

POINT DE VUE

Plaidoyer pour l'autonomie pédagogique des collèges

Paul-Émile Gingras

Directeur général
CADRE

L'heure est à la privatisation. Les pays de l'Ouest se délestent des corporations d'État : British Airways, Renault, Air Canada, Société générale de financement... On dénonce l'improductivité des bureaucraties. L'Europe de l'Est renie le communisme et tend à l'économie de marché. L'enseignement libre regagne la faveur des populations, de la Pologne au Canada. Même la France, notoirement centralisatrice, tend à la responsabilisation de ses établissements scolaires. Le Québec apparaît alors livrer un combat d'arrière-garde, lorsqu'une loi 107 accentue la centralisation de l'école publique ou que les centrales syndicales et les commissions scolaires agressent l'enseignement privé et favorisent un monopole de l'éducation.

C'est dans ce contexte que se pose la question de l'autonomie des collèges et particulièrement de leur autonomie pédagogique.

Être soi

Il en va des entreprises et des institutions comme des personnes : leur motivation, leur responsabilité, leur productivité sont à la mesure de leur autonomie. La libération de la personne, la formation de l'homme libre (« liberal education ») ont toujours constitué, pour les pédagogues, les buts premiers de l'éducation : la promotion d'écoles autonomes et responsables doit être un objectif prioritaire de tout système scolaire.

Être autonome et responsable, pour une institution comme pour une personne,

c'est d'abord être soi ; c'est avoir la possibilité de se construire par soi et non d'être construit par les autres ; c'est se dégager des contraintes externes comme des paralysies de l'intérieur. Vouloir être autonome n'est pas arbitraire, mais fondamental : c'est un besoin vital et une condition essentielle de l'être et de son épanouissement.

Être soi, pour un collège, c'est passer de l'état d'établissement à celui d'institution. Au Québec, l'État a créé un cégep, établissant ses finalités, ses programmes d'études et son régime pédagogique, sa structure, ses ressources, ses conditions de travail. Puis il a créé 46 campus ou établissements, où s'exécutent, selon ces règles et normes, des activités de formation, de recherche et de service au milieu. Il n'a pas créé d'institutions, c'est-à-dire des établissements qui auraient défini leurs objectifs et leurs valeurs propres, leurs orientations prioritaires, leurs axes de développement, leurs visées éducatives caractéristiques, leurs programmes et leurs services, soit des projets éducatifs spécifiques, des projets institutionnels.

Hier, le Québec avait des institutions comme l'Institut des arts graphiques, l'École normale Jacques-Cartier ou le Mont-Saint-Louis. Aujourd'hui l'élève va au cégep, comme il va à l'école ou à l'hôpital. L'expérience des collèges des Jésuites, qui jouissaient jusqu'à 1967 du privilège de faire leurs programmes d'études, a démontré que ceux-ci savaient prendre leurs responsabilités, bâtir des institutions qui n'avaient rien à envier aux établissements affiliés aux Facultés des arts. Cette autonomie était la source profonde du dynamisme de ces collèges et des bons résultats de leurs élèves. Cette autonomie s'ancrait dans une tradition pédagogique, dans des équipes d'éducateurs, dans un projet institutionnel.

Le cégep est coulé dans le béton : il n'a pas la marge minimale d'autonomie pour être soi

Dans le cadre actuel de la centralisation, parler de projet institutionnel pour un collège est un leurre, comme de parler d'authentique projet éducatif pour une école publique. Le cégep est coulé dans le béton : il n'a pas la marge minimale d'autonomie pour être soi. Pensé et centralisé à Québec, le cégep demeure un lieu d'intendance et d'exécution, voué à demeurer un établissement, incapable de devenir une institution.

Migué et Marceau ont récemment dénoncé (« démonté », dit Desbiens) « le monopole public de l'éducation¹ ». Par-delà leur intention de justifier l'existence de l'enseignement privé, les auteurs remettent en question la centralisation des écoles et des collèges publics. Ils plaident en faveur de l'autonomie des établissements : « ... la plupart des qualités organisationnelles favorables à la performance sont directement proportionnelles à l'autonomie dont jouit l'école et inversement proportionnelles au contrôle extérieur qui s'exerce sur elle² ». Préfaçant l'ouvrage, Jean-Paul Desbiens note : « C'est le refus de la concurrence qui a aplati l'école. Non seulement le refus de la concurrence entre le privé et le public, mais le refus de la concurrence entre les écoles publiques elles-mêmes. Répétons ici que le refus de la concurrence s'exprime par l'extrême centralisation et par le pointillisme qui engendre le carcan des conventions collectives. Avec le résultat que les « consommateurs » de l'école sont des clients captifs ; que les directions d'école ne dirigent

plus rien et que l'école de la médiocrité coûte de plus en plus cher, socialement et financièrement³ ».

Autonomie et programmes d'études

Renvoyant le lecteur au plaidoyer d'ensemble de Migué-Marceau, nous nous limiterons ici à l'aspect « autonomie pédagogique ».

Le cœur de l'institution d'enseignement ce sont ses programmes d'études : l'essentiel du cégep étant ses activités de formation, la vie de l'institution passe par ses programmes. C'est par les programmes que les commissions américaines d'accréditation évaluent les institutions. C'est par ses programmes que le Collège Alverno est devenu un chef de file. C'est par leurs programmes que se distinguent les 3 500 collèges et universités autonomes des États-Unis.

Un jour, nous rencontrons, pour discuter d'évaluation institutionnelle, des fonctionnaires du ministère de l'Éducation de l'État de New York. Soudain, l'un deux demande : « Qui fait chez vous les programmes d'études collégiales ? » Ayant répondu : « L'État », nos interlocuteurs conclurent : « Alors, vos collèges sont de niveau secondaire ». Il était inconcevable, pour eux, qu'une institution d'enseignement supérieur n'ait pas la responsabilité de ses programmes. Que diraient en effet les universités du Québec de se voir imposer des programmes d'État ?

On n'a jamais présenté d'arguments valables pour étayer la nécessité des programmes d'État. On avance, par exemple, la facilité de passage des élèves d'un collège à l'autre : il faudrait être conscient de ce qui se passe dans les salles de classe face aux cours décrits dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* ! S'est-on demandé comment l'étudiant américain passe d'un collège du Maryland à l'un de Californie ? ou l'étudiant anglais, de Londres à Leeds ?

Dans l'esprit de ses fondateurs, le cégep appartient à son milieu. Il va de soi que ses programmes doivent alors être faits sur mesure, à la mesure des besoins du milieu, élaborés avec la participation du milieu en fonction d'objectifs spécifiques. Le programme d'État part d'une conception abstraite de l'élève. Il est construit à

partir d'objectifs généraux et d'exigences disciplinaires. Il résulte en activités juxtaposées, centrées sur les savoirs, sur des modèles culturels théoriques.

Le *Rapport Nadeau* refait actuellement surface avec ses notions de formation fondamentale et de programme. Comment concevoir, dans le cadre actuel de la programmation, qu'une institution identifie les habiletés de base, les valeurs et les comportements qu'elle entend développer chez ses élèves et qu'elle ne puisse se donner ses propres programmes ajustés à ces fins ? Le programme est essentiellement un ensemble d'objectifs, d'activités, de ressources et de moyens d'évaluation reliés fonctionnellement les uns aux autres pour produire des résultats commandés par les besoins des élèves. Comment cela pourra-t-il être jamais réussi dans les offices des technocrates ?

Donner à un collège la responsabilité de ses programmes, c'est du coup motiver profondément les enseignants, susciter le travail d'équipe, transformer les gérants en pédagogues, dynamiser l'institution en l'axant sur sa fonction essentielle

Donner à un collège la responsabilité de ses programmes, c'est du coup motiver profondément les enseignants, susciter le travail d'équipe, transformer les gérants en pédagogues, dynamiser l'institution en l'axant sur sa fonction essentielle. Qu'il suffise de penser à la créativité et à la motivation que les collèges ont déjà démontrées dans les programmes de formation des adultes ou de services au milieu régional, dans ceux des centres spécialisés, dans les cours institutionnels, dans les projets de coopération internationale. Une telle responsabilité aurait les meilleurs effets, en outre, sur la recherche institutionnelle, sur le plan de perfectionnement du personnel, sur les relations avec le milieu et la structure organisationnelle même du collège.

Dans le réseau collégial, l'heure est à l'approche-programme, à l'intégration de l'enseignement des diverses matières et des activités d'apprentissage axée sur la formation fondamentale, sur l'acquisition de compétences et d'habiletés de base. Comment concevoir un tel programme avec le cloisonnement actuel des disciplines et des départements ? Comment regrouper les élèves d'un tel programme et constituer des équipes d'enseignants responsables, non pas de leurs disciplines, mais du programme ?

Entre 1966 et 1969, le personnel du collège Sainte-Marie avait à relever le défi de préparer les programmes de premier cycle de la future UQAM. Responsable de l'entreprise, je n'ai vécu de toute ma vie une expérience aussi féconde et dynamique. Hier, consommateurs de programmes traditionnels et centrés sur leurs disciplines, subitement les enseignants créaient et innovaient, consultaient le milieu, retenaient le meilleur des expériences externes. Il n'était plus question de syndicat, de charge de travail, de chasse gardée : chacun travaillait pour l'institution.

Il en est des institutions, comme des individus : lorsqu'un projet les habite, elles se dépassent. Et nous ne saurions concevoir un projet plus exaltant pour des enseignants que de penser en équipe un programme et de le prendre en charge. Le programme d'État fait de l'enseignant un exécutant et un consommateur ; le programme institutionnel en fait un créateur.

Autonomie et responsabilité

Une saine autonomie pédagogique se situe entre deux tendances excessives : le pointillisme de l'État et l'absence de contrôle externe. Autonomie implique responsabilité.

Jouissant de la plus large autonomie pédagogique, les collèges américains ont jugé nécessaire, il y a plus de cent ans, de se donner des organismes de reconnaissance, d'agrément ou d'accréditation. Ils acceptent de procéder périodiquement à l'auto-analyse de leurs établissements, de dire la philosophie qui les anime, leurs objectifs institutionnels et de faire la preuve que leurs programmes, leurs services et leur personnel y répondent adéquatement. Ils acceptent que des comités visiteurs de pairs évaluent l'institution, qu'une commission indépendante juge de leur qualité

et pointe leurs lacunes. Le processus et les conditions de l'accréditation soulèvent sans doute la critique, mais le système demeure, parce que jugé nécessaire, par l'ensemble des établissements, à l'identification des bons et au rejet des indésirables.

La situation actuelle des collèges du Québec prête à l'irresponsabilité. D'une part, le personnel des établissements ne se sent pas responsable de programmes élaborés à l'extérieur. D'autre part, l'État décerne des diplômes d'études collégiales sans examen externe et sur la bonne foi d'un bulletin institutionnel composé des notes individuelles des professeurs. La direction du collège n'exerce elle-même qu'une faible supervision de l'application des programmes et de l'évaluation des apprentissages, bien que commencent à s'élaborer des politiques institutionnelles des programmes et que tous les collèges aient déjà une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

Un autre indice de l'irresponsabilité inhérente au système apparaît dans les rapports annuels que produisent les collèges. Des institutions responsables, dans une situation de concurrence, auraient à produire un rapport annuel sensiblement plus significatif de leur réalité. Par-delà la description générale des activités et les statistiques d'effectifs, le collège aurait à faire état de son projet institutionnel, des résultats qu'il obtient de ses élèves, à faire son image et à la vendre au public.

Les universités sont autonomes au Québec, mais cette autonomie pédagogique admet l'analyse et l'évaluation externes de leurs projets de programmes, notamment par le Conseil des universités et par des agences professionnelles d'accréditation. Dans un système où les collèges deviendraient davantage responsables de leurs programmes, il faudrait mettre en place de tels contrôles et évaluations externes. Le processus le plus simple serait de repenser en ce sens le mandat du Conseil des collèges, d'en faire un organisme indépendant du Ministère et des collèges, apte alors à évaluer les projets institutionnels et à faire des recommandations au Gouvernement.

Parviendra-t-on un jour à l'autonomie pédagogique des collèges ? Probablement, mais pas demain. Comme dit Desbiens, dans le texte cité plus haut : « Il existe une Sainte-Alliance entre les politiciens, les syndicats d'enseignants et les bureaucrates en faveur du maintien et de l'extension du monopole » (de l'éducation). Nous en sommes pour quelque temps encore aux « plaidoyers », comme celui-ci, mais on y viendra. ▣

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. MIGUÉ, Jean-Luc, MARCEAU, Richard, *Le monopole public de l'éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1989.
2. *Idem*, p. 38.
3. *Idem*, p. IV.