

8808

# Ressources et pratiques pédagogiques

version  
abrégée



Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :

URL = <http://www.cdc.qc.ca/prosip/714210-v3-ressources-pedagogiques-tome3-PROSIP-1978.pdf>

Rapport PROSIP, Direction générale de l'enseignement collégial 1978.pdf

\*\*\* SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF \*\*\*



*Rapport final  
d'une recherche réalisée  
dans un ensemble de collèges du Québec  
au printemps de 1978.*

714210  
V.3

# **RESSOURCES ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES**

*Rapport final  
d'une recherche réalisée  
dans un ensemble de collèges du Québec  
au printemps de 1978.*

Centre de documentation collégiale  
1111, rue Lapierre  
Lasalle (Québec)  
H8N 2J4

## **Version abrégée**

Cette recherche, réalisée par un comité pluridisciplinaire, pour la Commission des directeurs des services pédagogiques de la Fédération des cégeps, a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme de subvention à l'innovation pédagogique (PROSIP).

**Février 1980**



3000007142080

71-10602

714210

v.3

*Il est possible d'obtenir  
des exemplaires supplémentaires  
de cette publication  
en s'adressant à  
madame Louise Des Trois Maisons  
ou monsieur Gilles St-Pierre*

**Ministère de l'Éducation  
Direction générale de l'enseignement collégial  
Service des programmes  
Edifice "G"  
19<sup>ième</sup> étage  
1035, rue de la Chevrotière  
Québec  
G1R 5A5**

**Tél.: (418) 653-3057**

## Table des matières

---

	Avant-propos	5
	Présentation	8
<b>I</b>	<b>Caractéristiques des répondants</b>	<b>11</b>
<b>II</b>	<b>Les méthodes et formules pédagogiques</b>	<b>15</b>
<b>III</b>	<b>Lecture, documentation écrite et pédagogie</b>	<b>25</b>
<b>IV</b>	<b>Audiovisuel et pédagogie</b>	<b>37</b>
<b>V</b>	<b>Besoins des étudiants et aide qu'ils reçoivent</b>	<b>45</b>
<b>VI</b>	<b>Perfectionnement et aide pédagogique aux professeurs</b>	<b>53</b>
<b>VII</b>	<b>Informatique et pédagogie</b>	<b>65</b>
<b>VIII</b>	<b>Les ressources et leurs usagers</b>	
<b>IX</b>	<b>Prolongements possibles de notre recherche</b>	<b>75</b>
	Eléments de bibliographie	80



Les objectifs poursuivis par les promoteurs de ce projet de recherche étaient très vastes, la réalité à saisir était presque fuyante sous son innombrable diversité, les personnes à interroger au cours de l'enquête ou à rassembler pour mener cette enquête et en soutirer les résultats étaient également très nombreuses et différentes. En somme c'était un projet ambitieux, ou plutôt généreux.

Et cette "générosité" est palpable tout au long de chaque phase de la réalisation du projet: lors de la définition des objectifs, au sein de la Commission des directeurs des services pédagogiques, pendant l'année 1976; ensuite quand il s'est agi de constituer le comité de coordination, qui est devenu, à son tour, l'âme du projet. Le nombre et la variété des collègues participants, publics et privés, l'accréditation du projet par les instances du ministère, la collaboration des responsables locaux de chaque collège, la participation du CADRE: autant de facettes de cette immense entreprise de concertation qui n'a été rendue possible qu'en misant sur la "générosité" des artisans du réseau.

De fait, les résultats de l'opération sont du même style: les données recueillies sont immenses et elles recèlent des mines de renseignements; les commentaires et analyses que ces données appellent peuvent déjà dessiner de nombreux programmes de travail pour les collèges aussi bien que pour le réseau. Aussi s'imposait-il de publier, en plus d'une version intégrale de ce rapport volumineux, une version abrégée, plus aisément abordable, et au tirage relativement élevé, afin de multiplier les promesses contenues dans le projet.

Je crois donc qu'il faut souligner avec éclat la réalisation d'un tel objectif, fondé sur la largeur de vue des participants autant que sur la convergence d'esprit de tant d'instances et de tant de personnes.

L'on notera également combien les auteurs du rapport ont privilégié une approche "pédagogique" des données recueillies. Ils ont nettement voulu dépasser le simple constat des diverses situations; par ailleurs, ils ne se sont pas bornés à redire par écrit ce que les résultats bruts nous donnaient déjà en chiffres et pourcentages. Tout en respectant les limites que leur imposaient les données, ils ont tenu quand même à fournir des pistes de fond crédibles pour aller plus avant dans l'analyse de telle ou telle donnée.

En somme, ils se sont préoccupés des retombées d'une telle recherche, et ils proposent des jalons aux initiatives qui pourraient surgir du milieu. Il y a là un souci marqué de se rapprocher du vécu, qui vient, entre autres sources, de la prise en mains du projet par des intervenants du milieu lui-même.

A la fin de cette entreprise, nous ne disposons pas, bien sûr, d'une mosaïque complète des interrelations entre les pratiques pédagogiques des collèges et leurs ressources didactiques. Nous avons, cependant, plusieurs instantanés, parfois embrouillés ou surexposés, mais dont la succession et l'ordonnance dessinent déjà un mouvement, un élan. Bien plus, les auteurs du rapport ont réussi à "faire parler" le milieu, et de ce scénario se dégagent des convergences ou des "solitudes" parallèles. Compte tenu du

corridor étroit à l'intérieur duquel devait procéder l'enquête, pour que le projet ne soit pas récupéré par quelque chapelle et transformé en étendard, ça n'aura pas été un mince mérite de cette recherche d'avoir ainsi réussi à filmer la vie pédagogique des collèges.

Le président de la Commission des directeurs des services pédagogiques,

**Pierre Leduc**

Nous désirons remercier d'une façon toute spéciale:

**Les étudiants, professeurs et préposés aux ressources**

qui, en acceptant de répondre à nos questionnaires, ont rendu possible la recherche sur les ressources et les pratiques pédagogiques.

**1. Collège d'Alma**

M. Jean Lefebvre, adjoint au directeur des services pédagogiques

**2. Collège André-Grasset**

M. André Lapré, adjoint au directeur des services pédagogiques

**3. Collège de Chicoutimi**

M. André R. Bouchard, coordonnateur de l'audiovisuel

**4. Campus de Drummondville**

M. Pierre Lemieux, adjoint au directeur du campus (enseignement)

**5. Collège Édouard-Montpetit**

M. Daniel La Salle, coordonnateur du centre des ressources didactiques

**6. Collège de la Gaspésie**

M. William McNeil, adjoint au directeur des services pédagogiques

**Les responsables locaux de la recherche**

dont l'action et les interventions dans les dix-huit collèges où a été menée l'enquête ont contribué pour beaucoup à son succès. Voici les noms de ces responsables:

**7. Collège de Jonquière**

M. André Tremblay, responsable du centre des ressources éducatives

**8. Collège Lionel-Groulx**

M. Jean Francoeur, adjoint au directeur des services pédagogiques (enseignement)

**9. Collège Marie-Victorin**

M. Gilles Leclerc, directeur des services pédagogiques

**10. Collège Mérici**

S. Marguerite Chénard, directrice des services pédagogiques

**11. Campus Mingan**

M. Christian Gagnon, responsable de l'audiovisuel

**12. Campus Notre-Dame-de-Foy**

M. Jean-Guy Legault, coordonnateur de l'audiovisuel

**13. Collège de Saint-Félicien**

M. Yvan Lambert, coordonnateur du centre de documentation

**14. Séminaire de Saint-Georges**

M. Laval Bolduc, directeur des services pédagogiques

**15. Collège de Saint-Jérôme**

M. Claude Riendeau, coordonnateur de la bibliothèque

**16. Collège de Shawinigan**

M. Jean-Paul Gagnon, adjoint au directeur des services pédagogiques

**17. Séminaire de Sherbrooke**

M. Claude Laberge, directeur des services pédagogiques

**18. Collège de Victoriaville**

M. Robert Isabelle, directeur des services pédagogiques

## MEMBRES DU COMITÉ DE LA RECHERCHE

Les personnes suivantes ont contribué à la mise au point du rapport final:

**M. Gaston Boulanger**, directeur des services pédagogiques, Collège de Rosemont, président du comité

**M. Laval Bolduc**, directeur des services pédagogiques, Séminaire de Saint-Georges

**M. Marcel Denommé**, adjoint au D.S.P. (programmes), Collège Lionel-Groulx

**M. Jean Lortie**, directeur des services auxiliaires à l'enseignement, Collège Ahuntsic

**M. Bernard Morin**, coordonnateur du service de recherche et d'expérimentation, Collège de Saint-Jérôme

**Mme Lise Wilson**, bibliothécaire, Collège de Maisonneuve

**M. Paul-Émile Gingras**, directeur du service étude et recherche au Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.)

**M. Louis Gadbois**, agent de recherche, C.A.D.R.E.

**M. Jacques Laliberté**, agent de recherche, C.A.D.R.E., agent de recherche du comité et rédacteur du rapport

Ont aussi participé aux travaux du comité à un moment donné ou l'autre:

**M. Wilfrid Gariépy**, directeur des services pédagogiques, Collège Bois-de-Boulogne

**M. Claude Laberge**, directeur des services pédagogiques, Séminaire de Sherbrooke

**M. Denis Lefebvre**, adjoint, division de la recherche et des moyens didactiques, Collège de Rosemont

**M. Claude Riendeau**, secrétaire général, Collège de Saint-Jérôme (coordonnateur de la bibliothèque au moment de sa participation aux travaux du comité)

**M. Gilles Perreault**, directeur général, Collège Saint-Jean-sur-Richelieu *qui a présidé aux travaux du comité de coordination durant toute la première phase de la recherche, soit durant la période allant de l'automne 1976 à février 1978.* Il était alors directeur des services pédagogiques de son collège.

### Ont aussi contribué à la réalisation de la recherche

**M. Serge Normand** de la firme SOCAME qui s'est occupé du traitement par informatique des réponses aux questionnaires et a joué le rôle de consultant externe sur plusieurs points d'ordre méthodologique.

**M. Clément Dassa**, professeur à la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal, pour ses conseils et en particulier pour sa contribution à l'établissement du plan d'échantillonnage utilisé dans cette recherche.

**Le personnel du centre de documentation du C.A.D.R.E.** et en particulier M. Jean-Luc Roy pour les suggestions bibliographiques et les pertinents commentaires tout au long de la recherche.

**Le personnel du secrétariat central et de l'imprimerie du C.A.D.R.E.** qui, sous la direction de MM. Richard Lebel et Serge Charbonneau, a fourni, tout au long de la recherche, d'excellents services de dactylographie, d'impression et d'expédition des nombreux documents produits. Il convient de souligner tout spécialement la somme et la qualité du travail accompli par Mesdames Francine Déry et Claudette Moreau qui ont dactylographié tous les textes, y compris les deux versions du rapport final.

## PRÉSENTATION

Au cours du printemps de 1978, une enquête était menée dans dix-huit collèges du Québec. Un ensemble de 4 374 étudiants, 395 professeurs et 133 préposés aux ressources répondaient à des questionnaires portant sur le thème "ressources et pratiques pédagogiques".

La recherche, réalisée pour le compte de la Commission des directeurs des services pédagogiques de la Fédération des cégeps, poursuivait trois objectifs majeurs:

1° inventorier et analyser les diverses pratiques d'utilisation de ressources dites de soutien à la pédagogie;

2° dégager des éléments d'interaction entre les pratiques d'utilisation de ces ressources et l'évolution de la pédagogie dans les collèges du Québec;

3° identifier des éléments de politiques propres à favoriser l'innovation et le développement pédagogique dans les collèges.

Les ressources mises en cause dans la recherche étaient les suivantes: la bibliothèque, l'audiovisuel, la recherche et expérimentation, l'imprimerie-photocopie et l'informatique dans leurs relations avec l'enseignement et l'apprentissage. Le terme "ressources" désignait aussi bien les ressources humaines que les ressources techniques et didactiques. On a également tenu compte d'un certain nombre d'activités de soutien à la pédagogie telles des activités d'information, d'animation, de documentation ou de perfectionnement.

Dans l'esprit des promoteurs et des responsables de la recherche, c'est surtout l'aspect *qualitatif* de l'utilisation des ressources qui importait: il

s'agissait surtout d'essayer de déterminer jusqu'à quel point, de quelles manières et pour quelles fins les ressources inventoriées sont utilisées.

Au terme de ses travaux, le comité de coordination de la recherche est en mesure de présenter dans son rapport final:

**1° une foule de données statistiques qui permettent de cerner plusieurs éléments significatifs du vécu pédagogique d'un groupe important de collèges du Québec.**

Ces données sont présentées sous une série de thèmes unificateurs ou intégrateurs: les méthodes ou formules pédagogiques que les étudiants préfèrent et que les professeurs utilisent le plus; la lecture, l'utilisation de la documentation écrite et de la bibliothèque par les étudiants et par les professeurs; l'audiovisuel et la pédagogie; l'informatique et la pédagogie; les besoins des étudiants au plan pédagogique; l'aide pédagogique aux professeurs et leur perfectionnement pédagogique; les ressources et leurs usagers, notamment l'implication des étudiants et des professeurs dans l'orientation et l'organisation des différents secteurs de ressources didactiques;

**2° des commentaires qui visent à donner du relief aux données statistiques et à présenter celles-ci dans un éclairage propre à faciliter leur interprétation;** il s'agit parfois de précisions qui permettent de mieux comprendre la signification et la portée de certains résultats; parfois de réactions des membres du comité de coordination devant les résultats: le caractère limité et parfois discutable de ces réactions n'échappe pas à leurs

auteurs qui les ont cependant formulées dans l'espoir qu'elles puissent servir d'utile amorce à la réflexion et à l'action des lecteurs et utilisateurs du rapport;

**3° des suggestions à l'intention des personnes ou des groupes désireux de contribuer à une meilleure utilisation des ressources mises en cause par notre recherche et à un développement de la pédagogie dans les collèges du Québec.**

Le document que vous vous apprêtez à lire ne présente que l'essentiel des constatations se dégageant de la recherche sur les ressources et pratiques pédagogiques. Les lecteurs intéressés à une information plus complète pourront se référer à la *version intégrale* du rapport final dans laquelle se retrouvent notamment:

- des précisions supplémentaires sur l'historique, les objectifs et l'organisation de la recherche;
- des informations sur l'échantillonnage et la méthodologie;
- une présentation beaucoup plus détaillée des caractéristiques des répondants et des résultats de la recherche avec un grand nombre de tableaux qui viennent étayer ou concrétiser le texte descriptif;
- la reproduction des instruments qui ont servi à la cueillette des données: les trois questionnaires, les textes d'accompagnement et les lettres de relance.

En préparant notre *version abrégée*, nous avons eu constamment le souci de concilier deux préoccupations:

rédiger un document qui ne soit pas trop volumineux, ni trop technique ou aride mais également fournir au lecteur suffisamment d'éléments d'information et de réflexion pour qu'il ait une idée assez juste des résultats d'une recherche dont nous espérons qu'elle connaîtra des prolongements dans les collèges du Québec.

**Le comité de coordination de la recherche**



# I - CARACTÉRISTIQUES DES RÉPONDANTS



La recherche sur les ressources et les pratiques pédagogiques s'est faite au printemps de 1978 dans dix-huit collèges du Québec. Pour vous aider à situer et à interpréter les faits que nous exposons dans ce rapport et les commentaires ou suggestions que nous formulons, nous vous présentons de façon succincte *les principales caractéristiques des:*

18 collèges où a été menée  
notre enquête  
4 374 étudiants  
395 professeurs  
133 préposés aux ressources  
qui ont rempli des  
questionnaires  
spécifiquement conçus pour  
les fins de la recherche.

Nous donnerons à notre présentation l'allure d'une fiche signalétique.

## LES 18 COLLÈGES

### Identification:

La recherche a été réalisée dans les collèges ou campus:  
d'ALMA

ANDRÉ-GRASSET

de CHICOUTIMI

de DRUMMONDVILLE

ÉDOUARD-MONTPETIT

de la GASPÉSIE

de JONQUIÈRE

LIONEL-GROULX

MARIE-VICTORIN

MÉRICI

MINGAN

NOTRE-DAME-DE-FOY

de SAINT-FÉLICIEN

de SAINT-GEORGES

de SAINT-JÉRÔME

de SHAWINIGAN

de SHERBROOKE

de VICTORIAVILLE

### Mode de sélection:

- les 18 collèges ont été choisis au hasard

- par un consultant externe, spécialiste en la matière
- suivant des techniques et procédures standardisées
- parmi un ensemble de 34 collèges "disponibles pour la recherche", c'est-à-dire des collèges francophones qui avaient officiellement accepté de faire partie, le cas échéant, de notre échantillon d'établissements.

### Secteur d'appartenance:

- 12 cégeps
- 6 collèges privés

### Taille:

- 8 collèges dont la population étudiante inscrite à l'enseignement régulier était de 1 000 étudiants ou moins
- 12 collèges dont la population étudiante inscrite à l'enseignement régulier était supérieure à 1 000 étudiants

### Répartition enseignement général enseignement professionnel

- A la session d'hiver 1978, la population étudiante inscrite à l'enseignement régulier de ces 18 collèges se répartissait comme suit:
  - 14 125 étudiants au GÉNÉRAL (52.6%)
  - 12 741 étudiants au PROFESSIONNEL (47.4%)
- Dans les cégeps la répartition était la suivante:
  - 10 526 étudiants au GÉNÉRAL (47.6%)
  - 11 624 étudiants au PROFESSIONNEL (52.5%)
- Dans les collèges privés, on comptait:

- 3 599 étudiants au GÉNÉRAL (76.3%)
- 1 117 étudiants au PROFESSIONNEL (23.7%)

## LES 4 374 ÉTUDIANTS

### Taux de répondants:

4 374 étudiants sur 6 745 qui ont été sollicités (64.8%)

### Provenance:

3 335 venant des cégeps (76.8%)  
1 010 venant des collèges privés (23.2%)  
29 n'ont pas précisé le nom de leur collège

### Age et sexe:

2 278 femmes (52.1%)  
2 093 hommes (47.9%)  
Age médian: 19.2 ans

### Statut:

Étudiants à *temps complet* dans une proportion de 93% suivant leurs cours au collège le jour seulement (89.8%) et relevant de l'enseignement régulier (92%)

### Répartition enseignement général enseignement professionnel

2 415 étudiants suivant des cours d'enseignement général (55.2%)  
1 870 des cours d'enseignement professionnel (42.8%) et se distribuant dans onze familles de programmes: sciences pures, sciences de la santé, sciences humaines, sciences de l'administration, arts, lettres, techniques physiques, techniques biologiques, techniques humaines, techniques de

l'administration, arts  
(programmes professionnels).

### Nombre de sessions au collège

44.2% en étaient à leur première  
ou deuxième session  
33.6% à leur troisième ou  
quatrième session  
15.6% à leur cinquième ou  
sixième session  
5.9% plus de six sessions

## LES 395 PROFESSEURS

### Taux de répondants:

On a traité et exploité 395  
questionnaires sur les 864 qui  
avaient été expédiés (47.4%)\*

### Provenance:

277 venant des cégeps (70.1%)  
118 venant des collèges privés  
(29.9%)

### Age et sexe:

135 femmes (34.2%)  
258 hommes (65.3%)  
Age médian: 33.6 ans

### Années d'expérience:

une année ou moins =  
45 ou 11.4%  
deux années ou trois =  
40 ou 10.2%  
quatre années ou cinq =  
45 ou 11.4%  
six à dix années =  
104 ou 26.3%  
onze à quinze années =  
88 ou 22.3%  
seize années ou plus =  
71 ou 18%  
Médiane = 8.7 années

\* En fait nous avons reçu les réponses  
de 402 professeurs (48.2%) mais  
n'avons retenu que les 395  
questionnaires portant une  
identification du collège où  
enseignaient les répondants.

### Niveau de formation:

221 = diplôme universitaire de  
1<sup>er</sup> cycle (55.9%)  
102 = diplôme universitaire de  
2<sup>e</sup> cycle (25.8%)  
11 = diplôme universitaire de  
3<sup>e</sup> cycle (2.8%)

### Statut:

326 professeurs à plein temps  
(82.5%)  
54 professeurs à temps partiel  
(13.7%)  
13 professeurs à la leçon (3.3%)

### Disciplines ou spécialités\*

248 enseignant le français, la  
philosophie, les sciences, les  
mathématiques et autres  
*disciplines*  
158 enseignant une ou plusieurs  
des *techniques* biologiques,  
physiques, humaines,  
administratives, etc.

## LES 133 PRÉPOSÉS AUX RESSOURCES

### Taux de répondants:

133 questionnaires ont été  
dépouillés et analysés sur les  
228 qui avaient été expédiés  
(58.3%)

### Provenance:

95 venant des cégeps (72%)  
37 venant des collèges privés  
(28%)

### Tâche ou fonction principale

61 techniciens (45.9%)  
23 professionnels (17.3%)  
24 professionnels responsables  
d'un service (18.0%)  
16 cadres (12%)

\* Chaque professeur avait la  
possibilité d'indiquer plus d'une  
discipline ou spécialité d'enseignement.

### Service ou secteur d'activité\*

Bibliothèque = 52 (39.1%)  
Audiovidéothèque ou  
médiathèque = 10 (7.5%)  
Service audiovisuel = 33  
(24.8%)  
Recherche et expérimentation  
= 12 (9%)  
Informatique = 8 (6%)  
Documentation pédagogique =  
5 (3.8%)  
Perfectionnement pédagogique  
= 8 (6%)  
Centre intégré de média ou de  
ressources = 8 (6%)

### Années d'expérience dans la fonction

Une année ou moins: 19  
(14.3%)  
Deux ou trois années: 38  
(28.5%)  
Quatre ou cinq années: 22  
(16.5%)  
Six à dix années: 40 (30.1%)  
Onze à quinze années: 10  
(7.5%)  
Seize années ou plus:  
2 (1.5%)  
Médiane: 4.7 années

### Age et sexe:

50 femmes (37.6%)  
83 hommes (62.4%)  
Age médian = 32 ans

### Niveau de formation:

Diplôme universitaire de  
1<sup>er</sup> cycle: 40 (30.1%)  
Diplôme universitaire de  
2<sup>e</sup> cycle: 28 (21.1%)  
Diplôme universitaire de  
3<sup>e</sup> cycle: 1 (0.8%)  
D.E.C. professionnel: 37  
(27.8%)

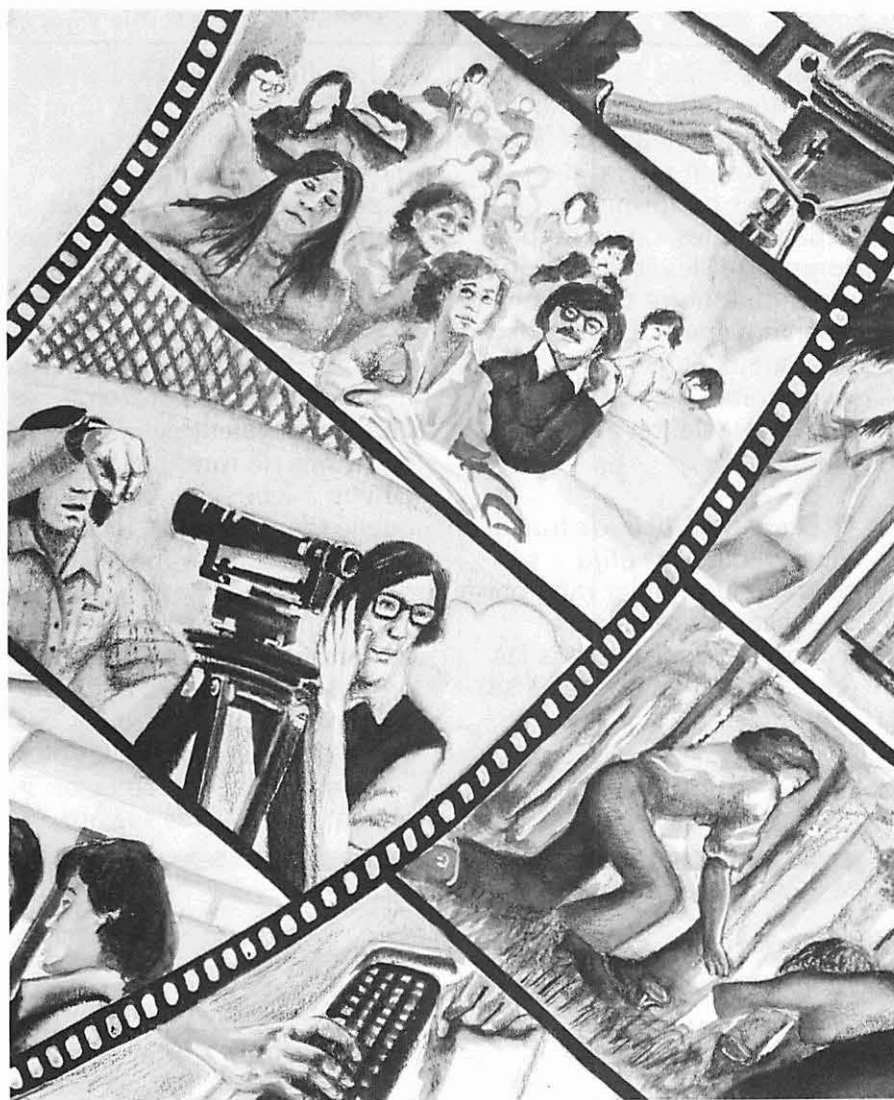
\* Les préposés avaient la possibilité  
d'indiquer plus d'un service  
ou secteur d'activité.

## COMMENTAIRES

Dans la version intégrale de notre rapport final, nous décrivons certaines autres caractéristiques de nos répondants, nous analysons plusieurs des données présentées ici sous forme schématique, et nous formulons quelques commentaires sur la portée des résultats obtenus dans le cadre de notre enquête.

Les constatations que nous faisons et les conclusions auxquelles nous parvenons sont valables pour le groupe des 18 collèges participants. Les résultats pourraient à la rigueur être représentatifs des 34 collèges "disponibles" au moment où nous avons mené notre enquête. Nous ne prétendons pas cependant qu'ils sont un reflet fidèle de la réalité vécue *dans tout le réseau des collèges*. C'est pourquoi, dans le chapitre consacré aux "prolongements possibles" de notre recherche, nous faisons ressortir l'intérêt que présenterait la tenue d'une enquête analogue à la nôtre dans certaines catégories de collèges insuffisamment représentés dans notre échantillon.

## II - LES MÉTHODES ET FORMULES PÉDAGOGIQUES



Par le truchement de nos questionnaires nous avons cherché à savoir quelle importance les étudiants accordent à différents moyens d'apprendre, quelles sont les méthodes, situations ou formules pédagogiques qu'ils préfèrent le plus. Nous avons également essayé de déterminer quelle place ces mêmes méthodes ou formules pédagogiques occupent dans l'enseignement de leurs professeurs. Les résultats de notre enquête permettent de jeter un certain éclairage sur ces sujets. Nous ramènerons l'essentiel de nos constatations à quatre affirmations de base que nous allons expliciter et commenter.



1. Les étudiants éprouvent beaucoup d'attrait pour une pédagogie concrète, supposant de leur part une implication active et les engageant dans une expérience de vie.

Qu'on se réfère à l'importance accordée à différents moyens d'apprendre ou aux préférences exprimées en regard des méthodes ou formules pédagogiques, on se rend compte que les étudiants qui ont répondu à notre questionnaire réservent une place de choix aux stages, aux ateliers et laboratoires, aux expériences de travail en relation avec les études.

● Les expériences de travail en relation avec les études se classent au premier rang parmi une dizaine de moyens d'apprendre sur lesquels les étudiants étaient invités à se prononcer.

— En effet, 3 899 étudiants (89.1% et 93.2% ajusté\*) ont dit accorder au moins *pas mal d'importance* à de telles expériences comme moyens d'apprendre, 1 878 d'entre eux leur conférant même *une très grande importance*.

● Pour ce qui est des *stages* et des *ateliers* ou *laboratoires*, les étudiants avaient deux occasions de formuler un point de vue à leur sujet: 1° en disant quelle importance ils leur accordent comme moyens d'apprendre; 2° en les situant parmi une dizaine de méthodes ou formules pédagogiques à propos desquelles ils devaient exprimer leurs préférences. Si on se réfère aux réponses de l'ensemble des étudiants, on obtient les résultats suivants:

	Leur accordent au moins pas mal d'importance comme moyens d'apprendre			Les classent parmi les méthodes ou formules qu'ils préfèrent le plus		
	N	%	Rang	N	% ajusté	Rang
Ateliers ou laboratoires d'enseignement	3344	76.4	3e	2030	46.6	4e
Stages	3214	73.5	5e	2247	51.6	2e

● Bien entendu, on observe des différences importantes quand on analyse les résultats en distinguant suivant les familles de programmes auxquelles appartiennent les étudiants. Les étudiants de techniques physiques, de sciences de la santé, de sciences pures et de techniques biologiques

manifestent beaucoup plus d'engouement pour les ateliers ou laboratoires que les étudiants de lettres, de sciences humaines et de sciences administratives. De même, les étudiants du professionnel témoignent d'une propension plus accentuée pour les stages que les étudiants inscrits dans des programmes

\* Le pourcentage *ajusté* est celui que l'on obtient quand on ne tient pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encadré la mention "sans réponse". Il est donc calculé en prenant comme base seulement ceux qui ont effectivement répondu à la question et fourni des précisions.

d'enseignement général\*.

Remarquons que, tant pour les ateliers ou laboratoires que pour les stages, les différences sont plus significatives, beaucoup plus grandes, quand on examine les *préférences* des répondants pour certaines méthodes ou formules pédagogiques.

— Ainsi les *ateliers ou laboratoires* sont l'objet d'une préférence marquée des étudiants de techniques physiques (76.5%), de sciences de la santé (62.1%) et de sciences pures (60.8%) par opposition à ceux de lettres (29.5%), de sciences humaines (29.7%) et de sciences administratives (33.9%).

— De même les *stages* sont davantage valorisés par les étudiants de techniques biologiques (86.7%) et de techniques humaines (82.3%) que par ceux de sciences pures (29.5%), sciences administratives (35.6%) et sciences de la santé (37.1%).

— Il s'agit là des oppositions les plus frappantes dans les résultats que nous avons analysés. Quand il s'agissait d'exprimer l'importance (faut-il comprendre "importance *théorique*"?) qu'ils accordent aux ateliers, laboratoires et stages les écarts sont nettement moins prononcés.

## COMMENTAIRES

● Les étudiants manifestent donc, nous semble-il, une propension très nette pour la pratique, le vécu, l'expérientiel. Tout se passe comme si l'on appréciait d'une façon particulière ce qui prend une

tournure concrète, dépasse le plan strictement notionnel et engage la personne dans une démarche qui est en soi une expérience de vie ou établit une sorte de relation sensorielle avec les réalités à connaître; on aimerait le contact direct avec les êtres et les choses, l'expérimentation des effets d'une action sur le réel.

● Cette tendance peut facilement devenir ambivalente: d'une part (et c'est là un aspect positif) on peut y voir une revendication en faveur d'une pédagogie moins livresque, plus ouverte, en prise sur le monde; d'autre part, ce peut aussi être l'expression de difficultés réelles à maîtriser ce qui est abstrait, à fonctionner dans l'univers de la logique formelle\*. **Comment s'assurer par exemple que les travaux en laboratoires dépassent le stade des simples manipulations et que les étudiants accèdent à une compréhension des principes en cause?** Dans les programmes d'enseignement professionnel en particulier, il arrive généralement que se juxtaposent dans une même journée des cours d'allure très concrète et d'autres d'orientation très théorique. Comment se fait la conciliation des uns et des autres dans l'esprit des étudiants? Comment assurer une intégration harmonieuse du concret et de l'abstrait?

● Loin de nous de vouloir trancher pareille question. Qu'il nous suffise de noter que **nous rejoignons par là des thèmes comme ceux de la formation fondamentale, des différentes phases à travers lesquelles se développe une**

\* Comment s'en surprendre puisqu'ils ont l'occasion de vivre des stages, ce qui n'est habituellement pas le cas pour les étudiants de l'enseignement général?

\* Voir à ce sujet: Desautels, Pierre. *La pensée formelle*. Montréal, Collège de Rosemont, 1978, 121 p.

**personne, de l'équilibre des types de cours qui composent les programmes d'étude au niveau collégial, de la transférabilité des acquis d'une matière à une autre,** tous thèmes qui font l'objet de préoccupations sérieuses voire de recherches précises dans le réseau des collèges...

● La faveur que connaissent *les stages* même chez les étudiants du général vaut d'être signalée. Sans doute quand ils se prononcent sur l'importance qu'ils accordent à une série de moyens d'apprendre les répondants peuvent-ils exprimer une opinion toute théorique et l'on a pu voir que ce sont les étudiants ayant expérimenté la formule, c'est-à-dire ceux inscrits dans des programmes de l'enseignement professionnel, qui affichent les préférences les plus nettes à son égard. Toutefois, quand on étudie l'ordre dans lequel chaque famille de programmes classe les 12 méthodes ou formules proposées dans le questionnaire, on constate que trois d'entre elles mettent les stages au premier rang de leurs préférences, une au 2<sup>e</sup> rang, trois au 3<sup>e</sup> rang (dont deux familles appartenant à l'enseignement général) deux au 4<sup>e</sup> rang, une au 5<sup>e</sup> rang et une au 6<sup>e</sup> rang. C'est la preuve que le stage exerce un attrait indéniable sur une forte proportion d'étudiants.

● Par là s'expriment, selon nous, des préoccupations qui pourraient être l'ordre de *l'orientation professionnelle*.  
**Nombre d'étudiants seraient désireux de se familiariser le plus rapidement possible avec ce que sera ou ce que pourrait être leur univers de travail. On chercherait à**

**apprivoiser l'inconnu, à atténuer une certaine insécurité face à l'avenir, à mettre à l'épreuve ses choix et ses tendances.**

● «A mon avis, on devrait consacrer du temps dans un horaire de 5 jours aux stages et toutes autres pratiques pédagogiques possibles afin d'aider l'étudiant à se familiariser avec la profession dont il a envie. Personnellement, je crois que cette suggestion est d'une grande importance, se mettre en contact avec notre profession future. On peut voir immédiatement si cela nous va ou non, sinon, il sera trop tard pour tout recommencer.»

Ce commentaire libre d'un étudiant traduit peut-être une inquiétude partagée par plusieurs...

## 2. Durant les cours, les étudiants veulent intervenir, participer, maîtriser le rythme de communication avec le professeur.

L'enseignement magistral, défini comme un exposé du professeur durant tout le cours sans intervention des étudiants, vient en dernier dans les préférences exprimées par nos

répondants, tandis que l'exposé informel, décrit comme un exposé du professeur accompagné de réactions ou d'interventions des étudiants sur le sujet de l'exposé, se trouve en tête de liste.

Méthode	Nombre d'étudiants qui ont choisi la méthode		Rang
	N	% ajusté	
Exposé informel	3126	71.8	1er
Enseignement magistral	611	14.0	12e

## COMMENTAIRES

● Le rejet massif de l'exposé magistral a de quoi faire réfléchir. Les répondants, en effet, étaient invités à exprimer *leurs préférences quand chacune des méthodes ou formules décrites est employée dans des "conditions idéales"* (toutes choses étant donc égales, toutes les chances étant données à chaque méthode). L'écart dans les suffrages recueillis par l'exposé informel comparativement à ceux qu'obtient l'enseignement magistral devient donc impressionnant. On peut y percevoir la volonté des étudiants d'être impliqués

durant les cours, d'avoir la chance d'intervenir, d'exprimer leurs points de vue, de maîtriser le rythme de la communication avec le professeur, ne serait-ce que pour mieux capter et assimiler le message que celui-ci veut transmettre à travers son exposé.

● Il est intéressant de confronter les réponses des étudiants à celles des professeurs touchant ces deux méthodes ou formules pédagogiques. Invités à indiquer quelle part ils réservent dans leurs activités d'enseignement à l'enseignement magistral et à l'exposé informel, les professeurs ont répondu comme suit:

	Occupe une bonne, grande ou très grande part dans l'enseignement des professeurs		Rang parmi les 12 méthodes ou formules
	N	%	
Exposé informel	213	53.9	1er
Enseignement magistral	201	50.9	2e

Par ailleurs, quand on s'attarde uniquement aux catégories "grande" + "très grande part", on remarque que c'est l'enseignement magistral qui obtient le plus haut score soit 32.4% des professeurs contre 23% pour ce qui est de l'exposé informel (3e rang).

Les professeurs de sciences et de mathématiques en particulier recourraient plus fréquemment que leurs collègues à l'enseignement magistral.

● Cette place que l'enseignement magistral prend dans les pratiques des professeurs appelle des commentaires. Le contraste est saisissant entre la défaveur que connaît la méthode auprès des étudiants (12e et dernier rang) et la part qu'elle occupe dans les activités des enseignants. Peut-être faut-il y voir une inadéquation flagrante entre les attentes des étudiants et la pédagogie à laquelle ils sont le plus souvent confrontés ou soumis?

● Cependant dans l'interprétation de ces données il faut tenir compte de plusieurs facteurs qui peuvent atténuer l'impression première provoquée par une telle disparité dans les résultats. *Le professeur devait se prononcer sur chacune des douze méthodes et formules tandis que l'étudiant exprimait ses préférences en choisissant un maximum de cinq méthodes.* Aurions-nous eu des résultats sensiblement différents si nous avions invité ce dernier à se prononcer lui aussi sur chacune des méthodes ou formules? Autrement dit, le dispositif de réponse, qui commandait à l'étudiant d'exclure au moins sept méthodes ou formules, peut-il être un élément d'explication de la différence

observée entre les goûts des étudiants et le type de pédagogie privilégiée par les professeurs?

● Autre nuance: 51% des professeurs interrogés nous disent que l'enseignement magistral occupe "au moins une bonne part" dans leurs cours, expression qu'il ne faut pas assimiler à "part exclusive". L'exposé magistral peut être associé à d'autres méthodes et intervenir à point nommé pour répondre à un besoin précis d'information, trouvant ainsi une place adéquate dans une stratégie d'enseignement bien planifiée et efficace.

● D'un autre côté, à travers leurs réponses, **les étudiants ont pu exprimer un rejet sans équivoque de l'exposé magistral si celui-ci devait être employé de façon quasi exclusive.**

● En tout cas, pareils facteurs ont pu jouer, si bien que sans nécessairement invalider le contraste signalé plus haut, ils nous inclinent à mettre quelques sourdines et devraient inciter tous ceux qui se préoccupent de la question à creuser davantage cette réalité avant de conclure de façon ferme à ce sujet...



3. Dans les 18 collèges où a été menée notre recherche, les formules qui visent à une individualisation de l'enseignement ou de l'apprentissage ne sont ni très répandues, ni très populaires.

Les attitudes des étudiants et des professeurs à l'endroit de l'enseignement modulaire, du tutorat, du travail indépendant et de l'enseignement programmé ou microgradué sont convergentes. Ces formules qui vont dans le sens d'une

personnalisation ou d'une individualisation de l'enseignement ou de l'apprentissage, ne jouissent pas d'une grande faveur chez les étudiants et elles sont utilisées par une minorité de professeurs – comme le font bien ressortir les données suivantes:

	Etudiants qui expriment une préférence pour le...			Professeurs qui ne recourent JAMAIS au...	
	N	% ajusté	Rang (sur 12)	N	%
Tutorat	785	18.0	8e	188	47.6
Enseignement modulaire	782	18.0	9e	227	57.5
Enseignement programmé ou microgradué	769	17.7	10e	241	61.0
Travail indépendant	985	22.6	7e	115	29.1

Du côté des étudiants, on le voit bien, le nombre d'adeptes de ces formules ou méthodes varie très peu de l'une à l'autre. Pour ce qui est des professeurs, on comprend aisément que la proportion de répondants qui ne réservent aucune part dans leur enseignement au travail indépendant soit faible puisqu'on définissait celui-ci en ces termes: "à la demande du professeur, l'étudiant doit réaliser par lui-même un travail

long: rédaction d'un texte, fabrication d'un objet, etc.". Il s'agit donc d'une méthode largement utilisée non seulement au niveau collégial, mais également au secondaire et au primaire. Cependant si on ne considère que le nombre de professeurs qui ont dit consacrer une grande voire une très grande place à ces formules dans leur enseignement, on s'aperçoit que les différences ne sont pas considérables.

	Professeurs qui accordent une grande ou très grande part dans leur enseignement à...	
	N	%
Enseignement modulaire	31	7.8
Tutorat	42	10.7
Enseignement programmé ou microgradué	24	6.1
Travail indépendant	50	12.7

Une analyse plus poussée des résultats nous a permis de préciser que les professeurs de sciences et mathématiques auraient recours plus fréquemment que leurs collègues à l'*enseignement modulaire*; les professeurs de techniques biologiques feraient plus de place au *tutorat*, tandis que les professeurs de français, de philosophie, de langues, de sciences humaines et de techniques humaines exploiteraient davantage que les autres la formule du *travail indépendant*.

## COMMENTAIRES

● On peut s'étonner que les quatre méthodes ou formules dont nous venons de parler se retrouvent toutes parmi celles qui recueillent le moins de suffrages de la part des étudiants. Surtout qu'en réponse à une autre question les mêmes étudiants ont invoqué comme principale raison pour expliquer le peu de communication qu'ils ont avec des professeurs ou des préposés aux ressources le fait qu'ils préfèrent "travailler seuls". Comment interpréter cet apparent paradoxe?

— **Problème de motivation** face à des formules qui demandent plus d'effort?

— **Problème de méthodologie:** on se sent moins bien préparé à travailler par soi-même, de façon autonome? On n'a pas la même assurance quand on est confronté à des formules nouvelles? Peut-être aussi faut-il comprendre que "travailler seul" signifie travailler entre étudiants seulement et pas forcément de façon isolée et individualiste?

— **Problème d'ignorance de ces méthodes?** On peut poser comme hypothèse que nombre d'étudiants n'avaient jamais entendu parler de certaines de ces méthodes avant de remplir notre questionnaire. Cette explication est d'autant plus vraisemblable que les professeurs des collèges que fréquentent nos répondants réservent une très petite place à ces formules dans leur enseignement, comme nous l'avons montré.

— **Expériences antérieures malheureuses?** Dans quelques cas, cette raison a pu jouer comme en font foi plusieurs commentaires libres se rapportant à certaines méthodes, notamment l'audio-tutorat, où l'absence de contact humain avec le professeur a été déplorée et critiquée par plusieurs. Toutefois à côté de ces témoignages négatifs on a pu en relever d'autres beaucoup plus positifs sur ces mêmes formules. Les avis sont donc partagés.

— **Déficience des ressources didactiques, plus particulièrement du matériel** mis à la disposition des étudiants invités à vivre individuellement une expérience d'apprentissage?

● Quoi qu'il en soit, les faits que nous avons exposés nous incitent à formuler des interrogations d'une portée plus générale: sait-on *comment* les étudiants apprennent\*? sait-on *ce qui les motive* à apprendre et ce qui les rebute? connaît-on les caractéristiques des étudiants à qui on s'adresse? a-t-on les moyens de les connaître? dans le contexte actuel, est-il possible de proposer des méthodes et formules qui tiennent compte de différents styles d'apprentissage? à quelles conditions pourrait-on tirer parti — sur une large échelle

\* Voir: Tellier, Jean. *Développement intellectuel et apprentissage au niveau collégial*. St-Jérôme, Service de recherche pédagogique, 1979, 40 p.

– de travaux accomplis dans certains collèges du Québec sur les profils d'apprentissage des étudiants?\*

● Force nous est de constater également que si le discours sur l'individualisation ou la personnalisation de l'enseignement a occupé une place de choix dans les débats publics, dans les grands rapports traitant d'éducation et dans les revues pédagogiques, il ne s'est

pas traduit par une adoption généralisée de formules ou de méthodes qu'on peut considérer comme largement en accord avec l'intention visée. Ce qui devrait inciter à réfléchir non seulement sur les rapports entre théorie et pratique\*, sur le degré de pénétration des idées à la mode mais aussi sur les facteurs de résistance au changement et l'impact des conditions de travail sur les tentatives de renouveau pédagogique.

\*\* Nous songeons en particulier aux travaux (1976) de Claude Lamontagne, alors à l'emploi du Collège André-Laurendeau, sur la *détermination du style d'apprentissage*.

\* Comme chacun sait, les tenants de la conception organique de l'éducation ne conçoivent pas la personnalisation ou l'individualisation de l'enseignement ou de l'apprentissage dans les mêmes termes que les behavioristes...

#### 4. Les méthodes le plus fréquemment utilisées par les professeurs interrogés sont somme toute traditionnelles.

En effet, les quatre méthodes qui occupent le plus de place\* dans l'enseignement du groupe de professeurs que nous avons interrogés sont dans l'ordre: l'exposé informel, l'enseignement magistral, les ateliers ou laboratoires, le travail d'équipe.

### COMMENTAIRES

● De tels résultats tendent à confirmer que les pratiques innovatrices sont le fait d'une minorité. Quand on interroge des étudiants et des professeurs "choisis au hasard" on a une bonne idée des formules qui connaissent le plus de vogue dans les 18 collèges tout au moins où nous avons mené notre enquête. Les surprises ne sont pas nombreuses et sans doute n'y a-t-il pas lieu de s'en

étonner, l'innovation étant généralement un phénomène marginal.

● Nous nous en voudrions de laisser croire par là que l'inédit ou la nouveauté est forcément un gage de progrès\*\*. Comme l'exprime justement un professeur en commentaires libres: «Il est dangereux de laisser croire aux professeurs et aux étudiants, que l'utilisation de gadgets pédagogiques, signe de modernisme, donc signe d'un enseignement moderne, assure de façon immédiate une meilleure qualité de l'enseignement. A mon sens, la qualité de l'enseignement PASSE, si non seulement, en grande partie et en priorité par soi. Elle se manifeste par ses attitudes, sa confiance en ses étudiants et en ce qu'on fait».

\* Nous nous appuyons sur le nombre et le pourcentage de professeurs qui accordent au moins "une bonne part" aux méthodes en question.

\*\* On lira avec profit la série d'articles de Pierre Angers sur les rapports entre tradition et innovation dans la revue *Relations*, septembre 1977, octobre 1977 et janvier 1978.

● En fait, on aurait tort de conclure que la pédagogie dans les collèges du Québec n'a forcément pas évolué puisque les méthodes ou formules les plus en usage présentent un air connu et familier. *Formellement* il peut y avoir similitude mais qu'en est-il non seulement du contenu mais des types de communication qui s'établissent entre professeurs et étudiants? Il y a une distinction fondamentale à établir entre des méthodes ou formules pédagogiques et une stratégie ou un style d'enseignement. Dans notre rapport, il est simplement question des méthodes et formules. Or, c'est à travers l'agencement de plusieurs moyens, de diverses formules que se définit, que s'incarne un

style ou une stratégie d'enseignement. Et, en définitive, charisme spécial mis à part, c'est le style ou la stratégie qui importe le plus. Il faudrait donc pousser plus loin l'investigation...

● Nos questions sur les méthodes et formules pédagogiques ne visaient qu'à dresser un *inventaire non normatif* à partir duquel une réflexion critique pourrait s'amorcer. La *typologie des formules pédagogiques\** (1978) de Mme Michèle Tournier du Collège Maisonneuve serait un instrument extrêmement utile à tous ceux qui, individuellement ou en groupes, voudraient approfondir les enjeux des options méthodologiques qu'ils doivent quotidiennement prendre...

\* Tournier, Michèle. *Typologie des formules pédagogiques*. Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation, mai 1978, 267 p.

### III - LECTURE, DOCUMENTATION ÉCRITE ET PÉDAGOGIE



Personne ne s'étonnera que dans notre recherche nous nous soyons intéressés à la lecture et à la documentation écrite. Bien qu'on assiste à une diversification croissante des moyens qui servent de soutiens ou de véhicules à la pédagogie, il tombe sous le sens que l'écrit continue de jouer un rôle prépondérant dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Aussi nous a-t-il paru indiqué d'interroger les étudiants et les professeurs sur le temps qu'ils consacrent à la lecture et le pourcentage de ces lectures qui ont un rapport direct avec les études ou l'enseignement. De même les avons-nous questionnés sur leur utilisation de la documentation écrite et, spécialement dans le cas des étudiants, sur leur fréquentation de la bibliothèque du collège.

La version intégrale de notre rapport final comporte une foule de statistiques que nous renonçons à synthétiser ici. Nous nous bornerons à donner du relief à quelques observations qui se dégagent de la masse de données analysées par nous. Nous ferons porter l'accent sur les résultats concernant les étudiants, en signalant cependant les points de vues, faits ou opinions, en provenance des professeurs\* et des préposés aux ressources qui aident à situer ou à comprendre les réponses des étudiants.

\* Dans la version intégrale de notre rapport, nous regroupons et isolons les résultats touchant le thème de "la lecture et les professeurs" et celui de la "documentation écrite et pédagogie des professeurs". Et nous exposons en détail les données que notre enquête a permis de recueillir sur ces deux thèmes.



## LES ÉTUDIANTS ET LA LECTURE

1. En très grande majorité, les étudiants estiment qu'ils ne lisent pas suffisamment surtout, disent-ils, parce qu'ils manquent de temps.

● Au cours de la session précédant l'administration de notre questionnaire, les étudiants avaient, dans une proportion de 52.6% (*ajusté*), consacré de 3 à 9 heures par semaine à la lecture\*; 15.6% avaient lu durant moins de trois heures par semaine et 31.8% avaient consacré 10 heures et davantage par semaine à des activités de lecture.

● Le calcul de la médiane nous a donné les résultats suivants:

- les étudiants du général: 6.92 heures par semaine
- ceux du professionnel: 6.23 heures par semaine
- l'ensemble des répondants: 6.62 heures par semaine

Les cinq familles de programmes où les étudiants liraient le plus sont par ordre décroissant: lettres, sciences humaines, techniques biologiques, techniques humaines et sciences de la santé.

● Les étudiants estiment-ils qu'ils lisent suffisamment? En fait, 3 454 répondants (79%) trouvent qu'ils devraient lire davantage. Le manque de temps (78.9% des répondants) et le manque d'intérêt (32.9%) sont les raisons majeures invoquées par les étudiants pour expliquer cette situation.

— Dans tous les programmes, c'est le *manque de temps* qui est allégué par le plus grand nombre

de répondants, les pourcentages atteignant 86.7% en sciences de la santé, 84.6% en techniques biologiques et 83.5% en lettres. Ce sont les étudiants de sciences administratives (73.3%) et de techniques physiques (73.9%) qui invoquent en moins grand nombre cette raison. Or, ce sont précisément les étudiants de ces deux familles de programmes qui mettent le plus de l'avant le *manque d'intérêt* comme facteur d'explication: 42.3% en sciences administratives et 39.5% en techniques physiques. Il s'agit également des deux familles de programmes où l'on consacre le moins d'heures par semaine à la lecture.

2. Dans les faits, les lectures des étudiants sont plutôt fonctionnelles, étant surtout commandées par leurs études. Quant aux centres d'intérêt, ils varient énormément suivant le sexe des répondants et les familles de programmes auxquelles ils appartiennent.

● Nous avons demandé aux étudiants de préciser dans quelle proportion (%) leurs lectures étaient faites strictement en fonction de leurs études, soit pour répondre à des exigences de leurs professeurs, soit pour satisfaire un besoin ou un désir personnel d'accroître ou d'approfondir leurs connaissances dans les disciplines ou spécialités figurant dans leur programme de formation.

— Si on s'intéresse aux extrêmes, on constate que pour 761 répondants (17.4%) la proportion de leurs lectures qui avaient un rapport direct avec leurs études s'établissait à *moins de 30%*; à l'opposé, pour 1 217 étudiants (27.8%) le pourcentage de leurs lectures qualifiées de "fonctionnelles" par nous était *supérieur à 80%*.

— Pour ce qui est des tendances centrales, le calcul de la médiane

nous révèle que pour l'ensemble des étudiants celle-ci s'établit à 63.5%, les pourcentages étant respectivement de 62.8% pour les étudiants du général et de 64.7% pour ceux du professionnel. Les étudiants qui consacrent la plus forte proportion de leurs lectures à leurs études sont ceux de techniques biologiques (Médiane = 75%), sciences de la santé (70.8%) et sciences pures (68.9%).

\* Dans l'énoncé de la question, on parlait de "tout genre de lecture" et l'on précisait: "lectures pour vous divertir, lectures commandées par vos études, lectures pour vous informer, etc."

— En outre, d'autres analyses des résultats nous ont permis de constater que *plus l'étudiant a d'heures de cours et plus il consacre du temps à ses études, plus ses lectures sont en relation étroite avec ses études.*

● Invités à préciser les sujets sur lesquels ils cherchent surtout à se documenter ou à se renseigner "en dehors de leurs cours ou de leurs études", les étudiants ont établi la hiérarchie suivante:

- 1° la sexualité, la psychologie, la psychanalyse
- 2° la politique, l'économie, les problèmes sociaux
- 3° les voyages, pays et nations.

Par contre, les sujets qui susciteraient le moins d'intérêt chez les étudiants pris dans leur ensemble sont dans l'ordre (en allant du moins au plus):

- 1° la mécanique, l'électricité, l'électronique
- 2° l'astronomie, la physique, la biologie, la chimie
- 3° les philosophies, les religions, les doctrines et idées
- 4° les arts et les lettres.

— Cependant ce portrait général est assez trompeur puisque d'une famille de programmes à l'autre les centres d'intérêt varient énormément comme le montre bien le tableau reproduit à la page suivante. Un tel tableau peut se prêter à un grand nombre d'analyses. La version intégrale de notre rapport en comporte quelques-unes.

Ne prenons qu'un exemple à titre d'illustration: la sexualité, la psychologie et la psychanalyse viennent en tête de liste quand on s'intéresse aux réponses de l'ensemble des étudiants; cependant les pourcentages des étudiants de techniques

humaines (79.8%), de sciences humaines (67%), de lettres (61.1%) et de techniques biologiques (57.5%) *qui disent chercher souvent ou très souvent à se renseigner ou à se documenter sur ces sujets s'opposent de façon saisissante à ceux des étudiants de techniques physiques (28.3%) et de sciences pures (32.0%) qui ont la même attitude ou le même comportement.* Nous pouvons mettre en évidence des contrastes analogues pour pratiquement tous les centres d'intérêt sur lesquels nos répondants se sont exprimés.

— *Quand on prend en considération le sexe des répondants, on constate que:*

a) il n'y a que deux séries de réalités à propos desquelles on n'observe pas de différences significatives entre hommes et femmes: 1° l'histoire, la géographie, la sociologie et l'anthropologie; 2° les philosophies, les religions, doctrines et idées;

b) on relève sept différences significatives\* se répartissant comme suit:

— *les femmes* sont plus nombreuses à se renseigner souvent ou très souvent sur: 1° les arts et les lettres; 2° la sexualité, la psychologie, la psychanalyse; 3° les voyages, pays et nations; 4° le bricolage;

— *les hommes* sont plus nombreux à se comporter de même pour ce qui a trait à: 1° la mécanique, l'électricité, l'électronique; 2° l'astronomie, la physique, la biologie, la chimie, 3° la politique, l'économie et les problèmes sociaux.

\* Différences établies à l'aide du Chi carré.

## COMMENTAIRES

● Dans notre recherche, nous nous sommes surtout attardés, cela va de soi, à examiner ce qui concerne plus directement le domaine des ressources didactiques et des pratiques pédagogiques. Les questions que nous avons posées ont surtout porté sur des moyens et des outils mis à la disposition des étudiants *par les collèges* qu'ils fréquentent: les notes de cours, la documentation écrite et audiovisuelle, les ateliers et laboratoires, etc. Mais nous avons voulu introduire une autre dimension en incluant des réalités comme les grands organes de communication, les musées et les expériences de travail.

A l'heure où l'on parle tant d'éducation permanente et de société éducative, il nous paraissait normal et indispensable de bien signifier par nos questions elles-mêmes que l'étudiant se trouve en situation d'apprendre, de se former et de se développer constamment et partout, à travers tout ce qu'il vit dans son environnement scolaire et dans le contexte social plus large où il s'insère et dont il participe.

C'est ainsi que nous avons demandé aux étudiants de nous dire l'importance qu'ils accordent aux *mass media* comme moyens d'apprendre et que nous nous sommes intéressés à certains de leurs comportements et attitudes face à la radio, la télévision, la lecture d'une façon générale et la lecture des journaux en particulier.

**Sujets sur lesquels les étudiants cherchent souvent ou très souvent  
à se documenter ou à se renseigner en dehors de leurs cours ou de leurs études**  
*Répartition par familles de programmes*

Sujets	Programmes											TOTAL
	Sciences pures	Sciences de la santé	Sciences humaines	Sciences administ.	Arts	Lettres	Tech. biol.	Tech. phys.	Tech. hum.	Tech. adm.	Arts P.	
Mécanique, électricité, électronique	174 (37.3)	58 (13.4)	55 (6.3)	38 (10.6)	9 (10.0)	10 (5.7)	31 (6.9)	269 (71.5)	11 (3.5)	57 (10.5)	2 (2.9)	714 (17.2)
Astronomie, physique, biologie, chimie	249 (53.7)	225 (51.7)	99 (11.4)	40 (11.2)	7 (7.9)	23 (13.3)	193 (43.0)	110 (29.3)	20 (6.3)	55 (10.1)	3 (4.3)	1024 (24.8)
Histoire, géographie, sociologie, anthrop.	105 (22.5)	98 (22.6)	505 (57.9)	102 (28.8)	29 (33.3)	80 (45.7)	78 (17.5)	62 (16.5)	113 (36.2)	113 (20.8)	27 (39.1)	1312 (31.8)
Arts et lettres	91 (19.7)	93 (21.6)	334 (38.6)	63 (17.8)	76 (84.4)	144 (81.4)	61 (13.8)	35 (9.4)	91 (28.9)	85 (15.9)	44 (63.8)	1117 (27.1)
Sexualité, psychologie, psychanalyse	149 (32.0)	188 (43.0)	584 (67.0)	156 (43.9)	46 (51.1)	107 (61.1)	258 (57.5)	106 (28.3)	253 (79.8)	257 (47.2)	31 (44.9)	2135 (51.5)
Politique, économie problèmes sociaux	187 (40.2)	152 (35.0)	569 (65.3)	239 (66.6)	26 (29.2)	89 (50.9)	122 (27.4)	137 (36.2)	187 (59.4)	268 (49.1)	44 (62.9)	2020 (48.7)
Philosophie, religion, doctrines, idées	87 (18.8)	101 (23.3)	357 (40.9)	79 (22.3)	34 (37.8)	78 (44.1)	68 (15.3)	65 (17.5)	101 (32.5)	105 (19.4)	24 (34.8)	1099 (26.6)
Voyages, pays, nations	174 (37.8)	201 (46.1)	493 (56.7)	170 (47.9)	46 (51.7)	118 (67.4)	185 (41.5)	131 (35.4)	162 (51.1)	282 (52.0)	46 (65.7)	2008 (48.6)
Bricolage	135 (28.9)	126 (29.0)	254 (29.2)	106 (29.8)	51 (58.0)	56 (31.8)	186 (41.8)	209 (55.1)	156 (49.2)	227 (42.0)	32 (46.4)	1538 (37.1)

**Note:** Les chiffres inscrits dans les cellules de ce tableau indiquent: a) le nombre d'étudiants qui ont encerclé les mentions "souvent" ou "très souvent"; b) entre parenthèses, le pourcentage (ajusté) par rapport au nombre d'étudiants appartenant à cette famille qui ont répondu à la question. Par exemple: les 174 étudiants de sciences pures qui ont dit chercher *souvent* ou *très souvent* à se renseigner sur la mécanique, l'électricité ou l'électronique représentent 37.3% (ajusté) des étudiants de cette famille (N=467) qui se sont effectivement prononcés sur ce sujet. Ainsi de suite.

● C'est dire que **plusieurs des statistiques présentées et analysées dans notre rapport pourraient contribuer à dégager certains traits du portrait socio-culturel des étudiants qui ont collaboré avec nous au cours de cette enquête.**

Dans cette version abrégée, nous ne faisons qu'évoquer rapidement cette facette de notre entreprise. Nous sommes loin de rapporter tout ce qui pourrait être digne d'intérêt.

Qu'il nous suffise donc de signaler qu'en plus des faits exposés ici, les personnes ou groupes intéressés au profil socio-culturel des cégepiens ou collégiens d'aujourd'hui trouveront dans la version intégrale de notre rapport des indications touchant:

1° *la lecture des journaux par les étudiants*: nombre de journaux lus régulièrement, fréquence de lecture d'un quotidien, articles ou rubriques intéressant le plus les étudiants dans l'ensemble ou suivant les familles de programmes;

2° *les personnes qui exercent une influence sur les lectures des étudiants*;

3° *les attitudes des étudiants face à la radio et à la télévision*: fréquence à laquelle ils écoutent les émissions de radio et de télévision, nombre d'heures par semaine qu'ils consacrent à de telles activités, types d'émissions qu'ils écoutent le plus fréquemment, centres d'intérêt suivant les familles de programmes\*.

● Qu'on ne se méprenne pas cependant: les indications que nous fournissons jettent de la lumière sur une question qui est vaste et qui commanderait, à elle seule, une étude très poussée et suffisamment raffinée; les informations contenues dans notre rapport ne creusent évidemment pas les phénomènes et elles prennent une allure plutôt générale. Toutefois, mises en relation avec les résultats d'autres enquêtes, nous croyons qu'elles pourraient tout au moins servir d'éléments de référence ou de contrôle, venant confirmer ou nuancer des hypothèses ou des conclusions formulées ou établies dans des contextes de recherche différents du nôtre...

## LES ÉTUDIANTS ET LA BIBLIOTHÈQUE DU COLLÈGE

3. Les étudiants fréquentent beaucoup la bibliothèque du collège. Ils s'y rendent surtout pour étudier et travailler ou pour consulter sur place la documentation nécessaire à leurs travaux. En règle générale, ils n'ont pas de difficulté à trouver cette documentation.

● A la question: «A quelle fréquence vous présentez-vous à la bibliothèque du collège?»

955 étudiants	(21.8%)	répondent «tous les jours»
1 081	(24.7%)	«3 ou 4 fois par semaine»
1 038	(23.7%)	«1 ou 2 fois par semaine»
512	(11.7%)	«1 ou 2 fois par mois»
179	( 4.1%)	«1 ou 2 fois par année»
121	( 2.8%)	«jamais»
408	( 9.3%)	«je ne saurais dire»

Les étudiants du général s'y rendent beaucoup plus

fréquemment que ceux du professionnel comme l'illustrent ces statistiques:

\* Les données recueillies sur ces réalités se trouvent colligées dans deux chapitres, consacrés l'un au thème "Documentation écrite et pédagogie", l'autre à celui d'"Audiovisuel et pédagogie".

Etudiants du...	Se rendent à la bibliothèque du collège au moins 3 ou 4 fois par semaine	
	N	%
GÉNÉRAL	<b>1378</b>	<b>57.5</b>
PROFESSIONNEL	<b>615</b>	<b>35.1</b>
TOTAL	<b>1993</b>	<b>48.0</b>

● Invités à se prononcer sur une série de sept (7) motifs possibles de fréquenter la bibliothèque de leur collège, les étudiants ont établi la hiérarchie que voici:

### Nombre d'étudiants qui se rendent souvent ou très souvent à la bibliothèque pour ce motif

Motif	N	% ajusté
1. La bibliothèque est pour moi un bon endroit pour étudier ou pour réaliser mes travaux (salle d'étude).	<b>2810</b>	<b>66.1</b>
2. Je viens consulter sur place la documentation nécessaire à mes travaux.	<b>2685</b>	<b>63.1</b>
3. La bibliothèque nous fournit les locaux dont nous avons besoin pour des travaux d'équipe.	<b>1724</b>	<b>42.1</b>
4. Je viens seulement emprunter la documentation dont j'ai besoin pour mes études ou pour meubler mes loisirs.	<b>1583</b>	<b>37.7</b>
5. Je viens prendre connaissance des nouveautés, feuilleter livres, journaux et revues.	<b>901</b>	<b>21.3</b>
6. Entre deux cours, je me rends à la bibliothèque pour occuper le temps ou pour me détendre.	<b>597</b>	<b>14.3</b>
7. Je réponds à une convocation ou à une invitation d'un de mes professeurs qui donne son cours ou organise des activités pédagogiques dans l'un ou l'autre des locaux de la bibliothèque.	<b>245</b>	<b>6.0</b>

— D'une famille de programmes à l'autre, on observe des différences d'accent. Ainsi pour ne donner que deux exemples: 1° les étudiants de sciences de la santé (82.5%), de sciences pures (76.8%) et de sciences administratives (72.9%) se servent beaucoup plus souvent de la bibliothèque comme d'un endroit pour étudier ou pour réaliser des travaux que ceux de techniques humaines (48.7%) et de lettres (55.6%); 2° les étudiants de lettres (51.1%), de techniques humaines (48.2%) et de sciences humaines (43.5%) se rendent plus souvent à la bibliothèque pour emprunter la documentation dont ils ont besoin pour leurs études ou pour meubler leurs loisirs que ceux de sciences pures (27.2%), de sciences administratives (31.4%) et de techniques physiques (32.1%).

● Dans une proportion de 66.3% (*ajusté*), les étudiants disent n'avoir que rarement sinon pas du tout de difficulté à trouver au collège la documentation nécessaire à un travail proposé par l'un ou l'autre de leurs professeurs. Cependant les étudiants fréquentant les collèges les plus petits de notre échantillon éprouveraient plus souvent de difficulté que ceux des collèges plus peuplés.

4. Parmi les documents utilisés ou consultés par les étudiants, une faible proportion seulement provient de la bibliothèque du collège. Dans leurs études ou leurs travaux scolaires, les étudiants font très peu souvent appel au personnel de la bibliothèque.

● Quand on s'intéresse à la provenance des écrits consultés ou lus par les étudiants, on constate que:

— pour 1 769 étudiants (42.4% *ajusté*) moins de 20% des écrits qu'ils avaient lus ou consultés au cours de la session précédente appartenaient à la bibliothèque ou aux ressources didactiques du collège;

— pour 1 390 étudiants (33.3% *ajusté*) ce taux s'établissait à 50% et plus;

— le calcul de la médiane donne 27.2%;

— les pourcentages sont plus élevés chez les étudiants de l'enseignement général et chez ceux qui fréquentent les collèges

comptant une population étudiante inférieure à 1 000 étudiants.

● Quand ils ont recours à la bibliothèque ou au centre de ressources didactiques du collège pour étudier ou approfondir une question, les étudiants d'une façon générale ne sollicitent *jamais* ou alors *rarement* les avis, commentaires et suggestions du personnel de la bibliothèque sur le sujet même de leur recherche mais ils sont plus nombreux à demander de l'aide pour trouver la documentation qui leur serait utile comme le montrent bien les données suivantes:

### Etudiants qui ont répondu

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Sans réponse
	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)
Je demande à un membre du personnel de la bibliothèque de m'aider à trouver la documentation qui me serait utile.	1442 (33.0)	2029 (46.4)	652 (14.9)	131 (3.0)	120 (2.7)
Je discute avec un membre du personnel du sujet de ma recherche et je sollicite ses avis, commentaires et suggestions.	2895 (66.2)	1100 (25.1)	202 (4.6)	45 (1.0)	132 (3.1)

— De l'avis des préposés aux ressources, (N = 68 répondants pour 51.1% et 81.9% *ajusté*) c'est une *minorité* d'étudiants seulement qui discutent avec un membre du personnel du sujet de leur recherche et sollicitent ses avis, commentaires et suggestions. Les opinions sont plus partagées sur l'autre question: selon 41 préposés (46.6% *ajusté*) c'est une *minorité* d'étudiants qui demandent de l'aide pour trouver la documentation utile ou pertinente, tandis que pour 47 préposés (53.4%) c'est une

*majorité* d'étudiants qui sollicitent pareille aide. Le point de vue des préposés vient donc corroborer les réponses des étudiants.

### COMMENTAIRES

● Comme on vient de le voir, les étudiants se rendent très fréquemment à la bibliothèque du collège et, pour la très grande majorité d'entre eux, ils n'éprouvent que rarement ou pas du tout de difficulté à y trouver la documentation

nécessaire à un travail proposé par l'un ou l'autre de leurs professeurs. Peut-être cela tient-il au fait que ceux-ci dans une proportion de 65% disent très souvent la disponibilité au collège de la documentation pertinente à un cours ou à un travail spécifique qu'ils proposent à leurs étudiants.

● On ne saurait en douter: ***pour une très forte proportion d'étudiants, la bibliothèque fait fonction de salle d'étude et d'endroit***

**où l'on peut accomplir soit des travaux personnels, soit des travaux de groupe.** Nous ne saurions dire si cela avait été prévu comme tel ou s'il s'agit d'une fonction qui s'est progressivement développée pour combler une carence de locaux de cette nature. Ce qui semble évident c'est que la bibliothèque se trouve presque constamment utilisée, qu'on y observe un va et vient quasi continu, qu'elle est un lieu où l'on se regroupe spontanément pour discuter, pour travailler.

— Peut-être cela explique-t-il que dans les commentaires libres quelques-uns de nos répondants déplorent l'atmosphère qui y règne, atmosphère qui ne serait pas propice au travail surtout en raison du bruit et du manque de silence. Cette plainte toutefois ne nous est pas apparue généralisée. Il s'agirait plutôt, c'est du moins l'impression que nous en avons retirée, de cas particuliers, de situations nettement locales.

— Ajoutons que dans certains collèges, les responsables ont voulu changer l'image de la bibliothèque. Ils l'ont aménagée de manière à encourager une utilisation plus dynamique de la documentation et des locaux: aires où se retrouve concentrée la documentation propre à un programme, à une discipline ou à une spécialité; salles où peuvent se tenir des séminaires ou se réunir des équipes de travail. On a voulu ainsi démocratiser l'accès à la bibliothèque, faire de celle-ci une sorte de lieu ouvert, de laboratoire vivant propre à stimuler la réflexion, la recherche et les échanges de vues...

● Dans les commentaires libres des étudiants, nous avons cru nous rendre compte d'une chose: **parmi les diverses ressources dites de soutien que le collège met à leur disposition c'est manifestement de la bibliothèque que le plus grand nombre d'étudiants peuvent parler en connaissance de cause. C'est à son sujet également qu'ils expriment le plus de satisfaction.** Comment expliquer qu'ils fassent si peu appel à son personnel dans leurs travaux scolaires? A cela, nous proposerons quelques éléments d'interprétation qui, loin de prétendre épuiser la gamme des explications possibles, pourraient peut-être servir d'amorce à une réflexion qui examinerait plus en profondeur cet état de fait.

— A y regarder de près, les statistiques concernant le nombre d'étudiants qui demandent de l'aide à un membre du personnel de la bibliothèque pour trouver la documentation pertinente à leur travail n'ont pas de quoi nous étonner outre mesure. Dans la mesure où l'on sait se débrouiller en bibliothèque, on n'a pas à recourir *fréquemment* aux bons offices de son personnel. Notons que près des deux tiers des répondants font tout de même appel à l'occasion (fût-ce rarement) aux services du personnel pour trouver la documentation dont ils ont besoin...

— Qu'on ne discute pas plus souvent avec des membres du personnel de la bibliothèque du sujet de sa recherche, qu'on ne recherche pas les avis, commentaires et suggestions de ces préposés, cela peut tenir à plusieurs facteurs: a) on n'en

sent pas le besoin, ayant à sa disposition, si cela s'avère nécessaire, plusieurs autres types d'interlocuteurs à qui s'adresser, notamment les camarades et les professeurs; b) on ne considère pas cette catégorie de personnel comme une ressource qui pourrait être utilisée à cette fin (conception qu'on se fait du rôle et des fonctions des bibliothécaires et bibliotechniciens); c) on a vécu de mauvaises expériences: dans des commentaires libres, des étudiants critiquent l'attitude de *certain*s préposés qui ne seraient pas tellement accueillants quand on sollicite leur concours...

## LES ÉTUDIANTS ET LA DOCUMENTATION ÉCRITE

5. La documentation écrite a une grande importance dans l'esprit des étudiants et dans leur vie scolaire. Les notes de cours et les manuels occupent une place de choix parmi les soutiens documentaires auxquels ils ont recours. D'une famille de programmes à l'autre, les accents varient quant aux sortes d'écrits les plus fréquemment utilisés et quant aux avantages que l'on dit retirer de la documentation écrite.

● Les résultats de notre enquête confirment sans équivoque possible la valeur primordiale de la documentation écrite comme ressource au service des activités d'enseignement et d'apprentissage. En témoigne notamment l'importance que les étudiants accordent aux notes de cours et au manuel d'enseignement comme moyens d'apprendre.

— Les notes de cours, en effet, viennent au deuxième rang dans une série de dix moyens d'apprendre et le manuel d'enseignement au quatrième rang. Ce sont aussi les soutiens documentaires que les étudiants avaient le plus souvent utilisés dans les lectures qu'ils avaient été amenés à faire en fonction de leurs études.

— Il semble bien, par ailleurs, que les notes de cours, les manuels-maisons, les recueils de textes photocopiés occupent une place éminente dans tous les programmes. D'une part, c'est à propos des notes de cours et des recueils de textes photocopiés qu'on relève le plus petit nombre de variations dans les réponses des étudiants analysées en fonction des familles de programmes auxquelles ces derniers appartiennent. D'autre

part, interrogés sur l'importance qu'ils donnent dans la pratique de leur enseignement à trois moyens d'apprendre qui ressortissent à la catégorie des documents écrits, les professeurs ont classé ces moyens dans l'ordre suivant: 1° notes de cours ou manuel-maison; 2° documents de la bibliothèque; 3° manuel édité à l'extérieur du collège.

— Nous avons aussi demandé aux professeurs de nous dire s'il était nécessaire à leurs étudiants, pour effectuer leurs travaux et pour réussir, de faire des lectures autres que celles d'un manuel ou de notes de cours. A cela, 96 professeurs (24.3%) ont répondu que ce n'est pas nécessaire, 91 (23%) qu'il était impossible de généraliser. Quant à ceux qui ont fourni des précisions, le calcul de la médiane donne 1.58 heures par semaine.

● Si on s'intéresse à la diversité des écrits utilisés ou consultés par les étudiants, on constate que c'est dans les programmes de techniques humaines, de techniques biologiques et de sciences humaines qu'on trouve les pourcentages les plus élevés d'étudiants qui ont recouru souvent voire très souvent à une grande variété d'écrits; par

contre c'est en techniques physiques et en techniques administratives que ces pourcentages sont les plus faibles.

● Quand on examine de près les avantages que les étudiants disent retirer à utiliser la documentation écrite, on se rend compte que:

— les étudiants, dans l'ensemble, placent très haut le fait de se donner petit à petit une *méthode de travail personnelle*: cet énoncé vient au 2<sup>e</sup> rang dans une liste de huit (8) avantages possibles, l'énoncé recevant le plus de suffrages étant ainsi formulé: «Je découvre par mes lectures un grand nombre de connaissances qui sont en relation avec mes études»; — les étudiants de lettres, de techniques humaines et de techniques biologiques sont proportionnellement plus nombreux à affirmer retirer une diversité d'avantages; or, on les retrouvait parmi ceux qui avaient consacré le plus d'heures à la lecture et qui invoquaient le moins souvent le manque d'intérêt pour expliquer l'insuffisance de la lecture dans leur vie.

● De fait, nous avons pu faire ressortir, à l'aide de statistiques, qu'il y a une relation entre le nombre d'heures consacrées à la lecture, l'intérêt pour ce type d'activité, la diversité des écrits lus ou consultés, la diversité des avantages que l'on dit retirer à utiliser de la documentation écrite. C'est dans les programmes de techniques physiques et d'administration (sciences ou techniques) que se retrouveraient les étudiants les moins portés à lire et à tirer parti des ressources qu'offre la documentation écrite.



6. A leur arrivée au collège, un grand nombre d'étudiants ne sont pas bien préparés à utiliser les ressources de la documentation écrite. Il y aurait donc matière à des interventions diversifiées qui viseraient à combler leurs besoins à cet égard.

● En majorité (53.7% ajusté), les étudiants qui ont répondu à notre questionnaire estiment qu'à leur arrivée au collège ils savaient déjà assez bien tirer parti de la documentation écrite. Selon les préposés aux ressources cependant, c'est seulement une minorité d'étudiants qui savent déjà assez bien comment exploiter la documentation écrite à leur arrivée au collège. Quant aux professeurs, un très petit nombre exprime son accord avec un énoncé stipulant que "la plupart" des étudiants qui arrivent au collège savent déjà assez bien utiliser "les ressources didactiques" et non pas spécifiquement la documentation écrite. Comment expliquer cette discordance entre les perceptions et les jugements plutôt négatifs des professeurs et des préposés comparativement au point de vue plus positif exprimé par les étudiants? Une analyse plus approfondie des résultats est utile à cet égard:

— si 53% des étudiants estiment plutôt vraie l'affirmation: «A mon arrivée au collège, je savais déjà assez bien comment tirer profit de la documentation écrite», il s'en trouve 46% pour trouver plutôt fausse pareille affirmation – ce qui est énorme;

— de plus, seulement 14% des étudiants ont jugé que l'énoncé était "tout à fait vrai", donc décrivait parfaitement bien la qualité de leur préparation à leur entrée au collège: il n'y a donc qu'une infime minorité de

répondants à s'être montrée très catégorique.

Le contraste signalé plus haut serait donc plus apparent que réel. **Une conclusion nous semble s'imposer avec netteté: quand ils accèdent au niveau collégial, les étudiants n'ont pas tout ce qu'il faut pour exploiter au maximum les possibilités que renferme la documentation écrite.**

● D'ailleurs les étudiants expriment des besoins touchant l'utilisation de la documentation écrite. D'une part, quelle que soit la famille de programmes à laquelle ils appartiennent, deux étudiants sur trois sont généralement d'avis que pour profiter de la documentation écrite et audiovisuelle (l'énoncé ne faisait pas de distinction entre les deux) ils auraient besoin d'une initiation spéciale en bonne et due forme. Le besoin apparaît plus vivement ressenti chez les étudiants des plus gros collèges, ceux fréquentant les établissements plus petits étant plus nombreux à soutenir que les indications fournies par les professeurs, à l'occasion des différents cours, leur suffisent amplement. D'autre part, en réponse à une autre question, 49.6% (ajusté) des étudiants ont affirmé avoir grandement besoin d'aide pour apprendre les principes et les techniques de la lecture rapide, 35.3% pour dégager ce qui est le plus important dans un texte, 23.3% pour prendre des notes, 22.9% pour se servir des ressources

qu'offre une bibliothèque et 13.2% pour travailler avec des fiches.

— Il est intéressant de noter que deux de ces besoins viennent en tête de liste dans la hiérarchie des besoins des étudiants telle que perçue par les préposés aux ressources qui ont répondu à notre questionnaire. Selon ces derniers, les étudiants auraient grandement besoin d'aide pour apprendre à se servir des ressources qu'offre une bibliothèque (84.8% ajusté) et pour apprendre à dégager ce qui est le plus important dans un texte (77.8%). Les préposés jugent nettement moins prioritaire pour les étudiants d'apprendre les principes et les techniques de la lecture rapide (40.9%).

## COMMENTAIRES

● **Les étudiants expriment avec force un attrait pour la lecture rapide**, ce qui est assez logique et compréhensible si on se rappelle qu'ils invoquent de façon quasi unanime un manque de temps pour expliquer le peu de lectures qu'ils font. Faut-il cependant se laisser enfermer dans ce type de problématique? Ne risque-t-on pas souvent de céder à l'engouement pour des techniques à la mode et de perdre de vue l'essentiel? Avant toute chose, c'est le goût pour la lecture qu'il faut développer, c'est le plaisir de lire qu'il faut susciter. Sur cette base, il devient ensuite possible de fonder une lecture vraiment profitable...

● **Pour utiliser au maximum le potentiel que recèle la documentation écrite, il faut**, au-delà du goût pour la lecture et de techniques qui rendent cette lecture "efficace" (si on nous permet l'expression),

**posséder les éléments d'une bonne méthodologie du travail intellectuel, savoir se débrouiller en bibliothèque et maîtriser les techniques propres à la recherche documentaire.**

Les préposés aux ressources, dont les responsabilités professionnelles les amènent à prendre conscience directement des lacunes des étudiants, ont donc tendance à situer les besoins de ces derniers sur cette toile de fond, qui peut paraître stéréotypée mais qui s'avère peut-être fort juste et pertinente pour ce qui est du diagnostic.

● **Le fort pourcentage d'étudiants qui disent avoir grandement besoin d'aide pour apprendre à dégager l'important dans un texte doit être retenu.** Il est possible que dans l'esprit de nos répondants on associe

étroitement cette habileté à une des techniques de la lecture rapide ou à un de ses effets bénéfiques. Mais on peut la voir à l'intérieur d'un processus visant à l'acquisition d'une solide méthode de travail. Peut-être prend-on trop souvent pour acquis que les cégepiens, les collégiens savent comment travailler ou qu'alors il s'agit là d'une responsabilité qui incombe au niveau secondaire? Une chose est certaine: dans des collèges du Québec, on a organisé des activités sur des techniques comme la prise de notes et le travail sur fiches et l'on sait que dans certaines universités l'on ne dédaigne pas initier aux exigences de la recherche documentaire d'une façon générale ou dans un champ du savoir en particulier. Il y a place en la matière pour beaucoup de créativité.

● **Les initiations au travail en bibliothèque ou dans le centre de ressources du collège sont certainement à encourager et à promouvoir.** Nous renvoyons sur ce sujet à des travaux qui sont actuellement menés par la Commission des directeurs de bibliothèques de la Fédération des cégeps. Nous souscrivons quant à nous à l'orientation de base que cette commission suggère de donner à ce travail d'initiation: le centrer résolument sur l'étudiant en poursuivant comme objectifs d'apprendre à celui-ci **comment se servir efficacement d'une bibliothèque dans une situation de recherche.** Le Collège Ahuntsic a d'ailleurs produit un document déclencheur intitulé: "Si tu cherches..." qui indique la veine qu'on voudrait dorénavant exploiter de plus en plus.

## LES PROFESSEURS ET LA LECTURE

7. Les lectures des professeurs comme celles des étudiants prennent un caractère plutôt fonctionnel, étant surtout orientées vers la spécialité du professeur ou l'enseignement qu'il dispense. On semble se préoccuper davantage du contenu à transmettre que de pédagogie ou de didactique.

● Interrogés sur le temps consacré, au cours de la session précédente, à lire ou à parcourir des documents écrits, tous les genres d'écrits, précisait-on, «lus, consultés, étudiés ou feuilletés pour toutes les raisons possibles et en toutes sortes de circonstances», *les professeurs ont donné les réponses que voici:*

	N	%
Moins d'une heure par semaine	5	1.3
Une ou deux heures/semaine	13	3.3
De trois à cinq heures	46	11.6
De six à neuf heures	57	14.4
De dix à quatorze heures	82	20.8
De quinze à dix-neuf heures	80	20.3
De vingt à vingt-neuf heures	44	11.1
Trente heures ou plus	55	13.9
Ne s'applique pas	8	2.0
Sans réponse	5	1.3

Près des deux tiers des répondants avaient donc consacré au moins 10 heures par semaine à la lecture au cours de la session précédente, le plus fort contingent se situant entre 10 et 19 heures/semaine (41.1%). La médiane s'établit à 13.8 heures par semaine.

● Pour ce qui est de la proportion de ces lectures faites principalement en fonction de la spécialité ou de l'enseignement des professeurs, les résultats nous apprennent que pour 64.8% de nos répondants c'est au moins la moitié de ce temps qu'ils consacraient à des préoccupations d'ordre professionnel. Pour 144 (36.5%) d'entre eux ce pourcentage atteignait au moins 70%. A l'autre extrême, 54 répondants (13.7%) évaluaient la part de leurs lectures faites principalement en fonction de leur spécialité ou de leur enseignement à moins de 30%. La médiane pour l'ensemble des professeurs est de: 61%.

— Ce sont les professeurs de sciences humaines et techniques humaines, suivis des professeurs de philosophie et de langues qui consacraient le plus de temps à la lecture (médianes de 17.2 et 15.9 heures par semaine respectivement).

● On peut s'adonner à la lecture pour un grand nombre de raisons. Au moyen d'une question très précise, nous avons demandé aux professeurs de décrire leurs attitudes face à une dizaine de comportements ou objectifs ayant pour la plupart une forte connotation pédagogique ou didactique.

— Les énoncés qui décrivent le mieux les *comportements fréquents voire réguliers* d'une majorité de nos répondants sont les suivants:

- 1° se tenir au courant de l'actualité dans son secteur de spécialisation (72.9%);
- 2° remanier un cours (67.3%);
- 3° bâtir un nouveau cours (50.1%).

— Les énoncés qui reçoivent les cotes de fréquence les plus basses sont:

- a) lire dans le but de choisir ou de produire des techniques ou instruments propres à évaluer l'apprentissage des étudiants;
- b) se tenir au courant de l'actualité en pédagogie ou en didactique;
- c) être à l'affût des ouvrages parus en d'autres domaines.

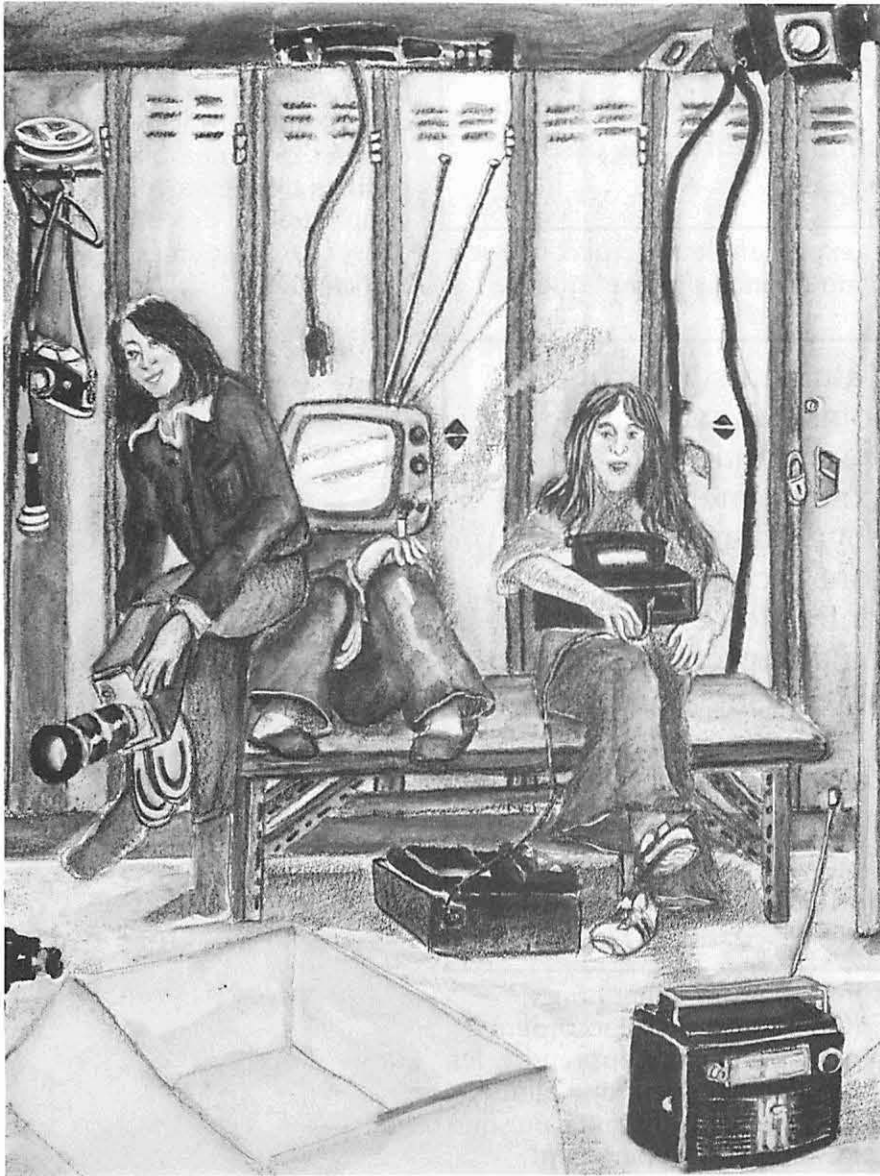
— La version intégrale de notre rapport fait état de différences observées suivant les disciplines enseignées, la taille des établissements, l'âge et les années d'expérience des professeurs.

## COMMENTAIRES

● Nos commentaires sur les résultats présentés ici seront très concis. Faut-il les interpréter comme un reflet de notre système éducatif essentiellement centré sur le contenu et la discipline? S'expliquent-ils par le fait que nos répondants auraient une bonne formation en psychopédagogie?\* Aurait-on tendance à se fier aux conseillers pédagogiques pour inventorier la documentation et en dégager les éléments les plus significatifs au plan didactique ou méthodologique? Nous nous bornons à soulever ces questions, sachant bien que l'insertion d'une problématique pédagogique au niveau collégial comporte de nombreuses dimensions que nous ne saurions traiter convenablement à partir des seules informations rapportées plus haut...

\* Près des deux-tiers des professeurs qui ont répondu à notre questionnaire disent avoir «suivi des cours de pédagogie... dans une faculté, une école, un département, un module visant principalement la formation de personnels pour l'enseignement».

## IV - AUDIOVISUEL ET PÉDAGOGIE



Dans ce chapitre, nous allons présenter les principaux faits saillants de notre recherche touchant les rapports entre l'audiovisuel et la pédagogie. Nos questionnaires accordaient beaucoup d'importance à l'utilisation des moyens audiovisuels par les étudiants et les professeurs. Connaissant l'importance des ressources financières, techniques et humaines dont disposent les services audiovisuels de bon nombre de collèges, il nous paraissait tout indiqué d'essayer de caractériser l'influence de ces ressources sur les pratiques pédagogiques et certains des besoins ou attentes des usagers à leur endroit. Nous exposerons d'abord les résultats, réservant nos commentaires pour la toute fin du chapitre\*.

\* Rappelons que la version intégrale de notre rapport fournit également des données statistiques touchant le nombre d'heures que les étudiants consacrent à l'écoute d'émissions de radio et de télévision et leurs centres d'intérêt face à diverses catégories d'émissions. Comme nous le soulignons précédemment, ces éléments que nous ne rapporterons pas ici auraient leur utilité pour quiconque s'intéresse à broser un profil socio-culturel des collégiens ou cégepiens actuels.

1. A leur arrivée au collège, les étudiants, dans une proportion de 76.5%, se sentent très peu préparés à tirer profit de la documentation audiovisuelle et près des deux tiers considèrent qu'ils auraient besoin d'une initiation en bonne et due forme, ce avec quoi les professeurs et les préposés aux ressources qui ont rempli nos questionnaires se disent d'accord.

● Chez les professeurs, 80% expriment leur *désaccord* avec (ajusté) de nos répondants un énoncé stipulant que «la

plupart des étudiants qui arrivent au collège savent déjà utiliser assez bien les ressources didactiques» et 75.2% d'entre eux pensent qu'une véritable initiation leur serait nécessaire. Des croisements de variables ont fait ressortir que les professeurs *plus âgés, plus expérimentés et enseignant dans les plus petits collèges ont une opinion plus positive* que leurs collègues sur la préparation des étudiants à utiliser les ressources didactiques.

2. Plus de la moitié des étudiants interrogés disent accorder au moins pas mal d'importance à la documentation audiovisuelle que le collège met à leur disposition comme moyen d'apprendre. Cependant lorsqu'ils ont recours à la bibliothèque ou au centre de ressources didactiques, les étudiants se préoccupent très peu des documents audiovisuels qui pourraient les aider à mieux comprendre ou à illustrer le sujet étudié. Un étudiant sur trois affirme d'ailleurs qu'il aurait grandement besoin d'aide pour apprendre comment interpréter un document audiovisuel et en tirer profit.

● Près de 89% (ajusté) des étudiants qui ont rempli notre questionnaire ne s'informent que *rarement voire jamais* sur les documents audiovisuels auxquels ils pourraient se référer dans leurs études ou travaux scolaires. Pourtant quand on les interroge sur l'importance (théorique?) qu'ils accordent à de tels moyens d'apprendre, les résultats prennent une allure sensiblement différente, puisque les réponses se partagent comme suit:

### Importance accordée à la documentation audiovisuelle du collège par les étudiants

Aucune, très peu, peu

Pas mal, grande et très grande

**1761** étudiants  
(41.7)

**2461** étudiants  
(58.3)

En fait, 28.7% (ajusté) de nos répondants disent accorder une *grande, voire une très grande* importance à cette documentation audiovisuelle *comme moyen d'apprendre*.

● Notons que les professeurs incitent très peu souvent leurs étudiants à s'adresser au centre de documentation audiovisuelle du collège pour en utiliser les ressources par eux-mêmes. En effet:

**199 professeurs (50.4%)** ont répondu qu'ils ne le faisaient *jamais*  
**74 professeurs (18.7%)** = *rarement*  
**74 professeurs (18.7%)** = *parfois*  
**28 professeurs (7.1%)** = *souvent*  
**10 professeurs (2.5%)** = *très souvent*

Les professeurs enseignant dans les collèges les plus peuplés de notre échantillon interviennent plus fréquemment que les autres en ce sens. Nous avons pu

constater également que ce sont les professeurs qui ont consacré une plus forte proportion du temps de leurs cours à l'utilisation de l'audiovisuel qui

ont le plus favorisé la fréquentation du centre de documentation AV par leurs étudiants\*.

\* cf. version intégrale du rapport final.

### 3. L'audiovisuel exerce un grand attrait sur les étudiants comme en témoignent plusieurs faits recueillis dans le cadre de notre enquête.

● L'exposé multi-media vient au troisième rang dans la liste des méthodes et formules pédagogiques que les étudiants préfèrent; les grands organes de communication sont, pour une majorité de nos répondants, «une occasion d'acquérir des connaissances que leurs études ne leur donnent pas»; très peu d'étudiants\* s'adonnent à des productions audiovisuelles mais plus de la moitié d'entre eux

expriment un grand besoin d'aide pour apprendre comment préparer et produire un document AV.

● Interrogés sur la signification que prennent pour eux les émissions de radio et de télévision qu'ils écoutent ou regardent, les étudiants classent dans cet ordre les motifs que nous leur avons suggérés:

Etudiants qui ont encerclé les mentions "souvent" et "très souvent"

N %

1° Occasion de me divertir, de me détendre:	<b>4038</b>	<b>92.3%</b>
2° Occasion de m'informer, de me tenir au courant de ce qui se passe dans divers champs de l'activité humaine:	<b>3630</b>	<b>82.9%</b>
3° Occasion d'acquérir des connaissances que mes études ne me donnent pas:	<b>2480</b>	<b>56.7%</b>
4° Occasion de compléter ou de concrétiser ce que j'apprends à travers mon programme d'étude:	<b>1172</b>	<b>26.8%</b>

— C'est à propos de ce dernier énoncé qu'on observe le plus de variations d'une famille de programmes à l'autre: d'un côté, les étudiants de sciences humaines (34.2%) et techniques humaines (33.5%), de l'autre ceux de sciences pures (19.1%), techniques physiques (19.6%), sciences de la santé (20.3%) et sciences administratives (20.9%).

\* Tout près de 86% des étudiants qui ont répondu à notre questionnaire disent ne jamais s'adresser au secteur de l'audiovisuel du collège pour produire par eux-mêmes des documents sonores, visuels ou audiovisuels. On trouvera, dans la version intégrale de notre rapport, des précisions données par les étudiants qui ont déjà produit des documents AV: nombre d'heures consacrées à cette tâche, lien entre ces productions et les études, nature des productions (création de documents nouveaux, agencement ou reproduction pure et simple de documents déjà existants), avantages résultant d'une telle expérience.

● Soulignons également qu'invités à dire quelle importance ils accordent aux grands organes de communication (cinéma, radio, télévision) comme moyens d'apprendre, les étudiants ont donné ces réponses.

Aucune, très peu, peu d'importance

**1642** étudiants  
**(38.4)**

Pas mal, grande, très grande importance

**2629** étudiants  
**(61.6)**

Il convient de remarquer que 29.5% de nos répondants ont dit accorder *une grande voire une très grande importance* à ces media comme moyens d'apprendre.

● Par ailleurs, des croisements de variables ont aussi permis de mettre en évidence que les étudiants accordant pas mal d'importance aux grands media comme moyens d'apprendre

sont plus nombreux en pratique à s'en servir pour s'informer, comme complément aux études et pour acquérir de nouvelles connaissances.

4. Une très forte proportion des professeurs utilise des moyens audiovisuels en présence des étudiants. Mais cette utilisation occupe une faible proportion du temps des cours et se fait de façon plutôt irrégulière ou sporadique.

● Au cours de la session précédant celle où notre questionnaire a été administré, 74.8%\* de nos répondants (N=283) avaient utilisé des moyens audiovisuels en présence de leurs étudiants, 95 disent ne pas

l'avoir fait et 17 n'ont pas fourni de précisions à ce sujet.

● Quant à la *proportion du temps des cours* qui a été occupée à l'utilisation effective de l'audiovisuel, les résultats s'étalent comme suit:

\* Pourcentage ajusté.

	N	% ajusté (N=283)	Cumulatif
Moins de 5%	55	19.4	19.4
De 5 à 9%	63	22.3	41.7
De 10 à 14%	47	16.6	58.3
De 15 à 19%	33	11.7	70.0
De 20 à 29%	25	8.8	78.8
De 30 à 39%	18	6.4	85.2
De 40 à 49%	19	6.7	91.9
De 50 à 74%	13	4.0	96.5
75% ou plus	10	3.5	100.0

Médiane 12%

— Si on s'intéresse à des catégories de réponses assez larges, on constate que: 25% (ajusté) de nos répondants n'avaient pas utilisé de moyens audiovisuels en présence de leurs étudiants au cours de la session précédente; 70% avaient consacré moins de 19% du temps de leurs cours à

l'utilisation effective de l'audiovisuel; pour 21.9% la proportion du temps d'utilisation se situait entre 20 et 49% du temps des cours; enfin 23 (8.1%) de nos répondants réservaient plus de 50% du temps de leurs cours à l'audiovisuel. Ce sont les professeurs de techniques

biologiques qui avaient consacré le plus de temps (médiane = 14.5%) et les professeurs de sciences et de mathématiques qui l'avaient utilisé le moins (médiane = inférieure à 9%).

5. Dans l'ensemble, les professeurs ont surtout recours à l'audiovisuel pour donner une tournure plus concrète à leur pédagogie et faire acquérir aux étudiants une part essentielle des connaissances que le cours doit véhiculer.

- Nous avons proposé aux professeurs une liste de onze objectifs possibles et leur avons demandé s'ils poursuivent ces objectifs quand ils utilisent des documents audiovisuels en présence de leurs étudiants ou qu'ils incitent ou obligent ces derniers à en utiliser eux-mêmes. Le dépouillement des réponses a fait ressortir que les objectifs suivants sont poursuivis "souvent" ou "régulièrement" par bon nombre de nos répondants.

	N	%	% ajusté
— Concrétiser et renforcer une explication, une hypothèse, un principe	164*	41.5	57.7
— Faire acquérir aux étudiants une part <i>essentielle</i> des connaissances que le cours doit véhiculer	157*	39.7	54.7
— Présenter un exemple concret d'application de la matière	148*	37.5	51.2

Par contre sont "rarement" ou "jamais" poursuivis les objectifs suivants:

— Leur donner le goût de fabriquer eux-mêmes des documents audiovisuels	231**	58.5	85.9
— Favoriser l'acquisition d'automatismes (e.g. prononciation, gestes)	223**	56.4	82.3
— Corriger une tendance à valoriser excessivement les idées ou l'abstrait	162**	41.0	63.5

\* Nombre de professeurs ayant encerclé le chiffre correspondant à "souvent ou régulièrement".

\*\* Nombre de professeurs ayant encerclé les chiffres correspondant aux mentions "jamais ou presque" et "rarement".



Les réponses des professeurs ventilées selon les disciplines ou spécialités d'enseignement nous permettent d'observer nombre de variations d'un groupe de disciplines (ou spécialités) à l'autre. Nous ne signalerons ici que les différences les plus frappantes à nos yeux:

	<b>Sont proportionnellement plus nombreux à poursuivre souvent cet objectif, les professeurs de...</b>	<b>Sont proportionnellement moins nombreux à poursuivre cet objectif, les professeurs de...</b>
Faire acquérir une part <i>essentielle</i> des connaissances du cours	Techniques biologiques (63.6%)	Sciences humaines et techniques humaines (44.2%)
Faire acquérir des connaissances complémentaires ou accessoires	Sciences humaines et techniques humaines (51.9%) Français, philosophie, autres langues (50.9%)	Sciences et mathématiques (34.9%)
Leur démontrer certaines notions de façon plus réaliste	Techniques biologiques (52.7%) Sciences et mathématiques (46.5%)	Français, philosophie, autres langues (18.8%)
Concrétiser, renforcer une explication, une hypothèse, un principe	Sciences humaines et techniques humaines (70.6%)	Français, philosophie, autres langues (52.7%)
Stimuler l'attention ou la mémorisation	Techniques biologiques (58.2%)	Français, philosophie, autres langues (34%) Sciences humaines et techniques humaines (34%)
Présenter un exemple concret d'application de la matière	Sciences humaines et techniques humaines (62.7%)	Français, philosophie, autres langues (41.8%)
Agir sur l'affectivité	Sciences humaines et techniques humaines (35.3%)	Sciences et mathématiques (11.6%) Techniques biologiques (14.8%)

6. Quand on interroge les professeurs et les préposés aux ressources sur les raisons qui rendraient compte d'une non-utilisation ou d'une faible utilisation de moyens audiovisuels par les professeurs dans leur enseignement on obtient des réponses très différentes.

● Les professeurs mettent surtout de l'avant deux raisons principales: 1° «la question ne s'applique pas dans mon cas» ou «l'audiovisuel n'a guère sa place dans ce que j'enseigne»;

2° «dans le secteur qui aurait pu me servir, la documentation audiovisuelle du collège était insuffisante ou déficiente».

● Les préposés aux ressources de leur côté invoquent trois raisons majeures pour expliquer une insuffisance d'utilisation de la part des professeurs: 1° «ils ne connaissent pas les possibilités et avantages théoriques d'une utilisation de l'audiovisuel dans l'enseignement»; 2° «ils ne songent pas à remettre en cause leurs méthodes habituelles»; 3° «ils auraient besoin d'aide pour exploiter la documentation audiovisuelle mais ne la demandent pas».

● Les préposés ne classent qu'au 4<sup>e</sup> rang une des principales raisons alléguées par les professeurs, à savoir que l'audiovisuel n'aurait guère sa place dans la spécialité ou discipline enseignée.

● Notons que notre recherche nous a permis de constater qu'il se trouve un bon nombre de professeurs (N=168 ou 42.5%) qui accordent pas mal d'importance à des activités de perfectionnement qui auraient pour objectif d'apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement.

## COMMENTAIRES

● Comment expliquer l'engouement dont font preuve les étudiants à l'endroit de l'audiovisuel? Faut-il rapprocher cet engouement de l'intérêt qu'ils manifestent aussi pour la lecture rapide et le recours à l'ordinateur? Seraient-ils littéralement fascinés par des techniques et des outils qui sont "dans l'air du temps" et ont pu faire l'objet d'un intense et séduisant marketing? Dans quelle mesure les besoins exprimés sont-ils vraiment ressentis et intériorisés? N'y a-t-il pas danger qu'ils aient été créés artificiellement dans l'esprit de nos répondants du simple fait que notre questionnaire les invitait explicitement à formuler des attentes en ce sens?\* Faut-il voir dans cet attrait pour l'audiovisuel un autre exemple de cette propension pour le concret qui caractérise plusieurs des réponses fournies par les étudiants dans notre enquête?

Cherche-t-on à se doter d'un panoplie d'instruments à l'aide desquels on pourrait se développer, s'affirmer, s'exprimer de diverses manières? La familiarité avec les grands media de communication serait-elle un facteur explicatif? Nous ne saurions trancher mais le phénomène mériterait certes d'être approfondi.

Des commentaires libres, nombreux et diversifiés, ont en effet confirmé les tendances que nous avons pu percevoir à l'aide des données statistiques. Dans les besoins qu'ils expriment, les étudiants se montrent plus désireux d'apprendre comment préparer et produire eux-mêmes un document audiovisuel que d'apprendre comment interpréter et tirer profit d'oeuvres déjà existantes. Pourtant, les deux types d'activité vont forcément de pair et contribuent à la maîtrise du langage audiovisuel.

D'ailleurs au campus Mingan, on a conçu un cours institutionnel d'introduction aux techniques qui est offert à tous les étudiants dès leur première session\*\*. Or, on s'est rendu compte que plusieurs des étudiants qui ont suivi ce cours reviennent par la suite pour s'adonner à de la production audiovisuelle. Serait-il bon de généraliser pareils cours d'initiation? Quelle orientation faudrait-il leur donner? Ces questions, les étudiants, à travers leurs revendications, nous forcent à les poser...

● Nous voudrions attirer l'attention sur le contraste suivant: la facilité qui caractérise généralement nos contacts avec les *mass-media* et les

difficultés inhérentes à toute communication pédagogique s'appuyant sur les ressources de l'audiovisuel. Nous vivons dans un univers proprement investi par les media. Nous sommes quotidiennement bombardés de messages. Nous regardons et écoutons quantité d'émissions, mais souvent dans une attitude de consommateurs ne faisant pas grand effort pour comprendre, assimiler, réagir. Or, **qu'on se situe dans une logique d'apprentissage – décoder le message d'un exposé multi-media par exemple – ou dans une logique de communication – transmettre une information, susciter une réaction – on doit se montrer foncièrement actif, capable de maîtriser les subtilités d'un langage beaucoup plus abstrait qu'on ne le croit généralement.**

● La réticence de plusieurs professeurs et préposés touchant une intégration de l'audiovisuel dans des activités d'enseignement et d'apprentissage tient, en partie sans doute, au diagnostic qu'ils portent sur l'impact des *mass-media* dans la vie des étudiants, en particulier pour ce qui a trait à leur développement intellectuel. En font foi ces quelques témoignages que nous avons recueillis:

— «Les ressources didactiques contribuent à renforcer l'effet néfaste qu'a la télévision sur le développement intellectuel des étudiants. Bien sûr, ici je parle des moyens audiovisuels. Morcellement de la pensée, jamais de vues d'ensemble, en d'autres mots apprentissage en "mosaïque"» (un professeur).

\* En commentaires libres, nous avons relevé des affirmations comme celles-ci: «Je ne les utilise pas. Peut-être que je ne fais pas une bonne affaire». «Ces ressources sont nécessaires au développement de l'étudiant, même si je ne m'en sers pas moi-même».

\*\* Ce cours est à ce point populaire qu'il faut refuser des candidats.

— «Oui j'ai pu observer que dans mon collègue le développement de l'audiovisuel a un impact sur les pratiques pédagogiques mais également au niveau du type de connaissances acquis par l'étudiant(e). Je remarque que la plupart des étudiant(e)s ont de la difficulté à saisir des notions abstraites. Le danger de l'audiovisuel, c'est de l'inciter à une paresse intellectuelle. L'étudiant comprend ce qu'il voit et entend, mais lorsqu'il s'agit de comprendre des concepts théoriques, sa faculté d'abstraction est limitée et son degré de concentration très faible» (un préposé aux ressources).

Une stratégie pédagogique doit tenir compte des caractéristiques des étudiants auxquels on s'adresse, des virtualités et limites propres aux moyens utilisés, des objectifs poursuivis, etc. ***L'intégration de l'audiovisuel en pédagogie ne saurait être de l'ordre du simple adjuvant plus ou moins agréable, elle doit répondre à des visées bien définies, s'inscrire dans une démarche ou un cheminement bien planifié, faute de quoi les résultats atteints risquent d'être décevants.***

C'est un étudiant qui soulignait cette exigence fondamentale dans un commentaire que nous croyons opportun de citer ici :

«Je crois que les professeurs auraient avantage à apprendre en quelles circonstances utiliser les moyens audiovisuels et pas le faire à tort et à travers comme maintenant. La méthode d'enseignement audiovisuelle ce n'est pas seulement, à mon

avis, savoir utiliser un magnétophone, un projecteur ou un vidéo-cassette. C'est savoir utiliser ces moyens dans un temps et des circonstances appropriées. Je crois qu'il devrait exister des moyens d'éducation pour les professeurs en formation sur l'enseignement audiovisuel. A mon avis, à l'heure actuelle, les moyens audiovisuels sont un coup d'épée dans l'eau. Ça ne va pas de soi un changement de méthode d'enseignement, ça s'apprend».

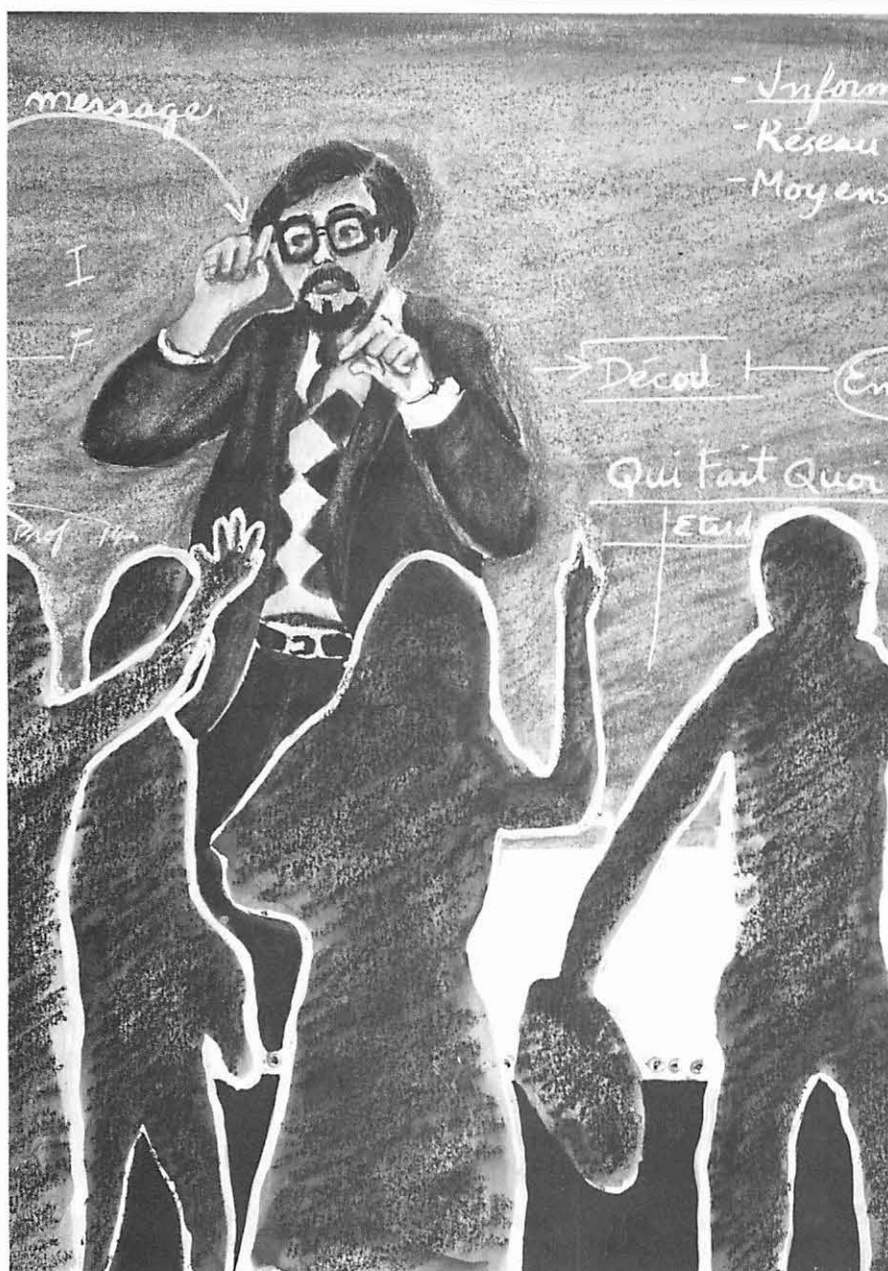
D'où l'on peut voir que des étudiants sont capables de perspectives critiques face à l'insertion de l'audiovisuel en pédagogie. Nous avons d'ailleurs relevé plus d'un témoignage exprimant des appréhensions de certains étudiants face à une intrusion massive des moyens audiovisuels dans les cours.

● Les expériences d'utilisation heureuse, efficace de l'audiovisuel ne sont pas légion dans nos collèges. En réalité, nous en sommes à nos premiers balbutiements. Et nous sommes loin d'avoir tiré parti du potentiel énorme que recèle cette ressource. A notre avis, ***s'il faut se fixer un objectif que ce soit non pas nécessairement d'utiliser davantage l'audiovisuel mais de l'utiliser mieux.*** On s'en convaincra plus aisément en lisant le rapport final du groupe de recherche qui a mené une *Enquête sur l'intégration de l'audio-visuel en situation d'apprentissage\**. On y trouvera de nombreuses suggestions et pistes de recherche élaborées par un groupe de personnes directement impliquées dans le

fonctionnement et l'animation des centres audiovisuels de six (6) cégeps du Montréal métropolitain.

\* Geiser, R. et al. *Enquête sur l'intégration de l'audio-visuel en situation d'apprentissage. Rapport final.* Collège Saint-Jean-sur-Richelieu, 1978, 74 p.

## V - BESOINS DES ÉTUDIANTS ET AIDE QU'ILS REÇOIVENT



Avec qui les étudiants communiquent-ils quand ils réalisent des travaux scolaires ou doivent surmonter des difficultés dans leurs études? Quels besoins éprouvent-ils par rapport à l'utilisation des ressources didactiques disponibles et à la maîtrise d'habiletés et de techniques pouvant contribuer à assurer non seulement un bon rendement scolaire mais aussi l'épanouissement de la personnalité? Notre enquête a permis de recueillir des éléments d'information sur ces questions et d'identifier des champs d'intervention possibles pour ceux qui désirent apporter leur aide aux étudiants en quête d'une véritable autonomie au plan intellectuel.

1. Quand ils ont besoin d'aide pour la réalisation d'un travail scolaire ou pour surmonter des difficultés dans leurs études, les étudiants s'adressent d'abord à leurs camarades puis à leurs professeurs. Cependant 58% des répondants estiment qu'ils n'ont pas assez de conversations ou de discussions avec leurs professeurs au sujet de leurs études.

● Le tableau reproduit plus bas ne laisse place à aucune ambiguïté: quand il s'agit de leurs études, les interlocuteurs privilégiés des étudiants sont les camarades, puis leurs

professeurs et très loin derrière les parents. On n'observe à peu près pas de différences de comportements d'une famille de programmes à l'autre. Ceux qui fréquentent des collèges plus

populeux (1 000 étudiants et davantage) auraient plus souvent recours à leurs professeurs, tandis que ce serait la situation inverse pour ce qui est des démarches auprès des parents\*.

\* Différences significatives établies à l'aide du Chi carré.

### A qui les étudiants parlent-ils lorsqu'ils préparent un travail ou éprouvent des difficultés dans leurs études?

Réponses des 4 374 étudiants

Interlocuteurs	Fréquence						
	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours	Sans réponse
Des camarades	59 (1.3)	177 (4.0)	758 (17.3)	982 (22.5)	1567 (35.8)	805 (18.4)	26 (0.6)
Des professeurs	265 (6.1)	605 (13.8)	1344 (30.7)	1035 (23.7)	799 (18.3)	303 (6.9)	23 (0.5)
Leurs parents	1326 (30.3)	1102 (25.2)	914 (20.9)	441 (10.1)	258 (5.9)	229 (5.2)	104 (2.3)
Des personnes de la bibliothèque	2697 (61.7)	843 (19.3)	521 (11.9)	138 (3.2)	61 (1.4)	10 (0.2)	104 (2.4)
Des personnes de l'audiovisuel	3245 (74.2)	658 (15.0)	267 (6.1)	50 (1.1)	14 (0.3)	3 (0.1)	137 (3.2)
Des conseillers (A.P.I., c.o., etc.)	2553 (58.4)	893 (20.4)	611 (14.0)	124 (2.8)	57 (1.3)	19 (0.4)	117 (2.6)
Directeurs des services pédagogiques ou adjoints	3219 (73.6)	649 (14.8)	284 (6.5)	58 (1.3)	21 (0.5)	12 (0.3)	131 (3.0)

## COMMENTAIRES

● Quoi de plus naturel que de s'adresser d'abord à ses pairs pour obtenir du soutien ou un coup de pouce? Le réseau d'amitié constitue la première et la plus accessible ressource

pour l'étudiant. La familiarité, la connivence, la similitude de préoccupations favorisent le contact, assurent la pertinence des échanges, l'efficacité des interventions.

● Il est intéressant de savoir que lorsqu'on les interroge sur les

raisons d'une communication insuffisante avec des professeurs ou des préposés à la documentation écrite et audiovisuelle dont ils souhaiteraient pourtant recevoir l'aide, les étudiants (*pris dans l'ensemble*) invoquent comme principal argument le fait qu'ils

préfèrent travailler seuls. L'insuffisante disponibilité des personnes en cause vient en second lieu tandis que le manque de compétence est l'argument le moins souvent invoqué. On relève cependant

des différences\* suivant la taille des établissements que fréquentent les étudiants. Les répondants provenant des collèges les plus peuplés de notre échantillon sont proportionnellement plus

nombreux à invoquer le manque de compétence, d'intérêt ou de disponibilité des professeurs et des préposés, tandis que ceux qui viennent des plus petits collèges allèguent plus souvent la raison qu'ils préfèrent travailler seuls.

\* Différences établies à l'aide du Chi carré.

2. Si on se fie aux résultats de notre enquête, les étudiants solliciteraient très peu souvent le concours du personnel préposé aux ressources, moins souvent même que celui de leurs parents. Ce fait cependant doit être interprété avec prudence...

● De prime abord, le tableau de la p.46 a de quoi faire choc: dans des proportions variant entre 58.4% et 74.2%, les étudiants disent ne jamais s'adresser au personnel préposé aux ressources lorsqu'ils préparent un travail scolaire ou éprouvent des difficultés dans leurs études.

● Quand on leur demande s'ils estiment avoir assez de relations avec ces catégories de personnel, les étudiants fournissent les réponses qu'on trouve dans le tableau de la page 48. Nous attirons l'attention du lecteur sur deux faits.

— Les taux de répondants qui estiment n'avoir pas assez de conversations ou de discussions avec les préposés sont impressionnants mais les taux de "sans réponse" nous apparaissent également fort significatifs.

— Notons que les étudiants fréquentant les collèges les plus peuplés de notre échantillon sont proportionnellement plus nombreux à considérer qu'ils

n'entrent pas assez en communication avec le personnel de la bibliothèque et de l'audiovisuel, le DSP ou ses adjoints .

## COMMENTAIRES

● Pour bien interpréter les résultats présentés ici on doit prendre en considération plusieurs facteurs, tels le nombre de personnes en cause, les tâches et responsabilités qu'elles assument, la fréquence des rapports qu'elles sont normalement appelées à avoir avec les étudiants dans l'exercice de leurs fonctions\*. Autrement dit: il n'entre pas dans les attributions de tous les préposés aux ressources d'établir une relation directe avec les étudiants. Les services assumés par plusieurs sont d'ordre administratif ou visent à assurer le maintien d'une infrastructure nécessaire au bon fonctionnement du collège et de ses diverses composantes. Ainsi, quand il est question d'interaction avec les étudiants, la situation d'un bibliothécaire

affecté à des opérations de catalogage ou d'indexation est évidemment très différente de celle d'un bibliothécaire de références en contact permanent avec les usagers...

● Les forts taux d'étudiants qui n'ont pas répondu à la question de savoir s'ils avaient suffisamment d'échanges avec le DSP ou ses adjoints, le personnel de la bibliothèque et de l'audiovisuel, les aides pédagogiques individuels ou les conseillers d'orientation ne sauraient passer inaperçus. Traduisent-ils un désintérêt pour une communication accrue avec cette catégorie de personnel? Expriment-ils une perplexité à cause de la diversité de fonctions remplies par ces personnes? Sont-ils le reflet d'une conviction qu'auraient ces étudiants qu'ils ne peuvent pas recourir aux bons offices de ces personnes? Des expériences malheureuses ont pu également exercer une influence déterminante: le manque d'intérêt ou de disponibilité du personnel est fréquemment

\* Ainsi pour quelqu'un qui habite chez ses parents c'est quotidiennement et d'une façon toute naturelle qu'il peut entrer en contact avec des camarades, ses professeurs et ses parents, échanger avec eux au sujet de ses études, solliciter leur aide et support. Le recours à un préposé suppose une démarche plus exceptionnelle, plus réfléchie, moins spontanément inscrite dans les circuits des contacts réguliers vécus par les étudiants.

invoqué non seulement dans les tableaux statistiques mais aussi dans des commentaires libres. Plusieurs étudiants prennent à partie le comportement de certains préposés. Atmosphère impersonnelle et froide, attitude hautaine ou arrogante, impression qu'on les dérange, façon cavalière de répondre à des demandes sont les reproches qui reviennent le plus fréquemment sous la plume de nos répondants\*. Ces griefs se trouvent tempérés cependant par des témoignages plus positifs et par cette observation

d'un répondant qui note que «les préposés ont beaucoup d'étudiants à satisfaire...»

● Si on revient au tableau de la p. 46, et qu'on porte attention aux statistiques relatives aux aides pédagogiques individuels, conseillers d'orientation, etc., on ne peut se défendre d'un réflexe d'étonnement: comment expliquer les très fortes proportions d'étudiants qui disent ne jamais s'adresser à ces personnes ou alors très rarement?

A vrai dire, il nous semble que ces données se comprennent parfaitement si on se réfère au statut et aux fonctions de ces personnes: jusqu'à maintenant\*\* en tout cas, celles-ci ont généralement mis l'accent sur des interventions *individuelles* et leurs services apparaissent, à tort ou à raison, réservés aux étudiants en difficulté. D'où le caractère logique des résultats présentés dans ce tableau. Il reste tout de même que 39% de nos répondants nous ont dit avoir déjà eu effectivement recours aux services de ces catégories de personnel.

### Les étudiants estiment-ils avoir suffisamment de conversations ou de discussions au sujet de leurs études avec les interlocuteurs énumérés à la question précédente? Réponses des 4 374 étudiants

Interlocuteurs	Conversations		Discussions	
	Il y en a trop	Juste assez	Pas assez	Sans réponse
Camrades	257 (5.9)	3608 (82.5)	421 (9.6)	88 (2.0)
Professeurs	26 (0.6)	1695 (38.8)	2538 (58.0)	115 (2.7)
Parents	109 (2.5)	2153 (49.2)	1206 (27.6)	906 (20.8)
Personnes de la bibliothèque	25 (0.6)	876 (20.0)	1823 (41.7)	1650 (37.7)
Personnes de l'audiovisuel	25 (0.6)	632 (14.4)	1873 (42.8)	1844 (42.2)
Conseillers (A.P.I., c.o., etc.)	30 (0.7)	925 (21.1)	2101 (48.0)	1318 (30.2)
D.S.P. ou adjoints	32 (0.7)	764 (17.5)	1902 (43.5)	1676 (38.3)

### 3. L'aide reçue par les étudiants est étroitement liée au contenu des cours.

● On a demandé aux étudiants d'indiquer quelle sorte d'aide ils avaient reçue de leurs camarades, de leurs professeurs,

\* Faisons un rapprochement qui ne manque pas de piquant: interrogés sur les réactions qu'ils éprouvent quand des étudiants sollicitent leur aide, 55 préposés (56% ajusté) estiment que souvent «les étudiants veulent trop s'éviter des efforts et comptent trop sur les préposés».

\*\* La Commission des A.P.I. vient tout juste de faire le point sur le rôle des aides pédagogiques individuels dans les collèges. Elle a consigné le résultat de ses analyses dans un important rapport: *L'aide pédagogique, une réalité en pleine évolution*. Montréal, Fédération des cégeps, décembre 1977. 3 volumes.

de leurs parents et des préposés aux ressources. Ayant à se prononcer par rapport à neuf

objectifs ou besoins définis dans le questionnaire, les étudiants ont souligné qu'ils avaient reçu

une aide appréciable ou considérable pour:

	N	%	% ajusté
— Comprendre des notions, des idées, des théories...	2898	66.3	73.2
— Bien interpréter un problème ou un sujet...	2341	53.5	60.3
— Apprendre à manipuler instruments et appareils...	2155	49.2	61.3
— Bien interpréter la marche à suivre pour une expérience à mener en atelier ou en labo...	1920	43.9	55.6

● *Par contre, on affirme avoir reçu très peu d'aide pour développer une méthode de travail bien à soi, ou identifier les causes de difficultés éprouvées dans les études en général ou dans une matière en particulier.*

● Comme les étudiants devaient donner une réponse en pensant à l'aide reçue de l'ensemble des personnes évoquées plus haut, il nous est impossible de savoir de qui précisément les étudiants ont reçu de l'aide par rapport à tel besoin ou tel objectif. Nous avons simplement une idée du volume d'aide reçue et les objets sur lesquels cette aide a surtout porté.

● On a pu constater plusieurs différences en comparant les réponses données par les étudiants des diverses familles de programmes. La plus intéressante est sans doute la suivante: proportionnellement, les étudiants de *techniques humaines* disent avoir reçu plus d'aide que l'ensemble des répondants pour cinq (5) des énoncés que comportait la question; c'est exactement le contraire pour les étudiants de *sciences pures*.

## COMMENTAIRES

● L'aide que les étudiants disent avoir reçue se rapporte surtout à la compréhension d'idées, de notions, de théories ou à des activités pédagogiques qui prennent une place importante dans la plupart des programmes d'études, c'est-à-dire les expériences en laboratoires ou en ateliers; une aide très étroitement liée au contenu des cours. Quand on examine les objets à propos desquels les étudiants disent avoir reçu le moins d'aide, on constate qu'ils touchent à des domaines à la fois plus personnels, plus exceptionnels ou plus fondamentaux: «développer une méthode de travail bien à soi» ou «identifier les causes de difficultés éprouvées dans les études en général ou dans une matière en particulier». Qu'on prenne bien garde toutefois: ne pas avoir reçu d'aide peut signifier qu'on n'avait pas de tels problèmes; qu'on n'en était pas conscient; qu'on éprouvait un besoin mais qu'on n'a pas sollicité l'intervention de personnes qui auraient pu apporter leur concours... D'où, il y a lieu d'être circonspect dans l'analyse de ces résultats.

● Les deux besoins pour lesquels les préposés\* ont été le plus fréquemment mis à contribution sont: a) trouver la documentation nécessaire à un travail; b) apprendre à manipuler des instruments ou des appareils. Contribution qui correspond aux fonctions exercées par une bonne proportion des préposés qui ont répondu à notre enquête.

● Invités à porter un jugement de valeur sur l'aide qu'ils ont apportée, les préposés se montrent fort positifs dans leur appréciation: il leur a été facile de fournir l'aide demandée, ils estiment avoir répondu aux attentes des étudiants, ils se sont perfectionnés à travers ces expériences. Les seules ombres au tableau: quand ils considèrent n'avoir pas satisfait les attentes des étudiants c'est qu'ils avaient eu de la difficulté à bien définir la demande, avaient manqué de ressources ou de temps.

\*Réponses fournies par les préposés eux-mêmes.



4. A travers les réponses qu'ils ont données à notre questionnaire, les étudiants indiquent toute une gamme d'interventions possibles dans le champ strictement pédagogique.

- «Si vous aviez à préciser dans quelle mesure vous avez besoin d'aide, quelle importance accorderiez-vous aux aspects suivants»? Les étudiants avaient à se prononcer sur treize énoncés et pouvaient choisir entre quatre catégories de réponses: 1 «aucunement»; 2 «très peu»; 3 «grandement»; 4 «j'aurais besoin d'aide mais pour moi c'est moins important ou moins urgent».

Si on ne considère que les étudiants qui ont répondu avoir *grandement besoin d'aide* par rapport aux treize énoncés soumis, on obtient une mise en rang des besoins jugés prioritaires par nos répondants:

	N	%
1° Apprendre comment préparer et produire un document AV	2107	48.2
2° Apprendre les principes et les techniques de la lecture rapide	2101	48.0
3° Apprendre les principes et les techniques d'une bonne communication verbale	1929	44.1
4° Apprendre à utiliser un ordinateur	1868	42.7
5° Apprendre comment on s'y prend pour étudier une question d'une façon ordonnée ou systématique	1866	42.7
6° Apprendre comment présenter, dans un document écrit, les résultats d'une étude ou d'une recherche	1585	36.2
7° Apprendre à dégager ce qui est le plus important dans un texte	1514	34.6
8° Apprendre comment utiliser des appareils audiovisuels	1483	33.9
9° Apprendre comment interpréter et tirer profit d'un document AV	1381	31.6
10° Apprendre à écrire un texte	1279	29.2
11° Apprendre à prendre des notes	1000	22.9
12° Apprendre à me servir des ressources qu'offre une bibliothèque	981	22.4
13° Apprendre à travailler avec des fiches	538	12.3

## COMMENTAIRES

● Compte tenu du dispositif de la question et des catégories de réponses entre lesquelles les étudiants pouvaient faire un choix, on a toutes les raisons de croire que les répondants ont été amenés à exprimer des besoins qu'ils *ressentaient*, dont ils étaient *conscients* et qu'ils jugeaient *prioritaires* puisque la

possibilité leur était offerte de répondre en disant: «J'aurais besoin d'aide mais pour moi c'est moins important ou moins urgent».

● Les réponses des étudiants permettent d'établir une hiérarchie dans la liste des treize besoins mais il ne faudrait pas se préoccuper uniquement de ce "classement": quand près de 30% des répondants estiment

qu'ils auraient *grandement besoin d'aide* pour «apprendre à écrire un texte», cet énoncé vient au 10<sup>e</sup> rang seulement dans l'ordre des priorités mais comment ne pas être impressionné par le fait que *trois étudiants sur dix* expriment un *grand besoin* à cet égard! **D'où ne faut-il pas glisser trop rapidement sur les besoins qui viennent à la fin de la liste: les proportions**

**d'étudiants sont ici plus significatives que la mise en rang des énoncés.**

● Pour plusieurs des aspects, nous avons pu démontrer que le besoin décroît avec le nombre de sessions passées au collège\*: mûrissement naturel? impact du collège qui commence à se faire sentir? En tout cas, on aurait raison d'apporter une attention spéciale aux nouveaux arrivants...

● Pour cinq (5) des énoncés, les étudiants qui fréquentent les collèges les plus peuplés de notre échantillon sont proportionnellement plus

nombreux à exprimer un grand besoin d'aide. Il s'agit des suivants:

- Apprendre à se servir des ressources d'une bibliothèque
- Apprendre comment préparer et produire un document AV
- Apprendre comment présenter, dans un document écrit, les résultats d'une étude ou d'une recherche
- Apprendre à écrire un texte
- Apprendre les principes et techniques de la lecture rapide.

● La perception que les préposés ont des besoins des étudiants fait vraiment contraste

avec celle des principaux intéressés. Les étudiants expriment en priorité des attentes qui sont de l'ordre du support technique (e.g. lecture rapide, utilisation de l'audiovisuel, recours à l'informatique); tout se passe comme s'ils désiraient qu'on leur donne des outils qui leur permettraient de fonctionner de façon autonome; du côté des préposés, on met en tête de liste des habiletés plus traditionnelles, plus classiques comme l'utilisation des ressources de la bibliothèque, le décodage d'un texte, l'étude ordonnée d'une question...

5. Dans des commentaires libres, bon nombre d'étudiants nous ont signifié l'importance qu'ils accordent à une claire identification de leurs besoins et à des actions qui auraient pour objectifs de combler leurs attentes.

● Les étudiants se sont prononcés à partir d'une liste préétablie. Ils nous ont fait savoir, à travers des commentaires libres souvent bien tournés, que notre liste était loin d'épuiser le sujet. Dans la version intégrale de notre rapport nous présentons quelques-uns de ces commentaires dont certains sont assez élaborés. On se contentera ici de citer trois extraits.

— «La question humaine au cégep est beaucoup plus importante que celle des "techniques" et des "machines" (...) Nous sommes fatigués que l'on fasse semblant de s'occuper de nos besoins, alors que nos besoins sont là et vous font peur.»

— «Peut-être que si vous vous en serviez pour dire aux professeurs qu'est-ce qu'ils pourraient faire pour rendre leurs cours plus intéressants, alors le questionnaire vaudra quelque chose mais je crois que vous ne vous occupez pas des vrais problèmes étudiants par exemple, le climat qui règne dans le collège et aussi la place qu'occupent les étudiants dans les mécanismes de prise de décision car on est supposé mettre l'accent sur le bien-être des étudiants dans les CÉGEPS mais c'est pas du tout ce qui s'y passe. Les étudiants sont plutôt considérés comme des débiles incapables de faire la part des choses ou de prendre des responsabilités. C'est sur ces points qu'il devrait y avoir des enquêtes et non sur le sujet que vous avez choisi car ce n'est

qu'une diversion ou une pilule bonbon que vous faites bouffer aux étudiants pour leur faire croire qu'on s'occupe d'eux autres.»

— «Je trouve consolant que quelqu'un s'occupe enfin de l'opinion des étudiants. Les plus concernés, c'est nous; les moins consultés c'est nous. Pour ma part, j'ai été assez bien dirigée dans l'utilisation des ressources didactiques mais il existe toujours une grande place pour l'amélioration. La seule chose que je déplore, c'est le manque de communication entre les étudiants et les personnes qualifiées dans ce domaine.»

\* Une seule exception: pour ce qui est de la lecture rapide, le besoin se développerait avec le nombre d'années passées au collège...

● Ces commentaires nous font bien sentir que lorsqu'il est question de leurs besoins, de leurs droits, de leurs revendications, les étudiants ne sauraient rester impassibles. Leurs propos sont empreints d'une forte charge émotive qu'on retrouve aussi bien dans les réactions positives que dans les commentaires négatifs face à notre enquête. **En somme, plusieurs étudiants lancent un message très net: vous ne vous intéressez pas vraiment à nous, vous ne cherchez pas à connaître nos besoins et attentes véritables.**

● Certains ont suggéré de faire suivre notre recherche d'autres enquêtes qui auraient pour objets des réalités comme la qualité de la vie étudiante et des services aux étudiants, les relations humaines à l'intérieur du collège, l'évaluation des différentes facettes de l'enseignement. Ils plaident en somme pour un élargissement de la problématique de leurs besoins\*: à l'intérieur du champ strictement pédagogique comme tel et au-delà de ce champ..

\* A ce sujet, on aura intérêt à consulter l'article de M. Hermann Guy: "Les besoins d'aide manifestés par les étudiants des collèges de l'Est du Québec", *Prospectives* vol. 13, no 4, décembre 1977, pp. 211-219 et l'étude Mme Louise Landry (et autres): *Une conception des objectifs de développement en éducation* (fondements théoriques). Montréal, Fédération des cégeps, Commission des psychologues et des conseillers d'orientation, février 1977, 81 p.

## VI - PERFECTIONNEMENT ET AIDE PÉDAGOGIQUE AUX PROFESSEURS



Nous avons cherché à déterminer de quel genre de soutien pédagogique les professeurs bénéficient dans leurs activités professionnelles et quels peuvent être leurs attentes ou leurs besoins à cet égard. Nous les avons donc interrogés sur les réseaux de communication qu'ils établissent, la nature et la qualité de l'aide qu'ils obtiennent présentement ainsi que sur le genre d'aide qu'ils souhaiteraient éventuellement recevoir. Dans une autre section de notre questionnaire, nous avons aussi touché au thème du perfectionnement pédagogique des professeurs. Nous en rendrons aussi compte dans le présent chapitre. De même exposerons-nous le point de vue des préposés aux ressources sur ces deux ordres de réalité assez étroitement apparentés.

1. Lorsqu'ils préparent un cours, font l'essai d'une innovation, doivent résoudre des problèmes particuliers ou surmonter des difficultés dans leur pratique de l'enseignement c'est d'abord et avant tout aux collègues que les professeurs s'adressent puis au responsable de la coordination départementale.

● A l'aide des réponses fournies à deux questions précises, nous avons pu faire ressortir que les préposés aux ressources (DSP ou adjoints, CRE ou conseillers pédagogiques, préposés à la documentation écrite, à la documentation audiovisuelle, à l'informatique) viennent très loin

derrière les collègues et responsables de la coordination départementale quand il s'agit de déterminer les interlocuteurs privilégiés des professeurs qui sont à la recherche d'une aide au plan pédagogique ou professionnel.

Invités à préciser les objets sur lesquels avait pu porter l'aide fournie par l'ensemble des collègues, des responsables de la coordination départementale et des préposés aux ressources, les professeurs ont fourni les réponses suivantes:

## COMMENTAIRES

● On ne s'étonnera sans doute pas du réseau de communication que les professeurs établissent tout spontanément quand ils cherchent à résoudre des difficultés dans leur enseignement ou à innover au plan pédagogique. Ne va-t-il pas de soi que leurs interlocuteurs privilégiés soient les collègues et le responsable de la coordination départementale? **C'est avec ses pairs qu'on a les contacts les plus fréquents, les plus "naturels"; c'est au sein du département que se discutent les questions qui définissent le vécu même de l'enseignement:** répartition et pondération des activités pédagogiques, définition des objectifs, application des méthodes pédagogiques, établissement des modes d'évaluation, etc. Le département constitue le lieu d'appartenance du professeur au plan professionnel. Les collègues jouent donc le rôle de personnes-ressources auxquelles on recourt très

	N	%	Rang
<b>A</b> N'avaient pas reçu d'aide:	<b>138</b>	<b>34.9</b>	
<b>B</b> Avaient reçu une aide en rapport avec les besoins ou objectifs suivants:			
Préciser les objectifs de vos cours	142	35.9	2
Préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs	143	36.2	1
Préciser la nature et l'ampleur des ressources didactiques requises	61	15.4	5
Trouver des instruments d'évaluation de l'apprentissage des étudiants	99	25.1	3
Développer des méthodes et techniques pour évaluer un cours ou un procédé d'enseignement	61	15.4	5
Elaborer un plan de recherche	25	6.3	12
Identifier le style d'enseignement qui vous convient le mieux	56	14.2	7
Apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement	52	13.2	8
Trouver des façons efficaces d'utiliser l'équipement	43	10.9	11
Identifier les "profils d'apprentissage" des étudiants	46	11.6	9
Améliorer les relations professeurs-étudiants	87	22.0	4
Utiliser l'ordinateur dans votre enseignement	19	4.8	13
Autres besoins ou objectifs	11	11.1	10

fréquemment, la majorité de nos répondants se montrant d'ailleurs satisfaits du volume d'échanges et de communication ainsi établi.

● A propos des objets sur lesquels l'aide a porté, nous constatons qu'ils concernent assez directement les cours (objectifs, méthodes, instruments d'évaluation de l'apprentissage) et la relation

professeur-étudiants. ***Ils touchent donc à ce qui se retrouve au coeur de l'activité pédagogique des enseignants, à ce qui quotidiennement donne forme à leur vécu professionnel.***

● Une raison fondamentale toutefois nous empêche de raffiner nos analyses autant qu'on pourrait le souhaiter: les

professeurs nous ont indiqué qu'ils avaient reçu de l'aide sur des objets assez spécifiques, mais sans associer ou attribuer cette aide à des intervenants précis; c'est d'un ensemble de personnes (collègues, responsables de la coordination départementale, DSP et adjoints, préposés aux ressources) qu'ils avaient obtenu une collaboration jugée par eux pertinente et efficace.

2. Quand ils apportent leur aide aux professeurs, les préposés répondent généralement à une initiative prise par un ou des professeurs; le plus souvent la collaboration s'établit avec un seul professeur et dans la majorité des cas, il s'agit d'expériences extrêmement positives pour les préposés.

● Le questionnaire du personnel préposé aux ressources comportait plusieurs questions touchant l'aide apportée par les préposés aux professeurs. Si l'on schématise, on se rend compte que:

— les démarches qui avaient mobilisé le plus grand nombre de préposés sont: a) apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement (46.6% et 56.8% ajusté); b) trouver des façons efficaces d'utiliser l'équipement (40.6% et 52.4% ajusté); c) préciser la nature et l'ampleur des ressources didactiques requises (38.3% et 48.5% ajusté); d) préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs (28.6% et 36.5% ajusté); améliorer les relations professeurs-étudiants (24.8% et 33.6% ajusté).

● Si l'on analyse uniquement les précisions fournies par les préposés qui avaient effectivement aidé des

professeurs au cours de la session précédente, on peut constater que:

— l'initiative est généralement venue du ou des professeurs;  
— la collaboration avec un seul professeur a été la modalité la plus fréquemment pratiquée;  
— la collaboration avec l'ensemble du corps professoral ou quelques départements sont les modalités qui ont été les moins fréquentes;  
— enfin, c'est souvent, voire très souvent qu'une majorité des répondants concernés avait apporté son aide à quelques professeurs ou à un département.

● Selon une très forte majorité des préposés qui ont exprimé une opinion explicite sur ces sujets:

— les demandes d'aide des professeurs étaient le plus souvent très précises et très fondées;  
— dans la majorité des cas, il

a été plutôt facile (encore plus pour les techniciens que pour les cadres ou les professionnels) de fournir l'aide demandée;  
— dans la majorité des cas, nos répondants estiment avoir répondu aux attentes des professeurs;  
— dans les cas où on pense n'avoir pas satisfait les professeurs dans leurs demandes d'aide et de collaboration, c'est le manque de temps qui a été jugé le facteur le plus important, suivi du manque de ressources et de la difficulté à bien définir les attentes des professeurs concernés;

— tout compte fait, l'aide demandée était dans la ligne des objectifs poursuivis par les préposés dans leur travail et elle a été pour eux un stimulant, une occasion de progrès et de perfectionnement dans l'exercice de leurs fonctions\*.

\* Voir statistiques fournies dans la version intégrale.

## COMMENTAIRES

● Notre rapport comporte des statistiques intéressantes touchant le volume et la nature de l'aide apportée par le personnel préposé aux ressources. Il est même question du nombre de professeurs aidés par nos répondants et du temps consacré par eux à ce type d'activité. On y établit certaines distinctions importantes tenant à la fonction exercée. Cependant il nous faut formuler une réserve à l'endroit de ces résultats: les réponses des préposés regroupent les points de vues de personnes qui n'ont

pas toutes pour fonction d'aider directement les professeurs sur le plan pédagogique. A cause de ces amalgames, *les collègues concernés qui voudraient examiner de plus près leur situation respective devraient établir les distinctions qui s'imposent suivant les services ou les secteurs, les catégories du personnel, les tâches et responsabilités assumées.* C'est donc dire qu'il faudrait faire appel à des données complémentaires aux nôtres pour broser un tableau plus juste et plus complet de la réalité.

Soyons plus concrets et plus explicites: notre échantillon de

préposés comprend un grand nombre de personnes travaillant à la bibliothèque ou dans le service audiovisuel. Ce seul fait peut suffire à expliquer pourquoi ce sont les trois démarches énumérées en p. 55 qui viennent en tête de la liste établie par nos répondants quand on leur demande de nous indiquer ce sur quoi l'aide qu'ils avaient fournie avait surtout porté. Les conseillers de recherche et expérimentation et les conseillers pédagogiques qui ont des relations fréquentes avec les professeurs et souvent sur une variété de besoins ne pèsent pas bien lourd dans notre échantillon\*.

3. Entre 30 et 40% des professeurs interrogés jugent insuffisants les échanges qu'ils ont avec le DSP ou ses adjoints, les préposés à la documentation écrite et audiovisuelle et les conseillers spécialement chargés de les aider sur le plan pédagogique. Ils souhaitent que certains préposés de la documentation écrite et audiovisuelle prennent plus d'initiatives pour leur apporter de l'aide au plan pédagogique ou didactique.

● En ce qui concerne les relations entre professeurs et préposés à l'informatique, ce qui retient surtout l'attention ce sont les nombres de professeurs qui ont encerclé les mentions: «ne s'applique pas» (N = 166 ou 42.0%) et «sans réponse» (N = 103 ou 26.0%).

— Quand on tient compte de la taille des établissements, on se rend compte que les professeurs

qui enseignent dans les plus gros collèges de notre échantillon sont proportionnellement plus nombreux à trouver qu'ils n'ont pas assez de communication avec les préposés à la documentation écrite, avec les préposés à la documentation audiovisuelle, le DSP ou ses adjoints .

\* *Formulons ici une remarque de portée générale. A plusieurs reprises dans notre rapport nous soulignons des limites inhérentes aux questionnaires mêmes que nous avons utilisés. Il y a plusieurs raisons à ces limites (dont nous étions conscients), notamment les trois suivantes: nous n'avons pas voulu allonger démesurément des questionnaires déjà très longs et très exigeants; nous avons toujours évité de donner à nos instruments une tournure d'évaluation; nous avons eu le souci de ne pas introduire des interrogations concernant spécifiquement une catégorie de personnel en particulier, ne voulant pas que nos résultats donnent lieu ou prêtent flanc à toutes sortes d'interprétations qui ne cadreraient pas avec les objectifs de notre recherche.*

Pas assez de communication avec...	Professeurs enseignant dans les collèges comptant moins de 1 000 étudiants		Professeurs enseignant dans les collèges comptant 1 000 étudiants et plus		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Préposés à la documentation écrite	26	28.6	119	51.5	145	45.0
Préposés à la documentation AV	33	35.5	127	53.8	160	48.6
DSP et ses adjoints	40	40.0	134	56.3	174	51.5

— C'est dans les établissements plus petits qu'on dénombre la plus forte proportion de professeurs qui encerclent la mention «ne s'applique pas» quand il est question des préposés à l'informatique et des conseillers spécialement chargés d'aider les professeurs sur le plan pédagogique\*.

\* Différences établies à l'aide du Chi carré.

● Nous avons réservé deux questions à l'examen des perceptions et opinions des professeurs touchant la participation de certains préposés aux ressources aux travaux des enseignants. Dans un premier temps, les professeurs étaient invités à décrire *le degré actuel d'implication des préposés à la documentation écrite et audiovisuelle (ou de certains d'entre eux)*; dans un second temps, on sollicitait leur avis sur le rôle le plus «engagé qu'ils auraient avantage à remplir dans des conditions idéales». La juxtaposition des réponses aux deux questions est éclairante:

### Opinions des professeurs

Rôle joué par les préposés	Actuellement (R)		Idéalement (D)		Ecart (D-R) en % et % ajusté
	N	% et % ajusté	N	% et % ajusté	
Se borner à remplir les commandes de matériel faites par les professeurs	42	(10.6%) (11.7%)	1	( 0.3%) ( 0.3%)	-10.3 -11.4
Donner au besoin des renseignements ou conseils relevant de leur compétence technique	88	(22.3%) (24.6%)	24	( 6.1%) ( 6.5%)	-16.2 -18.1
Prendre l'initiative d'attirer l'attention des professeurs sur le matériel didactique disponible	100	(25.3%) (27.9%)	155	(39.2%) (42.0%)	+13.9 +14.1
Apporter leur aide sur le plan pédagogique ou didactique aux professeurs qui le demandent	52	(13.2%) (14.5%)	82	(20.8%) (22.2%)	+ 7.6 + 7.7
Offrir de l'aide sur le plan pédagogique ou didactique aux professeurs en général	16	( 4.1%) ( 4.5%)	81	(20.5%) (22.0%)	+16.4 +17.5

Il ressort de ces données\* que les professeurs interrogés – pris dans leur ensemble – souhaitent que les préposés aux ressources (certains d'entre eux tout au moins) se montrent plus «entrepreneurs» dans leurs relations avec eux. On notera que 60 répondants (15.2%) ne savaient pas le rôle que jouent actuellement les préposés aux ressources et que 26 (6.6%) se disaient incapables de se prononcer sur le rôle qu'ils devraient jouer à ce point de vue. En outre 37 personnes (9.3%) n'ont pas répondu à la première question et 26 (6.6%) à la seconde.

\* Pour des commentaires sur ces résultats, voir plus loin en p. 59.



## COMMENTAIRES

● Pour ce qui est des relations avec les préposés aux ressources, il convient de souligner les différences observées quand on tient compte de la taille des établissements où enseignent les professeurs. D'une part, dans les plus petits collèges on ne dispose pas toujours de certaines des ressources qu'on retrouve dans les plus gros collèges, notamment un service d'informatique et des conseillers spécialement chargés d'apporter une aide aux professeurs (C.R.E., conseillers pédagogiques, etc.). D'autre part, dans ces mêmes collèges, on se rend compte que les professeurs font appel plus souvent au directeur des services pédagogiques et à ses

adjoints. **Doit-on penser que dans les petits collèges, il y a davantage d'interaction entre professeurs et administrateurs? Ou alors ces derniers assument-ils, sous le mode de la suppléance ou autrement, des tâches et fonctions qui, dans les plus gros collèges, sont confiées à des professionnels aux attributions spécifiques?**

Les deux hypothèses contiendraient-elles chacune une partie de vérité? Nous ne saurions trancher mais le phénomène nous a paru digne de mention et devrait susciter réflexion.

Retenons cependant que *les professeurs des plus gros collèges sont proportionnellement*

plus nombreux à trouver qu'ils n'ont pas assez de communication non seulement avec le DSP et ses adjoints mais aussi avec les préposés à la documentation écrite ou audiovisuelle. Comme on va le voir c'est aussi dans ces mêmes collèges qu'on compte le plus grand nombre de professeurs qui expliquent l'insuffisance de leurs contacts avec les préposés aux ressources par une carence d'information sur le genre de services que ces personnes pourraient rendre. Cette convergence de faits nous incite à croire que dans les collèges plus peuplés, on aurait intérêt à étudier de plus près l'état et le mode de fonctionnement des relations entre le corps professoral et le personnel aux ressources...

#### 4. Invités à préciser les raisons d'une communication insuffisante entre eux, professeurs et préposés aux ressources ont mis de l'avant des motifs différents.

● On a cherché à identifier quelles peuvent être les raisons qui empêchent les professeurs de communiquer avec certaines personnes-ressources dont ils souhaiteraient recevoir l'aide,

soit dans la préparation de leurs cours soit à l'occasion de difficultés qu'ils éprouvent. Cent cinquante-huit professeurs (40%) ont estimé que la question ne les concernait pas.

Quant à ceux qui ont donné leur point de vue sur les raisons d'une communication insuffisante, les raisons les plus fréquemment évoquées par eux sont:

	N	%	% ajusté
C'est que vous préférez travailler seul:	183	46.3	82.8
C'est à cause d'une information insuffisante sur le genre de services que ces personnes pourraient rendre:	174	44.1	85.0
C'est à cause d'une insuffisante disponibilité de ces personnes:	137	34.6	71.0
C'est à cause d'un manque d'intérêt de ces personnes:	127	32.1	69.0

— On relève une seule différence significative suivant la taille des établissements: les professeurs des plus gros collèges sont proportionnellement plus nombreux à alléguer comme raison «une information insuffisante sur le genre de services que ces personnes pourraient rendre».

● Du côté des préposés, trente répondants (22.6%) estiment qu'il y a suffisamment d'échanges et de collaboration entre les professeurs et les préposés aux ressources pour les types de démarches et d'activités énumérées précédemment\*. Les autres se sont prononcés sur une série de sept hypothèses susceptibles d'expliquer l'insuffisance de relations entre professeurs et préposés aux ressources. Il en ressort que les deux hypothèses auxquelles le plus grand nombre de répondants accordent une grande importance, voire la plus grande importance sont dans l'ordre: a) les professeurs ne sont pas suffisamment informés des services et ressources (humaines et matérielles) qui sont à leur disposition; b) les professeurs estiment que les préposés aux ressources n'ont pas à intervenir en matière de pédagogie.

Au contraire, les hypothèses qui apparaissent *les moins importantes* aux yeux de nos répondants sont: a) les préposés aux ressources considèrent qu'il n'est pas de leur ressort d'apporter ce genre de collaboration. b) c'est une question de personnalités.

— Notons que les techniciens (N = 20) sont plus nombreux que les cadres et les professionnels (N = 10) à trouver qu'il y a suffisamment d'échanges et de collaboration entre les professeurs et les préposés pour les types de démarches ou d'activités qui sont ici mis en cause.

— Parmi les raisons alléguées pour expliquer l'insuffisance

d'échanges et de collaboration, le manque de temps ou de disponibilité joue plus pour les cadres et les professionnels que pour les techniciens .

## COMMENTAIRES

● Nous invitons les lecteurs de notre rapport et surtout ceux qui chercheront à donner des suites à notre recherche à scruter de très près les réponses que nous ont données professeurs et préposés sur les raisons d'une communication insuffisante entre les uns et les autres et sur l'implication que pourraient avoir certains préposés dans les travaux des enseignants. Pour ce qui nous concerne, nous retenons surtout les observations suivantes:

— professeurs et préposés s'entendent pour affirmer que le personnel des ressources ne devrait pas se borner à remplir des commandes de matériel ou à donner seulement des renseignements ou conseils relevant de sa seule compétence technique\*\*;

— nombre de professeurs semblent souhaiter que les préposés fassent preuve de plus d'initiative, de plus d'agressivité en offrant leurs services à tous les professeurs et non pas seulement à ceux qui s'adressent à eux; cette attente s'exprime avec plus de netteté encore dans les gros collèges de notre échantillon;

— cependant à partir des résultats que nous avons dépouillés et analysés, on ne voit pas clairement jusqu'où et sous quelle forme des préposés

pourraient s'impliquer dans les travaux des professeurs: ces derniers souhaitent-ils autre chose qu'un supplément d'information?

— il est significatif en effet de constater que si professeurs et préposés s'entendent pour déplorer des lacunes au plan de l'information, les premiers reprochent au personnel des ressources un manque d'intérêt et disponibilité, tandis que les seconds allèguent un refus de la part des professeurs que les préposés interviennent en matière de pédagogie .

\* Ce sont ceux qu'on retrouve en p. 54.

\*\* Nous n'avons pas reproduit ici les résultats du questionnaire du personnel préposé aux ressources au sujet du degré d'implication actuel et idéal de certains préposés à la documentation écrite et audiovisuelle dans les travaux des professeurs. On les retrouvera cependant dans la version intégrale de notre rapport.

La question est délicate. La situation peut varier d'un collège à l'autre. Nombre de facteurs entrent en jeu: traditions locales, climat des relations interpersonnelles, respect des compétences propres à chaque catégorie de personnel et des prérogatives dévolues à chacun par les conventions collectives et

les règlements du collège. C'est à chaque collège et aux différents groupes concernés qu'il revient de déterminer les moyens les plus susceptibles de favoriser une réelle interaction entre les uns et les autres.

5. La moitié des professeurs qui ont rempli notre questionnaire n'avait pas suivi de cours ou d'activités de perfectionnement au cours de la dernière année scolaire. Les autres avaient participé à des activités menées à l'extérieur du collège beaucoup plus qu'à des activités organisées par le collège.

● Le perfectionnement pédagogique des professeurs est une réalité qui comporte plusieurs facettes et dimensions au plan des juridictions et de sa mise en oeuvre comme à celui du contenu et de l'orientation à lui donner. Il n'entraîne ni dans nos intentions ni dans nos attributions d'aborder cette question dans toute son ampleur et sa complexité. Aussi ne s'étonnera-t-on pas de constater que les résultats présentés dans notre rapport sont loin d'épuiser le sujet. Ils renferment cependant des indications utiles, croyons-nous, pour ceux qui ont à assumer des responsabilités et à prendre des initiatives en la matière.

● *Dans les dix-huit (18) collèges où a été menée notre recherche\**, les professeurs qui, au cours de l'année scolaire précédente, s'étaient impliqués dans des activités de perfectionnement l'avaient fait, pour la majorité des cas, dans un cadre extérieur au collège, la participation à des congrès ou à des colloques étant la modalité la plus fréquente (N = 95). La rédaction de thèse, le perfectionnement organisé par un corps professionnel et les activités collectives organisées au collège par le secteur de l'aide pédagogique aux professeurs avaient mobilisé une quarantaine de nos répondants\*\*.

D'une façon générale, les professeurs concernés formulent des jugements plutôt positifs sur les activités auxquelles ils avaient participé.

\* Nous n'ignorons pas que les résultats de notre recherche auraient vraisemblablement pris une allure différente, si notre échantillon d'établissements avait compté un plus grand nombre de collèges où l'on organise des activités dans le cadre du programme PERFORMA.

\*\* Ne perdons pas de vue également que 74 professeurs avaient participé à «un autre programme de perfectionnement» et 46 autres à des activités collectives organisées au collège «selon d'autres modalités». Ce sont là des statistiques qui méritent de retenir notre attention mais l'absence de précisions sur le contenu ou l'orientation de ces activités nous empêche de les commenter...

6. Pour plus de la moitié des professeurs interrogés, le perfectionnement apparaît comme une réalité importante qui devrait être intimement mêlée à leurs activités courantes de professeurs et une entreprise personnelle plutôt que collective. C'est d'abord dans la discipline qu'on souhaite recevoir du perfectionnement.

● Le questionnaire des professeurs comportait cinq questions touchant le perfectionnement et le développement pédagogiques. Une première, à trois volets, était ainsi formulée: «Lorsqu'il est question de "perfectionnement", pensez-vous spontanément...

— à une réalité importante pour vous?

— à une réalité intimement mêlée à vos activités courantes de professeur ou à une organisation spéciale, sortant de l'ordinaire?

— à une entreprise personnelle que vous tenez à organiser vous-même ou à une entreprise collective dans laquelle vous pouvez trouver ce qui vous convient?»

**Des réponses données à cette triple interrogation, on peut inférer que le perfectionnement est une réalité très importante pour 54%\* de nos répondants, qu'on le voit comme une réalité intimement mêlée aux activités courantes du professeur (64%) et une entreprise personnelle plutôt que collective:** en effet 40.2% des répondants pensent spontanément au perfectionnement comme à une entreprise personnelle qu'ils tiennent à organiser eux-mêmes tandis que 19.3% songent plutôt à une entreprise collective, 40.5% considérant le perfectionnement comme un amalgame des deux. A remarquer que seulement 31 répondants (8.2%) associent

\* Pourcentages ajustés.

spontanément le perfectionnement à une organisation spéciale sortant de l'ordinaire.

● Une autre question de la série traitant du perfectionnement était ainsi libellée: «Admettons que vous souhaitiez recevoir éventuellement du perfectionnement dans les trois domaines suivants:

— Perfectionnement dans votre discipline ou spécialité  
— Perfectionnement en pédagogie ou didactique  
— Perfectionnement "personnel" (culture générale, nouveaux savoir-faire, etc.).

Veillez indiquer dans quel ordre d'importance vous placerez ces trois domaines». Voici les résultats détaillés à cette question.

## TYPE DE PERFECTIONNEMENT SOUHAITÉ

	D'ABORD	PUIS	ENFIN...	N	%
Perfectionnement..	dans la discipline	en pédagogie	"personnel"	102	25.8
Perfectionnement..	dans la discipline	"personnel"	en pédagogie	90	22.8
Perfectionnement..	en pédagogie	dans la discipline	"personnel"	66	16.7
Perfectionnement..	en pédagogie	"personnel"	dans la discipline	27	6.8
Perfectionnement..	"personnel"	dans la discipline	en pédagogie	67	17.0
Perfectionnement..	"personnel"	en pédagogie	dans la discipline	31	7.8
Je ne sais pas				3	0.8
Sans réponse				9	2.3

Comme on peut le voir, les préférences ne sont pas très nettes, mais il reste que c'est d'abord dans la DISCIPLINE qu'on souhaite recevoir du perfectionnement, puis en PÉDAGOGIE et enfin un perfectionnement PERSONNEL.

## COMMENTAIRES

● Si le perfectionnement apparaît comme quelque chose d'important pour une majorité de nos répondants, il convient de rappeler et de souligner que ceux-ci le voient surtout comme une *réalité mêlée aux activités courantes* du professeur et une *entreprise personnelle plutôt que collective*. Ces faits intéresseront sans doute ceux qui ont charge du

perfectionnement dans les collègues. L'organisation d'activités dans des perspectives organisationnelles, institutionnelles ou communautaires commanderait donc au préalable un sérieux travail de sensibilisation, faute de quoi pareilles activités risqueraient de ne pas trouver preneurs ou d'être inefficaces.

● Il est remarquable de constater que c'est un perfectionnement dans la *discipline* qu'on recherche d'abord. On retrouve ici l'expression d'une prépondérance de la discipline et de la spécialité d'enseignement qui s'est exprimée ailleurs dans notre rapport, notamment lorsqu'il était question des objectifs poursuivis par les professeurs

dans leurs lectures. Le perfectionnement en psychopédagogie ne vient qu'en second lieu dans les centres d'intérêt des professeurs. Plusieurs raisons permettent de comprendre cette situation: critères de sélection du personnel enseignant (celle-ci s'opère exclusivement ou presque sur la base de la compétence dans la discipline ou la spécialité enseignée), importance primordiale du département comme lieu de regroupement des professeurs et d'expression de leurs préoccupations professionnelles, inapplication et mise en veilleuse du Règlement no 4, formation psychopédagogique déjà reçue (pour bon nombre de nos répondants tout au moins).

7. Invités à préciser les objets sur lesquels ils souhaiteraient recevoir de l'aide ou du perfectionnement, les professeurs ont placé aux premiers rangs: a) l'identification ou l'élaboration d'instruments d'évaluation de l'apprentissage des étudiants; b) la précision des méthodes et activités relatives aux objectifs qu'ils poursuivent à travers leurs cours. A l'opposé «Apprendre à utiliser l'ordinateur à des fins d'enseignement» et «Elaborer un plan de recherche et le réaliser» apparaissent des besoins très peu répandus ou ressentis.

● Pour clore la portion du questionnaire consacrée au perfectionnement, nous avons demandé aux professeurs s'ils poursuivaient ou souhaiteraient poursuivre des activités de perfectionnement en pédagogie ou en didactique. Cent trente (130 ou 32.9%) ont répondu de façon explicite: NON. Les autres ont précisé quelle importance ils accordent à une série de onze

objectifs proposés à leur attention. Parmi les objectifs énumérés, reçoivent les cotes les plus positives\* . 1. Trouver ou construire des instruments d'évaluation de l'apprentissage (N = 214 ou 54.2%); 2. Préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs (N = 204 ou 51.7%). 3. Améliorer les relations professeurs-étudiants (N = 199 ou 50.4%). A l'opposé,

les objectifs qui obtiennent les cotes les plus négatives sont: a) Apprendre à utiliser l'ordinateur à des fins d'enseignement; b) Elaborer un plan de recherche et le réaliser; c) Trouver des façons efficaces d'utiliser l'équipement. A noter que les professeurs dont l'âge se situe entre 30 et 34 ans accordent moins d'importance que leurs collègues à l'énoncé

\* «Pas mal» + «Beaucoup d'importance».

“améliorer les relations entre professeurs et étudiants”. Par ailleurs ceux qui ont entre 11 et 15 années d’expérience sont plus nombreux à vouloir préciser les objectifs des cours.

● Dans une autre partie du questionnaire, on avait posé la question: «Si vous souhaitez recevoir de l’aide pour l’organisation de votre enseignement ou à l’occasion de difficultés prévisibles, veuillez préciser les besoins ou les buts auxquels cette aide se rattacherait.» Or la liste de besoins était identique à celle traitant de perfectionnement. On remarque que les trois énoncés qui viennent en tête de liste sont: 1. Trouver des instruments de l’évaluation de l’apprentissage des étudiants; 2. Développer des méthodes et techniques pour évaluer un cours ou un procédé d’enseignement; 3. Préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs, suivis de très près par «Apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l’enseignement». En queue de liste, on retrouve a) Utiliser l’ordinateur dans l’enseignement; b) Elaborer un plan de recherche; c) Identifier le style d’enseignement qui vous convient le mieux. Il y a donc concordance sur deux des besoins prioritaires et deux des besoins les moins prioritaires, quand on confronte les résultats à la question traitant de perfectionnement (Q. 47) et ceux touchant l’aide pédagogique souhaitée (Q. 50).

## COMMENTAIRES

● Les nombres et pourcentages de professeurs qui n’ont pas répondu à la question ou qui disent ne pas souhaiter d’aide pour chacun des douze énoncés soumis à leur attention sont considérables: il n’y en a jamais moins que 149 (37.7%) et cela va jusqu’à 284 (72%). Il y a là un fait susceptible de recevoir plusieurs interprétations\* mais déjà en soi il mérite d’être mis en relief et retenu comme tel.

● En un sens, la hiérarchie des besoins s’établit plus aisément par la négative, c’est-à-dire en pointant les objets sur lesquels très peu de nos répondants souhaiteraient recevoir de l’aide: utiliser l’ordinateur dans l’enseignement, élaborer un plan de recherche, identifier le style d’enseignement qui convient le mieux au professeur en question. Cependant si on examine les objets sur lesquels les professeurs interrogés souhaiteraient *sûrement* recevoir de l’aide, on constate que les *préoccupations d’évaluation* viennent en tête de liste puisque 40.9% (ajusté) des répondants désireraient assurément recevoir de l’aide pour trouver des instruments d’évaluation de l’apprentissage des étudiants et 39.4% pour développer des méthodes et techniques visant à évaluer un cours ou un procédé d’enseignement.

● S’expriment également des besoins assez nets concernant: - des stratégies pédagogiques en accord avec les objectifs visés dans l’enseignement et capables de favoriser l’atteinte de ces objectifs; - la relation professeur-étudiant que l’on voudrait améliorer.

● Nous avons mis en évidence dans la *version intégrale* de notre rapport des différences d’attitudes suivant la discipline ou spécialité d’enseignement mais ce qui nous apparaît encore plus significatif ce sont les différences observées quand on tient compte de la place qu’occupent certaines méthodes ou formules pédagogiques dans l’enseignement de nos répondants (cf. chapitre sur l’aide pédagogique aux professeurs dans la version complète du rapport final). Le temps nous a manqué pour creuser ces phénomènes mais nous croyons important de les signaler à l’intention des lecteurs ou utilisateurs de notre recherche. Peut-être suggéreront-ils des pistes intéressantes à ceux qui voudraient assurer un prolongement à nos travaux.

\* Exemples: - absence d’intérêt pour la pédagogie, pour l’utilisation des ressources dites de soutien ou pour l’innovation pédagogique? - inexistence de besoins en ces matières? - choix d’énoncés ou d’objectifs ne correspondant pas au vécu et attentes véritables des enseignants? etc.

● L'éventail des objets sur lesquels les professeurs étaient invités à s'exprimer est loin d'être exhaustif: l'accent portait surtout sur des dimensions psychopédagogiques et sur l'utilisation des ressources didactiques; un réel *inventaire* des besoins exigerait un questionnaire beaucoup plus développé et raffiné que le nôtre.

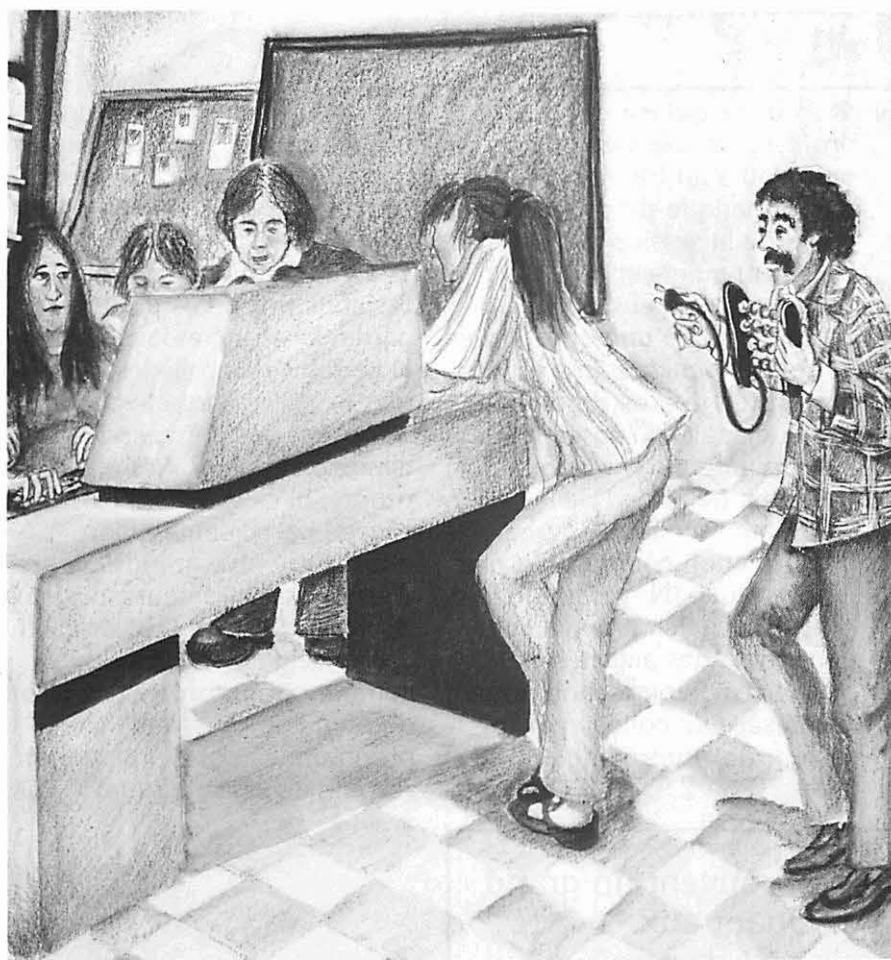
Malgré ces limites, nous croyons que les résultats de notre recherche cernent tout de même des aspects importants de la réalité. C'est ce que la lecture de plusieurs textes consacrés à l'analyse des besoins des enseignants de niveau collégial ou à leur perfectionnement nous donne à penser\*.

\* Voir par exemple: Chabot Marie et Hoa Nguyen Pham - Dang. *Enquête sur la pédagogie au Collège Lionel-Groulx*. Ste-Thérèse Service de la recherche, Collège Lionel-Groulx, 1972.

Roussel, Robert. *Les besoins ressentis par les professeurs face à la pédagogie*. Enquête effectuée au Cégep de Rivière-du-Loup. Québec, ministère de l'Éducation, Service général des communications, juin 1976, 195 p.

Rhéaume, Jacques. "Le perfectionnement des enseignants: réalité et utopie". *Journal de l'Association des collèges communautaires du Canada*, vol. 2, no 1, printemps 1978, pp. 64-93.

## VII - INFORMATIQUE ET PÉDAGOGIE



Dans quelle mesure utilise-t-on l'informatique à des fins pédagogiques? Quelles attentes ou quels besoins manifeste-t-on touchant le recours à l'ordinateur dans des activités d'enseignement et d'apprentissage? Nous résumerons les résultats de notre recherche sur ce thème à l'aide de deux affirmations générales que nous étayerons puis commenterons brièvement.



1. Très peu d'étudiants et de professeurs qui ont répondu à nos questionnaires avaient déjà eu l'occasion de se servir d'un ordinateur ou de faire appel au service d'informatique de leur collègue.

● Du côté des étudiants, plus des trois quarts de ceux qui ont rempli notre questionnaire n'avaient jamais eu recours aux services d'un ordinateur dans leurs études. Entre 7 et 11% d'entre eux (N variant entre 324 et 489) s'en étaient déjà servi pour résoudre des problèmes ou effectuer des calculs, pour des exercices de simulation ou des jeux, pour un autre genre de travail ou dans le cadre d'un enseignement par ordinateur.

— Les programmes où l'on compte le plus grand nombre d'utilisateurs sont ceux de techniques physiques, de techniques de l'administration, de sciences pures et de sciences de l'administration.

● Pour ce qui est des professeurs, très peu avaient eu recours au Service d'informatique du collège au cours de la session précédente, trois cent vingt-sept (327 ou 82.8%) d'entre eux ayant répondu non à une question en ce sens. De même, une infime proportion de nos répondants avait déjà fait de l'enseignement par ordinateur (N = 16 ou 4.1%) ou s'était déjà servi de l'ordinateur comme source d'information courante au plan pédagogique (N = 33 ou 8.4%). Très peu également avaient participé à des activités collectives de perfectionnement organisées au collège par le secteur de l'informatique (N = 10 ou 2.5%) ou avaient

reçu de l'aide visant à leur apprendre à utiliser l'ordinateur dans l'enseignement (N = 19 ou 4.8%).

● Pour bien interpréter les résultats présentés ici, il faut garder à l'esprit les faits suivants: a) certains des collèges où a été menée notre enquête ne disposent pas d'un service d'informatique qui leur soit propre; b) c'est dans sept (7) des cégeps participants qu'on retrouve le plus grand nombre d'étudiants utilisateurs: or, dans la plupart d'entre eux, ou bien l'on enseigne l'informatique comme option professionnelle ou bien l'on offre des programmes qui entraînent un recours à l'informatique.

2. Les étudiants interrogés éprouvent un grand attrait pour l'ordinateur. Quant aux professeurs, c'est une minorité d'entre eux qui manifeste de l'intérêt pour l'utilisation de l'ordinateur à des fins d'enseignement.

● Si on s'en rapporte aux réponses qu'ils ont données à la question traitant de leurs besoins au plan pédagogique, on doit conclure que les étudiants interrogés éprouvent un grand attrait pour l'ordinateur. Mille sept cent quatre-vingt treize (1 793 ou 47.2%) de nos répondants disent avoir «grandement besoin d'aide» pour apprendre à utiliser un ordinateur, tandis que mille quatre cent quinze autres (1 415 ou 37.2%) affirment: «J'aurais besoin d'aide mais pour moi c'est moins important ou moins urgent».

— Les étudiants de techniques administratives (53.4%) sont ceux qui expriment en plus grand nombre une attente précise («grandement besoin»); c'est en techniques humaines (41.1%) et en techniques biologiques (42.1%) qu'on compte les plus faibles taux de répondants à avoir exprimé un besoin aussi net.

— C'est dans les collèges de plus grande taille qu'on rencontre la plus forte proportion d'étudiants qui expriment un grand besoin d'aide (N = 1 522).

— Il est sans doute intéressant de noter qu'invités à se prononcer sur la série de besoins des étudiants au plan pédagogique, les préposés aux ressources ont situé l'énoncé «apprendre à utiliser un ordinateur» au treizième et dernier rang.

● Les professeurs qui ont rempli notre questionnaire semblent moins attirés que les étudiants par l'informatique. Sur la liste des objectifs que pourraient poursuivre des activités de perfectionnement

organisées à leur intention, «apprendre à utiliser l'ordinateur à des fins d'enseignement» vient au dernier rang: 64 (16.2%) accordent pas mal ou beaucoup d'importance à cet objectif. Même phénomène quand il est question des aspects sur lesquels les professeurs aimeraient recevoir de l'aide: une infime minorité (21 ou 5.3%) souhaiterait «sûrement» recevoir de l'aide pour utiliser l'ordinateur dans l'enseignement. Plus loin cependant, en réponse à deux autres questions traitant spécifiquement d'informatique et pédagogie, quatre-vingt douze (92 ou 23.3%) professeurs affirment qu'ils souhaiteraient utiliser «éventuellement» l'enseignement par ordinateur et cent quarante-et-un (141 ou 35.7%) font de même pour ce qui est d'utiliser l'ordinateur comme source d'information courante pour le professeur. Ce sont les professeurs de sciences et mathématiques qui montrent le plus d'intérêt pour l'utilisation de l'ordinateur à des fins pédagogiques.

● Confrontés à une série de raisons susceptibles d'expliquer pourquoi ils utilisent peu ou point l'ordinateur dans leur enseignement, les professeurs ont surtout mis de l'avant deux motifs qui, en un sens, peuvent se recouper: 1° «la question ne s'applique pas dans mon cas»; 2° «l'ordinateur n'a guère sa place dans ce que j'enseigne».

## COMMENTAIRES

● Notre recherche, comme on vient de le voir, comporte peu de données touchant l'utilisation de l'ordinateur à des fins pédagogiques. C'est cependant un thème qui a fait l'objet d'importants travaux au cours des dernières années. La revue *BIP-BIP\**, par exemple, a publié régulièrement des articles ou des monographies rendant compte d'expériences vécues dans plusieurs collèges du Québec.

● C'est cependant dans deux documents\*\* du Service général des moyens d'enseignement que l'on trouvera rassemblée l'information la plus complète touchant les applications pédagogiques de l'ordinateur (A.P.O.) dans les cégeps. On y propose une définition des A.P.O., des descriptions et analyses d'A.P.O. dans les collèges, les éléments d'un diagnostic d'ensemble et des idées-cadres pour un plan de développement des A.P.O. au collégial. Le travail le plus urgent, selon nous, consiste donc à s'informer et à informer sur le potentiel que recèle l'ordinateur au plan pédagogique, à se familiariser avec ce qui a déjà été essayé, à situer cette ressource dans le cadre de stratégies d'enseignement et d'apprentissage bien définies.

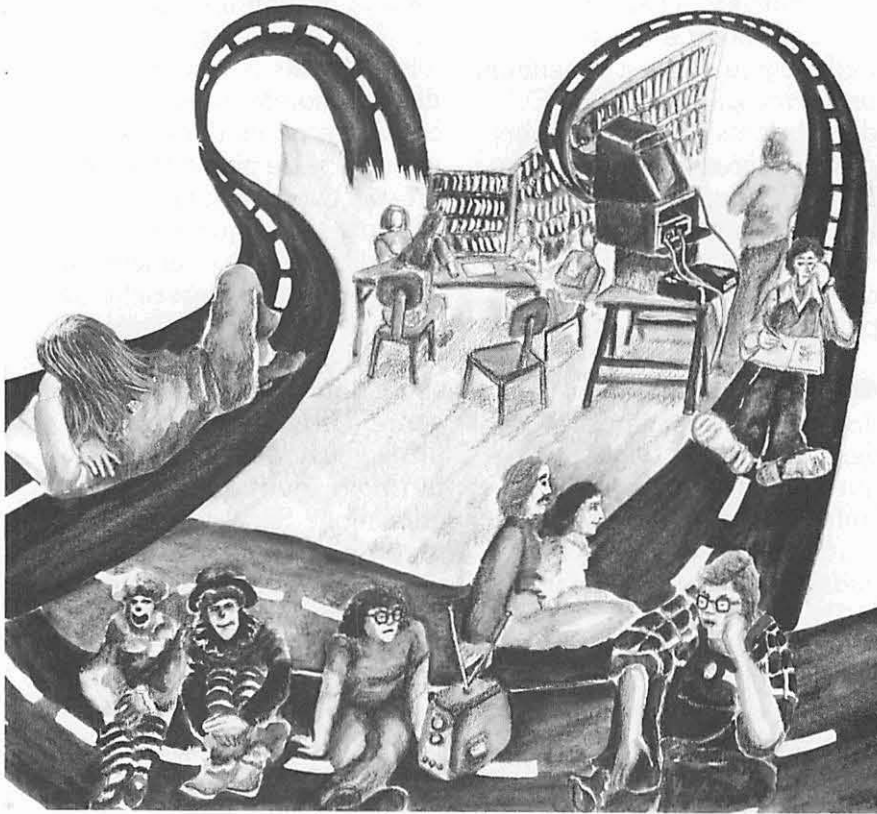
● Il n'est que de feuilleter les journaux et les revues pour se rendre compte de la place de plus en plus grande que prend l'ordinateur dans notre société: dans la gestion des affaires ou des établissements, dans les loisirs (jouets électroniques), dans le monde de la communication, dans les opérations de planification et de prospective, partout l'ordinateur imprime sa marque sur notre vie quotidienne. L'avènement des microprocesseurs est riche de virtualités de toutes sortes que nous ne pouvons guère que soupçonner pour l'instant. Quel genre de retombées ces prodigieux développements technologiques auront-ils en éducation? Sans doute, la réponse dépend-elle en bonne partie de l'attitude réceptive et du dynamisme des éducateurs et des responsables des établissements scolaires. Il ne faudrait pas cependant commettre avec l'ordinateur la même erreur commise en certains milieux avec l'audiovisuel: ériger le moyen en fin, mythifier le gadget au détriment de la pédagogie que pareils instruments sont censés servir. En plus des documents déjà cités, les personnes intéressées trouveront dans un autre document du S.G.M.E. *Pour une politique d'utilisation pédagogique de l'ordinateur\** un esprit et des éléments de stratégie qui pourraient inspirer un développement ordonné des A.P.O. dans nos établissements.

\* Revue publiée 5 fois par an par le Service général des moyens d'enseignement du ministère de l'Éducation du Québec. Elle a pour but de communiquer des nouvelles et des idées sur les applications pédagogiques de l'ordinateur et de permettre un échange entre les personnes intéressées à ces utilisations.

\*\* *Les applications pédagogiques de l'ordinateur dans les cégeps: situation en 1977*. Recueil de documents, par Francis Meynard avec la collaboration de Guy Chevalier, Jean-Louis Longtin et Claude Therrien. Ministère de l'Éducation, Service général des moyens d'enseignement, novembre 1977. *Le développement des applications pédagogiques de l'ordinateur dans les cégeps* par Francis Meynard avec la collaboration de Guy Chevalier, Marc Scholer et Jean Louis Longtin. Ministère de l'Éducation, Service général des moyens d'enseignement, avril 1979.

\* Chevalier, Guy avec la collaboration de Francis Meynard et Monique Vermette-Gaudreau. *Pour une politique d'utilisation pédagogique de l'ordinateur*. Ministère de l'Éducation, S.G.M.E., août 1978, V et 78 p.

## VIII - LES RESSOURCES ET LEURS USAGERS



Quels jugements les étudiants et les professeurs portent-ils sur l'information qu'on leur transmet concernant les ressources disponibles au collège? Dans quelle mesure et à travers quelles modalités s'impliquent-ils lorsqu'il s'agit d'orienter ou d'organiser ces ressources? Sont-ils motivés à collaborer? Telles sont les principales questions auxquelles nous nous efforcerons de répondre dans les pages qui viennent, en intégrant non seulement le point de vue des usagers mais aussi celui des préposés aux ressources.

1. Les jugements que les étudiants et les professeurs portent sur la valeur de l'information et de la publicité concernant les divers secteurs de ressources didactiques du collège semblent assez directement conditionnés par l'accessibilité des ressources en question et l'utilisation qu'on en fait soi-même. Plus on a effectivement recours à une ressource donnée plus on a tendance à formuler des commentaires favorables sur la qualité de l'information consacrée à cette ressource.

● Le tableau suivant nous permet de saisir d'un seul regard le jugement qu'étudiants et professeurs portent sur l'information et la publicité consacrées aux divers secteurs

de ressources étudiés dans notre enquête.

### **Etudiants et professeurs qui estiment que l'information et la publicité sur les ressources sont plutôt bonnes, voire très bonnes.**

#### **Ensemble des étudiants et des professeurs**

	Etudiants	Professeurs
Secteur des documents écrits	3095 (70.8) (75.7)*	253 (64.1) (70.1)*
Secteur de l'audiovisuel	1951 (44.6) (51.3)*	231 (58.5) (65.3)*
Secteur de l'informatique	1116 (25.5) (34.0)*	36 ( 9.1) (18.6)*
Secteur de l'imprimerie-photocopie	2105 (48.1) (54.5)*	294 (74.4) (80.5)*

\* Pourcentage ajusté.

Pour ce qui est de l'aide pédagogique aux professeurs, 138 professeurs portent un jugement favorable soit: 34.9% (où N = 395) et 46.5% ajusté (où N = 297).

— On observe des différences d'opinions suivant la taille des établissements (tant pour les professeurs que pour les étudiants) et les familles de programmes auxquelles appartiennent les étudiants. Par exemple: les étudiants des collèges plus peuplés de notre échantillon ont une opinion plus positive sur le secteur audiovisuel tandis que c'est l'inverse pour le service de l'imprimerie-photocopie.

## **COMMENTAIRES**

● Comme nous l'écrivions plus haut, l'examen de tels résultats nous incite à formuler l'hypothèse que le jugement porté sur la valeur de l'information concernant une ressource donnée est directement conditionné par le caractère accessible de cette ressource et par l'utilisation qu'en fait celui qui est appelé

à se prononcer. Le jugement apparaît d'autant plus positif que l'accès à cette ressource est facile et fréquente son utilisation. Les données que nous avons analysées dans des chapitres antérieurs concernant le recours à la bibliothèque du collège, au service audiovisuel et au service informatique nous autorisent, croyons-nous, à suggérer une telle hypothèse.\*

\* Par exemple: les étudiants fréquentent et utilisent plus la bibliothèque que le service audiovisuel et encore plus que le service d'informatique: or, c'est précisément le secteur des documents écrits qui reçoit le plus grand nombre de témoignages positifs, beaucoup plus que le secteur de l'audiovisuel et encore davantage que le secteur de l'informatique.

— Cela vaut quand on considère les répondants dans leur ensemble mais on peut aussi l'illustrer par un exemple précis: les étudiants de techniques physiques et de techniques de l'administration qui sont les plus grands utilisateurs de l'ordinateur (cf. chapitre sur "informatique et pédagogie") sont aussi ceux qui sont les plus nombreux à porter des jugements positifs sur la valeur de l'information et de la publicité se rapportant au secteur de l'informatique.

● En outre, nous nous sommes rendus compte, à l'aide de croisements de variables, que les étudiants qui portent les jugements les plus négatifs sur la valeur de l'information et de la publicité consacrées aux ressources du collège sont ceux qui estiment avoir besoin d'une initiation en bonne et due forme pour tirer parti de la documentation écrite et audiovisuelle. Moins on a besoin d'une initiation, plus le jugement que l'on porte est positif. Et cela se vérifie, quel que soit le secteur de ressources envisagé.

● Quand une ressource n'existait pas dans leur collège (e.g. service d'informatique, service d'aide pédagogique aux professeurs, service audiovisuel non accessible aux étudiants dans certains des collèges de notre échantillon) ou lorsqu'ils n'utilisaient pas une ressource disponible, nos répondants ont eu deux réactions typiques: certains ne se sont pas exprimés sur la valeur de l'information entourant cette ressource, d'autres se sont prononcés et ont jugé plutôt déficiente cette information.

2. Les professeurs sont plus nombreux que les étudiants à formuler des remarques, recommandations ou suggestions concernant l'orientation et l'organisation des ressources didactiques du collège. Si on s'en rapporte au témoignage des préposés aux ressources, leurs interventions auraient plus de poids que celles des étudiants.

● Parmi les étudiants qui ont répondu à notre questionnaire, il s'en trouvait 507 ou 11.6% qui avaient déjà, d'une manière ou d'une autre, exprimé leur point de vue sur les ressources didactiques du collège. C'est à propos de la documentation écrite qu'on s'était le plus prononcé (50.3% des 507 répondants) et à propos de l'informatique (22.5%) qu'on était le moins intervenu.

*Du côté des professeurs, la proportion de répondants qui avaient déjà formulé des commentaires ou des suggestions est plus grande. Malgré cela, il nous faut noter les forts taux de répondants qui n'ont jamais formulé de remarques ou de recommandations: quel que soit le secteur, le pourcentage n'est jamais moindre que 45.6% de*

nos 395 répondants. C'est à propos de la documentation écrite (212 mentions), de l'audiovisuel (491 mentions pour 3 énoncés) de la photocopie et de l'imprimerie (169 mentions) que nos répondants ont formulé en plus grand nombre remarques et recommandations. Par contre, c'est à propos de l'informatique que nos répondants sont le moins intervenus: il faut cependant tenir compte, si on veut interpréter correctement les statistiques, des cas où la question ne s'appliquait pas à vrai dire; il en va de même pour ce qui concerne l'aide pédagogique aux professeurs.

● Invités à se prononcer sur l'importance qu'on accorde actuellement aux remarques et recommandations des étudiants et des professeurs en ce qui

concerne l'orientation et l'organisation des ressources du collège, les préposés ont répondu de façon non équivoque que ce sont les points de vues des enseignants qui recevaient le plus de considération\*.

## COMMENTAIRES

● Pareils résultats n'ont pas lieu de nous surprendre outre mesure. Les étudiants passent peu de temps au collège. Avant toute chose il leur faut se familiariser avec ce qui existe: le matériel, les équipements et les services disponibles, les structures et modes de fonctionnement, etc. Cette étape franchie, il leur reste, pour la plupart, très peu de temps pour développer des perspectives critiques ou y aller de leurs

\* Cette constatation ressort de l'analyse de deux tableaux statistiques résumant l'opinion des préposés sur cette question: cf. version intégrale de notre rapport final.

suggestions. Il en va bien autrement du côté des

professeurs: non seulement demeurent-ils plus longtemps

au collège mais aussi on sollicite plus fréquemment ou plus explicitement leur collaboration.

### 3. Le réseau de communication entre préposés aux ressources et usagers a un caractère informel.

● Qu'il s'agisse des étudiants ou des professeurs c'est d'abord et surtout à travers des conversations ou démarches sans caractère officiel qu'ils sont intervenus pour exprimer leurs opinions sur l'orientation et l'organisation des ressources didactiques.

● Interrogés sur les initiatives ou mesures que l'on prend «pour identifier et clarifier les besoins des usagers, qu'il s'agisse des individus ou des groupes (e.g. "départements")», les préposés ont indiqué dans l'ordre: a) les conversations ou démarches sans caractère officiel (186 mentions sur 539, soit 34.5% de toutes les mentions); b) les rencontres de groupes (103 mentions ou 19.1% de toutes les mentions); c) les sondages ou enquêtes (71

mentions, soit 13.2% des mentions). Soulignons que les répondants étaient appelés à se prononcer sur les différents secteurs de ressources – d'où la référence au nombre total de "mentions" obtenues par les divers moyens suggérés.

— Remarquons que les préposés ont pu se prononcer surtout pour ce qui a trait à la bibliothèque et à l'audiovisuel. Dans tous les autres cas, les pourcentages de "sans réponse" varient de 54.9% à 66.9%. Comme nous l'avons déjà indiqué une forte proportion de nos répondants travaillaient dans les secteurs de la documentation écrite et de l'audiovisuel.

### 4. Il ressort des réponses à nos questionnaires que les étudiants de même que les professeurs désirent jouer un rôle actif dans les processus qui visent à donner une orientation précise aux ressources didactiques ou à déterminer les modalités de leur organisation.

● Nous avons demandé aux étudiants et aux professeurs de nous dire quelle importance, selon eux, on accorde *actuellement* et on devrait accorder *dans l'avenir* aux remarques et recommandations qu'ils font touchant l'organisation et l'orientation des ressources didactiques. Les préposés aux ressources étaient aussi invités à nous donner leur point de vue sur cette question à

double volet. La version intégrale du rapport final comporte une présentation assez détaillée de tous les résultats. Contentons-nous ici de mettre en évidence quelques constatations seulement:

— dans tous les cas – les répondants avaient à se prononcer sur sept (7) dimensions ou aspects des ressources – l'influence

## COMMENTAIRES

● Si nous rapprochons les résultats présentés ici de ceux qui ont trait aux rapports entre professeurs et préposés quand il s'agit de travaux des enseignants ou d'une aide à leur fournir au plan pédagogique, force nous est de constater que les relations entre les usagers et le personnel des ressources s'établissent généralement de façon informelle, dans des rencontres de personne à personne, à travers des conversations ou des démarches qui n'ont rien d'officiel. Les interactions fondées sur des mécanismes institutionnels, bien identifiés comme tels (qu'il s'agisse d'enquêtes, de sondages ou de comités consultatifs), n'apparaissent pas tellement répandues ou fréquentes, du moins dans les collèges où s'est effectuée notre recherche.

*souhaitée par les professeurs et les étudiants (importance désirable) est plus forte que celle que l'on perçoit avoir présentement (importance actuelle): on voudrait que dans l'avenir on accorde plus d'importance à leurs points de vue ( $D > R$ );*

— tant chez les professeurs que chez les étudiants, les taux de sans réponse sont assez élevés

quand il s'agit de se prononcer sur l'importance que l'on accorde *actuellement* à leurs remarques ou recommandations: ou bien on ignore le sort réservé aux remarques et recommandations qui ont été faites ou bien n'ayant pas soi-même formulé de telles remarques ou recommandations, on estime qu'on n'avait pas à répondre à cette question;

— du côté des étudiants, les aspects sur lesquels on souhaite que dorénavant leurs points de vue soient surtout pris en considération sont les suivants:

1° les besoins des usagers; 2° le choix ou la sélection de la documentation écrite; 3° les équipements ou activités n'existant pas encore au collège;

— les professeurs, de leur côté, établissent la hiérarchie suivante: 1° le choix ou la sélection de la documentation écrite; 2° les besoins des usagers; 3° le choix ou la sélection des documents et de l'équipement audiovisuels;

— les préposés expriment exactement le même avis que les professeurs concernant les 3 objets à propos desquels les

remarques ou recommandations des professeurs devraient être prioritairement prises en considération; dans le cas des étudiants, il y a concordance pour ce qui est des deux premiers énoncés, mais les préposés classent au 3e rang «les règlements et les procédures à respecter pour avoir accès aux locaux, équipements, services, documents, etc. et pour les utiliser». Ils ne placent qu'au 5e rang l'énoncé concernant les «équipements ou activités n'existant pas encore au collège».

### 5. Les professeurs nous ont signifié de façon très nette leur intérêt et leur motivation à collaborer avec le personnel des ressources.

● Deux questions traitaient de la motivation des professeurs à collaborer à l'amélioration des ressources didactiques du collège. La première était ainsi formulée: «Non pas en principe,

mais dans votre situation actuelle et réelle – compte tenu de votre charge de travail, de la mentalité de votre milieu, etc. – vous sentez-vous motivé(e), disposé(e) à faire un effort pour

collaborer à l'amélioration des ressources didactiques (documentation, aide pédagogique aux professeurs, etc.) avec les personnes qui en ont actuellement la charge?»

	N	%	% ajusté	Cumulatif ajusté
Aucunement ou très peu motivé(s)	21	5.3	5.6	5.6
Peu motivé(s)	108	27.3	28.6	34.1
Passablement motivé(s)	164	41.5	43.4	77.5
Très motivé(s)	78	19.7	20.6	98.1
Ne s'applique pas	7	1.8	1.9	100.0
Sans réponse	17	4.3	-	

A cette question, les professeurs interrogés ont donné les réponses que voici:

Cela signifie que 64% (ajusté) des professeurs se disent passablement ou très motivés à collaborer à l'amélioration des ressources didactiques avec les personnes qui en ont actuellement la charge.

● La seconde question interrogeait les répondants sur l'intérêt que les professeurs qu'ils connaissent manifestent, dans l'ensemble, pour l'amélioration des ressources didactiques du collège. Les résultats corroborent ceux qui précèdent:

	N	%	% ajusté	Cumulatif ajusté
Aucun intérêt	15	3.8	4.0	4.0
Un peu d'intérêt	149	37.7	39.9	44.0
Passablement d'intérêt	152	38.5	40.8	84.7
Beaucoup d'intérêt	57	14.4	15.3	100.0
Sans réponse	22	5.5	-	

6. De forts pourcentages de professeurs et de préposés se disent satisfaits du volume d'échanges et de communication entre les uns et les autres. Les deux catégories d'intervenants s'entendent pour identifier trois causes majeures qui expliqueraient une insuffisance d'interaction entre eux.

— Cent quarante-six (146 ou 37%) des professeurs interrogés estiment qu'il y a suffisamment d'échanges et de collaboration. Les autres ont émis leur avis sur une série de dix (10) hypothèses susceptibles de rendre compte de la situation. Si on ne retient que les réponses de ceux qui ont donné un avis précis, on constate que les deux hypothèses qui sont les plus accréditées sont: 1° «Les professeurs éprouvent peu d'intérêt à l'égard des comités purement consultatifs» et 2° «Il faudrait modifier des habitudes bien ancrées». Très près derrière vient: «Cela dépend des structures ou des méthodes de communication». L'hypothèse qui recueille le moins de suffrages est celle qui voudrait que «les professeurs se refusent en principe à ce genre de collaboration», suivie de celle qui expliquerait la situation par des questions de personnalités.

— Quant aux préposés, soixante-quatre (ou 48.1%) de nos répondants considèrent qu'il y a suffisamment d'échanges et de collaboration entre eux et les professeurs pour

ce qui a trait à l'organisation et à l'orientation des ressources. Pour les autres, les hypothèses (parmi celles suggérées) les plus susceptibles d'expliquer le manque de communication sont dans l'ordre:

- 1° il faudrait modifier des habitudes bien ancrées;
- 2° cela dépend des structures ou des méthodes de communication;
- 3° les professeurs éprouvent peu d'intérêt à l'égard des comités purement consultatifs.

A l'inverse, les hypothèses jugées les moins susceptibles d'expliquer une insuffisance d'échanges et de collaboration entre professeurs et préposés aux ressources sont dans l'ordre: a) C'est une question de personnalités; b) Dans le passé, certaines tentatives de collaboration ont abouti à des impasses; c) Les professeurs et les préposés aux ressources n'ont ni la même formation ni le même langage.

● Si on se base sur ces résultats, la motivation ne ferait donc pas défaut dans le corps professoral aussi bien des petits que des gros collèges, les croisements de variables n'ayant fait ressortir aucune différence significative suivant la taille des établissements.

● On a interrogé aussi bien les professeurs que les préposés sur les raisons qui pourraient expliquer une communication insuffisante touchant l'organisation et l'orientation des ressources didactiques du collège.

## COMMENTAIRES

● Ainsi, préposés et professeurs s'entendent pour pointer trois raisons majeures qui expliqueraient une insuffisance d'interaction entre les deux catégories d'interlocuteurs: **1° les habitudes acquises; 2° les structures et les méthodes de communication utilisées; 3° le peu d'intérêt des professeurs à l'égard des comités purement consultatifs.** En somme, des facteurs qui mettent en cause mentalités et façons de faire, qui touchent aux modes de fonctionnement et d'organisation, qui rejoignent la problématique plus vaste de la participation et du partage du pouvoir dans le respect des compétences respectives.

● Nous avons recueilli plusieurs commentaires libres qui traduisent en termes très personnels ce que les statistiques ont mis en évidence. On parle d'incapacité des différents groupes à communiquer et à travailler en



collaboration, de chicanes de clocher, d'esprit de chapelle. Des professeurs soulignent que très souvent les structures elles-mêmes ne favorisent pas une utilisation des ressources disponibles et une interaction entre professeurs et préposés:

— «Il me semble que la structure même du collège encourage un certain anonymat. A moins de se servir des services d'une façon habituelle, on ne sait ni où aller, qui voir...»

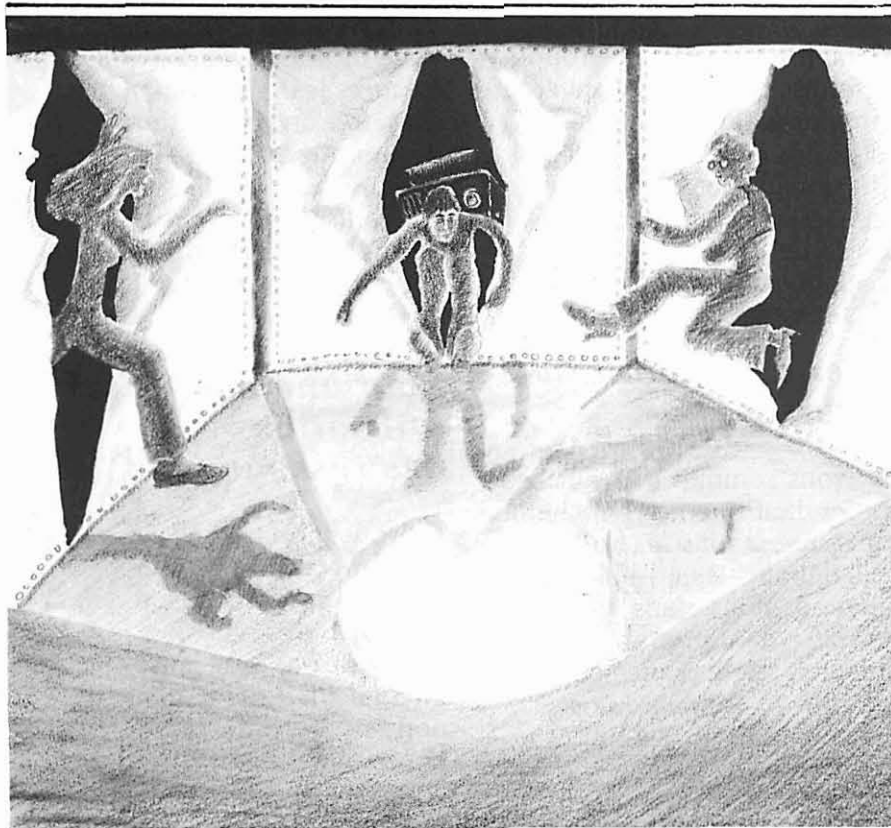
— «Les ressources didactiques chez nous sont très importantes au niveau des possibilités qu'elles offrent. Elles sont si importantes qu'elles ont dû être structurées, "compartimentées" et "administratisées" ce qui les rend de plus en plus difficiles d'accès.»

— Et ce témoignage d'un professeur d'expérience: «En ce qui concerne notre collège, un jeune professeur doit avoir assez de mal à se démêler dans un système de ressources didactiques aux structures trop lourdes.

Pour ma part, après 9 ans, je suis très à l'aise au centre des média, mais après combien d'efforts et d'initiatives personnelles... Tout est trop ancré dans un "fonctionnarisme" encrassé et rien n'est axé sur le nouveau. Comme nous n'avons pas le temps de nous mettre au courant des nouveautés, alors, les personnes ressources (surtout à l'audio-visuel) pensent que nous n'avons pas de besoins. Toujours le même problème de communication».

● Comme on peut le constater, les avis sont vraiment partagés sur le thème de l'interaction: à côté de gens satisfaits on en trouve d'autres qui se montrent plus critiques. Du moins possédons-nous de bonnes indications sur les causes des difficultés éprouvées et sur l'orientation que pourraient prendre des mesures visant à corriger les lacunes observées.

## IX - PROLONGEMENTS POSSIBLES DE NOTRE RECHERCHE



### *Des résultats...*

● La recherche que nous avons menée avec la collaboration d'étudiants, de professeurs et de préposés aux ressources provenant de dix-huit collèges du Québec est en fait une *enquête de type descriptif qui renseigne sur l'utilisation d'une variété de ressources didactiques dans des activités d'enseignement et d'apprentissage.*

● Elle permet également de caractériser quelques-uns des *rappports qui se nouent entre les usagers (étudiants et professeurs) et le personnel qui a la charge d'organiser et d'animer les différents secteurs de ressources dites de "soutien à la pédagogie": bibliothèque, audiovisuel, informatique, imprimerie-photocopie, recherche et expérimentation.*

● *Elle jette enfin de la lumière sur nombre de réalités connexes: les préférences des étudiants concernant les méthodes pédagogiques et la place que celles-ci occupent dans l'enseignement de leurs professeurs; les lectures des étudiants, leurs centres d'intérêt lorsqu'ils lisent ou écoutent des émissions de radio ou de télévision; le lien qu'il peut y avoir entre cette fréquentation des media et leurs activités de formation; les besoins et attentes qu'expriment les étudiants au plan de leur vie intellectuelle et scolaire; les activités de perfectionnement et d'aide pédagogique aux professeurs...*

● Sur tous ces thèmes, nous avons recueilli des données extrêmement intéressantes que

nous nous sommes efforcés de synthétiser du mieux possible, renvoyant le lecteur soucieux d'avoir plus de détails et de précisions à la version intégrale de notre rapport final.

### **... pouvant donner lieu à d'autres analyses...**

● Dans cette version plus complète, nous montrons comment le matériel recueilli à l'occasion de notre recherche pourrait se prêter à d'autres analyses que celles que nous avons pu mener à terme. Concrètement nous proposons et commentons six avenues de recherches possibles que nous ne ferons qu'énumérer ici:

1. revoir systématiquement tous les résultats du questionnaire des étudiants en prenant les familles de programmes comme ligne directrice de l'analyse;

2. étudier de possibles corrélations entre certaines réponses à un même questionnaire, ce qui suppose évidemment la formulation d'hypothèses que l'on soumet à la vérification en recourant aux techniques statistiques appropriées;

3. reprendre et analyser les données dans une perspective institutionnelle, c'est-à-dire en comparant non pas des catégories de répondants mais des établissements;

4. confronter les résultats présentés dans notre rapport avec ceux de travaux ou de recherches portant sur des thèmes identiques ou analogues: nous donnons une liste d'études qui pourraient être examinées dans cette optique;

5. administrer nos trois questionnaires dans d'autres collèges – notamment dans

certaines des plus gros collèges de la région de Montréal et de Québec – et en comparer les résultats avec ceux de notre propre enquête;

6. mettre sur pied un groupe interdisciplinaire et d'envergure provinciale qui étudierait, au plan des collèges eux-mêmes et du réseau tout entier, la dynamique des interactions entre les pratiques pédagogiques et l'utilisation des ressources.

### **... et à des initiatives diverses**

● Nous sommes convaincus cependant que notre recherche ne donnera tous ses fruits que si elle débouche sur l'action. Aussi insistons-nous, dans le dernier chapitre de notre rapport intégral, sur les suites que pourraient connaître nos travaux dans les dix-huit collèges où s'est effectuée notre enquête. Sans proposer un canevas méthodologique précis, nous fournissons un certain nombre de jalons à partir desquels chaque collège

concerné pourrait procéder à une analyse de sa propre situation pour ensuite amorcer un processus de réflexion impliquant diverses catégories d'intervenants avec comme visée profonde d'adopter les mesures les plus susceptibles d'assurer un plus grand dynamisme à la vie pédagogique, une interaction efficace entre étudiants, professeurs et personnel des ressources dans la poursuite des objectifs de formation.

### **Pour une meilleure utilisation des ressources**

● Nous terminerons cette version abrégée de notre rapport en reproduisant l'essentiel des réflexions qu'on trouve en finale de notre version intégrale. Il s'agit d'un certain nombre de considérations qui pourraient peut-être contribuer à une meilleure utilisation des ressources, à une plus grande vitalité des rapports entre ressources et pratiques pédagogiques.

**1. Il nous semble manifeste que dans plusieurs collèges on gagnerait à se donner de véritables politiques de sensibilisation et d'initiation aux ressources ou à réexaminer soigneusement celles qui sont en vigueur.**

● Renseigner sur l'existence même des ressources constitue déjà un premier pas. Nous avons cru nous rendre compte que nombre d'étudiants en particulier étaient ignorants des services disponibles au collège. Plusieurs de nos répondants ont affirmé que notre questionnaire avait été pour eux l'occasion d'une double prise de conscience: 1° qu'ils ne

connaissaient pas ce que le collège avait à leur offrir; 2° qu'ils ne s'étaient jamais arrêtés sur la fréquence et les modes d'utilisation de certaines ressources dans leur vie (e.g. temps consacré à la lecture, à l'écoute d'émissions de radio et de télévision, etc.). Il s'en est même trouvé pour suggérer que notre questionnaire soit administré aux nouveaux

étudiants peu de temps après leur arrivée au collège afin que ceux-ci se familiarisent le plus tôt possible avec ce qui leur est accessible.

● Sur quels objets et à travers quelles sortes d'activités devraient s'organiser des *initiations aux ressources*? La question est complexe et peut recevoir une grande variété de réponses. **Une chose est certaine: le manque d'information sur les ressources et la revendication d'une initiation aux ressources sont, parmi les commentaires libres recueillis, au nombre de**

**ceux qui reviennent le plus fréquemment.**

● A la lecture de certains témoignages d'étudiants, il nous est apparu que **dans quelques collèges tout au moins, il ne serait pas superflu de bien délimiter les politiques d'accessibilité des étudiants aux ressources et services qu'offre le secteur audiovisuel.** On aurait intérêt à ce qu'il n'y ait pas trop d'ambiguïté et de flottement à ce sujet. Que les politiques adoptées soient clairement énoncées et portées à la connaissance de tous les intéressés. Que les fondements de ces politiques soient

explicités. Le cas échéant, que les modalités de recours aux ressources soient bien circonscrites et clairement expliquées aux usagers potentiels.

● Dans tout ce travail d'information, de sensibilisation et d'initiation aux ressources, **le souci des adultes avec leur situation particulière et leurs besoins propres devrait retenir l'attention et mobiliser des énergies toute spéciales.** Nous songeons surtout à ceux et celles qui fréquentent le collège le soir et qui ne bénéficient pas toujours des mêmes services que les étudiants dits "réguliers".

**2. L'information, la sensibilisation et l'initiation aux ressources doivent dépasser les perspectives étroites du maniement des appareils, du recours à des techniques, etc. pour aborder de front des questions fondamentales telles le caractère instrumental des ressources et le potentiel énorme qu'elles recèlent au plan pédagogique.**

● En matière d'utilisation des ressources technologiques on oscille entre deux tendances extrêmes: a) mythifier ces ressources, attendre d'elles plus qu'elles ne peuvent donner, céder à la mode du gadget ou de la quincaillerie apparemment la plus révolutionnaire et la plus prometteuse; b) se méfier d'elles, les rejeter sans examen, par crainte, par inertie ou par traditionalisme et conservatisme.

*Le recours aux ressources suppose que l'on s'est donné une stratégie d'enseignement ou d'apprentissage.* Compte tenu des objectifs visés et des ressources disponibles, quelles sont celles qui, dans une démarche donnée, ont des chances de contribuer le plus à

l'atteinte des objectifs en question? Suivant quelles modalités devrait-on les mettre à contribution?

**L'enseignement demeurera toujours un art, l'apprentissage un cheminement parfois imprévisible et insolite, mais l'un et l'autre, pour être efficaces, ne sauraient reposer sur la seule improvisation.** Le choix des moyens et des outils n'est pas neutre ni indifférent.

● Deux ouvrages auxquels nous avons déjà fait allusion, le rapport sur l'intégration de l'audiovisuel en situation d'apprentissage et le travail de Mme Tournier sur la typologie des formules pédagogiques,

montrent avec beaucoup de justesse *les exigences, les virtualités et les limites de toute pratique pédagogique.* Les méthodes et les ressources utilisées doivent s'intégrer, trouver place, fonction, utilité dans une visée précise, en tenant compte de plusieurs facteurs (matière enseignée ou à apprendre, caractéristiques des étudiants et du professeur, objectifs poursuivis, etc.), ainsi que des contraintes ou occasions favorables, notamment les ressources disponibles. L'aspect qualitatif doit primer sur l'aspect quantitatif.

### 3. Quand on parle des ressources de soutien à la pédagogie, on doit réserver une place de choix au personnel affecté à une diversité de tâches et de fonctions dans les différents secteurs ou centres qui regroupent les ressources.

● Se servir des ressources du collège, c'est pour les étudiants et les professeurs recourir aux bons offices des techniciens, cadres, professionnels ou autres catégories de personnel qui ont la responsabilité quotidienne d'assurer le bon fonctionnement de la bibliothèque du collège, du service audiovisuel, de l'informatique, du centre des media, de l'imprimerie ou de la photocopie, du service de recherche et d'expérimentation ou d'aide pédagogique aux professeurs.

● Dans notre recherche nous avons essayé de déterminer dans quelle mesure le personnel préposé aux ressources était amené à s'impliquer dans les travaux des professeurs et des étudiants et à l'inverse dans quelle mesure les usagers se trouvaient mis à contribution lorsqu'il s'agit d'organiser ou d'orienter les divers secteurs de ressources.

● Ces questions sont délicates et complexes. Elles mettent en cause les tâches, prérogatives, responsabilités et fonctions des uns et des autres. Elles peuvent aisément donner lieu à des affrontements, à des batailles de juridiction, à des luttes de pouvoir. **Mais sans une action**

**concertée entre pédagogues et personnel préposé aux ressources comment prétendre que l'on tire tout le parti possible des compétences nombreuses et complémentaires dont dispose un collège?** Si nous avons bien interprété les résultats de notre enquête, force nous est de constater que les relations entre usagers et préposés pourraient être plus nombreuses et de plus grande signification.

● Par ailleurs **nous avons cru déceler, dans les réponses des professeurs aussi bien que dans celles des préposés, des dispositions d'esprit qui seraient favorables à une interaction plus intense et de meilleure qualité.** Nous n'ignorons pas les difficultés et les embûches qui risquent de contrecarrer des efforts de rapprochement et d'interaction plus poussée. Nos répondants ont eux-mêmes identifié des obstacles précis à surmonter si l'on veut réaliser des progrès en ce sens.

● **Nous voudrions inviter les lecteurs et utilisateurs de notre rapport à étudier ces problèmes et ces défis en recourant à une approche**

**de type systémique**, en considérant le collège comme un système, lui-même constitué de plusieurs sous-systèmes concourant chacun à sa façon mais en liaison organique avec les autres à l'atteinte des objectifs de l'institution. Qu'on ne se méprenne pas: l'approche systémique n'a rien de magique; elle ne résout pas de soi les problèmes et les contradictions; elle n'abolit pas les différences et la spécificité des attributions et contributions des personnes ou groupes interreliés; mais elle met en relief l'organicité et la complémentarité des interactions. Elle permet une saisie plus dynamique de la vie de l'institution.

● Il ne nous paraît pas indiqué d'introduire ici un long développement sur l'approche systémique et les applications qu'on peut en faire en éducation. D'autres s'en sont déjà chargés dans des écrits auxquels il nous suffit de renvoyer le lecteur\*. On s'apercevra en les lisant qu'ils pourraient aider à faire progresser les mentalités dans le sens d'une plus grande solidarité et d'une implication plus intime dans la mise en oeuvre des objectifs que poursuivent les collèges. **Mais il faudra aller plus loin et se**

\* Voir entre autres:

— de Rosnay, Joël. *Le macrocosme. Vers une vision globale*. Paris, Editions du Seuil, 1975, pp. 9-15; 83-128; 169-201 et 243-283.

— *L'éducateur et l'approche systémique*. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation dans les pays en voie de développement. Paris, Les Presses de l'Unesco, 1976.

— C.A.D.R.E. *L'analyse institutionnelle 1975-1978*. Rapport de recherche. Montréal, 1979, pp. 143-161.

— *La pédagogie en biologie*. Rapport du colloque 23-26 mai 1977 (Montréal), pp. 11-20.

— Brassard, Jean. "Le curriculum dans un système scolaire décentralisé". *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 5 no 1, hiver 1979, pp. 55-70

**donner les politiques, les structures et les mécanismes susceptibles d'assurer une plus grande concertation de toutes les personnes mises en cause dans l'oeuvre d'éducation et dans les activités pédagogiques.** Ici encore, nous laissons à l'ingéniosité des personnels de collèges le soin de préciser des modèles d'interaction qui aient comme objectif fondamental de mobiliser le meilleur des énergies et compétences de chacun.

● Qu'il nous soit permis au terme de ce rapport d'apporter une dernière précision. Forcément, en raison même de l'objet de notre recherche, nous avons traité de la pédagogie et des ressources didactiques comme des espèces d'absolus. *Nous n'ignorons évidemment pas qu'à travers les pratiques pédagogiques s'incarnent, se vivent des enjeux beaucoup plus profonds:* finalités de l'éducation, objectifs des programmes et des cours, échelles de valeurs et options idéologiques, fonctions du collège dans le système scolaire et dans la société, etc. Toutefois des étudiants, des professeurs et des préposés aux ressources nous ont exprimé, en commentaires libres, le souhait que se développe, dans leur collège respectif, une plus grande ferveur, un plus grand dynamisme, une plus grande compétence au plan pédagogique. Il nous plaît de donner ici écho à leurs attentes, à leurs espoirs. Et nous formulons le voeu que nos travaux connaissent des prolongements qui aillent dans le sens de ces aspirations.

## AUTRES ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

- Bergquist William H. et Steven R. Philips. *A Handbook for Faculty Development*. Washington, Council for the Advancement of Small Colleges, 1975 (vol. 1) et 1977 (vol. 2).
- Carrier, Goyer, Lortie, Pelletier. *Bilan des pratiques de productions audio-visuelles au niveau collégial*. Editeur officiel du Québec, mai 1978, 124 p. et Annexes.
- Communications et langages*, nos 41, 42, 1er trimestre 1979: articles de Jean Cloutier: "L'audio-visuel remis en question", pp. 39-51 et de Max Egly: "Les utopies éducatives audio-visuelles", pp. 53-69.
- Davies, Ruth Ann. *The School Library. A Force for Educational Excellence*. New York & London, R.R. Bowker Company, 1969, XIV et 386 p.
- Davis, James R. *Teaching Strategies for the College Classroom*. Westview Studies in Higher Education. Boulder, Colorado, Westview Press, Inc., 1976, IX et 136 p.
- Freedman, Morris. "Integrated School Resource Programs: A Conceptual Framework and Description". *Audiovisual Instruction*, Sept. 1975, pp. 5-9.
- Hug, William E. *Instructional Design and the Media Program*. Chicago, American Library Association, 1975, XII et 148 p.
- Leclerc, Yves. *L'ordinateur individuel*. Montréal, Editions l'Étincelle, 1979, 240 p.
- Liesener, James W. A *Systematic Process for Planning Media Programs*. Chicago, American Library Association, 1976, IX et 166 p.
- Ohmer, Milton and Associates. *On College Teaching. A Guide to Contemporary Practices*. Jossey-Bass Publishers 1978, XX et 404 p.
- O.C.D.E. *L'enseignant face à l'innovation*. Vol. 1. Paris, O.C.D.E., 1974, 616 p.