

*Les programmes d'études : essayons d'y voir clair**

par Paul Inchauspé

Les nouvelles façons de faire en ce qui concerne l'élaboration des programmes d'études au collégial modifient considérablement les règles du jeu. Si l'on peut en espérer une plus grande cohérence des programmes au plan local, certains effets pervers sont à craindre : la baisse de niveau de l'enseignement technique, la fragilisation de l'enseignement préuniversitaire et l'érosion du collégial en tant que réseau.

* Texte tiré de la conférence prononcée à l'occasion du 18^e colloque annuel de l'AQPC (Québec, 9 juin 1998). Le texte intégral de la conférence paraîtra dans les *Actes* du colloque.

Figure bien connue dans le monde de l'éducation, Paul INCHAUSPÉ a notamment été directeur général du collège Ahuntsic et commissaire à la Commission des États généraux sur l'éducation. Lors de son plus récent colloque, l'AQPC lui rendait hommage en reconnaissance de sa contribution particulière au développement de la pédagogie au collégial.

À l'automne 1993, des amendements importants sont apportés à la loi des collèges et au règlement des études collégiales. Dorénavant, le ministère déterminera les programmes du collégial sous la forme d'objectifs et de 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 de cours dans les programmes et, qu'à cette fin, elle entend modifier le règlement des études. Les modifications ne sont pas encore apportées quand, en avril 1997, le ministère soumet à la consultation des collèges un projet de programme en sciences de la nature ne proposant aucun cours, puisque ceux-ci doivent maintenant être déterminés par les collèges.

En novembre 1997, l'Association des professeurs de sciences du Québec dénonce cette situation dans un mémoire adressé à la ministre, qui 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 cinquante pour cent des cours, conformément à l'article 10 du *Règlement sur le régime des études collégiales*.

Durant le tohu-bohu qu'a entraîné cette cascade de décisions contradictoires, les directeurs des études et les directeurs généraux à l'intérieur de la Fédération des cégeps auraient pris des positions 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 par rapport à la démarche utilisée par la Direction générale de la formation professionnelle et technique (DGFPPT) pour établir les compétences de chacun des programmes techniques. 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 ?

Et que penser de tout cela ? Le moins qu'on puisse dire, c'est que les choses ne sont pas claires. 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 !

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. J'indique ici 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.

Les dispositifs de la réforme des cégeps

On connaît 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 lourd dans les pratiques.

Ces dispositifs concernent le renforcement des pouvoirs et des responsabilités des établissements 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. 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 des programmes 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. La ministre se réserve enfin le pouvoir d'établir des examens ministériels uniformes pour les matières 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 de l'enseignement collégial.

De tout cela on peut facilement déduire que les questions concernant l'élaboration et la mise en œuvre des programmes prendront, pour les années à venir, une très grande place dans la vie des collèges. Ceux-ci y verront probablement une occasion pour mettre en œuvre une réelle concertation entre les professeurs et pour recourir à leur expertise professionnelle de

concepteurs de cours. Du moins, certains saisiront cette opportunité. Toutefois, occupés à ces tâches, les collègues auront moins tendance à se préoccuper des questions et des problèmes de réseau.

L'approche par compétences

Depuis 1994, l'approche par compétences est utilisée par le ministère pour élaborer ou pour réviser 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.

Au début des années quatre-vingt, l'Europe se préparait à permettre, dans tous ses États membres, après la libre circulation des biens, la libre circulation des personnes. Dorénavant, un médecin allemand peut pratiquer en Espagne sur la base du diplôme acquis dans son pays, et un avocat français peut faire de même en Angleterre ou en Italie. Cette situation qu'il fallait affronter sans passer par un processus de détermination d'équivalence de diplômes basé sur l'analyse des cours, a posé, voici plus de vingt 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 dans les programmes d'études. On voit d'ici le chantier qui s'est ainsi ouvert pour formuler les programmes d'études selon cette nouvelle approche.

J'ai eu la chance, en 1984, de rencontrer les maîtres d'œuvre d'une telle opération à l'OCDE. Les discussions ont fait ressortir tous les éléments de la problématique sous-jacente à cette approche. Je les indique brièvement.

- L'approche par compétences 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.
- Elle permet aussi d'assurer de façon plus efficiente les problèmes de contrôle, car elle porte sur 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 l'approche par compétences, si elle est applicable dans la formation professionnelle préparant à des métiers, peut-elle être utilisée dans des apprentissages de matières comme la langue maternelle ou les mathématiques ? Sûrement, car savoir, ce n'est pas seulement comprendre, c'est pouvoir appliquer ce qu'on a appris. Le plus souvent, maîtriser un

savoir, c'est maîtriser une opération. Une telle approche permet donc aussi de rendre plus explicites les savoir-faire intellectuels particuliers et généraux qui devront être développés par la formation. Il faut cependant s'assurer que, dans la formation professionnelle, 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 œuvre 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.

Il n'est pas nécessaire d'être dans le secret des dieux pour comprendre les raisons qui ont pu conduire notre ministère de l'Éducation à adopter de façon officielle, en 1994, l'approche par compétences 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 collègues en matière de programmes d'études. Cette approche lui permet aussi d'établir une méthode de détermination des programmes techniques qui tienne mieux compte des fonctions de travail effectives ; en outre, elle ne nécessite pas la présence des professeurs lors de la première étape d'élaboration des programmes d'études. Il n'est pas difficile de comprendre pourquoi certains annonceront une apocalypse et s'opposeront à cette approche nouvelle qui permet au ministère d'atteindre de tels effets.

Dans les collèges, cependant, les professeurs qui ont établi des cours à partir de compétences préalablement définies s'accordent tous pour en dire les avantages. C'est, selon eux, une expérience dérangeante, déstabilisante, car elle ébranle les manières de voir traditionnelles, mais c'est aussi une expérience riche qui les a fait avancer individuellement et collectivement. Et, selon les témoignages convergents, cette approche présente bien des avantages.

*Dans les collèges,
les professeurs qui ont établi des cours
à partir de compétences préalablement définies
s'accordent pour en dire les avantages.*

- Elle permet de passer de ce que fait le professeur à ce que l'élève a acquis. Or, ce décentrement, cette révolution de type copernicien qui met l'accent non plus sur l'enseignement mais sur l'apprentissage, 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 œuvre 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 guides pour résoudre collectivement ces questions toujours difficiles.

On comprend donc que ceux qui, sur le terrain, travaillent à transformer la dynamique de leur collège 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 compétences. Eux, ne voudront pas s'en départir.

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 de l'Éducation la responsabilité de l'élaboration des programmes professionnels du secondaire et des programmes techniques du collégial. Rationaliser, éviter les duplications, favoriser un développement plus concerté, harmoniser, tels sont les termes 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 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. 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 ensei-

gnement selon un modèle de formation de recyclage : pas de formation générale, pas de standards de durée d'études, mêmes diplômés ouvrant à des formations de durée variable, seuils d'accueil minimum n'exigeant pas de formation de base préalable élevée. Une telle 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 et 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 à l'enseignement technique du collégial, conçu, lui, selon un autre modèle. 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. 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 qu'on fait pour les situations de travail correspondant aux programmes professionnels et parce que la formation visée ici s'en contente –, on obtient nécessairement, pour les métiers auxquels prépare le collégial, un profil de compétences limité étroitement à des opérations élémentaires.

La décentralisation

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 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.

Pendant trente 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.

Actuellement, le ministère décentralise vers les collèges des enveloppes budgétaires. Ce mouvement de délestage est reçu positivement par certains, mais négativement 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 recherches ; 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 collèges ayant déjà une responsabilité analogue pour les programmes techniques sans que cela ait l'air de poser de 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 ? À des ignorants ? À des syndicats préposés à des ventes de feu ?

LES POINTS NÉVRALGIQUES

Les dispositifs mis en place depuis quatre ans pour les programmes d'études changent les manières de procéder antérieures. Ces dispositifs ont été établis pour permettre le meilleur, mais comme toujours, ils produiront le pire, si l'on n'y prend garde. Si mes analyses précédentes ont été suffisamment claires, il devrait être facile de déterminer les points névralgiques sur lesquels la vigilance devra s'exercer. Quant à moi, j'en ai retenu quatre.

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 profitable pour les professeurs. Mais elle ne va pas de soi, loin de là. Pour qu'elle soit réussie :

- il faudra au préalable expliquer aux professeurs l'ensemble du processus et démystifier son jargon ;
- il faudra mettre en place une démarche rigoureuse et, pour la mener à bien, l'équipe des professeurs devra s'adjoindre un professionnel ou un enseignant, expert dans la mise en œuvre de la démarche ;
- il faudra continuellement assurer la présence des disciplines générales dans le corpus des cours de la spécialisation. Le mode de formulation des compétences, reçu de la DGFPT, tend à les exclure. On connaît les tensions qui existaient déjà, dans le temps, entre les cours de spécialité du programme et ce qu'on appelait les cours d'appoint. À l'occasion de cette opération, ces tensions renaîtront. Des guerres risquent de se rouvrir. Pour débloquer les impasses, car il y en aura, il faudra prévoir un mécanisme d'arbitrage crédible qui jouera dans le champ de la pédagogie et non dans celui des relations de travail ;
- il faudra enfin consacrer des ressources à cette opération.

C'est donc là une tâche considérable, qui doit être prise au sérieux, car l'échec nous fera régresser. Aussi, les autorités des collèges, au plus haut niveau, devront-elles 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, on n'aura peut-être pas, sur papier, de meilleurs programmes qu'avant, mais la mise en œuvre, elle, sera améliorée parce que, dans cette opération, les professeurs se seront appropriés le programme collectivement et en concertation.

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 encore si des contrepoids ne sont pas systématiquement établis par les collègues et par le réseau des collègues. 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 générale qui

favorise le développement de 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 ». On conviendra que, sur la seule base de ces compétences comme elles sont 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 peut-on croire par ailleurs que même un cours de psychologie ou de sociologie qui se contenterait de répondre seulement au développement de ces compétences comme elles sont 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 ?

*Les compétences définies
à partir d'une vue étroite
des fonctions de travail produiront
nécessairement un abaissement du niveau
de la formation technique.*

L'érosion risque aussi d'être quantitative. C'est un secret de polichinelle qu'il y a actuellement, dans les instances gouvernementales, au plus haut niveau, une volonté d'augmenter considérablement le nombre de jeunes à l'enseignement professionnel, avec les conséquences qu'on imagine sur les demandes d'admission à l'enseignement technique au collégial. La réforme Ryan de 1984 avait cet objectif et, faute d'une clientèle jeune, elle a dérivé vers celle des 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, mais il y a encore certainement des plans de match de cette sorte puisqu'on a fixé à quatre-vingt mille, le nombre des élèves pour l'enseignement professionnel, et qu'on est loin du compte. Penser ainsi est-ce tomber dans la paranoïa ? La rétention d'information sur les critères servant à différencier les niveaux respectifs de l'enseignement professionnel et de l'enseignement technique, de même que le développement de programmes professionnels pouvant faire double emploi avec des programmes de l'enseignement technique sont des indices suffisants pour alimenter les doutes.

Mais, en définitive, le véritable enjeu, 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. Non, le véritable enjeu 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 partout, dans le monde, on dit qu'il faut relever les niveaux de formation. Les agendas politiques en matière de formation professionnelle poussent à des raccourcis qui peuvent s'avérer coûteux.

La fragilisation de l'enseignement préuniversitaire

Ce secteur est encore fragile. Faire disparaître le cégep, c'est toujours, pour ceux qui préconisent la chose, faire disparaître l'enseignement préuniversitaire. Celui-ci est encore en probation.

Aussi, il serait dangereux de revenir en deçà des positions établies lors de la réforme de 1993-1994, qui prévoit que le ministère détermine au moins cinquante pour cent des cours des programmes préuniversitaires. En maintenant ces positions, la ministre envoie un message clair : *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 de la nature ne vient pas seulement du fait que la ministre détermine des cours, elle vient aussi de la manière dont elle les détermine. Les compétences se concrétisent en contenus de cours explicites qui précisent les notions à maîtriser en mathématiques, en physique, en chimie et en biologie. Or, ce n'est pas le cas pour le projet du programme de lettres : l'approche par compétences comme elle est appliquée par le ministère permet, encore une fois, d'esquiver le problème de la détermination de contenus précis dans ce type de programme. J'en donne un exemple. Un des cours établis par la 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.

J'entends d'ici les ricanements de Jean Larose. Sous le bel habit « pédagogique-scientifique » de « compétence », on pro-

*Si le ministère doit établir des cours,
il ne peut se contenter de déterminer
des compétences à acquérir par ces cours,
il doit aussi en fixer les contenus.*

pose encore un cours du type « auberge espagnole » où chacun ne mange 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 ? L'université saurait ainsi que, dans ce cours du programme de lettres, les élèves ont étudié, disons, le baroque, le romantisme, le symbolisme, le classicisme... Si le ministère doit établir des cours, il ne peut se contenter de déterminer des compétences à acquérir par ces cours, il doit aussi en fixer les contenus.

L'érosion du réseau

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 les dispositifs actuels concernant les programmes d'études confèrent une grande autonomie aux établissements. Les réflexes réseau joueront donc moins, et j'ai déjà indiqué les risques que cela peut entraîner. J'attire ici l'attention sur deux autres points, celui des échanges entre enseignants et celui de la mobilité des élèves.

Il y avait antérieurement des échanges entre enseignants de même programme à l'occasion de l'élaboration des cours. Cette pratique subsistera, je pense, pour l'enseignement préuniversitaire, mais qu'en sera-t-il pour l'enseignement technique ? La culture de la DGFPT est celle des 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 davantage comme des techniciens que comme des professionnels de l'enseignement. Il n'y aura donc sans doute pas de gestes posés par cette direction du ministère pour rétablir le réseau d'échanges des professeurs de cégep enseignant dans le même programme technique. Pourtant, de tels échanges sont vitaux. Qui en prendra l'initiative ?

D'autre part, la possibilité pour les étudiants de changer de programme ou de collège, elle, va poser des problèmes dont la solution ne peut être laissée à la bonne volonté d'initiatives dispersées. Antérieurement, cette mobilité passait par les cours qui, tous, étaient répertoriés dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*. Dorénavant, ce sont les compétences qui assureront l'équivalence des diplômes.

C'est là un changement majeur et les dispositifs actuels remettent radicalement en cause l'économie générale du système dans lequel nous vivons depuis trente ans. La promotion par matière, l'obtention du diplôme par accumulation de crédits, tout cela est basé sur l'existence d'unités stables, déterminées et calibrées, présentées de la même façon dans un document valant pour tout le réseau. Ces unités sont des cours. Or, tout cela vient de changer : le même programme, offert dans différents collèges, peut être constitué de cours différents. Et ce n'est pas tout : la séquence des cours pourra elle aussi varier d'un collège à l'autre. L'approche-programme renforcera certes la cohérence au plan local ; des logigrammes seront élaborés pour déterminer l'ordre dans lequel les cours devront être suivis. Mais ces logigrammes pourront varier selon les collèges. Cela viendra augmenter considérablement la difficulté pour un étudiant de changer de collège en cours de scolarisation.

Il ne faut pas laisser traîner ce problème. Il faut, au minimum, très rapidement mettre au point dans le réseau un système d'information sur les cours donnés, s'assurer que tous les plans de cours sont colligés et s'entendre sur des procédures et des règles communes concernant les équivalences. Il serait bon aussi de s'entendre sur des balises communes 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 mobilité des élèves dans le nouveau système. Le fonctionnement en réseau des cégeps, dont on se glorifie tant, est d'abord né de procédures communes qu'on s'est données sur des choses concrètes concernant des questions scolaires et plus particulièrement le dossier étudiant. Aussi, si l'on veut encore parler de réseau collégial, on ne peut laisser à l'initiative de chaque élève le soin de se démêler, seul, dans les démarches complexes qui lui permettraient de changer de collège.

CONCLUSION

Les transformations qui affectent de diverses manières les programmes d'études, et notamment l'approche par compétences, peuvent être, tout comme la langue pour Ésope, la pire ou la meilleure des choses. Aussi, en plus d'essayer d'y voir clair, j'ai indiqué des actions possibles et les sujets qui requièrent de la 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 ?

Mais pour comprendre, et donc pour agir, on ne doit jamais oublier la mémoire. Nous sommes, a-t-on déjà dit, 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. À ses débuts, le cégep était une institution inédite, n'existant que sur 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, bien 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 faudra continuer dans les chemins tracés et parfois les quitter quand ils ne feront plus l'affaire. Mais quoi qu'il en soit, on ne peut ignorer les trajectoires empruntées, même et surtout celles qui ont abouti à des culs-de-sac.

Nous avons tous un devoir de mémoire et, pour ce qui est du collégial, le lieu de mémoire n'est pas et ne peut pas être le ministère. Il ne peut être que le réseau lui-même. C'est-à-dire, celles et ceux qui y travaillent. ❏

IL FAUT, AU MINIMUM, TRÈS RAPIDEMENT

- *mettre au point dans le réseau un système d'information sur les cours donnés,*
- *s'assurer que tous les plans de cours sont colligés et*
- *s'entendre sur des procédures et des règles communes concernant les équivalences.*

IL SERAIT BON AUSSI

- *de s'entendre sur des balises communes pour élaborer les cours.*