

Actes du Congrès
COLLÈGES CÉLÉBRATIONS 92
Conference Proceedings



MONTRÉAL MAY 24 25 26 27 MAI 1992

Enseigner au cégep

Doit-on décorer les professeurs de cégeps ? Doit-on les mettre au pilori ? Leur travail quotidien représente-t-il une sinécure ou un cauchemar ? Où se trouve la réalité de leur expérience ? Qu'ont-ils réussi à produire entre les contraintes structurelles de leur institution et les contraintes personnelles qui caractérisent leur groupe social ? Ont-ils construit une tradition ?

Ce sont les acquis de cette tradition que je voudrais examiner en me concentrant sur des retombées souvent occultées de leur expertise : initiatives pédagogiques, préparation améliorée des étudiantes et étudiants universitaires.

MICHELINE DUMONT
professeure d'histoire
Université de Sherbrooke
(Québec)

Micheline Dumont enseigne l'histoire à l'Université de Sherbrooke depuis 1970. Elle a notamment publié *Women of Quebec. A History, Le mouvement des femmes hier et aujourd'hui* et *Maîtresses de maison et maîtresses d'école*. En plus de collaborer régulièrement à des revues, elle dirige, depuis 1981, avec Nadia Fahmy Eid, le Groupe de recherches en histoire de l'éducation des filles qui réunit des chercheuses de plusieurs universités.

Cegep Teaching

Do Cegep teachers deserve medals or the pillory? Are they living a sinecure or a nightmare? What is the truth about what they do? What have they achieved, trapped as they are between the constraints imposed by their teaching institutions and those psychological constraints imposed by their peer group? Have they established a tradition?

I intend to examine their tradition as it manifests itself in research, teaching initiatives and the improved preparation of university students.

MICHELINE DUMONT
Professor
University of Sherbrooke
(Quebec)

Micheline Dumont has been teaching history at the University of Sherbrooke since 1970. Amongst her works that have been published are: Women of Quebec. A history.; Le mouvement des femmes hier et aujourd'hui and Maîtresses de maison et maîtresses d'école. As well as contributing to many publications, she has directed since 1981, with Nadia Fahmy Eid, and with researchers from various universities the Research group on the history of girls' education.

Conférence 2B2

Collèges
créateurs d'avenir

Colleges
creators of the future



Association des collèges
communautaires du Canada



Association québécoise de
pédagogie collégiale

Introduction

Il y a un an, j'ai accepté la proposition d'une organisatrice de ce congrès de vous adresser la parole. Une conversation de quelques minutes l'avait convaincue que j'avais des propos intéressants à vous communiquer. Je dois dire aujourd'hui que j'ai accepté très légèrement ce contrat. Invitée il y a quelque temps à rédiger une courte biographie, je l'avais commencée ainsi : «Micheline Dumont a commencé à enseigner le lendemain de la mort de Maurice Duplessis». Ce qui est rigoureusement exact. Mais, est-ce que cette longue carrière d'enseignante me qualifie pour vous adresser la parole ? Je n'en suis pas certaine. Ma seule expertise, après tout, dans cette assemblée, est d'avoir reçu régulièrement, depuis plus de vingt ans, des détenteurs et des détentrices de DEC dans quelques programmes universitaires.

Et par ailleurs, je ne suis qu'une historienne. Habituellement, quand j'entreprends une recherche, j'arrête en 1960. 1960 : les plus anciens d'entre vous s'en rappellent, c'était la préhistoire : les religieuses, les frères, les écoles normales, les collèges classiques, le cours primaire supérieur, les instituts familiaux, les écoles de rang, les écoles de métiers, les écoles techniques, les juvénats, les scolasticats, les petits séminaires, les business colleges. Et surtout, surtout, tout ce monde qui ne pouvait même pas rêver d'aller au collège ! Tout un vocabulaire qui a sombré dans l'oubli. En 1960, le terme «général» désignait les classes les plus faibles du système scolaire public. Il a suffi d'un coup de baguette magique de la réforme scolaire pour qu'il désigne du jour au lendemain les groupes de «bollés» destinés à entreprendre des études universitaires.

Toujours est-il que je suis historienne, que je suis ancienne, mes cheveux blancs en témoignent, que je connais mal une institution qui n'a que 25 ans, et surtout que je partage à mes heures, avec l'ensemble de la population, cette manie qui consiste à critiquer les enseignants en général et les professeurs de cégep en particulier. J'espère que vous êtes au courant : les professeurs de cégeps sont éminemment critiquables. Par les élèves, qui sont encore aux prises avec leur propre apprentissage de la liberté; par les parents d'élèves, qui accusent, au fond, les professeurs de cégep d'être responsables du fait que leurs jeunes vieillissent !; par les professeurs d'université, qui les accusent de fainéanter et de faire la belle vie avec seulement douze heures d'enseignement par semaine et aucune obligation de faire de la recherche; (en réalité, ils se trompent puisque la moyenne hebdomadaire est de 13,67 heures par semaine); par leurs propres administrateurs qui ont toujours un «cas» scandaleux à vous révéler; par les professionnels-les du milieu collégial qui comparent les horaires de travail; par les professeurs de cégep eux-mêmes qui regrettent la présence de «cette petite minorité» dont les comportements nuisent à l'ensemble de la profession. Croyez-en mon expérience, il est difficile de rencontrer quelqu'un qui ne critique PAS les professeurs de cégep.

L'OPINION DES ÉLÈVES

L'opinion des élèves, je ne l'avais pas prise dans la lune. Dans un de mes cours de Didactique de l'histoire, cours que j'ai donné de 1970 à 1988, j'avais l'habitude de présenter à mes étudiantes et étudiants un questionnaire qui leur permettait de revivre leur «carrière» d'élève, afin de les aider à mieux appréhender la réalité scolaire de leurs futurs élèves : le primaire, le secondaire, le cégep, avec des sous-questions sur les enseignements, les habitudes de lecture, les profs., les groupes d'amis, les loisirs, etc. Pendant une dizaine d'années, les réponses à la section sur les professeurs de cégep pouvaient se résumer ainsi : «Bof ! Les professeurs de cégep !». C'est dans cet état d'esprit que j'ai rencontré l'autre jour Danielle. Danielle est une étudiante au doctorat de mon université. Je lui ai posé la question suivante : «Parmi tous les enseignantes et enseignants que tu as eus depuis que tu vas à l'école, qui a eu le plus d'importance dans ta vie : celles du primaire, ceux du secondaire, du cégep ou de l'université ?» Jugez de ma stupéfaction lorsqu'elle a répondu, après avoir longuement réfléchi : «Les professeurs du cégep». Je lui ai alors demandé pourquoi. «Parce que c'est au collège que j'ai appris à penser par moi-même et que j'ai été invitée à le faire. Parce que c'est au collège que j'ai appris que la vérité n'était pas dans les livres et que la liberté était en soi». Pas mal n'est-ce-pas ? Mais vous aurez beau insister, je ne vous dirai pas à quel collège elle a étudié.

Après avoir réfléchi à sa réponse, j'ai décidé de procéder à une brève expérience. Je suis allée dans une classe à l'université, l'un de ces rares cours de la session d'été qui vont chercher une clientèle hétéroclite, venue de toutes les facultés, dans un cours choisi par des personnes à qui il manque un trois crédits «au choix» pour terminer un baccalauréat, ou qui concoctent une session d'été pour avoir droit aux «Prêts et Bourses». Je leur ai posé la question suivante : «Si vous aviez à caractériser vos profs de secondaire et de cégep, quels mots choisiriez-vous ?» La question était suivie de quatre traits, pour les inviter à trouver plusieurs adjectifs. Vous avouerez que je prenais un risque en procédant de la sorte car je ne savais pas du tout ce qui allait résulter de ma démarche. Voici le fruit de ma récolte, qui n'est pas du tout scientifique, je tiens à le préciser. Mais pourquoi faudrait-il toujours être scientifique ?

Commençons par les défauts : les étudiantes et étudiants interrogés ont jugé les professeurs de cégep :

- incompétents (4 fois);
- renfermés sur eux-mêmes (2 fois);
- portés au laisser-aller (2 fois);
- peu exigeants;
- marginaux;
- pas intéressés;
- pas intéressants;
- nonchalants;
- non présents;
- trop mous;
- laxistes;
- manquant de profondeur;
- individualistes;
- peu disponibles;
- toujours pressés;
- désabusés;
- compliqués;
- plus ou moins exigeants;
- peu respectueux.

Ce qui donne 24 jugements négatifs pour un groupe de 27 personnes. En général, les personnes qui inscrivait des «défauts» n'en mettaient qu'un ou deux. Au contraire, les personnes qui mettaient des qualités en inscrivait trois ou quatre. Il y avait peu de réponses où les mots proposés étaient négatifs et positifs.

Et maintenant, les qualités :

- intéressants (6 fois);
- compétents (4 fois);
- ouverts (3 fois);
- amicaux (3 fois);
- intellectuels (2 fois);

- dynamiques (2 fois);
- disponibles (2 fois);
- sympathiques (2 fois);
- humains (2 fois);
- sérieux (2 fois);
- intéressés;
- souples;
- critiques;
- professionnels;
- scientifiques;
- consciencieux;
- cultivés;
- stimulants;
- motivés;
- bons profs;
- nouveaux dans leurs approches;
- aimant leur matière;
- directeurs d'intérêt;
- sociables;
- courtois;
- gentils;
- près des étudiants;
- attentifs;
- simples
- à l'écoute;
- dévoués (oui vraiment, quelqu'un a inscrit cette réponse!!);
- compréhensifs;
- motivants;
- cool;
- flyés;
- décontractés;
- relaxe.

Pour ces quatre termes, j'ai longtemps hésité : cool, flyé, décontracté, relaxe : est-ce que ce sont des qualités ou des défauts ? J'ai finalement estimé que ces termes représentaient une valeur positive dans l'univers des jeunes. Au total, une somme de 55 jugements positifs, donc plus du double. Et quels adjectifs ! C'est alors que le commentaire de Danielle devenait beaucoup plus significatif. Et j'ai repensé à mes trois filles, qui revenaient de leur première journée au cégep en disant : «C'est super !»

Je voudrais donc, pendant les quelques minutes que nous allons passer ensemble, tenter de mettre de côté les analyses savantes des multiples problèmes structurels qui caractérisent les cégeps, problèmes que vous connaissez bien :

- brièveté de la scolarité qui est un défi apparent à tout sentiment d'appartenance, surtout au secteur général;
- imprécision des objectifs du niveau d'enseignement, situation qui réunit et divise les théoriciens... depuis 25 ans;
- ségrégation des niveaux d'enseignement qui retarde l'émergence d'une coordination verticale de la formation fondamentale, laquelle semble échapper depuis des lustres, à toute tentative de définition;
- dictature abusive des profils d'entrée à l'université, dictature qui a pavé la voie à la domination politique (je dis bien politique) de l'enseignement des mathématiques;
- dispersion éclatée du réseau qui multiplie les coûts et les investissements;
- compétition entre les cégeps, sous l'égide de la cote «Z» ou de l'échelle secrète de l'Université de Montréal;
- inadéquation des programmes avec les besoins du marché du travail, vieille rengaine de la société libérale qui ne doit pas trop nous émouvoir;
- désaffection des jeunes à l'endroit de la formation professionnelle;
- et j'en passe.

Ces questions sont connues. Je veux parler des profs, des vrais profs, qui réussissent, année après année, à conduire sur le marché du travail et dans les différents programmes universitaires, des milliers de jeunes en dépit de toutes ces contraintes. Cessons pour un instant de nous lamenter sur le taux d'abandon, le taux d'échec, le taux de transition, le taux d'allongement des études, le taux de réorientation, mêmes si ce sont de graves problèmes. Si on veut penser à l'avenir, en cette heure critique où le Conseil des collèges vient de faire plusieurs recommandations à la Ministre, il faut de toute urgence passer en revue la situation des troupes. Les cégeps n'existeraient pas sans les étudiantes et les étudiants, c'est un truisme de l'affirmer. Mais ils n'existeraient pas non plus sans les profs. On critique les profs de cégep depuis un quart de siècle. Il est temps d'examiner ce qu'ils ont réussi. Je voudrais ajouter que mes propos concernent plus spécifiquement le secteur des disciplines puisque le secteur professionnel a suscité des situations différentes et que je le connais beaucoup moins. Un professeur du secteur général me confiait, sans doute un peu jaloux : «Au secteur professionnel, le dynamisme est obligatoire! !» Obligatoire, vraiment ? J'ai trouvé que le mot était fort.

Quand j'ai entrepris mes lectures pour préparer cette conférence, j'ai dans un premier temps été désarçonnée par la quantité phénoménale d'études sur l'enseignement collégial. Mon bureau a vite été enterré sous les publications et j'ai constaté non sans quelque dépit, que je m'aventurais dans un terrain plutôt documenté. Pour une néophyte comme moi, ce n'était guère rassurant. Mieux, deux rapports annonçaient exactement le titre choisi l'an dernier pour le titre de cette conférence. Je l'avais choisi, je dois le dire, en toute ignorance de cause. *Enseigner au cégep*, Actes du 6^e colloque annuel de l'AQPC, tenu à Québec en 1986 et *Enseigner aujourd'hui au collégial*, Rapport du Conseil des collèges en 1986-1987.

La question du jour semble être : Le Québec s'est-il trompé en créant les cégeps ? Je trouve cette question sur la jaquette de couverture de l'excellent ouvrage de Louise Corriveau *Les cégeps. Question d'avenir*, publié dans la collection «Diagnostic» de l'Institut québécois de recherche sur la culture en 1991. Mais je vous avertis immédiatement : je ne tenterai même pas de répondre à cette question. Car en lisant toutes ces études et ces articles, je découvrais que j'avais ma petite idée sur les profs de cégep, que cette opinion était plutôt marginale et que ces lectures m'aidaient à la préciser.

Merci à vous Dessurault, Grégoire, Corriveau, Robitaille et Maheu, Beauchesne, et tous les autres¹. Grâce à vous, je ne dirai pas trop de sottises. Merci également à Marcellin Croteau et à Solange Ducharme qui ont accepté de réviser mon travail. Mais l'essentiel de mon propos ressort de ma conviction personnelle que les professeures et les professeurs de cégep ont su, en dépit de tout, relever un défi impossible et qu'ils ont même établi une tradition intéressante. C'est cette tradition que je voudrais essayer de caractériser en passant en revue trois étapes de la courte histoire des cégeps, chaque génération ayant contribué à constituer un élément de la pédagogie collégiale.

L'ÉPOQUE DU GRAND DÉPART (1967-1972)

Les cégeps sont nés en 1967 dans la ferveur, l'utopie l'enthousiasme et l'exaltation. Dans une entrevue, Jean-Paul Desbiens évoquait en 1984, la «lune de miel», la collaboration totale du milieu, le travail en symbiose, le travail monstre accompli par quelques personnes, la rencontre de Saint-Hyacinthe qui a donné naissance à la première structure des programmes, le travail de révision des programmes en 1968 à l'Institut de technologie de Trois-Rivières, où se sont retrouvés plusieurs centaines de profs de cégep, brève période de concertation entre les administrateurs et les professeurs qui a permis l'émergence du réseau collégial.

Le nombre d'élèves augmentait comme une vague gigantesque :

- 14,000 en 1967;
- 49,000 en 1969;
- 76,000 en 1971.

Comme de juste, le nombre de professeurs augmentait au même rythme.

Je ne sais s'il reste parmi vous des profs de cette époque. J'en ai rencontré quelques uns. Ils frémissent encore de l'exaltante expérience que ça été de créer, d'inventer, d'innover. Conjoncture unique où les courants de la pédagogie libertaire pouvaient s'exprimer sans aucune contrainte. J'ai posé à plusieurs la question : «Y a-t-il eu continuité avec

¹ Voir la bibliographie pour la liste des ouvrages consultés.

les institutions précédentes ?» La réponse a été unanime : il y a eu rupture rapide, décisive. Les deux milieux ne peuvent pas se comparer.

Louise Corriveau souligne : «Dans l'enseignement général, le recrutement a dû se faire très rapidement. Beaucoup de professeurs, frais émoulus de l'université, sans distance face à leur discipline, ni maturité, sont venus se joindre au noyau des professeurs issus des collèges classiques. Bientôt les jeunes ont formé la majorité du corps professoral»². «Il y a eu beaucoup de dévergondage !» a prétendu un jour Arthur Tremblay. Surtout, on en a beaucoup parlé, on en a trop parlé.

Ceux qui avaient dépassé la cinquantaine à l'époque ont maintenant pris leur retraite. Mais les autres, ceux et celles qui parfois ne devançaient leurs élèves que de quelques années sont toujours au poste : 50 % des profs de cégep ont plus de 50 ans. On peut certes les observer à la lumière de leurs caractéristiques actuelles, ce que font toutes les études : au sommet de l'échelle salariale, au sommet de l'échelle de qualification, sans perspective de promotion, limités dans leur mobilité professionnelle par les clauses de la convention collective qui ne permet qu'une absence temporaire de l'enseignement, souffrant de l'absence d'année sabbatique pour se ressourcer, en somme, une carrière plate... Mais ces profs qui sont toujours au poste ont traversé une singulière évolution. Leur relation avec la matière à enseigner s'est nécessairement transformée. Surtout, leurs relations avec les élèves se sont approfondies. Au début, ils ont pensé, à chaque rentrée : «Les élèves ont encore rajeuni !» Mais bientôt, ils ont réalisé que les élèves ont toujours 17 ans et que c'est l'écart entre eux et les élèves qui s'élargit. On peut toujours bluffer jusqu'à la fin de la trentaine. Mais bientôt, il faut en prendre son parti : on est plus des copains. On est des vieux; bientôt, nos élèves ont l'âge de nos enfants.

Les profs ont acquis une expertise incontestable sur cette alchimie mystérieuse qui s'établit dans chaque groupe en fonction de leur propre maturité. On devient plus attentif à la relation maître/élève et celle-ci prend le pas sur la simple transmission de connaissance. Je fais l'hypothèse que la base de la tradition pédagogique au cégep est constituée par ce noyau des plus anciens profs qui ont su inventer une manière d'être qui réussit à produire ses effets dans le cadre contraignant de l'enseignement collégial.

Ce sont eux qui ont généré un modèle que j'identifierais comme suit : la pédagogie de la liberté. On sait que ce modèle a tenté de s'exprimer dans tous les niveaux d'enseignement au Québec au moment de la réforme scolaire, mais qu'il a été rangé rapidement au rang des accessoires inutiles dans les écoles secondaires et primaires après quelques expériences plutôt désastreuses. Ce modèle de la pédagogie de la liberté, dans la foulée de *Liberté pour apprendre* de Carl Rogers et de *Libres enfants de Summerhill*, est en ce moment réfugié dans les écoles alternatives qui semblent exister bien davantage pour le bien-être des parents que celui des enfants.

Rien de tel au cégep, au grand dam des administrateurs et des parents. Les élèves sont libres... d'assister aux cours et ils ne se privent pas de s'absenter. Je cite Louise Corriveau : «La première session est un choc pour plus d'un. La transition entre l'encadrement serré du secondaire et la liberté quasi totale du collégial produi[t] quelques ratés. Le quotidien scolaire qu'ils ont connu depuis onze ans est totalement bouleversé. Le temps devient déstructuré et les jeunes ne savent pas organiser leur temps d'études ni construire un échéancier. Ils n'ont pas l'habitude de planifier leur travail scolaire sur une session, de produire des travaux de longue haleine. Au secondaire, les échéances portent sur l'année. Si une étudiante ou un étudiant démarre lentement, il lui reste du temps pour se reprendre. Ce n'est pas le cas au cégep où les sessions sont courtes. [...] La première session correspond aussi à une importante période de maturation sur le plan personnel. Si les expériences de vie, comme la découverte de l'amour et de la sexualité n'ont pas été faites au secondaire, elles le seront au collégial et viendront souvent, elles aussi, perturber les résultats scolaires. Cette première session sera l'occasion de tester leur orientation. Les nombreux changements de programme qu'on enregistre après cette première session témoignent des difficultés qu'ont les jeunes à faire si tôt un choix de carrière»³. Un professeur de mathématiques me disait : «Tous nos élèves sont perturbés, au sens large !»

Certes, je ne vous apprend rien, mais je voudrais souligner que ce contexte a nécessité l'émergence d'une pédagogie de la liberté. On a tout négocié : le plan de cours, les travaux, la méthode d'enseignement, l'évaluation, le calendrier, les lectures, et quoi encore ? Cet ensemble de pratiques, à la longue, est devenu opérationnel. Je voudrais ici rappeler quelques évidences. Les profs de secondaire peuvent être ennuyeux, (et plusieurs ne s'en privent guère). Mais la présence des élèves en classe est obligatoire.

² L. Corriveau, *Les Cégeps. Question d'avenir*, p. 12.

³ L. Corriveau, *op. cit.*, p. 70-71.

D'autre part, les profs d'université peuvent également être ennuyeux. (Et croyez-moi, ils ne se gênent pas eux non plus pour l'être.) Et ce d'autant plus que toutes les études récentes démontrent que leur fonction d'enseignement est en train de devenir le cadet de leurs soucis. Ils se définissent et se voient comme des chercheuses et des chercheurs. Mais au niveau universitaire, existe une variable de taille : la scolarité coûte de plus en plus cher. À 700 \$ de la session, tu n'as pas vraiment le choix de ne pas aller aux cours et de ne pas faire les travaux. (Ce qui n'empêche pas que le phénomène existe là aussi, comme de raison.)

Certes les profs de cégep peuvent également être ennuyeux. Dans tous les cégeps on va vous raconter des histoires d'horreur de profs qui commencent un groupe avec 42 étudiants au mois d'août et le terminent en décembre avec deux pelés et trois tondus.

Mais toutes les études le démontrent : ces profs constituent une minorité. Je cite de nouveau Louise Corriveau : «Reste que les professeurs incompetents ou à l'éthique douteuse demeurent l'exception. Mais on se demande parfois comment les directions pédagogiques et les directions de personnel peuvent ne pas connaître des situations inacceptables alors que celles-ci alimentent allègrement les potins ? Les collègues en ont assez de ceux qui contribuent à alimenter les préjugés à leur égard, assez d'assumer une partie de leur travail. Trop souvent, les directions préfèrent fermer les yeux devant les très grandes difficultés qu'entraîne la mise en branle d'une procédure de congédiement»⁴. D'autre part, si on en croit le *Rapport Grégoire, Étude de la pratique professionnelle des enseignantes et des enseignants de cégep*, notamment le chapitre IV, on voit bien de quelle manière les professeurs de cégep ont réussi à mettre sur pied une pédagogie de la liberté, pédagogie qui occupe près de 88 % de leur temps de travail, comment ils ont transformé le modèle libertaire des débuts sans le dénaturer. Je fais l'hypothèse que ce sont les professeurs de la première étape, qui ont établi les premières balises de cette pédagogie de la liberté, bases sur lesquelles s'est construite la tradition de l'enseignement collégial.

On aurait le goût d'ajouter que les trois matières où les problèmes ont été les plus aigus sont justement les trois disciplines qui étaient obligatoires. Cela mérite réflexion.

L'ÉPOQUE DE LA CONTESTATION (1972-1982)

En 1972, le mouvement d'implantation des cégeps a atteint un seuil : 44 collèges, nombre qui ne sera augmenté qu'en 1989. On peut penser que le plus large contingent des professeurs de cégep ont été embauchés durant la décennie des années 1970 : en 1985, près de 50 % de tous les professeurs détenaient au moins quinze années d'expérience reconnue. (Les chiffres que j'ai pu consulter ne vont pas au-delà de quinze années d'expérience. J'avoue que j'aurais bien aimé connaître le nombre exact des vieux de la vieille qui bossent dans un cégep depuis 25 ans.) Nous assistons à l'entrée massive dans le milieu collégial des «baby boomers», grands consommateurs, grands voyageurs, grands narcissistes, adeptes de la croissance personnelle et grands magasiniers de thérapies. J'avais fait l'hypothèse que les profs de cégep avaient moins d'enfants que l'ensemble de la population, mais je n'ai pas pu confirmer ou infirmer cette hypothèse, faute de données.

L'année 1972, on s'en rappelle, a été l'année de la grande contestation sociale, terminée par un décret qui a considérablement affecté les revendications syndicales. Cette décennie est celle du grand brassage idéologique, dans la foulée de la montée de la «gauche» et du mouvement souverainiste. La morosité suscitée par la victoire du NON au référendum a été suivie d'une période de récession économique sans précédent. Elle se termine par un autre décret, celui de 1982, qui a diminué les salaires des employés des secteurs para-publics. Période de grogne par excellence, alors que l'euphorie des débuts fait place au désenchantement de la réalité, que s'instaurent les subtils mécanismes de la bureaucratie collégiale et que se durcissent les négociations de conventions collectives.

«Les profs de cégep sont protégés par une convention collective en béton» se lamentent certains administrateurs. Ce qu'ils oublient de dire, c'est qu'au lieu de faire face aux conventions collectives, ils ont riposté d'abord par la généralisation des MED et ensuite par le recours systématique aux emplois précaires, version cégépienne du phénomène endémique des chargés de cours à l'université. Autrement dit, les administrateurs ont négocié la bonne entente de leurs employés permanents sur le dos des nouvelles générations. Mais ceci est une autre question qui m'entraînerait trop loin de mon propos.

⁴ L. Corriveau, *op. cit.*, p. 62.

Toutes les études s'entendent pour souligner le rôle central du Département dans l'organisation pédagogique du cégep. Les scénarios se sont mis en place durant les années 1970, alors que les «baby boomers» venaient remplir les nombreux postes disponibles dans l'enseignement collégial. Toutes les études soulignent également le désarroi des nouveaux arrivants. Les profs de cégep ont appris leur métier sur le tas. Voici quelques témoignages :

«T'arrives dans une boîte, tu commences par regarder ce que les autres font, tu commences par ramasser des plans de cours... Tu t'arranges pour fonctionner... Mais tu patines la première année.» (Économique)⁵

«[Le métier] c'est appris, comme la plupart, je pense sur le tas. Et particulièrement, on peut parler de «peer-teaching», je veux dire, en jasant avec des collègues qui font des choses, qui enseignent déjà.» (Psychologie)⁶

«Au bord de la dépression, et j'exagère à peine, je me cherchais une bouée de sauvetage. Il fallait que j'en parle. J'avais besoin de quelqu'un pour me donner du feedback. C'est vers mon département que je me suis tournée. Malheureusement, s'il y a des attentes et des demandes de la part des départements envers les nouveaux professeurs, ces derniers reçoivent peu de support. Non pas parce que les «aînés» ne sont pas gentils et ouverts. Ils sont accueillants. Mais ils ne réalisent pas ce qu'on attend d'eux. Ils ont oublié ce que c'est que d'être inexpérimenté. Ils ont relégué aux oubliettes leurs angoisses de nouveaux professeurs maintenant qu'ils approchent de leur semi-retraite. L'isolement est le drame des enseignants qui débutent.» (Français)⁷

Contestation sociale, effervescence idéologique, individualisme exacerbé des profs, que voilà une conjoncture peu propice à l'établissement d'une tradition pédagogique. Et pourtant, c'est durant la décennie des années 1970 que se sont mis en place deux éléments clés de la vie pédagogique des cégeps : les comités de coordination provinciale et les activités de perfectionnement de PERFORMA.

Les Comités de coordination provinciale ont certainement généré des initiatives intéressantes depuis leur création. Mais aujourd'hui, on est porté à les juger sévèrement. En effet, on peut penser qu'ils sont responsables de l'incapacité du milieu collégial à repenser et réorganiser les différents programmes du secteur général, en sciences humaines et en sciences pures. «La machine est lourde, conflictuelle et paralysante» affirme Lise Bissonnette⁸. En effet, le dynamisme et chaque discipline et les conflits d'intérêts peuvent compromettre la collaboration indispensable à l'émergence de la concertation. On entend déjà les rumeurs du lobbying des profs de philosophie et d'éducation physique face aux recommandations du Conseil des collèges.

Je voudrais cependant m'attarder à l'originalité du programme de PERFORMA. Dans un premier temps, le MEQ a voulu imposer une qualification en pédagogie pour le personnel enseignant dans les cégeps. Les «baby boomers» ont répondu : NON. Un groupe de conseillers pédagogiques et de professeurs a alors exploré quelques possibilités d'activités de recyclage et cherché dans les universités le moyen de les faire créditer. L'Université de Sherbrooke, qui avait une petite tradition de recyclage à la carte, a alors mis sur pied un programme souple d'activités de perfectionnement pour les profs de cégep, en collaboration avec les conseillers pédagogiques des collèges dont il faudrait souligner le dynamisme : c'est le programme PERFORMA. Très bien. Mais les profs ont tenu mordicus à ce que ces activités soient libres; créditable mais libres. Et le plus extraordinaire, c'est que ça marche. J'ai lu cette affirmation dans plusieurs études : «Le très populaire programme de PERFORMA». N'oubliez pas : au collège on vit la pédagogie de la li-bert-té. Si c'est bon pour les élèves, c'est bon pour les profs.

Les profs y ont découvert progressivement les phases de l'acte pédagogique. Ils ont appris à formuler des objectifs opérationnels et ont assimilé la terminologie taxonomique des objectifs cognitifs, affectifs et psycho-moteurs. Ils se sont démêlés dans les avenues complexes de l'évaluation formative, sommative, normative et critériée. Ils ont étudié les théories de la psychologie de l'apprentissage et se sont rapidement transformés en spécialistes de l'accès à la pensée formelle. Ils ont construit des procédures d'enseignement innovatrices : le tutorat, le counselling, les jeux de simulation, l'autoformation, l'enquête sur le terrain, la mise en situation. Ils ont conduit des recherche-action, recherche-développement, recherche-diagnostic. Ils ont étudié leurs clientèles à problèmes, y compris les «mathophobes». Ils ont prévu des encadrements spécifiques pour les élèves en difficulté d'apprentissage. Ils ont étudié les différents modèles d'enseignement, entre autres, ceux qui fonctionnent selon les processus d'apprentissage : les divergeurs, les assimilateurs, les convergeurs, les adaptateurs, ou ceux qui examinent la division des hémisphères cérébraux. Ils ont tenté de se classer parmi les trois groupes : les profs centrés sur le contenu : les spécialistes; les

⁵ C. Beauchesne, *Le professeur de cégep : un maître en humanisme*, p. 67.

⁶ C. Beauchesne, *op. cit.*, p. 67-68.

⁷ J. Caraghiaur, «Pour ceux qui commencent», dans *Enseigner au Cégep*, Actes du Colloque de 1986 de l'AQPC, p. 88.

⁸ Lise Bissonnette, *Le Devoir*, 23 mai 1992, «Éditorial».

profs centrés sur le professeur : les maîtres; les profs centrés sur les étudiants, les facilitateurs. Ils ont procédé à des recyclages intenses, notamment dans le secteur professionnel, pour le contenu de leur enseignement. Ils ont construit toutes sortes de logiciels et appris à utiliser toutes les générations de micro-ordinateurs. Les professeurs de disciplines ont adapté leurs cours pour les «clientèles spécialisées» du secteur professionnel. Plusieurs profs, même des profs de science et de mathématiques, me l'ont dit : «Au début, je ne savais pas comment faire. J'ai fait quelques activités avec PERFORMA, une trentaine de crédits, et après j'étais capable de fonctionner».

Je fais l'hypothèse que si les profs de toutes les disciplines et de toutes les spécialisations ont pu produire des plans de cours élaborés, préparer des cahiers de textes d'exercices, intégrer l'ordinateur dans leur enseignement, publier des manuels édités dans le commerce, ils ont pu le faire grâce au nécessaire esprit de collaboration généré par les comités de coordination provinciale et grâce à la souplesse et à la liberté de la formule de PERFORMA qui leur a proposé des cadres et la motivation nécessaire pour y arriver. Je ne sais s'il existe quelque part, à la DGEC une bibliographie exhaustive de tous les documents pédagogiques produits par les professeurs de cégeps du Québec. Je pense que ce document aurait une longueur impressionnante. Oh ! je sais bien, la pédagogie ne se mesure pas avec la propension à faire fonctionner les machines à photocopier. Mais quand même : une telle énergie témoigne du mécanisme qui a été établi dans les cégeps pour succéder à la période de créativité un peu sauvage qui avait marqué les premières années.

L'ÉPOQUE DE L'ENRACINEMENT (1982-1992)

Le contexte global des années 1980 marque certes un tournant dans la vie des cégeps. Je cite de nouveau Louise Corriveau. «Si l'on compare l'année 1982-1983 à 1988-1989, où le nombre d'étudiants ne présente pas un écart important, 131 000 et 130 000, on constate une perte de 1 400 postes de professeurs en six ans, ce qui représente une diminution de 15%. On voit ici un des effets du décret de 1982 qui prévoyait une augmentation de «productivité» de 13%. Cette diminution du nombre de postes signifie un alourdissement de la charge d'enseignement qui va au delà des 13% décrétés en 1982 car le réseau collégial a continué à se développer sans ressources nouvelles : de nouveaux programmes professionnels, de nouveaux centres d'études. Cela s'appelle dans le nouveau langage des gestionnaires : le redéploiement. Un directeur de collège avoue : «Force est de constater que beaucoup de décideurs partagent les préjugés populaires concernant les professeurs de cégep, ce qui les rend insensibles à leur situation réelle»⁹.

Situation difficile donc, pour les profs, situation qu'éclaire la mouvance idéologique globale dans le monde de l'éducation. Sous le credo libéral des années 1960, «Qui s'instruit s'enrichit» doublé d'un effort colossal de démocratisation et de rationalisation, se profile la conviction que l'accès à l'éducation est un progrès, un outil démocratique et économique. Cette période quelque peu euphorique qui coïncide, on l'a vu, avec la mise en place des cégeps, a été suivie d'une période de critique sociale intense, d'inspiration marxiste principalement, qui dénonce l'école sous toutes ses formes comme un lieu important du contrôle social et de la domination bourgeoise. Logiquement, on dénonce toute forme d'évaluation et tous les codes, y compris celui de l'orthographe. C'est à cette époque qu'Yvan Illich lance sa grande dénonciation *Une société sans école*.

Une décennie de critique qui en a désabusé plusieurs. Et la roue tourne. La société occidentale entreprend, on le sait, un virage vers la droite, virage accentué en ce moment par l'échec retentissant de l'expérience soviétique. Le cadre idéologique qui sous-tend les mesures administratives des années 1980 se définit principalement par la recherche de l'excellence, de la performance, le retour aux soi-disant «vraies valeurs». On imagine dès lors les tourments existentiels des profs de cégep, à qui on demande au fond, de renier ce qui leur a permis de fonctionner pendant deux décennies. Un intellectuel lance : «Les polyvalentes et les cégeps sont des crimes contre l'humanité !» Et les badauds d'applaudir !

Eh bien ! je n'applaudis pas. Et je voudrais dire au contraire qu'il me semble que le milieu collégial a réussi, durant la décennie des années 1980, à améliorer sa tradition pédagogique.

Le premier indice est l'amélioration de la qualification des profs. Entre 1983 et 1988, la proportion de profs sans diplôme universitaire est passée de 22% à 12%. Au contraire, la proportion de détentrices et de détenteurs de maîtrise est passée de 13% à 31% et celle des doctorats de 3,5% à 11%. Cette transformation a constitué la réponse des enseignants ... à la poursuite de l'excellence.

⁹ L. Corriveau, *op. cit.*, p. 52-53.

Le second indice est la création, au début des années 1980, de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, l'AQPC, qui organise régulièrement des colloques et participe justement à l'organisation du présent congrès. Certes, cette association ne regroupe pas plus que 220 profs de cégep, mais ils sont plus nombreux à assister aux congrès annuels. Mais si on pense que les profs de cégep sont sollicités d'autre part par leurs propres associations professionnelle ou disciplinaire; par leurs regroupement syndicaux; que l'on trouve en ce moment plusieurs de leurs membres à l'ACFAS (Association canadienne française pour l'avancement des sciences); que plusieurs des femmes qui enseignent dans les cégeps sont membres des regroupements de recherche féministe; on commence à penser que bien des énergies sont mobilisées par cet ensemble de regroupements.

Pour en revenir à l'AQPC, la liste de ses colloques témoigne du caractère concret de ses préoccupations :

- en 1981 : *Les modes pédagogiques;*
- en 1982 : *Motivation et pratiques pédagogiques;*
- en 1983 : *L'étudiant de cégep;*
- en 1984 : *Apprendre au cégep;*
- en 1985 : *Recherche pédagogique et recherche dans les collèges;*
- en 1986 : *Enseigner au cégep;*
- en 1987 : *La pédagogie au collégial : Vingt ans après. De l'adolescence à la maturité;*
- en 1988 : *Le cégep et vous : partenaires pour l'avenir;*
- en 1989 : *D'une liste de cours à des programmes d'étude;*
- en 1990 : *Développer ses compétences;*
- en 1991 : *Étudier au collégial : Une réalité diversifiée.*

Le thème de 1989 marque certainement le grand virage de l'enseignement collégial alors que se concrétise progressivement la nécessité d'échapper à l'éclatement disciplinaire. Des coups de barre significatifs ont ainsi été donnés dans le secteur des sciences humaines, de l'enseignement du français. Le programme de philosophie, si décrié, est sérieusement remis en question; enfin il semble que la récréation soit terminée du côté de l'éducation physique qui a enfin accouché d'une liste cohérente d'objectifs pédagogiques. Yves Laurendeau, un directeur de services pédagogiques explique : «Dans trois domaines au collégial, les valeurs ont évolué indépendamment des structures. D'abord, les professeurs sont redevenus des maîtres. La plupart des personnes qui ont été incapables d'assumer leur rôle ont quitté l'enseignement; ensuite, après avoir frôlé l'absurde, l'évaluation est à nouveau reconnue comme une nécessité; finalement, l'importance à accorder à la maîtrise du français fait consensus. [...] Malheureusement, on ne prend pas encore acte de l'immense chemin parcouru depuis le début des cégeps»¹⁰.

Sur cette question de la maîtrise du français, je voudrais apporter ce bref témoignage. Durant les années 1970, je considérais comme un mal des temps la très grande difficulté des étudiants universitaires à maîtriser le français. La moitié des classes était composée de personnes qui faisaient une faute à chaque ligne. Je faisais mon travail : je comptais les fautes, j'enlevais des points, j'annotais des copies. Je me souviens de cette étudiante à qui j'avais fait la remarque : «Tu as de très graves problèmes de français écrit». «C'est impossible, avait-elle répondu ! À mon collège, c'était moi la meilleure du cégep !»

Depuis quelques années, le nombre de ces personnes a considérablement diminué. (Il est vrai que cela est peut-être dû à la touche de correction automatique des machines à traitement de texte !!) Manifestement, un coup de barre a été donné, dont le signe le plus net est vraisemblablement l'augmentation du nombre d'élèves qui ne réussissent pas à terminer leur cégep. Il n'y a pas si longtemps, une bonne partie de ces élèves accédaient sans encombre à l'université.

Une recherche récente dans le secteur des sciences humaines nous permet également de constater que les profs de cégep ont fini par formuler des objectifs spécifiques au type de formation humaniste qu'ils souhaitent transmettre à leurs élèves. Claude Beauchesne soutient que «la pensée critique est apparue comme la base commune de l'enseignement des sciences humaines au collégial. Tous les enseignements transmis par les professeurs visent à faire prendre conscience aux étudiants que «les choses ne vont pas de soi» et à les amener à prendre distance par rapport à leurs perceptions immédiates et la réalité, par rapport à ce qu'on leur raconte à travers les médias, par rapport aux valeurs auxquelles ils ont été socialisé-es, ou par rapport au système politique et économique dans lequel ils vivent»¹¹. Ce

¹⁰ L. Corriveau, *op. cit.*, p. 92.

¹¹ C. Beauchesne, *op. cit.*, p. 37.

mode de pensée critique s'exprimait principalement par trois stratégies : le mode de pensée historien, la critique sociale, et ce que Beauchesne nomme «la connaissance de l'autre et du même», qui caractérise le mode de pensée de la psychologie et de l'anthropologie. Beauchesne a également diagnostiqué, dans ses entrevues, une préoccupation plus didactique que disciplinaire et une polarisation importante autour des besoins des jeunes.

Par comparaison, l'enseignement des sciences se situerait à l'autre extrémité du spectre idéologique. Pierre-Léon Trempe soutient que l'enseignement des sciences se caractérise par «une tradition pédagogique fondée sur l'autoritarisme, le pavlovisme, le dogmatisme, l'individualisme et le conformisme»¹² ce qui se vérifie douloureusement à l'université, où de nombreux «scientifiques» résistent à toute considération relativiste, et où se retrouvent encore plus exacerbées qu'au cégep, les subtiles distinctions de statut entre les «vraies» sciences et les autres disciplines. Cet enseignement, dont la réputation de sérieux, d'importance et d'exigences formelles n'est plus à faire, semble se développer en dehors des grands débats épistémologiques qui traversent la science contemporaine.

Sur l'enseignement du français, Louise Corriveau est très explicite : «Les professeurs de français ont bel et bien transformé l'étude de la littérature au niveau du post-secondaire. Ils ont complètement révolutionné les pratiques pédagogiques existantes en délaissant les extraits et les anthologies pour amener les étudiants à lire les oeuvres elles-mêmes. Ils ont ainsi contribué à créer un nouveau rapport au texte. Le livre est devenu une réalité pour les étudiantes et les étudiants grâce au cours de français. [...] En délaissant les anthologies au profit des oeuvres et en introduisant des oeuvres québécoises dans les enseignements, les professeurs de français auront contribué à donner un «coup de vie à l'édition littéraire au Québec». Une des contributions importantes de l'enseignement du français tel qu'il se pratique dans les cégeps aurait donc été de créer un public lecteur»¹³.

Je m'en voudrais de ne pas noter aussi l'excellente performance du secteur des Soins infirmiers, performance soulignée dans presque toutes les études, et assurée, pourquoi ne pas le souligner, par des femmes.

Les cégeps ont-ils construit une tradition pédagogique ? J'en ai la certitude, et les acquis de la dernière décennie ont permis de rentabiliser cette pédagogie de la liberté que les initiateurs avaient tenté d'implanter à l'époque des commencements. C'est sur cette tradition que doit s'appuyer la réforme suggérée par le Conseil des collèges. C'est sur cette tradition que doit s'élaborer le code d'éthique dont on parle ici ou là à travers le réseau. Nous avons vécu une révolution scolaire au milieu des années 1960. Une révolution par siècle, c'est bien suffisant.

¹² P.-L. Trempe, «Sur la sclérose de l'enseignement des sciences» dans *L'éducation 25 ans plus tard ! et après ?*, p. 294.

¹³ L. Corriveau, *op. cit.*, p. 99.

BIBLIOGRAPHIE

BEAUCHESNE, Claude. *Le professeur de cégep : un maître en humanisme. Enquête sur les pratiques pédagogiques en sciences humaines*, Québec, I.Q.R.C., 1991, 109 p.

CORRIVEAU, Louise. *Les Cégeps - Question d'avenir*, Québec, I.Q.R.C., 1991, 133 p.

DESSUREAULT, Guy. *La recherche documentaire sur les professeurs du collégial*, Vol. I : *Formation et perfectionnement*, 1981, 217 p., Vol. II : *Caractéristiques professionnelles*, 1983, 244 p., Vol III : *Le Professeur de collège tel que souhaité et perçu*, 1985, 258 p.;

DUMONT, Fernand et MARTIN, Yves (éd.). *L'éducation, 25 ans plus tard ! Et après !*, Québec, I.Q.R.C., 1990, 432 p.

GRÉGOIRE, Réginald et al. *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep. Ou l'autre Cégep*, Collection «Études et réflexions sur l'enseignement collégial, 1985-1986», Gouvernement du Québec, 1986, 138 p.

LESSARD, Claude et al. *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, Québec, I.Q.R.C., 1991, 227 p.

PINEAU, Gaston. *Formation continue des enseignants : une stratégie inter-organisationnelle au collégial-Performa*, Sherbrooke et Montréal, 1978, 105 p.

SIMPSON, Bertrand. *Caractéristiques des enseignants et enseignantes de cégep - 1983-1984*, Annexe statistique de l'Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep, Collection «Études et réflexions sur l'enseignement collégial, 1985-1986», Gouvernement du Québec, 1986, 108 p.

----- «Les Cégeps - 20 ans après», Numéro thématique de *Recherches Sociographiques*, Vol. XXVII, no 3, 1986, 558 p.

----- *Enseigner au Cégep*, Actes du colloque de l'A.Q.P.C., 1986.

----- *Enseigner au collégial aujourd'hui*, Conseil des collèges, 1987.