

Notes à l'intention du ministre de l'Enseignement supérieur

Vingt ans de fonctionnement de ce type d'institution qu'est le cégep nous ont permis d'en mieux saisir les forces et les lacunes.

Les forces, c'est d'avoir permis de répondre sans à-coups à une augmentation de la demande d'enseignement supérieur, c'est d'avoir facilité l'accessibilité à ce niveau d'études, c'est d'avoir donné ses lettres de noblesse à un type d'enseignement technique requis par l'organisation du travail d'une société avancée, c'est d'avoir la plasticité suffisante pour répondre à des besoins nouveaux: éducation des adultes, formation dans les entreprises, développement régional, recherche appliquée... Les performances auraient pu sans doute être meilleures, mais une comparaison objective sur ces points entre notre situation et celle d'autres pays convainc facilement des forces du cégep comme type d'institution d'enseignement supérieur.

Les lacunes: elles concernent un certain nombre d'effets négatifs concernant l'appartenance et la motivation des étudiants, le statut professionnel des professeurs, les mécanismes de régulation et d'adaptation des programmes, la réalisation d'une formation intégrant les savoirs.

Ces lacunes sont actuellement identifiées et dans l'ensemble du réseau collégial un foisonnement d'actions tentent de les corriger. On peut citer l'importance donnée à l'intégration des étudiants, à leur persévérance, le renforcement du statut professionnel du professeur, les propositions de révision des mécanismes d'élaboration des programmes, les travaux sur l'approche-programme et la formation fondamentale.

Ces efforts ont mis en relief qu'une des causes des lacunes constatées est un effet du système d'organisation requis par le modèle voulu, celui de la polyvalence. L'organisation, à l'intérieur d'un même établissement, de programmes différents conduit à leur donner une forme modulaire permettant différentes combinaisons (un programme est constitué de cours de disciplines différentes dont les combinaisons différentes peuvent donner d'autres programmes). La rationalité conduit à regrouper des cours d'une même discipline autour d'une même instance, le département, lequel obéit à une logique autre que celle visée par le programme suivi par l'étudiant. Le mécanisme d'élaboration des programmes reproduit ce même modèle puisque aucune instance ne transcende les représentants de disciplines. Et les actions correctives en cours tentent de corriger ces effets de

compartimentage, d'isolement, d'absence de finalité produits par le système même de la polyvalence.

Mais ces efforts ne seront pas suffisants si des correctifs ne sont pas apportés à une autre lacune du système de l'organisation des pouvoirs du réseau collégial: celui du peu de place laissé aux facteurs exogènes. Les forces endogènes sont prédominantes: les programmes sont révisés par ceux qui les dispensent, le diplôme décerné par le ministre enregistre les notes données par ceux qui dispensent l'enseignement, l'application des programmes ministériels relève de fait du seul professeur, l'instance départementale ayant peu de force de coercition. Les mécanismes de correction mis en place pour faire place à des forces exogènes sont timides: le Conseil des collèges examine les politiques d'évaluation des apprentissages, c'est-à-dire les processus et non les résultats, la validation du plan d'études ne peut relever de fait que de l'instance départementale, etc.

Or, les lacunes indiquées plus haut sont en raison inverse du jeu des forces exogènes. Quand elles peuvent jouer - dans beaucoup de programmes techniques et notamment dans certains programmes de santé soumis aux pressions de corporations - elles tendent à diminuer: les étudiants sont plus motivés, les professeurs se sentent reconnus, les adaptations de programme suivent l'évolution des besoins, l'intégration des savoirs est renforcée, les standards de formation sont établis et collectivement recherchés. Elles augmentent au contraire quand les seules forces endogènes sont en action dans des situations où les pressions extérieures sont pratiquement inexistantes comme dans les programmes préuniversitaires de lettres ou de sciences humaines: les abandons y sont nombreux, les professeurs se sentent peu reconnus, la délimitation de l'espace propre du programme a du mal à émerger, les savoirs coexistent, les standards sont inexistantes et le meilleur et le pire peuvent s'y côtoyer. Faute de référence, de pression extérieure, de point fixe, on assiste dans ces programmes, malgré toute la bonne volonté et les efforts de beaucoup d'artisans, à une dérive que personne ne peut contrôler. Aussi, faut-il s'étonner que certains cherchent à échapper à ce mouvement en empruntant un modèle où les contraintes exogènes sont fortes, celui du Bac international?

Le peu de présence de forces exogènes étant une lacune importante du système, ce point mérite d'être illustré à partir des éléments qui sont les plus propres à assurer la qualité de la formation. La richesse des programmes, la compétence des maîtres, la pertinence des mécanismes d'encadrement de l'enseignement et la validité des modes d'évaluation des apprentissages constituent les ingrédients de base qui font la qualité d'un système d'éducation. Or, une analyse sans complaisance nous amène à conclure qu'en regard d'au moins trois de ces éléments, des failles sérieuses peuvent miner la crédibilité de la formation prodiguée par les cégeps.

Une première lacune d'ordre structurel est l'absence d'instances nationales crédibles pour établir les programmes de formation. Dans la plupart des pays occidentaux, on accorde une très grande importance aux "core curriculum" dont l'établissement est confié à l'élite intellectuelle de la société. Au Québec, le système en place fait en sorte que cette responsabilité ministérielle s'exerce par l'intermédiaire d'assemblées de coordonnateurs de disciplines assistées de quelques fonctionnaires. Or, les personnes qui siègent à ces assemblées représentent des instances que la tradition collégiale québécoise voue davantage à la défense professionnelle de leurs commettants, c'est-à-dire les enseignants de telle discipline spécifique, qu'à la promotion de la qualité des programmes d'enseignement. Les résultats de ce mode de fonctionnement peuvent être dramatiques, surtout en regard des programmes préuniversitaires qui constituent au Québec la voie normale de tous les aspirants aux études supérieures. Ainsi, plus de vingt ans après la mise en place du réseau, les principaux programmes collégiaux préuniversitaires (qui correspondent en partie à ces "core curriculum" dont on parlait plus haut) n'ont pas encore été établis; les débats qui entourent leur préparation se déroulent à la manière de guerres territoriales où chacun défend l'espace qu'il occupe déjà; les compromis sur lesquels on se rabat conduisent à définir des contenus suffisamment généraux pour que chacun y trouve son compte sauf la notion de programme d'État qui, elle, se vide de son sens.

L'absence de structures locales de gestion et d'encadrement des programmes constitue une deuxième lacune structurelle. Une fois établis, les programmes d'enseignement sont gérés localement. Or, les établissements n'ont pas de structures de programmes. Dirigés par une petite équipe de gestionnaires cadres, les membres du corps professoral sont regroupés en départements d'enseignement dont la caractéristique est d'être strictement disciplinaire. Surtout dans le secteur de l'enseignement préuniversitaire, les départements n'ont pas de prise sur la gestion des programmes. Passablement autonomes dans leur fonctionnement, ils n'exercent, dans la plupart des cas, que fort peu d'influence sur la manière dont les contenus officiels des cours sont effectivement véhiculés dans les classes. Les responsables de la coordination départementale sont plus incités à agir comme porteurs des revendications des enseignants que comme titulaires d'une responsabilité institutionnelle en regard de la qualité de l'enseignement. Dans les faits et à quelques exceptions près, les établissements ne possèdent aucun mécanisme crédible de contrôle de la qualité des enseignements. Si l'on exclut le recours aux intentions énoncées dans les syllabus de cours, rien ne permet à un établissement de garantir que les contenus effectifs de la plupart des cours de formation générale soient équivalents d'un cours/groupe à l'autre. Sauf en mathématiques et en sciences pures, on assiste, dans les disciplines dites générales, à un éclatement des contenus qui va en s'accroissant au fil des années.

La troisième lacune importante du système est le peu de crédibilité des mécanismes d'évaluation des apprentissages. Il est permis de supposer que l'étudiant à qui le ministre décerne un diplôme d'études collégiales (D.E.C.) a effectivement reçu une bonne formation collégiale. Mais il s'agit bien d'une supposition: le ministre ne détient aucun instrument de contrôle autre que la recommandation de l'établissement. Or, l'établissement lui-même n'est doté d'aucun mécanisme crédible lui permettant de garantir que tel étudiant a bel et bien atteint tel niveau de performance. Comme on l'a signalé plus haut, le professeur qui enseigne dans les disciplines dites générales est pratiquement le seul maître du contenu réel de son cours; de plus, il est le seul responsable de l'évaluation de la performance de ses élèves, les contrôles qu'il leur impose n'étant ordinairement soumis à l'approbation d'aucune instance externe. En somme, la sanction ministérielle accordée à un étudiant repose essentiellement sur la bonne foi des professeurs qui, individuellement et d'une façon quasi privée, ont procédé à l'évaluation des apprentissages effectués par cet étudiant.

Pour corriger ces lacunes, il faut donc instaurer des forces exogènes qui amélioreront la régulation du système. Les solutions radicales sont cependant irréalistes: on ne peut démembrer les cégeps, on ne peut transformer les programmes sans tenir compte des personnes qui y enseignent, on ne peut établir un corps d'inspecteur, on ne peut accorder le diplôme du ministre qu'à partir d'un examen administré par lui, on ne peut revenir à l'examen cautionné par la Faculté des arts, on ne peut enlever la sanction ministérielle du diplôme et laisser les lois du marché déterminer leur valeur. Toutes ces solutions, même si elles sont théoriquement possibles, bouleverseraient tellement l'économie générale du système qu'elles entraîneraient des levers de boucliers propres à augmenter le nombre de tentatives de réforme avortées.

C'est pourquoi nous proposons la solution suivante: **à la fin du collégial, le postulant à un DEC de programme préuniversitaire peut, s'il le désire, passer un examen de synthèse centré sur le programme et administré par le ministère. L'obtention du diplôme n'est pas conditionnelle à la passation ou à la réussite de cet examen. Mais les résultats obtenus dans cet examen sont colligés dans son bulletin et son diplôme et permettent de qualifier le diplôme.**

Les caractéristiques de cette mesure sont les suivantes:

- elle a une extension limitée: les programmes techniques qui sont davantage soumis à des forces exogènes ne sont pas soumis à cette disposition;

- elle ne remet pas fondamentalement en cause l'écologie du système: les règles d'attribution du DEC demeurent;

- elle mise sur les forces de différenciation et de distinction actuellement en oeuvre dans l'enseignement préuniversitaire au collégial;

- elle permet, par les épreuves proposées, de créer des modèles et des standards sur les habiletés attendues. Ces références créeront une pression sur tous les acteurs du système même s'ils ne préparent pas directement à cet examen. Ainsi, par exemple, les examens de synthèse pousseront les acteurs du système à développer des aptitudes et habiletés générales et, pour y parvenir, à se concerter entre eux;

- elle renforce l'approche programme et contraint les acteurs à en tenir compte.

BERGERON, Jean-Pierre, DEMERS, Émile, GODBOUT, Germain,
INCHAUSPÉ Paul, MONGEAU, Yves, OSTIGUY Claude

1989.03.16