
Les impacts pédagogiques de la réforme. Qu'en pensent les enseignantes et les enseignants ?



Louise Langevin

Professeure

*Département d'éducation et de pédagogie
Université du Québec à Montréal*



Manon Boily

Professeure

*Techniques d'éducation à l'enfance
Collège de Valleyfield*



Nadine Talbot

Étudiante

*Maîtrise en éducation
Université du Québec à Montréal*

Toute réforme en profondeur d'un système entraîne des bouleversements chez ceux et celles qui en sont les principaux protagonistes et, parfois, qui en sont les premiers metteurs en scène, même quand ils n'ont pas choisi ce nouveau scénario. C'est le cas des enseignantes et des enseignants des cégeps qui, malgré leur réticence ou parfois leur résistance, ont dû enclencher le processus de changement : l'abandon du modèle des objectifs d'apprentissage a donné place à des programmes conçus par compétences orientés vers un profil de sortie. Il s'agissait là d'un changement de taille ! Comment a été vécue cette réforme majeure, encore à mi-chemin, qui n'a pas entièrement transformé l'ordre collégial, mais qui devait entraîner des suites pédagogiques incontournables ? Cette question nous a amenées à interroger des enseignantes et des enseignants qui vivent cette réforme ou qui la préparent. Comment la perçoivent-ils ? Quels changements cette réforme a-t-elle apportés dans leur vie d'enseignant de cégep ? L'objectif de notre étude était

d'obtenir des réponses à ces questions en saisissant les perceptions d'enseignantes et d'enseignants sur la réforme en cours dans les programmes des cégeps.

LE CHANGEMENT PLANIFIÉ ET LA RÉALITÉ

« Dans le domaine de l'éducation, la manière de piloter ou de diffuser un changement est aussi importante que le contenu même du changement. » (Lesourne, 1988, p.13) Il faut donc prendre en considération la culture locale et les intérêts des différents partenaires engagés dans la mise en œuvre des programmes. Dans le modèle systémique du changement de Fullan et Hargreaves (1992), il est essentiel de bien comprendre le climat et la nature du système dans lequel on intervient ainsi que les interactions entre les intervenantes et les intervenants du milieu. Il est évidemment impossible de tout prévoir à l'avance, car le changement suscite des bouleversements et des émotions qui obligent à ajuster la démarche constamment. Pour le

processus de changement même, plusieurs facteurs jouent un rôle considérable, soit le leadership exercé par des personnes centrales, le soutien constant offert aux enseignantes et aux enseignants, le climat de confiance qui doit régner, l'attention portée aux moyens pour améliorer la pédagogie, des buts clairs pour stimuler un désir de changement et un système de contrôle de la progression vers leur atteinte, la valorisation de la formation continue des enseignantes et des enseignants.

Le modèle de changement planifié, dans sa dimension objective (Fullan et Stiegelbauer, 1991), se situe dans l'idéal, alors qu'il revêt une dimension subjective lorsque des enseignantes et des enseignants sont confrontés au changement dans la réalité du milieu collégial. Dans les cégeps, le changement a été dicté de l'extérieur, ce qui a suscité de la méfiance dans le milieu. Le leadership s'est forcément avéré inégal d'un établissement à l'autre et les contestations n'ont pas manqué dans un ordre où, depuis les débuts,

la liberté académique a été érigée en valeur suprême. Le soutien offert a marqué des ratés, car les ressources sont restées limitées. Les buts ont recelé des coins d'ombre puisque le concept central sur lequel a été érigé le changement était lui-même un peu flou, ce qui est le cas du concept de compétence (Boutin et Julien, 2000). Le système de contrôle a parfois échappé aux leaders qui ne pouvaient avoir l'œil à tout. La formation continue, bien que valorisée depuis plus de vingt ans dans les cégeps grâce aux programmes PERFORMA, est restée sujette aux désirs et aux choix des enseignantes et des enseignants. Bref, cette réforme a connu quelques cahots sur sa route, mais elle s'est quand même incrustée dans la majorité des cégeps du Québec. Ce changement chaotique a-t-il été apprécié du corps enseignant et comment l'a-t-il été ? Avant d'apporter quelques réponses à ces questions, il convient de s'arrêter à un phénomène inhérent à tout changement, celui de la résistance.

LA RÉSISTANCE AU CHANGEMENT

La résistance constitue un phénomène très normal, car tout ce qui est nouveau et inconnu (ou plus ou moins familier) fait peur à l'être humain qui recherche constamment son point d'équilibre. Les manifestations de la résistance au changement sont diverses et d'intensité différente. La résistance peut être à peine perceptible, mais bien présente. Cette résistance passive peut se traduire par des pointes d'humour, par des replis stratégiques entremêlés d'une attitude attentiste où la personne cherche la « petite bête » ou la contre-preuve. Dans le cas de la réforme des cégeps, on peut penser que la « majorité silencieuse » des enseignantes et des enseignants s'est cantonnée, pour une partie, dans la résistance passive et attentiste. Les résistants passifs raisonnent ainsi : « Bof, une autre réforme... ça ne change pas grand-chose... » ; « J'ai de l'expérience... je vais continuer comme je fais puisque ça va bien et je m'arrangerai bien avec le nouveau vocabulaire » ; « Je suis certain que ça ne va rien révolutionner... d'ailleurs, c'est quoi ce nouveau

jargon pour exprimer des idées qu'on a depuis longtemps ? ». Donc, on peut essayer, raisonnent ces résistants passifs, car il y a plus de chance de voir les choses s'améliorer ou rester les mêmes plutôt que de les voir empirer.

Dans certains cas, c'est la résistance active qui se manifeste parfois dans des discussions passionnées et des oppositions structurées, ou qui se traduit dans des écrits polémistes et par des réalisations typiques de l'enseignement traditionnel. Les résistants actifs s'expriment souvent et beaucoup : « Plus ça change, plus c'est pareil ! » ; « Pauvres pédagogues, tous des illuminés ! » ; « Prouvez-moi que c'est bon et j'en suis ! » ; « Ils vont me dire quoi faire dans ma classe, alors que ça va bien ? » ; « C'est encore une tentative du milieu des affaires pour mettre la main sur l'éducation ! » ; « Je suis un spécialiste dans mon domaine et je tiens à le rester... » ; « Ça va encore créer des conflits entre les profs ! » ; « On va enseigner des compétences ? Mais que vont devenir les connaissances ? » ; etc. Ces résistants opiniâtres se méfient de la nouveauté, expriment leur pessimisme face au changement, craignent de perdre leur place et leurs habitudes, critiquent les idées de base et répugnent à la conciliation entre collègues.

Heureusement, certaines personnes recadrent positivement le changement ; ce sont les aventurières et les aventuriers que le changement stimule. Selon eux, vivre un changement c'est se faire plaisir, avoir de nouveaux défis, évoluer en apprenant, tester sa propre vulnérabilité, découvrir des solidarités. Plusieurs ont aussi manifesté leur appréciation du changement : « Très intéressant car il permet de mieux arrimer les connaissances entre les différents cours donnés » ; « Ce que j'aime c'est toute la planification créative que cela exige » ; « La responsabilité de l'apprentissage ne repose plus uniquement sur les épaules du professeur. C'est aussi la responsabilité de l'étudiant ». Ces phrases, extraites de nos entretiens, illustrent comment réagissent les « positifs irréductibles » de la réforme.

NOTRE ÉTUDE SUR LES PERCEPTIONS DE LA RÉFORME

Notre recherche exploratoire a été menée dans 14 établissements d'enseignement collégial¹ de la région montrealaise auprès de 45 enseignantes et enseignants, dont plusieurs avaient accepté des stagiaires du Programme court de deuxième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur (PCPES). Cette caractéristique commune à des enseignants, par ailleurs d'âges différents et d'expérience et de spécialisations fort diverses, nous apparaît importante à noter, car elle constitue un indice d'intérêt envers l'enseignement et la formation de la relève enseignante à l'ordre supérieur. Un court entretien semi-dirigé a permis de saisir leur appréciation du programme par compétences dans lequel ils enseignent et ce que ce changement a apporté à leur enseignement, à l'équipe du département, à la direction, aux élèves. Les enseignantes et les enseignants interrogés ont été invités à donner un exemple dont ils sont fiers dans l'exercice de leurs fonctions et à préciser son lien avec la réforme. Cette entrevue était enregistrée et transcrite, puis une analyse de contenu a été réalisée selon les règles tirées de Huberman et Miles (1991) ainsi que de Boutin (1997).

Les enseignantes et les enseignants de l'enquête

Au total, 45 enseignantes et enseignants ont été interrogés. De cet échantillon, 19 provenaient du secteur technique et 26 du secteur préuniversitaire. La moyenne des années d'expérience est de 18 ans avec un écart de 1 à 37 ans d'expérience. Le secteur technique était représenté par des enseignantes et des enseignants issus des programmes Soins infirmiers (8 personnes), Éducation à

1. Ahuntsic, André-Grasset, Édouard-Montpetit, Gérald-Godin, Lanaudière à Joliette, Lionel-Groulx, Maisonneuve, Montmorency, Rosemont, Saint-Hyacinthe, Saint-Jean-sur-Richelieu, Saint-Jérôme, Saint-Laurent, Vieux Montréal.

l'enfance (2), Travail social (2), Administration (2), Laboratoire médical (2), Design d'intérieur (1), Éducation spécialisée (1) et Aménagement et urbanisme (1). Les 26 enseignantes et enseignants du secteur préuniversitaire se répartissaient dans les programmes de Sciences humaines (7), Arts et lettres (13) et Sciences de la nature (6).

Sur l'ensemble des répondantes et des répondants, seulement 2 personnes ont dit que la réforme n'était pas appliquée dans leur programme, alors que pour 33 autres elle l'était complètement et que, pour 10 autres, elle était en cours d'application.

LES PERCEPTIONS SUR LA RÉFORME

Notre attention s'est particulièrement arrêtée sur les 33 enseignantes et enseignants qui ont déclaré la réforme entièrement appliquée dans leur programme. Leur appréciation du programme varie, bien évidemment, mais les perceptions exprimées nous ont permis de dégager quatre catégories de personnes : les « positifs irréductibles », les « positifs critiques », les « négatifs sceptiques » et les « négatifs réfractaires ».

D'abord les « positifs irréductibles ». On y compte 8 personnes pour qui la réforme n'a apporté que des améliorations. Ces irréductibles déclarent que les élèves sont mieux préparés pour la suite (université ou travail) ; il y a meilleure coordination entre les cours ; la planification est plus créative ; la responsabilité de l'apprentissage est enfin partagée ; l'accent est mis sur le processus d'apprentissage ; le contenu des cours est amélioré ; on constate un meilleur taux de réussite.

Ensuite, émerge la catégorie des « positifs critiques ». On en compte 14 qui, malgré une perception plutôt positive basée sur quelques arguments des « positifs irréductibles », ne manquent pas de critiques : beaucoup de temps exigé de la part des profs ; disparité des connaissances

antérieures des élèves et des programmes entre les cégeps ; évaluation plus difficile à réaliser ; contenu des cours non formalisé par la réforme. Enfin, un répondant considère que la qualité de la formation des élèves reste inchangée et un autre est convaincu que cette réforme entraîne une diminution du taux de réussite.

Puis, émergent les « négatifs sceptiques ». Il s'agit de 6 enseignantes et enseignants, qui ont tous plus de 20 ans d'expérience et dont 4 proviennent du secteur préuniversitaire, qui rejettent la réforme mais lui accordent quand même quelques mérites dont celui de « développer des habiletés chez les élèves (mieux formés) même si ces changements ne sont pas nécessairement attribuables à la réforme » (*sic*). Ces enseignants déplorent que la réforme ait nécessité beaucoup de temps de

la part des profs pour un moindre taux de réussite et une baisse de l'intérêt des élèves chez qui, d'ailleurs, les connaissances antérieures sont insuffisantes.

Enfin, 5 enseignants se rangent dans la catégorie des « négatifs réfractaires », dont 3 ont plus de 20 ans d'expérience. Dans ce petit groupe, 3 personnes considèrent que les réformes, quelles qu'elles soient, sont inutiles. Elles n'attribuent pas les changements à la réforme qui, souligne une personne, limite sérieusement les stratégies d'enseignement alors qu'il « y aura de moins en moins de place pour l'originalité, la spontanéité, les méthodes non traditionnelles » (*sic*).

Le tableau suivant présente les 4 catégories qui ont émergé à la suite de l'analyse des perceptions de ces 33 enseignantes et enseignants.

Répartition des 33 enseignantes et enseignants selon leurs perceptions de la réforme appliquée

Catégories	Nombre	Pourcentage	Caractéristiques
« Positifs irréductibles »	8	24,2 %	Élèves réussissent mieux et sont plus responsables, programme cohérent, professeurs coordonnés, cours améliorés
« Positifs critiques »	14	42,4 %	<i>Idem</i> , + trop de temps, évaluation difficile, disparité des élèves et des cégeps, qualité de formation stagne, taux de réussite en baisse
« Négatifs sceptiques »	6	18,2 %	Élèves mieux formés mais pas à cause de la réforme, taux de réussite et intérêt en baisse
« Négatifs réfractaires »	5	15,2 %	Réforme inutile, limite les stratégies d'enseignement

En somme, c'est la catégorie des « positifs critiques » qui est majoritaire, regroupant 42 % des personnes interrogées, suivie de celle des « positifs irréductibles » avec 24 % des répondants. Les négatifs, qu'ils soient de types sceptiques ou réfractaires, concentrent le dernier tiers des répondants.

Dans le sous-groupe des 10 enseignantes et enseignants qui ont déclaré que la réforme était en cours d'application dans leur programme, 3 « positifs irréductibles » s'enthousiasment pour le transfert des connaissances et la coordination entre les cours qui s'est améliorée. Selon ces irréductibles, l'élève a la possibilité d'exploiter son potentiel et il sera mieux

préparé qu'avant. De plus, 6 autres personnes se rangent dans la catégorie des « positifs critiques » qui se demandent si tout le temps investi en vaut la peine et qui critiquent la complexité de la réforme. Le dernier, véritable « négatif réfractaire », invoque l'inutilité des réformes, l'augmentation de la charge de travail et l'émergence de conflits dans l'équipe professorale.

LES CHANGEMENTS APPORTÉS PAR LA RÉFORME

Afin de préciser les changements issus de la réforme, les questions suivantes ont été posées aux enseignantes et aux enseignants consultés : « Qu'est-ce que la réforme vous a apporté et sur quoi a-t-elle joué ? » Ces questions ont suscité un grand nombre de réponses, dont la grande majorité sont positives (57 sur 68, soit 83 %). Nous avons regroupé ces réponses selon qu'elles avaient trait aux enseignantes, aux élèves, aux cours, au programme et à la direction.

Les changements positifs signalés

Presque la moitié des changements positifs signalés (31 sur 57) ont concerné l'enseignement : travail en équipe de profs ; nouvelles stratégies ; évaluation formative ; liens entre les cours ; changement du rôle ; centration sur l'apprentissage ; établissement des exigences ; etc. Par ailleurs, 13 changements mentionnés ont un lien avec les cours, dont les plans de cours refaits, l'homogénéité dans le département et le changement du contenu. La révision des programmes a été soulignée 6 fois. Les changements touchant des élèves ont été pointés 4 fois : l'autoémulation ; le climat positif ; la motivation en hausse ; l'interaction accrue. Les changements en lien avec la direction ont été mentionnés 3 fois : la mise sur pied d'un programme de formation pour les nouveaux enseignants ; l'obligation de travailler en équipe ; une plus grande implication.

Les changements négatifs signalés

Parmi les 11 changements négatifs, 5 avaient trait à l'enseignement, soit l'augmentation des corrections, la diminution de la liberté, la charge de travail accrue et l'absence de formation. En regard des élèves, les répondantes et les répondants soulignent l'accroissement des difficultés et de la charge de travail (2 fois). En lien avec les cours, on déplore l'ajout de thèmes (2 fois) et l'augmentation des heures hebdomadaires. Enfin, le programme est plus difficile à gérer selon un répondant.

En somme, face à la réforme, la très grande majorité des commentaires concernent des changements positifs qui sont surtout en lien avec le travail de l'enseignant et les cours. L'obligation de travailler en équipe a été souvent mentionnée et semble très appréciée. Les nouvelles stratégies pédagogiques dans le cadre de cours entièrement repensés semblent avoir stimulé plusieurs enseignantes et enseignants. Enfin, il est à noter que les avantages pour les élèves sont moins souvent mentionnés.

Dans les cas où le programme est en cours de réforme

Chez les enseignantes et les enseignants dont les programmes sont en cours de réforme, sur 39 commentaires, 21 (54 %) sont positifs alors que 18 (46 %) sont négatifs. Si les commentaires positifs rejoignent ceux qui ont précédemment été mentionnés, ils concernent surtout le rôle des enseignants (10 réponses) et celui des élèves (5 réponses). Les commentaires négatifs soulignent la charge de travail accrue, la formation reçue qualifiée d'inadéquate, l'insécurité pour les enseignantes et les enseignants et la déstabilisation chez les élèves. La relative importance des propos négatifs s'explique sans doute par le fait que la préparation au changement produit davantage d'insécurité que le changement lui-même, vécu au quotidien.

LES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES RELIÉES OU NON À LA RÉFORME

La deuxième question à laquelle les enseignantes et les enseignants ont répondu était la suivante : « Donnez un exemple de quelque chose que vous faites dans votre enseignement et dont vous êtes fier ». L'intervieweur devait ensuite demander si l'exemple fourni était relié à la réforme et en quoi. Au total, 53 exemples ont été fournis dont 33 n'étaient pas reliés à la réforme, soit 62 %. Parmi les 20 exemples reliés à la réforme, les nouvelles stratégies d'enseignement reviennent 10 fois, contre 3 fois pour le fait de rester proche de ses élèves, 2 fois pour la qualité de l'intégration des connaissances et une seule fois pour les évaluations formatives fréquentes, l'encadrement individuel, etc. Les 33 exemples mentionnés comme n'étant pas reliés à la réforme vont du développement d'outils pour les élèves (6 fois), à de nouvelles stratégies d'enseignement (5 fois), des évaluations formatives fréquentes (3 fois), une remise en question constante (3 fois), l'amélioration du plan de cours (2 fois), la vulgarisation du cours (2 fois), la transmission de la passion d'apprendre (2 fois), l'implication dans le parascolaire, etc.

Il est remarquable que des réponses semblables soient inspirées de la réforme pour certains et pas du tout pour d'autres : par exemple, les nouvelles stratégies, l'évaluation formative, la disponibilité et la proximité des élèves. Parmi les exemples reliés à la réforme, l'intégration des connaissances est celui qui correspond le plus à l'esprit de cette réforme. Les exemples qui ne sont pas du tout reliés à la réforme (selon les personnes qui les ont mentionnés) relèvent surtout d'attitudes développées en cours d'expérience (comme, par exemple, la remise en question, la passion à transmettre) et, en moindre importance, des réalisations passées (par exemple, les nouveaux cours, la vulgarisation, l'amélioration des plans de cours). Il faut considérer que la moyenne d'années d'expérience des répondantes et

des répondants est de 18 ans et que ces derniers ont évolué bien avant cette récente réforme, ce qu'ils affirment haut et fort tout en s'attribuant des réalisations sans l'aide de la réforme !

SYNTHÈSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans l'ensemble, 66 % des 33 répondantes et répondants qui vivent la réforme sont plutôt positifs de manière irréductible ou critique selon les cas, et 33 % sont plutôt négatifs, de façon dubitative ou carrément réfractaire. Les raisons invoquées se contredisent parfois (réussite en hausse pour certains, en baisse pour d'autres), mais les changements positifs attribués à la réforme comptent pour 83 % des réponses. Parmi les répondantes et les répondants représentant les programmes qui sont en cours de réforme, 9 enseignantes ou enseignants sur 10 se classent parmi les « positifs irréductibles » et critiques malgré tous les doutes exprimés dans 46 % des réponses. Les craintes sont donc bien présentes face à l'inconnu, mais l'élan positif semble dominer. Le bilan est globalement positif malgré quelques bémols et malgré le fait que 62 % des interventions pédagogiques mentionnées ne sont pas reliées à la réforme selon les personnes interrogées. Ces enseignants vivent le mieux possible cette réforme imposée, mais ils réclament qu'on reconnaisse leur expertise.

Comparaison entre les secteurs préuniversitaire et technique

Nos résultats indiquent que parmi les enseignantes et les enseignants qui vivent la réforme actuellement, 56 % (ou 12 sur 21) du secteur préuniversitaire la considèrent positivement (irréductibles et critiques), alors que ce pourcentage s'élève à 83 % (ou 10 sur 12) chez les enseignantes et les enseignants du secteur technique.

Chez les enseignantes et les enseignants du secteur préuniversitaire dont les programmes sont en cours de réforme, 50 %

se classent chez les « positifs irréductibles » et les « positifs critiques », comparativement à 75 % pour les enseignantes et les enseignants du secteur technique.

À la question portant sur les changements apportés par la réforme, les arguments des enseignantes et des enseignants du secteur préuniversitaire sont proportionnellement plus négatifs que ceux de leurs collègues du secteur technique. En effet, là où la réforme est appliquée, les personnes enseignant au secteur préuniversitaire donnent 32 réponses positives (76 %) contre 10 réponses négatives (24 %), soit 3 fois plus de réponses positives. Comparativement à eux, les personnes enseignant au secteur technique donnent 21 réponses positives (91 %) contre seulement 2 réponses négatives (9 %), soit 10 fois plus de réponses positives !

Là où la réforme est en cours d'application, les enseignantes et les enseignants du préuniversitaire donnent 7 réponses positives (41 %) pour 10 réponses négatives (59 %), comparativement à ceux du secteur technique qui apportent 2 fois plus de réponses positives (15 soit 65 %) que de réponses négatives (8 soit 35 %).

L'attitude plus positive des enseignantes et des enseignants du secteur technique est donc évidente dans notre échantillon et elle s'explique de plusieurs façons : 1) depuis les vingt dernières années, plusieurs réformes ont été menées dans ce secteur selon des descriptions de tâches reliées au métier ; 2) les programmes ont été révisés à chaque réforme ; 3) les approches pédagogiques ont souvent été rajustées en vue de correspondre le plus possible au contexte de travail ; 4) les pressions des milieux de travail ont forcé les enseignantes et les enseignants à réviser la formation donnée ; 5) l'évolution constante du marché a contraint ces derniers à régulièrement mettre à jour leurs connaissances ; 6) certains enseignants de plusieurs programmes techniques avaient déjà dans leur vocabulaire courant le concept de compétence

qu'ils limitaient cependant aux compétences spécialisées et plus particulièrement aux stages. Pour toutes ces raisons, dans le secteur des techniques, la réforme n'a pas causé le grand choc qu'elle a produit dans le secteur préuniversitaire où les programmes n'étaient pas considérés comme terminaux, mais bien préalables à l'entrée à l'université, et où les cours servaient plusieurs programmes sans toujours constituer un tout concentrique étroitement articulé.

Comparaison selon l'expérience d'enseignement

Parmi les 33 enseignantes et enseignants vivant la réforme, les années d'expérience varient. La répartition selon les années d'expérience démontre que les personnes plus expérimentées sont davantage négatives face à la réforme, car on trouve 6 « sceptiques » et 3 « réfractaires » chez les 20 ans et plus, et 3 « réfractaires » chez ceux qui ont de 10 à 14 ans d'expérience. Toutefois, il faut atténuer ce constat puisque la moitié des « positifs critiques » a moins de 10 ans d'expérience, et la moitié des « positifs irréductibles » a plus de 10 ans d'expérience. Dans le groupe de 10 enseignantes et enseignants pour qui la réforme est en cours d'application, malgré les craintes formulées, l'ensemble est plutôt positif et les plus expérimentés ne perçoivent pas plus négativement que les autres ce qui se prépare.

CONCLUSION

Notre étude a permis de saisir les perceptions face à la réforme des cégeps de 45 enseignantes et enseignants, dont 26 provenaient du secteur préuniversitaire et 19 du secteur technique. Parmi ceux qui vivent la réforme, les deux tiers perçoivent celle-ci plutôt positivement, alors que le tiers y résiste dans le doute ou l'opposition ouverte. Il est intéressant de constater que la crainte est plus présente chez les enseignantes et les enseignants de cégeps où la réforme n'est pas complétée que chez leurs collègues de cégep où le processus est achevé. Dans notre

échantillon, les enseignantes et les enseignants du secteur préuniversitaire résistent davantage à ce changement que ceux du secteur technique et les plus expérimentés le critiquent plus que les novices. Les arguments ne manquent pas, que ce soit pour vanter les mérites de la réforme ou pour en critiquer les errements, mais malgré quelques heurts, celle-ci est bien implantée et elle va sûrement évoluer positivement, du moins en ce qui a trait à l'engagement des enseignantes et des enseignants dont plus des deux tiers la considèrent positivement.

Notre étude comporte bien des limites dont celles de l'échantillon, du grand nombre de personnes qui ont conduit les entrevues, entraînant inévitablement des variations dans la démarche de collecte de données, et ce, malgré un protocole identique pour tous. Toutefois, elle nous fait réfléchir aux conditions pour que l'approche par compétences soit davantage exploitée en tant que moyen conçu au service des apprentissages. Même si les conditions idéales pour un changement planifié n'étaient pas optimales, puisque cette réforme était imposée, il semble que l'adhésion d'une majorité soit gagnée.

La réussite des élèves de cégep est cruciale tant pour la qualification professionnelle que pour la préparation aux études universitaires. Le Québec a tout avantage à voir davantage de jeunes diplômées et diplômés des cégeps qui pourront assurer une relève qualifiée de la main-d'œuvre et accéder à des emplois intéressants, ou poursuivre des études supérieures et obtenir des diplômes exigés pour soutenir la concurrence internationale. Cette réforme visait à mieux préparer les cégépiennes et les cégépiens et à en garder un plus grand nombre aux études. Il est trop tôt pour conclure à l'atteinte ou non de ces objectifs et il faudra attendre les prochaines années pour analyser l'impact obtenu. Pour le moment, malgré les résistances inévitables, il semble qu'un bon nombre d'enseignantes et d'enseignants considèrent que cette réforme a eu du bon, qu'elle a apporté des

changements positifs pour eux comme pour les élèves, et ce, malgré toutes les critiques qu'on a pu en faire. ❏

langevin.louise@uqam.ca
talbot.nadine@uqam.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOUTIN, G. et L. JULIEN, *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles, 2000.
- BOUTIN, G., *L'entretien de recherche qualitatif*, Québec, Presses universitaires de l'Université du Québec, 1997.
- FULLAN, M. et A. HARGREAVES, *Teacher development and educational change*, Londres, The Falmer Press, 1992.
- FULLAN, M. et S. STIEGELBAUER, *The new meaning of educational change*, New York, Teachers College Press, 1991.
- HUBERMAN, A. M. et M. B. MILES, *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck Université, 1991.
- LESOURNE, J., *Éducation et société : les défis de l'an 2000*, Paris, La découverte/Le Monde, 1988.

Louise LANGEVIN est professeure au département d'Éducation et pédagogie, directrice du Centre de formation et de recherche en enseignement supérieur et du Programme court de deuxième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur à l'UQAM. De 1974 à 1988, elle a enseigné en techniques d'éducation spécialisée au cégep de Saint-Jérôme.

Manon BOILY est enseignante au collège de Valleyfield en Techniques d'éducation à l'enfance et également chargée de cours dans le Programme court de deuxième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur de l'UQAM, université où elle poursuit un projet de doctorat en éducation sur les compétences et leurs retombées pédagogiques.

À la suite de son expérience de cinq ans au sein d'un cabinet comptable et d'une société ouverte, Nadine TALBOT est maintenant chargée de cours en comptabilité de management à l'UQAM. Son intérêt pour l'enseignement l'a amenée à poursuivre une maîtrise dans ce domaine où elle est aussi assistante de recherche.