

**Colloque sur la formation fondamentale au cégep**

*Quelques réflexions sur la formation  
fondamentale et l'approche-programme*

Par Paul Inchauspé  
Directeur général du Collège Ahuntsic  
Alma, le 6 juin 1989

D'entrée de jeu, je voudrais préciser le sens de mon intervention.

Je n'ai nullement l'intention de produire devant vous des choses nouvelles concernant les deux objets de vos journées d'études, la formation fondamentale et l'approche-programme. Vous avez pendant ces deux jours entendu sur ces sujets des personnes bien plus expertes que moi. Qu'aurai-je donc à y ajouter?

D'ailleurs, j'ai déjà dit l'essentiel de ce que je pensais de la formation fondamentale dans une conférence faite au cégep de Limoilou et intitulée "Enseigner au cégep, qu'est-ce que cela veut dire?" Mais déjà alors, j'en parlais de façon indirecte et volontairement sans jamais utiliser le terme. Je ne cherchais pas à montrer ce qu'elle était en déployant sa définition, mais en la révélant au coeur même de l'acte d'enseigner dont j'essayais de décrire les pratiques pour en dégager le sens. Bref, je m'adressais alors - et c'est ce que je veux encore faire aujourd'hui - à ce que les Grecs appelaient le "thymos", le Coeur, ce lieu qu'ils considéraient comme différent de la Raison et de l'Appétit. Le "thymos", c'est en nous ce lieu des sentiments qui nourrit nos engagements, ce ressort de l'action qui nous donne envie de faire, en poussant plus loin, ce que nous faisons déjà. C'est cela que je voudrais encore atteindre aujourd'hui en vous.

Le point de vue où je me place pour traiter ces questions étant précisé, voici les trois idées centrales que j'ai retenues pour ma causerie:

1. les conditions actuelles de l'enseignement collégial rendent inéluctable l'apparition pour cet ordre d'enseignement des préoccupations autour de la formation fondamentale, de l'approche-programme, des difficultés d'apprentissage;

2. une certaine démystification de ces préoccupations doit être faite. L'apparition de préoccupations communes à une même époque peut conduire à l'inflation verbale de la mode, car il est plus facile de changer son vocabulaire que son comportement. Et on pourrait déjà constituer le bêtisier de la formation fondamentale! Aussi, je voudrais montrer que ces préoccupations ne sont pas nouvelles, qu'elles sont au coeur même de vos préoccupations de professeurs. Ce qui est nouveau - et ce n'est pas rien - c'est qu'il faut maintenant aborder ces questions de façon plus systématique pour résoudre les difficultés liées à la formation que soulèvent et la formation fondamentale et l'approche-programme;

3. je voudrais vous indiquer, en terminant, ce qui peut être fait dans un établissement pour aborder ainsi ces questions.

*Première partie:*

**Des conditions rendent inéluctable l'apparition de ces questions. Il ne s'agit pas là d'une mode passagère, mais de problématiques et de préoccupations qui sont là pour rester**

Voici presque dix ans (en février 1980), j'étais invité par la DGEC à parler de "formation fondamentale" devant l'ensemble des coordonnateurs de programmes de cette année-là. J'avais intitulé la première partie de ma causerie: "Il en est des idées comme des patates, elles pourrissent ou produisent selon le sol où on les met". Des idées-force du Rapport Nadeau avaient déjà pourri; je souhaitais qu'il n'en soit pas de même pour la formation fondamentale. Dix ans après, la patate n'a pas pourri. Au contraire. Des travaux ont été menés, des réalisations sont en oeuvre. Mais surtout, autour de cette question centrale, celle de la formation, on voit partout, comme ici, les différents acteurs d'un système d'éducation se retrouver ensemble et travailler avec ferveur, tous statuts confondus.

C'est qu'un certain nombre de conditions favorisent l'émergence de ces questions et leur prise en charge plus institutionnelle dans les cégeps. J'en signale trois:

1 - Le recul qui nous permet de mieux nous rendre compte des faiblesses du système du cégep

La forme d'organisation que prend un système d'éducation influence les finalités qu'il veut atteindre. Et cette forme, même si elle est prise pour des fins qui n'ont rien à voir avec des conceptions éducatives, traduit en fait une conception de l'éducation.

Or, depuis trois siècles, les établissements d'enseignement supérieur ont été marqués par deux modèles antagonistes: le collège des Jésuites du Ratio Studiorum et l'université allemande du XIXe siècle. Au collège des Jésuites, ou dans ses dérivés (le gymnasium allemand, le lycée napoléonien, le collège classique), le programme d'études est obligatoire pour tous; le professeur appelé régent applique ce programme; il vise le développement d'aptitudes générales chez l'élève. À l'université allemande, l'étudiant choisit son programme d'études; le professeur détermine lui-même les sujets qu'il traite; il est de plus un spécialiste qui s'adresse à des spécialistes. Chacun de ces modèles a ses avantages et ses inconvénients, mais il est certain qu'une approche de formation fondamentale se développe mieux dans le modèle du collège que de l'université.

Mais de quel modèle le cégep est-il le plus proche? Le cégep, au moment de son implantation, partait d'une situation où existaient le collège classique et l'institut technique. Il présentait des changements par rapport à la situation antérieure. Il visait une formation plus générale: plus de disciplines scientifiques par rapport au collège classique, plus d'humanités par rapport aux instituts techniques. Mais, surtout, il valorisait la spécialisation rendue nécessaire par le développement et l'éclatement des savoirs. Par sa structure même, le programme assurait dorénavant une formation générale pour tous (les cours communs et obligatoires) et la diversité des spécialisations (les champs de concentration et de spécialisation). Ce mouvement de spécialisation était d'ailleurs, il y a 25 ans, voulu pour l'université, pour l'institut qui est devenu le cégep mais aussi pour le deuxième cycle du secondaire puisque les options et les voies choisies dès le secondaire III orientaient assez radicalement les études ultérieures.

Le cégep comme système d'organisation se rapprochait donc plus de l'université que du collège classique. D'ailleurs, il empruntait à l'université ses principes d'organisation: la discipline, le département, la session, le crédit, la promotion par matière. Ce modèle, qui est celui de la polyvalence (et la polyvalence dans l'établissement ne produit pas automatiquement une formation polyvalente chez l'étudiant, au contraire), présente à plusieurs égards des avantages (accessibilité, cheminement des étudiants, économie de ressources). Mais ce modèle pour se réaliser nécessite une forme d'organisation essentiellement analytique: toute la réalité est divisée en sous-éléments. Ce système vise la flexibilité, mais sa faiblesse, c'est le manque de cohérence: c'est un système plus moléculaire que molaire.

Dès le début des cégeps, certains remettaient en cause les effets pervers d'un tel système. Les recherches de multidisciplinarité et d'interdisciplinarité visaient à lutter contre cette pente du système, mais elles devaient avorter par suite de dérives. Vingt ans après, on voit plus nettement que certaines lacunes de la formation du cégep ne sont pas dues à la mauvaise volonté des acteurs, mais à une pente du système qu'il faut donc plus systématiquement contrecarrer sinon changer. La visée de la formation fondamentale et de l'approche-programme n'a pas d'autre intention. Et il faut remarquer que ce mouvement de remise en cause a lieu aussi dans l'école américaine: le programme d'études, considéré comme un ensemble de cours dont l'intégration se ferait automatiquement dans la tête des étudiants sans que rien d'autre ne vienne la renforcer ou la faire réaliser, est considéré de plus en plus comme une erreur pédagogique.

2 - La prolongation des études et la généralisation des études supérieures conduisent à repousser de plus en plus loin la spécialisation, car l'accès au marché du travail est davantage différé

Il y a vingt ans, 11 pour cent d'une classe d'âge donnée accédaient à des études de douzième année, 60 pour cent y accèdent maintenant. Cette situation change

radicalement la manière dont l'ordre secondaire et l'ordre universitaire se posent maintenant le problème de la formation.

La réforme en oeuvre dans le secondaire vise une formation plus générale pour tous et une formation générale plus longtemps. Une formation plus générale: le curriculum fait une plus grande place à des disciplines nécessaires pour le citoyen (économie familiale, formation personnelle et sociale, etc.), les contenus des matières traditionnelles sont moins spécifiques, plus rudimentaires. Une formation générale plus longtemps: les options ne commencent qu'en secondaire III et sont très peu nombreuses, les voies sont abolies, il n'y a pas de place pour les préalables exigés par le collégial et la spécialisation professionnelle est reportée après la scolarité obligatoire au secondaire V, VI et VII.

À l'autre bout, la forme qu'a prise le premier cycle universitaire est critiquée dans les universités elles-mêmes. On déplore que les baccalauréats ne fassent pas assez de place à des disciplines autres que celles des orientations choisies. On veut que la formation professionnelle soit reportée au deuxième cycle universitaire (et à côté des maîtrises de recherche on ouvre des maîtrises professionnelles) et que les baccalauréats au premier cycle donnent une formation plus générale.

Les remue-ménage qui ont lieu dans les deux ordres qui nous enserment ne peuvent que nous toucher. Il nous faut tirer les leçons d'un ordre secondaire qui se transforme en école de base et d'un ordre universitaire qui veut repousser la spécialisation au deuxième cycle. Quels ajustements, quitte à nous transformer radicalement, vont être requis de nous? Encore une fois la formation fondamentale et l'approche-programme sont au coeur de ces questions.

C'est dans ce contexte de généralisation des études supérieures qu'il faut aussi voir le problème des difficultés d'apprentissage et ce qu'il réclame du professeur de cégep.

Quand des cohortes de plus en plus nombreuses de jeunes accèdent à ce niveau d'études, nous devons nous attendre à y trouver des étudiants moins bien préparés. Et leur enseigner sera donc plus difficile. Mais dans cette situation nouvelle, ce sont aussi les attentes de la société relativement à la réussite scolaire au cégep qui changent. Quand, de fait, plus de 60 pour cent d'une classe d'âge donnée accèdent au collège, ce niveau d'études se trouve placé dans une problématique analogue à celle de l'enseignement obligatoire: admettre et faire réussir. Ce ne peut être en diminuant les standards. Ce qui renforce la responsabilité pédagogique du professeur. Cette situation est là pour rester. Aussi, autant l'affronter positivement, car le postulat implicite des tenants de l'augmentation de la scolarisation est le suivant: on peut tout faire comprendre et acquérir à une proportion de plus en plus grande d'une population donnée, le tout étant dans la manière de le faire. Nous nous trouvons donc dans une situation qui va valoriser l'aspect pédagogique du métier de professeur de cégep. Mais nous sommes prêts à affronter ce défi. Le corps professoral des cégeps n'a-t-il pas mûri?

### 3 - L'évolution du corps professoral des cégeps

Les professeurs de cégep ont atteint l'âge de la maturité.

La maturité, c'est l'âge de l'expérience, de la maîtrise du métier et des savoir-faire du métier. Si, au début de sa carrière, on est préoccupé par la maîtrise de l'objet que l'on a à enseigner (au point que l'on a l'impression de n'avoir rien appris à l'université et que si on n'avait pas à enseigner on ne saurait pas grand chose), avec le temps et l'expérience on peut se centrer davantage sur l'art d'enseigner et sur l'acquisition de la maîtrise de cet art. C'est ce qui explique sans doute le succès de Performa.

La maturité, c'est aussi l'âge des bilans et de la recherche d'une valorisation personnelle par ce qui constituera les 15 à 20 ans d'activité professionnelle qui nous restent. Si à 40 ans on n'a pas quitté le métier d'enseignant, il y a des chances qu'on ne le quittera plus. Ce métier doit donc devenir source de valorisation et non de frustration. Et pour cela il faut d'abord que nous puissions nous identifier à ce métier. Or, le professeur de cégep, à la différence du professeur d'université, ne peut s'identifier, sauf exception, par une activité de recherche. Il doit, et il peut, s'identifier par le métier de professeur. En plus de la maîtrise de l'objet qu'il enseigne, il peut devenir un expert de l'art de l'enseigner à des jeunes qui ont atteint le stade de la pensée formelle et qui très bientôt pourront fonctionner intellectuellement par eux-mêmes. Une approche de la formation, à partir de la formation fondamentale et de l'approche-programme, réclame justement cette expertise de professeur.

Il y a donc dans la conjoncture actuelle des mouvements profonds qui mettent à l'avant-scène les questions auxquelles vous avez réfléchi depuis deux jours. Et ces questions sont là pour rester et elles interpellent plus particulièrement celles et ceux qui travaillent dans les cégeps.

*Deuxième partie:*

### **Démystification des notions de "formation fondamentale" et "d'approche-programme"**

L'utilisation de ces termes à temps et contretemps doit sans doute, tout comme moi, vous irriter, et parfois vous devez réagir avec agressivité contre ce que vous percevez comme un nouveau gadget d'éducation. Ce faisant, vous avez à la fois raison et tort. Raison de réagir ainsi contre l'inflation verbale, mais tort car derrière ces mots se cachent des questions que vous vous posez sans doute depuis longtemps pour peu que vous vous préoccupiez de formation. C'est ce que je voudrais vous montrer.

#### 1 - Quand est-on dans la problématique de la formation fondamentale?

Il est question de formation fondamentale, ne serait-ce que de façon indirecte, quand vous vous posez des questions:

- **sur vos étudiants:** sur leur motivation d'études (le diplôme? la formation à une profession?...), sur les raisons de leurs échecs, sur leurs difficultés de compréhension, sur leurs manières d'apprendre et de comprendre, sur les lacunes de leur formation antérieure;
- **sur vos cours:** qu'est-ce qui est le plus important, le plus secondaire? Comment vais-je ordonner les éléments de mon cours? Qu'est-ce que je veux qu'ils sachent, qu'ils maîtrisent? Comment vais-je m'en assurer?
- **sur vos stratégies d'apprentissage:** quels moyens vais-je utiliser pour atteindre tels résultats? Quels travaux vais-je leur donner? Comment vais-je m'y prendre pour réexpliquer telle notion qu'ils n'ont pas comprise?

Et il est encore plus directement question de formation fondamentale quand vous exercez avec rigueur et compétence votre métier de professeur. Alain disait: *"quand je veux juger un professeur, je me garde bien de voir ce qu'il enseigne, cela ne compte guère, mais je cherche comment il enseigne. S'il considère sa discipline ou sa technique comme une fin en soi, il n'est qu'un pédant, s'il les considère comme moyen de formation, alors il remplit sa mission"*. Or, en ce domaine, il y a des signes qui ne

trompent pas et qui montrent incontestablement que l'on se préoccupe de formation fondamentale, c'est-à-dire de formation.

Vous donnez ce type de formation:

- quand vous allez à l'**essentiel** des questions à enseigner, que vous ne vous contentez pas de donner des informations, mais que vous visez à constituer des **savoirs**. Et pour constituer les savoirs, vous fuyez l'anecdote, le superficiel, l'approximation, vous tenez à ce que les **informations soient liées**;
- quand, pour résoudre les problèmes, vous ne vous contentez pas d'apprendre à vos étudiants des trucs, mais de véritables **méthodes**;
- quand, dans votre enseignement, vous amenez les étudiants à **changer de niveau**, à passer de la mémorisation à la compréhension, de l'affirmation à l'argumentation, de l'énoncé à la preuve, de la preuve basée sur l'autorité à la preuve basée sur la cohérence ou sur les faits;
- quand, dans les disciplines ou les techniques que vous enseignez, vous dégagéz les **notions fondamentales** à maîtriser;
- quand vous êtes capable non pas d'expliquer ces concepts comme des choses intangibles, mais comme des **moyens** créés pour résoudre des problèmes, pour remplacer tel autre concept qui ne faisait plus l'affaire;
- quand vous pensez que l'étudiant est le **centre organisateur de son savoir**, que l'important est l'assimilation qu'il fait ou ne fait pas, que cette assimilation implique des ruptures relativement à des préperceptions et qu'elle se mesure par la possibilité ou non d'appliquer ces notions;
- quand vous êtes conscient que les **notions** que vous enseignez ne sont que des **outils** pour saisir le réel, que le savoir n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour mieux comprendre les choses, les événements, les phénomènes et que ces réalités sont donc plus riches que les concepts par lesquels nous les saisissons;
- quand, au-delà et à travers les disciplines et les techniques que vous enseignez, vous visez des **aptitudes plus générales**: analyse, raisonnement, démonstration, cohérence, jugement, sens de la complexité, etc.;
- quand, dans votre relation avec les étudiants, vous faites **appel aux valeurs** en misant sur leur élan, leur goût de progresser, de grandir, de se dépasser, et en leur donnant l'exemple de l'intégrité, du respect de la vérité, du travail, du courage, de la modestie.

## 2 - Quand est-on dans la problématique de l'approche-programme?

Vous êtes déjà dans la problématique de l'approche-programme quand vous vous posez des questions:

- sur **l'étudiant** qui suit le programme. En connaît-il la finalité? Comment s'arrange-t-il avec les contenus disparates? En saisit-il la cohérence? Que viennent faire pour l'étudiant dans ce programme les cours de français, de philosophie? Quelle est sa charge de travail hebdomadaire? Quels sont ses antécédents du secondaire? Son profil socio-économique? Ses intérêts? Ses aptitudes?
- sur **l'organisation et la cohérence des cours du programme**: quels sont les cours qui doivent constituer le programme? Quels cours doivent être prérequis à d'autres? Quelle doit être la place des cours dits de service? Quels sont les éléments essentiels qui doivent rester lors d'un changement de programme? Doit-on procéder par accumulation ou remembrement? Quelles doivent être la place et le rôle des stages dans le programme? etc.
- sur **l'organisation des activités d'apprentissage**: faut-il procéder de l'abstrait au concret ou l'inverse? Comment coordonner et harmoniser les travaux? Quelle place donner aux apprentissages pratiques? etc.

On voit très nettement que ces questions ont monopolisé beaucoup de temps et d'énergie dans les débats des départements. Mais elles sont souvent vécues comme des batailles de territoire où l'intérêt du ou des professeurs prédomine. Ce sont les mêmes questions, mais ayant changé de signe et donc de sens, qui sont au coeur de l'approche-programme. Mais ces questions ne changent de signe que si l'intérêt de l'étudiant et de sa formation prédomine dorénavant.

Le système même du cégep, je l'ai dit tout à l'heure, ne favorise guère l'approche-programme. Et pourtant on compte quelques réussites rares mais éclatantes.

Ainsi de la transformation du programme de soins infirmiers. Des années d'effort de sensibilisation, de coordination d'actions cohérentes auprès de 700 professeures réparties dans 40 collèges ont amené une transformation en profondeur du programme et l'articulation de tous les cours en substituant l'approche "soins infirmiers" à l'approche "médicale". Cette transformation a conduit près de 400 professeures de soins infirmiers à se perfectionner dans un programme de deuxième cycle dans le cadre de Performa, et 50 d'entre elles en sont déjà au stade de l'essai de la maîtrise. Des choses sont donc possibles.

Par ailleurs, ici ou là, et ici même, dans certains programmes techniques, se sont réalisées de véritables concertations entre des professeurs enseignant dans un même programme. Mais il faut remarquer que de telles réussites ont lieu plus dans ce type de programme que dans les programmes préuniversitaires. C'est que dans ces programmes techniques la pression extérieure y est forte (celle du marché du travail

ou des ordres qui donnent ou non l'agrément), les finalités visées ne sont pas floues, car leur détermination n'est pas laissée aux seuls acteurs internes, l'appartenance y est renforcée par une identification plus claire comme en témoignent des manifestations de cohésion (rites d'entrée et de sortie, rencontres sociales des étudiants, échanges entre professeurs et étudiants). D'où l'on peut déjà tirer une règle: l'approche-programme est facilitée dans les situations où le programme subit des pressions des forces extérieures, elle a du mal à apparaître quand les seules forces internes des acteurs du programme sont déterminantes.

*Troisième partie:*

**Qu'est-ce qui peut être fait dans une institution pour faire avancer ces questions qui touchent le cœur même de la formation?**

On ne peut donner ici de recettes, mais je voudrais très simplement et très sommairement vous indiquer quelques règles qu'il conviendrait de ne pas oublier si l'on veut s'engager institutionnellement dans la recherche plus systématique de la formation fondamentale et de l'approche-programme. Je les regrouperai autour de quatre points: les choses à éviter, le jeu des acteurs, la prise en main institutionnelle du changement, la présence des forces exogènes.

1 - Les choses à éviter. Trois en particulier:

- se servir de la notion de formation fondamentale pour défendre sa discipline contre d'autres ou pour conquérir des territoires occupés par d'autres. En fait, est-on sûr que certaines disciplines donnent une formation plus fondamentale que d'autres? Atteindre ce type de formation ne dépend-il pas d'abord et surtout de la **manière** dont on enseigne plus que de l'objet enseigné? Et il ne faut jamais oublier que la notion de formation fondamentale est apparue dans le Rapport Nadeau en réaction contre la notion de formation générale. Seuls les cours obligatoires et les cours complémentaires avaient le statut de cours de formation générale et semblaient donc viser la formation. Mais ceux qui enseignaient dans les techniques avaient conscience que la maîtrise et l'approfondissement des techniques et des savoirs qui les constituent visent aussi la formation. Quelle que soit la discipline ou la technique enseignée, on peut donc viser une formation fondamentale dira Nadeau pour tenir compte de la visée formatrice de toutes les disciplines et techniques;
- croire que les objets actuels d'intérêt (approche-programme, formation fondamentale, aide à la réussite) sont différents et doivent donc être traités dans des projets ou des actions institutionnelles distinctes. En fait, ces trois objets traitent d'une même préoccupation: quelle formation veut-on donner à nos jeunes? Quelles sont les connaissances, les habiletés, les attitudes qu'ils doivent maîtriser? Comment dois-je faire pour lever les difficultés de ces apprentissages? Quels sont les éléments sur lesquels je vais m'appuyer?
- jargonner en utilisant ces notions et laisser croire qu'il y a dans ces approches quelque chose de révolutionnaire. Je me suis livré tout à l'heure à une démystification de ces notions et cela doit être fait. Mais à l'inverse, il ne faut pas croire que rien n'est à changer ni que la formation fondamentale et l'approche-programme adviendront automatiquement. Rien n'est moins sûr. Pour viser ces choses de façon plus concertée, les acteurs doivent changer, et ces changements n'iront pas sans résistance.

## 2 - Le jeu des acteurs et les conditions qui peuvent les favoriser

Viser plus systématiquement une formation fondamentale ou le renforcement de l'approche-programme ne peut se réaliser dans un établissement sans l'implication des professeurs. Cela est évident, mais il faut le redire: c'est vous autres, professeurs, dans votre classe, dans les activités de coordination interdépartementale et départementale, qui pouvez faire avancer les choses.

Et cette implication commence par des choses simples, mais déterminantes, car elles supposent parfois une remise en cause des comportements habituels. Ainsi, pour entrer dans le champ de ces préoccupations, il faut développer en soi - au point que cela devienne une seconde nature - l'approche didactique qui peut se résumer ainsi: qu'est-ce que j'enseigne quand j'enseigne telle discipline ou telle technique, et quelle est la relation entre ce que je veux enseigner et la manière dont je l'enseigne? Il faut aussi accepter une remise en cause des situations d'apprentissage que l'on utilisera et notamment de celle des travaux. Dans ce métier, comme dans beaucoup d'autres, il y a des procédés que l'on répète et qui perdent de leur efficacité quand on n'en comprend pas le sens. Il faut enfin chercher à connaître ce que les autres disciplines constituant le programme apportent comme connaissances et supposent comme maîtrise et développement d'habiletés, d'aptitudes, d'attitudes. Alors, les renforcements et les ponts pourront être établis favorisant chez l'étudiant l'intégration des savoirs et la cohérence de la formation.

Ces préoccupations, pour devenir pain quotidien pour la majorité des professeurs, doivent bénéficier d'un renforcement institutionnel. Les lieux de ressourcement professionnel habituels (départements, assemblée des coordonnateurs de département, commission pédagogique, activités de perfectionnement de Performa) doivent être habités par ces questions. Mais il faut éviter que les discussions ne flottent ou dérapent, ce qui arrive hélas trop souvent dans ces lieux, faute de référent concret qui cristallise les discussions et les lignes d'action. Le référent concret, ce sont les étudiants inscrits effectivement dans un programme. L'organisation même de l'enseignement doit donc permettre de faciliter des regroupements ou du moins des réunions de professeurs de disciplines différentes s'adressant aux mêmes étudiants dans un même programme. Il faudra aller jusque là. Le temps est pour le professeur la denrée la plus précieuse: en plus de son enseignement, de la préparation lointaine et immédiate qu'il doit faire, des nombreuses corrections qu'il doit rendre rapidement pour qu'elles aient un effet "formatif", il ne peut se disperser dans de nombreuses réunions de coordination. Si donc, pour les programmes préuniversitaires, on peut constituer une cohorte de 4 ou 5 groupes d'étudiants inscrits dans un même programme, si les 5 ou 6 professeurs de disciplines différentes ont avec cette seule cohorte la totalité ou presque de leur tâche, si les horaires des groupes de cette cohorte et ceux des professeurs attirés à ces groupes ont été coordonnés de telle façon que ce groupe de professeurs puisse se rencontrer facilement, alors on crée les conditions

pour des échanges fructueux et des actions cohérentes bénéfiques pour la formation. Un tel mode d'organisation existant déjà souvent dans les programmes techniques favorise l'encadrement et la concertation. Elle devrait donc aussi être la règle commune pour les étudiants de première session sinon de première année des programmes préuniversitaires.

Mais vous voyez déjà les bouleversements que cela entraîne dans nos pratiques traditionnelles. Dans le système d'organisation actuel, les contraintes du professeur (choix du cours à donner et choix de l'horaire) sont prises en compte et sont même parfois prédominantes. Au contraire, dans le système proposé, ces contraintes individuelles doivent être subordonnées aux contraintes de fonctionnement de la cohorte d'étudiants et du groupe de professeurs de disciplines différentes qui s'en occupent. Il est évident qu'un tel changement ne suscitera pas tout de go une adhésion enthousiaste! Ce qui m'amène naturellement à parler des résistances auxquelles il faut s'attendre.

### 3 - La prise en main institutionnelle du changement et des résistances qu'il provoque

Formation fondamentale, approche-programme, il n'y a rien là de nouveau ai-je dit, mais **dépasser le stade du discours et des actions individuelles** menées par l'un ou l'autre dans sa classe et **s'engager résolument et de façon concertée** dans ces domaines, cela est nouveau dans nos institutions. Et cela ne se fera pas sans mal. C'est pourquoi, comme dans tout changement important dans une organisation, la volonté politique de la direction doit être présente, mais aussi une conscience aiguë des difficultés du changement, car elles sont réelles.

Cette volonté politique d'une direction s'exprime par une conviction fondée sur des valeurs éducatives, par l'implantation d'un organe de coordination des actions de sensibilisation et par le soutien constant à des initiatives qui vont dans le sens des changements désirés. Cela demande donc d'y croire, et pour de bonnes raisons, mais aussi cela demande de l'engagement de ressources.

Mais une direction doit aussi être sensible à la difficulté du changement. Tout changement significatif suppose le passage d'un état d'équilibre à un autre état d'équilibre non encore connu ni réalisé. Il est donc normal que ce passage provoque une résistance. Et cette résistance doit être considérée - et cela doit se sentir - comme légitime. Elle est même utile, fonctionnelle, pour apprivoiser le changement.

Dans ce dossier, il faut s'attendre à des **résistances**:

- **résistances liées aux personnes.** Des actions concertées et non plus individuelles dans ces domaines peuvent amener des changements d'**habitudes**. Se créer des habitudes est normal, c'est une mesure d'économie que l'on construit, à partir d'essais et erreurs, de comportements attendus, de succès rencontrés. Or, le corps d'habitudes que l'on s'est constitué au cégep, et tout dans le système y concourt, est fait d'habitudes d'action individuelle ou disciplinaire. Mais les habitudes nouvelles

demandées ne sont pas connues ni constituées, les modèles ne sont pas établis, d'où la **peur du nouveau, de l'inconnu**. Cette résistance peut être tellement forte que des alliés potentiels de changement ne le sont pas vraiment. Ainsi, par exemple, la critique n'est pas le signe suffisant d'une volonté de changement. On peut critiquer longtemps et très fort une situation sans vouloir pour autant la changer, car on sait comment la manipuler (et la critique est une des armes de cette manipulation), alors qu'on ne sait pas comment manipuler et vivre dans la nouvelle situation;

- **résistances liées au système social informel des groupes.** Il y a ainsi dans les groupes et donc dans les départements et dans les collèges des **normes informelles** qui orientent les opinions et les actions. Si le changement visé bouleverse cette norme informelle, il suscitera une résistance. Ainsi, attendez-vous à cela si vous voulez introduire l'approche de la formation fondamentale dans des groupes qui valorisent de fait la mémorisation ou l'épanouissement et la croissance spontanée ou la seule évaluation sommative. Le changement proposé peut aussi bouleverser les **intérêts et les droits acquis**. Un groupe n'est pas nécessairement égalitaire, il s'établit ainsi de façon informelle entre les membres du groupe une hiérarchie au plan du prestige, de l'autorité, du pouvoir, des droits. Comme dans un poulailler, il y a ainsi les vieux coqs, les jeunes coqs, les vieilles poules, les jeunes poulettes et poulets ou, pour parler de façon plus noble, il y a le club des sénateurs et les petits nouveaux. Si cette subtile hiérarchie est remise en cause par le changement, celui-ci sera difficile. Ainsi une des difficultés essentielles de l'instauration de l'approche-programme vient d'une pratique d'attribution de cours de certains (beaucoup?) départements: l'attribution du cours et donc de l'horaire se fait par le professeur lui-même qui choisit sa tâche réelle selon l'ordre d'ancienneté!
- **résistances liées au mode d'implantation du changement.** On peut éviter un certain nombre de résistances si on n'oublie pas trop quelques règles élémentaires qu'on bouscule souvent par impatience. Il faut respecter les personnes qui doivent changer. Elles doivent avoir droit au chapitre et ne doivent pas se sentir méprisées. Il faut savoir que le temps est nécessaire pour intégrer les changements et que la crédibilité de ceux qui les mettent en oeuvre est essentielle.

Comment agir devant ces difficultés? Il n'y a pas de solution miracle. Rétrospectivement, en observant des situations de changement manquées ou réussies, on peut dégager quelques règles qu'il est toujours difficile d'ajuster et d'harmoniser sur le terrain. Je les donne ici en vrac. Il faut écouter l'expression des résistances - il y a toujours quelque leçon à en tirer - et donc il faut soumettre le projet à l'influence des acteurs visés par le changement. Les promoteurs doivent susciter la confiance, faire preuve de flexibilité, être capables d'ajuster les durées. Il faut investir des ressources pour promouvoir et soutenir le changement. Il faut "vendre" le changement en mettant en relief ses avantages et en montrant comment il peut résoudre des problèmes perçus. Il faut réduire l'inconnu et les sources d'insécurité en soutenant des groupes-pilotes constitués de volontaires qui ouvriront les chemins, créeront de nouveaux modèles. Il faut aller chercher des alliés crédibles, les démultiplicateurs qui se feront les

promoteurs du changement. Et il faut faire preuve de patience, de ténacité, de persévérance.

#### 4 - **L'existence de forces externes**

Vingt ans de fonctionnement du cégep nous permettent d'en mieux saisir les lacunes. Une de ces lacunes, je l'ai dit plus haut, est le peu de place laissé aux forces exogènes; les forces endogènes y sont prédominantes: les programmes sont révisés par ceux qui les dispensent, le diplôme décerné par le ministre enregistre les notes données par ceux qui dispensent l'enseignement, l'application des programmes ministériels relève du seul professeur, l'instance départementale ayant peu de force de coercition.

Or, la richesse des programmes, la pertinence des mécanismes d'encadrement de l'enseignement, la validité des modes d'évaluation, la compétence des maîtres constituent les ingrédients de base qui font la qualité d'un système d'éducation. Mais l'on constate que les trois premiers éléments échappent, ou presque, à des forces extérieures au point que la crédibilité de la formation prodiguée par les cégeps est périodiquement remise en cause. Mais ne nous faisons pas d'illusion, le mouvement de transformation qualitative en oeuvre dans l'approche-programme et la formation fondamentale n'aura de chance de se développer et de s'étendre que si nous acceptons l'intervention de forces extérieures accentuant et renforçant les éléments de convergence. Déjà nous constatons que dans les programmes techniques les consensus, pour atteindre ces cibles pédagogiques, sont plus faciles à assurer à cause de l'existence de forces extérieures. Aussi, que diriez-vous si, à la fin du collégial, les postulants à un DEC des programmes préuniversitaires - où les forces extérieures sont actuellement inexistantes - pouvaient, s'ils le désiraient, passer un examen de synthèse centré sur le programme, examen administré par un ensemble de collèges ou par le ministère? L'obtention du diplôme ne serait pas conditionnelle à la passation ou à la réussite de cet examen, mais pour ceux qui le passeraient les résultats obtenus seraient colligés sur le bulletin et serviraient à qualifier le diplôme. Imaginez un instant l'effet de stimulation qu'aurait une telle mesure pour les professeurs qui enseignent à ces étudiants. Il ne s'agirait plus alors de palabrer indéfiniment sur la formation fondamentale et l'approche-programme, il faudrait se mettre résolument à l'oeuvre.

## **Conclusion**

Je conclus brièvement. Nous autres sommes les membres d'une génération gâtée. Nous avons bénéficié de formation solide. À la sortie de l'université, nous avons trouvé facilement du travail. Dans les années 70, nous avons pu expérimenter le libéralisme des mœurs et le libéralisme pédagogique. Bien sûr, le réveil provoqué par la crise économique des années 80 fut d'autant plus rude. Mais on ne peut, ne serait-ce que par santé mentale, passer la deuxième partie de notre vie professionnelle à nous lamenter. D'autant que les jeunes qui fréquentent nos écoles maintenant auront affaire à des situations plus difficiles que les nôtres. Et ne pouvons-nous pas leur donner - ne serait-ce que pour nous faire pardonner notre laxisme antérieur et aussi parce que nous avons plus de métier - ce que nous-mêmes avons eu de meilleur: une formation solide? Le défi en vaut la peine.