

D'une réforme structurelle à un renouveau de l'enseignement collégial

Gilles Tremblay

Conseiller pédagogique
Cégep Marie-Victorin

Il faut clairement établir au départ que les propos qui suivent procèdent d'une réflexion personnelle articulée autour d'un souci constant : aider le personnel des collèges, et plus particulièrement les enseignantes et les enseignants, à partager une même vision du renouveau, à retrouver la maîtrise de leurs pratiques et à travailler ensemble à la construction d'outils efficaces en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages.

De quel renouveau s'agit-il ?

D'autres avant moi ont souligné, et parfois même à leurs risques et périls, que la « réforme du collégial actuellement en phase d'implantation est d'abord et avant tout une réforme technocratique, une réforme décidée, pensée et organisée en dehors de ceux et de celles qui, au jour le jour, font la pédagogie collégiale et continueront de la faire : les enseignantes et les enseignants¹ ». Une telle affirmation est lourde de conséquences et je ne crois pas qu'il soit nécessaire de s'y attarder longuement. Disons simplement que si le renouveau de l'enseignement collégial n'est le fait que des technocrates et experts ministériels et s'il se cantonne sur ce terrain, il pourra peut-être se réclamer des parures de la légitimité, mais il ne pourra jamais prétendre procéder d'un véritable projet collectif et s'appuyer sur un large consensus, seule condition pourtant de sa réussite effective.

Texte de la conférence de clôture du Symposium ministériel sur la notion de compétence en formation générale, qui s'est déroulé dans le cadre du 15^e colloque annuel de l'AQPC (Rivière-du-Loup, 7, 8 et 9 juin 1995).

Pour en arriver à un véritable renouveau de l'enseignement collégial, il faut s'inscrire dans une perspective de continuité en misant sur l'approche par compétences, la formation fondamentale et l'approche-programme, afin de construire un projet collectif pour le collège du XXI^e siècle.

C'est pourquoi il me paraît indispensable de s'entendre sur cette question du renouveau. Pour ma part, le renouveau ne correspond à rien d'autre qu'à un projet qui demande encore à être actualisé. Autrement dit, si la réforme est en marche, le renouveau reste à faire. Et ce n'est pas là, de ma part, un jeu de mots ni une esquivance destinée à sauver l'enjeu, fût-il celui de l'avenir de notre système d'enseignement collégial. La distinction que je propose entre réforme et renouveau renvoie à la dynamique de tout changement social. Pour que celui-ci s'enracine et prenne corps, il ne lui suffit pas de s'inscrire dans des structures, de s'appuyer sur la force du décret ou des lois, d'avoir recours aux conventions collectives, de procéder à des remaniements de personnel, de créer des commissions ou de nouvelles institutions. Tout changement social digne de ce nom doit être porté et s'inscrire dans ce que Fernand Dumont appelle des « raisons communes² », c'est-à-dire dans une vision culturelle partagée, une communauté de penser et d'agir articulée autour d'un même projet collectif, un partage d'idéaux qui donnent au plus grand nombre le sentiment de participer à l'édification d'un nouvel espace public : le collège du XXI^e siècle.

Tout cela pour dire que le renouveau représente à mes yeux un vaste chantier amorcé depuis la Révolution tranquille à la faveur du rapport Parent, alors que nous avons surtout modifié des structures, mais qui a peine encore à trouver ses justifications, qui paraît toujours menacé et fragile parce qu'il ne s'inscrit pas dans une « culture qui soit un horizon de l'expérience commune³ » et la source de la mobilisation des enseignants et du dynamisme de nos établissements.

Si la réforme mise en place au collégial à la suite d'une commission parlementaire n'est perçue et comprise que comme un train de mesures technocratiques et administratives plus ou moins arbitraires auxquelles nous ont habitués les instances politiques, il est clair que le renouveau risque de tourner court.

Pour tout dire, je reprends à mon compte un énoncé de principe que Paul Forcier avait clairement affirmé lors d'un colloque sur l'épreuve synthèse de programme :

Pour vraiment réussir et porter les fruits espérés, les mesures du renouveau de l'enseignement collégial devront tôt ou tard quitter le terrain de la technocratie administrativo-pédagogique sur lequel elles se sont jusqu'à maintenant cantonnées et viser l'adhésion partagée et concertée à des principes avant d'exiger le respect des règles⁴.

La réflexion qui suit n'a d'autre prétention que d'esquisser sous la forme d'un bilan critique provisoire – ni trop partiel ni trop partial, espérons-le – quelques raisons communes susceptibles d'inspirer le renouveau encore à peine amorcé.

Inscrire l'avenir du cégep dans une perspective de continuité

Parmi les préalables à cette volonté commune du renouveau, j'inscrirai en bonne place un certain état d'esprit qui n'a rien à voir avec la morosité, le défaitisme ou le conservatisme, mais qui procède d'une conviction, à savoir que, pour survivre, il

faut avoir des projets, et cela s'applique aussi bien aux personnes qu'aux organisations et aux sociétés. Cependant, cela est impossible sans le sentiment de son identité, sans une aptitude à attribuer du sens à son passé.

En d'autres mots, il est important que nous abordions le changement proposé en étant conscients de nos acquis, de notre spécificité et en étant déterminés à l'inscrire au futur dans une perspective de continuité. Ce rappel me paraît d'autant plus important qu'au Québec, nous avons, me semble-t-il, souvent tendance à croire que la seule façon d'appriivoiser l'avenir consiste à renier ou à dénier plus ou moins notre passé.

À cet effet, il me semble que la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a raison de nous rappeler, à propos notamment de l'approche par compétences, que même si celle-ci représente une pièce maîtresse du renouveau et qu'elle requiert des ajustements importants dans notre façon d'enseigner et surtout d'évaluer, il ne faudrait pas pour autant « que toute l'expérience accumulée par les professeurs soit oubliée et qu'il faille tout recommencer à zéro⁵ ». J'aurai, plus loin, l'occasion d'approfondir cette question, mais il m'a paru important d'insister dès le départ sur cette nécessité d'aborder le changement à venir avec la conviction qu'il faut sauvegarder notre spécificité et notre jeune tradition collégiale.

De tous les ordres d'enseignement, le cégep est certainement celui qui fait le plus souvent office de souffre-douleur ou de bouc émissaire. Comme le rappelait Paul Inchauspé dans son essai critique sur l'avenir du cégep :

Périodiquement, certains – et même des esprits par ailleurs solides – se livrent au rite d'exorcisme de cette « erreur historique » en évoquant sa suppression [...].

Derrière ce dénigrement, il y a le malaise devant un nouveau type d'institution sans référence connue [...].

Mais sa situation même dans l'ensemble du dispositif devait, de toute façon, l'exposer aux coups. Par sa filière d'enseignement préuniversitaire, le cégep assure la charnière entre l'ordre secondaire et l'ordre

universitaire. L'existence d'un tel ordre distinct n'est cependant pas commun dans les systèmes d'enseignement. Aussi, cette charnière est souvent perçue par les deux ordres limitrophes comme un empiètement de territoire [...] Le cégep est ainsi continuellement contraint à légitimer son existence. Et pourquoi alors, pensent certains, ne pas chercher la solution des problèmes qu'il doit affronter dans sa disparition plutôt que dans sa réforme ?⁶

Or, je pense que c'est justement en raison de ce rôle de charnière que le cégep, comme ordre d'enseignement, doit accepter de jouer un rôle de leader et de pionnier, dans le contexte de ce qu'il est convenu d'appeler la « crise du système scolaire » qui affecte non seulement le Québec mais pratiquement toutes les sociétés occidentales.

Cette proposition pourra paraître teintée de chauvinisme ou sembler ne représenter, devant la menace de disparition, qu'une fuite en avant. Ceux qui, comme moi, ont eu à vivre depuis bientôt deux ans tous les aléas et les incertitudes de la réforme, seront peut-être tentés de considérer mes propos comme une vaste rationalisation *a posteriori*. Je demeure cependant profondément convaincu que toute tentative pour résoudre la crise de notre système scolaire québécois doit d'abord être initiée au cégep. Car de tous les niveaux d'enseignement, c'est celui qui a précisément pour tâche d'élaborer une authentique culture scolaire susceptible d'influencer les conceptions des niveaux antérieurs, d'une part, et de l'université, d'autre part. Plus ouvertement qu'ailleurs, la pédagogie collégiale devrait susciter et initier chez les jeunes une véritable migration de la culture coutumière héritée du sens commun vers la culture comme horizon et ouverture au monde⁷.

Que les instances politiques aient été conscientes ou non de cette nécessité d'amorcer le changement en commençant par le cégep importe peu. Ce qui compte maintenant, c'est ce que nous ferons du changement amorcé et dans quelle mesure nous saurons y affirmer notre leadership et notre détermination à faire émerger une véritable culture scolaire pouvant contribuer à l'essor de la culture québécoise tout entière.

S'entendre sur un diagnostic commun : voir haut et loin

Cela suppose qu'on fasse un large consensus, entre nous, sur le diagnostic à poser de manière à pouvoir adopter une vision commune portant sur les grands axes et les grandes orientations du renouveau. Je n'ai certainement pas la prétention, ici, de proposer ma propre vision en la matière. Ce n'est ni le lieu ni le moment de le faire, et ce n'est pas mon propos. De plus, depuis trente ans, les analyses de notre système, de ses forces et de ses faiblesses, se sont accumulées et les rapports se sont empilés. Plus près de nous, à la veille ou dans la foulée des assises d'une commission parlementaire sur les cégeps, les mémoires, les rapports et les articles de journaux se sont multipliés. Toutes les instances ont été interpellées et ont pu s'exprimer.

Malheureusement, nous ne disposons d'aucune version officielle nous offrant une synthèse éclairée et éclairante des malaises dont serait affublé le cégep. On en est quitte pour glaner çà et là certains propos se rapportant à l'un ou à l'autre champ de notre réalité qu'on nous sert à satiété.

◆ Au plan de la qualité de l'enseignement d'abord, on déplore :

- un enseignement parcellarisé, voire éclaté qui fait que l'élève, selon la belle formule de Paul Forcier⁸, « vit dans ses valises » ;
- un manque de cohérence dans la formation des élèves d'un même programme ;
- un manque apparent d'intégration des apprentissages (peu ou pas de transfert des apprentissages d'une discipline à l'autre et jusque dans la même discipline) ;
- un manque de concertation entre enseignants ;
- un manque d'étude chez les élèves, etc.

◆ Au plan de la crédibilité de la formation ensuite, on signale :

- le doute sur la valeur du diplôme, qu'on attribue à plusieurs insuffisances, dont le fait que l'évaluation soit très souvent un acte privé où

le professeur demeure le seul et unique juge⁹ ;

- le fait également que le Ministère serait appelé à décerner les diplômes alors qu'il ne possède aucun moyen d'en vérifier la valeur. Ce qui a fait dire à certains que « sous couvert d'un système public d'enseignement, tous les cégeps sont, en fait, des collèges privés entretenus par l'État¹⁰ ».

- ◆ Enfin, au plan de la comparabilité de l'enseignement dispensé d'un collège à l'autre, on stigmatise, notamment, l'absence de mécanismes capables d'assurer un minimum d'équivalence interinstitutionnelle.

Bien entendu, cette liste n'est absolument pas exhaustive et je suis certain que chacun des participantes ou participants à ce symposium pourrait y ajouter son couplet. Mais ce qui manque surtout à ce diagnostic, dont je ne voudrais pas par ailleurs minimiser l'importance, c'est qu'il met le doigt sur des indices ou des symptômes d'une crise qui n'est pas propre au cégep mais qui affecte notre système scolaire en entier.

Je me garderai bien d'avancer seul sur ce terrain, surtout qu'on pourrait me reprocher de chercher la paille dans l'œil de mon voisin sans voir la poutre dans le mien. Heureusement, beaucoup d'autres avant moi ont signalé le fait que, du primaire à l'université, le secondaire apparaît comme le maillon le plus faible de la chaîne¹¹. Et j'ajouterais, mais c'est là un point de vue plus personnel, que l'université, particulièrement l'enseignement du premier cycle universitaire, ne se porte pas très bien. Qu'il suffise pour s'en rendre compte de citer au passage cet extrait de Fernand Dumont :

Je dis l'université, alors qu'en fait, et personne ne devrait l'ignorer, il y en a deux : d'un côté, la médecine et les sciences, d'un autre côté, le reste.

En médecine et en sciences, on continue la spécialisation déjà commencée au cégep (où la culture a été découpée en rondelles que le s'éduquant avale sans percevoir l'ensemble sur lequel elles sont prélevées). Dans les autres facultés, on l'inaugure. Dès les premières

années de lettres ou de sciences humaines règne en effet une hyperspécialisation, dont certaines universités commencent timidement à se désoler [...] L'accumulation des crédits tient lieu d'itinéraire pédagogique. On multiplie les arrangements en instaurant des certificats de toutes espèces qui augmentent les clientèles et égarent les étudiants dans des labyrinthes dont seuls les registraires connaissent peut-être tous les secrets [...].

À l'université, la fonction administrative semble fort prisée par beaucoup de professeurs. Plus inquiétante est la tendance à donner à la recherche la prééminence sur l'enseignement ; un professeur soucieux de sa carrière sait bien qu'il sera coté d'après ses recherches et ses publications, quand ce n'est pas avant tout d'après les subventions qu'il obtient. Hubert Guindon dit tout haut ce que tout le monde sait à l'université : « Le professeur qui n'apporte pas d'eau au moulin, qui se contente de recherche en bibliothèque, d'implication dans l'enseignement, se situera entre l'incompétence et l'inefficacité [...]. Cette hiérarchie de prestige est fondée sur des critères qui n'ont rien à voir avec la vie de l'esprit mais avec l'entrepreneurship ». Après tout, il est plus facile de dénombrer des articles et des subventions que d'évaluer la qualité de la présence aux étudiants¹².

En somme, le malaise que nous ressentons et les incohérences que nous percevons dans nos murs sont loin d'être notre lot exclusif. C'est le moins qu'on puisse dire ! Le malaise est généralisé et il est un effet de système. En 1960, on a voulu démocratiser l'enseignement, et pour ce faire, on s'est débarrassé d'une institution désuète. Mais, là encore, on l'a fait si rapidement qu'on a improvisé de nouvelles structures sans trop se soucier de savoir si celles-ci allaient pouvoir se donner une âme et développer une authentique culture scolaire qui soit susceptible de remplacer la précédente.

Cette lecture de notre réalité scolaire québécoise pourra paraître accablante à certains, et à d'autres, elle paraîtra peut-être idéaliste. N'empêche que plusieurs auteurs

que j'ai déjà cités tels que Fernand Dumont et Paul Inchauspé, ou d'autres que je pourrais mentionner, tels que Guy Rocher ou Lise Bissonnette, me semblent tous, chacun à sa manière, converger vers un tel diagnostic. De plus, celui-ci a le mérite de désigner une maladie imputable à tout le système. Ce faisant, les malaises du cégep, si importants soient-ils, s'en trouvent néanmoins relativisés parce que mis en perspective. Enfin – et peut-être même surtout –, cette lecture a l'avantage de bien mettre en lumière le fait que la qualité ou la bonne foi des enseignants ou des professionnels de l'enseignement ne sont pas vraiment ici en cause. Or, dans les circonstances, c'est-à-dire en l'an deux de la réforme, où l'on cherche encore à se retrouver et à s'y retrouver, et dans le cadre de ce symposium où la bonne volonté et l'ardeur des participantes et des participants se sont manifestées avec éclat, il me semblait important de le rappeler...

Adopter une vision commune portant au moins sur les grands axes du nouveau

Mais de l'ardeur et de la bonne volonté, il en faudra encore beaucoup si nous voulons, comme société, surmonter la crise évoquée en élaborant une authentique culture scolaire qui donne aux jeunes une formation articulée et qui contribue à l'essor de la culture québécoise tout entière. Souhaitons, au passage, que les États généraux sur l'éducation puissent être l'occasion d'imaginer et de soutenir un tel virage. Pour ma part, il est clair que le cégep, en raison de son rôle de charnière, doit accepter non seulement d'y participer mais d'y occuper toute la place qui lui revient. Car c'est au cégep qu'on doit initier les jeunes à opérer cette lente mutation de la culture héritée du sens commun, de la routine et des idées à la mode, vers cette culture qui apparaît comme un héritage de civilisation et une ouverture au monde. Or, cette tâche reste encore largement hypothéquée par une absence de consensus sur la spécificité de la culture à véhiculer au cégep.

Pour peu qu'on ne les aborde pas comme des impératifs absolus ou des finalités en soi, mais bien comme des indications ou des orientations destinées à baliser les actions à entreprendre, les mesures du nouveau, et plus particulièrement l'approche par compétences, pourraient nous

offrir un tremplin intéressant pour procéder à la mise en place d'une authentique culture collégiale. Il faut cependant être conscient que la plupart de ces mesures qui n'ont guère été assorties de commentaires, ni enrichies d'explications destinées à nous livrer une vision claire des changements souhaités et des intentions éducatives poursuivies, visent surtout la mise en place de nouvelles structures et de nouveaux programmes. Or, les structures et les programmes sont à la surface des choses. Un jour ou l'autre, il faudra bien accepter de s'attaquer à l'essentiel, et, en ce sens, peut-être que ce symposium nous permettra de tracer ensemble, gens du Ministère et gens des collèges, les grands axes de cette culture à venir.

Le développement des compétences

Qu'il me soit permis d'esquisser ici, à grands traits, quelques éléments de ce vaste projet. En commençant d'abord par examiner l'hypothèse du développement des compétences comme premier axe du renouveau.

À mon avis, le développement des compétences ne pourra devenir un enjeu majeur du renouveau que dans la mesure où l'on saura le conjuguer avec d'autres axes importants de notre tradition collégiale de manière à prendre nos distances par rapport à une vision étriquée et par trop utilitaire de l'école et de sa mission.

Pour y parvenir, Fernand Dumont, dont je me suis largement inspiré ici, nous rappelle qu'il y a deux conditions à remplir :

- la première est qu'il faudrait que « la culture scolaire sorte l'élève de sa culture coutumière, l'éloigne du vécu si cher à beaucoup de pédagogues ou de fonctionnaires qui ne semblent pas comprendre que l'accès à la science et à l'art, et c'est plus vrai aujourd'hui que jamais, est d'abord une insurrection contre le sens commun ;
- une deuxième condition s'ensuit : concevoir l'école comme une société particulière opposée à l'autre société¹³ ».

Si l'on n'accepte pas ces prémisses, on véhiculera nécessairement une vision exclusivement utilitaire de l'école. On en fera une sorte de courroie de transmission sans âme, quelque chose comme une fabrique

de compétences ou un supermarché des savoirs encyclopédiques.

Ma conception de la mission collégiale, ai-je besoin de le dire, est à l'opposé de cette conception purement empirique de l'école. À son niveau, le cégep doit revendiquer, en regard de la société qui l'a créé, un espace spécifique et une autonomie relative lui permettant d'opérer cette mutation qui ne peut se faire sans rupture entre les savoirs courants et les savoirs savants.

C'est pourquoi l'introduction de l'approche par compétences au collégial, et particulièrement son application en formation générale, ne pourra devenir ou représenter un axe majeur pour la définition de notre culture collégiale que dans la mesure où l'on reconnaîtra explicitement qu'il ne peut y avoir qu'un lien médiatisé et donc indirect entre l'univers des compétences et l'univers des savoirs scolaires. Ce n'est que par analogie, en opérant un amalgame et des raccourcis caractéristiques de ce que Bachelard appelait des « prénotions ou des approximations empiriques¹⁴ » qu'on peut parler de l'enseignement ou de l'évaluation scolaire des compétences. Au sens strict, les compétences ne sont pas des objets d'enseignement. Elles font partie du capital socio-économique, politique et culturel d'une société donnée. À ce titre, elles s'inscrivent dans ce que Michel Develay¹⁵ appelle les savoirs savants produits par la communauté scientifique et les pratiques sociales de référence dont procèdent les objets d'enseignement. L'école devra faire subir aux compétences toute une série de modifications et de transformations de manière à pouvoir les transmettre. C'est en m'appuyant sur cette distance épistémologique nécessaire entre les savoirs scolaires et les savoirs savants ou les pratiques sociales de référence que j'ai pu affirmer ailleurs qu'il y a autant de différences entre les compétences et les objets d'enseignement qu'il y en a entre la vie en société et l'école¹⁶. Autrement dit, l'école, et particulièrement le cégep, se doit d'être un laboratoire social – entendons un lieu d'expérimentation favorable à l'éclosion éventuelle des compétences – mais il ne devra jamais se travestir en fabrique de compétences.

En fait, on m'aura compris, je ne conteste pas la valeur ni la pertinence de cette approche comme technique d'élaboration de programme, ni même le fait qu'elle puisse contribuer de façon significative à l'amé-

lioration de notre curriculum. Je crains cependant qu'on s'enlise inutilement dans des discussions stériles, simplement parce qu'on ne définit pas ses termes ou qu'on propose des généralités et des approximations telles qu'elles ouvrent la voie à la plus pure confusion.

Par-delà toutes les anomalies et les lacunes dont sont affublés les textes officiels introduisant cette approche en formation collégiale – et que la revue *Pédagogie collégiale*, voire même la Commission d'évaluation ont pu signaler depuis deux ans – il reste qu'un changement de cap important a pu être réalisé grâce à cette approche. Elle a permis d'introduire un peu plus de logique en identifiant pour chaque cours une cible principale – et une seule – et en formulant celle-ci de manière à centrer l'enseignement d'abord et avant tout sur les apprentissages attendus de l'élève. Dans l'un des ateliers du symposium auquel j'ai assisté, un enseignant a même parlé à ce sujet d'une véritable « révolution copernicienne ».

Pour un profil de formation fondamentale

De plus, comme je le rappelais au départ, si l'on souhaite que le développement des compétences devienne un axe majeur de définition de notre culture collégiale, on devra le conjuguer avec deux autres axes importants de notre jeune tradition, à savoir la formation fondamentale d'abord et l'approche-programme ensuite.

Si la version actuelle du programme de formation générale nous apparaît souvent, lorsqu'on aligne les uns à la suite des autres les objectifs, les standards et les activités d'apprentissage des différents ensembles, comme une liste plus ou moins hétéroclite et décousue d'éléments disparates et sans âme, c'est précisément, me semble-t-il, qu'on a oublié l'essentiel. À savoir, une vision claire, large et inspirante de cette femme nouvelle et de cet homme nouveau, bien de chez nous et bien de notre temps, que nous voudrions former, ayant une tête bien faite, capables de voir haut et loin, d'accéder aux œuvres et à l'héritage des civilisations, à mille lieues des brouhahas de la mode et de la routine, et pourtant profondément enracinés dans leur temps, au cœur même de la cité.

Ce profil d'un humanisme nouveau à définir serait seul susceptible de donner soufflé et cohérence à nos programmes et je ne vois pas qu'on puisse le circonscrire autrement qu'en évoquant et en réactualisant nos projets et nos réflexions sur la formation fondamentale. Nous disposerions ainsi d'un socle marqué aux sigles de la gratuité, de la distance et de « l'inutilité », mais autour duquel et à partir duquel pourrait s'articuler notre culture scolaire et se greffer notre souci pour le développement des compétences.

La perspective d'une approche-programme

Enfin, troisième et dernier axe de ce renouveau, l'approche-programme. Celle-ci s'impose, en lien avec les deux autres axes, parce qu'il nous faudrait disposer d'une vision éminemment curriculaire où l'intégration des apprentissages serait au cœur de la relation pédagogique et où celle-ci devrait nécessairement s'inscrire dans un projet éducatif largement partagé et pratiqué en concertation avec toutes les intervenantes et tous les intervenants du programme.

Sur cette base, l'intégration ou du moins l'agencement des deux volets d'un programme de formation, à savoir la formation générale, d'une part, et la formation spécifique, d'autre part, s'impose. Plusieurs participantes et plusieurs participants aux ateliers du symposium ont exploré, entre autres, le cloisonnement actuel entre ces deux volets des programmes de formation.

Conclusion

Tels seraient, à mon humble avis, les trois axes fondamentaux à partir desquels nous pourrions quitter l'an deux de la réforme pour aborder ensemble l'aube du renouveau collégial, seul gage de notre avenir et prémisses de notre contribution à l'édification d'un nouvel espace public : le collège du XXI^e siècle pour un renouvellement de la culture québécoise tout entière et, plus particulièrement, de sa culture scolaire.

Pour que ce rêve devienne réalité, je fais appel à tous, gens des collèges et gens du Ministère, afin que prenne forme cette communauté de pensée et d'agir articulée autour d'un même projet collectif, un partage d'idéaux qui donnent au plus grand nombre le sentiment de participer à l'édification d'une œuvre de civilisation, la nôtre, notre société québécoise du XXI^e siècle. ▣

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. FORCIER, Paul, « L'épreuve-synthèse de programme : quelques valeurs à mettre en perspective » dans *Colloque sur l'épreuve-synthèse de programme : textes des conférences et ateliers*, Montréal, Fédération des cégeps, 1994, p. 3.
2. DUMONT, Fernand, *Raisons communes*, Québec, Éditions du Boréal, 1995, 255 p.
3. *Ibidem*, p. 150.
4. Cf. FORCIER, Paul, *op. cit.*, p. 3.

5. COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *L'évaluation des P.I.E.A. : rapport-synthèse*, Québec, Gouvernement du Québec, 1995, p. 15.
6. INCHAUSPÉ, Paul, *L'avenir du cégep*, Montréal, Éditions Liber, 1992, p. 11-13.
7. Ces propos sont largement inspirés de la lecture de Fernand Dumont qui, dans son ouvrage *Raisons communes* que j'ai déjà cité, développe largement la thèse que je ne fais qu'évoquer ici.
8. FORCIER, Paul, *op. cit.*, p. 20.
9. CONSEIL DES COLLÈGES, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, Gouvernement du Québec, 1992, 413 p.
10. DUMONT, Fernand, *op. cit.*, p. 165.
11. On trouvera de tels constats chez divers auteurs et notamment sous la plume de Paul Inchauspé dans son ouvrage déjà cité ainsi que chez Fernand Dumont dans *Raisons communes*, p. 153-154.
12. DUMONT, Fernand, *op. cit.*, p. 155 et p. 158-159.
13. *Ibidem*, p. 150-151.
14. BACHELARD, Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938.
15. DEVELAY, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur, 1993, p. 122.
16. TREMBLAY, Gilles, « À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation » dans *Éducation permanente*, n° 103, juillet 1990, p. 77-91.