

# le rapport NADEAU

## **vouloir que l'eau soit sucrée avant que le sucre ne soit fondu**

par Lucien Lelièvre

C'est très politique, et souvent québécois, de vouloir que l'eau soit sucrée avant que le sucre ne soit fondu. Peut-être avons-nous tendance à oublier que le temps et la durée sont des éléments constitutifs des réalisations humaines au même titre que nos ambitions, nos besoins, nos tensions, nos aptitudes et nos ressources.

Après six années, il est légitime, et même urgent, de mesurer la rentabilité d'une usine et l'atteinte de ses objectifs. Ce ne l'est pas pour une institution humaine comme un collège, à plus forte raison pour un réseau de collèges. Pour parvenir à un niveau d'existence qui dépasse les plans légal, juridique et administratif, une institution humaine comme un collège doit établir un ensemble délicat et complexe de relations et d'échanges; d'appropriation de systèmes et de situations; d'apprentissage par les événements; de communications par les conflits et les tensions; d'expérience par les succès et les échecs. Or ce n'est pas en six années que cela peut se faire.

Aussi bien le dire au point de départ: ce qui est agaçant, ce n'est pas tellement ce rapport (le rapport du Conseil supérieur de l'Éducation), mais le fait qu'il y ait eu un rapport pour répondre à un mandat du ministre de l'Éducation «sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial». Et cela, six années à peine après la création des premiers cégeps, les plus récents n'ayant, à l'époque du mandat, que deux années d'existence. Passe encore de vouloir faire le bilan de l'opération de mise en place des cégeps: ce travail aurait été utile pour nous instruire sur les conditions à rencontrer pour réaliser des réformes en profondeur. Car il y a gros à parier que quelques-unes des difficultés rencontrées dans le réseau collégial proviennent d'erreurs de stratégie au moment de l'application de la réforme scolaire au niveau collégial. Malheureusement, ce n'est pas, en apparence tout au moins, ce qui a été demandé; et, à coup sûr, ce n'est pas ce qui a été fait.

Plutôt qu'un bilan de la mise en place des trente-sept cégeps du Québec, le rapport du

Conseil supérieur de l'Éducation nous propose une réforme en profondeur de l'enseignement collégial. Car c'est bien de cela qu'il s'agit: structurer l'administration sur des bases nouvelles; développer la vie pédagogique à partir d'une conception nouvelle du «programme»; privilégier de façon quasi exclusive une formule pédagogique, «l'enseignement par objectifs»; enlever au cégep ce que celui-ci croyait être une de ses missions principales, «la formation générale», pour lui substituer un concept inédit de formation fondamentale; tous ces changements, avec beaucoup d'autres que contient le rapport, constituent plus que des corrections de trajectoire; c'est tout bonnement un changement de cap et de moyen de transport qui est proposé.

Si les principales recommandations du rapport du Conseil supérieur de l'Éducation étaient largement appliquées, l'enseignement collégial n'en serait pas automatiquement amélioré, mais il serait certainement fort différent de ce qu'il est aujourd'hui. Sauf erreur, ce qui importe aux collèges, ce n'est pas qu'ils soient différents, mais qu'ils soient meilleurs et, s'il est une preuve que le rapport du Conseil supérieur de l'Éducation ne fait pas, c'est que les collèges doivent devenir autres pour pouvoir s'améliorer. Cette preuve n'existe pas, parce que le rapport ne contient aucun bilan quelque peu exhaustif du degré d'atteinte des objectifs de départ de l'enseignement collégial. Et si ce bilan n'existe pas, c'est qu'il était impossible à faire: la dimension «durée» qui permet aux institutions humaines de parvenir à maturité et donc de manifester leur pleine valeur, n'était pas suffisante pour procéder à cette évaluation. Loin de blâmer les commissaires de ne l'avoir point fait, il faut plutôt louer leur clairvoyance de ne pas s'être chargés de cette mission impossible.

Par contre, ce bilan était un préalable à toute solution de rechange aux institutions collégiales actuelles. Malgré les excellentes considérations que contient la troisième partie du rapport sur les *conditions d'implantation*, le lecteur, s'il s'avérait en prin-

cipe d'accord avec plusieurs des recommandations, risquerait de demeurer perplexe quant à l'opportunité de les mettre en application. Cette absence de bilan hypothèque lourdement le rapport et c'est ce qui explique le caractère irréaliste que plusieurs lui attribuent. Or il apparaît, par ailleurs, que ce bilan général était impossible à faire. C'est dire que nous sommes en présence d'un rapport qui n'aurait pas dû être fait et, s'il a été fidèle au mandat, d'un mandat qui n'aurait pas dû être donné.

Mais enfin, il est là, le rapport, et il ne suffit pas de le déclarer inopportun ou intempestif pour lui mériter une place définitive sur les tablettes du ministère de l'Éducation du Québec. Le rapport constitue quand même un «en-soi» qui mérite d'être considéré.

Il est impossible, dans le cadre d'un court article, de faire une analyse, même la plus sommaire, des différentes théories et recommandations contenues dans le rapport du Conseil supérieur de l'Éducation. Je me contenterai ici de relever quelques-uns des aspects fondamentaux de ce rapport qui, à mon avis, conditionnent tout l'ensemble.

### **UNE RÉSERVE GÉNÉRALE**

Il est difficile de se faire une opinion bien précise de ce rapport. Comme le rapport lui-même, le lecteur flotte. À l'inverse de l'auberge espagnole, chacun sort de la lecture du rapport avec ce qu'il veut bien en rapporter. Personne n'est contre un collège organisé à partir de la vie pédagogique, ni contre une vie pédagogique centrée autour des besoins des étudiants, ni contre une pédagogie qui a comme objectif de répondre à ces besoins. C'est même ce que les trente-sept cégeps du Québec essaient de faire depuis leur création. Mais est-ce là établir «l'état et les besoins de l'enseignement collégial»? On pouvait attendre des outils, on nous fournit des théories. En vérité, ce rapport n'est pas un rapport mais une encyclopédie, valable tout autant pour le Pérou que pour le Québec, trop théorique pour être utile au plan de l'action.

Une deuxième remarque générale: ce rapport est élastique. Il va du côté où on le tire: à la fois facilement vulnérable et facilement défendable, selon ce qu'on en comprend. Imprécis par son vocabulaire et incomplet dans ses exposés.

Une dernière remarque enfin: on était en droit de s'attendre, de la part du Conseil supérieur de l'Éducation, à un rapport mieux écrit. La lecture en est pénible, tant à cause de la ponctuation souvent défectueuse qu'à cause de la composition fort laborieuse. Théorique, imprécis, difficile à lire, le rapport laisse le lecteur perplexe. Difficile à analyser et à critiquer pour les mêmes raisons.

## UNE SEULE CLIENTÈLE

Le rapport nous propose de faire comme si le cégep n'était fréquenté que par une seule clientèle: des adultes. Bien sûr, au niveau du vocabulaire, on distingue les *adultes* et les *étudiants en situation d'adulte* mais la distinction ne va pas plus loin. Au delà des mots, c'est la même pédagogie qui est proposée et le même environnement éducatif et administratif. Ce qui ne va pas de soi et aurait demandé de la part des auteurs du rapport une étude plus poussée. S'il est vrai que la majorité des étudiants «réguliers» de 1975 ont 18 ans, qu'ils sont majeurs du point de vue civil et social, qu'il est même possible que la plupart soient psychologiquement adultes, on n'a pas pour autant prouvé qu'ils le sont «professionnellement». Or c'est cela que présuppose le rapport: faire participer l'étudiant à l'élaboration des objectifs du programme, situer la relation pédagogique dans l'optique d'une réponse aux besoins exprimés par les étudiants, prôner l'extension de la formation sur mesure, c'est présupposer que l'étudiant connaît déjà les exigences de sa future profession et qu'il peut mesurer ces besoins de formation. Ce qui est nettement exagéré. Le préadulte de dix-sept ou dix-huit ans, arrivant directement du niveau secondaire, n'a pas une connaissance suffisamment précise de sa future profession pour pouvoir définir ses propres besoins et, encore moins, pour pouvoir se former sur me-

sure. C'est précisément un des rôles de l'école, du collège inclus, de faire découvrir à l'étudiant ses propres besoins de formation.

Il est étonnant qu'un rapport qui insiste à bon droit et à plusieurs reprises pour que le collège réponde aux besoins de l'étudiant décide si légèrement, dès le point de départ, que les besoins de l'étudiant «régulier» sont des besoins d'adulte. En outre, le rapport semble oublier que, suite à la réduction de l'enseignement primaire de sept à six années, l'ensemble de la clientèle régulière des cégeps sera bientôt d'une année plus jeune qu'actuellement. Ce qui n'accentue pas la maturité générale des étudiants. S'il est un domaine où les auteurs du rapport auraient pu appliquer leur estime pour la formation sur mesure, c'est bien au niveau de la diversité des clientèles. La mesure de formation d'un adulte de trente ans sur le marché du travail n'est pas celle d'un préadulte de dix-huit ans qui se prépare à entrer sur ce même marché du travail. Simuler que telle n'est pas la situation, c'est autoriser toutes les incohérences dans l'enseignement régulier et entraver l'évolution actuelle de l'éducation des adultes.

## UNE SYSTÉMATISATION

Une impression générale qui se dégage de la lecture du rapport, c'est la tendance à organiser dans un système unique l'ensemble des activités du réseau collégial. Cette systématization que nous propose le rapport du Conseil supérieur de l'Éducation s'effectue par les étapes suivantes:

- a) Comme il est signalé au paragraphe précédent, on présuppose qu'il n'y a plus qu'une seule et même clientèle dont les besoins, à défaut d'être identiques, sont quand même assez semblables pour être comblés par les mêmes programmes, la même pédagogie, les mêmes supports éducatifs et administratifs.
- b) Dans un deuxième temps, on répudie la distinction actuelle entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel

pour lui substituer la formation professionnelle, cadre unique de formation, qui poursuit une même finalité, la formation fondamentale.

- c) Cette dernière, la formation fondamentale, qui présuppose acquise chez tous au niveau secondaire la formation générale, s'obtient dans l'unité de base de tout l'ensemble pédagogique qui s'appelle « le programme ». Le programme, plutôt que la discipline, parce qu'il permet plus facilement une convergence des objectifs poursuivis dans la formation de l'étudiant, convergence plus difficile à obtenir si, comme c'est le cas actuellement, l'unité de base est la discipline. Comme corollaire administratif de ce changement pédagogique, le module, qui remplace le département, devient le pivot autour duquel s'agglutinent tous les supports pédagogiques et tous les services administratifs du collège. Comme ira le module, ainsi ira l'ensemble du collège.
- d) Dans un quatrième et dernier temps, on privilégie jusqu'à l'exclusivité une formule pédagogique, l'enseignement par objectifs, au sens technique de l'expression. Besoins inventoriés, objectifs déterminés, activités programmées, ressources précisées, évaluation systématique, la séquence des cinq opérations fondamentales de la gestion par objectifs est, sans plus, appliquée à tout l'ensemble pédagogique, à chacun des programmes, et, à l'intérieur des programmes, à chacun des cours. Chaque cours devient un sous-système du système « programme ». Celui-ci, programme local, devient à son tour sous-système par rapport au programme provincial qui détermine les objectifs généraux. Par le biais d'une rationalité de type informatique, il y a lieu de se demander quel sort on fait de la spécificité des disciplines et des savoirs, comment on peut, sans les asservir, entrer dans un même moule philosophie, comptabilité et organisation picturale.

Par ailleurs, les auteurs du rapport pensent-ils vraiment qu'il suffit d'objectifs de

cette nature pour donner un sens à une démarche? Or le plus grand besoin des étudiants d'aujourd'hui n'est pas celui d'objectifs pédagogiques à atteindre mais celui de la signification personnelle et sociale de leur démarche d'apprentissage. Le besoin n'est pas d'abord méthodologique; il est avant tout culturel.

On peut être d'accord avec l'une ou l'autre de ces étapes, voire, mais à la limite, avec chacune de ces quatre étapes, prises une à une. Mais pas avec les résultats qu'elles entraînent. Il y a là trop d'uniformité pour répondre aux besoins diversifiés des étudiants. Il y a là trop d'homogénéité professionnelle nécessaire pour rencontrer les aptitudes réelles des professionnels de l'enseignement. C'est une pédagogie trop uniforme et trop systématisée pour ne pas en verser l'administration dans une formule de plus en plus bureaucratisée, pour peu que quelqu'un, quelque part, veuille vérifier, ce qui serait normal, si le contenu correspond à l'étiquette. Et si, de fait, un jour cet anonyme vérifiait, ce serait pour constater que, une fois de plus, on fait une réforme administrative sans vraiment procéder au préalable à un ressourcement pédagogique.

## **DES OUBLIS REGRETTABLES**

Une dernière critique sur un aspect du rapport qui est particulièrement faible, ce qui étonne quand on connaît les événements qui ont provoqué le mandat du Ministre au Conseil supérieur de l'Éducation. Ce qui étonne, c'est la légèreté des considérations qui gravitent autour de la participation et l'absence à peu près totale de réflexion sur le contexte social et culturel du Québec contemporain. Les événements qui ont provoqué le mandat sont connus: ce sont l'impasse du calendrier scolaire suite à la grève des négociations de 1972, la grève suite à la classification des enseignants, la turbulence dans certains cégeps à la suite de querelles syndicales et administratives. Rien dans tout cela qui soit très pédagogique. Mais qui est éminemment culturel et social.

Au chapitre sur les programmes, en page 55, on fait référence à un modèle culturel qui donnerait un sens aux programmes d'étude. C'est bien là une question fondamentale. Mais c'est là, également, que toute réponse uniforme se casse les dents. Ce consensus, qui serait un outil fort précieux, n'existe pas. Le Québec de 1975 est une société cassée. Aucun souffle collectif ne vient polariser l'ambition et les activités de chacun. Personne ne dégage un modèle culturel susceptible de gagner l'assentiment général. La crise occidentale des valeurs est vécue au Québec dans le cadre d'une crise de sens de notre entité nationale. C'est une situation de fait qui aurait dû alerter quelque peu les auteurs du rapport. Quand le ressort collectif ne joue pas, c'est vers des ensembles beaucoup plus restreints qu'il faut se tourner. Il eût été intéressant que, sur ce plan, le rapport fasse un peu d'exploration pour entrevoir comment un collège, qui est une institution éminemment culturelle, peut évoluer et progresser dans un contexte national sans consensus culturel. Cela eût été d'autant plus important pour les collèges que, au contraire des universités, ils ne peuvent, à cause de leur courte histoire, puiser dans leur propre expérience vitale. Un des principaux problèmes des cégeps, c'est qu'ils sont nés en même temps que mouraient les consensus culturels qui alimentaient depuis toujours les québécois. Une bonne partie de la turbulence collégiale vient de là. Ce ne sont pas des objectifs généraux des programmes qui peuvent constituer un début de réponse à cette impasse.

En l'absence de consensus culturel, dans le cadre de démarches pédagogiques dont on ne saisissait pas souvent le sens social et personnel, les collèges ont eu tendance à chercher dans la qualité de l'équipement la sécurité qu'ils se voyaient refuser sur les plans culturel et social. Plutôt que d'affirmer que les contraintes budgétaires ne doivent pas apparaître en première ligne lorsque le module fixe les objectifs du programme, le rapport aurait fait oeuvre plus utile s'il avait forcé les enseignants tout autant que les administrateurs à briser l'automatisme actuel qui veut que la qualité pédagogique découle

du prestige de l'équipement. Il fallait une attention aux personnes, mais nous nous sommes d'abord préoccupés des briques et l'appareillage et l'outillage ont largement dominé le perfectionnement du personnel.

Une réflexion approfondie sur la participation, sur l'écart entre l'esprit de la loi des collèges et la réalité quotidienne des cégeps aurait été fort révélatrice. La participation, avec ses corollaires nécessaires, les réunions, les comités, la décentralisation, est une notion neuve introduite dans l'administration et la direction des collèges. Sept années ne suffisent pas pour apprivoiser et, par la suite, intégrer un principe administratif de cette importance, surtout dans une société comme la nôtre, aux habitudes historiques contraires. Qu'on songe à la clairvoyance prêtée à l'autorité et à la sécurité assurée par l'obéissance dans les idéologies dominantes dans le Québec d'avant les années soixante.

L'accentuation du syndicalisme enseignant, la jeunesse du corps professoral, des maladresses patronales (v.g. la classification des enseignants) sont autant d'éléments qui ont conditionné le rendement de la participation. Quand on sait l'investissement en ressources humaines que fait le réseau collégial dans les rencontres, les réunions, les comités, une étude sur les conditions d'efficacité de la participation eût été nécessaire. Le rapport propose, à bon droit, de mettre le lieu principal de la participation dans le module plutôt qu'au Conseil d'administration. Mais les difficultés réelles que souligne le rapport au sujet de la participation au Conseil d'administration ne seront pas pour autant réglées parce que, dans l'avenir, on participera au niveau du module.

Si la participation, comme principe d'administration, est acceptée dans le réseau collégial, c'est, bien sûr, parce qu'il est « valorisant » et « sécurisant » pour les personnes de participer à une décision mais, fondamentalement, la présence de la participation s'explique autrement.

Dans un contexte tout à la fois évolutif et spécialisé comme celui de l'enseignement collégial, la direction des collèges ne peut orienter de façon valable la vie pédagogique sans faire appel aux ressources diversifiées de son personnel. La participation est la traduction administrative de l'attention au milieu, avec tout ce que chaque milieu renferme comme énergie, comme clairvoyance, comme créativité. À défaut d'un consensus culturel collectif, il devient essentiel de faire appel à ces ressources si l'on veut empêcher que les collèges ne soient que des ensembles administratifs d'allure bureaucratique.

Aussi bien l'avouer: les cégeps ont peu progressé dans la voie de la participation. Émasculée à travers les relations de travail par une stratégie de lutte pour le pouvoir ou le contrôle, la participation attend toujours une instrumentation adéquate qui la rendrait valable. Les auteurs du rapport auraient fait oeuvre utile en inventoriant les conditions et les supports techniques nécessaires à la participation.

## **EN GUISE DE CONCLUSION**

Les lignes qui précèdent caricaturent le rapport qui contient beaucoup d'éléments fort intéressants comme, par exemple, le programme comme unité de base, le financement par programme, le collège maison d'enseignement plutôt que milieu de vie, etc.

Le malheur du rapport, c'est qu'il paraît à un moment où la quasi totalité des permanents de l'enseignement collégial n'ont pas le goût d'une autre réforme. Le danger, c'est qu'il soit classé sans autre examen. Ce serait dommage, car le rapport contient suffisamment d'éléments valables pour servir de document de référence pour tous ceux qui, à défaut de vouloir une nouvelle réforme, désirent quand même travailler à améliorer l'enseignement collégial ●

**L'auteur est directeur général au cégep de Matane.**