

À la recherche des objectifs de l'enseignement collégial

par Paul-Émile GINGRAS *

LES ÉTUDIANTS — et leurs parents, les professeurs et les administrateurs des collèges ressentent actuellement un profond malaise. Si quelques-uns crânent ou témoignent d'un optimisme naïf ou parvenu, la plupart admettent qu'on ne sait trop ce qu'on doit, ce qu'on veut ou ce qu'on peut faire d'un collège.

Comment alors choisir les éléments, comment coordonner les parties composantes, lorsque les objectifs sont mal connus ? Ici, comme en toute activité humaine, le moyen s'ordonne à la fin. Étudiants, professeurs, cadres, régime pédagogique, structures administratives ou constructions découlent d'une conception de l'institution, de l'enseignement collégial.

Il appert que nous avons mis la charrue devant les boeufs ! Alors que nos objectifs étaient mal définis, équivoques ou imprécis, nous avons structuré des administrations, acheté des édifices, établi des pro-

grammes d'études et un régime pédagogique, recruté du personnel et enrégimenté des dizaines de milliers d'étudiants.

Cette confusion des plans doit se corriger par une réflexion méthodique et une recherche sur les objectifs de l'enseignement collégial.

En praticien du milieu, nous ouvrons la discussion. Nous rappelons l'équivoque et l'imprécision des objectifs de l'enseignement collégial. Nous indiquons deux pistes de recherche ou éléments de solution: une meilleure connaissance de l'étudiant et de l'acte éducatif au niveau collégial. En somme, nous proposons, en guise d'introduction à une réflexion collective, un rappel de données fondamentales.

N.D.L.R. Une réflexion collective sur les objectifs de l'enseignement collégial nous semble fondamentale et urgente. *Prospectives* appelle les collaborateurs intéressés au sujet qu'amorce, dans cette livraison, le directeur du Bureau pédagogique du CADRE.

* L'auteur est directeur du Bureau pédagogique du CADRE.

L'équivoque

L'enseignement collégial nage dans l'équivoque. Du fait d'abord qu'il n'est ni secondaire, ni universitaire, mais un lieu de transition. Du fait ensuite que les objectifs de cet enseignement de transition sont imprécis, sinon contradictoires, comme dans le cas de la spécialisation du programme d'études ou dans le cas d'un cours commun imposé à des étudiants de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel.

Ni secondaire, ni universitaire

L'entre-deux est rarement confortable. C'est le lieu du collège actuel, entre le secondaire et l'universitaire. Le collège recycle des secondaires et dispense des prérequis aux futurs universitaires. Nous connaissons les objectifs et la pédagogie des enseignements secondaire et universitaire. Mais quel est le lieu d'études postsecondaires et préuniversitaires ? d'un enseignement distinct du secondaire et de l'universitaire ? d'un cours qui se défend d'être « un simple prolongement du cours secondaire » ou « un enseignement universitaire déguisé » (R.P. II, 273) ?

Pour nous consoler, disons que l'équivoque n'est la responsabilité ni du Québec, ni du temps présent. Il date de l'époque où les États occidentaux, assumant l'enseignement secondaire, décidèrent de terminer ces études secondaires, après onze ou douze ans de scolarité, et de laisser à l'université l'achèvement de la formation secondaire. Un secondaire inachevé forçait ainsi l'université à se lester d'années préparatoires : candidatures belges, propédeutiques et préparations françaises aux Grandes Écoles, baccalauréat ès arts anglais, « junior colleges » américains. D'une commune tendance, tous ces pays rejettent aujourd'hui ces années préuniversitaires, tout en refusant d'accueillir le diplômé du secondaire.

Que faire ? Retourner ces élèves au secondaire ? Créer un niveau d'études qui termine le secondaire et prépare l'universitaire ? De toutes façons, reconnaissons-le, il s'agit de prolonger le secondaire. Nous avons opté pour la création d'un lieu de transition, sans trop identifier l'étudiant et l'acte éducatif de ce niveau d'enseignement, sans définir vraiment les objectifs et la personnalité propre de ce collège, ni secondaire, ni universitaire. Le rapport Parent compte

explicitement sur l'esprit de recherche et d'invention des responsables de ce nouveau collège. Travail de laboratoire. Collèges laboratoires. Système d'enseignement laboratoire. Avouons que le défi n'est pas sans inconvénients ! L'école pilote ou le laboratoire industriel sont d'ordinaire des unités complémentaires du système ou de l'entreprise.

Des objectifs imprécis

Le rapport Parent propose certes des objectifs à l'enseignement collégial (T. II, 76-77, 101-108, 259-273). Il les résume même dans un objectif général : « préparer à l'université ou au monde du travail ». L'imprécision tient à ce que ces objectifs sont tout autant ceux du secondaire, du dernier cycle du cours secondaire.

Que dit en somme le rapport Parent ? Il s'agit, « durant cette étape préparatoire aux études supérieures », de « hausser le niveau des études préuniversitaires », « d'uniformiser l'accès aux études supérieures », « d'assurer une meilleure orientation », et de « diminuer les cas d'abandon des études ». On veut « élever la moyenne de fréquentation scolaire », « assurer au plus grand nombre un enseignement de qualité ». On vise à « mieux préparer à la vie » les jeunes qui n'iront pas à l'université, par une « meilleure formation générale et par un cours technique ou professionnel ». En somme, « l'institut préparera des jeunes à poursuivre des études supérieures, il offrira à d'autres à la fois la formation générale et l'enseignement technique ou professionnel préparatoire à des emplois ».

L'imprécision vient de ce que ces objectifs sont tout autant ceux du secondaire. Ils ne spécifient nullement le niveau collégial. Nous sommes en plein contexte secondaire.

Face à un problème analogue, en France, Jean Fourastié recommande tout simplement « l'allongement de deux ans de la scolarité du second degré ». Comme nous, mais au dernier cycle du cours secondaire, il propose de mieux préparer à la vie et à l'université, de hausser la culture générale, de mieux insérer le jeune adulte dans le monde économique-social, de favoriser les options personnelles et les travaux de synthèse.

Je retrouve les mêmes soucis et les mêmes solutions pour un ensemble impressionnant de pays, dans le rapport de la Conférence européenne de l'Unesco

sur l'enseignement du second degré (1958). Je cherche en vain la différence entre les objectifs que définissent ces pays à l'enseignement secondaire et les objectifs du rapport Parent pour notre enseignement collégial.

En *Norvège*, les objectifs du secondaire sont: une culture générale; l'accès à l'enseignement supérieur; une formation professionnelle. En *U. R. S. S.*, « le but général des écoles secondaires soviétiques est l'instruction générale et polytechnique unifiée »; il est de « préparer à poursuivre les études dans le système des écoles supérieures ». Le programme du secondaire comprend des langues, des sciences humaines, des sciences de la nature, des mathématiques, de l'éducation esthétique et des disciplines professionnelles techniques. Les programmes différenciés s'adaptent aux aptitudes de l'élève et se composent de cours plus spécialisés. En *France*, le nouveau secondaire a pour objectifs: le complément de culture et de développement général; l'acheminement continu et progressif vers l'université spécialisée; la préparation directe à une formation professionnelle. La *Turquie* a créé, pour ses jeunes de 17 et 18 ans, un cycle d'études secondaires « différencié », « de détermination », fait d'études communes et de spécialisations variées, tant générales ou théoriques que professionnelles.

Bref, les objectifs de notre niveau collégial s'apparentent étrangement à ceux du dernier cycle du cours secondaire de ces pays. Relisons, bien objectivement, les n^{os} 105-108 du tome II, et nous reconnaitrons que le rapport Parent situe le collégial dans un contexte nettement secondaire.

Il s'agit d'aider « l'adolescent à accomplir les tâches de la fin de l'adolescence, soit: faire preuve de plus de maturité avec ses *camarades* des deux sexes (noter le terme); adopter un comportement social nettement masculin ou féminin, accepter sa propre personne physique; conquérir son indépendance affective vis-à-vis de ses parents; choisir un métier et l'apprendre; acquérir les mécanismes intellectuels; se doter d'un système de valeur et d'un code moral ».

Ces objectifs du collégial sont des objectifs du secondaire. Rallions-nous alors à l'idée de faire de notre nouveau collège un dernier cycle de secondaire ! Nous saurons mieux quels maîtres, quel régime de vie et d'études conviennent au collège d'enseignement secondaire !

Le problème vient cependant de notre expérience des dix dernières années. Les hommes de collège ont appris, à l'expérience, qu'on ne traite pas les grands adolescents et les jeunes adultes comme au secondaire. Ceux-ci exigent un contenu d'enseignement plus substantiel. La pédagogie universitaire leur convient davantage. Leur motivation à l'étude exige un intérêt vital, tel celui de la préparation d'une carrière. Dans les collèges classiques, nous n'enseignons plus en Lettres, et moins encore en Philosophie-Sciences, comme au cycle de grammaire ! Par ses objectifs, par ses maîtres, par ses relations avec les étudiants, par ses programmes et son régime pédagogique, le « cours universitaire » de l'ancien collège se différencie nettement du « cours secondaire » du même collège.

En 1960, la Commission du programme de la faculté des Arts de Laval, particulièrement au fait de ce changement, avait pris nettement position: *Le collège n'est pas une période de transition entre le cours secondaire et l'université, mais la première phase de l'enseignement universitaire.* (I, 249.) « Le programme du collège fait suite à celui du secondaire. Il n'en est pas pour autant la continuation. Le programme du secondaire a présenté les grandes vues d'ensemble; celui du collège se limitera à l'approfondissement de ces mêmes disciplines ». (I, 251.) « Le jeune homme est alors mûr pour aborder l'initiation aux méthodes « grâce auxquelles la science se fait » (méthodes de l'enseignement supérieur),... pour approfondir certains domaines du savoir où ses aptitudes particulières trouvent le plus d'aisance à s'exercer. » (I, 250.)

Voilà qui contredit carrément le rapport Parent. Pour la commission Parent, le collège a les objectifs d'un cours secondaire prolongé et constitue un lieu de transition. Pour la commission Lafrenière, et pour les praticiens de l'enseignement collégial d'avant 1967, le collège s'inspire davantage des objectifs et de la pédagogie du premier cycle universitaire et n'est pas un lieu de transition entre le secondaire et l'université.

Ce chevauchement d'objectifs, cette imprécision ne peuvent que se ressentir dans la vie pédagogique et l'organisation générale de nos collèges.

À la direction ministérielle des collèges, à la direction locale des services pédagogiques, chez les maîtres et chez les étudiants, au sein des conseils d'administration, dans les bibliothèques ou les services audiovisuels, partout l'équivoque s'installe. L'économique est-elle de niveau secondaire ? On en fera un cours

d'initiation à la vie économique du milieu. Est-elle universitaire? On en fera un cours d'introduction méthodique à la science économique. Que l'objectif et la pédagogie soient secondaires ou universitaires, cela affecte toute la vie collégiale. On ne contrôlera pas également la présence aux cours; on ne fabriquera pas les horaires selon les mêmes normes; on ne vérifiera pas de la même manière le travail quotidien, mensuel ou sessionnel.

En juin dernier, l'assemblée des directeurs des services pédagogiques des CEGEP créait un comité qui témoigne bien de ces incertitudes. Le mandat du comité s'étend en effet « au plan d'études, au régime pédagogique, aux critères définissant la nature de l'enseignement collégial, aux objectifs des cours communs, au contrôle de l'enseignement et aux possibilités d'intégration du général et du professionnel dans un même système ». Créer un comité avec pareil mandat révèle l'imprécision des objectifs établis et le malaise des collèves.

Un objectif contradictoire : la spécialisation

Le cas de la spécialisation des études illustre bien l'équivoque des objectifs du collève. Les pédagogues sont d'accord pour ne pas spécialiser des études secondaires et pour réserver la spécialisation à l'université. Si le collève est « la première phase de l'enseignement universitaire » (Commission Lafrenière), on y retrouvera l'approfondissement de quelques disciplines. Si le collève est un secondaire prolongé (Commission Parent), le programme « bien loin de viser à commencer la spécialisation, devra au contraire se hâter de fournir à l'étudiant une initiation sérieuse à des disciplines sur lesquelles il ne reviendra plus par la suite... » (II, 106). Le collève visera à « donner une meilleure préparation générale et spéciale aux étudiants qui vont entrer en faculté » (II, 132).

Faisant du collève un enseignement ni secondaire, ni universitaire, la commission Parent ne sait pas résoudre l'équivoque de la spécialisation. Je lis. L'un des objectifs du collève est de « donner une meilleure formation générale à tous les élèves et de leur faire commencer plus tôt des études spécialisées » (II, 261). « L'enseignement préuniversitaire et professionnel devra être clairement défini comme une période de spécialisation. » (II, 273.) « Spécialisation définitive pour ceux qui termineront leurs études en 13^e année... Début de spécialisation pour les étudiants qui poursuivront leurs études supérieures. » (*Ibid.*)

« Les diverses voies d'accès à l'université laissent évidemment à l'enseignement supérieur le soin de spécialiser ses élèves... » (II, 76.) « Celui qui entrera dans le monde du travail à la sortie de l'institution aura reçu, à côté des cours de base obligatoires pour tous, une solide formation spécialisée qui comportera quelques matières culturelles. Le futur étudiant d'université ne doit pas, lui, se spécialiser à ce stade; tout au plus peut-on parler pour lui de certaines concentrations ou blocs de cours orientés vers un groupe de facultés... Bien loin de viser à commencer la spécialisation... » (II, 106.) « Il est nécessaire de donner une meilleure préparation générale et spéciale aux étudiants qui vont entrer en faculté. » (II, 132.)

Spécialise ou spécialise pas? Spécialise les uns et pas les autres. Solide formation spécialisée et début de spécialisation. Période clairement définie de spécialisation, tout en demeurant bien loin de viser à commencer la spécialisation. D'où la conclusion de donner une meilleure formation générale et spéciale au futur étudiant d'université. CQFD. Avec la meilleure volonté, nous demeurons dans l'équivoque.

Comment concevoir alors un programme d'études en sciences de la nature, et même l'un des cours de ce programme, si l'objectif fluctue entre la formation générale, la spécialisation et la concentration? En pratique, à partir d'une même définition de cours et de programme, les maîtres feront l'un ou l'autre: un cours de base de français sera pour l'un de la haute linguistique, pour l'autre de la stylistique, pour le troisième, un genre littéraire, pour le quatrième, une étude d'auteurs. En pratique encore, les cours seront ce que les facultés veulent qu'ils soient, sanctionnés par leurs registraires. Dans un cas, l'admission en sciences pures exigera onze cours prérequis, qui ne laissent plus de place à la formation générale ou complémentaire; dans un autre cas, l'admission en histoire laissera l'entière liberté à l'étudiant de se faire un programme-caféteria.

L'enseignement collégial n'est pas spécialisé, mais si vous changez d'orientation universitaire, vous devrez, même si vous vous classez parmi les premiers de votre promotion, ajouter une année d'études pour aller de la psychologie aux sciences infirmières. Sans compter les caprices soudains des facultés, qui vous apprennent que, cette année, nonobstant ce qu'on vous a dit l'an dernier, il vous faudra tel cours de physique ou de mathématique supplémentaire pour entrer dans telles facultés. Et vous vous inscrivez à des cours d'été!

Ce secteur de la spécialisation et des prérequis universitaires exige un vigoureux nettoyage. On n'y parviendra qu'en définissant bien l'objectif de l'enseignement collégial et l'examen de l'élève en fonction de cet objectif. L'université sera mieux servie le jour où l'objectif des sciences, au niveau collégial, sera défini et où le collège communiquera à l'université un jugement de valeur sur l'élève en fonction de son succès à atteindre cet objectif.

Nous pourrions multiplier les exemples de cas ambigus: les cours communs obligatoires, l'intégration du général et du professionnel, l'évaluation des maîtres. Passons plutôt aux éléments de solution.

Les éléments de solution

À la recherche des objectifs, nous indiquons deux pistes ou éléments de solution: l'*étudiant* et l'*acte éducatif*. Les objectifs de l'enseignement sont « une donnée culturelle, mouvante, complexe et mal définie ». Les découvrir, exige une recherche systématique et un contrôle expérimental. Empiriquement toutefois, le praticien peut définir « certaines façons par lesquelles le processus de l'enseignement améliore l'étudiant ». Il reviendra à la recherche fondamentale et à la réflexion collective de poursuivre la tâche.

L'étudiant

Qui est l'étudiant? La réponse nous dira quoi et comment lui enseigner. Préparer à l'université et à la vie, former la personne et le citoyen, hausser le niveau des études: autant d'objectifs qui ont trop d'extension pour spécifier l'enseignement collégial, pour servir de normes au maître et à son action éducative. Il faut serrer de plus près le réel. Et la première réalité, c'est l'étudiant. C'est l'étudiant qui nous dira ce que peut et ce que doit être l'enseignement collégial.

Qui est l'étudiant du collégial? Un grand adolescent, un jeune adulte, un adulte? Une femme, un homme?

Autant de psychologies substantiellement différentes, moins connues de la science que celles du bébé et du jeune enfant, changeantes d'ailleurs avec la révolution culturelle et sociale. Pourtant, c'est de l'être qui s'éduque qu'il faut tirer les objectifs intrinsèques.

Naguère, nous connaissions l'étudiant de collège. Séparant garçons et filles, nous distinguons encore les 16-18 du cycle de Lettres et les 18-20 du cycle de Philosophie. Dans une société stable, les deux groupes avaient acquis une personnalité propre. Instabilité, affirmation de soi, besoin d'aimer et instinct d'évasion, chez le premier; unification de la personnalité, engagement progressif dans le travail, la vie politique et sociale, chez les aînés. Les maîtres avaient discerné le paradoxe de l'attitude révolutionnaire chez ces jeunes, marqués par ailleurs d'un affreux conformisme. Ils connaissaient l'influence du groupe sur les plus jeunes, influence qui atteignait les

opinions, mais aussi la façon de se vêtir, de marcher, de sourire. Puis, en dernière année d'études collégiales, les jeunes adultes se révélaient enfin eux-mêmes, simples, droits, fermes, indépendants et libres, capables d'engagement et de service.

Les hommes de collège avaient ainsi progressivement appris qui étaient leurs étudiants et comment ils aimaient s'éduquer. Les étudiants nous avaient enseigné à respecter certaines lois de leur nature. Ils nous avaient imposé des objectifs. L'organisme physique, ses limites nerveuses entraient en ligne de compte dans un horaire de cours, une durée de leçon magistrale, un calendrier d'examens et une période de vacances. À cet âge, la perception analytique convenait à leurs sens; plus d'effort créateur ou de recherche de solution, à leur imagination. La conscience de connaître étant une joie pour ces jeunes étudiants, on exploitait la veine par l'ouverture de pistes nouvelles, par des travaux personnels, par l'initiation aux méthodes de la connaissance scientifique. On aiguillait ces jeunes raisonneurs-critiques vers l'analyse et la synthèse. Les collégiens nous avaient encore appris que la pédagogie du secondaire ne leur convenait plus: fini l'éventail de multiples disciplines et les perpétuelles initiations. Les jeunes adultes exigeaient un enseignement rigoureux, une étude en profondeur, un message, une recherche plus personnelle, un équipement didactique adéquat.

Brusquement, le milieu collégial a changé. La société éclatait. Le collège se situait à un niveau différent. L'institution nouvelle accueillait une masse d'étudiants: femmes et hommes, adolescents, jeunes gens et adultes. Qui est aujourd'hui l'étudiant? Il n'y a plus *un* étudiant, mais *des* étudiants; à l'âge, au sexe, aux préparations, aux intérêts, aux motivations irréductibles à des dénominateurs communs. Il n'est plus possible de penser l'étudiant type d'un grand CEGEP. Si le collège existe en fonction de l'étudiant, il nous faut repenser nos objectifs. Comment imaginer un cours magistral de philosophie dispensé simultanément à une clientèle aussi diversifiée, mais aussi un séminaire ou un travail d'équipe?

Nos programmes, faits par des spécialistes en chambre, ne tiendront pas le coup. Nos programmes théoriques, extérieurs à l'étudiant, nos programmes de papier ne résisteront pas à une clientèle aussi hétérogène. Il faut reconstituer des groupes, des foyers d'étudiants et faire avec eux les programmes. Nous devons renoncer à la notion du cours numéroté avec examen commun et bâtir le cours de l'étudiant avec preuve personnelle de réussite. Nous devons

décemment renoncer à enseigner indistinctement aux étudiants inscrits au cours 340-102-68, à une heure où professeurs et étudiants sont libres, ou qu'un local est vide. Des professeurs, capables de s'adapter à tels groupes identifiés et tels individus, devront enseigner à une heure et dans un lieu conformes à la vie de l'esprit.

L'idéal sera d'accueillir l'étudiant, de faire avec lui son programme, de lui attirer un maître-guide, de lui fournir les outils appropriés à son activité, à ses besoins, de vérifier avec lui progressivement son cheminement, jusqu'à ce que lui-même ait fait la preuve que sa tâche est accomplie, que *ses objectifs* sont atteints. L'entreprise industrielle a fait la preuve qu'un tel enseignement est réalisable. L'enseignement programmé participe de cet esprit. Le module de l'Université du Québec en tire sa conception. À nous d'adapter l'esprit de cette orientation à l'enseignement collégial.

L'acte éducatif

Les objectifs spécifiques du collégial tiendront compte de la psychologie de l'étudiant. Ils découleront encore du processus de la connaissance. Nous préciserons nos objectifs dans la mesure où nous connaissons mieux la nature de l'acte éducatif du collégien. Ici, la recherche est ouverte.

Nous n'en sommes qu'aux approximations empiriques. Nous transmettons des connaissances, nous demandons à l'étudiant d'approfondir une discipline, nous cherchons à faire avancer un savoir, sans bien comprendre ce que sont connaître, approfondir et avancer.

Un être humain se structure intellectuellement. La personne change, se développe. L'homme maîtrise des langages, des moyens d'expression, de communication. Les motivations, les attitudes entrent en jeu dans l'attention et la concentration de l'esprit. La vie intérieure chemine. Mais comment tout cela s'opère-t-il? Nous connaissons bien mal la nature de l'acte éducatif. Et sans bien connaître le processus de la connaissance, nous fixons comme objectifs à l'enseignement la structuration de la personne, le développement de ses capacités et la libération de ses ressources profondes. Nous sommes dans un cercle vicieux.

Si la recherche fondamentale ne promet pas pour demain une meilleure connaissance de l'acte éducatif,

certaines observations convergentes peuvent déjà nous aider. Aux fruits, on juge l'arbre.

L'appréciation du maître par l'étudiant est une piste. Le groupe *PERPE*¹ nous dit ainsi que le collégien apprécie une matière abondante, régulièrement dispensée, structurée, illustrée d'exemples concrets et de commentaires spontanés. L'étudiant apprécie le travail approprié, méthodique, planifié; l'expression vivante; la présence joviale et sympathique, patiente et stimulante. À l'inverse lui déplaisent la digression, l'indiscipline, la mollesse du contrôle ou l'imprécision de la direction. Cette *perception de la relation professeur-collégien* révèle que l'acte éducatif doit être alimenté, stimulé, dirigé, dans un climat affectif serein; que l'acte éducatif, pour s'accomplir, exige de l'enseignant une compétence rigoureuse, la probité intellectuelle, un service engagé. Sans connaître davantage les mécanismes et les explications du phénomène, les résultats sont nettement indicatifs.

Autre piste: *l'unification du travail*. Gandhi disait aux maîtres indiens: « Enseignez à filer et, par le rouet, la géométrie et l'histoire du coton. » L'éducation familiale procède ainsi, qui ne compartimente pas la transmission du savoir et des valeurs. L'école élémentaire nouvelle invite ce processus. Le candidat à la maîtrise ou au doctorat centre sa recherche sur un sujet et s'attache à un patron. Nous avons tous connu d'ailleurs nos meilleurs jours de vie de l'esprit, lorsqu'un projet fondamental a su catalyser, en unité, profondeur et durée, nos énergies physiques et spirituelles. En serait-il autrement pour le collégien? Un rationalisme aberrant a subdivisé le savoir en disciplines, a émietté la connaissance, assimilant la connaissance à l'accumulation de connaissances. L'acte éducatif ne peut s'accommoder d'un amalgame de professeurs et de cours. La concentration de l'esprit sur un champ fait de disciplines connexes semble une amélioration. L'opération est douteuse: le physicien ne parle pas biologie et le biologiste utilise peu la mathématique. Il faut retrouver un lieu du savoir, une unité de l'acte éducatif. Nous aimerions voir pousser la recherche sur la possibilité du thème de travail, tels l'eau, la faim, l'environnement, la civilisation québécoise. Une concentration d'études en Amérique latine, par exemple, unifierait, motiverait des études d'espagnol, d'anthropologie, d'économie, d'histoire et de sociologie. Ce type de concentration favoriserait la création d'authentiques équipes interdisciplinaires de professeurs, dans un cadre plus humain, moins rationaliste que l'actuel département.

1. Voir l'article sur *PERPE* dans le présent numéro.

Le cours magistral redeviendrait ce qu'il doit être: la vue d'ensemble, l'injection d'enthousiasme, la façon d'attaquer le problème, l'indication documentaire et méthodologique, l'intuition de l'adulte. Les quatre-vingt pour cent de l'emploi du temps reviendraient alors à l'essentiel de l'acte éducatif, le travail personnel.

Troisième piste: *l'éducation permanente*. Cette notion nouvelle secoue vigoureusement nos habitudes scolaires, érigées en principes. Face d'abord au retour des adultes à l'école, nous leur avons naïvement offert les mêmes maîtres, les mêmes programmes, les mêmes examens qu'aux enfants. Comme si l'acte éducatif pouvait être le même, comme si le processus d'apprentissage était passif et consistait à répéter des notions. Force nous a été de tenir compte des expériences de vie; des besoins différents des adultes. Avec les adultes, nous commençons de réapprendre que l'objectif fondamental est, en apprenant, d'apprendre à agir. Le professeur est descendu de sa chaire et est redevenu un coopérateur, un support de l'adulte. Il s'est associé au travail de l'adulte étudiant; il s'est mis à son service dans une expérience de croissance et d'apprentissage. Ainsi s'est développé, comme dans le projet *SESAME*², une pédagogie du travail en équipe, d'enseignement mutuel, d'auto-évaluation, de participation à l'école et de moyens d'expression.

L'éducation des adultes nous rappelle l'objectif premier de tout enseignement: l'amélioration même de la personne. Tout autre objectif est extérieur à l'étudiant et à l'acte éducatif; il doit nécessairement venir de l'objectif premier. L'erreur est de plaquer à l'étudiant des programmes et des prérequis extérieurs, alors que l'objectif est de partir de l'étudiant pour le mener à mieux.

Demain, l'éducation — et nos écoles — deviendront permanentes. Nous devons posséder un système d'éducation qui permettra à chaque personne, sa vie durant, de se développer conformément à ses capacités et à ses responsabilités dans la société. Ce qui implique que les écoles devront se transformer pour accueillir, à l'heure voulue, et pour le temps voulu, chacun des individus qui voudra avancer d'un pas. L'école devra être repensée en fonction d'études permanentes.

Ce défi de l'éducation permanente m'apparaît particulièrement propre à nous forcer à redéfinir nos

2. Voir Jocelyne SAVOIE, « *SESAME*, projet d'action — recherche », dans *Prospectives*, vol. 5, n° 3, juin 1969.

objectifs. Tout sera remis en discussion: conditions d'admission, programmes, méthodes, évaluation du travail. Les objectifs s'imposeront d'eux-mêmes: maîtrise du langage, moyens de communication, discipline de la pensée, travail en équipe, la science de la documentation, la création, la conscience du milieu, l'ajustement à la société. Bref, en nous bousculant, l'éducation permanente nous rappellera les objectifs fondamentaux.

Conclusion

Québec est à créer un nouveau collège, lieu de transition entre le secondaire et l'université. L'objectif de ce collège est de préparer à l'université ou au marché du travail. Cet objectif, disons-nous, est trop extrinsèque, trop large pour vivifier l'institution. Il

appartient aux étudiants, aux professeurs et aux administrateurs de ces collèges, de spécifier leurs objectifs. La voie nous semble la réflexion et la recherche sur l'étudiant de collège et sur son activité éducative.

Hier, l'enseignement collégial tendait au premier cycle universitaire. Aujourd'hui, le rapport Parent et l'université lui redonnent plutôt un rôle d'enseignement secondaire. Aux collèges de se situer, de définir ce qu'ils doivent être entre le secondaire et l'universitaire. Nous connaissons les points de départ et d'arrivée, il reste à choisir la route et les moyens de communication. Mais c'est aux hommes du niveau collégial de choisir. Autrement l'université choisira pour eux et les collèges deviendront des boîtes à prérequis et à recyclage.

La discussion est ouverte: Qu'est-ce que le collège?