



L'approche-programme

Claude de Lorimier
 Directeur des
 services pédagogiques
 Cégep Montmorency

Sont rassemblées ici les communications des trois invités (Claude de Lorimier, Denis Dubois et Louise Cazeault) à la table ronde dont le sujet était : *L'approche-programme : quelle en est la nécessité, quelles en seraient les conséquences ?*

Étant donné que l'on veut ici cerner ce qu'est l'approche-programme, servons-nous d'abord d'une description déjà utilisée par la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps, mais légèrement modifiée. L'approche-programme consiste, entre autres, à :

- établir (parmi tous les intervenants d'un programme) une conscience claire des objectifs de formation et d'apprentissage pour les étudiants d'un programme donné ;
- établir des passerelles avec les établissements du secondaire, les universités et le marché du travail ;
- analyser les comportements des étudiants d'un programme donné ;
- évaluer le degré d'intégration des différents cheminements proposés par les professeurs des disciplines d'un programme ;
- examiner la politique des cours complémentaires ;
- relancer les étudiants sur le marché du travail et à l'université ;
- bref, élaborer une politique de gestion et d'évaluation des programmes d'enseignement et la mettre en application.

ENGOUEMENT TEMPORAIRE OU NÉCESSITÉ PERMANENTE ?

— Malgré le rapport Nadeau qui proposait de structurer l'organisation du collège sur l'unité de base qui administre le programme (le module), c'est le Règlement sur le régime pédagogique du collégial qui ranime l'approche-programme en proposant une nouvelle définition de la formation fondamentale et du programme. On y réaffirme le partenariat Ministère-Collège : des cours seront laissés au choix du collège et les programmes d'établissement apparaissent.

— Depuis, à peu près tous les programmes d'enseignement technique sont renouvelés ou en voie de l'être. Nous aurons bientôt de vrais programmes d'enseignement général : sciences humaines, sciences de la nature... Les collèges doivent organiser l'implantation de tous ces programmes avec ce que cela implique : perfectionnement des professeurs, nouveaux équipements, etc.

— Les problèmes d'apprentissage des étudiants sont plus aigus maintenant et nécessitent des mesures de type interdisciplinaire.

— La recherche de solutions aux problèmes de l'enseignement (isolement disciplinaire) favorise également l'approche-programme (en département, le professeur est surtout un spécialiste du contenu ; dans une structure modulaire, il réagit davantage comme un pédagogue).

RETOMBÉES PRÉVISIBLES DE LA MISE EN APPLICATION DE L'APPROCHE-PROGRAMME

Niveau Local

Suivant les cultures locales et l'expérience passée, on peut classer de deux manières les changements qu'implique l'approche-programme :

La méthode déductive

— Mise en place d'une politique de gestion et d'évaluation des programmes d'enseignement.

— Mise en place d'une commission de programmes ou d'une structure par programmes (style modules de l'Université du Québec) avec parfois des changements structurels à la commission pédagogique.

— Changements à la direction des Services pédagogiques : modifications des tâches des adjoints ; restructuration par familles de programmes.

La méthode inductive

— Mise sur pied de comité ad hoc d'implantation des nouveaux programmes (sciences humaines, sciences de la nature, etc.).

— Mise sur pied de comités interdisciplinaires (structure légère) reliés à l'aide aux étudiants en difficulté d'apprentissage ou à la résolution de problèmes concrets.

— Mise en place de classes-stables favorisant la réussite des étudiants et permettant le regroupement de professeurs de plusieurs disciplines.

On peut évidemment mêler les deux méthodes.

Un *accélérateur* : l'obligation qui serait imposée par le Ministre d'élaborer des politiques d'évaluation de programmes vérifiées par la Commission d'évaluation du Conseil des collèges pourrait accélérer l'adoption d'une approche-programme dans les établissements.

Un *frein* : les ressources financières (alors que le département est conventionné, la structure par programme ne l'est pas.) Où prendre l'argent pour mettre en place des structures permanentes viables ?

Les résultats souhaités

— Passer d'un mode de gestion centré sur les services à rendre et les ressources à distribuer à un système intégré de gestion de programmes d'enseignement.

— Concilier les avantages d'un système qui favorise le développement de

l'enseignement des disciplines (structure départementale) et ceux d'un système qui favorise l'intégration des apprentissages et l'atteinte des objectifs des programmes chez les étudiants (structure modulaire).

Niveau provincial

S'il n'existe pas encore une véritable gestion des programmes d'enseignement dans le réseau des collèges, qu'en est-il au Service des programmes de la DGEC ? Les directeurs des Services pédagogiques sont portés à penser que s'il existe un processus de révision et d'élaboration de programmes, il n'existe pas encore un véritable processus de gestion des programmes. « Les phases du processus se chevauchent à tel point qu'il est parfois difficile de départager ce qui relève de la phase d'analyse des besoins ou de la phase d'élaboration du programme. On conserve même l'impression que tout le processus n'est qu'une phase continue d'analyse. L'application du processus fait appel à la participation et à la consultation d'un large éventail d'intervenants de telle manière qu'on recherche constamment le consensus ou le compromis au détriment de la pertinence et de la cohérence » (Document de la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps). Par ailleurs, la révision des programmes ne reposerait pas toujours sur des mécanismes cohérents d'évaluation des programmes.

En faisant ces affirmations fondées sur certaines expériences passées (techniques de bureau, techniques de laboratoire médical), on ne veut pas minimiser le travail qui se fait dans les différents comités pédagogiques et au Service des programmes qui fonctionne avec un personnel permanent relativement peu nombreux. Il s'agit d'un problème de système. Ce système a été mis en place au début des cégeps : il était fondé sur la participation des enseignants de toutes les disciplines de tous les collèges pour élaborer ou réviser les programmes professionnels. Les collèges comme tels ont toujours été absents à plusieurs étapes du processus d'élaboration et de révision de programmes qu'ils doivent par ailleurs implanter. Ce système devrait donner en 1991 un programme de sciences humaines¹, après treize ans de travail, et en 1992 un programme de sciences de la nature, après quinze ans de travail. Est-ce réaliste de laisser per-

durer un système aussi lourd à l'heure du développement accéléré de la culture, des communications, des sciences et des technologies ?²

Il me semble qu'il faudra en venir bientôt à un meilleur partage des responsabilités, pour ce qui concerne la gestion et l'élaboration des programmes. S'il doit y avoir un partenariat Ministère-Collèges dans la gestion des programmes, il faudra en venir à des commissions de programmes (comme le proposait la Fédération des cégeps en 1981) ou à des comités nationaux de programmes (comme le propose Pierre Leduc dans *Pédagogie collégiale*, mars 1988) qui définiront le cadre et l'orientation des programmes. Ces comités, composés, d'administrateurs pédagogiques et de coordonnateurs de disciplines, pourraient disposer des rapports d'évaluation de chacun des collèges pour faire le point sur l'état et les besoins d'un programme donné et pour en faire, selon des échéances à définir, la révision complète. En dernier ressort, le Ministère et les collèges se concerteraient au sein d'un nouveau comité permanent des programmes pour établir la recommandation finale.³

Dans la conjoncture actuelle, il peut paraître utopique que les changements souhaités se fassent à court terme. C'est dans la mesure où les collèges prendront leurs responsabilités dans la gestion et l'évaluation de leurs programmes d'enseignement que le système provincial a des chances d'être modifié pour s'adapter aux nouveaux besoins des collèges.

NOTES

1. Je cite ici cinq objectifs du projet du nouveau programme de sciences humaines pour démontrer que ces objectifs sont tout au plus des buts et non des objectifs opérationnels :

— la capacité d'établir les rapports de complémentarité entre différents types d'explication ou de description de réalités humaines ;

— la capacité d'indiquer les limites propres à différentes théories des sciences humaines ;

— l'utilisation du raisonnement hypothético-déductif pour « décrire » ou expliquer des faits observés ;

— faire preuve de l'objectivité nécessaire à l'examen de faits dans le contexte de la recherche scientifique ;

— réclamer l'intégrité intellectuelle.

Cette approche me semble en contradiction avec les idées du grand pédagogue Louis D'Hainaut dans son ouvrage *Des fins aux objectifs de l'éducation* :

« Autant que possible, un programme pédagogique opérationnel devra préciser des objectifs évaluables et spécifier les critères d'évaluation ou plus exactement de maîtrise de ces objectifs, de manière qu'on puisse déterminer sans ambiguïté s'ils sont atteints ou non ».

Le rapport *Le Collège* (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, aussi appelé rapport Nadeau) disait du régime pédagogique provisoire des cégeps (1967 à 1984) :

« En discutant sur le régime pédagogique, on peut démontrer que l'absence de véritables objectifs a permis à l'équivoque de s'installer dans les programmes. Si le système a des buts : assurer une formation, préparer à l'université et au monde du travail, il n'a pas su définir des objectifs spécifiques, des situations concrètes à créer ou des performances à réaliser ».

2. Il peut paraître étonnant qu'un pays comme l'Écosse (5 000 000 d'habitants) ait pu en quelques années modifier tous ses programmes de formation professionnelle en les axant sur les compétences à maîtriser.

3. Le rapport Nadeau recommandait également la constitution de comités de programmes provinciaux.

« Que, lors de la définition des objectifs et des sous-objectifs des programmes, les comités de programmes provinciaux, régionaux et locaux 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 ».

Denis Dubois

Professeur de philosophie
Cégep de Bois-de-Boulogne

L'approche-programme est nécessaire pour certaines raisons et sous certaines conditions que j'aimerais préciser. Les raisons qui me semblent appuyer cette réponse sont les suivantes :

— Les savoirs relevant des logiques disciplinaires sont de plus en plus morcelés ;

— Les étudiants et les étudiantes vivent de plus en plus l'éparpillement des efforts et la discontinuité des apprentissages ;

— Une nouvelle dynamique naît des rencontres multidisciplinaires et elle n'est pas réductible à la somme des parties ;

— À l'ordre collégial il y a un plafonnement dans la progression des compétences en regard de la stricte maîtrise de sa propre discipline.

Maintenant, certaines conditions m'apparaissent devoir être discutées.

— Il faut viser des consensus *avant* d'entreprendre des actions.

— La coordination des intervenants doit se faire autour d'objectifs de formation communs, c'est-à-dire qu'il faut viser le développement chez les étudiants et les étudiantes d'habiletés métadisciplinaires auxquelles chacun et chacune concourt à sa manière. Je verrais mal un *melting pot* dans lequel on biologiserait les soins infirmiers ou dans lequel on sociologiserait l'économie. On en arriverait assez tôt à ne travailler que sur des sujets très pointus comme faire l'histoire du développement géographique de la langue en regard de l'impact économique des décisions politiques. Ce qui nous éloignerait de la formation fondamentale.

— Nos intérêts doivent dépasser la simple pluridisciplinarité pour viser une formation qui soit vraiment transdisciplinaire.

— Que l'approche-programme soit axée sur la formation fondamentale, voilà une heureuse combinaison. Mais n'en faisons pas une panacée. D'autres problèmes requerront d'autres solutions.

— Cette nouvelle perspective ne doit pas que donner naissance à de nouvelles structures, de nouvelles exigences, elle doit être l'instrument qui nous permette de penser d'abord à améliorer et à mieux comprendre les structures déjà existantes.

— Les différents langages que nous tenons actuellement et qui semblent devenir autant de réalités dans l'esprit de nos étudiants et de nos étudiantes ne doivent pas être réduits à un seul discours qui ne serait plus cohérent que parce que plus abstrait. Une discipline est une entité qu'il nous faut dépasser mais non pas perdre de vue.

— J'ai entendu certains discours qui réduisaient les craintes et les peurs des enseignants et des enseignantes à des perceptions non fondées. Il n'y a pas plus mauvais départ, pour la compréhension mutuelle, que la négation de l'altérité. On devrait plutôt en identifier la source pour pouvoir travailler à ce niveau.

— On a maintes fois vanté les mérites de l'approche-programme en regard du développement du sentiment d'appartenance, chez les étudiants et les étudiantes, à un programme voire à un établissement. Mais nous vivons dans une société d'hommes et de femmes libres. L'appartenance c'est bien, mais pour le temps de la formation seulement. Ne perdons pas de vue la finalité suprême qui doit guider nos actes : l'autonomie de nos finissants.

— L'approche-programme a nécessité et nécessite toujours un apport considérable en recherche. Ceux et celles qui s'y sont consacrés savent que la recherche requiert beaucoup plus de temps que les dégrèvements n'en allouent. Il ne faudrait pas prendre pour norme ce dévouement. Il peut être apprécié pour ce qu'il est dans une période de changement, mais il ne faudrait pas mesurer la piste avec cet étalon lorsque l'approche-programme atterrira sur le terrain de l'enseignement.

— Jusqu'ici l'approche-programme est perspective, elle est recherche et, pour certains intervenants, elle est participation. Une reconnaissance institutionnelle est souhaitable au niveau de l'enseignement non seulement pour concerter les efforts de chacun et chacune mais pour que ces efforts soient reconnus en

terme de temps, de tâche et de perfectionnement.

— Nous avons fait l'exercice des multiples formes aux mêmes couleurs, il ne faudrait pas que l'approche-programme se cantonne dans le changement de formes, il faut être prêt à y ajouter de nouvelles couleurs.

— Que les maîtres d'œuvres en demeurent les enseignants et les enseignantes avec leur appartenance disciplinaire ; il n'y a pas de perceptions des formes visuelles sans distinction des couleurs, il n'y aura pas d'approche-programme sans distinction des disciplines.

— Que les valeurs de rationalité que nous tentons d'inculquer aux citoyens de demain soient aussi celles qui prirent lors des négociations de conventions collectives de travail.

Je pense que les étudiants ne doivent pas être traités en simples « héritiers » du savoir mais que la formation donnée doit leur assurer la possibilité d'être capables d'explicitier, de justifier et de fonder leur agir. Et cela nous paraît impossible si l'on s'en tient uniquement à une transmission de connaissances. Les étudiants ne doivent pas seulement écouter et répéter les discours que nous leur tenons. Nous devons les rendre capables d'y participer, de les pratiquer et donc d'accéder aux habiletés nécessaires à leur formation.

Louise Cazeault
Service des programmes
DGEC

Le sujet qui est proposé ici a toute la fragilité des choses en train de se faire et j'apprécie de l'aborder dans cette tribune plus libre de contraintes que le théâtre officiel de la participation et de la concertation en matière de programme.

Je m'empresse donc de répondre directement à la question qui m'est posée : je suis POUR l'approche-programme, telle que je la conçois ! Voilà ! M'étant acquittée du devoir d'obéissance minimale qu'impose la politesse, je souhaiterais vous faire part de quelques réflexions sur le sujet. Ces réflexions n'ont pas la prétention de clore le débat.

Après avoir situé le « concept » d'approche-programme avec lequel je suis en accord, je développerai mon point de vue en l'abordant sous trois angles, tout en sachant que la problématique elle-même pourrait en comporter de nombreux autres tout aussi valables et importants. Je recourrai dans ce développement à des exemples que j'ai retenus, moins pour leur valeur exemplaire, que pour leur pouvoir d'évocation des idées que je voudrais partager avec vous. Je parlerai bien sûr de ce que je connais le mieux : la révision des programmes comme elle est pratiquée à l'heure actuelle, avec l'ensemble des intervenants : comités pédagogiques de professeurs, administrateurs, employeurs, intervenants gouvernementaux... Mon propos sera moins de faire l'apologie de l'approche-programme que de tracer l'évolution qui, selon moi, confronte l'enseignement collégial à l'heure actuelle.

Ces angles sont les suivants :

- la réponse aux besoins de la société ;
- le souci actif des besoins de la clientèle ;
- le partage du pouvoir.

LE CONCEPT D'APPROCHE-PROGRAMME

Je dois vous avouer un certain malaise devant le concept d'approche-programme. Je ne sais pas si c'est mon esprit qui résiste au concept ou le concept qui résiste à mon esprit refusant de livrer toute sa lumière, mais il m'apparaît difficile de donner un contenu notionnel à ce

concept dont la nature relève davantage d'une volonté d'action et d'une prise de conscience affective.

Au fil de mes réflexions, j'en suis tout de même venue à identifier quelques points de repère qui ont l'avantage de me conforter, sinon de m'éclairer.

J'ai découvert que mon malaise vient d'abord du fait que l'approche-programme confond deux idées. On peut vouloir dire par ces termes :

— Une façon d'approcher le programme ;
(l'approche-programme = l'approche du programme)

et on peut vouloir dire,

— Une façon d'approcher la réalité du point de vue du programme.
(l'approche-programme = une approche selon le programme)

Au cœur de ces deux idées, on peut retrouver le bon vieux couple : intérieur-extérieur, et je me suis dit : voilà qui est clair ! Relatif, mais clair. En fait ces idées correspondent à deux mouvements physiques : aller vers, être dans.

Mon malaise vient ensuite du fait que l'objet commun à ces deux mouvements est le programme. Je croyais qu'il s'agissait là d'une réalité familière. Car ce programme, le réseau collégial se les donne depuis vingt ans ; il les crée, les révise, les propose à une clientèle diversifiée, les met en place et les dispense. Le programme de l'approche-programme, dans ce contexte, reste flou : il s'oppose à discipline, recouvre la spécialisation seulement, intègre les cours obligatoires ? On ne sait trop.

Pris en eux-mêmes, les deux mouvements dont je parle sont irréductibles même si tous les jeux de miroir sont permis entre l'intérieur de l'extérieur vu de l'intérieur... ainsi de suite. On ne peut aller vers quelque chose et l'adopter comme point de vue en même temps à moins de nager en pleine fantaisie.

Si l'on quitte les idées abstraites pour aborder leur signification concrète, il m'apparaît que ces deux mouvements recouvrent deux fonctions relatives au programme, irréductibles et complémentaires, qu'il est important de sauvegarder et d'articuler étroitement.

Le premier est celui qui permet, dans l'élaboration du programme, de répondre aux besoins de la société. Il suppose, globalement, que la sensibilité à l'environnement extérieur à l'enseignement collégial soit à son plus haut niveau pour permettre de lire les attentes et d'inventorier des formes adaptées de réponses à ces besoins.

Le second mouvement concerne la réalisation du programme à partir de la planification fine de ses composantes jusqu'à la rétroaction sur sa performance. Cette réalisation doit être, elle aussi, présente, articulée et prise en compte dans la façon dont le collégial assure sa mission de formation. Ce second mouvement me semble indispensable pour répondre concrètement aux besoins de la clientèle et pour l'aider à résoudre ses problèmes d'apprentissage.

Ces considérations étant faites, mon adhésion à la nécessité de l'approche-programme pourrait être clarifiée de la façon suivante :

Je reconnais la nécessité pour le collégial, même après 20 ans d'élaboration et de mise en œuvre de programmes, de mettre, au premier plan de ses préoccupations, ces exigences :

- répondre aux besoins de la société ;
- actualiser le souci des besoins de formation des étudiants.

Je reconnais aussi la nécessité pour le collégial de se donner les moyens d'articuler ces deux préoccupations au sein des activités diverses qui entourent les programmes tant au Ministère que dans les collèges.

La question reste de savoir comment, par quels changements y parvenir. Devrons-nous recourir à des changements de méthodes, d'outils de travail ? Faudrait-il modifier les structures existantes ? S'agit-il d'un changement d'attitudes et de mentalités ?

La réflexion actuelle n'est sans doute pas suffisamment avancée pour apporter des réponses fermes et justes à ces questions. Sans doute, aussi, des réponses viendront-elles de l'action sous la poussée du merveilleux mécanisme d'osmose existant entre la réflexion et l'action.

Pour ce qui est de la Direction générale

de l'enseignement collégial, notre contribution à cette réflexion du milieu a consisté à mettre en relief quelques principes qui, à notre sens, doivent présider à la mise en place de cette approche-programme. J'aimerais en faire part en les regroupant sous les thèmes de la réponse aux besoins de la société, du souci des besoins de la clientèle et du partage du pouvoir.

LA RÉPONSE AUX BESOINS DE LA SOCIÉTÉ

Les pratiques actuelles en regard de la réponse aux besoins de la société pourraient être brièvement décrites par les quelques constats suivants :

— cette dimension est prise en charge à travers de multiples activités de cueillette d'informations et d'analyses qui permettent de prendre connaissance des besoins de l'industrie (besoins de main-d'œuvre et besoin de qualités professionnelles) et aussi de prendre connaissance des choix de société et des politiques qui orientent les actions dans les divers secteurs de la vie publique ;

— ces activités, enclenchées par des signes d'insatisfaction, ou des « visions prospectives » ou encore des changements dans l'environnement, sont ponctuelles et massives. On requestionne des secteurs d'activités ;

— dans la réalisation de ces activités, les pratiques font appel autant à l'intuitif qu'au formel avec le recours à l'ensemble des technologies modernes de cueillette d'information ;

— ce cheminement de cueillette de besoins se situe dans le cadre assez restrictif de la révision des programmes : c'est en vue d'évaluer les programmes que ce cheminement est fait.

L'approche-programme serait-elle susceptible d'améliorer les pratiques actuelles ? Nous pensons que oui à la condition toutefois que l'approche-programme comporte un processus plus continu de suivi des programmes. À ce sujet, nous avons proposé de revoir les questions relatives au programme dans l'optique du processus de gestion : planifier, organiser, réaliser, évaluer.

L'introduction de ce processus serait susceptible d'enrichir notre point de vue sur les programmes et d'élargir ce qui

pourrait être trop restrictif dans le couple révision-mise en œuvre pour tenir compte d'une réalité plus complexe.

Un avantage attendu de la gestion des programmes serait de mettre en relief, au delà de la modification des programmes et de leur contenu, l'engagement local nécessaire pour l'implantation réussie des programmes révisés.

Un autre avantage, consécutif à l'intégration des activités dans le processus de gestion, serait l'arrimage dans le temps des diverses activités d'analyse, d'élaboration, d'autorisation, d'implantation, de réalisation et d'évaluation des programmes ; en résulterait l'arrimage des intervenants qui ont charge de réaliser ces activités.

Enfin, la résultante d'une meilleure gestion des programmes se traduirait pas une cohérence accrue de l'offre de services du collégial et une transparence plus grande, vis-à-vis des milieux externes, de la qualité de l'enseignement collégial et de sa contribution au développement de la société.

LE SOUCI ACTIF DES BESOINS DE LA CLIENTÈLE

Il y aurait sans doute beaucoup à dire sur ce point. Les recherches récentes sur le cheminement scolaire des étudiants, aussi bien celles qui sont menées par le SRAM que par la DGEC, sont venues aviver la conscience de la portée de nos actions en même temps que susciter des questions et des tentatives de réponses pour améliorer les performances dans le contrat de formation qui est passé avec les étudiants.

Je laisse aux collègues le soin de situer leur champ d'intervention propre dans ce domaine. Je m'en tiendrai à ce que je connais le mieux : la révision des programmes. Dans ce champ, est-ce que l'approche-programme est susceptible de changer quelque chose ?

À l'heure actuelle, les pratiques par rapport aux besoins des étudiants se résument à un ensemble de préoccupations qui donnent lieu à des décisions ou à l'élaboration d'outils. Ces préoccupations concernent l'équilibre du travail personnel de l'étudiant versus la présence en classe et les exigences reliées aux apprentissages qui ont été planifiés ; l'évaluation du temps moyen nécessai-

re à la réalisation des apprentissages versus la densité des contenus rattachés aux cours du programme ; la préparation de logigrammes et de grilles par session qui dessinent des chemine-ments idéaux pour les étudiants, sans compter les décisions sur ces postes de contrôle que sont les préalables, etc.

Si j'avais à qualifier les pratiques, je dirais volontiers qu'elles sont marquées par l'informel. Mises à part les recherches récentes sur les cheminements scolaires — recherches qui viennent alimenter la prise de décision — ces pratiques reposent essentiellement sur l'expertise des enseignants, sur leurs perceptions des difficultés présentées par l'enseignement dans un programme et sur les moyens les plus adéquats pour atténuer ces difficultés.

Dans le cadre de la révision des programmes, ces perceptions ont comme conséquence de modifier les programmes souvent dans le sens du rapatriement de l'enseignement théorique dans un contexte technique et de l'élimination des cours de base ou de service, ou encore de l'augmentation des heures de présence en classe au détriment du travail personnel de l'étudiant, etc. Ces effets négatifs sont bien connus et les motifs qui les déterminent aussi.

Dans cet ordre d'idées l'approche-programme, si elle a pour effet d'élargir l'expertise, pourra constituer un facteur équilibrant de la situation et permettre à l'enseignement collégial de se situer de façon plus adéquate face aux exigences actuelles et futures.

Cependant, si l'approche-programme ou la gestion des programmes doit venir modifier les pratiques, les changements devront se mesurer à l'étalon de la qualité de la formation. À la lumière de ce qui est vécu à l'heure actuelle et à la lumière des orientations de l'enseignement collégial, cette qualité résulte de la polyvalence présente dans les programmes et de ce que j'appellerais volontiers leur faisabilité pédagogique.

LE PARTAGE DU POUVOIR

Ce dernier thème de l'approche-programme mérite quelques mots d'explication.

Même s'il est possible de traiter de l'approche programme en maintenant

un discours imprégné de pureté pédagogique, il faut bien reconnaître que le partage du pouvoir se pointe dans toutes les questions qui peuvent être abordées, comme il se pointe dans nos pratiques actuelles, que ce soit sous la forme des antagonismes qui s'expriment lors des révisions de programmes et souvent les neutralisent, ou encore sous la forme du jeu des intérêts qui viennent infléchir les réponses apportées aux besoins et souvent compromettre leur qualité.

Ces antagonismes et ces intérêts sont effectivement présents et mon expérience de la révision des programmes m'incite à croire qu'ils sont très bien connus et ne méritent pas toute l'attention qu'ils suscitent. Je voudrais seulement souligner à leur propos qu'ils mettent en œuvre une compréhension du pouvoir qui se résume à l'exercice d'influence en vue de la défense d'intérêts particuliers à court terme. Dans ce contexte, l'équité ne peut résulter que d'un partage, c'est-à-dire d'une division des zones

d'influence entre les intervenants, division la plus possible en parts égales.

Si l'approche-programme pouvait contribuer à améliorer cette situation, ce serait sans doute en nous amenant à modifier notre compréhension du pouvoir et de son partage.

Et je voudrais conclure en rêvant à haute voix.

On peut donner au partage du pouvoir un autre sens.

Le pouvoir, si l'on revient à sa signification première, se condense dans la capacité de traduire une intention en réalité. En ce sens, un programme, du point de vue de la révision, n'est jamais qu'une intervention, consciente d'elle-même, dite, affirmée. Le véritable pouvoir dont il faut se parler et qu'il faut « agir » (passez-moi l'expression) est celui de la capacité de réaliser. La capacité de livrer le produit à ceux qui ont assez confiance dans le collégial

pour lui demander son aide.

Quant au partage, il connote, au-delà de la division, l'idée d'une conjonction, d'une réunion autour d'une réalité commune, partagée, qui décuple les énergies et suscite l'invention, la créativité.

Dans ce changement de mentalité, deux balises s'offrent à l'enseignement collégial : un cadre juridique et réglementaire dont on n'a pas épuisé la richesse profonde et unique dans notre système d'éducation et une tradition de concertation qui, par le passé, a permis au collégial de s'établir.

Les rôles et responsabilités des intervenants, élaborés dans ce contexte, sont-ils à revoir ? Je ne le sais pas. Mais l'esprit qui a présidé à l'établissement de ces rôles et responsabilités me semble encore porteur d'avenir.