). La seconde année explore diverses techniques qui gravitent autour du métier de technicien en tourisme (accueil, promotion, animation, technique de vente, organisation de voyage, etc.). Finalement, la troisième année favorise l'application des connaissances théoriques aux techniques diverses et ce, par l'entremise de deux (2) projets précis, en l'occurrence le projet de fin d'études et le voyage de fin d'études.

Tableau 8.1 Le programme de formation

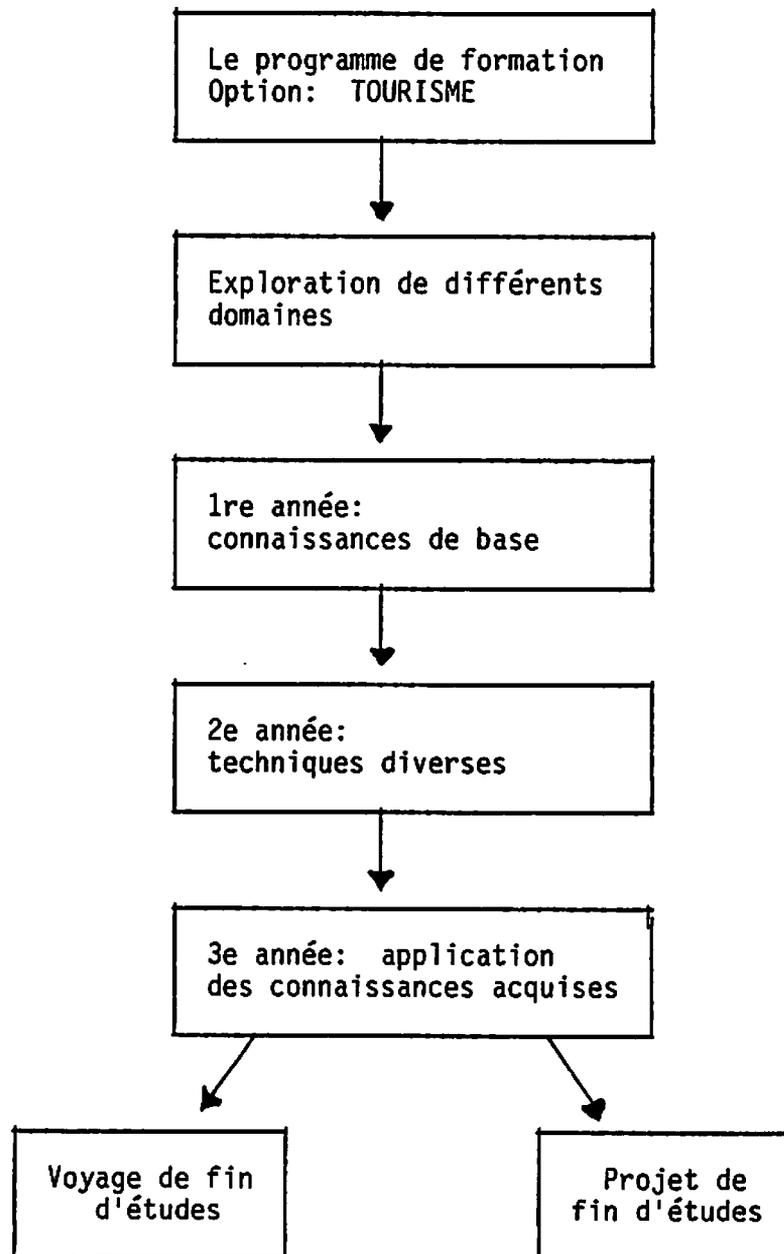


TABLEAU 8.2

Cette activité, qui s'élabore dans un contexte de collaboration est souvent synonyme d'amitié et de plaisir, fait appel à la participation, à la créativité, au sens des responsabilités et au travail d'équipe. En ce sens, elle se rapproche beaucoup des activités parascolaires, telles les comités d'accueil ou des résidents, où sont véhiculées, à peu de chose près, les mêmes valeurs.

Ces valeurs sont liées à la structure organisationnelle du brunch. En effet, lors d'une assemblée générale qui réunit les professeurs et les étudiants des trois (3) niveaux, on choisit un thème de travail. Ensuite, un conseil exécutif est élu et assure la coordination des travaux. Les étudiants intéressés à contribuer à l'organisation du brunch se rassemblent en sous-groupes de travail (animation, décor, promotion, etc.) et sont chargés de mener leur "partie" du projet collectif à terme. Ils peuvent ainsi mettre à profit leurs acquis théoriques et techniques.

Tableau 8.2 L'organisation du brunch

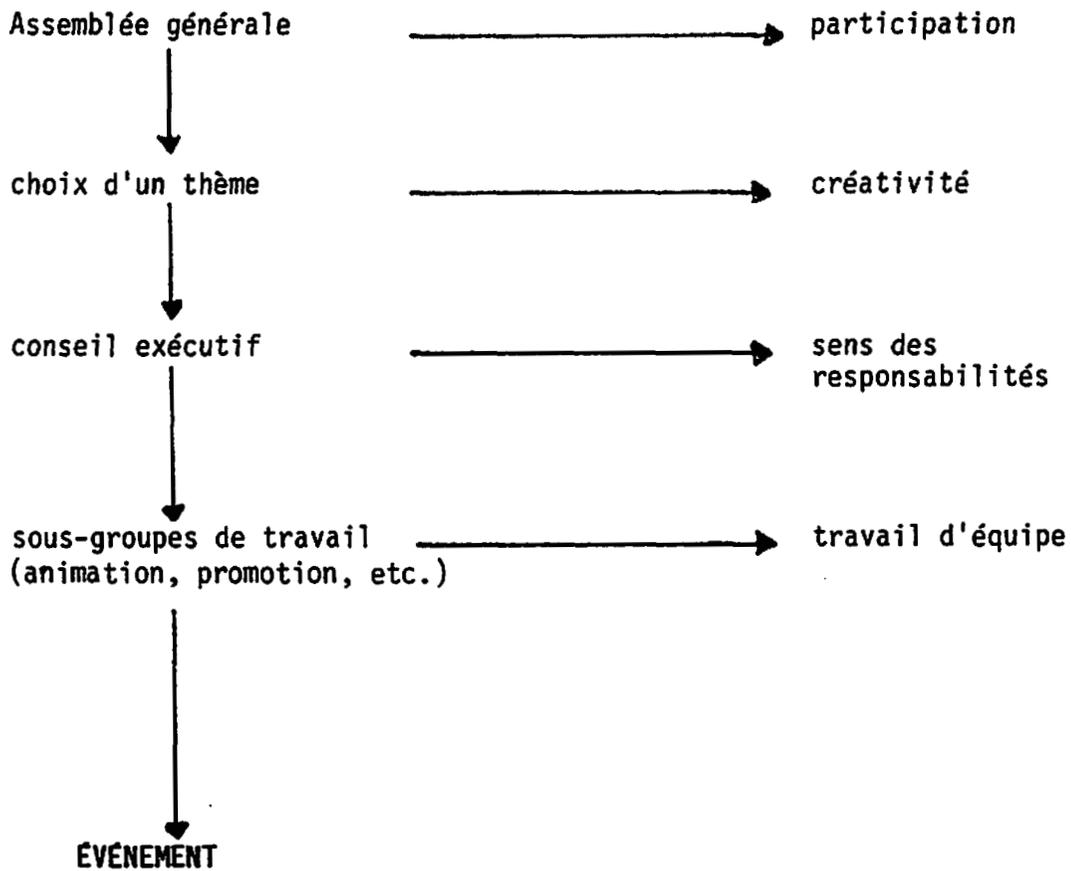


TABLEAU 8.3

Le voyage de fin d'études permet de vivre une activité touristique depuis son élaboration jusqu'au rapport d'évaluation. Contrairement au brunch, le voyage s'inscrit directement dans le programme de formation des étudiants; ils sont donc tenus d'y participer. Il s'agit là d'un choix d'approche que le département a privilégié.

Les étudiants choisissent la destination par consensus. A partir du budget disponible, les goûts et suggestions sont considérés. Ensuite, on élimine et on trouve. Une fois la destination déterminée, les étudiants se chargent de la planification du voyage: soumissions, tarifs, etc. Puis, ils se divisent en sous-groupes auxquels on assigne des tâches respectives: organisation des activités durant le voyage, élaboration d'un dossier d'informations utiles. Au retour, les étudiants rassemblent les informations recueillies, les structurent et les diffusent. De cette manière, l'information recueillie durant l'élaboration de cette activité touristique est intégrée au cours dans lequel l'activité s'inscrit.

Tableau 8.3 Le voyage de fin d'études

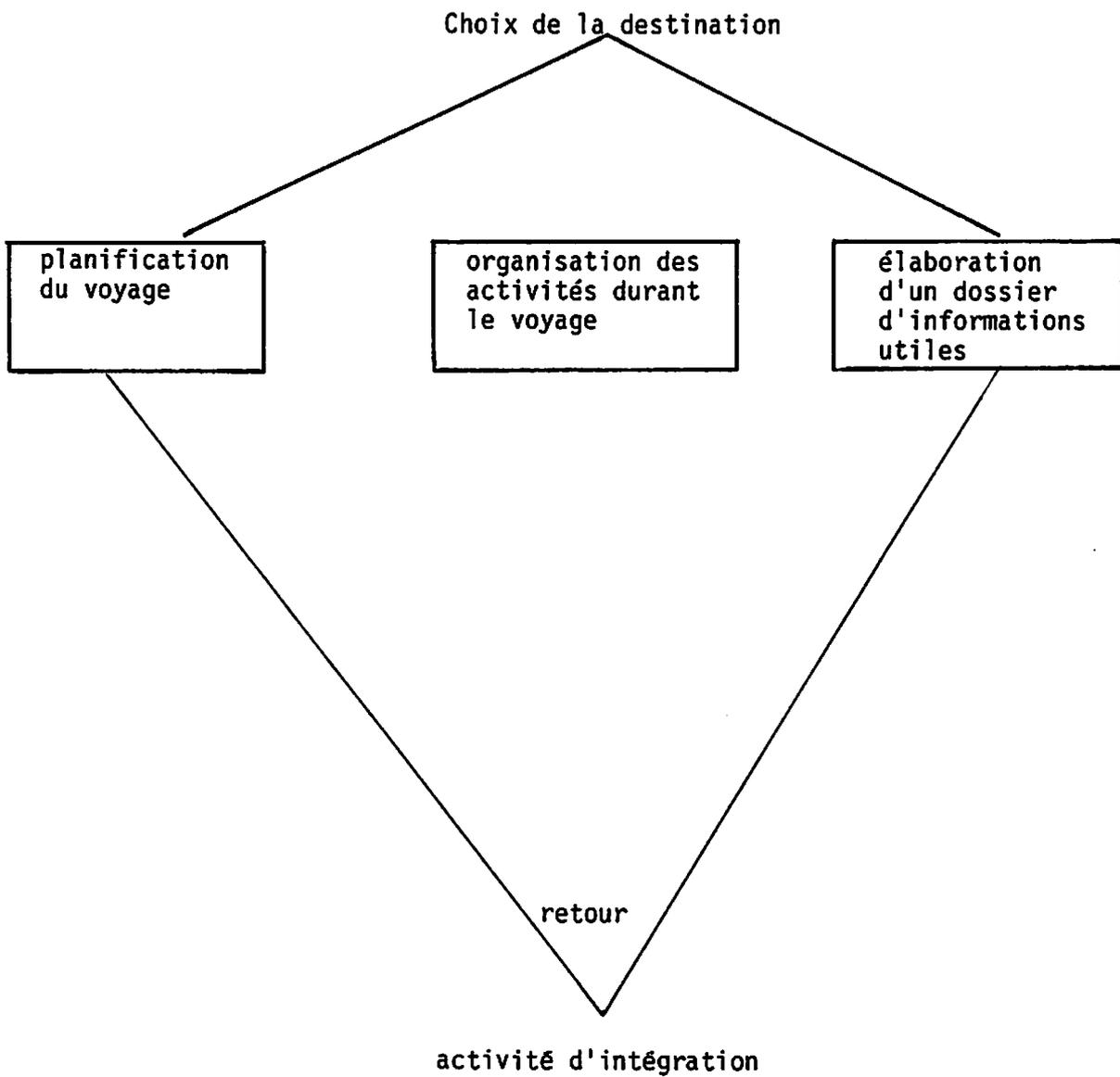


TABLEAU 8.4

Le brunch est une activité qui s'élabore parallèlement au programme de formation en tourisme, il n'en fait pas intégralement partie. Il n'est donc pas obligatoire; la participation et l'implication sont laissées au choix de l'étudiant.

Toutefois, cette activité constitue, pour les étudiants, une première occasion de mettre en pratique les connaissances multiples acquises dans différents domaines du tourisme. Ainsi, pour plusieurs, c'est l'occasion de décider si l'option touristique est un bon choix. Les étudiants peuvent facilement le constater par le genre de travail à exécuter. L'activité n'est donc pas totalement "gratuite".

Tableau 8.4 Statut du brunch

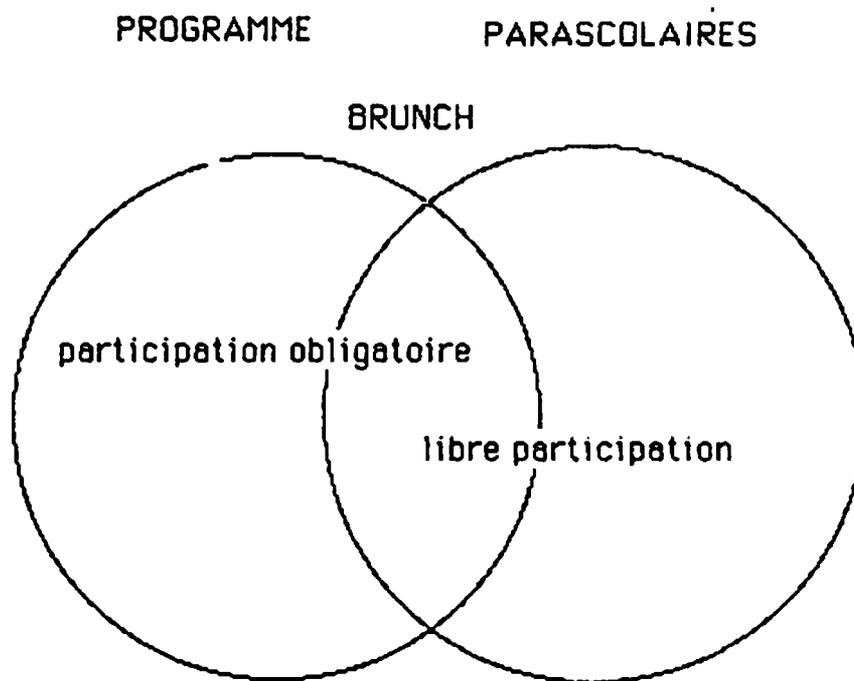


TABLEAU 8.5

Le brunch permet de distinguer les étudiants consistants des étudiants inconsistants. Compte tenu du caractère non obligatoire de cette activité, il est permis d'identifier les étudiants pour qui l'implication dans le programme de formation en tourisme (activités obligatoires ou pas) est une priorité. Le brunch fournit l'occasion de vérifier le degré d'intérêt, d'implication et de participation des étudiants. C'est en quelque sorte une forme de sélection. Les étudiants de première année sont nombreux à ne pas se sentir impliqués; certains en sont encore à se demander si le tourisme les intéresse. Le brunch constitue une occasion pour plusieurs de préciser leur choix.

Tableau 8.5 Fonction sélective du brunch

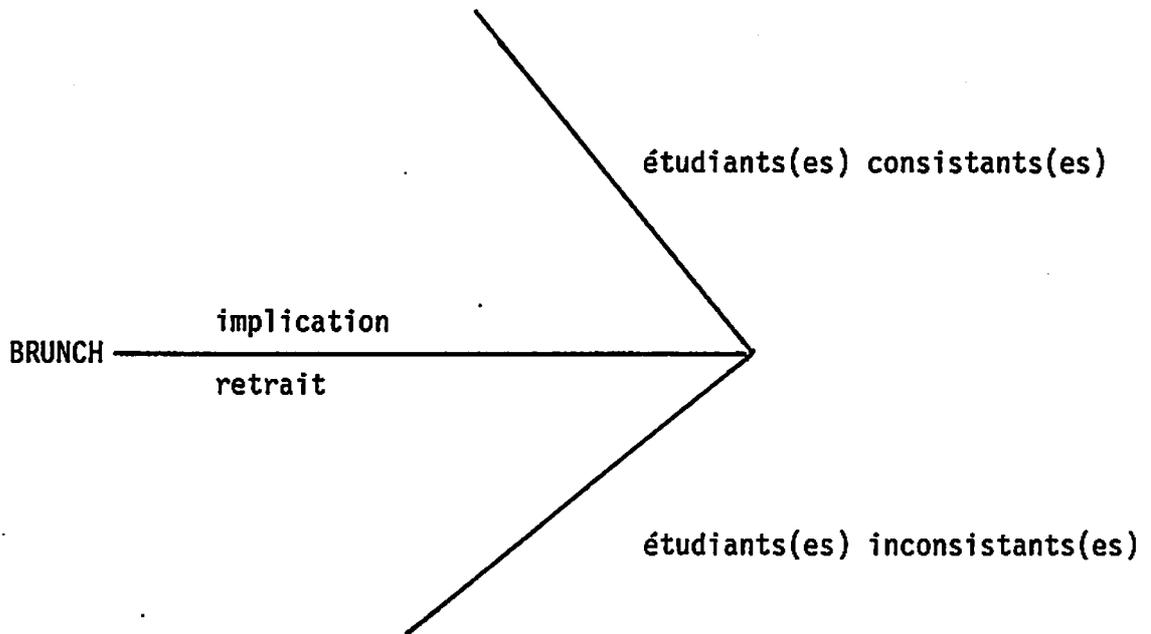
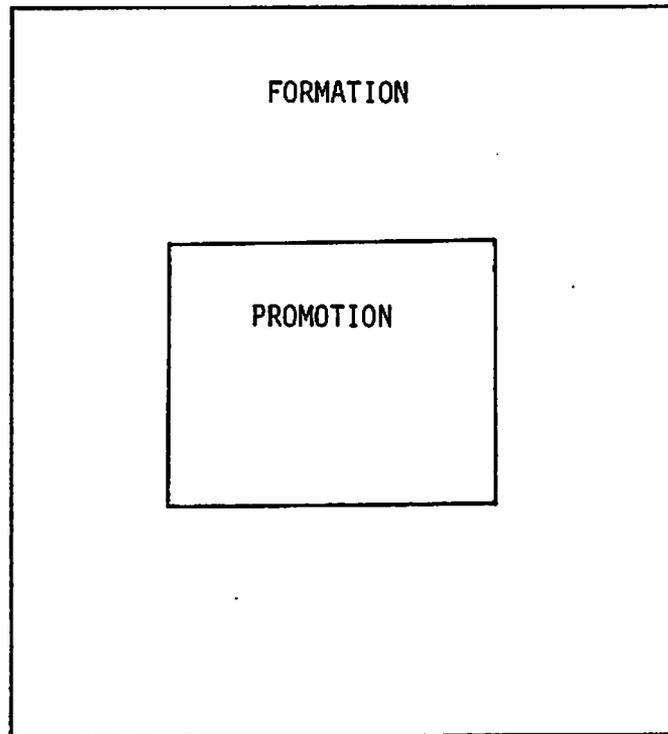


TABLEAU 8.6

Bien que le brunch ait été originellement conçu pour financer une partie du voyage de fin d'études, il s'agit d'abord et avant tout d'une activité où il est permis d'expérimenter et d'appliquer les multiples connaissances théoriques et techniques acquises tout au cours du programme de formation dans lequel il s'inscrit. La participation à l'organisation du brunch et aux divers comités permet aux étudiants de déterminer lequel des domaines spécifiques au tourisme les intéresse. C'est une forme de stage... En ce sens, les objectifs de formation sont primordiaux et prévalent sur les objectifs de promotion du programme.

Tableau 8.6 Rapport entre les objectifs
de promotion et de formation



LE COMITÉ D'ACCUEIL

LE COMITÉ D'ACCUEIL

RÉSUMÉ DE L'ACTIVITÉ

Depuis 10 ans maintenant, la rentrée scolaire au Cégep de Matane, se fête "en grande". Déjà, dès la mi-mars, un comité s'organise afin de donner le ton à l'événement qu'on veut créer. Réunissant bon nombre d'étudiants et des membres du personnel, ce comité organisateur doit penser l'événement dans tous ses détails, depuis le choix du thème à exploiter jusqu'aux activités qui devront suppléer en cas de pluie. Le but de cette activité: créer un contexte agréable pour permettre à chacun, particulièrement aux nouveaux arrivants, de mieux connaître le milieu et les gens qui le constituent. C'est aussi l'occasion de s'informer sur la structure, le fonctionnement et les différents services et organismes du collège. En somme, c'est une invitation toute spéciale à "fréquenter le lieu".

Derrière ces quelques jours de fête, plus de quarante personnes investissent temps et énergie pour s'assurer que tout soit à la hauteur de l'événement souhaité. Sous un couvert où "l'euphorie" semble l'emporter sur "le sérieux", des valeurs ou finalités éducatives se dégagent: le modèle de fonctionnement privilégié exige le sens des autres, impose l'implication, le sens des responsabilités, fait appel à l'imagination et à la créativité. Les étudiants ont l'opportunité de connaître des gens, de se faire connaître, d'apprendre à fonctionner en groupe et surtout de se dépasser en

l'acquisition d'un savoir-faire. De plus, c'est l'occasion d'apprendre des choses que la fonction académique ne réussit pas à matérialiser (le travail d'équipe, la responsabilité dans le travail, l'aboutissement du travail...). Chacune des activités parascolaires analysées, de même que le "brunch" en tourisme qui constitue également une activité para-académique, laisse transparaître cette lecture des finalités éducatives. De notre avis, il s'agit là d'une piste qui mérite d'être explorée davantage.

Relativement à l'analyse globale, l'activité "Comité d'accueil" présente, à l'instar des autres entreprises para-scolaires, des valeurs qui gravitent autour des grands axes de la satisfaction personnelle et de l'intégration sociale.

Les représentations graphiques qui suivent illustrent de façon schématique l'analyse que nous avons faite de cette activité.

TABLEAU 9.1

Le tableau 9.1 illustre le modèle de fonctionnement du comité d'accueil, depuis sa création jusqu'à la tenue de l'événement.

Deux étapes se distinguent dans le fonctionnement de ce comité. La première consiste à conceptualiser l'événement. Il s'agit de former un comité en faisant un appel à la participation et en s'assurant de la disponibilité de chacun. Dès qu'il est constitué, le comité détermine les objectifs à poursuivre (accueil, information, communication, sensibilisation, intégration, contacts humains, etc.), choisit un thème et un slogan qui seront au coeur de l'événement et qui guideront l'ensemble des activités à tenir. Finalement, il pense, structure et planifie ces activités. Ce travail de conception exige une tolérance et un respect d'autrui basé sur le travail d'équipe. Il impose nécessairement un choix qui s'effectuera par consensus. Aux dires des membres du comité, "le mot d'ordre est "consensus" et on essaie de le respecter." Ce travail de conceptualisation de l'événement s'étale sur une période de 2 à 3 mois au cours de la session d'hiver précédente.

La seconde étape, étant plus physique, plus manuelle, vise l'organisation, la collaboration et la participation aux activités pendant toute la durée de l'événement (5 jours). Cette dernière étape impose aux étudiants et aux membres du comité, de revenir au collège une journée avant le début de la session.

Tableau 9.1 Le modèle de fonctionnement
du comité d'accueil

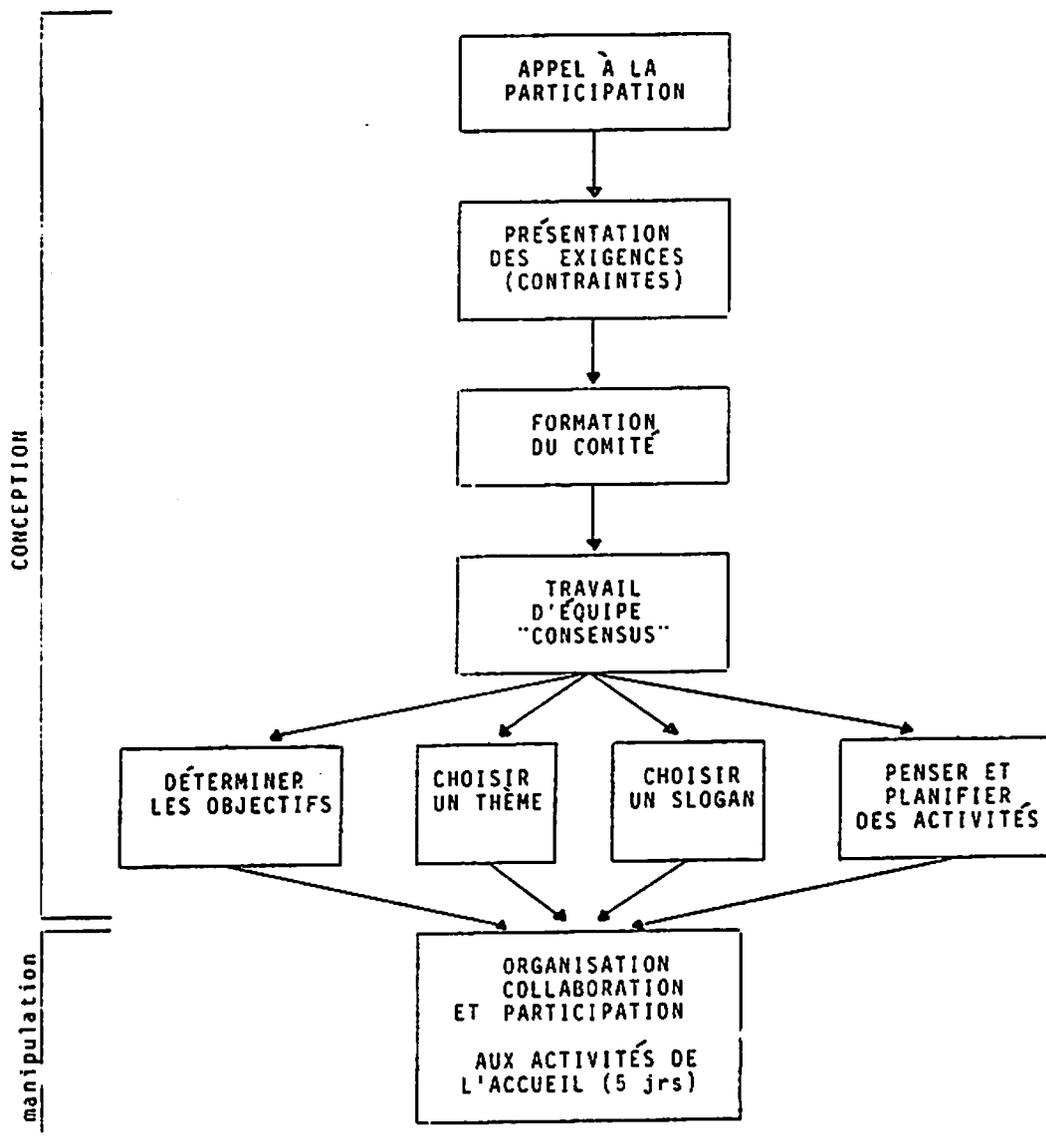


TABLEAU 9.2

Constitué des quatre (4) animateurs du collège et d'un nombre toujours grandissant d'étudiants (25 à 40 étudiants), le comité d'accueil constitue un modèle de fonctionnement bicéphale.

D'un côté, les quatre (4) animateurs sont liés entre eux dans leurs tâches et activités professionnelles; ils ont l'expérience de ce genre de fonctionnement et surtout des acquis expérimentiels considérables que leur participation antérieure leur a assurés. De l'autre, les étudiants sont liés entre eux par leur solidarité et leur condition étudiante; ils représentent l'idéologie étudiante et leur grand nombre en fait un groupe représentatif.

Cependant, réunis ensemble, ces deux groupes d'appartenance éclatent; chaque individu défend ses idées, ses opinions, sans égard à son groupe d'appartenance. La décision étant l'affaire du comité, chacun doit tenter de le convaincre s'il veut voir son idée l'emporter. "C'est un défi de voir passer ses idées, mais c'est également un défi d'accepter qu'elles soient refusées." Ensemble, ils devront déterminer quelle est la meilleure idée, pour ensuite bien la préciser, bien la raffiner.

C'est collectivement que se structure l'événement.

Tableau 9.2 Composition du comité

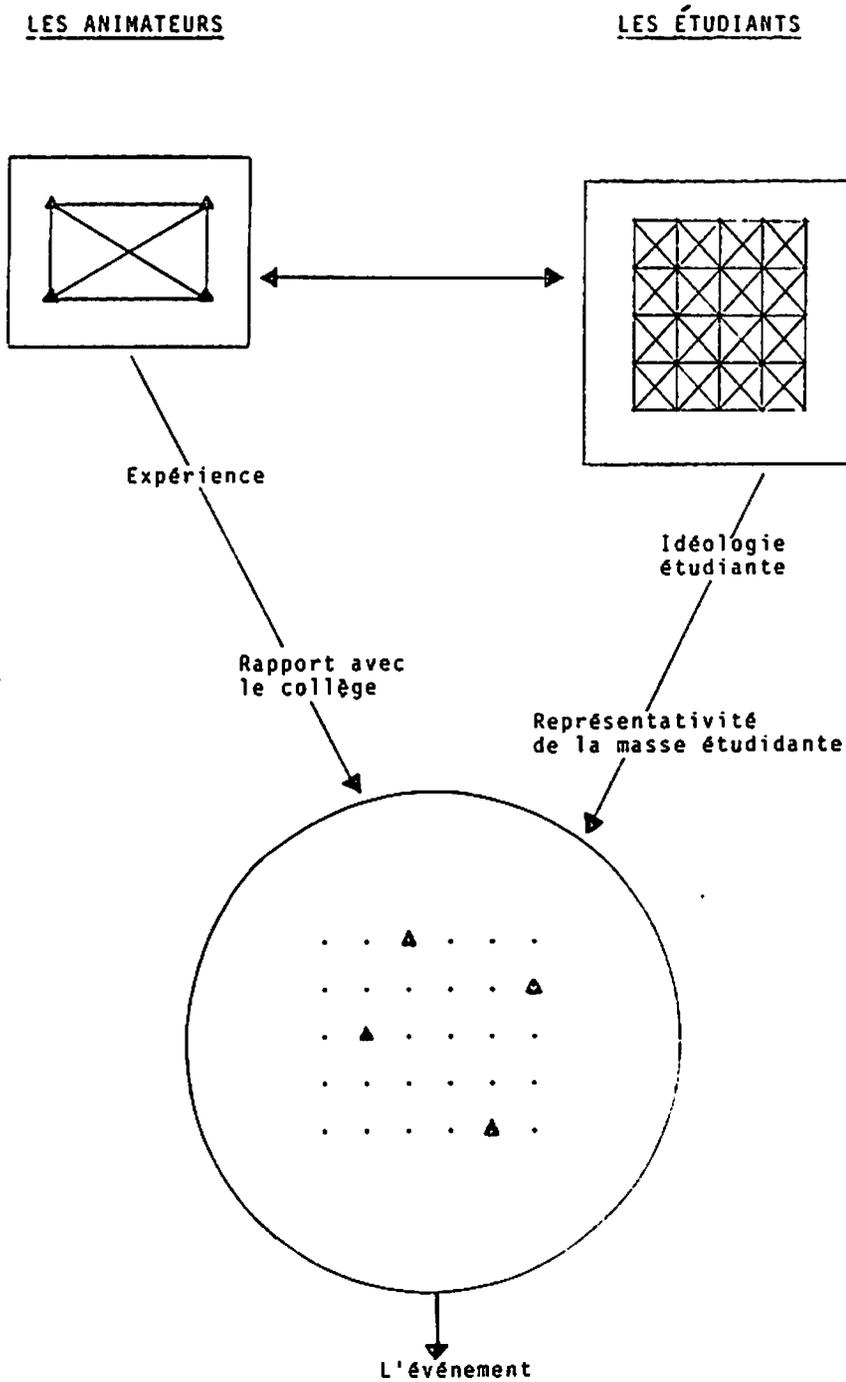


TABLEAU 9.3

Les membres du comité ont exprimé en termes de valeurs ce que la participation au Comité d'accueil représentait pour eux. Ces valeurs rejoignent celles exprimées sur l'axe de la satisfaction personnelle au chapitre de l'analyse globale de ce document.

Tableau 9.3 Les valeurs de préférence
selon les membres du comité

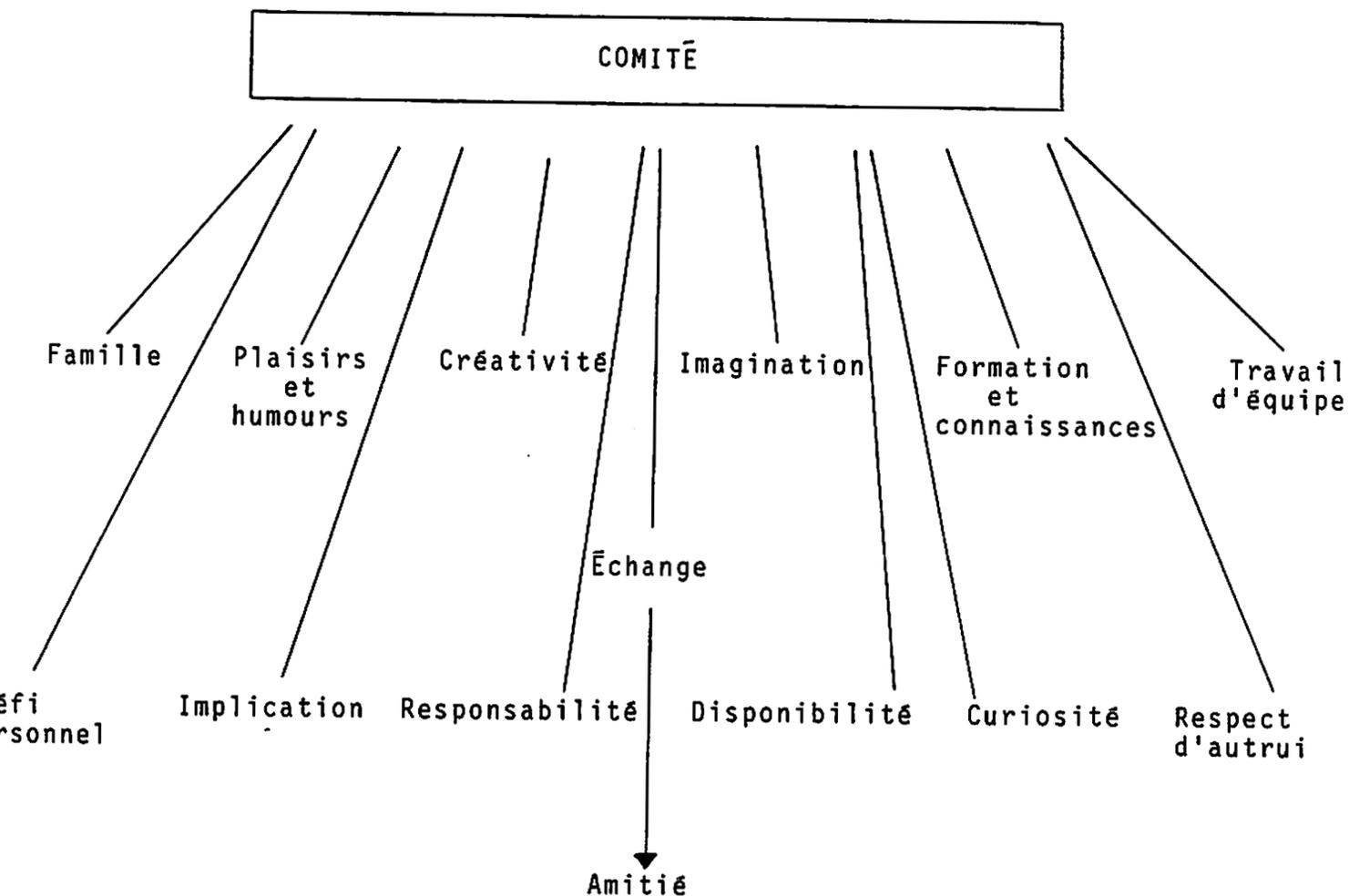


TABLEAU 9.4

Le fonctionnement interne du mécanisme de prises de décision doit absolument permettre le consensus, voire l'unanimité, autour des décisions à prendre.

Rassemblés en un seul groupe, les membres du comité y vont d'une première "tempête d'idées" d'où émergent les idées les plus variées. Ensuite répartis au hasard, afin d'éviter la constitution de "clans" forts, les membres du comité se dispersent dans des sous-groupes de travail où l'on tente d'élaborer des idées, de les préciser davantage afin de les soumettre à la critique de tous les membres du groupe. Ainsi rassemblé à nouveau, le comité étudie les diverses propositions formulées afin d'établir un consensus autour d'une d'entre elles. Si aucun consensus ne survient après une première ronde, le processus est repris tant et aussi longtemps qu'un consensus n'est pas intervenu entre les membres du comité. Ce n'est que lorsque ceux-ci se seront entendus sur un thème, sur un slogan, sur un programme, que les travaux pourront être menés à terme.

Tableau 9.4 Mécanisme de prises de décisions

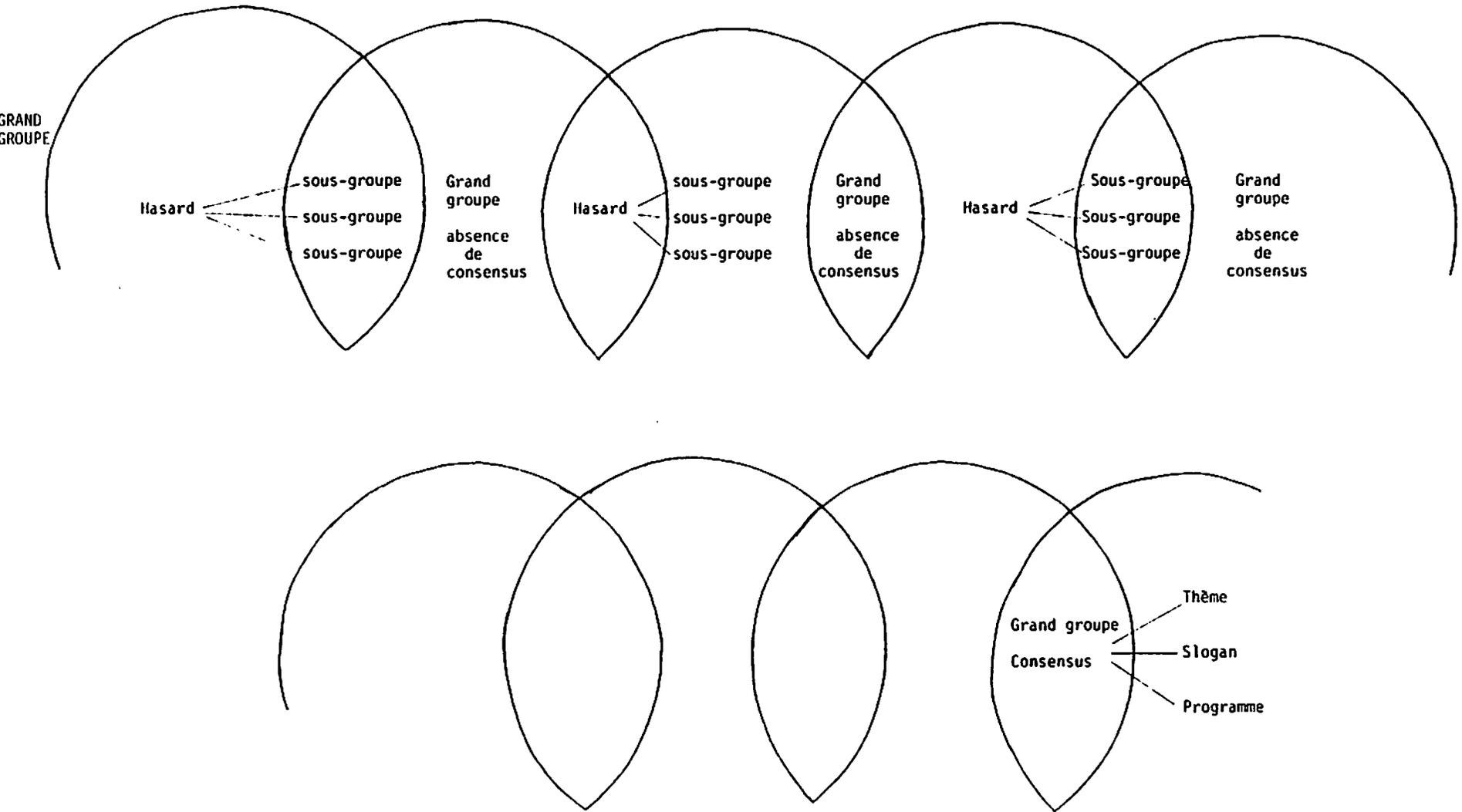


TABLEAU 9.5

A travers une activité où l'échange, les contacts humains, le plaisir et la créativité règnent, les membres du comité parviennent à s'affirmer malgré la force que la dynamique de groupe crée autour des notions de consensus et d'organisation collective. Il se dégage de ces valeurs certaines oppositions qui semblent non seulement ne pas gêner le fonctionnement de chacun, mais qui, au contraire, s'avère la clé de ce modèle de travail d'équipe.

Organisation vs plaisir
Consensus vs créativité
Contacts humains vs affirmation de soi

Tableau 9.5 La dynamique des valeurs

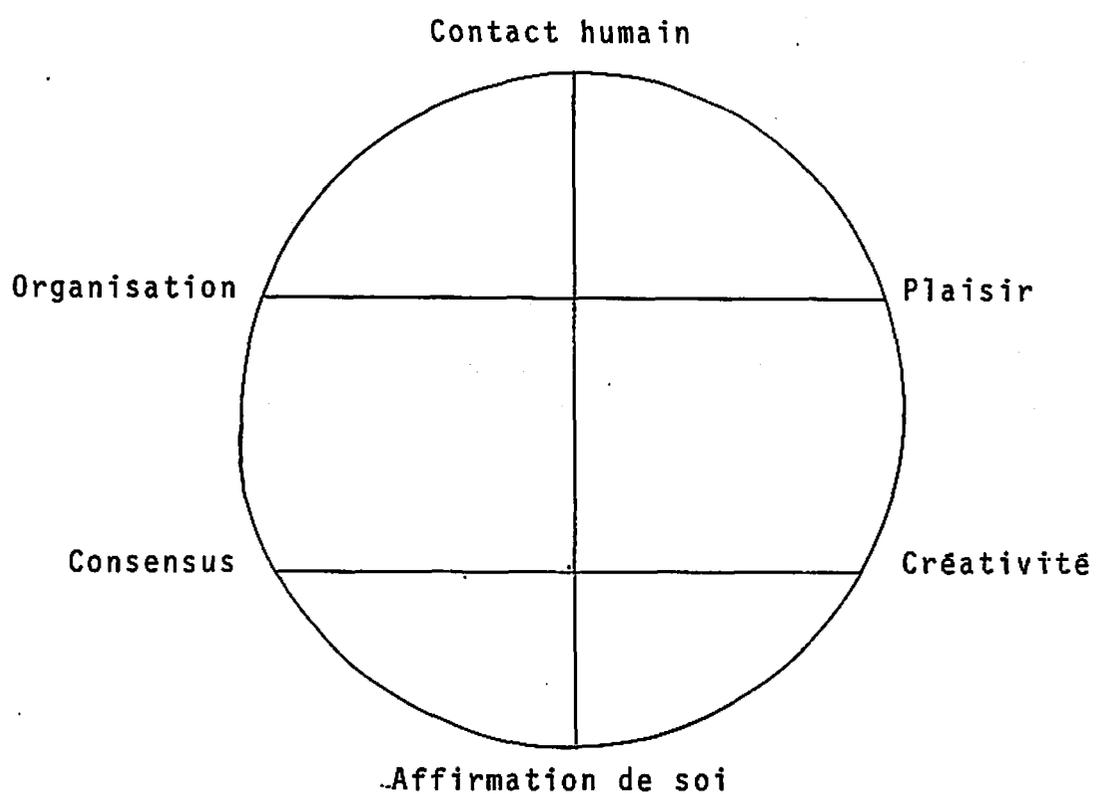
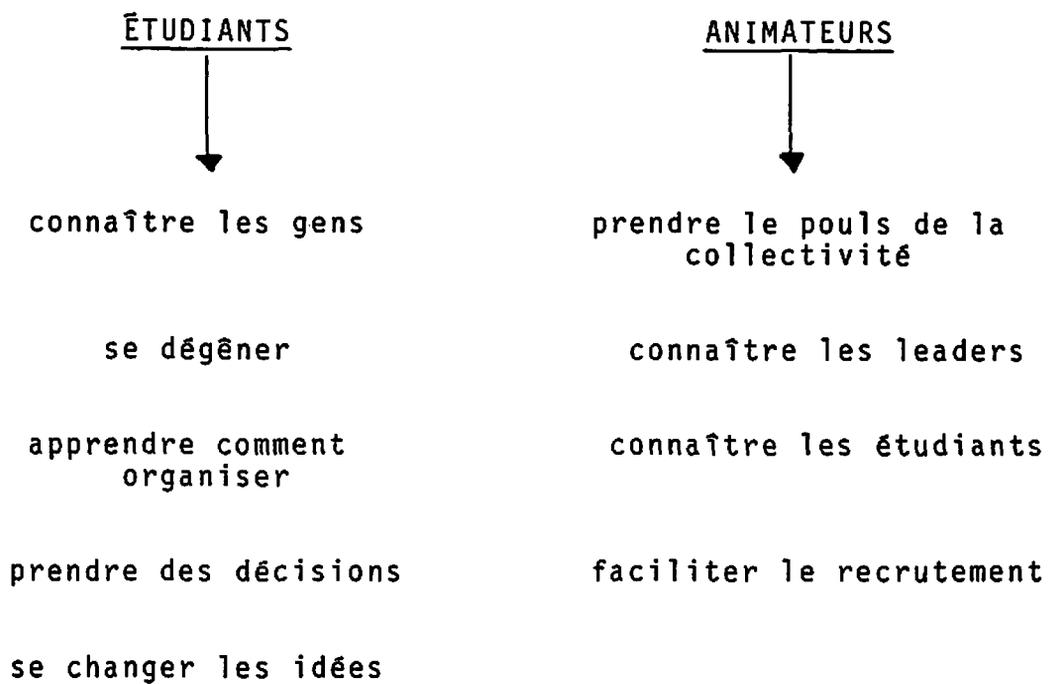


TABLEAU 9.6

Les motivations recherchées par les étudiants et les animateurs diffèrent: pour les uns, la participation au comité d'accueil revêt un caractère beaucoup plus social qui permet tout de même l'acquisition d'une méthode de travail. De plus, elle s'avère un moyen efficace pour échapper à la routine quotidienne.

Pour les autres, en plus de constituer une activité agréable où plaisir, humour et imagination sont les moteurs de la réussite, la participation constitue un outil professionnel indispensable qui permet de connaître la clientèle étudiante, de découvrir ses attentes, ses intérêts, mais surtout d'identifier, de dépister ceux d'entre eux qui ont le talent de mener, d'entraîner les autres.

Tableau 9.6 Les motivations



LE COMITÉ DES RÉSIDENTS

LE COMITÉ DES RÉSIDENTS

RÉSUMÉ DE L'ACTIVITÉ

Au Cégep de Matane, un peu plus du tiers des étudiants habitent en résidences. Ils disposent d'une toute petite chambre (quelques rares d'entre eux occupent des chambres semi-individuelles) et partagent des appartements communs avec le reste de leurs collègues (cuisine, salon, salle de jeux, etc.). Regroupés ensemble sous 2 toits, la tour et les résidences intégrées, ils constituent une petite famille qui s'efforce de contribuer au bien-être de chacun et de la collectivité toute entière. Cependant, la réalité à laquelle ils sont confrontés n'est pas toujours "rose". L'espace est limité, ils doivent apprendre à composer avec le bruit et le désordre de chacun. Certains souffrent de solitude et d'ennui et plusieurs se plaignent de ne pas avoir droit à une vie privée. De plus, bon nombre d'entre eux n'ont pas les moyens financiers pour se permettre certaines "fantaisies", alors que d'autres vivent des problèmes familiaux ou sociaux qui ne facilitent en rien l'intégration sociale.

Ainsi, pour s'assurer d'une meilleure connaissance des besoins spécifiques des résidents, afin d'y répondre avec une plus grande efficacité, un animateur décidait de mettre sur pieds, il y a quelques années, un comité des résidents ou le mandat triple: identifier les besoins des étudiants-résidents afin d'améliorer les services et la qualité de la vie; stimuler la participation et

l'implication en établissant une meilleure communication et inciter les étudiants-résidents à se prendre en main afin de permettre le développement d'une plus grande autonomie. Tout ça, en vue de rendre la vie dans le milieu plus agréable afin que chacun puisse s'y sentir bien à l'aise. Depuis, chaque année, un groupe prend la relève et assure le suivi des activités tout en respectant la poursuite de ces objectifs initiaux.

Grâce à cette structure reconnue, le comité des résidents s'est doté d'un budget de fonctionnement qui sert, entre autres, à organiser des activités sociales et à améliorer la qualité des équipements dont ils jouissent.

NOTES...

Pour les membres de ce comité, le défi est grand. Conscients des contraintes auxquelles les étudiants-résidents sont confrontés (eux aussi les vivent), ils investissent temps et énergie, malgré le fait qu'ils soient conscients au départ que près de 50% d'entre eux ne participeront pas; le comité à lui seul ne peut pas réussir à régler tous les problèmes et à percer le mystère de l'univers impénétrable de ceux qui choisissent de s'isoler. Toutefois, le comité trouve sa satisfaction et sa raison d'être dans l'autre moitié qui participe et manifeste son enthousiasme face à leur action.

Tout comme les autres activités parascolaires étudiées jusqu'à présent, les valeurs qui se dégagent de cette activité chevauchent à la fois l'axe de la satisfaction personnelle et celui de l'intégration sociale. Si les membres du comité y voient là l'occasion de développer certaines de leurs capacités, de préciser leurs aptitudes, de se faire des amis et de faire appel à leur imagination et à leur créativité, il n'en demeure pas moins que la dimension de l'intégration sociale est tout aussi importante. En effet, par cette implication, ces étudiants contribuent au mieux-être du milieu; on y développe le sens des autres et de la responsabilité sociale.

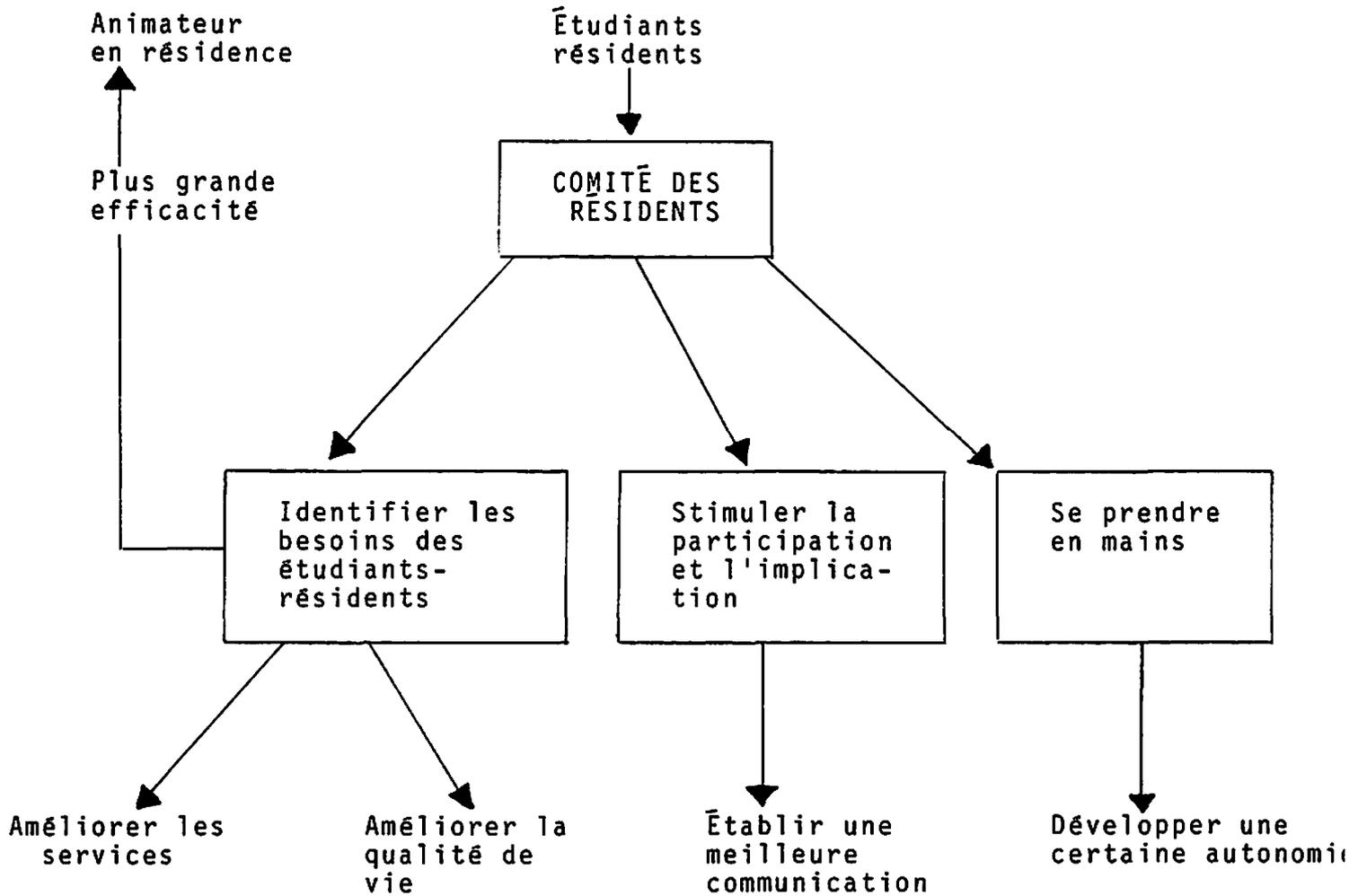
Les représentations graphiques qui suivent illustrent de façon schématique l'analyse qui a été faite de cette activité.

TABLEAU 10.1

Pour s'assurer d'une meilleure connaissance des besoins spécifiques des résidents, afin d'y répondre avec une plus grande efficacité, un animateur décidait de mettre sur pieds, il y a quelques années, un comité des résidents ou mandat triple: identifier les besoins des étudiants-résidents afin d'améliorer les services et la qualité de la vie; stimuler la participation et l'implication en établissant une meilleure communication et inciter les étudiants-résidents à se prendre en mains afin de permettre le développement d'une plus grande autonomie. Tout ça en vue de rendre la vie dans le milieu plus agréable afin que chacun puisse s'y sentir bien à l'aise.

A l'instar des autres activités parascolaires étudiées, les valeurs qui se dégagent de cette participation chevauchent à la fois la satisfaction personnelle et celui de l'intégration sociale (cf. chapitre 12). Ainsi, cette activité permet d'atteindre une satisfaction de soi-même, elle favorise l'implication sociale et les relations interpersonnelles, elle développe le sens des responsabilités et le travail d'équipe.

Tableau 10.1 Les objectifs



Valeurs associées à l'activité

Satisfaction de soi
Implication
Sens des responsabilités
Valorisation du travail d'équipe
Relations interpersonnelles

TABLEAU 10.2

Le tableau 10.2 schématise le type de relations et d'échanges qui existent entre les étudiants du collège et ce, en fonction d'une analyse spatiale, c'est-à-dire de leur organisation dans l'espace collégial et même urbain pour certains.

(Le tableau se lit de droite à gauche). Au Collège, l'on distingue deux (2) types d'habitat: d'une part, les étudiants habitent les résidences attenantes au collège. Ils disposent d'une toute petite chambre et partagent des appartements communs avec le reste de leurs collègues (cuisine, salon, salle de jeux); cet habitat est plutôt concentrique, c'est-à-dire que l'habitat s'intègre aux fonctions utilitaires du milieu, un peu à la manière d'un centre-ville. D'autre part, certains habitent les appartements "de la tour" où se rassemblent en petits groupes les résidents de six (6) petites chambres individuelles autour d'une même cuisine. Située en retrait du collège, la tour rappelle l'habitat rassemblé de certaines banlieues urbaines; les gens s'y rassemblent pour vivre (manger et dormir) mais reviennent au centre pour travailler et se divertir. La dépendance de l'un envers l'autre est relativement évidente. Quant aux étudiants non-résidents, leur dispersion dans l'espace environnant évoque le rapport centre-périphérique, c'est-à-dire que leur éparpillement dans l'espace rappelle une vaste campagne ponctuée de villages. Chaque résidence des étudiants rappellent un village dont la dépendance envers le centre (le collège) est pour le moins évidente.

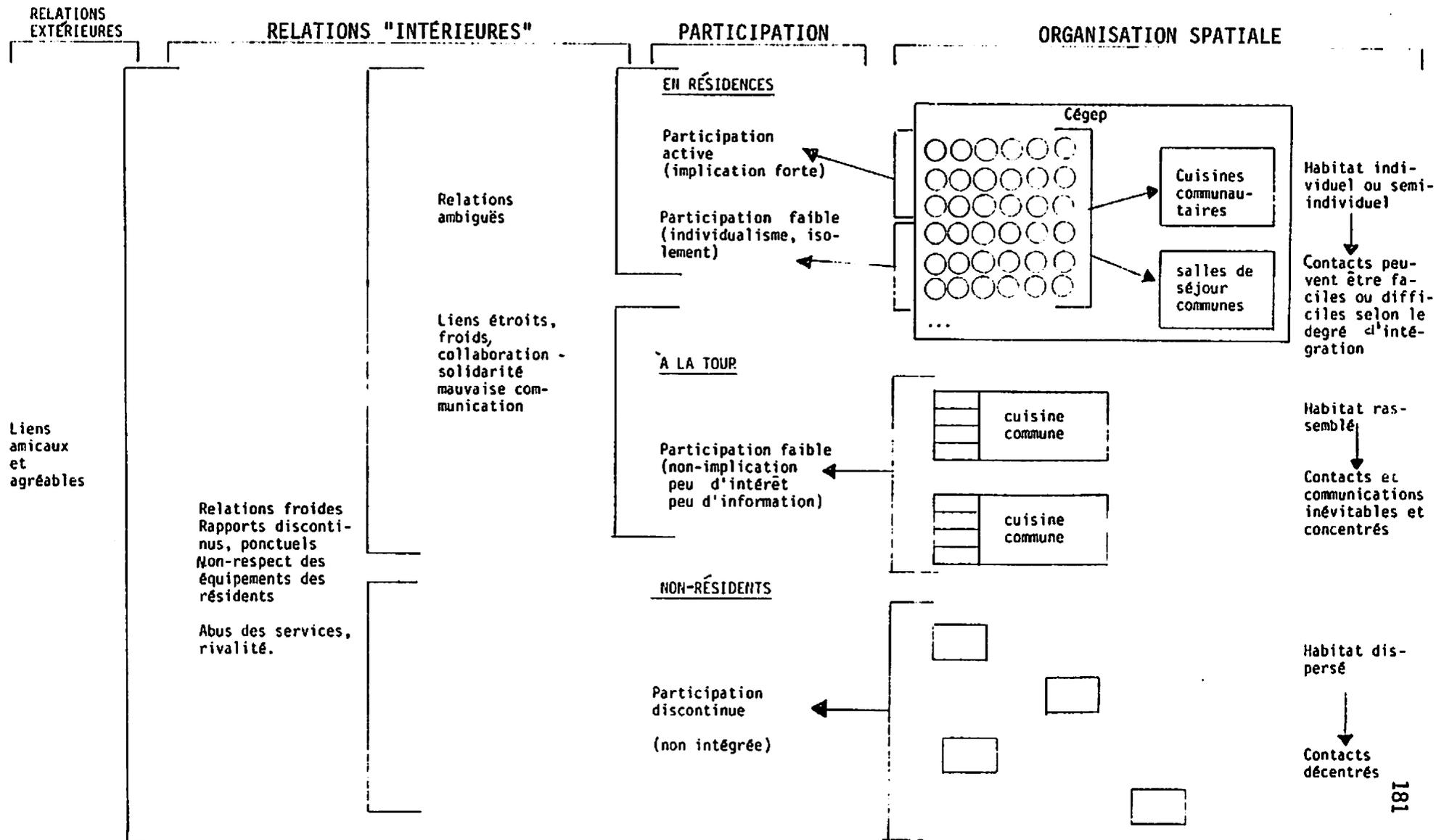
Cette lecture spatiale qui, à vrai dire, est contradictoire avec la réalité urbaine régionale, le collège étant situé en périphérie alors que les non-résidents habitent le centre, influence

les relations qui existent entre étudiants. En effet, ce sont les étudiants résidents dans les murs du collège qui participent le plus aux activités du comité et ce, malgré le fait que la moitié d'entre eux s'isolent (un peu à la manière de bon nombre d'urbains qui ne connaissent pas les voisins qu'ils côtoient depuis des années). Quant aux étudiants de la tour, leur éloignement de même qu'une mauvaise communication ne les incitent pas toujours à participer. Toutefois, une solidarité évidente s'installe entre ces deux (2) groupes. Quant aux non-résidents, leur non-intégration à la vie en résidence les tient à l'écart de ce circuit, bien qu'il arrive que certains d'entre eux viennent profiter à l'occasion, voire même abuser, de certains équipements ou activités qui les intéressent plus particulièrement.

A l'extérieur du circuit collégial, lorsque l'on se retrouve dans un bar de la ville, on oublie les différends spatiaux et les relations redeviennent amicales et agréables.

Tableau 10.2

LA PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS ORGANISÉES PAR LE "COMITÉ DES RÉSIDENCES"



-205-

TABLEAU 10.3

Les étudiants-résidents du collège apprécient particulièrement la façon dont la direction du collège, par l'intermédiaire du service de surveillance, respecte les libertés de chacun. Ce contexte privilégié, aux dires des étudiants-résidents, témoigne d'une reconnaissance du sens des responsabilités des étudiants. La surveillance se fait discrète et elle est là pour assurer la sécurité des résidents, le respect d'autrui et non pas pour faire la répression.

"Au Cégep, les résidents sont privilégiés en terme de liberté, on est surveillé mais avec discrétion."

Tableau 10.3 Rapport entre liberté et surveillance

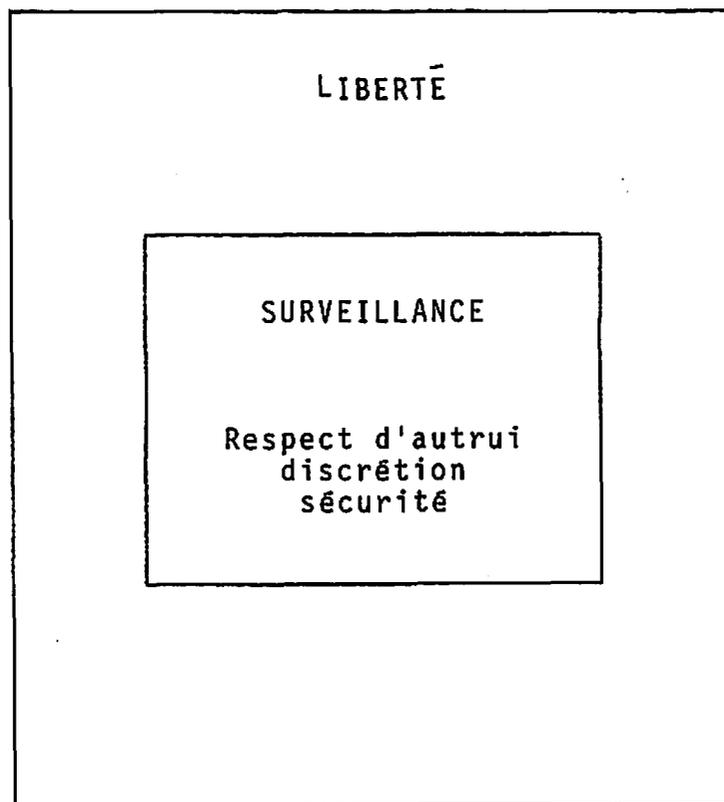
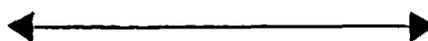


TABLEAU 10.4

Les valeurs qui se dégagent de la participation des étudiants-résidents sont souvent contradictoires avec le milieu et le genre de vie qu'impose la vie en résidence. Par exemple, les étudiants apprécient particulièrement l'indépendance et la liberté que leur confère ce milieu, en même temps qu'ils sont conscients de l'absence de vie privée qu'il procure et de la nécessité de partager l'espace, le bruit et le désordre de chacun. Les multiples relations interpersonnelles que ce contexte permet sont souvent en contradiction avec l'isolement, la solitude et l'ennui que certains vivent intensément. De plus, la débrouillardise et l'autonomie qu'impose l'éloignement du milieu familial se traduisent souvent par une **indifférence** face à la collectivité étudiante et aux activités qui s'y organisent. Finalement, la proximité du lieu et des services scolaires éloignent les étudiants du centre-ville et des activités qui s'y déroulent.

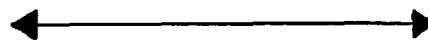
Tableau 10.4 Les contradictions de la vie en résidences

Indépendance
et
liberté



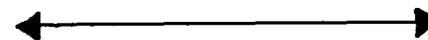
Absence de vie privée
partage de l'espace,
du bruit et du désordre
de chacun

Échange
Sociabilité
Relations interperson-
nelles
Collaboration et solida-
rité
Amitié



Isolement
Solitude
Ennui

Débrouillardise
Autonomie



Indifférence

Proximité du
lieu et des services
académiques



Éloignement de la
ville

LA COOPÉRATIVE ÉTUDIANTE

LA COOPÉRATIVE ÉTUDIANTE

RÉSUMÉ DE L'ACTIVITÉ

A l'automne 1985, suite à un projet de fin d'études déposé au département des techniques administratives, était ouverte, dans les murs du collège, la coopérative étudiante. Cette initiative d'un groupe d'étudiants visait à offrir à sa clientèle un service d'achat de livres au meilleur coût possible. De l'avis des promoteurs, le système coopératif semblait de loin le modèle de fonctionnement offrant les meilleures chances de réussite. L'adhésion au réseau régional inter-coopération offrait de nombreux avantages (achat collectif, pouvoir d'achat plus grand, meilleurs services, collaboration et entraide entre les membres, programme de formation, etc.) et le fonctionnement par bénévolat diminuait sensiblement les coûts d'opération.

Cependant, bien que le principe en soi semble fort attirant, la réussite d'une telle entreprise réside davantage dans les gens qui s'y impliquent. En effet, outre la gérante qui constitue la seule employée salariée et qui doit voir et s'assurer du bon fonctionnement de l'entreprise, seize bénévoles se partagent les différentes tâches relatives à l'administration et au service à la clientèle; neuf d'entre eux siègent au conseil d'administration alors que sept autres oeuvrent à titre de commis.

NOTES...

Qu'est-ce qui peut motiver un étudiant à devenir bénévole à la Coop? La réponse est claire. Les étudiants voient dans cette expérience l'occasion de se familiariser avec le fonctionnement d'une entreprise. De plus, ils apprennent des choses qu'ils n'ont pas la chance d'explorer dans leurs cours réguliers. Ils se familiarisent avec les procédures de réunions, ils travaillent à l'élaboration de bilans financiers, ils s'occupent de publicité, ils rencontrent des gens, se font les représentants du C.A. Ils doivent défendre une cause; négocier des taux d'intérêts et une marge de crédit, une foule de choses qu'ils auront à faire tôt ou tard. "La Coop, c'est beaucoup plus que pironner une caisse enregistreuse." C'est aussi un programme de formation sur le système coopératif. De nombreux cours sont organisés et dispensés. De leur avis, c'est un milieu éducatif actif, "c'est le meilleur cours complémentaire qui soit."

Toutefois, outre ces finalités qui gravitent autour de l'axe de la satisfaction personnelle, la contribution étudiante à cet organisme rejoint également les valeurs sous-jacentes à l'intégration sociale. Ils s'y impliquent dans le but de contribuer au développement et au bien-être de la collectivité. Ils ne le font pas essentiellement pour eux, c'est une responsabilité sociale. Malgré certains mécontentements manifestés par ceux qui ne s'impliquent pas, "la récompense réside dans la satisfaction de ceux qui reconnaissent le travail qu'ils ont fait." Ils ont le sentiment de faire quelque chose pour les autres.

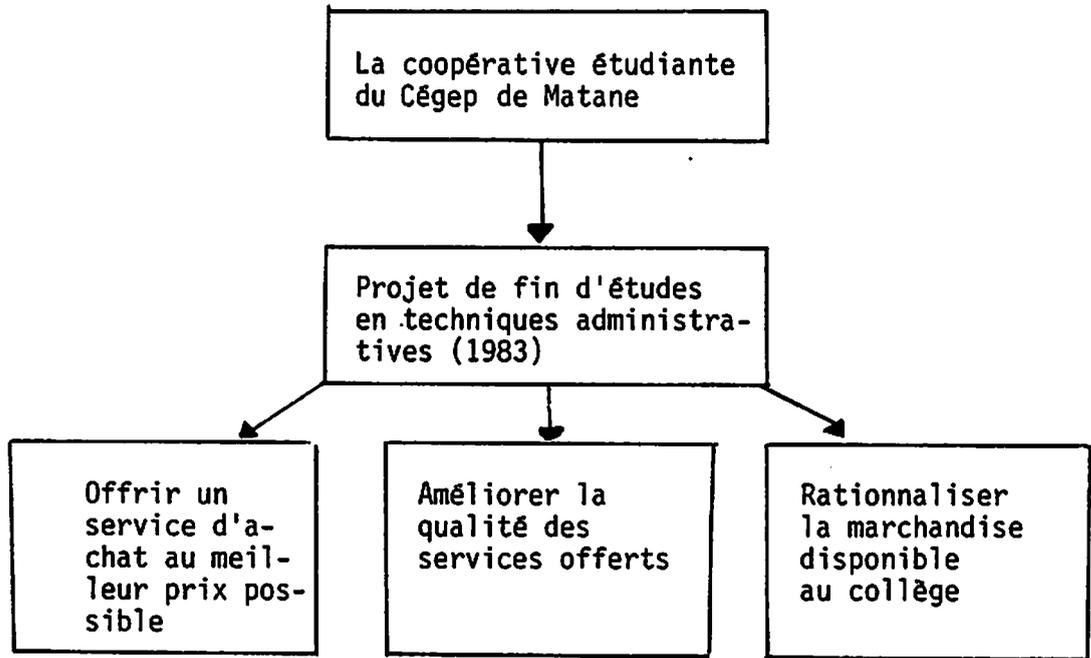
Les représentations graphiques qui suivent illustrent de façon schématique l'analyse qui a été faite suite à cette rencontre.

TABLEAU 11.1

Suite à un projet de fin d'études déposé au département des Techniques administratives, était ouverte, dans les murs du collège la coopérative étudiante. Cette initiative d'un groupe d'étudiants visait à offrir à sa clientèle un service d'achat de livres au meilleur coût possible, à améliorer la qualité des services offerts et à rationaliser la marchandise disponible au collège.

De l'avis des promoteurs, le système coopératif semblait de loin le modèle de fonctionnement offrant les meilleures chances de réussite. L'adhésion au réseau régional inter-coopération offrait de nombreux avantages (achat collectif, pouvoir d'achat plus grand, meilleurs services, meilleure efficacité, collaboration et entraide entre les membres, programme de formation, etc.) et le fonctionnement par bénévolat diminuait les coûts d'opération.

Tableau 11.1 La coopérative étudiante



Les avantages du modèle coopératif



TABLEAU 11.2

La réussite d'une telle entreprise réside dans les gens qui s'y impliquent. Plus de 500 étudiants et membres du personnel du collège sont membres de la coopérative étudiante. Ce sont eux qui élisent les membres du conseil d'administration. Celui-ci est, entre autres formé de neuf (9) étudiants bénévoles (tous membres de la Coop) qui voient à la planification et au contrôle de l'entreprise. Ils participent aux assemblées générales de la Coop et au programme de formation au système coopératif qui leur est offert. De plus, ils assistent aux assemblées générales de la Fédération. Ils se définissent comme des diffuseurs d'information auprès d'un vaste public à sensibiliser. La gérante, qui siège également au C.A., mais sans droit de vote, est la seule employée salariée. Elle doit s'assurer du bon fonctionnement de l'entreprise. C'est d'ailleurs elle qui est responsable des sept (7) bénévoles du service à la clientèle. Pour ces derniers, leur participation prend la forme d'un engagement social où l'on doit faire preuve de responsabilités face aux autres.

Ensemble, ils forment "une grande famille où les relations interpersonnelles sont harmonieuses."

Tableau 11.2 L'organigramme de la coopérative étudiante

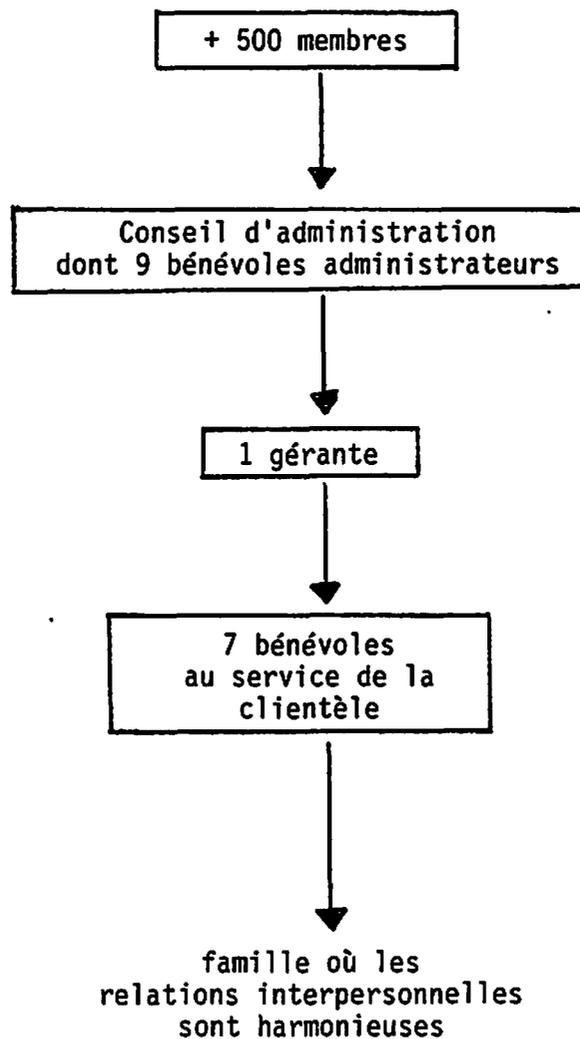


TABLEAU 11.3

"Participer à l'administration et au fonctionnement de la coopérative étudiante, ça vaut n'importe quel cours complémentaire ou de concentration."

Le rôle éducatif d'une telle activité parascolaire est indiscutable pour les étudiants. Elle complète la formation académique qu'ils reçoivent dans les cours... La participation aux activités parascolaires leur permet d'acquérir une connaissance pratique qu'ils peuvent expérimenter sur le moment. Ainsi, ils apprennent des choses qu'ils n'ont pas la chance d'explorer dans leurs cours réguliers. Ils se familiarisent avec les procédures de réunions, ils travaillent à l'élaboration de bilans financiers, ils s'occupent de publicité, ils rencontrent des gens, se font les représentants du C.A. Ils défendent une cause; négocient des taux d'intérêt et une marge de crédit, une foule de choses qu'ils auront à faire tôt ou tard.

De leur avis, c'est un milieu éducatif actif, "c'est le meilleur cours complémentaire qui soit."

Tableau 11.3 Les activités parascolaires
des activités de formation

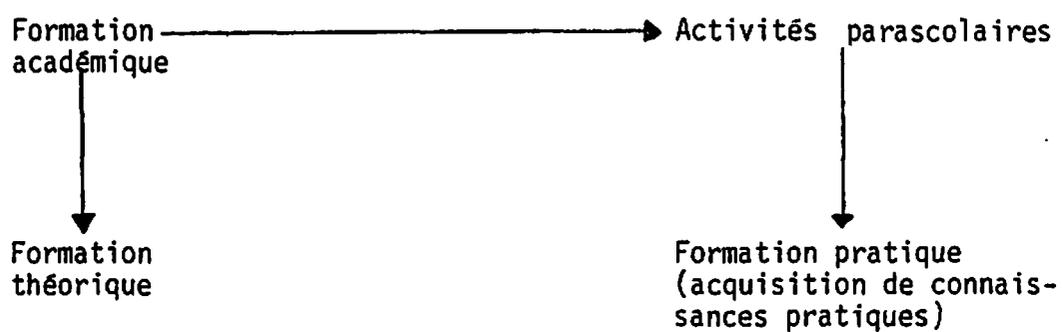


TABLEAU 11.4

"Les étudiants qui s'impliquent aujourd'hui au collège, on les retrouvera partout dans la société. Ils savent comment travailler, ils savent comment faire avancer les choses. Ces étudiants apprennent à travailler avec des procédures, des procès-verbaux etc.; ils ne sont pas désemparés lorsqu'ils arrivent sur le marché du travail (entrevues, relations dans le milieu de travail, etc.)."

En somme, l'étudiant qui participe à de telles activités parascolaires, para éducatives acquiert une bonne expérience de travail, une méthodologie, de même qu'une bonne formation qui le disposent à foncer et à relever de nombreux défis. Il en ressort un étudiant chef de file.

Tableau 11.4 La fonction éducative de la Coop

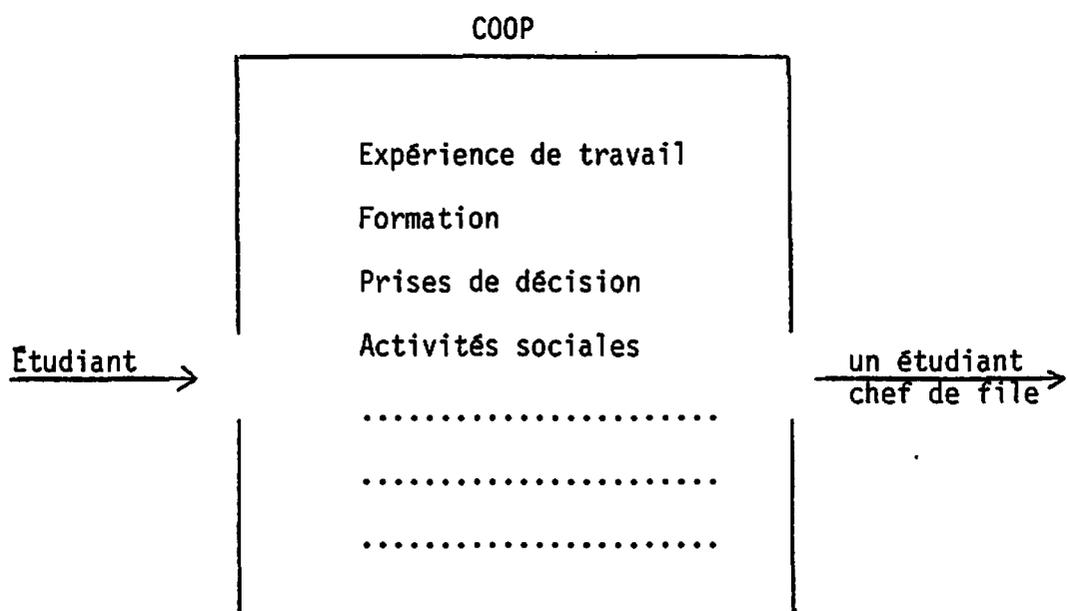


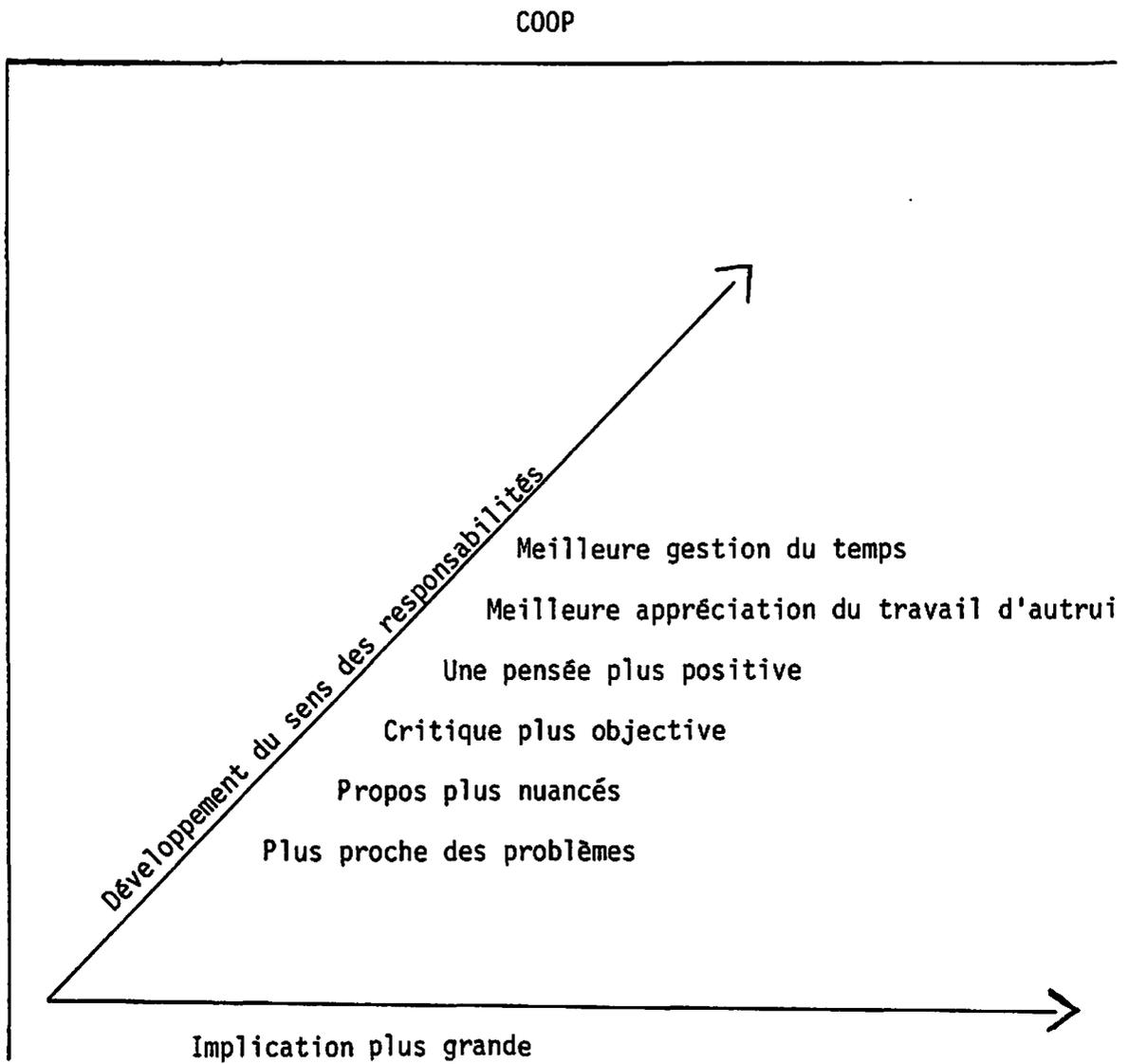
TABLEAU 11.5

Plus l'implication est grande, plus on développe son sens des responsabilités.

Les étudiants qui participent à ce genre d'activités sont plus proches, plus conscients, plus sensibles aux problèmes que peuvent vivre certains groupes, organismes ou individus. Ainsi, leurs propos deviennent plus nuancés et leur critique plus objective. Cela permet de développer une pensée plus positive, plus constructive, qui évite souvent de bannir à tort. De plus, le travail d'équipe favorise le respect d'autrui et la surcharge de travail impose une meilleure gestion du temps.

Chacun de ces éléments contribue au développement du sens des responsabilités qui caractérise les étudiants qui s'impliquent et participent, sur une base bénévole, à de telles activités.

Tableau 11.5 Le sens des responsabilités



L'ANALYSE GLOBALE

L'ANALYSE GLOBALE

La problématique des valeurs fait référence à des choix qu'une personne ou qu'un groupe de personnes est amené à faire dans des situations données. Une valeur est une croyance persistante qu'un mode spécifique de conduite ou qu'une finalité de l'existence est personnellement ou socialement préférable à son opposé. Regarder une activité humaine sous l'angle des valeurs, c'est s'interroger sur les présupposés qui conduisent un individu ou un groupe d'individus à opter pour une chose plutôt que pour une autre. C'est pourquoi les valeurs se présentent souvent sous une forme binaire d'acceptation/refus qui trace les limites jugées acceptables dans une situation donnée.

Les activités qui ont été retenues pour les fins de l'enquête traduisent des préférences en faveur d'une certaine façon de voir et d'organiser l'ordre de choses dont elles s'occupent. A l'origine, plusieurs de ces activités auraient bien pu ne pas exister du tout; l'accueil, le brunch en tourisme, le test de classement en sciences, l'expédition de la Restigouche en sciences humaines, pour ne nommer que celles-là, sont des activités issues de l'initiative de ceux qui les ont organisées. Elles ne figurent dans aucun programme établi. La nature même de ces activités est déjà lourde de sens.

Les orientations qui sont annoncées dans le thème de l'activité viennent ensuite se concrétiser dans la façon dont elle est menée à terme, à travers toutes les petites et les grandes déci-

sions qui jalonnent sa réalisation. Ces décisions procèdent d'un ensemble de choix conscients ou inconscients que les gens impliqués sont forcés de faire. Les valeurs forment la trame logique qui préside à l'enchaînement de ces choix et qui en fait un système cohérent.

Il nous a semblé intéressant de regrouper les valeurs identifiées lors des entrevues sous trois catégories: les valeurs reliées à la satisfaction personnelle, les valeurs orientées vers l'intégration sociale et les valeurs axées sur la réussite individuelle.

Sous le thème de la satisfaction personnelle, nous avons inclus des valeurs telles qu'amitié, plaisir, liberté, indépendance. Ce sont des valeurs qui relèvent plutôt de la sphère de la vie privée et qui sont relatives aux sentiments et aux émotions qu'on éprouve par rapport à soi-même ou par rapport aux gens qui sont proches de nous. Les systèmes de valeurs où elles dominent vont avoir tendance à accorder plus d'importance au présent qu'à l'avenir et à aborder les situations en fonction du sentiment de bien-être immédiat qu'elles peuvent leur procurer. Des thèmes comme le bonheur, la satisfaction de soi, être bien dans sa peau constitueraient sans doute des références qu'on pourrait trouver fréquemment dans ces systèmes.

Parmi les valeurs que nous avons classées sous la dénomination d'intégration sociale, nous retrouvons la responsabilité, la coopération, le sens des autres, le sentiment d'appartenance. Ce sont des valeurs qui sont orientées vers l'établissement de bons

rappports dans les relations sociales et, par voie de conséquence, vers l'acceptation des obligations qui sont inhérentes à leur constitution et au développement des capacités qui permettent de les assumer.

Quant à la catégorie de la réussite, elle réunit les valeurs qui poussent un individu ou un groupe à avoir de l'ambition et à se distinguer parmi les autres. Nous avons inclus dans cette catégorie des valeurs telles que la discipline, l'excellence, la culture esthétique, la débrouillardise. Ce sont des valeurs orientées vers la recherche de ce qu'il y a de meilleur et de supérieur.

Tableau 12.1 L'Analyse globale - tableau synthèse des valeurs

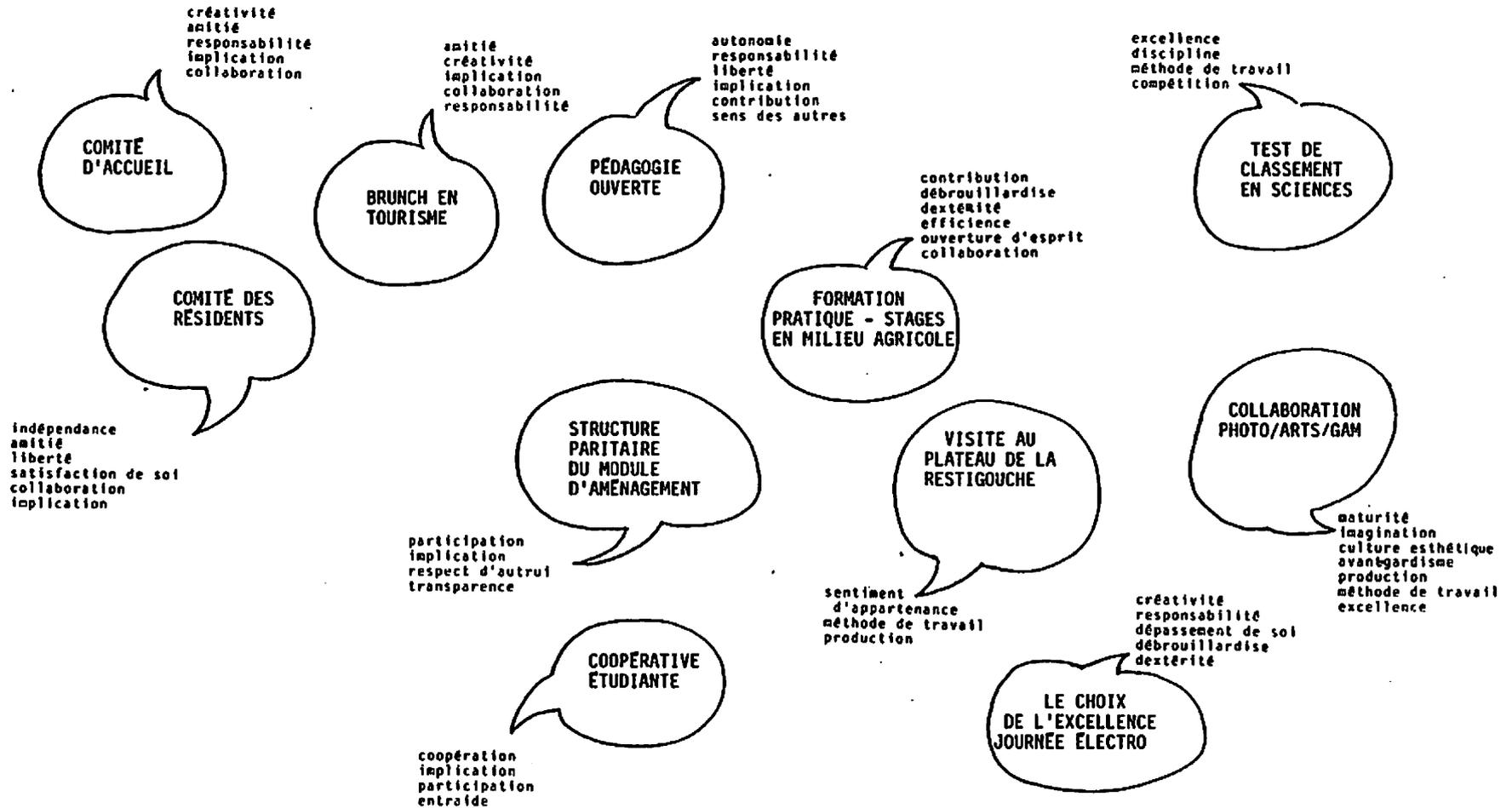


Tableau 12.2 Répartition des valeurs identifiées
selon les grands axes d'orientation

satisfaction
personnelle

intégration
sociale

réussite

Amitié

Responsabilité

Excellence
(élitisme)

Entraide

Coopération

Discipline

Plaisir

Implication

Maturité

Liberté

Participation

Culture esthétique

Indépendance

Sens des autres (respect
d'autrui)

Méthode de travail

Satisfaction de soi

Transparence

Efficienc

Dépassement de soi

Collaboration

Dextérité

Autonomie

Contribution

Compétition

Créativité / imagination

Ouverture d'esprit

Avant-gardisme

Sentiment d'appartenance

Débrouillardise

Production

Créativité/imagination

Tableau 12.3 Répartition des activités selon les valeurs identifiées

Satisfaction personnelle	Intégration sociale	Réussite
<u>Amitié (plaisir)</u> - groupe accueil - brunch (tourisme) - comité des résidents	<u>Responsabilité</u> - groupe accueil - brunch - pédagogie ouverte - choix de l'excellence	<u>Excellence (élitisme)</u> - test de classement en sciences - collaboration photo/Arts/GAM
<u>Entraide</u> - coopérative étudiante	<u>Coopération</u> - coopérative étudiante	<u>Discipline</u> - test de classement en sciences
<u>Liberté</u> - comité des résidents - pédagogie ouverte	<u>Implication</u> - groupe accueil - brunch - comité des résidents - pédagogie ouverte - structure paritaire modulaire - coopérative étudiante	<u>Maturité</u> - collaboration photo/Arts/GAM
<u>Indépendance</u> - comité des résidents		<u>Culture esthétique</u> - collaboration photo/Arts/GAM
<u>Satisfaction de soi</u> - comité des résidents		<u>Méthode de travail</u> - test de classement en sciences - collaboration photo/Arts/GAM - visite du plateau de la Restigouche
<u>Dépassement de soi</u> - choix de l'excellence (électro)	<u>Participation</u> - coopérative étudiante - structure paritaire modulaire	<u>Efficienc</u> - stages en milieu agricole
<u>Autonomie</u> - pédagogie ouverte	<u>Sens des autres (respect d'autrui)</u> - pédagogie ouverte - structure paritaire modulaire	<u>Dextérité</u> - choix de l'excellence - stages en milieu agricole
<u>Créativité/Imagination</u> - accueil - brunch - collaboration photo/arts/GAM - choix de l'excellence	<u>Transparence</u> - structure paritaire modulaire	<u>Compétition</u> - test de classement en sciences
	<u>Collaboration</u> - groupe accueil - brunch - comité des résidents - stages en milieu agricole	<u>Avant-gardisme</u> - collaboration photo/Arts/GAM
	<u>Contribution</u> - pédagogie ouverte - stages en milieu agricole	<u>Débrouillardise</u> - choix de l'excellence - stages en milieu agricole
	<u>Sentiment d'appartenance</u> - visite du plateau de la Restigouche	<u>Production</u> - collaboration photo/Arts/GAM - visite au plateau de la Restigouche
	<u>Ouverture d'esprit</u> - stages en milieu agricole	<u>Créativité/imagination</u> - accueil - brunch - collaboration photo/Arts/GAM - choix de l'excellence

TABLEAU 12.4

Parmi les activités retenues, certaines viennent combler le besoin que ressentent les étudiants de vivre des relations interpersonnelles à la fois intéressantes et gratifiantes. La participation à ces activités permet aux individus de sortir de leur isolement et de nouer avec d'autres des rapports d'amitié et de complicité dans le cadre de la réalisation d'une oeuvre commune.

Ce sont des activités qui sont animées à la fois par la réalisation d'un but commun et par la recherche de la satisfaction personnelle de ceux qui y sont engagés. Elles doivent donc répondre à une double exigence, soit celle de l'efficacité et du plaisir ressenti à être ensemble.

Cette configuration de valeurs caractérise plus spécifiquement les activités dites parascolaires. Celles-ci procèdent d'un choix personnel de l'individu et ne sont pas régies par des contraintes d'ordre contractuel. Un participant a, en tout temps, la possibilité de se retirer de l'activité sans subir de pénalité. Sa participation est liée à un choix librement consenti, en rapport avec l'intérêt qu'il y trouve et la satisfaction qu'il en retire. C'est pourquoi ces activités sont souvent investies d'un engagement très intense, qui contraste avec l'indifférence et le peu d'enthousiasme manifestés envers les activités d'ordre plus académique.

Tableau 12.4 Dynamique des valeurs
sur l'axe de la satisfaction personnelle

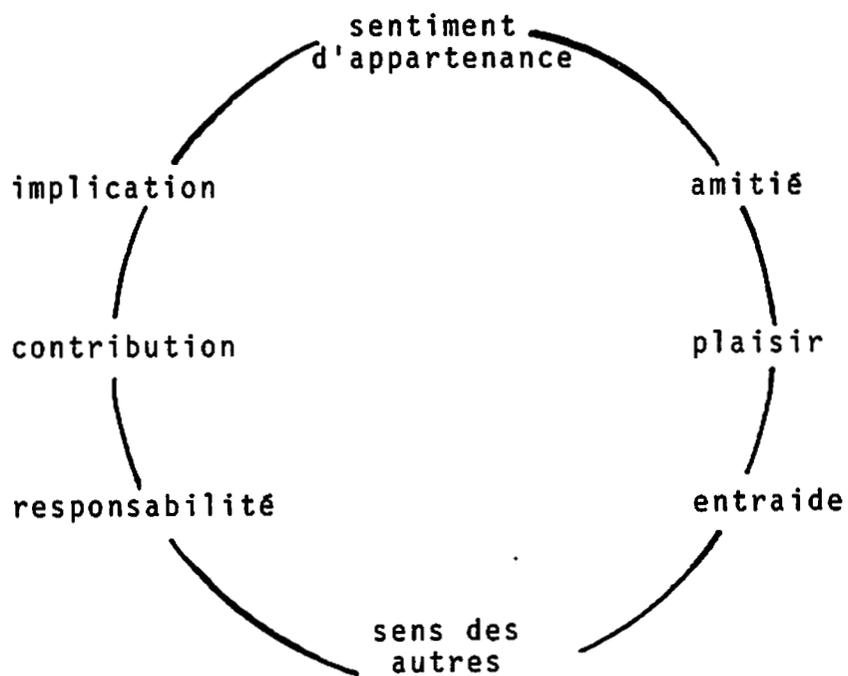


TABLEAU 12.5

L'être humain ne vit pas seul; la réalisation de ses objectifs personnels est toujours médiatisée par une nécessaire collaboration avec les autres. Cette collaboration n'est pas toujours acquise et elle est souvent empreinte de conflits.

Certaines activités ont comme préoccupation majeure de développer chez l'étudiant une compréhension concrète des conditions qui favorisent la collaboration de même que des capacités qui permettent d'en assumer les obligations.

On place l'étudiant dans une situation où il doit s'engager personnellement, assumer des responsabilités, contribuer par son travail et ses idées à la réalisation d'un objectif commun. A travers le contact avec les autres, il apprend à exprimer ses idées, à affirmer ses convictions, à mener à terme ses projets. Il développe ainsi des habiletés de meneur qui sont susceptibles de lui valoir un certain prestige au sein de la communauté.

Tableau 12.5 Dynamique des valeurs

sur l'axe de l'intégration sociale

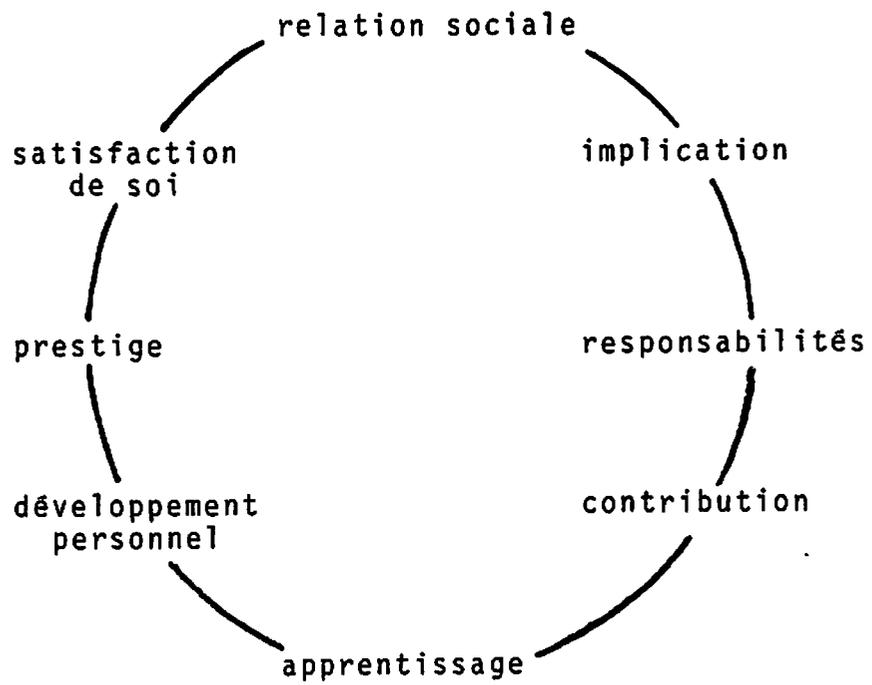
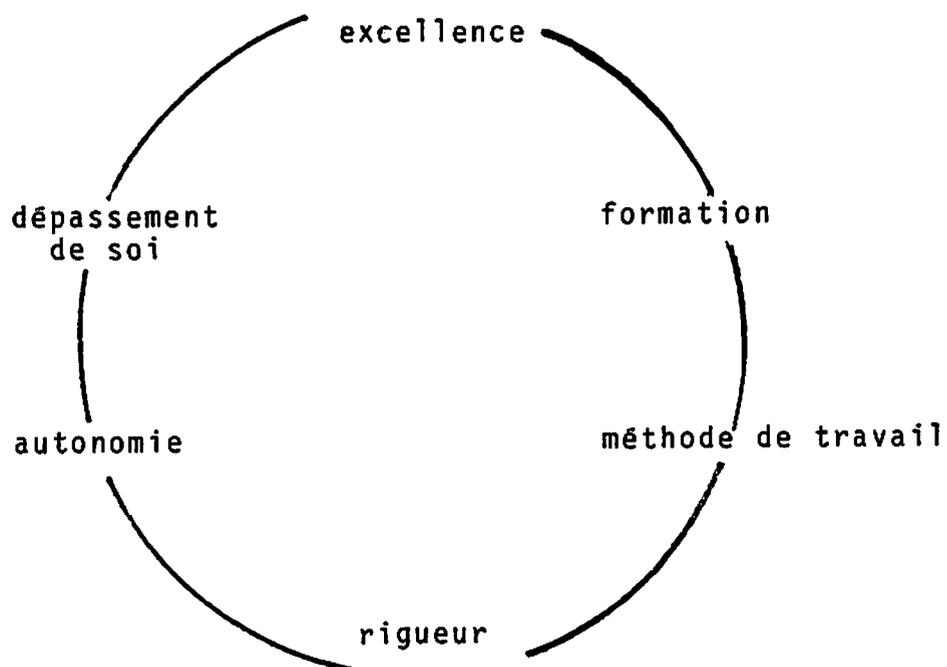


TABLEAU 12.6

Quant aux activités qui gravitent autour de l'axe de la réussite, elles réunissent les valeurs qui poussent un individu ou un groupe à avoir de l'ambition et à se distinguer parmi les autres. Nous avons inclus dans cette catégorie (cf. tableau 12.2), des valeurs telles que la discipline, l'excellence, la culture esthétique, la débrouillardise, etc. Ce sont des valeurs orientées vers la recherche de ce qu'il y a de meilleur et de supérieur.

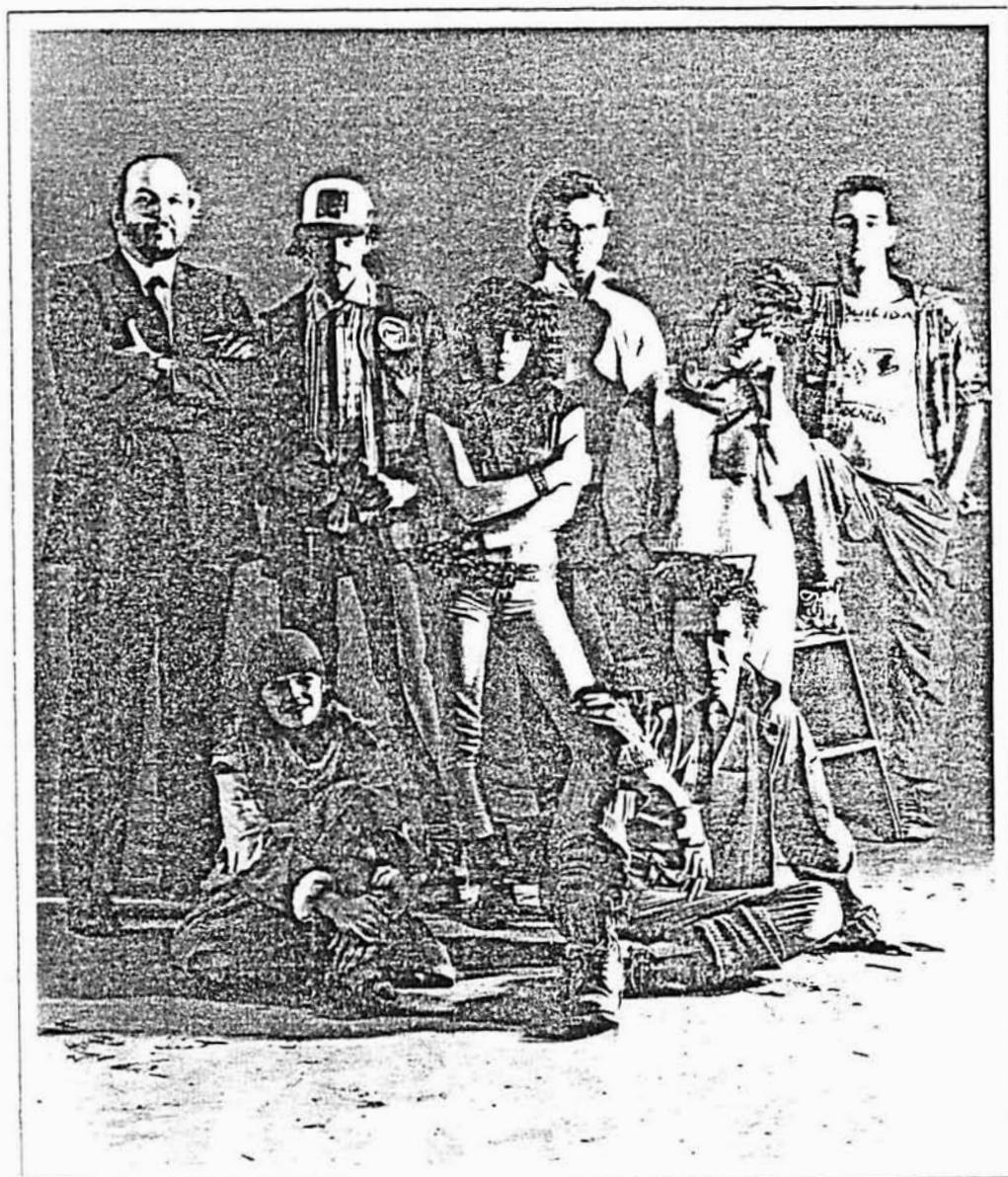
Ainsi, à travers ces activités, on privilégiera l'acquisition d'une bonne formation et d'une méthode de travail rigoureuse qui permettront aux candidats de développer une plus grande autonomie, d'aller au-delà de leurs capacités, de viser ou d'atteindre l'excellence. De telles activités témoignent d'une recherche de la reconnaissance sociale.

Tableau 12.6 Dynamique des valeurs
sur l'axe de la réussite



JEUX DES VALEURS

trois (3) jeux-questionnaires
d'identification et d'expression
de préférences



C.E.G.E.P. de Matane
février 1986

NOUS VOUS REMERCIONS D'AVANCE DE VOTRE PARTICIPATION

le projet éducatif

POURQUOI PARLER DE PROJET EDUCATIF DANS UN COLLEGE?

L'idée de parler de projet éducatif a quelque chose à voir avec l'expression d'un désir de (re)trouver l'unité derrière la multiplicité des activités, des programmes, des cours, qui se déroulent à l'intérieur du collège. Cette idée manifeste une volonté de lutter contre l'éclatement de la formation en une série de programmes de plus en plus spécialisés, contre l'émiettement de la structure administrative en des départements de plus en plus isolés, contre l'ignorance réciproque dans laquelle se maintiennent les différents services de l'institution.

C'est une idée qui vise à susciter un mouvement qui pourrait (re)créer une trame susceptible de rassembler des différentes composantes de la vie institutionnelle, afin de faire émerger une perception commune de ce pourquoi nous sommes tous ici dans un collège, en tant qu'étudiants(es), enseignants(es), employés(es) de soutien, professionnels(les), cadres.

Cela fait deux ans que nous y travaillons. Nous, ça d'abord été un comité dans le sillage des travaux sur le plan de développement. Ce comité était composé de personnes venant de différents secteurs de l'institution. Nous nous sommes d'abord interrogés sur ce que pouvait être un projet éducatif, pour vérifier si c'était là un outil qui pouvait être utile pour discuter de la question du développement pédagogique au Collège. Nous avons retenu une vision du projet éducatif qui est centré autour des deux éléments suivants:

- 1) un projet éducatif, ce n'est pas un plan, avec des objectifs arrêtés d'avance qu'on tente de réaliser à tout prix; il faut plutôt l'envisager sous le modèle d'un processus en développement continu, qui émerge des pratiques, attitudes et aspirations des éducateurs(trices) et des étudiants(es).
- 2) un projet éducatif cherche à définir clairement les finalités éducatives, autrement dit, il tend à expliciter les raisons pour lesquelles on enseigne et on apprend. D'où l'importance du thème des valeurs.

la consultation

JOUONS LE JEU...

La diffusion du questionnaire "JEUX DES VALEURS" marque la première étape de la consultation entourant le projet éducatif. En effet, l'élaboration du projet initial s'articulait autour de deux (2) objectifs principaux: d'une part, clarifier la façon dont la notion de projet éducatif peut s'appliquer à la réalité institutionnelle du niveau collégial, et d'autre part, procéder à une enquête dans le milieu sur les pratiques éducatives; c'est plus particulièrement le deuxième volet de cette démarche que nous amorçons aujourd'hui.

A ce chapitre, les travaux du comité sur le projet éducatif ont permis d'élaborer une triple stratégie de consultation visant à faire ressortir les valeurs éducatives que sous-tend l'activité scolaire, qu'elle soit d'apprentissage, d'enseignement ou d'intervention variée. La première étape, soit celle du questionnaire, constitue certes un moyen de procéder à une cueillette de données sur les valeurs éducatives, mais elle se veut davantage un prétexte à la réflexion sur la pédagogie au cégep de Matane. Ce questionnaire ne cherche pas à démontrer des hypothèses préconçues. Nous souhaitons simplement amorcer une réflexion, d'abord individuelle ensuite collective, qui nous permette d'élaborer ensemble un projet éducatif institutionnel qui réponde à nos attentes.

Le concept choisi s'apparente à celui de jeu. Il permet ainsi d'alléger le caractère rigide et laborieux reconnu aux consultations par questionnaire. Il peut se jouer seul(e) ou en équipe; toutefois, si vous privilégiez cette dernière méthode, chaque participant doit remettre sa copie où il aura précisé ses choix suite à une réflexion de groupe. Il n'y a ni bonne, ni mauvaise réponse; toute réponse est valable puisqu'elle correspond à ce que vous pensez et ressentez. Le questionnaire s'adresse à tous les membres de notre communauté collégiale, étudiants(es) et éducateurs(trices). (Nous entendons par éducateurs(trices), tous les membres du personnel du collège.) Vous devez répondre à chacune des questions, sauf là où un avis contraire le spécifie.

À la suite de cette première étape, un traitement informatique permettra une quantification mathématique des résultats; nous pourrons ainsi retourner à chacun les résultats et réunir les personnes intéressées à les commenter et à en faire l'interprétation.

Subséquentement, nous procéderons aux deuxième et troisième volets de la consultation, soit la rencontre de groupes-cibles ayant expérimenté des projets pédagogiques collectifs, et l'analyse des valeurs des étudiants(es) à travers leurs lieux de rassemblements. C'est à suivre...

FICHE D'IDENTIFICATION

ETUDIANT(E)	<input type="checkbox"/>	Concentration
ENSEIGNANT(E)	<input type="checkbox"/>	ou
SOUTIEN	<input type="checkbox"/>	service
PROFESSIONNEL(LE)	<input type="checkbox"/>	
CADRE	<input type="checkbox"/>	

JEU NO 3: LE JEU DES ROLES

Dans un contexte scolaire, les gens sont appelés à jouer des rôles pour lesquels ils adoptent des comportements multiples et variés. Il existe plusieurs façons de jouer ces rôles.

Le but du jeu des rôles vise à préciser notre perception des rôles dans l'institution et à s'interroger sur les pratiques que nous privilégions (styles d'enseignement, d'apprentissage, d'intervention).

Les règles du jeu sont les mêmes que celles des deux jeux précédents:

- 1) identifiez les cinq (5) choix qui correspondent à vos préférences
- 2) les placer par ordre d'importance
- 3) indiquez, dans l'une des 3 dernières colonnes, si ces choix correspondent à vos pratiques quotidiennes.

QUESTION 1: QUELLES SONT LES GRANDES QUALITES QUE L'ON DOIT RECONNAITRE A UN(E) BON(NE) ETUDIANT(E), A UN(E) BON(NE) ENSEIGNANT(E), A UN(E) BON(NE) EDUCATEUR(TRICE)

	ETUDIANT(E)			ENSEIGNANT(E)-EDUCATEUR(TRICE)				
	✓rang	oui	non	?	✓rang	oui	non	?
adroit(e)					accessible			
ambitieux(se)					animateur(trice)			
attentif(ve)					communicateur(trice)			
autonome					compétent(e)			
compétitif(ve)					compréhensif(ve)			
créatif(ve)					conciliant(e)			
curieux(se)					confiant(e)			
débrouillard(e)					disponible			
discipliné(e)					encourageant(e)			
discret(e)					enthousiaste			
dynamique					exigeant(e)			
esprit d'équipe					habile			
exigeant(e)					imaginatif(ve)			
honnête					impartial(e)			
imaginatif(ve)					logique			
intéressé(e)					ouvert(e) d'esprit			
logique					passionné(e)			
meneur(se)					permissif(ve)			
ouvert d'esprit					perspicace			
perspicace					protecteur(trice)			
réceptif(ve)					provocateur(trice)			
responsable					réceptif(ve)			
sens critique					respectueux(se)			
sérieux(se)					sens pratique			
spontané(e)					sévère			

A utiliser si nécessaire

A utiliser si nécessaire

CHACUN(E) REpond EGALement AUX QUESTIONS 2, 3 et 4.

Commentaires, critiques

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying the central and lower portion of the page. It is positioned directly below the section header 'Commentaires, critiques'. The box is completely blank, indicating that no text or markings have been made within it.