

le rapport NADEAU

on a escamoté des réalités fondamentales

par Marcel Sénéchal

Le rapport du Conseil supérieur de l'Éducation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial me paraît d'abord résulter d'un effort prodigieux de conciliation de réalités qui nous ont paru jusqu'à maintenant difficilement compatibles pour peu qu'on en fasse une analyse. Les partisans de toute tendance y trouvent leur profit. Ceux qui ont proposé que notre système d'enseignement devait être étroitement basé sur les besoins de l'étudiant se réjouiront du fait que le Conseil supérieur a profité de l'occasion pour expliciter davantage les exigences de l'acte éducatif en cherchant à montrer que le programme et le module pouvaient être les lieux de réalisation d'une conception organique de l'éducation. Par ailleurs, ceux qui croient que le collège doit se rapprocher des besoins socio-économiques de notre

société se réjouiront du fait que le Conseil supérieur a choisi "courageusement" de faire des collèges, des maisons de formation professionnelle.

Quant à nous, il importe surtout de confronter les dires du Conseil avec la réalité que nous connaissons afin d'être plus en mesure d'en saisir les forces, les faiblesses et les limites. Il nous intéresse principalement de chercher à identifier, compte tenu du contexte et des forces en présence, les orientations qui l'emporteront dans la pratique et l'avenir que nous réserveraient les recommandations Nadeau si on les implantait. En résumé, le rapport a certes le mérite de souligner quelques problèmes importants et de proposer des solutions valables. Mais l'ensemble du document escamote aussi quelques réalités fondamentales et ne réussit

pas à nous sortir des ambiguïtés qu'il dénonce. Expliquons-nous.

Absence d'un bilan véritable

Les chiffres donnés au début du rapport relativement à la somme des efforts consentis par le comité Nadeau sur le plan de la consultation du milieu et de la recherche ont de quoi impressionner plusieurs. Mais les recommandations et les justifications qu'en donne le Conseil ne reposent pas sur un bilan rigoureux des réalisations et des difficultés des cégeps.

Nous avons été étonné de constater que l'analyse que le C.S.E. fait de la situation en 1975 n'est pas différente de celle qu'il faisait en 1970. Rappelons-en les grandes lignes. Le système actuel repose sur

une conception mécaniste de l'éducation. On fait porter l'insistance sur les activités plutôt que sur les objectifs d'apprentissage. La pédagogie cède le pas à l'administration. Les services sont perçus comme des contraintes plutôt que comme des supports. Le régime pédagogique fait obstacle à la vie. La structure actuelle des collèges s'inspire d'une conception mécaniste de l'organisation des ressources. Le régime pédagogique comprend une liste de mesures et de conditions à la fois administratives et disciplinaires qui réglementent les activités d'apprentissage.

Or, il me semble que si les cégeps durant leurs premières années d'existence étaient, en beaucoup de points, identiques aux institutions auxquelles ils avaient succédé, ils ont progressé sensiblement, au cours des cinq dernières années, sur la voie d'une pédagogie organique, sans que cela prenne l'allure de réformes généralisées des structures et du régime pédagogique.

Peu de collèges seront surpris d'apprendre, par exemple, que l'examen final est réalité du passé au cégep Limoilou puisqu'il en est ainsi dans la majorité des collèges. Un nombre de plus en plus important d'enseignants organisent leurs cours de telle façon que l'étudiant participe à la détermination de ses objectifs, de ses activités, de son mode d'évaluation et à l'évaluation de son propre rendement. Quelques collèges ont aussi fait l'expérience des sections et des modules. D'autres ont procédé à la fusion de leurs services pédagogiques et de leurs services aux étudiants et à l'implantation des services éducatifs. Sur le plan des pra-

tiques pédagogiques, des formules intéressantes ont été mises en place touchant des domaines comme la créditation d'activités parascolaires (projet A.C.T.I.F. à Limoilou), la formation sur mesure, l'enseignement individualisé, les cours multidisciplinaires. Le réseau a fait preuve d'un dynamisme qui en a dérangé plusieurs.

L'implantation de telles mesures ne s'est pas faite sans difficultés et elles n'ont pas toujours conduit aux résultats escomptés. Il aurait été essentiel que le comité Nadeau procède à une analyse de ces réformes, en explique les postulats, souligne les difficultés rencontrées, convienne des erreurs commises et propose des réajustements. Il n'a rien fait de tout cela. Ou il fait comme si ces réformes n'avaient pas existé ou il les propose comme des solutions à toute épreuve sans les avoir évaluées.

Ces réformes s'inspiraient encore de postulats qu'elles nous ont amenés à nuancer, mais le comité a préféré nous servir à nouveau ces postulats dans toute leur pureté du départ:

- il s'agit que les étudiants participent pour que les décisions leur conviennent mieux et soient aussi plus valables;
- il suffit de décentraliser pour que les gens participent;
- il suffit que les gens aient l'occasion de participer pour prendre leurs responsabilités.

Le Conseil supérieur de l'Éducation ne savait-il pas que la réforme qui a mis en place les cégeps était aussi caractérisée par des intentions de décentralisation et de participa-

tion? Ne savait-il pas également que le réseau a vécu des expériences de décentralisation et de participation? Le rapport passe très vite sur des expériences comme celles des conseils d'administration, des commissions pédagogiques, des sections et des modules pour reprendre des propositions qui datent d'une quinzaine d'années.

Le paternalisme des universités

Il y a aussi dans le document du Conseil des idées auxquelles nous ne pouvons souscrire parce qu'elles éludent les vrais problèmes. Sur quoi s'appuie-t-il par exemple pour croire que la formation acquise par l'étudiant de niveau post-secondaire engagé dans l'apprentissage d'une profession à long terme, basé étroitement sur ses besoins, sa motivation, son vécu, correspondra à la formation à laquelle l'Université s'attend?

On n'a pas fait longtemps le procès de l'Université. On n'a pas cherché à connaître les raisons qui expliquent l'insatisfaction des universités à l'égard de nos finissants. On a oublié de dire que l'université s'attend encore à recevoir un finissant dont la formation est calquée sur un modèle culturel traditionnel dans un contexte d'élitisme et de concurrence. L'université est encore plus traditionnelle et plus réactionnaire que les collèges.

Le rapport Faure¹ a bien fait ressortir les conditions auxquelles il faut consentir si notre intention de démocratiser l'enseignement est sérieuse. Il s'agit, comme le propose le rapport, de permettre à l'étudiant, quelle que soit sa provenance, de pro-

gresser dans son processus de formation sans qu'il trahisse pour autant ses origines, son vécu, son bagage culturel, sa motivation. Nous soupçonnons fortement que les commentaires peu élogieux énoncés par l'Université et les associations d'employeurs s'expliquent, au fond, par le fait que le cégep a formé des hommes différents depuis quelques années. À certains égards le Conseil nous invite à persévérer en nous laissant croire que les difficultés rencontrées dans nos rapports avec les universités et les associations d'employeurs seront aplanies d'elles-mêmes.

Le collège et son engagement socio-politique

Un autre débat qu'évite le Conseil supérieur de l'Éducation concerne les rapports entre l'école et la société ou la politique entendue dans un sens large. À ce propos, les quelques énoncés auxquels nous avons droit à titre d'introduction n'ont que valeur d'introduction et sont d'une simplicité désarmante.

L'école n'appartient pas qu'aux étudiants, professeurs, administrateurs et parents. Elle n'est pas politiquement neutre. La pédagogie actuelle est influencée par les rapports entre la société et l'école. Ils sont de plus en plus rares ceux qui contestent cette réalité ou feignent de l'ignorer. Les documents de la C.E.Q., le rapport Faure² ont au moins le mérite d'avoir fait ressortir l'influence que peut exercer la politique sur l'éducation.

Encore ici, le Conseil escamote cette réalité pour laisser croire que notre seule erreur a été de dissocier la formation profes-

sionnelle et la formation générale et que finalement les objectifs et les besoins sociaux, professionnels et personnels, sont cohérents et compatibles à condition que l'étudiant soit "partie prenante". L'étudiant assumera s'il comprend.

On ne propose nulle part un modèle social, un type de société, un type de rapports sociaux. On réduit l'approche au pédagogique sans voir que la pédagogie actuelle et la conception mécaniste de l'éducation qu'on dénonce reposent plus fondamentalement sur une conception particulière des rapports sociaux. La discipline qu'on impose à l'école, l'élitisme qu'on dénonce, la conception qu'on s'est traditionnellement faite de l'accessibilité sont basés sur un mode de voir et d'agir politique et économique qui caractérise notre société au-delà des partis politiques actuellement au pouvoir ou en lutte.

On peut bien feindre de l'ignorer mais les réformes qu'on propose au plan pédagogique auront des incidences certaines sur le plan social et bousculeront les façons traditionnelles de voir et de se comporter des gens en place et de la population qui, par définition, évolue plus lentement.

Il faut s'attendre à ce que le collège soit l'objet d'autres critiques. Le Conseil n'a pas osé s'aventurer sur ce plan. Cela aurait eu le mérite de clarifier sa position dans le cadre d'un débat définitivement amorcé.

Formation professionnelle et formation personnelle

Le rapport souligne, comme nous le disions plus haut, que

nous avons commis une erreur en érigeant un système basé sur une fausse dichotomie entre la formation générale et la formation professionnelle.

On propose d'un même élan une autre dichotomie qui, celle-là, s'avère juste parce qu'elle repose sur le fait que l'étudiant d'âge post-secondaire a déjà défini ses intérêts et progressera plus facilement si le système accepte qu'il axe son processus sur ses intérêts en regard de la fonction sociale qu'il a choisi d'exercer.

Le Conseil a raison de centrer ce niveau de formation sur les besoins immédiatement pressentis par l'étudiant. Mais un éducateur aurait tort de ne considérer que ce type de besoins et de laisser l'étudiant dans l'ignorance ou l'inconscience de besoins plus fondamentaux et de responsabilités moins évidentes. S'il est vrai que l'étudiant de cet âge a déjà fait des choix qu'il doit pouvoir respecter et développer dans le cadre de ses études, il reste faux d'établir une nouvelle dichotomie entre la formation professionnelle et la formation personnelle et de laisser aux soins du niveau secondaire la responsabilité exclusive de la formation personnelle.

C'est aller, à mon sens, à l'encontre des observations soulignées à larges traits dans des rapports comme le rapport Faure³ convenant que la formation personnelle, elle aussi, n'est pas "cloisonnable". Elle est formation continue et on aura toujours avantage, tout au long de sa vie, à fréquenter quelques disciplines qui auront le mérite de nous conduire à une meilleure compréhension de nous-mêmes, à un progrès personnel qui n'est pas étran-

ger, de toute évidence, à la performance dont nous sommes capables comme citoyens et travailleurs. La formation personnelle est aussi affaire d'éducation continue et la formation professionnelle et fondamentale ne peut se faire au détriment de la formation personnelle.

Je crois par conséquent que la distinction que le Conseil cherche à établir entre les deux niveaux d'enseignement repose sur de l'arbitraire et risque d'être à la source d'une ambiguïté qui pourrait entraîner des conséquences néfastes au plan de la formation de nos futurs collégiens.

D'autre part, suite à ce choix qu'a fait le Conseil de réduire le système d'enseignement à deux niveaux, il m'apparaît clair que le collège n'a plus sa raison d'être et que la pratique se chargera de le faire disparaître. Cela n'est pas un mal en soi. Mais nous aurions tort de croire que le Conseil vient d'attribuer au collège une nouvelle vocation et des objectifs plus clairs. Nous assistons à un enterrement de premier ordre après avoir donné peu de chances à ce niveau et à la réforme préconisée par le rapport Parent de s'établir et de faire ses preuves malgré le fait que le ministre⁴ ait lui-même espéré que le réseau connaîtrait une période de stabilité et pourrait en profiter pour améliorer ses approches.

Le réseau des collèges sera plus que jamais à la merci des universités et du marché du travail avec la mission bien précise de répondre à leurs besoins et de s'aligner sur leurs objectifs.

Je ne comprends pas en outre ce qui peut justifier le Conseil

d'être aussi optimiste en regard des chances de l'étudiant de vraiment participer à sa formation dans le cadre du module.

Le module

Il y a dans cette proposition du module des aspects positifs. Il est vrai que nos institutions ne tiennent pas suffisamment compte de l'étudiant. Mais encore faut-il en analyser le pourquoi.

Le rapport nous signale que les cégeps prêtent trop d'importance à l'administratif, aux normes qui encadrent les rapports entre les différents intervenants. Cela est sans doute encore vrai. Au moment de la parution du rapport du Conseil supérieur de l'Éducation dont une partie portait sur l'"ACTIVITÉ ÉDUCATIVE", alors qu'on me demandait de me prononcer sur le caractère administrable ou non du rapport, j'avais choisi de poser le problème à l'inverse⁵. J'avais proposé qu'on cherche à identifier les exigences administratives qu'il faudrait délaissier pour respecter les exigences pédagogiques d'une conception organique de l'éducation au lieu de se demander ce qui devait être sacrifié des propositions du Conseil pour que l'acte éducatif soit administrable.

Nous avons fait beaucoup au collège où je travaille pour implanter cette façon de voir qui s'apparente beaucoup, me semble-t-il, à l'approche proposée par le Conseil. Nous avons payé...

Cela nous a coûté des sous et... une tutelle. Il faut d'abord consentir à ce que les centres de décision prennent des positions autres que celles que nous aurions prises si nous avions

été seuls à décider. Dans ce sens-là, le ministère aurait tort de nous engager dans un jeu qu'il ne veut pas jouer (ce qu'il a fait en 1967 en créant des cégeps dans le cadre d'objectifs de participation et de décentralisation).

On aurait aussi raison de s'interroger sur la facilité avec laquelle le Conseil déclare qu'une décentralisation peut se faire dans le cadre des ressources déjà prévues. Le milieu serait justifié d'exiger que le ministère précise d'abord le prix qu'il est prêt à payer pour une telle décentralisation dans un contexte où chaque module est maître de son programme et où les ressources sont organisées en fonction des modules.

C'est minimiser l'influence et le rôle exercés par les organismes externes ou locaux chargés de la coordination des ressources que de laisser croire que l'étudiant et le module pourront toujours donner suite aux projets qu'ils élaborent. On peut certes affirmer qu'une telle décentralisation pourra assurer une meilleure utilisation des ressources mais nous ne réussissons pas, les ressources n'étant pas illimitées, à rendre viables tous les projets et à toujours éviter que des projets parfois fantaisistes se réalisent au détriment d'autres projets plus structurés. À moins que nous consentions à exercer un meilleur contrôle et à jouer un rôle plus interventionniste.

Le Conseil néglige ici l'importance de la coordination et du contrôle dans un contexte de décentralisation même si la décentralisation qu'il propose reste très justifiée et du domaine des seules réformes valables que nous pouvons opérer. Il tend à nous laisser croire qu'il

suffit que les dépenses soient bien justifiées, qu'elles soient déterminées à partir des objectifs, des sous-objectifs et des activités d'un programme pour qu'elles soient possibles et aussi pertinentes l'une que l'autre, sans que nous ayons à dresser des priorités et à sacrifier quelques programmes.

Le Conseil minimise également le fait que les conditions de la vie étudiante sont souvent déterminées par les conventions collectives, les comités provinciaux de coordination des programmes, les universités, les corporations, les employeurs, d'autres ministères que le ministère de l'Éducation ou même d'autres gouvernements que le gouvernement provincial. Il suffit de réformer la structure de gestion d'un collège et de restituer le centre de décision autour d'une table où seront assis les principaux participants à un programme pour faire en sorte que les intérêts et les besoins des étudiants aient droit de cité. Nous sommes certes pessimistes lorsque nous croyons que les négociateurs gouvernementaux ou syndicaux, les corporations, les employeurs et les différents paliers de gouvernement seront incapables de modifier leurs arguments et de prendre principalement en considération les besoins de la clientèle étudiante même s'il leur faut réduire leur pouvoir pour ce faire.

En résumé, nous croyons que le module est le lieu qui permet d'assurer, dans une certaine mesure, une meilleure coordination du travail de l'étudiant, mais nous pensons aussi qu'il aura peu d'influence sur le contenu et la nature de ce travail. Le jeune adulte qui n'a pas encore l'expérience du marché

du travail est démuné face aux autres interlocuteurs du module. Nous doutons d'ailleurs que le module puisse occuper même à moyen terme le champ de responsabilités qu'il devrait occuper pour pouvoir répondre aux espoirs que le Conseil supérieur de l'Éducation met en lui.

Le rôle de l'enseignant

Le rapport déplore avec justice le sort réservé actuellement à la fonction d'enseignant. La population et ses dirigeants croient généralement que l'enseignant travaille peu, met peu de cœur à l'ouvrage, assure peu de disponibilité auprès de l'enseigné, use de son temps pour s'adonner à d'autres tâches. La population a perdu confiance. Qui plus est, les enseignants ont perdu confiance en eux-mêmes.

Nous n'avons pas la prétention de bien connaître les raisons qui nous ont amenés à percevoir ainsi le travail des enseignants. Le jeu des négociations des contrats de travail et les stratégies que le gouvernement utilise dans un tel contexte expliquent partiellement ce phénomène. Les attitudes des syndicats ne facilitent pas toujours la compréhension que nous pouvons avoir de leur rôle. On a, d'autre part, trop facilement expliqué les revendications étudiantes à l'endroit des gouvernements et des administrations locales par l'influence que les enseignants pouvaient avoir auprès des étudiants.

Il faut voir également qu'au plan pédagogique le rôle des enseignants a souvent été sous-estimé dans les réformes qu'on préconisait. On a pu laisser croire aux enseignants qu'ils étaient un obstacle au progrès

et à l'épanouissement de l'étudiant. L'étudiant n'avait de chances de progresser que s'il se détachait de l'enseignant et avait la possibilité d'adopter un fonctionnement autonome en définissant lui-même ses propres objectifs, ses activités et son mode d'évaluation. De là à conclure que moins l'enseignant intervient, plus l'étudiant a de chances de progresser, il n'y a qu'un pas que plusieurs éducateurs ont vite franchi. La remise en question de l'école a toujours été au fond une remise en question du rôle de l'éducateur.

On s'est toutefois vite aperçu que l'étudiant abandonné pour ainsi dire à lui-même a vite atteint les limites de son jardin. Cela fut particulièrement vrai dans des secteurs de connaissance où les collèges étaient plus autonomes en termes de contenus et de méthodes.

Il est aussi vrai que le renouveau pédagogique a fait porter l'insistance sur les méthodes et la forme plutôt que sur le contenu. Le rôle du nouvel enseignant devenait celui d'un animateur, d'un guide, d'un facilitateur, d'un explicateur. L'enseignant n'a pas été capable de relever ce défi parce qu'il n'avait pas été formé pour jouer un tel rôle. Il a pu, s'il consentait à s'engager dans ces nouvelles pratiques, ressentir beaucoup d'insatisfaction et se sentir parfois inutile et dépassé par les événements.

Nous tenons d'abord à mentionner qu'une pédagogie progressiste ne peut négliger le contenu. Le Manuel de la C.E.Q. a au moins montré qu'il existe, à ce chapitre, des réalités que l'école ne peut ignorer si elle veut véritablement donner à l'étu-

diant l'information et les instruments dont il a besoin pour faire face à "toute" la réalité. L'enseignant a un rôle précis à jouer à ce niveau. Ce n'est pas manquer à une soi-disant conscience professionnelle que d'aller puiser à même "toute" la réalité les éléments sur lesquels l'étudiant basera sa réflexion et sa démarche.

Nous insistons aussi avec le Conseil pour supplier le ministère de l'Éducation de faire du perfectionnement des enseignants une priorité. Nous prions enfin les diverses instances de collaborer rapidement par tous les moyens à la revalorisation

de la fonction d'enseignant. Il n'est pas superflu de rappeler que la société actuelle a besoin plus que jamais des enseignants.

Conclusion

Souhaitons, en terminant, que les recommandations du rapport relativement à l'implantation des réformes proposées seront les premières considérées. Il faut, à mon sens, laisser à ce moment-ci tout le loisir aux différents praticiens de l'enseignement d'intervenir et de préciser ensuite les voies les plus réalistes qui nous conduiront à la mise en place d'une concep-

tion plus organique et plus progressiste de l'éducation ●

L'auteur est coordonnateur de la vie étudiante et coordonnateur de l'enseignement au cégep de Limoilou.

-
1. Faure, Edgar, *Apprendre à être*, Unesco-Fayard, pp. 86-87.
 2. Faure, *op. cit.*, pp. 70 ss.
 3. Faure, *op. cit.*, p. 220.
 4. Lettre du ministre de l'Éducation au président du Conseil supérieur de l'Éducation, 15 février 1973.
 5. Fédération des cégeps. *L'activité éducative, axe central d'un cégep*, octobre 1971, pp. 39-43.