

# LE CÉGEP DES ANNÉES SOIXANTE-DIX

## Sylvie Rocque

Étudiante au deuxième cycle et chargée de cours  
Sciences de l'Éducation (UQAM)

**L**e colloque actuel se propose de poser un regard critique sur l'évolution de la pédagogie au collégial, de revoir le chemin parcouru depuis l'adolescence, avec les yeux d'aujourd'hui, ceux de la maturité. J'ai suivi sensiblement la même démarche pour préparer cette communication. J'étais adolescente dans un cégep adolescent et à l'instar de l'institution, j'ose croire, aujourd'hui, à ma maturité.

Si certains parmi vous étiez les artisans des grands changements éducatifs qui ont suivi le dépôt du Rapport Parent, moi, c'est de l'intérieur que je les ai vécus, sentis et parfois subis. De ma première année à la fin du baccalauréat, le fil conducteur pourrait porter le nom de discontinuité.

Aujourd'hui, je réalise avoir fait les apprentissages situés sur le trajet du mouvement pendulaire qu'a suivi l'éducation, c'est-à-dire d'un extrême à un autre ou l'apprentissage des exclusions réciproques. Je m'explique.

## CHEMINEMENT

Si l'école de mon enfance brillait par sa tendance linéaire, celle de mon adolescence brillait, elle, par son incohérence. Loin de moi l'idée de nier les nombreuses opportunités découlant des choix possibles, et ce, à plusieurs niveaux: options, idées, idéologies sociales, politiques et religieuses. Cependant, pour en tirer profit, encore faut-il pouvoir situer tous ces éléments dans un ensemble plus vaste et élaborer une synthèse. L'école de mon enfance et celle de mon adolescence ne m'avaient jamais outillée en ce sens. De la voie unique aux croisées multiples, il n'y a nulle trace de l'importance d'un continuum, d'un cap, le choix donnant l'impression d'exclure la continuité.

## CONNAISSANCE

On entend fréquemment dire que l'on préfère "des têtes bien faites aux têtes bien pleines"; moi, je préfère une tête pleine bien faite. Des mains du maître transmettant les connaissances, je suis passée à celles de Pilate, faisant quoi? Puisqu'à cette époque, la théorie dominante, particulièrement dans les cours de sciences humaines, prônait que je savais, la connaissance jaillissant de mon être dans les nombreux séminaires. Du gavage, je suis passée à la sous-alimentation. Ne niant aucunement la responsabilité de chaque étudiant dans sa formation, je ne crois pourtant pas qu'il faille réinventer la roue pour faire de la bicy-

clette; si quelqu'un en possède une, tant mieux, on pourra peut-être alors s'investir à aller en promenade et ainsi aller plus loin.

Au collège, j'étais deux personnes: en sciences exactes, un être ignare ou presque, en sciences humaines, un être qui savait, l'enseignement magistral excluant les autres formes d'interventions et inversement.

Pourtant, à la lecture des documents qui ont engendré le regroupement de toutes ces formations, j'ose croire qu'on désirait nous former, non pas aux exclusions mais à la complémentarité. Complémentarité favorisant peut-être le développement des êtres qu'on admire, qu'ils se nomment Albert Einstein, Jean Rostand, Hubert Reeves et d'autres qui sont les preuves tangibles que sciences et humanités ou rigueur et doute, démarche scientifique et réflexion philosophique se complètent sans se nier. On peut rétorquer en disant que ces êtres étaient exceptionnels au départ, mais l'exception n'attend peut-être que les conditions favorables pour se manifester.

## DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNE:

### LA GRENOUILLE ET LE BOEUF

Ou si Rogers m'était conté.

Je n'ai pas souvenir que le développement de la personne ait été une priorité pendant mes études primaires. Je n'ai guère connu, à cette époque, les sorties éducatives et culturelles, le choix de ce que je désirais apprendre ou à quel moment je voulais les apprendre. Je n'ai pas souvenir non plus qu'on s'informait de mes émotions et sentiments lorsque j'étais punie ni de mes perceptions lors de la remise des bulletins, en ordre décroissant, du plus fort au plus faible. "La dernière de la queue", vous vous rappelez de cette appellation contrôlée?

Puis, peu à peu, nos personnes ont eu bien de l'importance, tant et si bien que ce sont des cohortes de "je" qu'on pouvait retrouver dans les collèges des années soixante-dix. Ce "je", nié au primaire, encensé au secondaire, il était canonisé au collégial.

Notre "vécu réel quotidien" prenait de plus en plus d'importance. Notre "je" grossissait à vue d'œil. Les tendances nouvelles à saveur de "t'ai-je perçu, m'as-tu perçu et as-tu perçu que je t'ai perçu", pour employer l'illustration utilisée par M. Desbiens dans une entrevue accordée à Jean Gould en 1984, accentuait cet état de fait. Avant les cours, pendant les cours, après les cours, notre "je" s'alimentait. Hors cours, on revendiquait notre voix au chapitre à coup de débrayages, manifestations et occupations. Vous vous rappelez?

Pendant les cours, c'était la négociation du plan de cours, du contenu; le "quelles sont vos attentes?" venait nous re-

centrer sur notre nombril. L'auto-évaluation accentuait cette centration, voire cette fixation. Il était plus important de s'exprimer que de se préoccuper de la façon de le faire. Le catéchisme de mon enfance et son Dieu tout-puissant n'existent plus. C'était nous, les Dieux.

À ce chapitre, nous avons donc déduit que rigidité était synonyme de rigueur et de discipline, que le laxisme, perçu comme solution à la rigidité, balayait du même coup les éléments qui y étaient associés. Notre logique polarisée a opposé développement de soi et connaissance. Paradoxalement, cette époque "d'ego" était aussi marquée de préoccupations collectives, de responsabilités à l'égard du groupe, par exemple au niveau de l'environnement. C'était l'époque florissante des idéologies de gauche, l'élitisme et la bourgeoisie étaient dénoncés parce que ne servant pas les intérêts de la masse, du peuple, du prolétariat. C'était l'époque du déclin du mouvement hippie, nous nous aimons, aimons-nous. Manifestations collectives gigantesques, pour contrebalancer, peut-être, le poids de nos "ego". La génération yuppie, c'est nous, peut-être avons-nous tranché dans ce paradoxe en suivant le principe de l'exclusion.

Mis à part ce que j'ai pu acquérir et qui a contribué à faire de moi ce que je suis, l'exclusion ressort comme étant l'un des principaux éléments de la formation reçue, issue des grands changements de la période pré- et post-Parent.

Est-ce un aspect négatif ou positif? Comme le dit si bien Renald Legendre, professeur à l'Université du Québec à Montréal, la réalité se situe rarement dans le blanc ou le noir, elle est plus nuancée, se situant dans les gris.

## BILAN

Dans son livre *L'éducation totale*, Renald Legendre souligne que les résultats de l'éducation doivent s'évaluer à la lumière des finalités éducatives et des buts et objectifs en découlant. Ayant tenté de faire le point sur la formation collégiale reçue, j'ai cru bon de regarder le tout à la lumière des finalités et du mandat qu'avait alors l'institution.

Si l'une des finalités poursuivies par les changements éducatifs était la démocratisation, la lecture de plusieurs documents ne m'a guère éclairée sur le mandat des collèges. Celui-ci semble largement déterminé par les préalables universitaires, en sciences, mais flou, fluctuant et local en sciences humaines. Suis-je l'un des produits, l'un des résultats escomptés? Je n'ai pu répondre à cette question.

Qu'en est-il actuellement de la situation au collégial? Je ne reprendrai ici que quelques données tirées de l'article: Les cégeps, vingt ans après.

## COTÉ SCOLAIRE

1. Relié au contexte économique et social qui prévaut actuellement, les étudiants, pour la plupart aussi, travailleurs, "réclament (...) des diminutions de lectures, des exercices et des travaux, alors que leur faible niveau et leurs difficultés à saisir les notions théoriques demanderaient de leur part plus de sérieux et plus de travail". On parle d'affaiblissement de leur préparation intellectuelle<sup>(1)</sup>

2. Selon une analyse faite à partir des dossiers fournis au SRAM pour fins d'admission aux collèges,

"La qualité des dossiers (en sciences humaines sans mathématiques) s'est même détériorée entre 1978 et 1985. (...) De si piètres dossiers scolaires à l'admission augurent mal et laissent planer de sérieuses appréhensions pour la réussite des études collégiales (...)"<sup>(2)</sup>

Les données ultérieures recueillies par l'auteur ont confirmé cette inquiétude.

3. Les étudiants du collégial et ceux que l'on retrouve à l'Université ont des difficultés marquées à maîtriser l'usage du français écrit, parfois même parlé.

4. La clientèle des sciences humaines est identifiée comme étant la clientèle la plus faible et la plus démotivée "composant un sous-système où la faiblesse alimenterait la médiocrité"<sup>(3)</sup>

5. Le taux de "diplômation" des étudiants au collégial n'est guère reluisant. "Moins de 50% obtiennent un DEC dans leur programme d'entrée"<sup>(4)</sup> dont 30% seulement dans le temps minimum.

## COTÉ SOCIAL

On ne pourrait passer sous silence le taux très élevé de suicides et de tentatives de suicide chez cette clientèle.

## COTÉ ENSEIGNANT

"L'étude de Grégoire, Turcotte et Dessureault (1985) est claire à ce sujet: les professeurs ne croient plus en rien. Ils sont brisés et se savent brisés."<sup>(5)</sup> Cette citation semble, à elle seule, illustrer une situation dramatique.

Ces éléments, bien que n'illustrant qu'une part de ce qui se vit au collégial, peuvent nous laisser perplexes quant à l'état de la situation actuelle. D'un système élitiste, nous sommes passés à son extrême, celui de la médiocrité où le nivellement vers le bas semble avoir été la règle. Trop souvent, devant des situations inacceptables, la tendance est aux modifications hâtives et ponctuelles. Pourtant, comme le soulignait Renald Legendre (1983),

"Notre intuition de base est très simple, si primaire au fait qu'on l'oublie généralement dans toute l'agitation qui caractérise l'éducation. Toute évolution se situe entre deux pôles: 1) une situation présente que l'on désire améliorer, et 2) une situation future que l'on juge souhaitable. Entre les deux états doit évidemment s'intercaler un processus de changement permettant d'évoluer d'une situation à l'autre."<sup>(6)</sup>

## PROSPECTIVES

Je ne voudrais certes pas prétendre avoir trouvé la ou les solutions aux problèmes actuels de l'éducation. Cependant, plusieurs éléments peuvent nous être utiles pour relever le défi de l'amélioration de la qualité de l'éducation au Québec.

J'utiliserai ici les éléments proposés par M. Legendre.

1. Établir clairement les finalités et les buts de l'éducation. On peut répondre qu'on le sait très bien. Actuellement, au Québec, vous ajoutez à votre discours sur l'éducation les mots "qualité", "excellence" et "entrepreneurship" et vous passez bien la rampe. Mais ces mots restent vides de sens ou presque. Quelles sont les implications de ces idéaux proposés? Je me demande, d'ailleurs, si la préoccupation de la qualité a présidé aux changements des années soixante. La démocratisation avait-elle uniquement pour but de nous envoyer, nombreux, à la table de la connaissance ou bien avait-elle aussi pour but la réussite du plus grand nombre? J'ose croire qu'on poursuivait les deux buts malgré les résultats qui sont peu probants, à cet effet.

Parfois, à écouter les discours relatifs à l'éducation, on serait porté à croire à des slogans publicitaires. À chaque époque, son slogan à la mode. Le maquillage naturel de l'époque granola. Les services personnalisés au moment où l'on parle de déshumanisation; si la caissière ne m'appelle que par mon petit nom, le slogan m'apparaît démesuré. Et que dire aujourd'hui des achats économiques? À peu s'interroger sur les mots, les concepts qu'ils revêtent, on nous fait consommer n'importe quoi ... ou presque. L'école du développement global et intégral, l'individualisation, la personnalisation, l'harmonisation, l'actualisation, la globalisation et aujourd'hui, qualité et excellence: quelle réalité se cache sous tous ces mots? Est-ce la réalité que l'ex-ministre français Chevènement a clairement énoncée par l'expression "pour apprendre à apprendre, encore faut-il apprendre?" Qualité et excellence s'obtiennent-elles en niant le présent et en retournant fatalement aux pratiques anciennes? Les moyens à privilégier en éducation dépendent de la clarification et de la définition de ses visées. Les États généraux tenus autour de l'objectif qualité 100% n'ont pas réussi à nous mobiliser autour de ce projet. Il faudrait peut-être se demander pourquoi.

2. Pour éviter l'essoufflement des enseignants, constaté actuellement à tous les niveaux du système, les changements proposés devront reposer sur des assises solides, n'alimentant pas vainement les espoirs. Le corps enseignant a déjà gaspillé beaucoup d'énergie pour très peu de résultats. Les recettes-miracles ont fait la preuve de leur inefficacité.

3. À l'instar des enfants du Verseau, peut-être pourrions-nous profiter de la complémentarité des idées, des moyens, des stratégies pour éviter que le mouvement pendulaire ne soit identifié au mouvement perpétuel?

Plusieurs auteurs s'accordent à dire que le défi actuel en éducation est comparable au défi du début du siècle et à celui des années soixante.

L'importance et la grandeur de ce défi méritent que soit élaboré un projet clair, structuré et que ce projet puisse nous "allumer" de façon similaire au feu qui alimentait les artisans de la Révolution Tranquille.

Comme le souligne si bien Marilyn Ferguson "Tout peut être autrement"<sup>(7)</sup>

C'est ce que je nous souhaite.

---

## RÉFÉRENCES

(1) Les cégeps vingt ans après, dans Recherches sociographiques, Revue interdisciplinaire d'études sur le Québec, publiée par le Département de sociologie, Université Laval, XXVII, 3, 1986, p. 409.

(2) Ibid., pp. 456-457.

(3) Ibid., p. 449.

(4) Ibid., pp. 463-464.

(5) Ibid., p. 530.

(6) LEGENDRE, Renald (1983), L'éducation totale, Montréal, Éditions Ville-Marie/Fernand Nathan, Collection: Le défi éducatif, p. 318.

(7) FERGUSON, Marilyn (1981), Les enfants du Verseau, Pour un nouveau paradigme, Paris, Calmann-Lévy, p. 18.