

Des programmes

De l'application des grilles de cours à la gestion de programmes*

Pierre Leduc

Directeur général
Cégep de Maisonneuve

Ma réflexion se situe très près des lieux quotidiens de notre travail : je suis en effet un déjà vieux praticien des collèges et même, ce qui est plus dangereux, d'un seul collège. On dit qu'il faut se méfier des hommes d'un seul livre ! Comme le disait Montaigne : « Nous sommes tous contraints et accumulés en nous, et nous avons la vue raccourcie à la longueur de notre nez ». C'est sans doute pour ne pas prêter flanc à cette critique que j'ai aussi beaucoup investi dans des préoccupations de réseau, notamment au sein de la Fédération des cégeps. Par ailleurs, j'ai facilement le vertige quand je m'abandonne à des perspectives d'ensemble ; j'ai donc choisi, pour aujourd'hui, un itinéraire sage et prudent, pas un voyage organisé (je ne fais quand même pas encore partie de l'Age d'or), ni une aventure extravagante (j'ai passé cet âge !), mais plutôt un vol de reconnaissance et d'appréciation du temps qu'il fait ou qu'il fera (tout en sachant très bien qu'en météo les pronostics ne valent guère au-delà des prochaines vingt-quatre heures).

Reconnaissance, ai-je dit. Il m'apparaît, en effet, important, au moins dans un premier temps, de revenir sur le chemin parcouru depuis vingt ans, de prendre note des intentions de départ, de constater les modifications de trajectoires survenues en cours de route pour ensuite avoir une meilleure idée des chemins à emprunter maintenant.

Les programmes qui échappent aux collèges

Tout d'abord, voyons comment les programmes ont échappé aux collèges, jusqu'à un certain point.

D'aucuns diront déjà : mais comment, il n'a jamais été question que les programmes appartiennent aux collèges ! Après tout, ce sont des programmes d'État, définis et autorisés par le ministre et donnant droit à des diplômes d'État signés par le ministre. Les programmes appartiennent au ministre ! Bien sûr, mais des programmes d'État, dont la mise en œuvre et la prestation ne sont pas contrôlées par des examens nationaux, ni par des mécanismes d'accréditation des établissements auprès du ministre, ni par un quelconque système d'inspection, mais plutôt par un régime pédagogique qui établit essentiellement des balises et des règles de fonctionnement et par des Cahiers de l'enseignement collégial qui décrivent sommairement le contenu des cours, de tels programmes d'État, de qui relèvent-ils, *de fait*, sinon de ces corporations qui ont reçu mandat de les dispenser ? Elle était très originale, cette formule de départ qui visait à faire assumer des objectifs nationaux d'accessibilité à la scolarité post-obligatoire et de valorisation de la formation fondamentale et polyvalente par des corporations autonomes et responsables. Il y avait là une volonté peu commune de miser sur la concertation et la synergie plutôt que sur la relation hiérarchique d'autorité pour atteindre des objectifs nationaux aussi importants. Formule originale, certes, et aussi généreuse, aérée.

C'est dans ce sens que les programmes d'État devaient être, dès le point de départ, et auraient dû demeurer, par la suite, la chose des collèges. De fait, ce sont toujours des gens des collèges qui, la plupart du temps, ont été à la source des programmes, qui en ont démontré

la pertinence, qui en ont évidemment assuré la prestation, qui ont investi dans leur mise à jour et qui en savent les retombées. Mais, curieusement, les collèges, comme tels, ne se sont pas perçus comme les maîtres d'œuvre de ces programmes, même si c'était des membres de leur personnel qui en étaient les artisans.

Convivialité et organisation

Il y a toute une dynamique qui a joué en faveur de forces centripètes en matière de programmes. On peut noter tout d'abord l'appareil ministériel qui a vite occupé tout le terrain, et d'autant plus vite que les collèges, tout nouvellement créés, consacraient le plus clair de leurs énergies disponibles à exister, à construire, à s'organiser, à s'équiper et... à passer à travers les années difficiles, et parfois critiques, qui n'ont pas manqué d'accompagner leur mise au monde. De sorte que, par un réflexe aisément explicable, nous nous sommes accrochés, en matière de programmes, à des formules quasi toutes faites et souvent uniformes, comme pour mieux garantir, de façon quasi automatique, la solidité d'un réseau qui n'avait pas de tradition et qui, de plus, était lourdement contesté. Une fois passées les premières opérations « conviviales » de définition d'axes et d'objectifs (comme à Trois-Rivières, au printemps de 1968), la machine ministérielle a vite été perçue comme une assurance tous risques.

À la convivialité a donc succédé l'organisation : coordination provinciale des programmes par discipline, sessions annuelles d'analyse et de modification de programmes, puis comité permanent des programmes et comités consultatifs industriels, etc. En même temps, sur tout le territoire, la création de programmes professionnels se faisait à vive allure. Mais, c'était les pièces détachées des collèges qui étaient associées au processus de

* Exposé présenté lors du colloque de l'Association des cadres des collèges du Québec (Québec, 29 octobre 1987).

définition des programmes : administrateurs, d'une part, et professeurs, d'autre part ; des gestionnaires et des porteurs de disciplines. Et au fil des années, dans le processus de mise à jour des programmes, les gros enjeux ont souvent fini par se traduire en opérations de force ou d'habiles manœuvres à l'égard du poids relatif des disciplines constituant les divers programmes. Encore récemment, on a vu des maîtres-plombiers à l'œuvre dans les projets de programmes de sciences notamment. De sorte que parler programmes, au plan réseau, a vite voulu dire parler grilles de cours.

Donnons quelques exemples : au tout début, au secteur général, les préalables universitaires occupaient un très large champ, dans les concentrations de sciences évidemment, mais aussi en sciences humaines ; même en lettres, quelques cases de grilles étaient remplies par ces préalables. Une bonne partie des programmes était donc réglée d'avance. Quand, après quelques années, l'université a dû se retirer considérablement de certains champs, nous avons tellement oublié ce qu'était un programme que les cours très nombreux et très divers ont tout simplement continué de proliférer. La machine s'était emballée.

Du côté professionnel, c'est le contraire : la grille de cours était totalement déterminée et devait le demeurer. En 1984, lors des discussions qui ont précédé l'adoption du Règlement des études, le ministère proposait un pourcentage significatif de cours au choix. Le réseau des collèges a eu beaucoup de difficulté à adopter cette perspective : il fallait protéger un enseignement de qualité sur tout le territoire et donc, disions-nous, il fallait que partout l'on donnât les mêmes cours.

Il ne s'agit pas ici d'un jugement que je porte sur l'enseignement qui s'est effectivement donné ; je dis que, de façon générale, le réseau des collèges n'a pas investi de l'intérieur les programmes d'enseignement et que cela s'est manifesté encore plus au général qu'au professionnel. Je dis que l'établissement des grilles de cours plus ou moins uniformes, selon le secteur, a pris trop de place et

que nous avons ainsi eu tendance à fonctionnariser, à mécaniser, à tayloriser à outrance ces programmes.

Les programmes vus par les parties négociantes

Un des facteurs déterminants de cette « déresponsabilisation » des collègues à l'égard des programmes est le fruit, à mon sens, de la dynamique des conventions collectives d'enseignants, par lesquelles toute l'activité professionnelle des enseignants se résume à l'enseignement proprement dit des disciplines et des cours apparaissant dans les *Cahiers*. De telle sorte que ce qui constitue l'essentiel de la mission des collègues, l'enseignement, a été défini, balisé, ficelé et verrouillé au plan national par les parties négociantes. Dans un tel contexte, il était vraisemblable que les programmes à enseigner n'apparaissent bientôt, dans les collèges, que comme des charges d'enseignement, des grilles de cours à appliquer, et encore, selon des modes d'allocation plutôt complexes, à la énième décimale près. Et si, par le hasard des mouvements de clientèle, une fraction de cette allocation devenait disponible en fin de course, il n'était pas question de l'investir dans le pédagogique ; elle était remise aux professeurs, puis à ceux qui étaient en disponibilité et maintenant elle est affectée au perfectionnement. La mécanique est simple, sans ambiguïté.

Un peu sans doute pour assouplir ce carcan, sont vite apparus et se sont développés des programmes nationaux de perfectionnement et de recherche auxquels les professeurs peuvent s'inscrire, notamment par le biais de projets. Et ce fut une excellente initiative, en effet. Mais ça ne peut pas corriger la rigidité excessive de notre système tel que nous le vivons dans les collèges : il est impensable de devoir recourir à des programmes nationaux pour répondre aux impératifs locaux et circonstanciés que sont, à l'occasion, l'implantation d'un programme pour une équipe donnée d'enseignants, l'intégration d'objectifs de programmes à divers cours, l'analyse des chemine-ments à proposer à tel ou tel groupe d'étudiants, etc. Il me semble qu'un établissement qu'on dit d'enseignement supérieur devrait pouvoir entreprendre,

avec ses enseignants, sa ressource essentielle, ce genre de travaux. Il n'y a eu que les baisses récentes de clientèle qui, en libérant certaines ressources, ont rendu possibles ces opérations. C'est descendre bien bas que d'attendre cette limite pour combler la lacune.

Voilà suffisamment d'exemples pour illustrer comment nous avons été entraînés par le système à privilégier une gestion « fonctionnarisante » des programmes : les programmes dans les collèges sont des réalités complexes, vivantes, organiques et difficiles à analyser précisément pour cela. Et, trop souvent, nous n'avons pas réussi à intégrer cette expérience multiforme et à l'investir dans les travaux, au collège comme au ministère. C'est ainsi que le jeu d'équilibre fragile mais fécond qui devait exister entre des programmes d'État définis par le ministre, mais partagés par des collègues responsables et nourris par eux, n'a pas, me semble-t-il, fonctionné de façon satisfaisante. Et c'est pourquoi j'ai été amené à dire que, jusqu'à un certain point, les programmes ont échappé aux collègues.

Les programmes de formation : reflets de la société

Il faut bien dire, cependant, que la conjoncture socio-culturelle ne nous a pas rendu la partie belle. Les programmes d'enseignement et de formation sont la traduction de ce qu'une société veut léguer à la génération montante. Or, est-il une époque où les adultes se soient le plus dérobés à cette mission que la nôtre ? Ayant été tellement nous-mêmes échaudés dans cette tourmente, ayant été les témoins et les acteurs de toutes ces remises en question, nous hésitons maintenant sur les contenus à transmettre, nos discours sont prudents et nous sommes devenus bien frileux ; telle brise rafraîchissante et bienfaisante est vite déclarée suspecte : ne dénoterait-elle pas une certaine nostalgie du passé, ou un accès de paternalisme, ou quoi encore ! Je ne veux pas jouer ici les Cassandre pas plus que les Caton l'Ancien : je ne suis pas inspiré et je manque d'expérience. D'ailleurs, d'autres l'ont fait de façon fort crédible, et je vous y réfère : le professeur Allan Bloom, dans *L'âme désarmée*, et l'essayiste Alain Finkielkraut,

dans *La défaite de la pensée*. Ils décrivent cette époque du « tout est relatif », cet éclatement de la culture en mille morceaux, en mille cultures, la vôtre, la mienne, celle de chacune de nos organisations, toutes aussi bonnes et valables les unes que les autres. À défaut de consensus sur ce qui est beau, bon et vrai, aussi bien se rabattre sur des processus, des habiletés, aussi bien s'enfermer dans le doute.

Dans un tel contexte, il n'est pas surprenant que nous ayons davantage retenu, dans notre gestion des programmes, les enveloppes et les grilles que les contenus et les expériences.

La réappropriation des programmes par les collèves

Mais heureusement, la vie reprend ses droits. C'est pourquoi je veux maintenant voir avec vous comment les collèves peuvent et vont se réapproprier les programmes. En effet, la conjoncture nous y invite, elle nous presse même d'opérer ce coup de barre.

D'abord, il semble bien que l'époque des grandes catholicités soit un peu moins populaire. Le personnel des collèves prenant de l'expérience et de l'enracinement - leurs propres enfants sont à l'âge de fréquenter les cégeps - il devient un peu plus sceptique à l'égard des croisades ou des jamborees nationales. La foi dans les objectifs qui ralliait tout le monde il y a quelques années est toujours là, bien sûr, la foi et la pratique même, mais la ferveur et le zèle des missionnaires sont moins goûtés. Et comme, par ailleurs, on ne veut pas se laisser avoir par la routine et l'usure démobilisante, les collèves « risquent » de devenir des lieux d'appartenance, pour peu que les attentes confuses trouvent une façon de se dire, trouvent leur « épiphanie ».

La clientèle s'annonce plus rare dorénavant. Il y a alors un réflexe de survie à vouloir améliorer la validité des cheminement proposés aux étudiants. La crédibilité des établissements redevient soudainement essentielle quand on ne peut se servir de la quantité, de la cadence de la production comme d'un écran ou d'un alibi.

Voilà des circonstances qui nous interpellent et qu'il nous faut transformer en occasions de reprises. Un second début, en somme.

La nécessité d'une approche-programme

Il s'agit essentiellement de ranimer, de revitaliser la gestion des programmes à l'intérieur des établissements. Au-delà des révisions annuelles des grilles de cours auxquelles nous procédons déjà, il nous faut entreprendre, et d'une façon systématique, l'analyse fouillée des comportements des étudiants d'un programme donné ; évaluer le degré d'intégration des différents cheminements proposés par les professeurs des disciplines d'un programme ; réexaminer et refaire, s'il y a lieu, la politique des cours complémentaires des divers programmes ; relancer les étudiants sur le marché du travail ou à l'université ; établir des passerelles carrossables entre les collèves et les universités, les établissements du secondaire, le marché du travail ; rétablir, parmi tous les intervenants d'un programme, une conscience claire des objectifs de formation et d'apprentissage pour la clientèle spécifique d'un programme donné. Voilà une « approche-programme ».

Les modèles dont s'inspirera cette stratégie commencent à se préciser, et plus d'un collève a déjà produit des documents très pertinents à ce sujet : il faut les faire circuler.

Le programme des cours obligatoires

Nous sommes portés à appliquer cette approche à l'analyse des programmes du professionnel d'abord, puis ensuite à celle des programmes du général. Ce qui est déjà bien. Mais il y a un dossier prioritaire dans ce champ de travail, c'est celui des cours obligatoires et communs de français, de philosophie et d'éducation physique. L'ensemble de ces cours constitue, selon moi, un programme en soi qu'il ne faut pas assimiler aux divers programmes de concentration et de spécialisation. Plus que tout autre, ce programme appartient à l'ensemble des intervenants et, moins que tout autre, aux disciplines qui le composent. En un certain sens, les cours obligatoires sont un préalable à l'ensemble de nos interventions auprès des étudiants, leurs objectifs doivent être

connus et partagés par tous, ils doivent même se laisser marquer par les analyses et les attentes de tous.

Il faut éviter la « balkanisation » de ces cours en les compartimentant selon les concentrations et les spécialisations ; il faut aussi se refuser à l'isolement de ces cours, comme s'il s'agissait de simples disciplines parmi toutes celles qui sont enseignées. Le monopole de fait de ces disciplines ne peut être justifié que s'il est équilibré par le partage, par tous, des objectifs de ce programme et par une sensibilité aiguë de ses professeurs aux perspectives venues de l'ensemble de l'établissement. Disons qu'on n'a guère été témoin d'une orientation comme celle-là, dans le passé : la saga de la révision du programme de français, étalée sur environ dix années, ne semble pas avoir déstabilisé les établissements. Il aura fallu que la place de la philosophie soit contestée par le projet de réglemement des études pour que cette discipline procède avec détermination à la refonte de ce programme. Quant à l'éducation physique, c'est encore davantage un monde à part.

Ici, il faut bien se rendre compte que nous n'avons aucune excuse de ne pas être plus avancés que nous ne le sommes dans ce processus d'appropriation des programmes des cours communs et obligatoires : ce n'est ni la faute des universités ou du secondaire, ni du ministère (qui est resté très discret, ici), ni du monde du travail, ni des autres programmes. Nous avons là la plus belle occasion de faire l'expérience d'un programme de collève et nous avons géré des disciplines. Or, la société d'aujourd'hui nous lance des messages plus clairs que jamais à l'égard de cette formation de base. Les professeurs des divers programmes également. Le moment est donc propice !

Des outils de prise en charge

La prise en charge de l'ensemble des programmes d'un collève doit vraisemblablement passer par la mise sur pied de comités locaux de programmes qui mettront d'abord au point les formules d'analyses à effectuer ; ils se composeront essentiellement de professeurs et d'administrateurs pédagogiques. Mais

surtout, c'est la Commission pédagogique (ou l'équivalent) qui devrait être l'instance « institutionnelle » auprès de laquelle ces analyses et évaluations seraient déposées. Elle constitue un lieu privilégié, regroupant toutes les catégories de personnes que les programmes peuvent et doivent interpeller. Un tel mandat à une instance centrale de cette nature peut contribuer beaucoup à créer justement la nouvelle dynamique souhaitée.

Un autre aspect de cette prise en charge : créer des conditions pédagogiques favorisant l'approche-programme, notamment la constitution de groupes stables, surtout au sein des concentrations, et particulièrement en première année. La brièveté du curriculum des collèges sur deux ou trois ans, surtout au général, est un défaut du système que l'on doit peut-être se résigner à accepter : c'est un facteur qui a sans doute joué pour beaucoup dans cette désappropriation des « programmes-expériences » au profit des « programmes-grilles de cours ». Anonymat, salle d'attente, cour de triage, libre-service sont, en effet, des images maintes fois évoquées pour désigner les cégeps. La constitution de groupes d'apprentissage stables vient contrer cette tendance. Ce sont des groupes d'appartenance qui permettent notamment à la relation maître-élèves de se développer : les groupes ont un visage et leurs maîtres se parlent entre eux.

Voilà donc quelques exemples de cette réappropriation des programmes par les collèges, réappropriation qui est seule susceptible de changer la dynamique, de faire sourdre les forces centrifuges en matière de gestion de programmes, de donner un nom aux collèges pour les personnes qui y travaillent et qui le fréquentent.

L'expertise de l'éducation des adultes

Nous avons déjà une expérience impressionnante en ce domaine : l'éducation des adultes. Parce que là, c'est un secteur moins sanglé par les contrats collectifs de travail ; la machine administrative, quoiqu'encore trop lourde, a été forcée de s'adapter aux situations ; nous n'avons pas eu le choix de ne pas considérer le point de départ des étudiants

qui s'inscrivent et ensuite, les résultats obtenus en milieu de travail ; les cadres des programmes ne sont pas tous définis a priori ; nous avons donc créé des programmes à profusion, nous avons inventé des formats différents, nous avons engendrés les ressources supplémentaires requises et, quand le statut de programme d'État alourdissait à outrance le processus d'autorisation, nous avons trouvé des formules provisoires satisfaisantes. Nous avons fait preuve d'entrepreneurship : des formules développées par le collégial, comme la formation sur mesure, ont maintenant une carrière nationale, l'appareil de l'État n'a pas occulté le paysage ; bref, nous nous sommes comportés comme des entreprises dynamiques.

Bien sûr, il ne s'agit pas de transposer littéralement les formules des adultes au système du « régulier ». Les exigences propres à chacun des deux systèmes ne sont pas assez superposables, les objectifs d'actualisation, de perfectionnement ou de recyclage, de formation sur mesure ou en pièces détachées ne recouvrent pas ceux de la formation initiale. Et d'ailleurs, il faut bien ajouter aussi que, si nous avons pu ainsi créer des formules souples et adaptées pour les adultes, c'est sans doute aussi parce que nos établissements dispensent déjà la formation initiale et que des ressources humaines et matérielles considérables sont déjà sur place.

Cela dit, l'éducation des adultes demeure un bon exemple de la capacité des collèges en matière de programmes, même si tous nos programmes pour adultes ne sont pas toujours des expressions sans défaut de notre approche-programme.

Des collèges, un réseau et des programmes d'État

Enfin, si nous voulons fermer la boucle, il faut, une fois que nous avons assumé, comme il se doit, des programmes dans les collèges, revenir à la dimension réseau, inhérente à la nature des programmes d'État.

Ici, ce qu'il faut tenter de sauver, c'est que ce soit l'expertise des collèges qui soit le principal point de référence. Des

collèges, pas des pièces détachées de collèges.

À ce niveau, il faut d'abord reconnaître la déjà longue tradition d'engagement des professeurs dans les comités pédagogiques de disciplines. Les cours de nos programmes sont, le plus souvent, le produit direct des professeurs réunis en comités pédagogiques. De sorte que les grilles adoptées, même si elles ne sont pas toutes satisfaisantes aux yeux des professeurs, ne sont pas perçues comme émanant d'une autre planète. Les comités pédagogiques sont des lieux d'activités professionnelles fort valables et très féconds. Il faut donc que des comités de professeurs, selon les disciplines, continuent de mettre au point les divers cours d'un programme.

Un préalable me semble aussi essentiel : que des comités nationaux de programmes aient défini le cadre et l'orientation des programmes. Ces comités nationaux sont aisés à former pour les programmes « mono-parentaux » : c'est le collègue lui-même qui mettra à profit l'entreprise d'analyse et d'évaluation qu'il aura menée à terme. Dans les autres cas, ces comités, composés essentiellement d'administrateurs pédagogiques et de coordonnateurs de disciplines, disposeront des rapports 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. Dans la mesure où les collèges disposent de marges de manœuvre réelles pour établir l'ensemble de chacune des grilles de cours et donc, pour les adapter, les entreprises de révision complète ne sauraient être trop fréquentes.

En dernier ressort, le ministère et des représentants de ses partenaires privilégiés que sont les collèges se concerteront, au sein du Comité permanent des programmes, pour établir la recommandation finale. On ne peut y échapper : pour des programmes d'État, la machine sera toujours relativement longue et lourde, surtout quand on tient à ce que ces programmes s'enracinent bien dans la réalité des collèges. ▣