

Colloque de L'association de pédagogie collégiale
Thème : *Comment se réaliser dans le cégep d'aujourd'hui ?*

Les programmes d'études de l'enseignement technique : essayons d'y voir clair

par Paul Inchauspé

Québec, le 9 juin 1998

Introduction 3

Première partie : Un survol historique 4

1- Les positions de départ 4

2- Vingt ans après 5

2.1- Le problème de la formation générale 6

2.2- Les problèmes posés par l'élaboration des programmes 7

2.3- Le problème du contrôle de l'enseignement. 8

Deuxième partie : De nouveaux déterminants 10

1- Les dispositifs de la réforme des cégeps 10

2- L'approche par compétence 11

3- La création de la direction générale de la formation professionnelle et technique 13

4- La décentralisation 15

Troisième partie - Les points névralgiques 16

1- La qualité de l'engagement des collèges dans l'élaboration des cours ? 16

2- L'érosion de l'enseignement technique ? 17

3- La fragilisation de l'enseignement préuniversitaire ? 18

4- L'érosion du réseau ? 19

Conclusion 20

Introduction

A l'automne 1993, des amendements sont portés à la Loi des collèges et au règlement des études collégiales (réforme Robillard). Dorénavant, le ministère déterminera les programmes du collégial, programmes préuniversitaires et programmes techniques, sous la forme d'objectifs et standards ; les collèges détermineront tous les cours du champ de spécialisation des programmes techniques; par contre, le ministère déterminera au moins la moitié des cours du champ de spécialisation des programmes préuniversitaires, le reste l'étant par les collèges. En février 1997, la ministre de l'Éducation, dans le document *Prendre le virage du succès*, annonce que son ministère ne déterminera plus dorénavant les cours de tous les programmes techniques et préuniversitaires et qu'à cette fin elle entend apporter des modifications au règlement des études. Ces modifications ne sont pas encore apportées quand, en avril 1997, le ministère soumettait à la consultation des collèges un projet de programmes en sciences de la nature ne proposant aucun cours puisque ceux-ci devaient maintenant être déterminés par les collèges. Attitude que les auteurs des rapports d'évaluation des projets d'expérimentation des programmes de sciences de la nature déplorent en juin et en septembre de la même année.

En effet, l'expérimentation, qui a duré cinq ans, devait conduire à proposer un programme de sciences de la nature ayant l'accord des universités et dont au moins la moitié des cours devait être déterminée par le ministre. En novembre 1997, l'association des professeurs de sciences du Québec dénonce cette situation dans un mémoire adressé à la ministre et dans lequel on met en relief les conséquences néfastes qu'entraîne le fait de confier aux seuls collèges la détermination des cours. En avril 1998, le ministère semble revenir sur ses positions puisque le nouveau programme de sciences de la nature proposé "contient au moins 50% des activités d'apprentissage, conformément à l'article 10 du *Règlement sur le régime des études collégiales*". (Lettre du 12 mars 1998 de la chef du service des programmes). Durant le tohu-bohu qu'a entraîné cette cascade de décisions contradictoires, les positions des directeurs des études et celles des directeurs généraux à l'intérieur de la Fédération des cégeps se seraient opposées, les premiers penchant pour la détermination des cours par les collèges, les deuxièmes pour leur détermination par le ministère.

Je pourrais ajouter à ce tableau les insatisfactions énoncées, ici et là, et de plus en plus dans le réseau, par rapport à la démarche utilisée par la Direction générale de la formation professionnelle et technique (DGFPT) pour établir les compétences de chacun des programmes techniques. (Voir: Ginette Ouellette, Rapport final du projet pilote N°2 (Maisonneuve, Brébeuf), 30 juin 1997; Rita Arena et Claude Thibaudeau, Rapport final des collèges Ahuntsic et Sherbrooke, septembre 1997). Et en contrepartie, les satisfactions éprouvées par les professeurs qui ont travaillé, dans leur collège, à élaborer les cours de leurs programmes à partir de ces mêmes compétences. Mais alors qui croire ?

Je pourrais aussi ajouter que, suite au Sommet sur l'économie et l'emploi, un groupe de suivi de haut niveau a été constitué. La ministre de l'Éducation le préside et un de ses mandats est celui de s'assurer de la réduction du nombre de programmes professionnels et techniques. Or, l'établissement de programmes d'études, à partir de la détermination des compétences requises dans des situations de travail tel que la DGFPT le pratique, c'est à dire à partir des fonctions de travail, conduit inéluctablement, par la pente même du système, à créer davantage de programmes d'études. Ainsi, à la place du DEC actuel en Techniques administratives qui propose un tronc commun et quatre voies de sorties, la méthode de détermination des compétences pourra conduire, elle, à proposer, sept ou huit DEC, pour travailler dans ce secteur d'activité.

En fait, que penser de tout cela? Le moins que l'on puisse dire, c'est que tout cela n'est pas clair. Amalgames, changements de cap, incohérences, opinions divergentes, absence d'unanimité chez des groupes de personnes ayant habituellement les mêmes positions, tout cela, qui dénote déjà le manque de clarté et d'évidence, augmente encore plus la confusion, car à qui se fier pour se faire une opinion ou pour déterminer une conduite d'action?

Alors, essayons d'y voir clair ! Et voici comment je me propose de le faire :

- Dans une première partie, je rappellerai certaines questions concernant les programmes d'études qui se sont déjà posées dans le passé. Les questions actuelles sont parfois les mêmes que celles du passé, certaines autres sont les conséquences d'actions entreprises pour résoudre des problèmes vécus dans le passé. Pour y voir clair, le détour historique me paraît donc indispensable.

- Dans une deuxième partie, j'indiquerai quelques déterminants nouveaux qui jouent dans l'espace des cégeps et qui ont une incidence sur la manière dont se posent dorénavant les questions concernant les programmes d'études. Pour y voir clair, la saisie des enjeux posés par ces changements me paraît lui aussi indispensable.

- Dans une troisième partie, au terme de ces analyses, j'indiquerai les points qui me paraissent névralgiques dans les transformations actuelles de l'économie générale de l'élaboration des programmes d'études. Manquer de vigilance sur ces points est, je le crains, de nature à entraîner des dérives qui peuvent produire l'érosion du réseau des cégeps et celui du niveau collégial.

Première partie : Un survol historique

Les questions et débats actuels concernant les programmes d'études sont de nouveaux avatars de questions et débats anciens, au point que j'aurais pu intituler cette première partie de mon exposé: les métamorphoses de la question des programmes au cégep. Je n'ai pas l'intention de retracer ici toute l'histoire des débats sur cette question, bien que ceci puisse être du plus grand intérêt. Plus modestement, je ne retiendrai que quelques moments-clefs de cette histoire, ceux susceptibles d'éclairer la situation actuelle.

1- Les positions de départ

En 1967, quand le réseau des cégeps est mis sur pied, les orientations suivantes sont prises:

- les programmes d'enseignement sont conçus selon des principes d'organisation dits de "polyvalence". On regroupe dans un même établissement des programmes d'études ayant des destinations très différentes ; on constitue les programmes avec des disciplines différentes et les mêmes cours des disciplines peuvent être utilisés pour produire des programmes différents, selon le principe même de la combinatoire ; la promotion se fait par matière et le diplôme est obtenu par accumulation de crédits;

- tous les programmes, quelle que soit leur destination, auront la même structure: un bloc de cours de formation générale commune et obligatoire, un bloc de cours de formation spécialisée, un bloc de cours complémentaires, cours choisis par l'étudiant;

- cette structure est une proposition de départ, elle pourra être modifiée. Et c'est pourquoi le régime pédagogique est expérimental. Il ne sera figé, sous forme de règlement ministériel que 20 ans plus tard. Plus particulièrement, les disciplines devant constituer la formation générale commune posent problème. Il n'y a pas de consensus sur cette question. Temporairement, la langue maternelle, la philosophie et l'éducation physique constitueront les disciplines obligatoires. La question de fond sera examinée plus tard.

En trois jours, 300 personnes, à Trois-Rivières, élaborent tous les cours de tous les programmes collégiaux qui devront être dispensés quelques semaines plus tard. Tout le monde a conscience que c'est là un point de départ rendu nécessaire par l'urgence, et que les années suivantes les opérations de modification et de transformation des programmes prendront de l'importance.

On a conscience que les programmes techniques requerront des ajustements continuels. En effet, en proposant près de 130 programmes techniques, on rend plus facile l'insertion des diplômés, car quand la prévision est difficile, les voies peu nombreuses provoquent des engorgements alors que la multiplicité des voies offertes rend plus fluide le mouvement des flux, mais cette adaptation fine à l'emploi suppose la modification fréquente du contenu des programmes. Autrement, la régulation sera excellente certes, mais l'inadaptation de la formation n'en sera que plus manifeste.

Des différences d'opinions très marquées existent relativement à la responsabilité du ministère et des collèges par rapport aux programmes. Les résistances sont particulièrement fortes au regard du contrôle du ministère sur les résultats, mais tout le monde veut qu'il assure la sanction des études en décernant un diplôme ministériel. Deux positions divergentes s'opposent. Les uns prônent des examens ministériels, les autres une évaluation faite par les établissements eux-mêmes, assortie cependant d'une évaluation des établissements par le ministère. Le ministère tranche : il y aura des examens administrés par lui. Les premiers dirigeants des cégeps s'y opposent, ils veulent la responsabilité des programmes et des examens. Devant cette opposition, le ministère coupe la poire en deux : il conservera la responsabilité des programmes et décernera le diplôme, les collèges, eux, assumeront la responsabilité de l'évaluation de l'étudiant. En contrepartie de cette solution bâtarde, on instaurera un contrepois, celui d'un système d'évaluation des collèges.

Voilà donc l'héritage de départ laissé, celui d'un chantier, un chantier de choses à compléter, car il fallait faire vite, un chantier aussi de choses à régler, car des problèmes difficiles étaient pelletés en avant, un chantier enfin de choses à corriger, car les meilleurs dispositifs produisent toujours des effets pervers et que ce nouveau type d'établissement d'enseignement supérieur, le cégep, était appelé à rencontrer des problèmes inédits, ceux de l'enseignement supérieur de masse.

2 - Vingt ans après

A l'aube des années 90, quel constat peut-on faire de l'évolution des chantiers qui concernent les programmes d'études ? Je regrouperai mes observations autour de trois points.

2.1 - Le problème de la formation générale

Rapport Roquet (1970-1971), projet du nouveau régime pédagogique (1972), projet du gouvernement à l'endroit des cégeps (1978): tous ces rapports proposent des solutions qui soulèvent des tempêtes et ils meurent sur des tablettes. Tous ces rapports abordent la question de la détermination des disciplines devant faire partie du champ de formation générale et celui du statut de ces cours : communs ou adaptés selon les programmes ? Obligatoires ou optionnels ? Mais, pour beaucoup de professeurs, le véritable enjeu posé par ces rapports est celui de l'occupation du terrain par la discipline qu'ils enseignent. Aussi, ces questions sont débattues sous le mode de la guerre ou sous le mode plus feutré, et souvent plus efficace, du lobby. Après sa tentative ratée de 1984, car en fin de compte le ministre maintient le statu quo, le Conseil des collèges, en 1992, reprendra le problème. Et cette fois, les modifications que vous connaissez seront adoptées en 1994, non sans subir encore d'ultimes assauts sous le règne du ministre Jean Garon.

Mais en 1974, tous les programmes techniques n'offrent pas encore des cours complémentaires, notamment les programmes qui se donnaient antérieurement dans les Instituts de technologie. On attendait les décisions finales concernant la constitution du bloc de formation générale avant de mettre fin à ces régimes transitoires. Après l'échec des deux tentatives de refonte du champ de formation générale de 1971 et 1972, il faut bouger. Aussi, le ministère décide que dorénavant tous les programmes offriront quatre cours complémentaires. Cela ne va pas sans mal car les cours de spécialisation qui occupaient transitoirement cet espace dans certains programmes techniques doivent réintégrer le terrain qu'on trouve trop exigü du champ de spécialisation. Plus particulièrement, les professeurs des programmes de mécanique et d'électrotechnique résistent. Les débats qui entourent cette décision posent le problème des cours complémentaires : doivent-ils être au choix de l'étudiant, renforçant ainsi le concept de cafétéria qui préside déjà à la confection des programmes ? Ce choix existe-t-il vraiment ? La banque de cours complémentaires est-elle constituée à partir des choix des étudiants ou sont-ils limités à choisir parmi les cours offerts par le collège ? Les objectifs de formation président-ils à la constitution de cette banque ? N'est-ce pas plutôt les intérêts ? Pourquoi dans cette banque n'y a-t-il jamais de cours des programmes techniques ? Ces cours complémentaires doivent-ils venir compléter les cours du champ de spécialisation ou doivent-ils être pris hors de ce champ pour mieux assurer la formation générale ? Derrière ces questions se profilent évidemment des questions de territoire à conquérir ou à garder. A cette occasion, l'enseignement technique se réveille, il a l'impression de se faire flouer par les disciplines de l'enseignement général qui, sous le couvert de formation générale, ne cherchent qu'à accroître leur empire. Car pourquoi, même du point de vue de la formation générale, tel cours de dessin industriel ou de mécanique serait-il moins formateur qu'un cours de sciences humaines ou de philosophie où l'on se contenterait de faire exprimer leur vécu aux étudiants ?

Les débats sur ces questions sont âpres, le ressentiment, parfois encore éprouvé par les professeurs du "technique" envers les professeurs du "général", date de cette époque. Ces débats font toutefois émerger une question centrale : pourquoi la formation générale n'est-elle assurée

que par des cours des disciplines de l'enseignement général? Les disciplines de l'enseignement technique ne contribuent-elles pas elles aussi à la formation générale ? Devant le tohu-bohu soulevé par sa décision, le ministère décide de laisser toute la question de la détermination des cours complémentaires aux collèges eux-mêmes, puisque, dans les faits, leur banque de cours complémentaires est déjà le résultat de choix institutionnels. Dorénavant, les cours offerts comme cours complémentaires pourront être choisis dans les Cahiers de l'enseignement collégial, mais ils pourront aussi être élaborés par les collèges eux-mêmes. Un nouveau cahier de l'enseignement collégial recensera ces cours institutionnels. Pour faire bonne mesure, le ministère accorde aux collèges la même responsabilité pour les cours d'éducation physique. Et il envisage de laisser aux collèges le choix de 25% des cours du champ de spécialisation des programmes techniques pour leur permettre une adaptation qui tienne mieux compte de leurs besoins régionaux.

Les questions de fond posées par l'enseignement technique lors de l'épisode des cours complémentaires trouve son aboutissement dans le rapport intitulé *Le collègue* du Conseil supérieur de l'éducation (le rapport Nadeau). C'est alors qu'apparaît dans l'univers du cégep la notion de formation fondamentale : *Cette formation se préoccupe de la rigueur de la pensée, du sens critique, de la méthode de travail, de la conscience historique ; elle vise la maîtrise des principes, de la démarche propre aux disciplines, des concepts de base et des lois qui permettent de saisir l'essentiel d'un savoir et de le situer dans une culture* (Le collègue, Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p.51). Tout est dit et de façon lapidaire. La " formation générale", qui devait être la caractéristique de la formation donnée par les cégeps, n'est pas l'apanage de quelques disciplines, toutes peuvent et doivent atteindre ce but en visant une "formation fondamentale". C'est aussi ce rapport qui, pour la première fois, indique l'importance que devrait avoir dans les collèges le programme comme ensemble intégré de cours visant l'atteinte d'objectifs de formation. Cependant, ce document est critiqué violemment de toutes parts. J'ai conservé pendant des années les textes des réactions furibondes ou grotesques suscitées par ce rapport. J'avais nommé ce dossier le bêtisier. Les évidences de ce rapport aveuglent encore à cause de leur nouveauté. Il faudra des années pour s'y habituer. Ces deux idées centrales de ce rapport, quelques années plus tard, permettront des développements pédagogiques importants dans les collèges et serviront de référent pour élaborer des programmes du niveau collégial. Puis-je me permettre une remarque ? Le dernier bout de phrase de la définition de la formation fondamentale *et de le situer dans une culture* n'a cependant pas encore été suffisamment exploité dans les collèges.

2.2 - Les problèmes posés par l'élaboration des programmes

Le ministère est responsable de l'élaboration des programmes, mais, pour réaliser ses travaux, il décide de s'appuyer sur des comités de coordination de programmes constitués de représentants de chacun des collèges. Cependant, les comités de coordination des programmes préuniversitaires sont des comités de disciplines! La conception du programme est alors celle de la polyvalence: établissons des cours et c'est leur agrégation mécanique qui donnera le programme. Or, que se passe-t-il ?

Les comités de coordination des programmes techniques produisent pendant plus de 12 ans de très bons résultats. Adossés le plus souvent à des comités industriels, s'appuyant sur des colloques, incités à produire des manuels originaux, ces comités sont très efficaces. Cette période, à laquelle on se réfère encore souvent avec nostalgie, représente pour beaucoup l'âge d'or de

l'élaboration des programmes. Au début des années 80, des ratés apparaissent cependant. Par suite de l'informatisation, des secteurs entiers de l'industrie sont en transformation profonde, mais selon des rythmes très inégaux. Le passage de l'analogique au numérique est un changement de paradigme. Des divergences très profondes sur ce qu'il convient d'enseigner apparaissent dans certaines coordinations, bloquant du même coup les possibilités de transformation des programmes.

Des blocages analogues sont vécus, mais depuis plus longtemps, dans les comités de coordination de français et de philosophie. Ces comités n'arrivent pas à proposer un programme ralliant l'ensemble des professeurs. Des divergences idéologiques ou pédagogiques rendent impossibles les consensus. Mais plus profondément, la majorité des nouveaux enseignants, influencés par les remises en cause occidentales de la culture, récusent au ministère toute légitimité quand, en ces matières éminemment culturelles, il veut établir des contenus et un corpus de textes à étudier. Tout changement dans les programmes de ces disciplines ne pourra se mettre en oeuvre qu'à partir de comités extérieurs aux comités de coordination des programmes.

Les coordinations de disciplines des programmes des sciences humaines et des lettres produisent, elles, mais elles produisent des cours et non des programmes. Car chacune de ces coordinations, regroupement de professeurs d'une même discipline, tente selon sa pente à persévérer dans son être et donc à augmenter son offre de cours. Ainsi les Cahiers de l'enseignement collégial recenseront jusqu'à 470 cours différents pouvant servir à constituer un programme de sciences humaines! Cette inflation donne lieu à des tentatives d'élagage dont les résultats sont mitigés, tant les forces centrifuges jouent à plein dans ce type de programme qui n'est soumis à aucune pression extérieure. Mais ces dérapages mettent à nu une des faiblesses de la conception "polyvalente" du programme. Des correctifs se mettent en place dans certains collèges pour refermer et resserrer ces programmes à partir de l'approche-programme.

Les programmes de sciences de la nature vivent un destin inverse. Onze des 12 cours du champ de spécialisation sont des préalables déterminés par les universités. En 1976, pour desserrer cet étai, le ministère décide d'enlever un des cours de mathématiques du programme. C'est l'explosion, la marmite saute. Cette décision, disait-on, remettrait en cause la valeur de la formation en sciences et la préparation à certaines facultés universitaires, notamment celles de génie. Cette résistance débouchera sur la mise en chantier d'une révision du programme de sciences, opération qui durera pendant 20 ans et qui espérons-le, atterrira dans les collèges à l'automne 1999. Cette saga dont je ne vous raconterai pas les péripéties révèle deux choses. La première, pour transformer un programme, il faut dépasser l'approche disciplinaire en déterminant le résultat attendu au terme du processus de formation. La deuxième, seule la détermination d'un noyau suffisant de cours, aux contenus précis, fixés par le ministère et non par les collèges, assure la crédibilité du collégial aux yeux des universités.

2.3 - Le problème du contrôle de l'enseignement.

La reconnaissance officielle des études pose le problème de l'évaluation des acquis de l'étudiant, mais aussi celui de la garantie de la valeur de ces évaluations. L'émission du diplôme requiert la garantie de sa valeur, car dans la société de nombreuses décisions se fondent sur le diplôme détenu. Cette garantie postule donc que celui qui émet le diplôme s'est assuré de la valeur des évaluations que sanctionne le diplôme. Pour les collèges, l'entente de départ est la suivante : le

ministre décerne le diplôme, le collège est responsable d'assurer les évaluations, mais il doit être évalué par le ministère. Il faut donc mettre en oeuvre l'évaluation des collèges. Je ne raconterai pas ici la saga des tentatives essayées pour y arriver. Je l'ai fait dans un des chapitres du livre que j'ai écrit sur le cégep. Je dirai ici seulement trois choses.

- L'incapacité des collèges à régler cette question a atteint leur crédibilité. Vouloir, pour le diplôme, la garantie du label ministériel et refuser au ministère les moyens qui lui permettraient de s'assurer de la validité du diplôme qu'il décerne et s'indigner quand on met en doute la valeur de la formation donnée au cégep, c'est vouloir le beurre, avec l'argent du beurre, avec, en prime, le sourire de la crémière ! Mais, hélas, les choses ne se passent pas ainsi dans la vie ! Et des mécanismes extérieurs, et parfois sauvages, d'évaluation sont venus nous le rappeler : palmarès des collèges dans la revue Actualité, utilisation par les universités d'une cote, variable selon les collèges, pour admettre leurs étudiants, établissement par les universités d'un examen vérifiant la maîtrise du français des étudiants au moment de leur admission. Ces évaluations externes disent : *le même diplôme ministériel recouvre des choses différentes, nous allons nous-mêmes nous assurer de sa valeur, on ne peut plus faire confiance*. Le mal fait est si profond que les dispositifs actuels qui corrigent ce problème de l'évaluation des collèges ne seront pas suffisants pendant encore plusieurs années pour corriger, aux yeux des universités, de certains grands décideurs et même aux yeux du grand public, la perte de crédibilité de la valeur de la formation donnée surtout par les programmes préuniversitaires des collèges.

- Le système de responsabilité de l'évaluation mis en place assure au professeur un confort absolu. A l'abri de forces exogènes, il peut paralyser les mécanismes de contrôle interne. Dans ce système, celui qui est responsable, le professeur n'est pas imputable et celui qui est responsable selon la loi, c'est alors le directeur des services pédagogiques, ne peut exercer sa responsabilité. Aussi, toutes les tentatives d'auto évaluation institutionnelle échouent.

- Ce système de protection de l'autonomie de l'enseignant au sein de l'autonomie institutionnelle rend difficile l'élaboration des programmes par les coordinations de programmes. Dans un tel système, la défense de la discipline et de ce qui est déjà enseigné prend alors plus d'importance que la promotion du programme à élaborer. C'est ce qui se passe pour les programmes préuniversitaires. Les programmes techniques eux échappent à ce cercle. Des forces exogènes agissent sur eux, les besoins d'une profession délimitent plus clairement le champ de la formation à assurer par le programme.

Au terme de 20 ans d'essais et erreurs, d'expérimentation de formules différentes, un certain nombre d'évidences apparaissent de plus en plus aux yeux de quelques uns mais non, et il s'en faut de beaucoup, de tous. Quelles sont ces évidences ?

- s'il est opportun de régler la question des cours devant constituer le bloc de la "formation générale", question qui traîne dans le paysage depuis trop longtemps, les efforts doivent surtout être mis à traduire en action, c'est à dire dans les programmes et dans l'enseignement, la "formation fondamentale";

- les programmes souffrent de l'enfermement disciplinaire qui rend difficile leur transformation et ne favorise guère l'intégration des savoirs; l'approche programme doit donc être, à contre-pente, systématiquement développée;

- le ministère doit exercer plus fermement les responsabilités qui lui reviennent dans la gestion des programmes d'études ;

- les problématiques reliées aux programmes de l'enseignement technique et de l'enseignement préuniversitaire sont différentes, leur destination est différente, l'environnement dans lequel ils oeuvrent est différent : certains dispositifs doivent en tenir compte, au risque d'accentuer les différences, car il faut aller à contre-pente d'un système qui cherche l'homogénéité et refuse la différence;

- la responsabilité du collège en matière de programmes doit être mieux définie dans la loi, elle ne peut reposer sur les seules épaules du directeur des services pédagogiques ;

- la question de la responsabilité du ministère relativement à l'évaluation doit être réglée : ou bien le ministère fait passer des examens puisqu'il donne le diplôme, ou bien il s'assure de façon crédible de la manière dont les collèges s'acquittent effectivement de l'enseignement et de l'évaluation, ou bien les collèges établissent les programmes et décernent leurs propres diplômes et la valeur de ces programmes et de ces diplômes est soumise aux lois du marché.

Il y a évidemment là matière pour un programme de réforme du cégep, car l'alternative ou le fermer ou le réformer est de plus en plus évoquée dans les coulisses. Et si cette réforme n'avait pas été enclenchée et mise oeuvre avant les États généraux sur l'éducation, je ne suis pas sûr que le cégep aurait survécu.

Deuxième partie : De nouveaux déterminants

Depuis environ 1990, les questions concernant l'élaboration, la mise en application et l'évaluation des programmes d'études se situent dans un nouvel environnement. Je voudrais ici indiquer quels sont les déterminants les plus importants de cet environnement. Ils colorent et structurent la manière dont se posent actuellement un certain nombre de problèmes concernant les programmes d'études.

1- Les dispositifs de la réforme des cégeps

Vous connaissez ces dispositifs, aussi je serai bref sur ce point. Mais cette brièveté n'a aucun rapport avec l'importance de ce déterminant. Comme il s'agit là de dispositifs législatifs et réglementaires, ils pèsent évidemment très lourds dans vos pratiques. Vous ne pouvez y échapper, ils ont donc des effets structurants forts.

Ces dispositifs concernent le renforcement des pouvoirs et des responsabilités institutionnels à l'égard des programmes d'études : commission des études, approbation des cours, obligation d'établir des politiques de gestion des programmes et d'évaluation des apprentissages...

Ils concernent aussi la création de la Commission d'évaluation des collèges. Mais cette commission évalue les programmes d'enseignement des collèges et non les collèges. La nuance est importante. Et les premières actions de cette commission montrent bien que l'approche programme inspire l'examen qu'elle fait des programmes d'études. Son intervention renforcera donc cette préoccupation dans les collèges.

Le troisième dispositif est celui du nouveau règlement des études des collèges. Dans ce règlement, la préoccupation du renforcement de la cohérence de la formation autour du programme et de ses finalités propres est omniprésente : définition du programme comme "ensemble intégré d'activités d'apprentissage", formation générale propre et complémentaire selon le programme d'appartenance, épreuve-synthèse terminale dont la réussite conditionne l'obtention du diplôme, activités d'intégration. Ce document établit aussi une nouvelle responsabilité des collèges quant à l'élaboration des cours. J'en ai parlé tout au début, dans l'introduction. Le ministre se réserve enfin le pouvoir d'établir des examens ministériels uniformes pour les cours de la formation générale et celui de déléguer à un collège, en tout ou en partie, sa responsabilité de décerner le diplôme, après recommandation de la Commission d'évaluation des collèges.

De tout ceci, on peut facilement déduire que les questions concernant l'élaboration et la mise en oeuvre des programmes prendront, les prochaines années, une très grande place dans la vie des collèges. Les collèges probablement y verront, au-delà de la lourdeur de ces opérations, une occasion pour mettre en oeuvre une réelle concertation des professeurs entre eux et pour recourir à leur expertise professionnelle de concepteurs de cours. Du moins, certains saisiront cette opportunité. Toutefois, occupés à ces tâches, les collèges auront moins tendance à se préoccuper des questions et des problèmes de réseau.

2- L'approche par compétence

A partir de 1994, l'approche par compétence est utilisée par le ministère pour énoncer les programmes d'études. Mais pour bien comprendre ce dont il est ici question, il faut tout d'abord saisir le contexte dans lequel est née cette manière d'envisager les programmes d'études. L'Europe se préparait à assurer dans tous ses États membres, après la libre circulation des biens, la libre circulation des personnes. Depuis janvier 1997, un médecin allemand peut pratiquer en Espagne, sur la base du diplôme acquis dans son pays et un avocat français faire de même en Angleterre ou en Italie. Cette situation qu'il fallait affronter, sans passer par un processus de détermination d'équivalence de diplôme basé sur l'analyse des cours, a posé, voici plus de 20 ans dans la Communauté européenne, la question des compétences acquises au terme de la formation. Et les États membres étaient invités à formuler, selon cette approche, le résultat attendu au terme de la formation donnée par leur programmes d'études. Vous voyez d'ici le chantier qui s'est ainsi ouvert pour formuler les programmes d'études selon cette nouvelle approche ?

L'Écosse est le premier pays qui ait systématiquement recouru à cette approche pour formuler les programmes professionnels et techniques. J'ai eu la chance, en 1984, de rencontrer les maîtres d'oeuvre d'une telle opération à l'OCDE. Une vingtaine de pays étaient réunis pour confronter l'évolution de leur système d'éducation pour les 15-19 ans, car c'est là, dans tout système d'éducation, une position charnière dont l'analyse est toujours révélatrice des tendances futures. Les représentants de chaque pays devaient présenter le cas de leur pays et analyser le cas d'un

autre pays pour susciter la discussion. J'avais à présenter le cas du Québec et à analyser celui de l'Écosse. Lors de ces réunions, il apparut clairement à tous les participants que la nouveauté, en matière d'organisation de l'enseignement professionnel et technique, venait de l'Écosse. Quel était leur problème et comment avaient-ils décidé de le résoudre?

Écoles de nature et de statut différents, entreprises, associations donnaient de la formation professionnelle. Cette diversité d'intervenants projetait l'image d'une formation inégale, éclatée. La pression sociale poussait à une réorganisation complète de ce secteur de formation névralgique, selon le schéma classique de la réorganisation des systèmes scolaires, celui du remembrement des établissements. Mais la décision fut prise de procéder autrement. L'État donnerait les diplômes sur la base d'examens qui mesureraient des compétences préalablement définies. Il ne s'occuperait que du résultat. Le choix des moyens serait laissé à tous ceux qui interviendraient dans ce domaine de formation, sans aucune discrimination de type d'établissements ou d'instances de formation. L'Écosse était alors au terme de la deuxième année de l'application de cette formule. Les programmes avaient été élaborés par compétences et des examens commençaient à les mesurer.

La discussion qui a suivi a fait ressortir tous les éléments de la problématique sous-jacente à cette approche. Je les indique brièvement :

- cette approche permet de renouveler les modalités de l'articulation du même et du différent - même résultat mais diversité des moyens - et donc de traiter de façon nouvelle les questions concernant l'articulation entre les responsabilités centrales et locales ;

- cette approche permet aussi d'assurer de façon plus efficiente les problèmes de contrôle, car elle permet de déterminer les résultats attendus. L'Angleterre et le pays de Galles, engagés dans une réforme de leurs universités publiques, c'était l'époque tatchérienne, voyaient dans une telle approche le moyen de mieux encadrer l'autonomie universitaire ;

- mais cette approche, si elle est applicable dans des formations professionnelles préparant à des métiers, peut-elle être utilisée dans des apprentissages de matières plus générales comme la langue maternelle ou les mathématiques ? Oui, pensaient les participants, car savoir ce n'est pas seulement comprendre, c'est savoir appliquer ce qu'on a appris. Le plus souvent, maîtriser un savoir, c'est maîtriser une opération, car il y a aussi des opérations intellectuelles, elles ne sont pas seulement pratiques. Une telle approche permet donc aussi de rendre plus explicite les savoir-faire intellectuels particuliers et généraux qui devront être développés par la formation. Il faudra cependant s'assurer, disaient certains, que dans les formations professionnelles, on ne néglige pas la maîtrise de compétences plus générales sans lesquelles les compétences plus pratiques ne peuvent s'exercer avec aisance et profit ;

- la mise en oeuvre de cette approche ne va pas de soi à cause de sa nouveauté, mais aussi à cause des craintes qu'elle suscite, autant pour la qualité de la formation qui pourrait en résulter qu'à cause du renforcement du contrôle qu'elle permet. Les écossais étaient alors tout au début de l'implantation de cette approche et les résistances, plus particulièrement celles des représentants des syndicats enseignants, étaient fortes. Elles commençaient cependant à diminuer.

Il n'est pas nécessaire d'être dans le secret des dieux pour comprendre les raisons qui ont pu conduire, au Québec, le ministère à adopter, en 1994 et de façon officielle, l'approche par compétence pour élaborer et formuler les programmes d'études. Cette approche lui permet d'assurer de façon plus efficiente ses responsabilités de contrôle, d'établir de façon plus hiérarchique l'articulation de ses responsabilités et de celles des collèges en matière de programmes d'études, en allant du général au particulier, des compétences générales aux activités d'apprentissage particulières, c'est à dire aux cours. Cette approche lui permet aussi d'établir une méthode de détermination des programmes techniques qui tiennent mieux compte des fonctions de travail effectives et puisse permettre d'exclure les professeurs de cette première étape de l'élaboration des programmes d'études. Il n'est pas non plus difficile de comprendre pourquoi certains annonceront l'apocalypse et critiqueront et s'opposeront à cette approche nouvelle qui permet au ministère d'atteindre de tels effets. Les raisons de cette opposition sont les mêmes que celles du ministère, mais évidemment, le sens donné à ces raisons est, lui, inverse. Ai-je besoin de préciser pourquoi ?

Cependant, si au niveau macro, celui du système, de telles oppositions existent, elles n'ont pas lieu au niveau micro, celui du collège. Des projets pilotes en sciences de la nature ont travaillé à établir ce programme à partir de l'approche par compétence, des professeurs, dans les collèges, ont établi des cours à partir de compétences préalablement définis. Or, au bout du processus, ils s'accordent tous pour en dire les avantages. Ce fut, selon eux, une expérience dérangeante, déstabilisante, car elle ébranle les manières de voir traditionnelles, mais une expérience riche qui les a fait avancer individuellement et collectivement. Et selon les témoignages convergents, cette approche présente les avantages suivants :

- elle permet de passer de l'objectif, ce que vise le professeur, à la compétence, ce que l'élève a acquis. Or, ce décentrement, cette révolution de type copernicien, est capital en pédagogie ;
- elle permet de réintroduire de façon opérationnelle la préoccupation des compétences générales dans le programme de formation. Ces compétences générales sont des compétences transversales qui doivent s'acquérir à travers des cours différents ;
- elle permet la mise en oeuvre efficace de l'approche programme car elle pose les questions de l'intégration des savoirs, de la concertation entre professeurs de disciplines différentes et celle de l'organisation de la séquence des cours à partir d'un référentiel commun. Les résultats attendus au terme du processus de formation, exprimés sous la forme de compétences, servent ainsi de guide pour résoudre collectivement ces questions toujours difficiles.

On comprend donc que ceux qui, sur le terrain, travaillent à transformer les dynamiques de leurs collèges autour du programme d'enseignement, en recourant à l'approche programme et à celle de la formation fondamentale, trouvent un outil de transformation efficace dans l'approche par compétence . Eux, ne voudront pas s'en départir.

3 - La création de la direction générale de la formation professionnelle et technique

Cette décision a eu pour effet de confier à la même unité administrative du ministère la responsabilité de l'élaboration des programmes professionnels et techniques. Elle a été prise pour

mieux assurer la coordination de l'action des ordres secondaire et collégial en enseignement professionnel et technique. Rationaliser, éviter les duplications, favoriser un développement plus concerté, harmoniser, tels sont les mots utilisés pour expliquer cette décision. Ces intentions étaient bonnes et parfaitement justifiées, mais cette décision a eu aussi comme effet de confier à la même unité administrative le soin d'élaborer les programmes d'enseignement des deux niveaux, secondaire et collégial. Or, la formule appliquée pour le faire est une méthode d'élaboration des programmes par compétence, développée pour l'enseignement professionnel du secondaire.

Mais pour comprendre les effets que peut produire l'application mécanique, sans exercice du jugement, d'une méthode élaborée dans un tel contexte, il faut savoir quelle est l'orientation qu'a prise, ces dernières années, l'enseignement professionnel du secondaire. Au Québec, comme dans tous les pays occidentaux, la formation professionnelle était une des voies possibles de l'enseignement secondaire. Or, suite à la réforme Ryan de 1986, un certain nombre de glissements continus dans le régime pédagogique du secondaire ont conduit à concevoir cet enseignement selon un modèle de formation de recyclage : pas de formation générale, pas de standards de durée d'études, mêmes diplômes ouvrant à des formations de durée variable, seuils d'accueil minimum n'exigeant pas de formation de base préalable élevée. (Lors d'un séminaire sur l'enseignement professionnel du secondaire, j'ai montré ces glissements successifs à travers l'analyse des modifications qui ont été portées, entre 1986 et 1990, aux articles du régime pédagogique du secondaire qui concernent l'enseignement professionnel. *L'enseignement professionnel du secondaire examiné du point de vue de son régime pédagogique*. Montréal, janvier 1995. 20 pages et annexes.) Bref, des programmes d'abord établis pour répondre, à court terme, à des besoins de recyclage d'adultes et qui constitueront d'ailleurs, tout au début, l'essentiel des cohortes de l'enseignement professionnel du secondaire. Une telle forme de formation professionnelle est sans doute légitime pour des adultes, mais l'est-elle pour des jeunes? Les États généraux sur l'éducation l'ont remise en cause, car la formation professionnelle des jeunes doit être une des voies de scolarisation normale d'un système scolaire. Mais, quoi qu'il en soit, la formation professionnelle du secondaire actuelle ne correspond pas du tout à l'économie générale de la conception de la formation de l'enseignement technique du collégial. Celle-ci est non seulement de niveau supérieur mais elle est conçue selon un modèle opposé à celui de l'enseignement professionnel du secondaire : elle vise à donner une formation plus large, elle n'abolit pas la formation générale, elle se déroule dans un contexte scolaire.

Il faut donc s'inquiéter des effets d'une méthode qui détermine les compétences dans ce modèle de programmes d'enseignement professionnel, quand elle est appliquée pour l'enseignement technique du collégial, conçu, lui, selon un autre modèle. Quand je dis cela, je ne dis pas que toute méthode de détermination des compétences n'est pas bonne et qu'il faut donc la rejeter par principe. J'ai vu les résultats de celle utilisée pour déterminer les compétences terminales en sciences de la nature, et je ne crois pas qu'elle pose problème, malgré l'effet réducteur produit toujours par une telle approche. Je dis seulement qu'une méthode, élaborée dans un cadre qui peut se contenter d'une approche étroite et parcellaire de la formation, ne peut être exportée sans dommages dans un domaine qui nécessite, lui, une approche plus large de cette formation, même et surtout dans le champ de la spécialisation du programme. Car, il faut toujours redire et rappeler qu'au collégial, la formation générale n'est pas seulement assurée par les matières autres que celles de la spécialisation, elle doit aussi colorer la formation du champ de spécialisation. Or,

tout étudiant moyen du cégep sait que la validité de l'application d'une méthode est dépendante de la nature du champ pour laquelle elle a été élaborée. Quand, dans l'analyse des situations de travail correspondant aux programmes techniques du collégial, on limite par principe la description des compétences aux niveaux les plus bas des échelles taxonomiques - parce que c'est sans doute ce que l'on fait pour les situations de travail correspondant aux programmes professionnels et parce la formation visée ici s'en contente - on obtient nécessairement, pour les métiers auxquels préparent le collégial, un profil de compétences limité étroitement à des opérations élémentaires.

3- La décentralisation

Je ne suis pas sûr que ce soit là un déterminant au même titre que les trois autres car eux définissent les cadres nouveaux dans lesquels vous devez agir en matière de programmes d'études et ils ont par conséquent une force contraignante. Mais la décentralisation étant de nos jours une tendance tellement lourde, il convient d'en dire un mot.

Cependant, ici aussi il faut d'abord bien saisir ce qui se passe. On assiste partout dans le monde à la remise en question des modèles de gestion actuels. Le modèle dominant de l'ère industrielle, basé sur la structuration hiérarchique et la centralisation, est en train de craquer. Ce modèle apparaît lourd, inadapté aux situations de changement, inefficace parce qu'il ne fait pas assez de place au capital humain, à l'initiative. Ce mouvement profond atteint aussi l'organisation des systèmes d'éducation.

La réforme en cours au primaire et au secondaire s'inspire de ce mouvement. Si on déconcentre des pouvoirs vers l'école en réduisant les pressions verticales exercées actuellement sur elle, c'est pour lui permettre d'établir des relations horizontales et ainsi exercer le rôle de pivot de l'action communautaire dans son milieu. Si on parle aussi de décentralisation pédagogique vers l'école, c'est parce que les programmes du primaire et du secondaire ne déterminent pas actuellement seulement les objectifs et les contenus, mais aussi les étapes à franchir pour les atteindre. C'est pourquoi les programmes du primaire s'étendent sur 6000 pages ! Or, des programmes formulés ainsi transforment les enseignants en simples applicateurs ; il faut donc restaurer un espace professionnel en réduisant l'intervention du ministère à la seule formulation des objectifs et des contenus de cours.

Mais la situation du collégial est loin d'être la même que celle du secondaire. Et je me méfie toujours de ceux qui projettent de construire des fausses fenêtres pour des raisons de symétrie. Pendant 30 ans on a cherché pour les collèges, dans le domaine des études, un équilibre entre les responsabilités centrales et locales. La configuration établie par la réforme de 1994 doit-elle être bouleversée avant qu' on ne lui ait donné le temps de se déployer ? Il faut craindre en cette matière les apprentis sorciers qui déplacent un élément sans regarder les effets produits sur l'ensemble parce que "l'air du temps" est à la décentralisation.

Il faut aussi craindre les amalgames. Actuellement, le ministère décentralise vers les collèges des enveloppes budgétaires. Ce mouvement de délestage est reçu positivement par certains, mais non par d'autres. Mais quel que soit le sens qu'on donne à ce mouvement, il ne peut être appliqué dans tous les domaines sans examen des conséquences. On a ainsi décentralisé vers les collèges

les postes de professeurs réservés auparavant au niveau du réseau pour les projets de recherche ; par cette décision on tuera le développement de la recherche au collégial. Certains m'ont dit que la décision de ne plus élaborer de cours au niveau ministériel pour les programmes préuniversitaires aurait été prise pour des raisons financières puisque, de toute façon, les collègues ayant déjà une responsabilité analogue pour les programmes techniques sans que cela ait l'air de poser des problèmes, on ne voyait pas pourquoi la même chose ne pourrait être faite pour les programmes préuniversitaires, par raison de symétrie. Je n' ai pas cru ceux qui m'ont dit cela. Car si cela était vrai, à qui aurions-nous affaire ? A des ignorants? A des inconscients ? A des syndics préposés à des ventes de feu ?

Troisième partie - Les points névralgiques

Les dispositifs mis en place depuis quatre ans pour les programmes des études changent les manières de procéder antérieures. Ces dispositifs ont été établis pour permettre le meilleur, mais, comme toujours, ils produiront le pire si vous n'y prenez garde. Si mes analyses précédentes ont été suffisamment claires, vous devriez vous-même être capables de déterminer les points névralgiques sur lesquels votre vigilance devra s'exercer. Quant à moi, j'en ai retenu quatre.

1- La qualité de l'engagement des collègues dans l'élaboration des cours ?

Élaborer les cours d'un programme est une opération qui peut se révéler très positive pour les professeurs. Mais elle ne va pas de soi, loin de là. Pour qu'elle soit réussie :

- vous aurez à expliquer au préalable aux professeurs l'ensemble du processus et à démystifier son jargon ;
- vous devrez vous assurer des conditions d'une démarche rigoureuse. Pour le permettre, l'équipe des professeurs devra s'adjoindre un professionnel ou un enseignant expert dans la mise en oeuvre de la démarche ;
- vous aurez continuellement à assurer la présence des disciplines générales dans le corpus des cours de la spécialisation. Le mode de formulation des compétences reçues de la DGFPT tend à les exclure. Vous connaissez les tensions qui existaient déjà dans le temps entre ce qu'on appelait les cours d'appoint et les cours de la spécialité du programme. Au cours de cette opération, ces tensions renaîtront. Des guerres risquent de se rouvrir, mais une concertation réussie sera bénéfique. Pour débloquer les impasses, car il y en aura, vous devrez aussi prévoir un mécanisme d'arbitrage crédible qui opérera dans le champ académique et non dans celui des relations de travail ;
- vous devrez consacrer des ressources à cette opération.

C'est donc là une opération lourde, qui doit être prise au sérieux, car l'échec vous fera régresser. Aussi, les autorités du collège, au plus haut niveau, devront s'impliquer pour la soutenir. Il y va de sa réussite. Mais je comprends les hésitations de certains. Je pense cependant que l'aventure en

vaut la peine, car au bout du compte vous n'aurez pas peut-être, sur le papier, un meilleur programme qu'avant, mais sa mise en oeuvre, elle, sera améliorée parce que dans cette opération les professeurs se seront appropriés collectivement et en concertation le programme.

2- L'érosion de l'enseignement technique ?

Un manque de vigilance peut entraîner une érosion tant qualitative que quantitative de l'enseignement technique du collégial.

Les compétences déterminées à partir d'une vue étroite des fonctions de travail produiront nécessairement un abaissement du niveau de la formation technique, si la méthode n'est pas changée, ou bien si elle n'est pas adaptée, ou bien si des contrepoids ne sont pas systématiquement établis par les collègues et par le réseau des collègues offrant le même programme technique. J'ai examiné les compétences retenues pour déterminer les cours de plusieurs programmes techniques et je dis qu'appliquées à la lettre, au premier niveau, ces compétences donneront des cours au contenu rabougri, ne faisant aucune place à une formation plus générale développant des compétences plus complexes. Ainsi, par exemple, pour le programme de techniques policières, un collègue a réussi à introduire dans le programme un cours de psychologie à partir de la compétence "gérer le stress inhérent au travail policier" et un cours de sociologie à partir de la compétence "interagir avec des clientèles appartenant à diverses communautés ethniques et culturelles". Vous conviendrez avec moi que sur la seule base de ces compétences, telles que formulées, on pourrait se dispenser de faire entrer un cours de psychologie ou de sociologie dans le programme et se contenter d'ateliers pratiques ou de jeux de rôle ou de quelques recettes. Et pensez-vous que même un cours de psychologie ou de sociologie qui se contenterait de répondre seulement au développement de ces compétences telles que formulées, serait de nature à préparer un futur policier à un métier où l'intervention auprès des personnes vivant dans des contextes sociaux différents est omniprésente ?

Mais l'érosion risque aussi d'être quantitative. C'est un secret de polichinelle qu'il y a actuellement, dans les instances gouvernementales et au plus haut niveau, une volonté de remplumer l'enseignement professionnel des jeunes. La réforme Ryan de 1984 avait le même objectif et, faute de clientèles jeunes, elle a dérivé pour tenir compte de la demande nombreuse d'adultes en recyclage. La création de la DGFPT, et certaines opérations de rationalisation concernant le collégial annoncées lors de cette création, poursuivaient le même objectif. Des plans avaient été établis en conséquence. Les premiers essais n'ont pas abouti, car ils s'appuyaient sur des rapports trop manifestement orientés dans la direction d'une conclusion établie au départ. Il y a encore certainement des plans de match de cette sorte puisqu'on a fixé à 80.000 le nombre des élèves pour l'enseignement professionnel et qu'on est loin du compte. Penser ainsi est-ce tomber dans la paranoïa ? Mais la rétention d'informations sur les critères servant à différencier les niveaux respectifs de l'enseignement professionnel et de l'enseignement technique, le développement de programmes professionnels venant doubler, et donc contourner, des programmes de l'enseignement technique, sont des indices suffisants pour alimenter les doutes.

J'ai quitté le réseau et je n'ai plus aucun intérêt institutionnel à défendre. Ce qui me conduit encore plus à vous dire : soyez très vigilants. Car cette question concerne le niveau et donc

l'ensemble du réseau collégial. Car le véritable enjeu de ce qui peut se passer, ce n'est pas la réduction possible du nombre d'étudiants jeunes fréquentant l'enseignement technique du collégial par suite de la concurrence du secteur professionnel du secondaire. Et des élèves faibles, admis au cégep dans les filières techniques et préuniversitaires, tireraient plus de profit de leurs études en s'inscrivant à un enseignement professionnel du secondaire intégrant de la formation générale. Non, le véritable enjeu de ce qui se passe est celui de l'érosion d'un niveau et d'un modèle de formation, celui du collégial, au bénéfice d'une formation d'un niveau moindre et d'un modèle différent, alors que tout le monde, dans le monde, dit que c'est l'inverse qu'il faudrait faire. Les agendas politiques en matière de formation professionnelle poussent à des raccourcis qui peuvent s'avérer, avec le temps, coûteux. Et pendant ce temps, l'intégration de la formation professionnelle au secondaire dans le modèle scolaire tarde à se mettre en place !

3- La fragilisation de l'enseignement préuniversitaire ?

Ce secteur est encore fragile. Faire disparaître le cégep, c'est toujours, pour ceux qui le préconisent fortement, faire disparaître l'enseignement préuniversitaire du cégep et non séparer l'enseignement technique et l'enseignement préuniversitaire et les maintenir dans deux institutions différentes. Cela doit nous faire réfléchir. L'enseignement préuniversitaire du cégep est encore sous probation.

Aussi, il serait dangereux de revenir en deçà des positions établies lors de la réforme de 1993-1994, laquelle prévoit que le ministre établit au moins 50% des cours des programmes préuniversitaires. En agissant ainsi le ministre envoie le message suivant : *le réseau préuniversitaire des cégeps conduit à un autre niveau du système scolaire, celui de l'université ; j'assure donc le niveau supérieur d'une certaine cohérence en ne précisant pas seulement des objectifs, mais encore des cours ; je procède d'ailleurs de façon analogue envers le collégial en intervenant dans le régime pédagogique du secondaire ; par contre, comme les programmes techniques débouchent sur le marché du travail, je donne aux cégeps plus de latitude pour établir en ce domaine les cours selon un modèle que pratiquent, pour les mêmes raisons, les universités.*

Mais je ne crois pas que ces règles formelles, seules, sont suffisantes pour restaurer la crédibilité de cette filière d'enseignement. La crédibilité du programme de sciences ne vient pas seulement du fait que le ministre détermine des cours, elle vient aussi de la manière dont elle les détermine. Les compétences se concrétisent en contenus explicites de cours qui précisent les notions à maîtriser en mathématiques, physique, chimie ou biologie. Or, ce n'est pas le cas pour le projet du programme de lettres : l'approche par compétence permet, encore une fois, d'esquiver le problème de la détermination de contenus précis dans ce type de programmes. J'en donne un exemple. Un des cours établis par le ministre vise à "situer les courants déterminants dans le domaine des arts et le domaine des lettres " ; le schéma d'étude des courants est précisé : reconnaître les éléments constitutifs, relier ces courants au contexte socio-historique, différencier les courants entre eux. Mais on n'indique pas les courants qui pourraient être étudiés. Et donc encore moins ceux qui devront l'être.

Que pourra-t-il sortir de tout cela ? J'ai essayé de le savoir. Partons de la notion de "courant ". C'est là une notion floue. Cherchez sa définition dans le dictionnaire, vous trouverez "mouvement

d'idée et de sentiment " dans le Larousse et "mouvement" dans le Robert. Je ne suis pas donc très avancé. Cette notion est-elle couramment utilisée en arts et en lettres ? Est-elle équivalente et vient-elle remplacer la notion qu'on utilisait dans mon temps, celle d' " école " ou de "mouvement" pour désigner par exemple le symbolisme, ou le cubisme, ou le baroque, ou le romantisme, ou le surréalisme, ou le gothique...? Ai-je besoin de me recycler ? Alors j' ai utilisé le moteur de recherche du Yahoo français pour voir où ce mot est utilisé et à quoi il renvoyait, mis à part évidemment le domaine de l'hydrographie. Pour "courant littéraire", je n' ai trouvé qu'un seul site. Mais le document auquel on est renvoyé s'est déplacé dans un autre site qui, lui, ne répond pas. Ce site est sans doute à Québec, puisque son adresse contient le mot Limoilou.

J'entends d'ici les ricanements de Jean Larose. Sous le bel habit "pédagogico-scientifique" de "compétence", on propose encore un cours du type "auberge espagnole" où chacun ne mangera que ce qu'il a apporté. Et on n'aura rien réglé. Il faut dénoncer un tel détournement de la réforme des cégeps. Pourquoi se refuse-t-on, dans ce cas, à déterminer, par exemple, que quatre courants sur une liste de six devront être étudiés, quitte à dire que tous les cinq ans cette liste sera revue? Pourquoi se refuse-t-on à établir une telle liste ? L'université saurait ainsi que dans ce cours du programme de lettres les élèves ont étudié le baroque, le romantisme, le symbolisme, le classicisme... Si le ministre doit établir des cours, il ne peut se contenter de déterminer des compétences à acquérir par ces cours, il doit aussi fixer les contenus. Il le fera pour les sciences, il doit aussi le faire pour les lettres et les sciences humaines.

4- L'érosion du réseau ?

La préoccupation de la consolidation du réseau ne doit pas être une question accessoire. Si le cégep a pu survivre, c'est parce que, certes, il présentait des réussites, mais c'est aussi parce qu'il projetait une image très forte de réseau. Or, les travaux et dispositifs actuels concernant les programmes d'études mettent le poids sur les établissements. Les réflexes réseau joueront donc moins et j'ai déjà indiqué les risques que cela peut entraîner. Je voudrais ici pour terminer attirer votre attention sur deux autres points, celui de l'échange entre enseignants et sur celui de la transférabilité des étudiants dans le réseau.

Il y avait antérieurement un réseau d'échanges d'enseignants de même programme qui se constituait à l'occasion de l'élaboration des cours du programme. Cette pratique devrait, je pense, subsister pour l'enseignement préuniversitaire, mais qu'en sera-t-il pour l'enseignement technique? La culture de la DGFPT est celle développée dans ses relations avec les professeurs de l'enseignement professionnel du secondaire. Or, ces professeurs sont, pour la grande majorité d'entre eux, des chargés de cours. Ils sont considérés et traités comme des applicateurs et non comme des professionnels de l'enseignement. Il n'y aura donc sans doute pas d'initiatives prises par cette direction du ministère pour renforcer le réseau d'échanges des professeurs de cégep enseignant le même programme technique? Qui donc le fera ? Je vous laisse sur cette question.

La transférabilité des étudiants dans d'autres programmes ou dans d'autres collèges, elle, va poser des problèmes dont la solution ne peut-être laissée à la bonne volonté d'initiatives dispersées. Antérieurement, cette transférabilité pouvait se faire par la reconnaissance de cours qui, tous, étaient répertoriés dans les Cahiers de l'enseignement collégial. Dorénavant ce sont les compétences qui assurent l'équivalence des diplômes, mais qu'en est-il de la transférabilité en

cours d'études, puisque les cours et les parcours sont établis par chaque collège et donc peuvent être différents ?

C'est là une question centrale, car les dispositifs actuels remettent radicalement en cause l'économie générale du système sur lequel nous vivons depuis trente ans. La promotion par matière, l'obtention du diplôme par accumulation de crédits, tout ceci est basé sur l'existence d'unités déterminées et calibrées, formatées de la même façon, stables, répertoriées dans un document valant pour tout le réseau. Ces unités sont des cours. On peut même ainsi constituer des programmes différents, à partir des mêmes unités regroupées dans des configurations différentes. Or, tout ceci vient de changer : le même programme, offert dans différents collèges, peut être constitué d'éléments, c'est-à-dire de cours, de formats et de contenus variables. Mais ce n'est pas tout, la séquence des cours pourra elle aussi être différente, selon les collèges. L'approche programme renforcera une recherche de cohérence ; des logigrammes seront donc élaborés pour déterminer l'ordre dans lequel les cours devront être suivis. Or, ces logigrammes pourront différer selon les collèges. Cela viendra augmenter la difficulté de l'intégration d'un étudiant dans le même programme dans un autre collège en cours de scolarisation. Cela réduira le magasinage en cours d'études, diront certains. Mais, quel que soit le nombre de demandes de transfert, on ne peut passer d'un système qui les facilitait à un autre qui ne le fait pas, sans se préoccuper de la recherche de moyens qui permettraient encore de le faire.

Il ne faut pas laisser traîner ce problème. Il faut, au minimum, très rapidement formaliser entre les collèges un système d'information sur les cours donnés, s'assurer que tous les plans de cours de tous les cours sont colligés et s'entendre sur des procédures et des règles communes concernant les équivalences. Cela s'est fait pour établir des équivalences des apprentissages non scolaires, acquis dans des situations de travail diversifiées, cela devrait donc être davantage possible pour des apprentissages scolaires. Il serait aussi bon de pouvoir s'entendre sur des balises communes à utiliser pour élaborer les cours, balises qui réduiraient les différences dans les formats de cours.

Les anciens se souviennent peut-être des efforts consentis par le ministère et le réseau, au début des cégeps, pour se doter d'un bulletin cumulatif uniforme. Un effort analogue doit être fait pour faciliter la transférabilité des étudiants dans le nouveau système. Le fonctionnement en réseau des cégeps, dont on se glorifie tant, est d'abord né de procédures communes que l'on s'est données sur des choses concrètes concernant des questions académiques et plus particulièrement le dossier étudiant. Aussi, si on veut encore parler de réseau collégial, on ne peut laisser à l'initiative de chaque étudiant le soin de se déprendre, seul, dans les démarches qui lui permettraient de régler son problème de transfert.

Conclusion

Je conclus rapidement.

Je ne sais si j'ai rempli le mandat qui m'était confié, celui de vous aider à y voir plus clair dans les transformations qui affectent de diverses manières les programmes d'études. Ces approches, et notamment l'approche par compétence, peuvent être, tout comme la langue pour Esope, la pierre ou

la meilleure des choses. Aussi, en plus d'essayer de voir clair, je vous ai indiqué des actions que vous pouvez entreprendre et les sujets susceptibles de requérir votre vigilance. Car à quoi sert-il de connaître, si ce n'est pour comprendre, et à quoi sert-il de comprendre, si ce n'est pour agir ou pour servir ?

Je voudrais toutefois ajouter un petit mot. Pour comprendre et donc pour agir, n'oubliez jamais la mémoire. Nous sommes, a dit quelqu'un que vous connaissez, un peuple sans histoire. Nous avons bien un passé, mais nous n'avons pas d'histoire parce que nous n'avons pas de mémoire. On répète sans le savoir un passé quand on l'ignore. Seule la mémoire permet de le connaître, d'en prendre la distance et de le projeter dans un avenir où se fait l'histoire.

Mais ce qui est valable pour les peuples l'est tout autant pour les institutions et donc aussi pour cette institution sans racines profondes, le cégep. Le cégep était une institution inédite, n'existant que sur le papier, un beau concept chanté avec lyrisme mais qui n'avait pas encore affronté l'épreuve de la réalité. Il a fallu bien des essais et des erreurs et aussi quelques réussites pour qu'il prenne l'allure d'une institution d'enseignement crédible. Pour y arriver, il a fallu ajouter beaucoup plus de quille pour l'enseignement préuniversitaire, beaucoup plus de voile pour l'enseignement technique et inventer des instruments qui permettent à ce bateau de voyager sur les mers inconnues de l'enseignement supérieur de masse. Cependant, les acquis sont encore fragiles. Il vous faudra continuer dans les chemins tracés et parfois les quitter quand ils ne feront plus l'affaire. Mais quoi qu'il en soit, vous ne pouvez ignorer les trajectoires empruntées, même et surtout celles qui ont abouti à des culs de sac.

Vous avez un devoir de mémoire, car le lieu de mémoire n'est pas, et ne peut être, le ministère. Il ne peut être que le réseau lui-même. C'est à dire, vous !

