

Les orientations pour les collèges du XXI^e siècle : Avant d'aller plus loin... s'il n'est pas déjà trop tard

Jean-Pierre Goulet

Consultant en développement pédagogique

Il serait difficile de ne pas adhérer d'emblée aux grands défis que propose la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science pour les collèges : assurer la réussite, offrir des programmes adaptés aux besoins, accroître les responsabilités des établissements et soumettre ceux-ci à une évaluation plus rigoureuse, renouveler et resserrer les liens entre les partenaires. On ne peut toutefois en dire autant des mesures retenues pour aider les collèges à faire face à ces défis. Si tous semblent d'accord avec la mise sur pied d'une session d'accueil et la création d'une nouvelle Commission d'évaluation, par contre, « la mesure financière d'incitation à la réussite » et la réduction du nombre des cours de philosophie et d'éducation physique sont loin de susciter l'unanimité. D'autre part, on doit déplorer la timidité des mesures visant le renouveau de l'enseignement préuniversitaire, pourtant identifié comme un des talons d'Achille du collégial, de même que la très grande discrétion avec laquelle la ministre a traité de la formation initiale et du perfectionnement psychopédagogiques des enseignantes et enseignants, de l'éducation des adultes (« l'autre cégep ») et de l'approche-programme. Sans parler, restrictions budgétaires obligent, des ressources qui risquent de faire défaut. Et surtout, on doit s'interroger sur la conception même de la formation à offrir au collégial qui sous-tend les mesures retenues. Le moins qu'on puisse dire, c'est qu'elle est ambiguë. C'est pourtant sur la base de cette conception qu'on s'apprête à modifier tout un pan de l'enseignement collégial. Et compte tenu de l'imprécision du cadre pédagogique proposé, ainsi que des échéances de réalisation, l'entreprise risque de se faire dans la confusion et la précipitation.

Exit la formation fondamentale

On constatera sans doute avec surprise que dans les nouvelles orientations pour les collèges du Québec, il n'est nulle part fait mention de la formation fondamentale.

On affirme pourtant dans l'introduction au Régime pédagogique du collégial, régime en vigueur depuis près de dix ans, que « Le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial réside dans le fait qu'il est appelé à dispenser une formation de type fondamental [...] principe intégrateur des composantes des programmes d'études ».

Il n'est pas exagéré de dire que le concept de formation fondamentale est devenu l'un des éléments les plus dynamisants du développement pédagogique du collégial. Dans les collèges, des efforts considérables ont été consentis par les enseignantes et les enseignants, toutes disciplines ou spécialisations confondues, pour préciser les objectifs de formation fondamentale et les traduire dans la pratique pédagogique quotidienne. Le concept de formation fondamentale, avec son pendant, l'approche-programme, doit être considéré comme l'élément clé de l'intégration de l'enseignement et des apprentissages. Plusieurs établissements en ont d'ailleurs fait le pilier de leur projet éducatif.

Et voilà que « l'élément le plus caractéristique de l'enseignement collégial », « le principe intégrateur » est passé sous silence, sans qu'on se donne même la peine d'expliquer pourquoi et sans, non plus, qu'un tel changement ait été souhaité, à notre connaissance du moins, lors de la Commission parlementaire sur les cégeps. C'est là, nous semble-t-il, une façon bien cavalière de disposer des efforts de réflexions et de recherche-action qui se font dans les collèges. Sans compter l'effet démobilisateur sur ceux et celles, de plus en plus nombreux, qui misaient sur la formation fondamentale pour donner plus de sens à leur action éducative et remédier à la formation « en mosaïque » des élèves. Ce qu'on croyait une orientation de fond n'aura-t-il été qu'une mode, remplacée, « sans préavis » par une autre : celle de la formation générale et des compétences ?

On retrouve, bien sûr, des éléments de formation fondamentale dans les objectifs de formation générale : « ... maîtriser sa langue... maîtriser les règles de base de la pensée rationnelle... être capable d'autonomie dans la réflexion... comprendre les spécificités des approches du réel qui sous-tendent les grands domaines du savoir... » (p. 17). Mais ces objectifs caractérisent le bloc des cours communs obligatoires. Qu'en est-il alors des cours de concentration ou de spécialisation ? Visent-ils des objectifs différents ? Ce semble être le cas pour l'enseignement technique où les objectifs sont reliés, par le biais des compétences, à des fonctions de travail spécifiques ; mais la chose est moins claire pour l'enseignement préuniversitaire qui ne prépare pas immédiatement au monde du travail. Pourtant les cours de concentration ou de spécialisation devraient contribuer, tout autant que les autres, à l'atteinte d'objectifs de formation fondamentale, c'est-à-dire à l'acquisition des assises, concepts et principes de base des disciplines et des savoir-faire et au développement intégral de la personne. C'est sur cette voie que s'était engagé le collégial, et c'est sur cette voie qu'on comptait (ministère y compris, depuis 1978) pour passer des simples listes de cours à de véritables programmes d'études. Il semble qu'il faille dorénavant voir les choses différemment.

*Ce qu'on croyait
une orientation de fond
n'aura-t-il été qu'une mode,
remplacée sans préavis
par une autre ?*

Or il est loin d'être certain que la conception de la formation qu'on peut deviner dans les orientations présentées par la ministre favorise l'intégration des apprentissages et de l'enseignement au sein des programmes. En fait, il y a risque que chaque élève se retrouve simultanément dans deux programmes distincts, à poursuivre deux ensembles d'objectifs entre lesquels il y a peu de liens : ceux de la concentration ou de la spécialisation d'une part et ceux de la formation générale d'autre part. Et ce, malgré la possibilité, bien limitée, d'adapter quelques-uns des cours de formation générale à la concentration ou à la spécialisation. De leur côté, les enseignantes et les enseignants risquent de se cantonner dans la poursuite des objectifs propres au « type de programme » dans lequel ils enseignent.

De quoi parle-t-on au juste ?

Pour procéder à la mise en place de ce qu'on appelle dorénavant *les composantes de formation générale*, on propose un cadre qui appelle quelques commentaires.

Les composantes de formation générale comprennent trois blocs de cours. Pour le premier (formation générale commune à tous les programmes), la ministre détermine les objectifs, les standards et les activités d'apprentissage. Pour les deux autres blocs (formation générale particulière à chaque programme et formation générale complémentaire), la ministre détermine les objectifs et les standards mais laisse aux collègues le soin de déterminer les activités d'apprentissage (p. 18-19).

Comme on peut le constater, on ne mentionne pas ici le contenu. On pourrait croire qu'il est compris dans les objectifs (objectifs d'acquisition de connaissances). Il ne semble toutefois pas que ce soit le cas puisqu'on parle fréquemment, notamment aux pages 20 et 21 des objectifs et du contenu. Alors, qui déterminera le contenu des cours ?

Pour ce qui concerne les objectifs, s'agit-il des objectifs de programmes, de séquences de cours ou de cours ; s'agit-il d'objectifs généraux ou spécifiques, terminaux ou intermédiaires ? Le ministère aura-t-il la responsabilité de définir tous ces objectifs. Si tel est le cas, l'entreprise est gigantesque... et elle laisserait peu de marge de manœuvre aux enseignantes et aux enseignants.

Les activités d'apprentissage posent aussi problème. Ainsi on peut lire, à propos de la langue d'enseignement et de la littérature : « adapter les activités d'apprentissage aux besoins

propres à chaque programme ou à chaque groupe de programmes. Il pourrait s'agir tantôt d'un corpus littéraire, tantôt d'un type particulier d'écriture » (p. 20). Ici on confond activité d'apprentissage et *contenu*. Ailleurs (p. 25), les activités d'apprentissage sont « des cours (laboratoires, ateliers, séminaires, stages ou autres activités) destinés à assurer l'atteinte des objectifs et des standards visés ». S'il ne s'agit que de cela, de *formules pédagogiques*, on voit mal comment le choix des activités d'apprentissage pour certains cours de formation générale représente une responsabilité accrue des collègues en matière de gestion de programme, comme on l'affirme dans le document de la ministre. D'autre part, on voit difficilement comment on pourra adapter ces cours à la spécialisation ou la concentration par la seule possibilité de varier les formules pédagogiques.

Si, par ailleurs, on doit prendre les activités d'apprentissage pour ce qu'elles sont, des activités précises (lire tel texte, résoudre tel problème, réaliser un schéma de concepts, etc.) liées à des objectifs spécifiques, peut-on imaginer que la ministre va s'engager à préciser « provincialement » de telles activités pour les cours de la composante de la formation générale commune à tous les programmes ?

Certains s'y retrouveront peut-être dans cette nouvelle façon de partager les responsabilités entre le ministère et les collègues ; sûrement pas les enseignantes et les enseignants qui ont été habitués, à travers de nombreuses activités de perfectionnement, à plus de rigueur dans l'utilisation des termes pédagogiques. Le souci louable « d'aller droit au but avec le minimum de données et références techniques » (p. 3) a mené à un langage approximatif.

Vite, vite.

À partir d'une conception imprécise de la formation, avec un cadre pédagogique imprécis lui aussi, on s'apprête à procéder tambour battant. Si l'on se fie au calendrier présenté dans les orientations, la ministre disposera du trimestre d'automne 1993 pour « construire » les blocs de la formation générale : pour préciser les objectifs (et, on l'imagine, le contenu), les standards, les activités d'apprentissage (dans le cas des cours communs à tous les programmes) et pour en faire un tout cohérent. Et cela devra se faire en consultation. « Les enseignantes et les enseignants et leurs instances [syndicats et coordinations provinciales ?] seraient, au premier chef, associés aux collègues et consultés sur la définition des objectifs et des standards dont la ministre a la responsabilité » (p. 33). Il est louable de vouloir accélérer le processus de révision de programme, mais ici on propose de faire un saut quantique.



Personne n'a jamais mis en doute la nécessité de rénover l'enseignement collégial. Et la générosité avec laquelle les collègues ont participé à la Commission parlementaire témoigne de leur désir de voir changer des choses ; mais on voudrait bien que les choses changent pour le mieux. Avec ce que propose la ministre, notamment pour ce qui concerne la formation générale, il est loin d'être certain que les collègues, et surtout les élèves, y trouveront leur compte.

*Le souci louable
« d'aller droit au but »
a mené à un langage
approximatif*

Avant d'entreprendre quoi que ce soit, il y a lieu de revenir au concept de formation fondamentale comme principe intégrateur des programmes d'études, ou sinon, de proposer clairement une autre vision de la formation qui permette de saisir l'articulation entre la formation générale d'une part et celle qui est dispensée dans les cours de concentration ou de spécialisation d'autre part ; une vision à laquelle toutes les enseignantes et tous les enseignants pourraient souscrire et à laquelle ils pourraient se référer

pour en arriver à une meilleure intégration de leur enseignement. Il y a lieu aussi de définir avec plus de rigueur les responsabilités du ministère et des collèges et d'établir un calendrier réaliste.

On peut comprendre l'impatience de certains à changer des choses ; il serait dommage que cette impatience mène à l'improvisation. Il faut prendre la peine de revoir sérieusement le plan de « rénovation » proposé pour les collèges, avec le temps que cela exige. Autrement, on aura seulement bricolé un ravalement de façade. Et on ne bricole pas l'avenir de centaines de milliers de personnes. ❏

RÉFÉRENCES

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Québec, 1984, 42 p.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, Québec, avril 1993, 39 p.