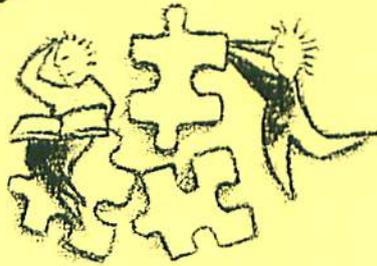


RASSEMBLER NOS FORCES

AUTOUR de la classe, des enseignants et des enseignantes,
des programmes et des collèges



11A 78

Un même cours... des exigences différentes ?
La question des standards, un tabou bien utile

Raymond MUNGER



UN MÊME COURS... DES EXIGENCES DIFFÉRENTES ? LA QUESTION DES STANDARDS, UN TABOU BIEN UTILE

Raymond MUNGER
Professeur d'économique
Collège de Sherbrooke

Depuis plusieurs années, en fait il serait bien embêtant d'essayer de fixer un moment précis, les collèges du Québec sont engagés dans des réformes fondamentales, une redéfinition de leur mission, une clarification de leurs orientations, certains diront aussi, une hausse de leurs standards¹. Partout au sein du réseau il y a des petits chantiers en ébullition, nous le savons bien pour les vivre au quotidien, quand ce n'est pas tout le réseau qui ressemble à un vaste chantier.

J'ai eu la chance d'entrer dans ce merveilleux réseau (sans ironie) en 1985, donc dans les années qui ont précédé les grands bouleversements. Je suis donc arrivé avec le nouveau souffle et je suis baigné dans les stigmates du système précédent auquel nous travaillons d'arrache-pied afin d'en améliorer l'efficacité et le fonctionnement.

Au cours de mes presque 15 années de pratique professorale, il m'a été donné de participer à une foule d'activités qui m'ont permis de prendre le pouls du réseau. Bien sûr, mon investigation n'a pas été systématique, il lui manque une rigueur scientifique pour appuyer les conclusions. Cependant, ces expériences m'ont permis de réaliser quelques observations intéressantes qu'il me tarde de partager.

Les expériences

Tout professeur le dira, des années de fréquentation du métier de professeur permettent d'en apprendre un brin sur l'univers du vaste monde de l'éducation. Faisons un peu le compte : environ 4 000 élèves, 125 réunions départementales, 24 crédits de CPEC, un nombre jamais calculé de réunions pédagogiques, ça commence à donner une certaine perspective. Ajoutons à cela un travail d'auteur de manuels scolaires (3) qui m'a forcé à réfléchir sur l'acte éducatif et ses méandres, tout en fréquentant assidûment le réseau et ses membres. Par la suite, il m'a été donné, par le merveilleux mécanisme des tâches de mon département (sans ironie) de donner le cours de Démarche d'intégration des acquis en Sciences humaines, le cours synthèse de fin de programme des étudiantes et étudiants de Sciences humaines. Dans ce cours, les élèves doivent faire un retour sur leurs acquis lors de leur passage au collège, réaliser une métacognition de leurs propres apprentissages et mettre tout cela en pratique dans la réalisation d'un

projet. Pour peu qu'on aime le potin et la polémique, ce cours est merveilleux pour s'interroger sur la définition de l'enseignement collégial, d'autant plus que ses premiers clients, bien formés qu'ils ont été par nous, sont assez rapides sur le retour de vécu (sans ironie !).

Mais le travail qui m'a permis davantage d'en apprendre sur le concret des activités professorales, c'est lorsque le hasard de la vie a voulu que je sois engagé comme expert par la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial pour évaluer à la grandeur du Québec un cours obligatoire du programme de Sciences humaines. Dans le cadre de l'évaluation du programme, les collègues devaient fournir les plans de cours, les outils d'évaluation sommative les plus importants et leurs corrigés, et ce, pour tous les professeurs qui ont dispensé le cours durant l'année faisant l'objet de l'évaluation. C'était en 1995 et il ne m'a jamais été donné de rendre compte de cette expérience fort enrichissante. Je brûle donc de vous la faire partager.

Ce que j'ai pu constater...

Imaginez-vous l'angoisse : il me fallait évaluer mes collègues, des personnes aguerries à l'acte d'évaluer ! Vous imaginez le défi... Une certaine naïveté (il en faut parfois) m'a fait accepter ce travail. Mais en même, quelle chance : j'aurais la possibilité de jeter un œil sur les outils de travail de l'ensemble de mes collègues du réseau. J'ai plongé.

Premier écueil : pour pouvoir évaluer, ça prend des critères, c'est évident. Innocemment, j'ai cherché du mieux que j'ai pu une définition qui existerait en quelque part des grands standards de l'enseignement collégial. Vous pensez bien que j'en n'ai point trouvé. Comment ferais-je alors pour juger si les objectifs de mes collègues étaient exhaustifs ? S'ils étaient équitables ? Si leur plan de cours était complet ? Si les outils d'évaluation étaient adéquats ? Si le niveau de travail demandé était satisfaisant en termes qualitatifs et quantitatifs ? Et surtout, en quoi consisterait un niveau d'exigence satisfaisant pour le niveau collégial ? Comment devrait se concrétiser la spécificité collégiale dans le plan de cours et les outils d'évaluation des professeurs au niveau collégial ? Comment différencier les objectifs originaux qui feraient partie de la mission originale d'un collège d'objectifs plus farfelus qui seraient inacceptables ? Comme les réponses à mes questions demeuraient introuvables, j'en ai référé à

¹ Sous-titre d'un article de *The Gazette* du 24 avril 1999, p. A8, premier article d'une série faisant le bilan des trente-deux ans du système collégial.

la Commission. À cet endroit, on a dit faire confiance à mon professionnalisme et à mon sens du jugement. Voilà qui est rassurant ; dans la vie, l'entourage a parfois davantage confiance en nous que nous-mêmes.

Alors j'ai cogité et j'ai élaboré ma propre grille d'évaluation puisque j'ai jugé insatisfaisantes (pas assez détaillées) les grilles utilisées auparavant par des experts encore plus téméraires qui ont effectué la tâche avant moi pour d'autres programmes (je les remercie pour leur aide). La Commission recevait mes évaluations et les replaçait dans le contexte général de l'évaluation de programme de chaque collègue. Voilà qui atténuait quelque peu le poids que je ressentais à porter des jugements sur le travail de mes collègues.

Faute de temps et d'intérêt dans le réseau, je n'ai jamais dressé de bilan « national » de mes évaluations ; j'en retiens cependant quelques éléments impressionnistes qui peuvent alimenter notre réflexion.

Constatations

- J'y reviens, il n'existe pas de standard national assez clair auquel les professionnels et les clients du réseau pourraient se référer pour juger de leur travail ou des services reçus. À la lumière de l'expérience cependant, il semble qu'il existe une foule de standards implicites, non écrits ou écrits, individuels, de sous-groupes ou de collègues, ou même à l'échelle du réseau, qui garantiraient la plupart du temps, l'atteinte des objectifs au niveau de l'enseignement collégial. C'est probablement à ces standards implicites que faisait référence M. Paul Inchauspé, interrogé par *The Gazette* lorsqu'il affirme : « Les programmes sont bien élaborés, la compétence requise est clairement indiquée, les professeurs généralement possèdent une maîtrise ou un doctorat et sont compétents... et il n'y a pas d'écarts majeurs entre les collègues (ma traduction)² ». Comme la source de l'affirmation de M. Inchauspé n'est pas mentionnée, je suppose que son jugement est basé sur ses nombreuses années d'expérience du réseau.
- Ce n'est malheureusement pas ce que j'ai pu constater dans mon expérience avec la Commission d'évaluation. Bien que la majorité (50 % + 1 !) des dossiers que j'ai pu évaluer m'a semblé conforme, j'ai pu observer dans un grand nombre de cas des différences notables entre les dossiers de professeurs différents d'un même collègue et aussi, d'un collègue à l'autre, sans compter les dossiers non fournis par des collègues (le quart environ) même si les plans de cours sont obligatoires et facilement disponibles dans tous les collèges. Les dossiers non fournis étaient-ils conformes ? Impossible de le savoir. À une étudiante qui me demanderait si elle était assurée d'obtenir un

cours d'économie équivalent quel que que soit le professeur ou le collègue, je répondrais qu'à la lumière de ce que j'ai observé, la réponse est un non sans équivoque ; pour ce qui est de l'équité, j'ai quelques doutes. Je la rassurerais cependant en lui disant que les cas carrément inacceptables m'ont semblé assez rares.

- Malgré les grognements exprimés, les critiques parfois chaudement exprimées, malgré les boycotts syndicaux, les professeurs, dans les faits, participent fortement aux tâches d'évaluation. J'ai pu le constater dans les rapports d'auto-évaluation des collègues et de la partie qui m'était fournie reliée à mon travail. En ce sens, je serais plutôt d'accord avec Sophie Dorais quand elle dit qu'elle ne croit pas que « les professeurs ne craignent pas l'évaluation autant qu'on le prétend souvent ; au contraire, il me paraissent en être assez friands, tant cependant qu'ils en restent les maîtres³ ».
- Ce qui semble le plus faire défaut et engendre la suspicion chez les professeurs surtout, c'est l'absence d'outils adéquats pour procéder à une évaluation satisfaisante (ce qu'on peut relier à mon propos de départ). Par ailleurs, les professeurs ont critiqué parfois vertement l'évaluation sans offrir en échange un consensus et des instruments pour servir d'alternative à ce que propose la Commission d'évaluation. De la même façon j'ai pu constater un climat général de non confiance de la part des directions contre les professionnels sous leur gouverne. Dans combien de collèges, où les professeurs ont proposé de prendre en charge de façon sérieuse l'évaluation des programmes ou encore, les directions ont-elles eu assez confiance en leur personnel pour leur confier la tâche entière ? Je n'en ai guère rencontré dans mes pérégrinations !

Bien sûr, comme la plupart de mes collègues, il y aurait bien d'autres constatations à retirer de mes expériences. Celles mentionnées précédemment me semblent les plus pertinentes. De ces constatations je retiens l'importance d'adopter des standards à l'échelle du réseau qui serviraient de référents clairs à l'ensemble de la société. Ces référents me paraissent essentiels à plusieurs niveaux.

- Ils permettraient d'éliminer certains préjugés néfastes, fondés ou pas, qui minent les énergies des professionnels du réseau. N'est-il pas insécurisant de travailler dans un milieu où les exigences sont parfois arbitraires, inexistantes ou mal appropriées ?
- Nous perdons beaucoup de temps à expliquer, justifier, recommencer, élaborer, préciser, repenser, retravailler, etc. plutôt que de travailler pour et avec notre

³ Sophie Dorais. « L'évaluation de programme ; où en sommes-nous ? », *Pédagogie collégiale*, octobre 1996, p. 5.

² Ibid.

clientèle ? N'est-il pas **contre-productif** de travailler dans un cadre non systématique où le même travail se fait et se refait partout à la fois ?

- Le système actuel n'est-il pas la source d'**iniquités** inacceptables ? Pendant que certains se tuent à la tâche pour se comporter en élèves parfaits à la hauteur des exigences de la société et du système qui engage des réformes, d'autres continuent de n'en faire que le minimum, peu dérangés qu'ils sont par la mise en valeur des premiers ?
- N'avons-nous pas adopté assez de beaux principes sans que l'application de ceux-ci ne soit jamais vérifiée ? Avons-nous créé des **directions technocratiques** soucieuses des chiffres à balancer à présenter au ministère et incapables d'une gestion éclairée basée sur la confiance des professionnels du réseau tout en ayant le courage et le savoir-faire d'imposer des orientations pédagogiques claires et stimulantes ?

Le système devrait être en mesure d'envoyer un message clair à la société, à sa clientèle et à ses professionnels sur sa mission, ses obligations, ses utilisations des subsides gouvernementaux; ce qu'on appelle de l'imputation.

Mais voilà. N'y aurait-il pas des avantages à fonctionner dans un système où les normes sont plutôt vagues ? J'ai pu constater plusieurs résistances à l'adoption de standards nationaux, quand ce n'est pas le silence total. Les élèves peuvent imputer la responsabilité de leurs échecs aux professeurs ou au système puisqu'ils auraient pu réussir avec un autre ou dans un autre collège. Les cadres mettent leur incapacité sur le compte des conventions collectives ou des syndicats pour pallier leur incapacité de faire respecter des règles de base des organisations. Les professeurs crient au non respect de leur intégrité professionnelle, ce qui leur permet une plus grande liberté à l'intérieur des murs de leur classe. C'est ce qui me fait dire que l'absence de standards dans un système quel qu'il soit, c'est un tabou bien utile... individuellement, mais globalement suicidaire. D'où la tendance de ces dernières années à entreprendre une meilleure définition du système collégial et de ses composantes. Mais a-t-on pris le bon chemin ?

La solution s'en vient ?

Il semble qu'il existe un consensus *de facto* à l'effet d'apporter des corrections au système collégial des vingt premières années. Le Ministère a bien senti la rumeur de fond et n'a pas hésité à mettre en branle un train de réformes de l'éducation collégiale. Parmi ces réformes, il y a l'approche par compétences qui nous est arrivée comme un cheveu sur la soupe tombé de la tête du Ministère. Peu à peu, cette approche a fait son chemin, a imprégné les esprits, a servi de base à la réforme de certains programmes, a connu bien des interprétations différentes, a imposé un vocabulaire nouveau inadapté à

notre univers et aussi, a obligé les questionnements et les prises de positions communes, a obligé la précision de nos objectifs et de leur mise en œuvre, même à l'échelle du réseau. On a aussi réformé des curriculum, imposé une nouvelle culture d'évaluation, révisé les cours de la formation générale, imposé des épreuves-synthèse, etc.

Ce train de réformes sera-t-il en mesure d'établir les véritables bases qui pourraient constituer des standards satisfaisants aptes à corriger les imperfections que nous avons soulevé ?

Cette question nous semble importante et utile dans le contexte actuel si nous voulons adopter des mesures qui conviennent aux maux que nous considérons importants.

Il semble qu'il y ait trois tendances émergentes et non négligeables qui ressortent du flot de commentaires sur les réformes entreprises au niveau de l'enseignement collégial.

La première consiste à dire qu'il faudrait arrêter la machine, que la tendance actuelle infantilise l'acte éducatif, que les réformes épuisent les troupes d'autant plus qu'elles sont assorties de coupures draconiennes qui annulent les résultats recherchés. S'il y a du vrai dans ces affirmations, il nous semble que globalement, elles nous ramèneraient en arrière dans une situation tout aussi inacceptable.

La deuxième position consisterait à adhérer aveuglément aux réformes actuelles pour n'y voir que le salut dans les problèmes auxquels nous sommes confrontés. Dans les faits, il nous semble que cette tendance est dominante puisque la participation aux réformes est le fait d'une majorité des professionnels du réseau. Cependant, il nous semble qu'une totale adhésion empêche d'adopter un esprit critique et de déceler les carences et les erreurs des réformes. Ce qui nous amène à une troisième option qui nous semble guidée par la sagesse.

Cette troisième option propose de continuer essentiellement dans la même veine mais de corriger le tir des manquements et des imperfections des réformes actuelles.

Les corrections

Celles-ci nous sembleraient pertinentes à deux niveaux : dans le contenu même de ces réformes et dans la façon de les implanter.

Au niveau du contenu, la **tendance actuelle est encore muette sur un ensemble de questions essentielles**. Dans l'adoption des standards nationaux (grilles de compétences), prenons-nous le soin de préciser adéquatement le standard satisfaisant pour le niveau collégial ? Avons-nous les moyens de préciser les équivalences d'un programme à un autre, d'un collège à un autre, d'un échelon du système à l'autre ? De ce que nous avons

pu voir à l'heure actuelle, il semble que les balises sont encore suffisamment larges et éthérées pour permettre la présence d'arbitraires ou de différences à la source de sempiternels débats et préjugés défavorables. D'un autre côté, si les devis sombrent trop profondément dans la prescription autoritaire, n'y a-t-il pas danger de « secondariser » l'enseignement collégial ? De l'autre côté, les balises larges ne risquent-elles pas « d'universitariser » trop les cégeps ? Justement, quelle est donc la mission particulière du niveau collégial ? Le syndrome du « mini-wheat » est un malaise qui perdure et qui perturbe beaucoup trop les esprits engendrant des effets secondaires néfastes et des querelles répétées et généralisées, selon nous. D'où notre appel à l'adoption de normes, d'objectifs, de compétences et de standards clairs. Commençons par définir collectivement la mission du niveau collégial et précisons plus concrètement sa mise en œuvre. N'ayons pas peur d'adopter des normes claires. Quelles pratiques concrètes doit-on enseigner ? Quelles théories scientifiques doit-on enseigner ? Quel niveau d'abstraction est-il souhaitable pour le niveau collégial ? À quoi sert la pensée d'Aristote aujourd'hui ? Combien de fautes par page sont tolérables ? Comment comparer une compétence du domaine technique avec une autre du domaine du savoir être (précisions utiles pour mettre fin aux comparaisons déplorables entre les programmes) ? Je ne suis pas certain que les réformes actuelles répondent à ces questions alors que nous y sommes confrontés tous les jours, par nous-mêmes, par nos élèves, par nos collègues, par notre entourage et par toute la société dans les débats qui y font rage. Or, l'absence de consensus à ce niveau nous semble inacceptable. En même temps, débarrassons-nous de certains préjugés ou de certaines normes qui ont la vie dure mais qui n'ont plus leur raison d'être.

À un deuxième niveau, si nous décidions collectivement d'adopter des standards plus satisfaisants, comment faudrait-il procéder ? Pouvons-nous continuer et répéter les façons de faire lors de l'implantation des réformes des dernières années ? Que faudrait-il y changer pour en améliorer la mise en œuvre ?

Il faut bien admettre que dans toutes les organisations, les changements suscitent des résistances qui peuvent être parfois féroces. Une fois cela dit et accepté, entre l'autoritarisme despotique et l'improvisation caricaturale, n'y aurait-il pas un juste milieu plus acceptable qui permettrait de mettre en œuvre des réformes aux coûts les plus bas ? Nous croyons que oui et aussi, que la façon de faire lors de l'implantation des réformes pourrait être améliorée. Prenons l'implantation de l'approche par compétences pour exemple. Quand une grande entreprise décide de l'utilisation d'une nouvelle méthode de fonctionnement empruntée à quelque génie éclairé, ne devrait-elle pas en adapter les composantes à sa réalité en premier lieu ? Généraliser son implantation à toutes les composantes de l'organisation dans un temps relativement court ? Ne devrait-elle pas fournir aussi les moyens de l'appropriation de la nouvelle méthode à tous les membres de l'orga-

nisation ? Je vous mets au défi de vous faire expliquer l'approche par compétences par le personnel des ressources humaines, eux-mêmes qui engagent le personnel, pour vous rendre compte de l'ignorance fondamentale qui existe entre les composantes de nos collègues. Les réformes nous enseignent qu'il existe beaucoup de méfiance du haut en bas du système, ce qui n'est pas de nature à en favoriser le fonctionnement.

À part la méthode « j'ai une nouvelle bécote intéressante débrouillez-vous avec » utilisée dans les réformes et le *statu quo*, n'y aurait-il pas un juste milieu ? Nous croyons que oui. Organisons une formation obligatoire, généralisée et simultanée à l'échelle du réseau, et l'ensemble des personnels y participeront. Donnons de la même façon le mandat aux professeurs de déterminer des standards précis à l'échelle du réseau, et la participation sera massive, professionnelle et probablement enthousiaste. Les personnels s'attendent à ce que les directions dirigent, mais quand celles-ci improvisent, s'amuse à mener des petites guerres intestines, n'est-ce pas de nature à décourager les troupes ? La confiance ça se mérite, bien sûr. Mais les professionnels du réseau n'ont-ils pas fait la preuve ces dernières années qu'ils méritent cette confiance ? Ne serait-il pas venu le temps pour les administrateurs de démontrer concrètement cette confiance en orchestrant des réformes qui impliquent véritablement toutes les composantes du réseau en imposant toutefois une obligation de résultats mesurables et observables ? Nous croyons avoir tous les moyens pour une telle mise en œuvre mais qu'il ne manque que la volonté politique. À nous de la réclamer.

Pour résumer...

S'il fallait résumer une pensée inachevée et insuffisamment précisée, il faut en convenir, tant les thèmes abordés sont vastes et sujets à polémiques, je dirais que :

- mon expérience me démontre qu'il existe des imprécisions, des écarts, des façons de faire différentes importantes dans le réseau ;
- l'absence ou l'insuffisance de normes conduisent à des effets indésirables ;
- malgré les résistances, il serait approprié de mettre en œuvre l'adoption de standards nationaux clairs et plus précis ;
- la tendance actuelle, bien que globalement salubre, mériterait d'être enrichie et amendée.

Voilà l'essentiel d'une réflexion élaborée sur plusieurs années que je voulais partager dans le but de contribuer à l'amélioration de système d'éducation auquel je suis fier de participer.