

le rapport NADEAU

le collège d'enseignement professionnel et utilitaire ou cepeu

par Claude Ducharme

La lecture d'un document comme le rapport du Conseil supérieur de l'Éducation sur *Le Collège* ne va pas sans créer et laisser de multiples impressions. Ces impressions ont habituellement tendance à se polariser autour de certains thèmes, de certaines notions ou de certaines préoccupations propres autant au rédacteur qu'au lecteur. Pour ma part, je vois mes réactions à la lecture du *Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial* s'articuler autour de quatre notions mineures, les besoins, les objectifs, la formation fondamentale et la sécurité d'emploi, et d'un thème majeur, le pouvoir.

LES BESOINS

D'emblée, je me sens totalement d'accord avec le rapport quand il considère les besoins des étudiants comme point de départ nécessaire de tout apprentissage, de tout enseignement et de tout changement au système d'enseignement. Voilà un thème que le Conseil supérieur de l'Éducation avait fortement mis en lumière dans ses considérations

sur l'activité éducative et qu'il fait bon revoir au moment d'une tentative d'application concrète.

Mais là où je ne marche plus, là où je suis incapable de suivre le rapport, c'est dans sa réduction des besoins de l'étudiant aux seuls besoins socio-économiques ou « professionnels ». Tout le premier chapitre baigne dans ce réductionnisme qui ramène inmanquablement l'étudiant à la seule dimension de futur employé. À l'occasion, on sent que les rédacteurs ont perçu ce rétrécissement et qu'ils ont tenté d'y échapper; mais ils en ont été incapables. On les sent prisonniers d'un cadre de référence issu du monde des affaires, explicité dans les mémoires des associations patronales, selon lequel on est ce qu'on fait, ce qu'on produit: ne rien faire c'est n'être rien, faire peu c'est être peu. Bien sûr, ils répètent ici et là qu'il n'y a pas que le travail dans la vie, mais ça demeure de pieuses formules qui ne s'incarnent jamais. Jamais la notion de besoin, telle que présentée et utilisée, ne réussit à englober les besoins de la vie familiale, de la

vie sociale, de la vie de loisir, de la vie politique, de la vie affective, de la vie de quartier, etc.

« La formation de la personne se réalise à travers une formation professionnelle (p. 29 et 51)... Les étudiants véhiculent, portent en eux-mêmes les besoins de la société... Les besoins socio-économiques, au sens le plus large(?) de cette expression, font partie intégrante des besoins des étudiants (p. 96)... Que les Comités de programme s'inspirent des expériences modernes de formation sur mesure et qu'ils cherchent à répondre aux besoins du monde du travail en assurant d'abord l'atteinte des objectifs de formation fondamentale (recommandation 5, p. 52)». La formation fondamentale sur mesure au service de la formation professionnelle!

LES OBJECTIFS

« Essentiellement, un objectif se définit en termes de résultat recherché, vérifiable et mesurable dans le temps » (p. 59). Ce qui est mesurable est, ce qui n'est pas mesurable n'est pas! Le Conseil supérieur retombe ici dans un des pièges qui s'est refermé sur les auteurs du Nouveau Régime Pédagogique, ancêtres malgré eux du comité Nadeau. S'il faut l'en croire, il n'y aurait pas de place au programme collégial pour le développement du sens artistique, pour l'acquisition d'une conscience sociale critique, pour l'épanouissement de dons poétiques, pour la maturation du sens des responsabilités. Et pourtant, aussi bien pour les étudiants que pour les professeurs, ce sont des objectifs de cet ordre qui font le sel de la vie éducative. Ce sont des objectifs de cet ordre qui distinguent l'éducation du dressage.

Dans un article paru dans la revue *Prospectives*¹, M. Armand Daignault reprenait déjà la distinction d'Eisner entre ce qu'il est convenu d'appeler des objectifs d'enseignement (ou encore d'apprentissage) et des objectifs de situation ou de comportement. Grâce à des objectifs de ce second type, le professeur est en mesure de construire des situations où l'étudiant pourra faire une expé-

rience personnelle irréductible à des résultats standards attendus et mesurables. La participation à la vie du module, par exemple, sera d'un effet formateur certain quoique non-quantifiable. Pourquoi refuser aux étudiants des occasions de se réaliser et de s'épanouir de façon totale, en « hommes rapaillés »? Il y a une réponse à cette question: le monde des affaires ne veut pas de gens critiques, et il l'a dit publiquement à plusieurs reprises.

LA FORMATION FONDAMENTALE

Il n'est pas facile, à la lecture du rapport, d'imaginer de quoi sera faite la formation fondamentale qu'il prône. Nous sommes trop habitués à penser en termes de cours dans telle ou telle matière. On se souviendra qu'il fut un temps où la philosophie avait la prétention d'assurer cette formation fondamentale, et que d'autres disciplines lui répliquaient « ce n'est pas toi, c'est moi ».

La formation fondamentale n'appartient à aucune discipline et elle appartient à toutes. Elle n'est pas du niveau du contenu, mais de celui de la méthode. Quelle discipline peut alors prétendre au monopole? Les mathématiques seraient-elles seules à pouvoir assurer à l'étudiant l'acquisition de la logique? et la chimie, de la méthode scientifique?

C'est à une conversion totale que nous convie ici le Conseil supérieur de l'Éducation. Et cette conversion ne se fera pas en un jour. Il y a là de la réflexion et du travail pour des années à venir afin que ne se répète pas la faille de la réforme de l'éducation des années 60 — faite d'organigrammes et de béton — et qu'il soit un jour possible aux étudiants d'acquérir « une culture fondamentale, ce savoir qui critique tous les autres; ce savoir qui se reconnaît à ce signe qu'il est transférable² ». Ce ne sera pas l'affaire de quelques journées pédagogiques, qu'on ne se leurre pas.

LA SÉCURITÉ D'EMPLOI

Contrairement à d'autres réformateurs, le Conseil supérieur a eu le génie de ne pas

penser uniquement à la tuyauterie. Il a aussi pensé au monde. Toutes les réformes et tous les projets de réforme que nous avons connus depuis quinze ans ont eu les mêmes victimes: les enseignants. À chaque coup, ce sont les enseignants qui devaient payer la note, ou bien en se voyant catapultés dans des structures pour lesquelles on ne les avait pas préparés, et alors ils devaient se recycler par les soirs quittes à être déclassifiés par la suite, ou bien en se voyant tout simplement éjectés du système par des mises en disponibilité (le bel euphémisme), par des non-rengagements (encore un) ou par des disqualifications légales d'enseigner.

Cette fois-ci, le Conseil pose comme condition préalable à l'instauration de la formule qu'il propose la sécurité d'emploi. Pas pour des motifs humanitaires ou sociaux, toutefois; simplement pour éviter que se manifestent de nouvelles résistances qui lui réserveraient le même sort qu'aux formules précédemment mises de l'avant puis reléguées aux oubliettes (pp. 90-91). Ce sera cependant une drôle de sécurité d'emploi: «l'individu est alors considéré comme ressource humaine au service d'un milieu qui en a besoin» (p. 91). Tout comme les étudiants qu'on transformera dans les collèges en ressources au service du milieu économique selon les besoins de ce dernier. C'est un décollage dans le champ de la considération envers le personnel, mais ça reste encore en rase-mottes.

LE POUVOIR

Toute organisation étant un réseau de relations de pouvoir, le problème fondamental de toute organisation est le problème du pouvoir. Et ce problème, inévitable, devient encore plus crucial en période de changement, au moment où est redéfinie l'organisation, où sont redéfinies les relations de pouvoir. Or, ce problème a été complètement escamoté par le Conseil supérieur de l'Éducation. Il en est bien question ici et là (chap. III et V), mais jamais de façon formelle. Ainsi, on peut lire: "Le bien-fondé d'une structure consiste à articuler les postes de responsabilité, à préciser les rôles de chacun, selon les niveaux, à

systematiser les relations fonctionnelles verticales et horizontales, à préciser les mécanismes de fonctionnement, qui assureront la synchronisation des efforts et rationaliseront l'utilisation des ressources pour la poursuite des objectifs du système» (pp. 139-140). C'est là traiter des effets, des conséquences d'un mode d'organisation; ça ne dit cependant strictement rien sur la nature de la structure, sur le principe de structuration et sur le processus de prise de décision qui en constituent la fibre vivante.

D'avoir escamoté la question du pouvoir conduit le Conseil à avancer des propositions incohérentes. Par exemple, quand il est question du module, on écrit: «Nous suggérons que les responsables des services administratifs ne soient pas considérés comme partie décisionnelle du conseil du module» (p. 61); alors que plus loin, on affirme qu'«il appartiendra à l'institution de choisir le mode consultatif ou décisionnel de la participation des services éducatifs et administratifs au module» (p. 141). Quand on n'a de préoccupation que pour le fonctionnement de l'organisation, on s'aveugle sur sa nature.

Cet aveuglement sur la nature du phénomène du pouvoir conduit le Conseil dans un autre guet-apens, celui du financement. Il prétend que si l'État ne veut pas accorder les ressources financières nécessaires, le réseau collégial, pour être en mesure de fonctionner de façon optimale, doit s'abreuver aux sources privées (pp. 168-169). Et le pouvoir que donne l'argent? Qui paie les musiciens, mène la danse. En éducation, la preuve n'est plus à faire. On n'a qu'à considérer les conséquences de la prolifération des règles budgétaires ou encore ce qui se passe dans l'éducation aux adultes. «Plus de 95% du budget de la Direction générale de l'éducation des adultes au ministère de l'Éducation du Québec provient de fonds fédéraux... Or la rationalité qui a toujours gouverné les interventions du fédéral en éducation fut une rationalité d'adaptabilité technique, de qualification strictement professionnelle, d'adaptation de la main-d'oeuvre à la demande du marché, bref de croissance économique... C'est par de tels mé-

canismes que l'éducation, notamment au Québec, devient de plus en plus asservie à une croissance économique elle-même jamais remise en cause, que les institutions publiques risquent de redevenir des écoles de métier pendant que le secteur privé, en plein essor, retrouve la formule du collègue humaniste pour la « future élite³ »! Voilà où mène la préoccupation exclusive du fonctionnement et l'oubli du processus fondamental de ce qui le précède et le conditionne, la prise de décision, le pouvoir.

Mais s'agit-il vraiment d'un oubli? Comment le Conseil aurait-il pu oublier les événements qui ont amené la création de son Comité d'étude? Comment aurait-il pu ne pas saisir la nature des affrontements qui ont secoué tout le réseau collégial, à l'automne 1972, qui ont forcé le retrait du Nouveau Régime Pédagogique et conduit le Ministre à demander la tenue d'une enquête? Comment expliquer qu'une étude née dans des circonstances aussi nettement politiques n'ait pas osé toucher à la dimension politique des problèmes dont elle avait à traiter?

Ces questions acquièrent encore plus d'acuité pour qui se souvient de la démarche originale adoptée par le Conseil, démarche qui avait pour objectif politique de presser le Ministre de tenir compte de son rapport plutôt que de l'envoyer rejoindre ses prédécesseurs sur les tablettes. On se rappellera, en effet, qu'en novembre et décembre 1973 les membres du Comité d'étude ont fait une tournée à travers la province pour assurer les gens que le travail qu'on leur demandait n'irait pas s'échouer sur les tablettes, parce que le rapport ne serait pas fait des recommandations d'une demi-douzaine de personnes, mais bien des recommandations dégagées des consensus établis provincialement. « S'il ne doit y avoir consensus que sur deux ou trois points, notre rapport ne contiendra que deux ou trois recommandations. » Peser sur la décision d'autrui, c'est politique, non?

Toutefois, reniant les commencements politiques de son Comité d'étude, le Conseil dans son rapport escamote la question du

pouvoir, quand il n'essaie pas simplement d'en nier l'existence. Toute organisation est négociation entre des détenteurs de pouvoir. Et voilà que le Conseil supérieur voudrait que la composition des conseils d'administration des collèges soit telle qu'ils ne puissent être des lieux de négociation et que l'unanimité y soit préalablement assurée (p. 150). Préférait-il que la négociation se fasse dans la rue?

Cela ressemble fort à l'attitude que l'on retrouve à la Fédération des cégeps, qui, dans son mémoire au Comité d'étude, souhaitait la « mobilisation de tous les agents pédagogiques autour de projets collectifs et pour ce faire... la mise en place d'un cadre de travail qui permettra de discuter du fond de la question sans qu'un gauchissement (sic) continu des discussions prenne sa source dans les problèmes contractuels sous-jacents⁴ ». Cette similitude de vues entre le Conseil et la Fédération ne s'expliquerait-elle pas par un geste politique? Par le fait que l'ensemble de la consultation provinciale ait abouti, en dernière étape, dans le filtre d'un groupe particulier, la Fédération (p. XIII)?

Bien sûr, la Fédération et les D.G. ne font pas et ne feraient jamais de politique! Qu'allez-vous penser là? Et pourtant, dans leurs orientations de la négociation en cours en vue d'une convention collective de travail, il y a cette constante préoccupation de la valorisation des démarches locales et du respect des modes de gestion locaux, c'est-à-dire une préoccupation d'autonomie, une préoccupation politique. Rien d'étonnant à cela puisque, lors de la préparation éloignée de son mémoire au Comité d'étude, la Fédération avait déjà comme « objectifs de la session d'étude exploratoire: se demander si les cégeps ont des pouvoirs et une autonomie suffisante, se demander s'ils devraient avoir une autonomie et des pouvoirs accrus⁵ ».

Bref, nous voici en face de gens, de groupes, le Conseil supérieur de l'Éducation et la Fédération des cégeps, qui manifestent une attitude plus qu'ambiguë envers les phénomènes de pouvoir. Or, il y a quelque chose de fondamentalement malsain dans cette atti-

tude qui consiste à se faire croire que les décisions que l'on prend et les gestes que l'on pose sont neutres, objectifs, hors des sujets, qu'il n'y entre aucune dimension politique, qu'on exerce le pouvoir sans exercer le pouvoir. Le pouvoir, la négociation et même le conflit font partie de la vie fondamentale de toute organisation. Il est inutile et néfaste de se faire croire le contraire.

S'il fallait qualifier globalement le rapport du Conseil supérieur de l'Éducation, pour ma part, je dirais que ce fut un intéressant essai de synthétiser ce que le monde avait à dire; mais un essai seulement, car la synthèse vise à la découverte d'un fil d'ariane, alors qu'à la lecture du rapport on se retrouve en plein dédale. La notion de besoin est insuffisante et ne correspond pas aux attentes prioritaires de 53% des étudiants (p. 17), la notion d'objectif ne recouvre même pas le vécu quotidien dans le réseau, la formation fondamentale est réduite à un simple moyen de préparation professionnelle, la sécurité d'emploi est toute au service des besoins du système et la notion de pouvoir, fondamentale à toute organisation et à toute réorganisation, totalement escamotée. Bref, un document chichement utilitariste, incapable d'envol et aussi incapable de considération des dimensions globales des hommes et des organisations ●

L'auteur est professeur de sociologie au cégep Bois-de-Boulogne.

-
1. Vol. 8, no 2, mars 1972, pp. 118-123.
 2. Dumont, Fernand et Rocher, Guy, « L'expérience des cégeps: urgence d'un bilan », *Maintenant*, no 122, janvier 1973, p. 20.
 3. Bélanger, Paul, « Le fédéralisme et la rentabilité en éducation », *Le Devoir*, 9 août 1975, supplément, p. I et X.
 4. CEGEPROPOS, 15 mars 1974, p. 113.
 5. *Ibid.*, p. 126.