

**LA PERSPECTIVE INTÉGRÉE
DANS LES PROGRAMMES TECHNIQUES:
UNE VOIE D'AVENIR À CONSOLIDER**

Commission de l'enseignement professionnel

2410-0002



Conseil
des collèges

E37C54
P478
1993

Québec 

Doc. 6467

E39C54

P478

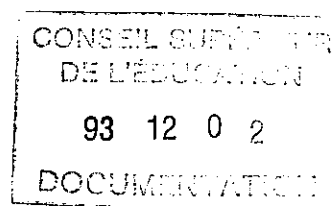
1993

Document de réflexion

**LA PERSPECTIVE INTÉGRÉE
DANS LES PROGRAMMES TECHNIQUES:
UNE VOIE D'AVENIR À CONSOLIDER**

Commission de l'enseignement professionnel

2410-0002



Juillet 1993

Ce document est le fruit d'une réflexion
à laquelle ont participé les membres
de la Commission de l'enseignement professionnel
du Conseil des collèges et des personnes
de la permanence du Conseil

Recherche et rédaction: Hélène Pinard

© Gouvernement du Québec
Dépôt légal: Bibliothèque nationale du Québec, 1993
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN: 2-550-28150-0

Table des matières

Introduction	1
La perspective intégrée dans les programmes techniques: une réalité en progression	5
1. Quelques traits d'ensemble spécifiques aux programmes techniques	5
2. Quelques constats sur l'actualisation d'une perspective intégrée dans des programmes locaux	7
La marge de manoeuvre locale	7
La formation générale versus la spécialisation	9
La spécialisation proprement dite	12
D'autres constats sur la préoccupation pour l'intégration	17
3. Des facteurs de succès éprouvés dans les collèges	20
Sur le plan du contenu et des finalités des programmes	20
Sur le plan pédagogique	22
Sur le plan organisationnel	24
Le potentiel de développement contraint de la perspective intégrée	29
1. La présence de clivages entravant l'intégration dans les programmes techniques	29
2. La zone inconfortable où se situent les professeurs	32
3. Une ère de clivages en mutation	35
La perspective intégrée dans les programmes techniques: une voie d'avenir à consolider	37
1. Un contexte favorable au changement	37
2. Des défis cruciaux pour l'intégration et le développement des programmes techniques	39
3. Quelques chantiers pour des accomplissements tangibles	44
Conclusion	47
Bibliographie	49
Annexe	53



Introduction

Dès 1982, la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges proposait, à l'horizon des améliorations pressantes à mettre en oeuvre, l'idée d'un programme intégré. Quelque dix ans plus tard, et après s'être penchée sur des problématiques concrètes de programmes comme le requérait son mandat – analyse de divers projets de programmes techniques révisés et des demandes annuelles d'autorisation de dispenser certaines spécialités professionnelles dans des collèges, notamment –, la Commission a cru utile d'examiner *où en étaient rendues les conceptions et les pratiques locales en ce qui a trait aux programmes dispensés au secteur professionnel*. Elle a également voulu mener une *réflexion critique* sur ces programmes dans une perspective d'avenir.

Il faut dire ici, en guise de prémisse, que la Commission croit toujours – à l'instar d'un bon nombre d'intervenants du collégial – au *potentiel de développement d'une perspective intégrée dans les programmes de formation*. Parmi les raisons qui appuient cette conviction, figure d'une manière centrale la préoccupation pour les étudiantes et les étudiants qui cheminent dans les programmes techniques, pour leur réussite, leur persévérance, le soutien institutionnel de tous ordres afin de faciliter l'accomplissement de leurs projets d'études. En ce sens, le programme intégré a un caractère instrumental, c'est-à-dire qu'il constitue un moyen privilégié pour favoriser leur formation et faciliter leur développement jusqu'à l'acquisition des compétences terminales attendues. C'est pourquoi, d'ailleurs, la Commission a fait du programme intégré une idée maîtresse sous-jacente à son *Cadre d'analyse des projets de programmes professionnels expérimentaux et révisés*.

Pour mener son analyse et sa réflexion, la Commission s'appuie d'une part sur des consultations effectuées dans des collèges auprès de groupes de gestionnaires et de personnel des directions de services pédagogiques, de groupes d'enseignants ou d'enseignantes, de responsables départementaux et de groupes d'étudiantes et d'étudiants inscrits dans des programmes techniques. Elle a d'autre part enrichi sa réflexion de ses travaux antérieurs et d'une exploration documentaire.

Trois objectifs sont poursuivis par la présentation de ce document. La Commission souhaite d'abord proposer une lecture d'une réalité observée dans quelques milieux locaux visités, dans l'esprit de donner aux collèges une certaine image de leurs propres réalisations, de leurs propres succès et de certains écueils qui se posent pour l'avenir. Elle veut aussi susciter une réflexion sur la place stratégique qu'occupent les programmes dans la

formation technique et dans la perspective d'intégration des actions et ce, autant dans leurs aspects pédagogiques qu'organisationnels. Elle espère enfin faire ressortir quelques voies de développement prometteuses pour que les programmes soient de véritables outils d'accomplissement de la mission de formation technique des collèges, à savoir le développement de personnes authentiquement compétentes dans leur spécialité.

Le présent document comporte *trois chapitres*. Dans le premier chapitre, la Commission fait essentiellement état des observations qu'elle a recueillies en matière de pratiques d'intégration de programmes dans les quelques collèges visités. Elle livre aussi certaines analyses que ces constats appellent. Au deuxième chapitre, elle fait ressortir certaines tendances de système qui lui paraissent aller à l'encontre d'une perspective plus intégrée dans les programmes techniques. Enfin, le propos du troisième chapitre tente de donner une extension à ceux qui précèdent. Il ouvre la réflexion sur des virages qui sont déjà empruntés ou imminents à l'échelle du réseau collégial et propose quelques défis et chantiers cruciaux pour l'intégration et le développement des programmes techniques dans une perspective institutionnelle.

Le terrain d'observation privilégié dans ce document est donc celui des collèges, dans leur dynamique locale. Par la force des choses, c'est principalement aux équipes locales qui travaillent en formation technique que ce document est destiné. La Commission ne saurait d'ailleurs taire sa gratitude à l'égard des personnes et des équipes qui l'ont accueillie dans son investigation, et de leur précieuse collaboration. Elle espère simplement que leurs propos et leurs réflexions, riches d'une expérience qu'elles sont les premières à pouvoir décortiquer légitimement, soient réinvestis ici dans le même esprit d'engagement face à la mission d'éduquer. Elle souhaite en outre leur apporter une certaine vision d'ensemble que favorisent à la fois la synthèse d'un tel travail et le recul propre à sa distance de l'action quotidienne et à la fonction consultative qu'elle exerce. Dans ce sens, ce document est également destiné à toutes les personnes ou instances qui, dans le réseau collégial, s'intéressent à la formation technique ou ont un rôle stratégique ou décisionnel à y jouer.

Enfin, il convient de préciser que ce document ne prétend d'aucune manière rendre compte avec exhaustivité de la pratique intégrée dans les programmes techniques à travers le réseau des collèges québécois. Les milieux choisis pour les visites locales ont davantage eu le statut de milieux témoins, qui facilitaient une analyse et une réflexion plus qualitative. De même, le «portrait» relatif que la Commission donne dans ce document au regard des pratiques intégrées de programme ne saurait ressembler à une image figée de la réalité.

Car ces pratiques sont précisément en progression continue dans le secteur technique, voire en foisonnements diversifiés.

Ainsi, la perspective intégrée suscite beaucoup d'intérêt. Elle n'est pas une panacée, mais semble être perçue comme une manière d'approcher la formation et d'exercer la prise de décision en ralliant diverses logiques pour organiser l'action. C'est du moins la lecture qu'on peut en faire, à la lumière des constats qui sont ci-après dégagés.



La perspective intégrée dans les programmes techniques: une réalité en progression

En choisissant de réfléchir sur le programme de formation technique, la Commission de l'enseignement professionnel a voulu voir, pour quelques programmes identifiés dans des collèges du réseau, comment la notion de programme est perçue, comment des programmes techniques concrets sont «vécus» et abordés sous l'angle pédagogique, et comment le «référentiel programme» est soutenu sur le plan administratif. L'analyse proposée ici n'a donc pas un caractère exhaustif. Elle vise à faire ressortir les principaux traits qualitatifs constatés par la Commission lors de ses rencontres sur la perspective intégrée des programmes¹, de même que les réflexions d'appoint qu'ils appellent. Ceci constitue le coeur du présent chapitre.

Pour mieux camper le propos, il importe cependant de faire ressortir quelques aspects de la spécificité des programmes techniques au regard de leur caractère intégré. Puis il sera question des constats et des analyses émergeant des rencontres menées dans les collèges. Enfin, le propos de la dernière section portera sur les facteurs de succès attribuables à l'application concrète d'une perspective intégrée dans le secteur technique.

1. Quelques traits d'ensemble spécifiques aux programmes techniques

Depuis dix ou quinze ans, le secteur technique du collégial est le lieu d'une *évolution marquante en ce qui a trait à la préoccupation d'intégration dans les programmes* de formation initiale. Il s'y opère un changement majeur dans les mentalités aussi bien que dans les pratiques locales. Si la Commission de l'enseignement professionnel, dans son rapport de 1982-1983, proposait sa vision d'un programme intégré de formation et insistait pour en promouvoir la pertinence et l'utilité, force est de constater que de tels propos ne sont maintenant plus justifiés. Le souci de redonner aux acteurs et actrices du réseau des

1. Le choix du concept "perspective intégrée" dans un programme technique plutôt que celui de "programme intégré", d'"intégration des ou dans les programmes", ou d'"approche programme" traduit la préoccupation de la Commission pour l'ensemble des déterminants et des composantes des programmes techniques. Ces diverses appellations sont couramment utilisées dans le réseau collégial et peuvent porter sur des objets similaires ou différents. Le mot "intégration" étant polysémique, il apparaît plus judicieux de parler d'une perspective intégrée portant sur des objets différents et traduisant des approches différenciées pouvant s'adapter à des contextes variés.

preuves vivantes du potentiel de succès que recèle une perspective intégrée dans les programmes supplante le besoin de convaincre de son bien-fondé. La légitimité de cette perspective est acquise². Des pratiques différenciées d'intégration sont développées dans divers programmes de formation technique, car il ne saurait s'agir d'un modèle unique d'intégration face à un tel éventail de programmes disséminés dans autant de collèges.

Par ailleurs, le choix de système québécois particularisé par la *mixité des études générales et spécialisées au collégial entraîne d'importants défis d'intégration*. Il n'est en effet pas aisé d'offrir et de suivre simultanément une formation signifiante, qui comporte deux facettes dont la juste imbrication n'est pas évidente: se préparer de façon tangible à exercer un emploi sur le marché du travail et parfaire une formation générale dont l'utilité immédiate est moins perceptible.

Un autre trait particulier aux programmes techniques réside dans l'*importance des forces exogènes qui jouent en faveur d'une plus grande intégration*. La pression du marché du travail et des corporations professionnelles sur le profil des personnes sortant du secteur technique, l'adaptation des programmes selon l'évolution des besoins, les standards de formation plus clairement établis et collectivement recherchés, bref, les finalités plus tangibles et plus serrées d'une formation terminale amènent les acteurs à se concerter plus naturellement et créent ce climat d'appartenance reconnu de l'effectif scolaire et des équipes pédagogiques à travers le réseau. Cette ouverture au système productif, en aval, et cette flexibilité nécessaire de la formation aux mutations technologiques, scientifiques, organisationnelles, économiques ou sociales créent des situations de déséquilibre constant où une certaine forme d'intégration est toujours à faire et à refaire: liens avec les milieux de stages des étudiants, ajustement selon le profil de cette dernière, adaptation à des équipements changeants, partenariats à développer sans cesse, appropriation récurrente de finalités changeantes des programmes, etc.

-
2. L'ouvrage de Sophie DORAIS situe bien, à cet égard, l'évolution de l'"approche programme" depuis la création des cégeps: formation du comité Roquet en 1970, avec le mandat d'analyser la problématique des cours communs obligatoires et de faire des recommandations quant à leur statut et à leur rôle à l'intérieur des programmes d'études; rapport Nadeau du Conseil supérieur de l'éducation en 1975, qui cherche à «dégager les assises pédagogiques et organisationnelles les plus susceptibles de faire des programmes le lieu privilégié d'intégration de la formation collégiale»; Livre blanc sur l'enseignement collégial en 1978, où on s'inquiète de l'incohérence des programmes et de l'application pratique du principe de polyvalence; Règlement sur le régime pédagogique du collégial de 1984, où la préséance du programme sur les cours est réaffirmée et où la formation fondamentale est établie comme principe intégrateur de ce dernier; puis, cette "approche programme" se profile comme un mouvement, une idée force qui vient de toutes parts. À voir dans le Module 1 de *Dossier: pour l'animation et le perfectionnement dans une perspective d'approche-programme*, p. 7-9.

En somme, ces trois caractéristiques d'ensemble que sont la légitimité désormais acquise d'une perspective intégrée dans les programmes techniques, le défi d'une forme particulière d'intégration que représente le double profil de formation initiale au collégial – celle conduisant au DEC, à la fois générale et spécialisée – et la pression des forces exogènes en faveur d'une cohésion dans ces programmes de formation terminale ouvrent la voie à une analyse plus fine d'une réalité observée. C'est le propos de la section qui suit.

2. Quelques constats sur l'actualisation d'une perspective intégrée dans des programmes locaux

Des rencontres ont été menées par la Commission de l'enseignement professionnel auprès d'équipes de professeurs, de professionnels non enseignants, d'administrateurs et aussi auprès de groupes d'étudiants et d'étudiantes, sur la façon dont sont vécus localement les programmes techniques. La perspective d'intégration dans les programmes constitue en quelque sorte la préoccupation de fond, le fil conducteur des questions adressées aux interlocuteurs rencontrés. La section qui suit présente, de façon non nominative, les résultats de cette cueillette et les analyses que la Commission en retient.³

La marge de manoeuvre locale

Le processus d'élaboration des programmes de formation technique initiale est déterminant dans l'appropriation de ces derniers au niveau local. Ces programmes d'État, conçus par les instances nationales, sont explicités et réalisés par autant d'équipes locales qu'il y a d'autorisations à offrir la formation à travers le réseau. Il y a donc une dynamique, voire des dynamiques, entre les programmes conçus et les programmes vécus.

La Commission constate en effet que *l'utilisation de la marge de manoeuvre des collèges en matière d'appropriation et d'intégration est très inégale*. À l'un des deux pôles, cette

3. Les consultations auprès des interlocuteurs autres qu'étudiants visaient divers aspects de la gestion et de l'appropriation locale des programmes techniques (marge de manoeuvre locale, programme intégré, besoins des étudiants, liens avec les partenaires extérieurs) ainsi que de leur contenu (densité des programmes, compétence visée et polyvalence des personnes, dosage et place des diverses composantes d'un programme, spécificité et finalités des programmes techniques dans une perspective d'avenir). Par ailleurs, des entrevues de groupes semi-dirigées ont été effectuées auprès des étudiantes et des étudiants autour de quatre thèmes: l'équilibre entre les sessions, la théorie et l'application, l'intégration ou l'éparpillement entre les composantes des programmes, et enfin l'équilibre entre la formation générale et la spécialisation.

marge de manoeuvre prend la forme d'un réaménagement local en profondeur du programme cadre proposé, incluant la prise en charge des liens avec les partenaires extérieurs pour fixer les objectifs terminaux de formation, ce qui peut même donner lieu à une marginalisation marquée par rapport au programme cadre ou par rapport aux autres collèges qui dispensent le même programme. Au pôle opposé, elle s'inscrit plutôt dans un esprit de critique et d'attente de changement des règles du jeu, particulièrement en ce qui a trait au processus national de révision des programmes. Entre les deux extrêmes, des départements profitent de révisions de programme pour réfléchir sur les objectifs terminaux de formation, les stratégies d'enseignement, les stages, la concertation locale, etc.; ils s'approprient localement le programme proposé nationalement et participent de façon continue à sa mise à jour en entretenant des contacts permanents avec les interlocuteurs de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC). La lourdeur du processus de révision des programmes techniques, le manque de souplesse, d'adaptation rapide à la réalité du marché du travail en général ou du milieu à desservir, d'une part, et à l'effectif scolaire, d'autre part, semblent au coeur de cette polarisation des approches locales dans l'appropriation des programmes à l'échelle du réseau.

Dans ce rapport «central-local», apparaît la *difficulté – et la nécessité – de bien joindre la perspective de l'appropriation et de l'intégration à celle du contenu comme tel du programme*. L'intégration ne peut se faire sans le contenu, que ce dernier soit localement perçu comme pertinent ou comme moins actuel. Ainsi, il y aurait trois cas de figure dans le travail d'appropriation locale à faire d'un programme conçu nationalement: celui où l'on essaie a posteriori de compenser l'absence de perspective intégrée du programme officiel de départ; celui où l'on entreprend, dans le cadre d'un programme en soi peu intégré, des démarches et des initiatives qui auraient quand même tout lieu d'être s'il s'était agi d'un programme mieux structuré; celui, enfin, où l'on part d'un programme excellemment structuré du point de vue de son intégration pour faire ce qui ne peut relever que de l'appropriation locale.

Ce rapport entre le national et le local semble donc souffrir d'une dualité de perspectives malsaine: une perspective compensatoire, où beaucoup d'efforts en matière d'approche programme s'appliquent à corriger a posteriori l'absence de fils conducteurs, de convergences et d'alliances entre disciplines, entre les disciplines et la pratique (laboratoires, stages, ateliers ...) qui auraient pu et auraient dû être là, ce qui donne une apparence de bénévolat, de zèle des équipes locales, de minorités novatrices qui rament contre le courant et risquent de s'épuiser; puis, une perspective normale d'interdépendance où même le programme officiel le mieux muni d'objectifs de programme, le mieux équilibré et le plus

cohérent exige une interprétation et une appropriation qui ne sont pas assimilables à une déresponsabilisation des équipes professorales qui ne seraient qu'exécutantes.

La formation générale versus la spécialisation

Les programmes de formation technique initiale sont composés, pour la plupart des étudiants et des étudiantes pendant les deux premières années⁴, des cours de la formation générale commune et des cours de la spécialisation professionnelle. C'est peut-être *entre ces deux composantes des programmes que la perspective d'intégration est la moins évidente*. Plusieurs estiment qu'il y a de véritables lacunes d'articulation et une trop grande fixation sur le contenu des cours obligatoires plutôt que sur leurs objectifs. Pour les uns, il faut assujettir ou subordonner les objectifs de formation générale à ceux de la spécialisation tandis que pour les autres, les habiletés fondamentales doivent être définies et conçues comme un «véritable programme de formation», puis réinvesties à l'intérieur de la formation technique.

Au-delà de ces divergences, la *valeur et l'importance de la formation générale sont hautement reconnues* par les professeurs et les directions de collèges visités. Diverses approches et pratiques témoignent d'une recherche d'arrimage entre la formation générale – plus particulièrement ses composantes de philosophie et de français – et la spécialisation. On insiste par exemple sur la nécessité de définir et d'explicitier, localement, des objectifs terminaux des programmes et de les différencier des objectifs des cours tout en favorisant une concertation pédagogique sur l'apport des cours obligatoires à la réalisation des objectifs terminaux; cela permet notamment de contrer les effets de l'«hyperspécialisation» ou de l'«hypertechnologie», et de viser le développement d'habiletés intellectuelles et morales, de connaissances communes, de compétence en communication, de souci de la vérification. Aussi, plusieurs croient en l'importance des groupes d'étudiants hétérogènes pour contrebalancer l'effet d'un environnement trop exclusivement disciplinaire. On est également conscient que les technologies ne remplaceront jamais la bonne compréhension des contenus et des principes ou le développement de la rigueur, car elles vont même jusqu'à accroître l'importance de ces qualités en effectuant des tâches qu'il faut savoir décortiquer à défaut de savoir les exécuter, et en faisant se déplacer les défis sur les plans

4. Car il faut bien prendre en compte l'important pourcentage des étudiants qui arrivent dans un programme technique à la suite d'une réorientation, voire d'une obtention d'un DEC, et donc qui ont déjà suivi et réussi en tout ou en partie les cours obligatoires communs.

de la conception et de la créativité humaines, de l'esprit d'analyse et de synthèse, notamment; l'exemple des arts appliqués illustre bien ce déplacement.

Il faut cependant constater que cette *recherche d'équilibre entre la formation générale et la spécialisation est variable selon les familles de programmes*⁵. Le secteur des techniques physiques est celui où la difficulté semble la plus grande; les équipes professorales vivent une sorte d'essoufflement sous le poids de la technologie, de la mouvance des contenus et de la lourdeur de la tâche; il manque un temps de recul nécessaire à une vision d'ensemble plus intégrée. Dans le secteur des techniques biologiques et des arts appliqués, on note un certain réalisme et un minimum d'équilibre entre la nécessité d'une formation de base solide qui s'arrime aux contenus plus spécialisés et aux impératifs de la technologie. C'est variable dans le secteur des techniques administratives. Dans les techniques humaines, enfin, cette intégration semble davantage acquise, voire consolidée; on se préoccupe de la formation globale de la personne, le programme cadre est moins perçu comme un obstacle à cette recherche d'équilibre et les attentes des employeurs et des étudiants convergent plus aisément vers une solide formation générale appuyant les habiletés plus spécifiquement professionnelles.

Hormis ce dernier constat, les *groupes d'étudiantes et d'étudiants rencontrés ont, d'une façon assez majoritaire, assez peu d'attrait pour la formation générale*, notamment pour les cours de français et de philosophie. Certains estiment même qu'on devrait soustraire ces cours du programme déjà très lourd, car ils disent devoir leur consacrer trop de temps alors que leur intérêt n'est pas là. D'autres croient qu'ils pourraient être regroupés en première année, pour «passer aux choses sérieuses par la suite». À plusieurs reprises, des étudiants rencontrés dénoncent ce qu'ils considèrent comme arbitraire dans ces cours où l'évaluation, la note reçue, est pour eux totalement abstraite, alors que, dans un cours de la spécialité, les résultats d'un travail sont rigoureusement vérifiables et qu'ils peuvent comprendre ce qu'ils ont assimilé ou pas.

Pour d'autres étudiants et étudiantes, ces disciplines sont vues comme une occasion d'enrichissement. Ils perçoivent que «c'est ça qui fait la différence, c'est ça qui fait qu'on peut penser», que «c'est là où on n'est pas des robots, des machines». Mais ils expriment aussi que leur intérêt est passablement tributaire de l'approche des professeurs. Outre la

5. Ce qui suit présente des grandes tendances qui mériteraient d'être nuancées si le propos n'était pas ici de jeter un regard d'ensemble sommaire sur le secteur technique à la suite des constats de la Commission de l'enseignement professionnel.

motivation personnelle à suivre cette formation simultanément à leur spécialisation, il faut noter ici que leur ouverture à la formation générale – et particulièrement aux cours de français et de philosophie – est plus marquée lorsqu'ils y perçoivent une parenté plus nette avec les finalités de leur programme ou lorsqu'ils sentent une reconnaissance explicite de la pertinence de cette composante de formation de la part de leurs professeurs de la spécialité. La Commission a en outre observé que les étudiants ou étudiantes qui aiment leurs cours de formation générale aiment tout autant leur spécialisation.

Tout en reconnaissant qu'on ne peut avoir la même perspective d'intégration pour les cours de français et de philosophie que pour ceux de la spécialité, la Commission constate avec inquiétude la *tendance assez massive à un certain enfermement disciplinaire des personnes inscrites au secteur technique*. Leur souhait de renforcer, voire de rendre exclusives, les composantes de la spécialisation dans l'économie générale des programmes techniques est symptomatique d'un problème de motivation personnelle à l'endroit de la formation générale. Mais il constitue aussi l'indice d'une triple difficulté: leur compréhension partielle des compétences – générales, entre autres – à acquérir au collégial, le grand défi pédagogique que représente l'enseignement de ces disciplines au secteur technique et une certaine hésitation des agents pédagogiques à utiliser auprès des étudiantes et des étudiants un discours fort et concerté sur la pertinence de cette formation générale dans le cadre du programme d'appartenance, afin de suppléer à cette vision d'époque, plutôt utilitariste et à court terme.

Pour ce qui est, enfin, des *cours complémentaires*, la Commission constate que l'attrait de l'effectif scolaire est moins problématique, mais quand même inégal. Si certains des étudiants et des étudiantes estiment que ces cours apportent un supplément de culture et apprécient pouvoir exercer un choix personnel sur des matières qui les intéressent, d'autres expriment une préférence pour ceux qui ont un lien avec la spécialisation. Il faut noter que dans les deux cas, la possibilité véritable de choisir les cours qui les intéressent constitue le lieu de satisfaction ou, le cas échéant, le lieu de problème. Dans ce dernier cas, ou bien les cours les plus attrayants pour eux ne cadrent pas avec leur horaire, ou bien il y manque de places, ou bien le règlement sur le régime pédagogique empêche qu'ils s'inscrivent dans ceux qui appartiennent à la spécialisation.

La Commission constate par ailleurs que la réflexion est engagée dans des collèges en ce qui a trait à la place et au genre de formation à offrir par le biais des cours complémentaires⁶. Il y a donc là l'indice d'un besoin de revoir certaines bases des pratiques actuelles.

La spécialisation proprement dite

La formation technique est assez largement reconnue et vécue comme étant exigeante et dense. Dans les programmes où l'évolution technologique est déterminante et notamment – mais non exclusivement – en techniques physiques, le *défi associé à la lourdeur des programmes* est de taille. Cette lourdeur se manifeste sur le plan du contenu du programme, caractérisé par la mouvance, aussi bien que des cours, de la tâche des professeurs, de leur perfectionnement ou du travail étudiant. La Commission a remarqué que la trop grande densité de certains programmes peut avoir plusieurs effets: le morcellement ou l'accumulation des contenus auxquels il manque des axes d'intégration; des réaménagements locaux majeurs de programme effectués sur la base d'importants élagages; des problèmes de persévérance des étudiants et donc de diplomation, de même qu'un besoin de rallonger le temps des études⁷. Des étudiantes et des étudiants rencontrés affirment que l'accumulation et la lourdeur des contenus les empêchent de percevoir l'essentiel de leur programme en plus d'avoir sur eux un effet abrutissant et démobilisant. Ce qu'ils n'ont pas le temps de comprendre et d'assimiler leur paraît inutile. Dans ce cas, le stage apparaît à d'aucuns comme un test pour évaluer la pertinence de certains savoirs.

Si le contenu même des cours de la spécialisation est déterminant au regard d'une perspective d'intégration, l'*encadrement à fournir* à ceux et celles qui les suivent n'en est pas moins marquant. La plupart des étudiantes et des étudiants rencontrés indiquent recevoir un bon encadrement de leurs professeurs et disent combien leur présence et leur aide sont déterminantes pour leur réussite et leur persévérance, pour l'assimilation du programme. Leur satisfaction quant à cette disponibilité personnelle de leurs enseignantes ou enseignants est par ailleurs nuancée par l'expression fréquente d'un manque de

6. Cette réflexion va même jusqu'à l'élaboration des assises d'une politique locale qui énonce des principes tels que: les cours complémentaires ne doivent pas être inféodés à la spécialisation; ils ne doivent cependant pas être inutiles et doivent être offerts dans une perspective de liaison avec les programmes d'études; l'élève doit pouvoir y exploiter son intérêt et on songe, pour ce faire, à la possibilité de leur donner la forme de "mineures".

7. À l'instar d'autres observateurs, Christian PAYEUR associe également les problèmes de diplomation, d'attraction du secteur technique et de rallongement du temps d'obtention du diplôme à la lourdeur des programmes professionnels du collégial. Voir "Quel avenir pour la formation professionnelle" dans *L'Action nationale*, septembre 1992, p. 927.

concertation dans les équipes professorales et ce, sur différents objets: la manière d'envisager le programme et ce qui est essentiel, les méthodes de travail appliquées à la spécialité, le dosage du travail attendu des étudiantes et des étudiants à l'intérieur des sessions d'études – certaines sessions et certaines périodes «ne sont pas vraiment humaines, on les subit physiquement», dira-t-on –, le contenu même des cours où ils remarquent des redondances «inutiles» ou un manque de synchronisation entre des savoirs interdépendants, notamment.

Leur besoin d'encadrement s'exprime aussi par la *nécessité de comprendre dès le début du programme les objectifs de ce dernier* et les compétences terminales à y développer, ce qui semble assez largement manquant, selon leurs dires. Cette perception d'ensemble leur permet pourtant de s'approprier leur propre projet de formation, d'en reconnaître le sens directeur et de s'y référer au fur et à mesure de leur progression dans leur programme⁸.

Aussi, le caractère progressif des apprentissages prévus et réalisés dans le cadre de la formation technique constitue un autre signe de la présence d'une perspective intégrée. Cela est recherché par les professeurs et les concepteurs de programmes, et voulu par les personnes qui apprennent. Mais cette logique théorique de l'apprentissage progressif comporte ses écueils et ses exigences pour s'actualiser vraiment.

Quand on écoute les propos des étudiants et des étudiantes rencontrés, quelques messages communs ressortent clairement. Ils sont évoqués ici sous deux aspects, à savoir l'*équilibre relatif entre les sessions* et la progression vers un couronnement intégrateur. En premier lieu, les étudiantes et les étudiants rencontrés soulignent assez majoritairement le caractère plutôt léger de la première session, voire parfois de la première année dans le program-

8. À cet égard, il est intéressant de souligner le succès d'une initiative locale où un cours a été conçu nommément pour répondre à ce besoin de la clientèle du premier trimestre de percevoir globalement le programme dans lequel elle a à cheminer: on y présente sommairement les analyses de situation de travail, les attentes des employeurs (on en fait venir dans le cadre du cours) et les diverses voies de sortie, on en montre les fils conducteurs, on y enseigne la façon de présenter un travail selon les exigences de la profession, notamment. Les étudiantes et les étudiants n'ont pas à attendre leur deuxième année pour vivre un premier contact avec leur rôle éventuel sur le marché du travail, ce qui constitue pour eux un important facteur de motivation.

me⁹, alors que la cinquième session est vécue comme très difficile, au point d'avoir l'impression d'y «sacrifier la qualité pour la quantité». D'autres ont remarqué le caractère plus éparpillé de la formation spécialisée lors des deux premières années mais s'aperçoivent en troisième année qu'ils n'auraient pu faire les liens auparavant. D'autres enfin attribuent la lourdeur inégale et l'éparpillement relatif de leurs contenus dans la spécialité au caractère polyvalent des fonctions de travail auxquelles ils ont à se préparer, donc à la nature même des compétences terminales qu'ils ont à développer tout au long de leur parcours scolaire. La Commission croit qu'il faut retenir de ces propos l'aspect de rupture, l'effet de freinage ou d'obstacle, qu'une répartition moins judicieuse du poids de l'apprentissage et du travail étudiant peut occasionner dans le cheminement scolaire et dans l'«intégration» – au sens d'assimilation – du programme. De même, le manque de vision d'ensemble, par les étudiantes et les étudiants, des finalités du programme et du chemin à parcourir pour y arriver peut renforcer cet effet de rupture ou cette impression d'éparpillement.

En second lieu, la Commission retient l'importance pour la population scolaire de percevoir tout au long de son parcours la *progression constante de l'apprentissage vers un couronnement intégrateur*. Peu d'aspects problématiques sont ressortis à ce propos, si ce n'est pour un groupe de sortants en informatique qui déplorent le manque d'approfondissement dans les défis d'application posés, particulièrement en troisième année. Les personnes de ce groupe ont avoué leurs attentes élevées et déçues sur la complexité de leur programme, de ses applications en stage ou en laboratoire et ne voient toujours pas la progression vers une plus grande exigence au terme de leur formation. Ils n'y voient pas de couronnement intégrateur et signifiant. Était-ce un problème de finalités du programme, de clarté des finalités ou de rappel fréquent de ces dernières aux étudiantes et aux étudiants? Il faudrait voir. Mais il semble que cette progression signifiante et signifiée vers un achèvement souhaité s'avère indispensable. Il convient de souligner à ce titre que les programmes de formation technique n'offrent pas tous une activité synthèse, qu'il

9. Il faut cependant préciser ici que dans les groupes rencontrés comme d'ailleurs dans l'ensemble des programmes techniques, certaines personnes ont déjà obtenu leur DEC, réussi leurs cours – ou certains cours – de formation générale ou ont décidé assez tôt d'étendre leurs études techniques sur plus de trois ans, ce qui peut avoir un effet d'allègement de la première année. Cela vient nuancer leurs propos sans toutefois en infirmer la véracité.

s'agisse de projet de fin d'études, de stage ou d'autres formes de couronnement¹⁰. Cela n'est d'ailleurs pas une exigence du régime pédagogique en vigueur jusqu'ici. Ainsi, les étudiantes et les étudiants ne perçoivent pas toujours que le processus de leur apprentissage est «refermé» ou complété. Ils ont pourtant besoin d'un repère au début et en cours de formation; ils ont aussi besoin de s'y confronter au fil d'arrivée, et il n'y a pas toujours d'examen d'une corporation professionnelle qui «contraint» à cet exercice.

De ces considérations sur l'équilibre entre les sessions et sur la progression de la formation plus spécifiquement technique vers un couronnement intégrateur, la Commission retient toutefois qu'une perspective intégrée ne commande pas un découpage égal de la lourdeur ou du volume du programme entre chacun des trimestres. *La notion d'équilibre quant au volume de contenu à aborder serait à mettre en conjonction avec celle de dosage graduel vers un plus grand niveau de complexité et d'efficacité dans les compétences à acquérir.* Ainsi pourrait-on parler de «lourdeur progressive» et de «complexification majorante» vers le développement de compétences élevées qui correspondent aux standards de la profession à exercer¹¹.

Les liens entre la théorie et l'application constituent une autre facette d'intégration entre les composantes d'un programme technique et sont l'objet d'une préoccupation importante autant chez les équipes de professeurs que chez les groupes d'étudiantes et d'étudiants. Les stages sont particulièrement reconnus comme étant un complément nécessaire de l'apprentissage théorique car ils permettent une assimilation véritablement adaptée à des personnes dont le rôle technique et les aptitudes se mesurent précisément à l'«application». C'est cette dernière qui témoigne tangiblement des compétences cognitives, comportement-

10. Il convient de souligner ici que les stages ne sont pas nécessairement une activité synthèse, cela dépendant de ce qu'on y fait faire. Par ailleurs, dans quelques programmes observés, des mesures sont prévues pour favoriser cette synthèse: dernier trimestre conçu nommément comme temps d'intégration de toutes les facettes du programme, juxtaposition locale d'un certain nombre de cours pour permettre la réalisation d'un projet d'intervention consistant qui correspond à une synthèse finale.

11. L'expression «complexification majorante» est empruntée à Charles HADJI. Son ouvrage intitulé *Penser et agir l'éducation – de l'intelligence du développement au développement des intelligences*, traite notamment de la dynamique cognitive qui calcule, combine, déconstruit et reconstruit pour créer des modèles de comportements plus puissants exigés par des situations plus complexes; ces comportements, de plus en plus maîtrisés, s'accompagnent aussi d'une capacité d'action plus grande.

En outre, dans son article «Apprendre c'est penser», Michel SAINT-ONGE aborde l'apprentissage comme un processus de construction des capacités cognitives, qui «devrait se faire dans la perspective de l'ajout progressif de capacités nouvelles permettant de donner un sens de plus en plus riche aux réalités étudiées». Mais ce caractère majorant de l'apprentissage constitue tout un défi pour l'enseignement. Voir dans *Pratiques pédagogiques*. Collège Bois-de-Boulogne, août 1992, p. 8-15.

tales, éthiques et personnelles acquises. En outre, les stages ont un effet non négligeable sur le placement des sortants et contribuent au perfectionnement des professeurs. N'étant pas obligatoires dans bon nombre de programmes, ils sont néanmoins pratiques très courantes dans les établissements et s'ajoutent aux autres formes d'application que sont les laboratoires, les projets de fin d'études, l'accès à des équipements spécialisés.

Pour les étudiants et les étudiantes, l'application des savoirs est d'une importance cruciale. Les liens explicites et les plus immédiats possible entre la théorie et la pratique sont indispensables; les groupes rencontrés témoignent massivement du fait qu'ils comprennent «pour de bon» quand ils réussissent à faire, ou à tout le moins quand ils peuvent percevoir à quoi ce qu'ils apprennent va servir, comment les savoirs de base se rattachent au but concret à atteindre.¹² Ils disent manquer de temps pour pratiquer, appliquer, bien développer les habiletés attendues. Tout en constatant cette motivation à développer des compétences optimales – voire cette inquiétude exprimée notamment par des personnes inscrites en Soins infirmiers –, la Commission est consciente qu'un raffinement maximal des compétences ne peut se faire qu'en cours d'emploi. Elle croit néanmoins, pour paraphraser les propos d'un groupe d'étudiants, que l'application des connaissances théoriques peut viser trois objectifs: motiver et intéresser les étudiantes et les étudiants, rendre la pédagogie plus efficace en aidant à comprendre et à assimiler la matière, et enfin mieux structurer l'ensemble du programme parce que l'application permet de faire les divers liens entre chacun des cours. Cette dernière a donc des qualités intégratrices – interdisciplinaires notamment – qui ne sont pas à dédaigner.

Par ailleurs, certains estiment que le recours à des savoirs de base ou de référence n'est pas assez fréquent tout au long de la formation dans la spécialité. Il s'agit ici de l'*apport des cours «de service»*, plus particulièrement. Les étudiantes et les étudiants sont majoritairement conscients du caractère indissociable des cours de service et des notions qui y sont étudiées par rapport à la spécialité, mais déplorent que certains professeurs n'en soient pas tous convaincus. Des équipes professorales témoignent aussi de la difficulté de faire changer des mentalités parfois trop disciplinaires de certains de leurs collègues qui défendent leur domaine de connaissances pour lui-même. Mais force est de constater qu'un très grand nombre d'initiatives réussies d'intégration interdisciplinaire des contenus

12. Dans un collège où une activité de démonstration du genre d'intervention professionnelle à faire par du personnel en technique de génie civil est nouvellement offerte aux élèves de première année du programme, les finissantes et finissants rencontrés déploraient ne pas avoir eu ce "privilège", intuitionnant qu'ils auraient dès lors pu mieux faire les liens avec les savoirs théoriques qui leur paraissaient déconnectés jusqu'en troisième année.

et de concertation des professeurs se réalisent précisément entre les équipes de la spécialisation et les professeurs des cours de service. Cela semble non seulement faisable, mais peu coûteux, selon les propos entendus. Ces expériences concluantes constituent sans aucun doute un très fort potentiel de développement des programmes techniques dans le sens d'une meilleure perspective intégrée. Le dosage et l'arrimage entre ces deux composantes que sont les contenus propres à la spécialité et ceux relevant de disciplines scientifiques de base est d'autant plus heureux qu'il est fait dans une compréhension partagée des finalités spécifiques d'un programme de formation, d'une part, et d'une vision claire de l'apport d'une discipline de service au développement des compétences spécifiques et générales des futurs techniciens et techniciennes, d'autre part¹³ – comme le développement de la rigueur scientifique et de méthodes particulières, la capacité de situer une pratique dans un environnement plus large, notamment.

D'autres constats sur la préoccupation pour l'intégration

L'un des malaises souvent exprimé, individuellement ou collectivement, par des professeurs présents aux rencontres de la Commission tient à ce que l'on nommait plus haut la *présence de mentalités trop exclusivement disciplinaires*. Des administrations locales notent aussi cette difficulté. En rester là dans le discernement du problème comporte toutefois l'écueil du jugement de valeur paralysant sur les personnes ou sur les équipes qui ne sont «pas encore» convaincues des bienfaits, pour les étudiantes et les étudiants au premier chef, d'une approche plus intégrée dans les programmes de formation technique¹⁴. En outre, ces professionnels ont précisément été embauchés sur la base de leur compétence disciplinaire, ce qui correspond à une exigence normale de la part d'institutions d'enseignement supérieur. L'ouvrage de Sophie Dorais précédemment cité amène à voir en-deçà de ce constat de problème:

13. Il est intéressant d'évoquer au passage une vision novatrice du lien pouvant être fait entre les savoirs scientifiques et les techniques. Jean GATTY, dans "Le problème français de la formation", regarde les savoirs comme des abstractions utiles au développement de la compétence économique et nécessaires à l'exercice d'un métier. Il s'agit pour lui d'"utilités maîtrisées" plus que de concepts compris comme culture. «Il ne s'agit donc pas d'une application des connaissances scientifiques aux techniques économiques, nécessitant la maîtrise des sciences pour la maîtrise des techniques, mais d'un apprentissage de tous les aspects des compétences demandées à une main-d'oeuvre qualifiée.» Dans une logique de formation et d'apprentissage, ces deux pôles ne se confondent pas tout en répondant à une finalité particulière. Voir dans la *Revue Commentaire*, n° 53, printemps 1991, Julliard, p. 81-89.

14. Dans "Apprendre c'est penser", Michel SAINT-ONGE signale: «Lorsque les professeurs ont eux-mêmes de la difficulté à dégager le lien qui existe entre les interventions qu'ils font, il faut croire que la possibilité pour l'élève de faire des liens est encore plus réduite.» *Op.cit.*, p. 15.

«Au dire même des enseignants qui sont ou ont été engagés dans des expériences d'approche-programme, l'une des principales difficultés auxquelles ils se sont heurtés tient dans l'absence d'un langage commun et de conceptions communes [...]. Dans un collège, chacun a sa petite idée sur ce que signifie enseigner, sur ce que signifie apprendre, sur ce qu'est un professeur, sur ce que devrait être un étudiant; autrement dit, chacun a sa conception personnelle de l'éducation.»¹⁵

Se référant à un autre ouvrage, l'auteure souligne la difficulté, mais aussi la nécessité éprouvée par des équipes se préoccupant d'intégration, de rendre explicites ces présupposés éducatifs:

«Quel que soit l'enseignement, quelles que soient les options pédagogiques et didactiques, les choix d'action découlent, consciemment ou inconsciemment, de certaines valeurs, de principes, de modèles et de conceptions de l'enseignement, du rôle de l'enseignant, de l'étudiant et de l'apprentissage; bref, d'une philosophie de l'éducation. [...]

Il est avantageux de rendre explicites ces présupposés éducatifs. D'une part parce qu'ils fournissent les balises qui organisent le projet éducatif et incitent à l'action. D'autre part parce qu'ils fournissent les normes à partir desquelles nous jugeons nos pratiques; la critique favorise leur pertinence, leur cohérence et leur efficacité.»¹⁶

Ainsi, la question de l'*explicitation et de la convergence du projet éducatif* lui-même tel qu'incarné dans un programme technique précis ne semble pas étrangère au problème des «mentalités». Il est remarquable que dans certaines techniques humaines et en Soins infirmiers notamment, le souci partagé du développement des personnes à former dans des axes précis de compétences est conséquent à un important travail de mise en commun et de concertation locales ou nationales des professeurs sur l'essence même du projet éducatif. Cette préoccupation se démarque par la moindre évocation qu'on en fait dans les autres secteurs rencontrés par la Commission. Est-elle plus nécessaire, légitimée ou aisée dans les techniques humaines en raison du genre d'interventions professionnelles à faire par le futur personnel ou de la dynamique prévalant dans les équipes de certains programmes? On peut penser que là, en effet, la convergence se tisse plutôt autour de la conception du genre de personnes à former.

15. *Op. cit.*, Module 2, p. 31.

16. Jacques CARON, Suzanne FAVREAU, André LAPALME, Bernard LEBLOND, *Éléments d'intervention pédagogique auprès d'étudiants de milieu collégial dans un contexte d'aide à l'apprentissage*, Collège Ahuntsic, 1991, p. II-11, cité dans Sophie DORAIS, *op. cit.*, Module 2, p. 32.

Mais d'autres *aspects suscitent ou renforcent ce travail de convergence* dans le projet éducatif que constitue un programme ou dans les pratiques locales: programme cadre dépassé, survie de programme, priorité institutionnelle de développement, présence de tronc commun de tout un secteur, révision des plans de cours ou bilan annuel dans les départements, polyvalence marquée exigée des diplômés, liens entre formation pratique et enseignement, équilibre entre compétence technique et compétence personnelle, élagage nécessaire en raison de la densité des programmes et de l'évolution technologique, intérêt des professeurs, etc.

Aussi, la préoccupation marquée pour les étudiantes et les étudiants et pour leur réussite constitue un important facteur de motivation à la cohésion des équipes professorales autour d'un même projet de formation. Diverses pratiques constatées témoignent de cet engagement: inclusion des facteurs de motivation de l'effectif scolaire dans une étude de pertinence de programme, présence de moniteurs et de professeurs en supervision de stage pour assurer un bon lien théorie/pratique, prise en compte de données sur le taux de réussite des élèves aux examens de corporations professionnelles, production de guides de l'étudiant, production d'instruments de mesure de ses perceptions, accomplissement de diverses tâches «non habituelles» et très exigeantes en temps et en investissement personnel pour favoriser un taux de réussite élevé et un bon placement au terme de la formation, développement de perspectives nouvelles dans la gestion de la formation et dans la prestation des cours en raison de la présence croissante d'adultes ou d'étudiants allophones, etc.

En somme, la Commission constate que la préoccupation de l'intégration dans les programmes techniques est vive dans les collèges. Il reste bien sûr des zones plus grises et certaines forces d'inertie. Il en sera question un peu plus loin. Mais il semble émerger une tendance qui n'était pas si massivement présente il y a dix ans. Des personnes et des équipes acceptent des responsabilités pour se donner une vision et une pratique «de programme». Les initiatives foisonnent et sont supplantées à certains endroits par des projets institutionnels explicitement portés et officiellement poursuivis. Cette préoccupation pour des programmes plus intégrés sur le plan de l'action et de la gestion pédagogiques semble même susciter, dans certains cas, un élargissement de la cohésion entre les partenaires éducatifs et les partenaires du milieu du travail. Était-ce là un effet durable ou souhaitable d'une intégration plus globale des programmes techniques tels que vécus localement? La synergie interne débouche-t-elle un jour ou l'autre sur une ouverture au projet social de formation? Ou inversement, les besoins sociaux de formation technique exprimés par le milieu alimentent-ils cette vitalité des équipes? Sans pouvoir répondre de

façon précise à ces questions, la Commission a constaté à quelques reprises cet effet extensif d'ouverture et d'engagement mutuel entre les milieux d'enseignement et ceux qu'ils desservent. Elle intuitionne qu'il y a là un pouvoir cohésif réel.

Dans la section qui suit, la Commission tente de faire ressortir divers aspects qui semblent porteurs, eux aussi, d'un pouvoir de cohésion conditionnant l'actualisation d'une perspective intégrée.

3. Des facteurs de succès éprouvés dans les collèges

L'analyse de l'information recueillie lors des rencontres permet d'identifier un certain nombre de facteurs contribuant de façon déterminante, dans les collèges, au succès d'une approche intégrée dans les programmes de formation technique. Tous ne sont pas simultanément présents, ou présents au même degré et de la même façon, dans les expériences concluantes. Ces facteurs de succès ne sont pas présentés ici comme des formules par lesquelles on peut tout résoudre, mais dans l'esprit de faire ressortir le potentiel de développement qu'ils recèlent, précisément parce que, dans des milieux réels, ils constituent des caractéristiques reliées au succès et qu'ils y ont fait leurs preuves. Ils se situent sur différents plans très interreliés dans la dynamique interne des collèges: le plan du contenu et des finalités d'un programme, le plan pédagogique et le plan organisationnel¹⁷.

Sur le plan du contenu et des finalités des programmes

Sur le plan du contenu et des finalités d'un programme technique, la *clarté conceptuelle du projet de formation* proprement dit est cruciale. Elle constitue le premier facteur de succès qu'il est par ailleurs impossible de dissocier d'une adhésion collective à ces finalités et contenus, aussi limpides soient-ils¹⁸. Chaque équipe professorale et chaque professeur doivent pouvoir répondre à «la question du quoi» liée au programme global: quoi offrir

17. On rencontre d'autres regroupements servant à l'analyse des signes d'une perspective intégrée ou à la planification stratégique en vue d'une meilleure intégration. Ils se rapportent essentiellement aux cinq aspects suivants: 1. les étudiantes et les étudiants, 2. les programmes, 3. les équipes de professeurs, 4. la direction des collèges, 5. les encadrements nationaux divers provenant de l'État en excluant les programmes eux-mêmes. Les trois champs retenus ici recourent ces divers paliers en faisant ressortir, le cas échéant, leurs rapports dynamiques.

18. On a vu plus haut les écarts possibles entre les programmes conçus et les programmes vécus, de même que les problèmes d'intégration qui découlent d'un manque d'appropriation locale.

comme formation dans telle spécialité, vers quoi tend la formation, quelle formation, quelles compétences? Il n'est pas surprenant, à cet effet, de constater que plusieurs programmes de formation ont fait l'objet d'un travail remarquable sur la formation fondamentale et que tant d'équipes à travers le réseau se soient penchées sur cette thématique. En effet, on ne peut répondre à «la question du comment» enseigner sans avoir répondu à celle du «quoi». Il s'agit donc de trouver le sens de la formation qui éclaire les choix. Sans ce sens intégrateur qui permet aux actrices et aux acteurs de se mettre au service du but poursuivi, à savoir le projet de formation spécifique qu'est le programme à offrir aux étudiantes et aux étudiants, divers écueils apparaissent: compromis disciplinaires ou organisationnels faits sur la base de conceptions tacites non convergentes ou parfois même contradictoires, enlisement dans des polémiques inextricables sur le contenu de formation, isolement des acteurs éducatifs, manque de référentiel pour discerner l'essentiel dans les demandes pressantes du marché du travail, pour ne nommer que ceux-là. La réponse à la question du «quoi» permet de se faire une représentation de la finalité et des fils conducteurs du programme, des aspects clés qui relient ensemble les diverses composantes de la formation sans les confondre, mais plutôt en éclairant la contribution propre à chacune d'elles¹⁹.

Le deuxième facteur de succès tient précisément à ce *judicieux arrimage local de contenu et de finalités entre les composantes de la formation technique*, d'abord entre les cours de la spécialité, mais aussi entre les cours de service et ceux de la spécialisation. Il s'agit de «mandater» les cours qui seront responsables de faire progresser les élèves dans l'atteinte d'objectifs précis liés à des habiletés ou à des compétences explicitées. Car il ne suffit pas d'énoncer l'apport automatique d'une discipline ou d'un contenu par sa seule nature ou par sa stricte présence dans le programme cadre, il faut identifier en quoi et comment cette discipline va contribuer, dans le déroulement réel de la formation, à la

19. Cette clarification et cette appropriation conceptuelles d'un programme sur le plan local exigent certes une certaine lutte contre des résistances disciplinaires ou structurelles. Mais «la réconciliation entre [diverses] conceptions du programme peut venir d'un renversement de point de vue, c'est-à-dire considérer le programme non plus du point de vue de l'enseignement mais de celui de l'étudiant, de sa formation globale et de son cheminement vers une certification.» Voir Sophie DORAIS, *op. cit.*, Module 2, p. 7.

réalisation des objectifs²⁰. Si ce travail collectif de balisage conceptuel des objets de formation est surtout amorcé dans la spécialité et avec sa composante de soutien plus direct que constituent les cours de service, la Commission constate par ailleurs qu'un déblayage commence à se faire en ce qui a trait à la formation générale²¹, et rappelle qu'il semble inégal selon les secteurs de formation.

Un troisième facteur de succès relié au contenu de la formation réside dans la *présence d'un élément de pratique*, d'«application intégratrice», qu'il s'agisse de stage, de projet de fin d'études, de projet d'intervention, etc. Ces lieux d'application s'avèrent cruciaux pour donner à voir les objets et les objectifs tangibles de la formation, pour discriminer l'essentiel parfois, et pour éclairer des liens et une progression au coeur même des contenus de la formation technique. Même quand ils ne sont pas prévus dans les programmes officiels, il est significatif d'en remarquer la forte présence dans la planification locale de formation technique.

Sur le plan pédagogique

La Commission relève trois autres signes révélateurs de pratiques concluantes au regard d'une perspective d'intégration locale dans les programmes techniques. Ces signes concernent ou bien la relation maître/élève proprement dite, ou bien la planification individuelle ou collective de la stratégie pédagogique des professeurs. Le premier facteur de succès est attribuable à la *connaissance, par l'équipe professorale, du profil de l'effectif scolaire desservi et des sources de sa motivation*. Cette connaissance prend diverses formes qui, pour la plupart, ont déjà été évoquées: prise en compte de la préparation ou de l'expérience antérieures des étudiantes et des étudiants, examen des données sur le taux de réussite dans le programme, sur la persévérance scolaire, sur le

20. Tant en ce qui a trait aux fondements et principes de base de la discipline – voire à leur position chronologique dans le programme – qu'aux aspects de la méthode auxquels doivent être initiés les élèves. Diverses expérimentations ont été faites dans les collèges selon des approches variées: approche par groupe d'habiletés qui transcendent des cours proprement dits – par exemple habiletés en communication, en analyse et synthèse, en discipline et méthode de travail et enfin habiletés techniques de base de chacun des programmes –; approche par catégorie de cours, approche cours par cours, etc.

21. Comme il a été signalé plus haut, on peut percevoir deux tendances dans la perspective d'«intégration» envisagée entre la formation générale et la spécialisation. La première se traduit par une dissociation plus franche des contenus de la formation générale, considérant cette dernière ni plus ni moins comme un programme à part qui vise en lui-même un certain type de compétences et d'habiletés sans référence nécessaire à la spécialisation. La seconde se situe davantage en continuité avec le genre d'arrimage d'objectifs et de contenus que l'on retrouve entre les cours de service et la spécialisation.

placement d'anciens diplômés, sur le taux de réussite aux examens des corporations professionnelles, le cas échéant; questionnaires ou sondages auprès des étudiantes et des étudiants actuels ou anciens sur leur satisfaction, leurs difficultés, leurs besoins et leurs demandes, les aspects de la formation qui leur apparaissent essentiels et ceux qu'ils perçoivent moins utiles, sur les approches qui les ont aidés ou les aident à assimiler leur programme, sans compter toutes ces préoccupations constantes qui tissent, au fil des jours, cette relation particulière entre un professeur et les personnes qu'il contribue à former.

Le deuxième facteur de succès à relever ici réside dans la *coordination et la concertation pédagogiques des équipes professorales* non plus sur le projet global de formation dans telle spécialité – ce qui a été traité plus haut –, mais *sur les stratégies à employer pour aborder la formation et sur des aspects de l'encadrement à fournir aux étudiantes et aux étudiants*. La qualité et la constance des communications entre les divers acteurs et actrices pédagogiques constitue ici une clé incontournable de réussite. De multiples expériences ont été et sont réalisées dans les collèges au chapitre de la concertation intradépartementale ou interdépartementale. Cette dernière prend la forme de mise en commun de préoccupations ou d'instruments divers tels que: circulation des plans de cours, ententes sur la répartition du travail demandé aux étudiants, présentation du programme à l'effectif scolaire du premier trimestre, concertation sur un discours commun quant aux éléments essentiels de la formation ou quant aux liens entre ses diverses composantes, stratégie commune de clarification de la progression de cette dernière vers l'acquisition des compétences terminales, modes et moments d'évaluation, bilan départemental annuel, etc.

Le troisième facteur de succès à caractère pédagogique réside dans la *responsabilité, assumée par chaque professeur, de rendre la formation signifiante aux personnes à qui elle est offerte en la rattachant constamment au «référentiel programme»*. C'est là où se tisse leur sentiment d'identité et d'appartenance. Les étudiantes et les étudiants témoignent d'une grande motivation lorsqu'ils voient une raison d'être à leurs efforts. Pour eux, les responsables de l'intégration d'un programme sont leurs professeurs. Tous leurs professeurs et chacun d'eux, mais de façon peut-être plus crédible ceux de la spécialité. La convergence dans un programme leur est transmise au premier chef par eux. Elle se sent et se perçoit par leurs discours, par leurs propos, par leurs exigences apparentées, par les liens qu'ils font en classe entre les cours et entre les contenus des cours, par les insistances qu'ils mettent de concert sur des accents particuliers et choisis, par la valorisation qu'ils accordent à tel apprentissage ou à telle discipline ainsi qu'à son apport aux finalités du programme, etc. Même quand l'intégration ou la convergence

pédagogique exige une importante préparation ou un important suivi collectif ou individuel, elle ne passe le véritable test que dans chaque classe, au moment où chaque professeur donne un sens, acte après acte, à ce que son groupe d'élèves a la responsabilité de s'approprier.

Sur le plan organisationnel

Enfin, sur le plan organisationnel, la Commission constate que six autres facteurs contribuent au succès d'une perspective intégrée dans les programmes techniques. Le premier réside dans la *présence d'une culture institutionnelle et d'un climat général de confiance, d'information, d'engagement personnel et mutuel envers un même projet, une même mission*. Ce climat se manifeste certes par des mesures de fonctionnement diverses, des lignes directrices explicites, une vision transparente et partagée, des initiatives tangibles adaptées aux couleurs d'un établissement, une reconnaissance de l'apport de chacun et chacune. La Commission a été amenée à constater la présence de ce climat dans des collèges, dans des équipes, et à pressentir son influence sur la cohésion entre les partenaires. Même si plusieurs manifestations en témoignent, ce «facteur atmosphérique» se perçoit plus qu'il ne se laisse décortiquer, du moins par des observateurs externes. Parmi les diverses formes qu'il prend, on peut mentionner les suivantes: connivence; programme qui «fait corps»; climat d'ouverture et de respect entre les étudiants, les professeurs, l'administration; groupe où «on sent une équipe»; etc. Il peut tenir à une tradition institutionnelle, à son histoire. Mais la Commission croit qu'il est le fait des personnes dont l'engagement et le charisme façonnent les institutions de manière contagieuse, selon la nature de leurs responsabilités et selon l'amplitude de leur rayonnement.

Un second facteur de succès correspond à la *souplesse organisationnelle* dont un collège est capable *dans la gestion de l'intégration*. En effet, l'adoption d'une perspective intégrée au sein d'un même établissement a autant de couleurs qu'il y a d'équipes réunies autour des programmes techniques. Le niveau de sensibilisation et le genre de motivation à la base de l'expérimentation de cette approche peuvent passablement différer: problème appréhendé de survie de programme, exigences d'une révision de programme, initiative d'évaluation de la formation ou d'analyse locale de la problématique du programme, problèmes de réussite des élèves, partenariat avec le marché du travail dans un secteur, intérêt des professeurs pour cette approche, etc. De même, il n'y a pas qu'un seul genre de projet où peut se canaliser une perspective d'intégration; par exemple, d'aucuns mettent beaucoup l'accent sur les liens entre les cours de service et la spécialisation, d'autres entre la formation pratique en milieu de stage et l'enseignement, d'autres encore entre la

formation à une technique et la formation des personnes; ici ce sont des initiatives d'équipes ou de départements, là ce sont des projets d'établissement. Bref, il n'y a pas un modèle unique applicable à l'ensemble des programmes techniques de l'ensemble des collèges du réseau. Pour cette raison, la Commission croit, pour l'avoir observé lors de ses rencontres, qu'une stratégie de gestion gagnante au regard de l'intégration dans les programmes se caractérise par la différenciation, qualité qui permet des adaptations judicieuses et fécondes selon les dynamiques, les contenus et les personnes en présence.

Le troisième facteur de succès à caractère organisationnel correspond au *partage clair des responsabilités et des pouvoirs*. Si la perspective d'ensemble de l'intégration impose une vision et un engagement communs, tous les acteurs, actrices et instances d'un collège n'ont pas les mêmes responsabilités, les mêmes compétences, les mêmes lieux de pouvoirs. Ces zones d'action sont à bien camper au départ pour éviter les confrontations qui mettraient en cause les démarches, déjà laborieuses, d'enrichissement collectif et d'engagement mutuel envers le projet d'intégration dans les programmes. Il est remarquable, d'ailleurs, que des initiatives d'intégration fort intéressantes et prometteuses dans certaines équipes ne durent pas en raison d'un manque de prise en charge institutionnelle ou d'une fatigue des personnes qui s'y sont passablement investies sur une base individuelle. Le quatrième facteur de succès pour l'intégration dans les programmes techniques se situe en continuité avec le troisième: il s'agit du *leadership assumé à tous les paliers de l'institution*. Les pratiques concluantes dans les collèges visités témoignent de l'importance d'un leadership tangible et tenace, car travailler dans le sens d'une meilleure intégration semble exiger beaucoup de patience et d'audace que la seule clarification des rôles ne saurait remplacer.

Le cinquième facteur contribuant au succès de l'approche intégrée tient au *respect des structures en place dans les collèges*. La Commission n'entend pas par là une rigidité qui cadrerait mal avec la souplesse organisationnelle évoquée plus haut comme une stratégie de gestion cruciale dans une perspective d'intégration des programmes techniques. Elle veut simplement signifier que là où elle a constaté des expérimentations réussies, les responsabilités des instances en place sont reconnues, respectées, voire élargies. C'est le cas des structures départementales plus particulièrement. Par exemple, la plupart des initiatives d'intégration proviennent des départements correspondant à la spécialité qui, tout en exerçant un leadership dans le processus d'intégration du programme, s'ouvrent aux contributions extérieures et à la concertation interdépartementale. La Commission a aussi constaté que là où une approche d'intégration est implantée avec succès, on remarque la présence fréquente de deux niveaux de coordination qui s'équilibrent et se complètent: une

coordination départementale et une coordination de programme, cette dernière prenant diverses formes adaptées selon les contextes.

Enfin, un sixième et dernier facteur conditionnant le succès d'un travail d'intégration est vital: *c'est la présence d'un véritable soutien organisationnel au moyen de ressources appropriées*. Ces dernières sont de diverses natures, si l'on en juge par l'information recueillie lors des rencontres dans les collèges: ressources professionnelles, où des personnes sont libérées ou mandatées pour des travaux d'animation, de perfectionnement, de soutien psychopédagogique, d'encadrement, notamment, dans toutes les phases de réalisation des programmes – appropriation, expérimentation, évaluation et suivi; ressources financières, bien sûr²² autres ressources – matérielles notamment – permettant des aménagements d'espaces ou de temps pour faciliter les réunions, rendre possible un recul nécessaire des professeurs par rapport à leur discipline afin qu'ils s'inscrivent dans la perspective plus large du programme, tenir des débats et rechercher des consensus d'établissement sur les aspects politiques et pédagogiques du dossier, etc. Les ressources dégagées pour supporter le travail fort exigeant requis par cette approche particulière constitue un signe tangible de l'adhésion politique de l'institution et témoigne de sa volonté d'en être un partenaire actif.

En somme, la Commission constate l'importance de ces facteurs d'ordre organisationnel, pédagogique ou de l'ordre des contenus et des finalités de la formation dans la réussite des expériences visant l'intégration des programmes techniques. Elle précise toutefois que cette perspective intégrée ne s'acquiert ni tout d'un coup ni une fois pour toutes, d'après ce qui lui a été donné d'observer. Cette dernière advient patiemment, pas à pas. Elle exige néanmoins d'être conçue globalement aux paliers institutionnels qui en prennent le leadership, ce qui vient renforcer ou relativiser, selon qu'elle réussisse ou pas, le caractère décisif des quelque douze facteurs de succès identifiés plus haut. Une dernière chose est à souligner, qui tient à un effet remarqué d'une intégration considérée comme réussie: c'est la satisfaction des intervenantes et des intervenants aux divers paliers institutionnels, de quelque instance qu'ils soient – étudiantes et étudiants, professeurs, responsables départementaux, personnel de soutien pédagogique, administration des collèges. Il s'agit là d'un bénéfice heureux et non négligeable, qui vient à la manière d'une proclamation de «mission accomplie».

22. Certains collèges peuvent puiser à même une fondation locale, ce qui n'est sans doute pas le cas de la plupart d'entre eux.

En faisant ressortir les facteurs perçus et analysés comme contribuant au succès d'une perspective intégrée, la Commission de l'enseignement professionnel souhaite surtout redonner aux actrices et aux acteurs des collèges l'image de leurs propres réussites, des éléments qui les favorisent ou des effets qu'elles provoquent. L'un de ces effets semble advenir d'une perspective intégrée actualisée dans les programmes techniques et dans les dynamiques institutionnelles: on peut le qualifier d'effet de levier de développement.

La Commission peut en somme constater que non seulement cette approche est en progression depuis les dernières années, mais aussi que son potentiel est réel. Ce réel «prouve» déjà, en quelque sorte, le possible.



Le potentiel de développement contraint de la perspective intégrée

L'examen effectué par la Commission de l'enseignement professionnel sur des programmes de formation technique tels que réalisés localement l'amène à poser un regard confiant sur le potentiel, déjà en actualisation, que recèle la perspective d'intégration. Mais ce regard optimiste ne doit pas voiler certaines forces d'inertie ou de fragmentation qui peuvent venir freiner, voire menacer, la bonne marche d'un laborieux travail et le couronnement de tant d'efforts. Quelles sont donc ces forces de fragmentation à l'oeuvre? C'est à cette question que tente de répondre la première section de ce chapitre. En deuxième lieu, est abordé l'effet non facilitant de ces forces auprès du corps professoral vers lequel converge une bonne part de la responsabilité et de la préoccupation de l'intégration. Enfin, force est de constater que le milieu collégial n'est pas le seul à devoir affronter des mutations organisationnelles auxquelles les entreprises modernes n'échappent pas non plus.

1. La présence de clivages entravant l'intégration dans les programmes techniques

Certains déterminants nationaux de la formation technique – et plus généralement de la formation collégiale à plusieurs égards – et l'organisation structurelle des collèges impriment une pente de séparation par niveaux qui va à contre-courant d'une perspective d'intégration dans les programmes²³.

Des clivages entravant l'intégration sont donc présents *dans ce qui balise et conditionne le contenu des programmes techniques*. D'abord, le régime pédagogique en vigueur jusqu'ici découpe les programmes en divers aspects: parcours scolaire caractérisé par la promotion par matière, division de l'année en trimestres et sanction des études par addition d'unités plutôt que par démonstration, en bout de course, de culture, de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. Comme on l'a vu au chapitre précédent, ce morcellement structurel ne facilite pas, chez les étudiantes et les étudiants, la perception des liens éclairant la perspective d'ensemble de leur programme d'appartenance, surtout si ces liens et cette perspective ne sont pas explicités.

23. L'ouvrage de Paul INCHAUSPÉ, intitulé *L'avenir du cégep, suivi de Enseigner au cégep* et publié en 1992, fait ressortir cette analyse.

Par ailleurs, le processus d'élaboration et de révision des programmes techniques incline à une séparation entre les contenus spécialisés et les autres contenus, en raison notamment du rôle prépondérant que jouent les coordinations provinciales des programmes révisés. Ces dernières se rattachent en fait aux spécialités techniques. Il existe bien des coordinations provinciales pour les autres disciplines correspondant aux cours de service et aux cours obligatoires, mais ces coordinations ne sont généralement pas associées au processus d'élaboration des programmes techniques. Le travail des coordinations provinciales de disciplines se caractérise par une semi-indépendance – voire une quasi-indépendance – mutuelle.

Enfin, le choix des compétences terminales à développer tout au long d'un programme de formation initiale se fonde en grande partie sur la demande économique, celle exprimée par le marché du travail et par les employeurs potentiels des sortantes et des sortants. Les mutations technologiques et les fluctuations économiques ne rendent certes pas fermes, ni faciles, la lecture et le discernement de l'évolution des fonctions de travail techniques à court terme et, à plus forte raison, à moyen terme. Les responsables des programmes – aussi bien les concepteurs que les pédagogues – se trouvent inlassablement dans le dilemme entre la formation durable des personnes et la professionnalisation à court terme des futurs techniciens ou techniciennes²⁴. Comment jauger des finalités de formation optimales et pertinentes pour chaque programme dans ce contexte de mouvance et d'imprévisibilité? Où le collégial est-il socialement légitimé d'arrêter dans la formation initiale pointue? Et comment, dans le feu de l'action, ne pas opposer le poids de la spécialisation aux visées de formation fondamentale qui imprègnent l'esprit des études collégiales? Il y a, dans ce discernement des finalités de chaque programme, un éclatement potentiel constant entre la formation utilitaire et la formation durable. Le point d'équilibre entre ces deux pôles ne s'impose pas avec la force de l'évidence. Il résulte d'un choix que la pression du marché du travail peut faire fléchir vers l'utilitarisme s'il n'y a pas de contrepois pour éclairer plus globalement les décisions sur les compétences

24. Malgré les discours officiels en faveur d'une solide formation fondamentale, la Commission a constaté, par son travail récurrent sur les projets de programmes techniques révisés et ce, depuis plus de dix ans, que le marché du travail sectoriel a des attentes élevées en matière de formation pointue. Encore faut-il préciser ici que fréquemment, elle a remarqué que les grandes entreprises se démarquent des petites et des moyennes entreprises à ce sujet. En effet, les premières optent plus aisément pour une formation plutôt générale des sortants dans les programmes techniques, quitte à leur offrir une formation d'appoint qui leur permettra d'assumer des fonctions précises. De leur côté, les PME s'attendent à pouvoir recruter le personnel le plus spécialisé possible, déjà préparé à exercer les fonctions de travail prévues. Diverses études montrent que les PME du Québec – et plus globalement du Canada – disposent d'une moindre souplesse financière pour investir dans la formation de leur personnel et qu'elles ne sont pas aussi empreintes d'une culture de formation.

terminales à développer dans chaque programme technique. Les secteurs associés aux techniques lourdes sont particulièrement exposés à ce genre de pressions.

D'autres clivages que ceux provenant de l'extérieur des établissements ont un effet de freinage sur l'intégration dans les programmes techniques. Ils sont présents *dans l'organisation structurelle des collèges*. Il y a, bien sûr, l'absence de structure de programmes qui n'encourage pas l'interdisciplinarité nécessaire à toute tentative d'intégration des composantes de la formation. La structure départementale constitue le noyau de base de l'organisation collégiale autour des disciplines de concentration ou de spécialisation. En outre, certaines disciplines générales ou scientifiques prévues dans la formation technique sont sans lieu d'encadrement pédagogique pouvant éclairer leur contribution particulière et unique dans chacun des programmes²⁵. Malgré le fait qu'on reconnaisse au secteur technique sa plus grande aisance à développer une perspective intégrée dans ses programmes, plusieurs effets de structure vont quand même dans le sens d'une fragmentation: affectation de ressources à la coordination départementale et rarement à la coordination ou à l'encadrement de programme; pourcentage du contenu d'un programme technique qui ne relève pas de la responsabilité de celui-ci et qui se trouve isolé dans le curriculum à moins d'initiatives précises; encadrement des étudiants et des étudiantes par cours; etc. Bien en-deçà des problèmes que l'on attribue aux mentalités disciplinaires, le contexte structurel des collèges ne favorise pas «l'entité programme», de telle sorte que le développement d'une perspective de programme est l'affaire de personnes qui en prennent l'initiative dans des équipes restreintes, ou de directions audacieuses qui décident de s'y investir au risque d'aller à contre-courant. À défaut de telles initiatives et bien qu'elles foisonnent dans le réseau collégial depuis les dernières années, il manque de lieux formels de mobilisation et de responsabilisation collectives autour d'un projet éducatif à partager dans chaque programme.

Un autre clivage apparaît dans la vie institutionnelle des collèges. Il s'agit de celui prévalant entre les considérations pédagogiques et les considérations administratives. Les directions de collèges sont souvent perçues par le corps professoral comme étant éloignées de la vie pédagogique elle-même. De fait, des tâches lourdes d'organisation des contenus sont attribuées aux responsables de l'encadrement des enseignements, et la gestion

25. Il faut penser ici aux disciplines dites de service, notamment, qui ont une forte complémentarité avec celles des spécialisations proprement dites. Les contenus qui y sont abordés et les compétences à y développer constituent souvent des préalables conceptuels ou méthodologiques à réinvestir dans la spécialité.

locale des programmes accapare un espace plutôt administratif²⁶. Les compressions budgétaires récurrentes depuis quelques années ont par ailleurs laissé des traces. Les gestionnaires sont souvent perçus comme les porteurs de «mauvaises nouvelles» ou comme ceux auprès de qui il faut âprement défendre les projets pédagogiques, les projets départementaux. De leur côté, les directions de collèges s'estiment doublement écartées des décisions pédagogiques: d'abord en raison du fait que jusqu'ici, elles n'ont pas droit de regard dans le processus national d'élaboration des programmes; ensuite en raison d'une forme d'autorité disciplinaire qui chapeaute structurellement les décisions locales d'ordre pédagogique en les apparentant à l'exercice de droits conventionnés au chapitre des relations de travail. La communication et la cohésion entre les instances locales qui s'occupent d'administration et celles qui s'occupent de pédagogie ne sont donc pas acquises. Deux mondes se côtoient sans être beaucoup familiarisés à leurs contraintes respectives, voire parfois à leurs projets respectifs. Malgré le constat de ces clivages et du climat qui s'en dégage, la Commission voit néanmoins les mentalités changées²⁷. Mais les alliances entre les instances administratives et pédagogiques ne sont pas partout faciles.

2. La zone inconfortable où se situent les professeurs

Le rôle multiple qui caractérise la profession d'enseignante ou d'enseignant du secteur technique conduit à des allégeances multiples qui ne sont pas aisément conciliables. En effet, un professeur de cégep dans un programme technique est avant tout un spécialiste dans une discipline. Son appartenance est départementale et son affinité naturelle au plan du réseau va à ses pairs du même programme. Il est en outre un pédagogue, un expert dans l'enseignement, un spécialiste compétent dans la relation particulière qu'il établit avec

26. Paul INCHAUSPÉ traite de ces clivages dans *L'avenir du cégep ...*

En outre, deux ouvrages de Sophie DORAIS proposent une analyse critique des pratiques locales en matière d'approche programme. Le premier, intitulé *L'approche-programme dans les collèges*, fait ressortir les résultats d'une cueillette d'information auprès de collèges témoins, de programmes témoins et de projets particuliers. Il situe les réalisations, mais aussi les résistances et les limites inhérentes aux démarches d'intégration expérimentées localement, qu'elles concernent les responsables de l'encadrement ou le corps professoral des collèges. Le deuxième ouvrage, intitulé *Dossier: pour l'animation et le perfectionnement dans une perspective d'approche-programme* et déjà cité dans le présent document, vise davantage à instrumenter les personnes ou les instances appelées à développer les programmes dans une perspective d'intégration.

27. Des engagements se prennent de part et d'autre dans des projets communs. Il faut prendre à témoin tous ces succès qui foisonnent dans le secteur technique et dont il a été question dans le présent document.

ses étudiantes et ses étudiants. Il se doit d'être en constante relation avec le secteur de production ou de service correspondant à sa spécialité, que ce soit pour remplir des fonctions reliées directement à la formation des étudiantes et des étudiants – comme l'organisation et la supervision des stages, le suivi de projets de fin d'études, les collaborations diverses relatives à l'accès à des équipements sophistiqués, etc. –, que ce soit pour participer à la mise à jour et au développement constants de son programme d'appartenance ou pour se perfectionner. Il peut faire de la diffusion technologique par ses productions ou par des activités de transfert technologique ou de recherche appliquée. Il peut aussi participer, à titre d'expert dans son domaine et avec l'appui de son collègue d'appartenance, à des projets de développement local ou régional.

Les différentes logiques propres à chacun de ces rôles peuvent se traduire par des écarts potentiels difficilement réductibles. Le terrain complexe où se situe l'action professionnelle de tout enseignant ou enseignante du secteur technique peut aussi en être un qui dépasse le simple écart et qui peut s'apparenter à un jeu de confrontation, voire d'opposition de visées et d'attentes entre divers acteurs dont la convergence est loin d'être toujours acquise.

Parmi ces acteurs et ces actrices, l'effectif scolaire constitue en quelque sorte la première allégeance des professeurs. Il peut s'avérer en conflit avec les objectifs et les valeurs que ceux-ci poursuivent à travers un cours ou un programme. En outre, cet effectif est et sera diversifié dans les années à venir: place grandissante des adultes, des personnes de toutes origines socio-culturelles ou ethniques, d'individus dont la formation et l'expérience antérieures sont diversifiées. Pour avoir constaté l'apport crucial des professeurs en matière de persévérance dans le programme et de réussite des études, de même que le besoin d'appui et d'encadrement que les étudiantes et les étudiants ressentent et expriment, la Commission perçoit la complexité du rôle incontournable et quotidien de conciliation – dans certains cas de négociation – que les professeurs ont et auront à jouer auprès de leurs groupes d'étudiants.

Les attentes du marché du travail et les exigences disciplinaires et technologiques constituent un autre lieu d'allégeance, mais aussi d'écart potentiel avec la culture et les visées du collégial, et avec la responsabilité qu'en porte ultimement chaque professeur devant ses étudiantes et étudiants. Comme on l'a vu précédemment, l'évidence ne s'impose pas entre le «réflexe du tout voir» dans le programme et la recherche d'un équilibre constamment à refaire entre une formation pointue et une formation durable. En outre, le rôle du marché du travail en formation professionnelle va sans doute s'élargir dans les années qui

viennent²⁸, ce qui représente un double défi d'enracinement des professeurs du secteur technique: enracinement dans leur rôle de pédagogue oeuvrant dans l'esprit des études collégiales, engagement face aux milieux de travail qu'ils desservent par la formation des personnes et avec qui ils entretiennent des liens étroits de collaboration.

Enfin, l'appartenance institutionnelle et départementale balise le travail des enseignantes et des enseignants. La Commission a constaté que les expérimentations visant une meilleure intégration dans les programmes techniques peuvent créer une dynamique de mobilisation et renforcer le sentiment d'appartenance. Mais elles peuvent aussi donner lieu à des clivages entre les personnes ou les équipes qui prennent des initiatives et s'investissent de façon inhabituelle dans l'appropriation et le développement de leurs programmes et celles qui s'acquittent plus «normalement» de leurs attributions. Il y a donc là un potentiel de rupture qui peut rendre fragile l'allégeance institutionnelle ou «l'allégeance programme», sans compter que tout en étant stimulant pour ceux et celles qui s'y engagent, le travail d'intégration locale des programmes ajoute à la lourdeur de l'investissement personnel et professionnel.

Avec leurs rôles et allégeances multiples, les professeurs se situent au carrefour des logiques d'employeurs et d'étudiants, des logiques de programmes d'État et de leurs applications locales, des logiques disciplinaires et de programme avec ses exigences multidimensionnelles, de la logique des relations de travail. Toutes ces logiques influencent la vie professionnelle et institutionnelle et la façon de s'y inscrire. Le corps professoral se situe en quelque sorte dans la «zone tampon» de ces pressions, voire de ces contradictions. C'est un peu comme si les défis de système se résolvaient en lui devant chaque classe, dans l'aboutissement d'une série de médiations auxquelles il participe directement ou indirectement et qui conditionnent l'acte même d'enseigner.

Dans les cas où ces logiques s'exercent en s'opposant les unes aux autres, le potentiel de développement de la perspective intégrée des programmes techniques est contraint, voire menacé. Si les professeurs ont une responsabilité sans équivoque à l'égard de l'intégration des programmes auxquels ils sont rattachés, on ne peut leur demander de pallier les carences de système et de contrer les forces de fragmentation en présence à l'échelle du réseau ou sur le plan institutionnel. L'exigence individuelle et collective où les place la perspective d'intégration des programmes de formation n'est déjà pas banale,

28. C'est ce qui ressort de la commission parlementaire tenue à l'automne 1992 sur l'enseignement collégial.

quand on regarde toutes les logiques en présence²⁹. Des virages de système et de mentalités sont à prendre sans lesquels il semble à la Commission que l'intégration dans les programmes techniques, toute prometteuse qu'elle soit déjà, est vouée à n'être que la conséquence d'initiatives fort louables, mais marginales et pas nécessairement durables.

La menace des forces centrifuges en présence invite à chercher ou à consolider un axe de mobilisation des professeurs et des autres acteurs, axe autour duquel puissent graviter les efforts et s'articuler les logiques apparemment irréductibles. Pour la Commission de l'enseignement professionnel, ce point de jonction réside dans un projet de formation des étudiantes et des étudiants du secteur technique véritablement partagé et porté par toutes les instances dans les collèges, pour chacun des programmes. C'est ce qui sera étayé dans le prochain chapitre. Mais il importe auparavant de se rappeler que les collèges québécois ne sont pas les seules entreprises à devoir réexaminer leur fonctionnement et leur dynamique internes.

3. Une ère de clivages en mutation

Dans son analyse, la Commission perçoit un *parallèle indéniable entre le déplacement du «pouvoir des disciplines» vers les programmes et un éclatement des clivages dans la dynamique institutionnelle des collèges, d'une part, et les mutations organisationnelles affectant les entreprises modernes en général, d'autre part*. Quelques tendances profondes se dégagent en effet de la panoplie de formules axées sur des structures et des pratiques plus organiques dans les entreprises, où semble vouloir poindre ce que certains appellent la nouvelle «démocratie industrielle». Parmi ces tendances, on peut notamment évoquer les suivantes: partage de la responsabilité et de la créativité; communication, coopération et interdépendance irriguant l'entreprise de part en part; nécessité de développer chez le personnel l'intelligibilité des systèmes pour garantir les résultats; gestion par la qualité totale; dépassement des clivages de diverses natures vers l'intégration et la transdisciplinarité; etc. L'ère du taylorisme basée sur la division du travail, sur l'autorité hiérarchique et sur le besoin de personnel unidimensionnel cède le pas à une nouvelle culture d'entreprise où les personnes, de quelque instance qu'elles soient, doivent s'investir dans leur travail de façon multidimensionnelle. Les tâches ont tendance à s'élargir et à

29. Cette exigence individuelle et collective propre à l'intégration se traduit non seulement par un travail d'appropriation et de cohésion sur le plan du contenu des programmes, mais aussi par un travail patient et audacieux de concertation pédagogique avec les pairs.

s'enrichir. L'imputabilité s'étend pour rejoindre toutes les couches et tous les partenaires de l'entreprise. La logique une équipe/un système gagne du terrain³⁰.

Dans les collèges, la logique taylorienne accuse certains signes d'essoufflement. La densité croissante des programmes techniques commande une discrimination serrée de l'essentiel dans le choix des contenus de formation; cette densité exige d'explicitier les liens et d'arrimer les approches dans une interdisciplinarité qui était moins perçue comme nécessaire jusqu'à récemment³¹. Des expérimentations et des projets de toutes sortes vont dans le sens d'une dynamique plus organique et d'une vision plus systémique: réflexions et groupes de travail sur l'approche programme et sur la formation fondamentale, politiques de gestion et d'évaluation de programmes, élaboration des programmes par compétences, initiatives diverses sur l'aide à l'apprentissage, etc. Non seulement peut-on parler d'expérimentations concluantes à certains endroits, mais d'une expansion d'intérêt et d'un effet d'entraînement notamment perceptibles par la tenue de diverses activités et manifestations sur ces thèmes, à l'échelle du réseau: perfectionnement, congrès, colloques, conférences, etc. Le constat par la Commission du foisonnement de pratiques et d'initiatives locales en matière d'intégration de programme est lui-même fort révélateur. La possibilité même de tirer au clair, pour les fins de ce document, certaines caractéristiques attribuables au succès de cette approche tient à la maturation qu'elle a subie, au fait qu'elle a été éprouvée sous diverses formes dans différents milieux.

Tout ceci s'avère fort prometteur. Néanmoins, la Commission ne croit pas qu'il suffise de simplement confier le développement et l'expansion d'une meilleure intégration dans les programmes techniques à des initiateurs volontaires, à un effet d'osmose en réseau ou aux pressions des milieux extérieurs. Elle a bien perçu une prise en charge responsable, par des équipes locales, du développement de cette intégration. C'est en réinvestissant ce qu'elle a pu en retenir de concluant et en osant exprimer certaines de ses convictions ou intuitions qu'elle présente, dans le bref chapitre qui vient, quelques pistes susceptibles de favoriser l'intégration et le développement à venir des programmes techniques.

30. Dans une étude documentaire publiée par le Conseil des collèges et intitulée *Mutations des rôles techniques et formation*, Hélène PINARD fait ressortir les mutations en cours de l'appareil productif. Dans *Formation à la qualité totale ou qualité totale en formation*, Denis LAROCHE fait par ailleurs état d'un rapport produit en 1989 sur l'analyse du fonctionnement industriel américain, auquel ont travaillé près de deux cents spécialistes pendant plus de deux ans. La cause majeure du recul dramatique des États-Unis comparés à certains pays gagnants à l'échelle internationale réside dans l'échec de la coopération à tous les niveaux de l'activité industrielle. Voir ce document publié par la DGEC, notamment en page 8.

31. La révision récente des programmes en techniques de génie électrique en constitue un exemple flagrant.

La perspective intégrée dans les programmes techniques: une voie d'avenir à consolider

L'analyse faite par la Commission de l'enseignement professionnel dans les deux chapitres précédents met notamment en relief l'attrait dont est l'objet la perspective intégrée dans le secteur technique, au palier local. Mais elle fait aussi ressortir certaines forces d'atomisation qui la freinent et la menacent à l'heure actuelle et pour les prochaines années. Forte de la conviction que cette perspective d'intégration est de nature à hausser la qualité de la formation et la persévérance, voire le succès des étudiantes et des étudiants dans les programmes techniques, la Commission ne peut que laisser un message fort en faveur de son développement et de sa consolidation. Car tout n'est pas gagné d'avance. Certaines «pentes de système» ne vont pas dans le sens de l'intégration. Par ailleurs, d'importants choix stratégiques sont annoncés et amorcés à l'échelle du réseau relativement aux programmes techniques, notamment. D'autres sont en voie d'actualisation. Ces choix favoriseront-ils une meilleure intégration des programmes, seront-ils reçus comme signifiants et mobilisants pour les équipes locales qui, au bout du compte, ont la responsabilité d'en assurer et d'en façonner la réalisation?

La Commission ne prétend pas pouvoir ici répondre à ces questions. Car des choix locaux devront aussi être faits et ce, dans chaque collège, à chaque palier, par chaque personne engagée dans la formation technique à dispenser aux étudiantes et aux étudiants. La Commission veut néanmoins proposer quelques réflexions et idées-maîtresses qui, l'espère-t-elle, peuvent contribuer à éclairer les décisions et les actions à effectuer par les actrices et les acteurs de premier plan, ceux qui se situent au palier local. Dans un premier temps, elle table sur les perspectives de changement que sont l'élaboration des programmes techniques par compétences et les mesures de renouveau imminentes au collégial pour insuffler une vigueur accrue à la perspective d'intégration et au développement local des programmes. Dans un deuxième et troisième temps, elle identifie respectivement quelques défis et chantiers cruciaux pour le proche avenir.

1. Un contexte favorable au changement

Depuis quelques années, la révision des programmes techniques de formation est effectuée au palier national à l'aide d'une *nouvelle approche d'élaboration fondée sur les compéten-*

ces. L'une des assises importantes de ce processus nouveau d'élaboration réside dans l'approche programme. En effet, on veut s'assurer d'une cohérence qui s'oppose à une pure addition de cours en respectant une méthode rigoureuse de dérivation des objectifs et en produisant une matrice faisant état des liens fonctionnels entre chacun des cours d'un programme³². Ces préoccupations sont de nature à favoriser l'établissement de ponts entre les composantes des programmes techniques au moment de leur préparation conceptuelle. On peut espérer que le travail compensatoire des équipes locales effectué dans certains cas – comme le premier chapitre en fait état – en raison d'un manque d'intégration des programmes dans leur conception même soit supplanté par un véritable travail d'appropriation, d'explicitation et de concertation pédagogique. Ces responsabilités sont déjà fort exigeantes et l'on gagnera beaucoup à agir en plus grande complémentarité de perspective aux paliers national et local. Mais il faudra encore faire preuve d'une grande vigilance pour éviter l'écueil d'une trop grande spécification des compétences, où un parallélisme appliqué dans le processus de dérivation irait dans un sens contraire à la perspective intégrée³³. Il faudra aussi s'assurer que les composantes de formation générale qui se trouvent hors de la spécialité proprement dite soient rendues signifiantes pour les étudiantes et les étudiants.

Par ailleurs, la décision gouvernementale de procéder à un *renouveau de l'enseignement collégial* amène des changements dans la vie institutionnelle des collèges. On peut penser que la création d'une Commission des études, la modification du Règlement sur le régime pédagogique du collégial – suivant laquelle une marge de manoeuvre accrue est laissée aux collèges dans l'explicitation des programmes d'études techniques – et l'évaluation de la mise en oeuvre des programmes constituent autant d'occasions pour revoir et redéfinir la contribution de chacun et chacune dans chaque programme et pour créer ou consolider une dynamique collective autour des finalités de formation à atteindre. Pour ce faire, la gestion de ces changements et l'engagement professionnel du personnel des collèges seront déterminants. En effet, il faudra être particulièrement attentif à ce qu'aucun partenaire ne soit écarté lors de la mise en place des mesures de renouveau annoncées. Plus, un

32. Voir à ce sujet les cadres général et technique publiés par la Direction générale de l'enseignement collégial sur l'*Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique*.

33. Cette nouvelle approche d'élaboration des programmes techniques par compétences est en rodage. Les témoignages que la Commission a reçus du réseau sont jusqu'ici encourageants. Néanmoins, lors de la révision des programmes en techniques de génie électrique, l'apport de l'approche systémique a été de nature à faire contrepoids à une certaine tendance au morcellement de leur contenu, ce qui n'aurait pas favorisé l'intégration recherchée. Entre le modèle retenu et l'application qui en est faite, réside donc un espace important de décision.

véritable exercice d'appropriation de la mission de formation technique et des responsabilités qui incombent désormais au palier local apparaît incontournable.

Le travail à entrevoir n'est donc pas mince. On peut certes tabler sur l'engagement professionnel des professeurs et des équipes d'encadrement local des programmes. Les réalisations et les expérimentations concluantes en matière d'approches novatrices, d'intégration et de développement des programmes témoignent d'une vitalité foisonnante qui constituera un ingrédient majeur pour affronter les défis à venir. Cela ne peut cependant pas suppléer à la présence d'une vision et d'une stratégie organisationnelles bien articulées et explicites qui témoignent d'une volonté d'aller de l'avant et d'un parti pris pour un leadership partagé, mais non moins réel. C'est dans ce sens que la Commission de l'enseignement professionnel présente les quelques dernières idées-maîtresses qui suivent.

2. Des défis cruciaux pour l'intégration et le développement des programmes techniques

Les pressions internes et externes amènent maintenant à «penser les programmes techniques» d'une manière renouvelée. Comme ce document s'est employé à le faire ressortir, les équipes locales ont entrepris des virages dans leurs conceptions et dans leurs pratiques et ce, depuis plusieurs années. En outre, les choix récents de l'État en matière de formation collégiale et technique obligent les divers acteurs et actrices à se repositionner par rapport à leur rôle à l'égard des programmes de formation technique. Ces pressions sont autant de prétextes et d'occasions pour réexaminer l'utopie directrice et la mission de formation qui incombe au secteur professionnel du collégial, pour revoir la manière de se centrer sur les étudiants et les étudiantes dans chaque programme et pour consolider un climat institutionnel dans le sens d'un leadership et d'une responsabilité partagés. Ce sont là les grandes lignes de la stratégie favorisée par la Commission. Elles sont toutes fortement empreintes de la préoccupation d'une meilleure actualisation de la perspective intégrée dans les programmes. Elles sont brièvement développées ci-après.

Le premier défi réside dans la capacité de chaque institution de se réapproprier, dans toutes ses instances et collectivement, le sens de sa mission et l'esprit des études techniques. À travers toutes les mutations en cours et considérant la nécessité déjà perçue de pratiques plus organiques dans les collèges, il s'agit en fait de se donner une vision

renouvelée, une utopie directrice à jour du projet de formation à offrir aux étudiantes et aux étudiants. Il importe en effet de se donner une représentation commune des finalités des études techniques et du genre de compétences terminales qu'elles appellent à développer. La Commission estime indispensable ce travail local visant une compréhension partagée du curriculum collégial, des modifications récentes au régime pédagogique et des rôles nouveaux à exercer désormais par les instances locales en ce qui a trait aux programmes techniques. Pour s'inscrire dans une perspective de développement, ce travail d'appropriation doit être promu, géré et soutenu par les directions de collèges. Il doit situer les fondements du projet de formation³⁴ et viser l'adhésion professionnelle des personnes qui ont des responsabilités à l'égard de la formation. Cet exercice permettra aussi de mesurer les différences idéologiques, de confronter les conceptions éducatives, de percevoir les lieux de blocage ou de rigidité dont il faudra tenir compte. Il fournira des indications indispensables à l'édification patiente d'une concertation véritable sur les objectifs à atteindre localement et situera les lieux administratifs et pédagogiques où des ponts sont à établir. Cette appropriation locale du sens des études techniques et des choix institutionnels qui en découlent constitue en quelque sorte la première étape d'une actualisation renouvelée et accrue de la perspective intégrée dans le secteur technique.

Si le projet éducatif global constitue la direction vers laquelle doivent tendre tous les choix et toutes les actions locales, le cœur de toutes les préoccupations pédagogiques et administratives réside dans l'effectif scolaire des programmes techniques, dans sa persévérance scolaire, dans sa réussite. Comme toutes les pratiques concluantes en témoignent dans les collèges, le référentiel doit être l'étudiant et le projet qu'on lui permet d'accomplir, et non les disciplines ou les normes administratives prises pour elles-mêmes. Le programme constitue l'ensemble des expériences que chaque collège propose à chaque étudiante et étudiant. Dans ce sens, le *second défi correspond à la capacité de chacune des instances des collèges à s'engager dans le sens d'une «pratique de programme» intégrée et concertée, en considérant la réussite de chaque étudiant et étudiante dans son programme d'appartenance comme la préoccupation qui transcende toutes les autres.* Cette pratique de programme ne peut être actualisée sans une appropriation conceptuelle des finalités spécifiques et des compétences terminales à viser par toutes les personnes qui enseignent aux groupes d'étudiantes et d'étudiants d'une même spécialité. De même, le choix concerté des moyens à prendre sur les plans pédagogique et administratif pour

34. Paul FORCIER a élaboré un schéma permettant de mieux comprendre les distinctions et les liens entre le curriculum collégial et le projet éducatif local. Ce schéma, tiré d'un ouvrage de Sophie DORAIS déjà cité, est annexé au présent rapport.

permettre d'atteindre les objectifs de programme paraît incontournable. Enfin, diverses pratiques doivent être renforcées en ce qui a trait à un encadrement harmonisé des étudiants et des étudiantes dans une perspective de programme, tout au long de leur cheminement scolaire. Sans répéter ici les facteurs attribuables au succès de l'approche intégrée dans les programmes techniques – il en a été question au premier chapitre – la Commission veut insister sur la nécessité de tout mettre en oeuvre pour que les efforts de cohésion dans les pratiques et de convergence dans les conceptions qu'on a de chaque programme technique soient faits à tous les niveaux hiérarchiques et par tous les groupes professionnels concernés. Si cette préoccupation de programme comme lieu d'enracinement des étudiants et des étudiantes traverse de part en part toute l'institution, elle peut alors leur donner une impression de limpidité de leur programme d'appartenance, de ses composantes et du cheminement à y faire. Elle peut leur permettre de percevoir et leur donner de sentir que toutes les ressources qui gravitent autour d'eux et autour d'elles ont pour fonction première leur soutien, leur persévérance et leur réussite dans leur projet d'études, dans leur programme technique.

Ce fruit ultime du travail de convergence et d'engagement collectifs a cependant besoin de germer dans un climat favorable. En effet, on ne peut pas véritablement se situer dans l'ensemble plus vaste où se trouve l'étudiant – son programme technique d'appartenance – si des cloisons structurelles ou de mentalités sont présentes entre l'administration, l'enseignement, les services aux étudiants, les programmes et les disciplines qui les composent. Pour favoriser et consolider cet indispensable climat de collaboration, le *troisième défi réside dans la recherche délibérée de synergie sur les plans de l'institution et de chaque programme technique, c'est-à-dire dans la volonté de chaque instance, de chaque groupe professionnel et de chaque personne concernée par la formation technique de travailler à la construction d'alliances destinées à appuyer la réussite des étudiantes et des étudiants dans leurs projets d'études.* Car le climat ne peut résulter d'une entreprise individuelle et la qualité ne se définit ni ne s'atteint en vase clos. Les équipes restreintes ou les individus qui ont travaillé avec acharnement, mais dans un relatif isolement institutionnel, à mettre en oeuvre des pratiques de programme intégré au secteur technique savent le poids inhibiteur et périlleux d'une telle responsabilité lorsqu'elle est assumée à trop petite échelle. Mais ils connaissent aussi l'enrichissement du travail collectif et la satisfaction d'en voir les retombées concrètes sur le cheminement des étudiantes et des étudiants et sur l'environnement dans lequel ils ont quotidiennement à vivre.

Le quatrième défi, corollaire du troisième, tient à la reconnaissance mutuelle des lieux respectifs d'exercice du leadership et du pouvoir entre toutes les instances institutionnelles concernées par les programmes techniques. Dans l'esprit de la Commission, cette reconnaissance signifie l'explicitation de ces lieux et le respect de l'exercice de la responsabilité qui en découle. L'évolution organisationnelle qui touche toutes les entreprises modernes dans le sens d'une remise en question des anciens clivages et d'une ouverture à la transdisciplinarité et à l'exercice partagé du pouvoir commande la recherche de nouveaux positionnements stratégiques et d'équilibres inédits. Par exemple, les préoccupations patronales et syndicales ne se posent plus de la même manière³⁵. De toute évidence, les mesures de renouveau à implanter au collégial au cours des prochaines années modifieront les rapports institutionnels avec les milieux desservis et amèneront dans les collèges des lieux nouveaux de discussion pédagogique. Dans le jeu des forces en présence, il faudra apercevoir un nouveau rationnel intégrateur entre l'autonomie professionnelle et l'interdépendance, entre l'administratif et le pédagogique, entre le central et le local, entre le respect de l'étudiant et son dépassement, entre le développement des personnes à former et les besoins du marché du travail. La fonction de gestion sera d'autant plus légitimée dans les établissements si elle s'appuie sur la fonction d'enseignement, si elle axe sa pratique sur la relation cruciale existant entre les professeurs et les étudiants et étudiantes. Elle requerra sans doute un leadership tangible afin de créer une adhésion institutionnelle véritable autour du renouveau à implanter dans les collèges, notamment en ce qui a trait aux responsabilités à exercer à l'égard des programmes

-
35. La Commission a en effet remarqué une évolution dans les mentalités institutionnelles des collèges. Depuis les dernières années, les rapports semblent moins marqués par la confrontation, bien que la compréhension formelle des responsabilités n'ait pas changé.

La question du renouveau du syndicalisme actuel est abordée par CLISTHÈNE dans un article intitulé "Quel avenir pour le syndicalisme?". Il écrit: «Aujourd'hui se construisent des solutions techniques et organisationnelles qui maîtrisent les interactions. À tous les niveaux on passe d'une domination axée sur une rationalité unique à des arrangements construits entre acteurs différents et intégrant des logiques différentes, voire opposées. Au rapport de forces brutes succède la force des alliances construites. Se sortir du jeu, ne pas intégrer la présence d'autres acteurs et ne pas respecter leur rationalité propre devient suicidaire.» Voir dans *Esprit*, février 1993.

Dans un article intitulé "L'intensité, le jugement et la pratique", Adrien PAYETTE, professeur à l'ÉNAP, livre par ailleurs un message aux managers publics en faisant ressortir quelques caractéristiques attribuables au leadership dans la complexité de l'action. Il écrit notamment: «Gérer, c'est porter des jugements de valeur. Le coeur de la décision, ce n'est pas comparer des données objectives entre elles, c'est confronter des faits à des valeurs, c'est confronter des valeurs entre elles.» Et il traite du jugement en ces termes: «Le jugement mature, c'est un mélange complexe d'informations factuelles, d'intuition, de sentiments, d'exigences morales, de valeurs esthétiques, de leçons de l'expérience, de courage, de détermination farouche et calme, de compassion sans mollesse. C'est l'intelligence complexe qui s'exerce au coeur des affaires humaines bouillonnantes.» Voir dans *Sources-Enap*, vol. 9, n° 2.

techniques. Le leadership de contenu, de stratégie pédagogique et de soutien aux étudiants incombant aux équipes professorales et autres groupes professionnels des collèges s'exercera d'autant mieux en étant respecté et soutenu. On attendra par ailleurs de ces groupes un engagement constant par rapport au projet éducatif local, au sens à donner à la formation technique et aux valeurs à soutenir collectivement. Ce leadership partagé constitue déjà un acquis rendu à pleine maturité dans plusieurs équipes locales qui ont adopté, d'une manière ou d'une autre, des approches plus intégrées de gestion et de concertation pédagogique. Il est un ingrédient nécessaire à la modernisation du système social à l'intérieur des collèges – comme de la plupart des entreprises actuelles – dans le sens d'une meilleure intégration des actions par rapport aux visées collectives. Car les exigences pressantes et accrues en matière de formation technique seront d'autant mieux satisfaites si toutes les instances en présence font corps ensemble, avec des zones de responsabilité clairement définies et respectées.

Pour relever ces défis, la Commission croit qu'une stratégie d'ouverture des divers partenaires dans chaque collège est prometteuse, voire indispensable, afin de continuer le travail d'intégration déjà sérieusement entrepris dans les programmes techniques et de favoriser le succès du renouveau à implanter de façon imminente au collégial. Les innovations et les virages ne sont pas que le fruit des changements structurels, ou d'une révision des dynamiques de pouvoir entre les groupes, ou des changements d'attitudes des individus. La perspective d'intégration des programmes ne vise pas plus exclusivement les réalités pédagogiques que les réalités organisationnelles. Toutes ces logiques institutionnelles ont des répercussions les unes sur les autres. En ce sens, la décision de privilégier la perspective intégrée dans les programmes techniques amène à une convergence des logiques et à une ouverture mutuelle des partenaires sur un terrain précis, celui des programmes d'appartenance des étudiants et des étudiantes. À petite échelle et en se généralisant selon les rythmes et les dynamiques en présence, l'intégration dans les programmes peut constituer un instrument, une occasion stratégique pour refonder le tissu de relations dans les établissements. C'est un travail de profondeur et d'acharnement. Mais les résultats qui en découlent et que la Commission a constatés témoignent aussi de son efficacité, avec en prime le sentiment d'enrichissement et de satisfaction des acteurs et des actrices d'avoir été parties prenantes à la réalisation d'une mission commune et d'avoir favorisé, ensemble, l'accomplissement des projets d'études des étudiantes et des étudiants.

3. Quelques chantiers pour des accomplissements tangibles

Dans les défis énoncés plus haut, la Commission a donc mis l'accent sur l'importance d'une vision institutionnelle partagée de la mission du secteur technique et de chacun de ses programmes pour consolider des pratiques locales d'intégration. Elle a aussi fortement insisté sur la présence d'un climat d'engagement et de respect qui permette cette convergence. Elle veut enfin pointer des zones de travail qui appellent, selon elle, des accomplissements tangibles. C'est pourquoi elle identifie ici *quatre chantiers prioritaires pour le développement d'une perspective intégrée dans les programmes techniques*.

Le *premier de ces chantiers* vise la recherche d'interdisciplinarité entre les responsables des cours de service et les équipes professorales de chaque spécialisation technique. La bonne jonction entre ces deux composantes de la formation technique est si incontournable que c'est là où la Commission a constaté les plus grands efforts d'intégration, hormis les cours de spécialité proprement dits. Le *deuxième chantier* correspond au discernement d'un rapport signifiant à établir pour les étudiantes et les étudiants entre leur formation générale à parfaire au niveau collégial et leur formation technique. Il est impérieux de contrer la tendance assez répandue à un certain enfermement disciplinaire au secteur technique, ce qui correspondrait à un appauvrissement de la formation et de ses fondements mêmes. Le *troisième chantier* réside dans la présence institutionnelle de deux niveaux de coordination qui se complètent et s'équilibrent, à savoir la coordination départementale et la coordination de programme. La Commission croit qu'il faut éviter d'éclipser le travail des disciplines et des départements en misant sur une perspective plus intégrée dans les programmes techniques. D'ailleurs, elle a remarqué que le déclenchement d'un processus de concertation extradépartementale origine des départements responsables des spécialités techniques eux-mêmes. Mais il importe de créer des lieux explicites et adaptés de discussion pédagogique et de décision institutionnelle, afin de conférer aux programmes une place stratégique réelle dans la vie des collèges et d'ouvrir dans l'action la perspective disciplinaire à la perspective de programme. Enfin, le *quatrième et dernier chantier* réside dans la gestion locale courageuse des virages à prendre pour que se généralise et se développe une pratique institutionnelle plus intégrée dans chaque programme technique. Vision d'une mission à faire partager, détermination patiente à établir des ponts là où ils sont absents ou fragiles, souplesse et différenciation dans les stratégies, soutien acharné aux équipes et aux personnes qui contribuent à une approche mieux intégrée de la formation des étudiantes et des étudiants cheminant dans les

programmes techniques. Ce sont là autant d'aspects cruciaux qui caractérisent le leadership d'orientation et d'assistance dans l'action.

La Commission de l'enseignement professionnel sait bien que les défis identifiés dans le présent document sont de taille, sans compter ceux que les équipes institutionnelles se donnent de relever dans chacun leur milieu. Mais elle a la conviction qu'ils ne sont pas hors d'atteinte. Déjà, et depuis plusieurs années, des accomplissements majeurs voient le jour, appelant déjà des projets en émergence dans un particulier mélange d'effet d'osmose et d'engagement tenace.



Conclusion

La préoccupation d'intégration dans les programmes de formation technique est très vive, selon ce que la Commission de l'enseignement professionnel a pu constater dans les milieux qu'elle a rencontrés. Cette préoccupation a subi une évolution marquante au cours des dernières années. Des équipes professorales et des directions de collèges multiplient les efforts pour trouver des convergences, soutenir des concertations et ainsi harmoniser les interventions auprès des étudiantes et des étudiants cheminant dans les mêmes programmes techniques. Les motivations, les approches et les accents choisis pour atteindre cette intégration sont divers. Les expérimentations qui ont été faites dans des milieux locaux permettent néanmoins d'en dégager des facteurs de succès et ce, autant sur le plan pédagogique ou organisationnel que sur celui du contenu ou des finalités des programmes techniques. C'est dire toute la maturité déjà acquise. L'attrait que suscite la perspective intégrée dans les programmes techniques est réel et prometteur d'une expansion à parfaire.

Cependant, des forces d'inertie et d'atomisation présentes dans le système qui environne les programmes techniques contraignent le développement d'une telle approche dans la formation. Qu'elles agissent au niveau du réseau collégial ou au palier local, ces forces ajoutent à la complexité de l'intervention pédagogique qui, au bout du compte, se réalise dans chaque classe. Mais les divers clivages qui freinent l'intégration des programmes sont peut-être en mutation dans les collèges, comme en témoignent la recherche d'approches plus organiques de la formation. Dans ce sens, les collèges ne sont pas les seules entreprises modernes à réexaminer leur dynamique institutionnelle.

La perspective intégrée dans les programmes techniques est donc une voie d'avenir à consolider. Car, malgré le foisonnement d'initiatives concluantes qui témoignent de la justesse de cette approche, la menace des forces centrifuges en présence invite à chercher ou à consolider un axe de mobilisation autour duquel puissent graviter tous les efforts et s'articuler les logiques apparemment irréductibles. Pour la Commission, ce point de jonction réside dans la vision d'un projet de formation des étudiantes et des étudiants du secteur technique véritablement partagé et porté par toutes les instances des collèges, pour chacun des programmes. En ce sens, l'adoption d'une perspective intégrée constitue un instrument de convergence des diverses logiques sur un terrain précis, celui des programmes de formation technique avec, au coeur de toutes les préoccupations, les étudiantes et les étudiants et la réussite de leurs projets d'études.

La perspective d'intégration des programmes techniques peut constituer une occasion stratégique pour renouveler la dynamique institutionnelle dans chaque établissement. Car la Commission a constaté que le *souci pédagogique est très fort dans les collèges, et que c'est probablement celui qui sollicite le plus les virages organisationnels*. Or, les défis à relever au cours des prochaines années sont de taille. L'engagement professionnel de toutes les personnes, de tous les groupes et de toutes les instances dans les établissements où est dispensée la formation technique paraît être une condition essentielle à l'accomplissement de la mission qui incombe à ce secteur. La construction ou la consolidation d'alliances destinées à faciliter la réussite des étudiantes et des étudiants s'avère indispensable. Cela exige de risquer une ouverture plus grande dans le sens du partage explicite du leadership entre les diverses instances des collèges.

L'environnement pédagogique et organisationnel où les étudiantes et les étudiants deviennent, en quelques années, des techniciennes et des techniciens compétents est le résultat d'une série de choix de système et de stratégies d'acteurs divers, dont ceux présents dans chaque collège. Cet environnement n'est pas neutre. La complémentarité de la vision et de l'action, de l'autonomie et de l'interdépendance, est à la fois le reflet d'un engagement solidaire réellement assumé à l'égard du projet de formation et un facteur de succès éprouvé dans les collèges. Forte des observations qu'elle a pu faire, la *Commission envisage l'avenir avec beaucoup de confiance*. La mobilisation des équipes locales autour des programmes du secteur technique témoigne déjà de cet engagement mature en pleine consolidation.

Bibliographie

ANDERSON, Brenda L. *Les exigences de demain et la nécessité de la formation fondamentale*. Québec, Commission de l'enseignement professionnel, 1991, 10 pages.

BERNIER, Colette et FILION, Anne. *À nouveau travail, formations nouvelles*. Ottawa, Éditions Agence d'Arc, 1992, 137 pages.

BONNEVILLE, Diane. *Les collèges et le développement régional. Enjeux et défis*. [s.l.], Direction générale de l'enseignement collégial, 1989, 77 pages.

CLISTHÈNE. "Quel avenir pour le syndicalisme?" dans *Esprit*, février 1993, p. 132-141.

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL. *Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Le programme révisé de Techniques administratives*. Québec, Conseil des collèges, 1990, 40 pages.

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL. *Avis. Les programmes révisés des Technologies du génie électrique et leur expérimentation*. Québec, Conseil des collèges, 1992, 32 pages.

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL. *Rapport annuel 1982-1983*. Québec, Conseil des collèges, 1988 [2^e édition], 17 pages.

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL. *Cadre d'analyse des projets de programmes professionnels expérimentaux et révisés*. Québec, Conseil des collèges, 1992, 34 pages.

CONSEIL DES COLLÈGES. *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*. Québec, Le Conseil, 1992, 413 pages.

CONSEIL DES COLLÈGES. *Vers un assouplissement et une diversification de la structure des programmes techniques et de la sanction des études*. Document de travail. Québec, Le Conseil, 1993, 134 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*. Sainte-Foy, Le Conseil, 1990, 53 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le collègue. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Québec, Le Conseil, 1975, 185 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le développement socio-économique régional: un choix à raffermir en éducation. Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*. Sainte-Foy, Le Conseil, 1989, 58 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation - La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle*. Québec, Les Publications du Québec et le Conseil supérieur de l'éducation, 1993, 56 pages.

CÔTÉ, Nicole, ABRAVANEL, Harry, JACQUES, Jocelyn et BÉLANGER, Laurent. *Individu, groupe et organisation*. Boucherville, gaëtan morin éditeur, 1986, 440 pages.

DALLAIRE, Lise. "Approche-programme et formation fondamentale... les liens!" dans *En Prime*, Cégep André-Laurendeau, Vol. 16, n° 6, 2 avril 1992, p. 9-10.

D'AMOUR, Cécile. "Vers une intégration dans les programmes d'études" dans *Pédagogie collégiale*, Vol. 5, n° 1, septembre 1991, p. 24-29.

DEAL, Terence E. "Educational Change: Revival Tent, Tinkertoys, Jungle, or Carnival?" dans *Rethinking school improvement. Research, Craft, and Concept*. New York, Teachers College Press, Ann Lieberman, Editor, 1986, p. 115-128.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique. Cadre général*. Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1990, 22 pages.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique. Cadre technique*. Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1990, 54 pages.

DORAIS, Sophie. *Dossier: pour l'animation et le perfectionnement dans une perspective d'approche-programme*. Sherbrooke, PERFORMA, 1992, pag. multiple.

DORAIS, Sophie. *L'approche-programme dans les collèges*. Rapport d'étape présenté à la Délégation collégiale du comité mixte de PERFORMA. [Sherbrooke], PERFORMA, 1991, 44 pages et annexes.

FISSETTE, Fernand. *L'approche programme*. Cégep de La Pocatière, mars 1987, 7 pages.

GATTY, Jean. "Le problème français de la formation" dans *Commentaire*, n° 53, Printemps 1991, Julliard, p. 81-90.

GAUTHIER, Benoît et al. *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. 2^e édition. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1992, 584 pages.

GUY, Hermann. "L'approche programme" dans *Lignes pédagogiques*, Cégep de Rimouski, Vol. 6, n° 2, février 1993, p. 6-10.

HADJI, Charles. *Penser et agir l'éducation. De l'intelligence du développement au développement des intelligences*. Paris, ESF Éditeur, Coll. "Pédagogies", 1992, 180 pages.

INCHAUSPÉ, Paul. *L'avenir du cégep, suivi de Enseigner au cégep*. Montréal, Éditions Liber, 1992, 208 pages.

INCHAUSPÉ, Paul. *Quelques réflexions sur la formation fondamentale et l'approche-programme*. Colloque sur la formation fondamentale au cégep, Alma, le 6 juin 1989, 15 pages.

INSTITUT DE TECHNOLOGIE AGRO-ALIMENTAIRE DE LA POCATIÈRE. *Projet de formation fondamentale*. Section 1: Informations générales, 17 pages. Section 2: La communication, 85 pages. Août 1992.

LAMBERT, Cécile. "L'approche-programme en action" dans *Pédagogie collégiale*, Vol. 5, n° 1, septembre 1991, p. 31-36.

LALIBERTÉ, Jacques. "La formation fondamentale et l'approche-programme" dans *Reflets*, Cégep de Chicoutimi, Vol. 1, n° 3, Hiver 1991, p. 18-20.

LAROCHE, Denis, BRASSARD, Claude, TREMBLAY, Carol et NÉROU, Jean-Pierre. *Complément au projet de décision concernant la révision des programmes du champ professionnel de l'électrotechnique au collégial. L'approche systémique comme élément intégrateur*. Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, 1991, 27 pages.

LAROCHE, Denis. *Formation à la qualité totale ou qualité totale en formation?* [Québec], Direction générale de l'enseignement collégial, 1991, 31 pages.

LAURIN, Jean-Claude. "L'évolution des concepts de développement organisationnel au Québec. Première partie" dans *Revue québécoise de psychologie*, vol. 9, n° 1, 1988, p. 20-33.

LAURIN, Jean-Claude. "L'évolution des concepts de développement organisationnel au Québec. Deuxième partie" dans *Revue québécoise de psychologie*, vol. 9, n° 2, 1988, p. 50-66.

LEBEL, Denis. *Les centres spécialisés des collèges et les services comparables*. Québec, Conseil des collèges, Coll. Études et réflexions sur l'enseignement collégial, 1993, 41 pages.

LEVESQUE, Mireille et PAGEAU, Danielle. *La persévérance aux études - La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*. [Québec], Direction générale de l'enseignement collégial, [s.d.], 431 pages.

LUCIER, Pierre. *La qualité dans l'enseignement supérieur*. Notes pour une intervention de monsieur Pierre Lucier, sous-ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, au Colloque du Groupe de recherche sur l'enseignement supérieur (GRES) sur la qualité de l'enseignement supérieur au Québec, au Congrès de l'ACFAS, à Sherbrooke, le 21 mai 1991. 17 pages.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. *L'enseignement collégial québécois: orientations d'avenir et mesures de renouveau. Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*. Québec, Gouvernement du Québec, 1993, 39 pages.

MORAND, Jean-Marie. "La formation fondamentale, ça change quoi dans ma classe?" dans *Reflets*, Cégep de Chicoutimi, Vol. 3, n° 1, automne 1992, p. 15-17.

MORIN, Yvon. "L'approche programme, de la théorie à la pratique" dans *La Revue*, Cégep de La Pocatière, Vol. 3, n° 1, Printemps 1991, p. 11-19.

PAQUETTE, Normand. *Les collèges et le développement régional. Rétrospective et regard sur l'avenir*. Trois-Rivières, Direction générale de l'enseignement collégial, 1988, 170 pages.

PAYETTE, Adrien. "L'intensité, le jugement et la pratique" dans *Sources-Enap*, Sainte-Foy, École nationale d'administration publique, Vol. 9, n° 2, p. 1 et 4.

PAYEUR, Christian. "Chronique de la CEQ. Quel avenir pour la formation professionnelle?" dans *L'Action nationale*, Vol. LXXXII, n° 7, septembre 1992, p. 922-930.

PINARD, Hélène. *Mutations des rôles techniques et formation*. Québec, Conseil des collèges, Coll. Études et réflexions sur l'enseignement collégial, 1992, 124 pages.

POISSON, Yves. *La recherche qualitative en éducation*. Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1990, 174 pages.

Projet de loi 82 - Loi modifiant la loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et d'autres dispositions législatives. Éditeur officiel du Québec, 1993, 21 pages.

Projet de loi 83 - Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et modifiant certaines dispositions législatives. Éditeur officiel du Québec, 1993, 13 pages.

Projet de règlement sur le régime des études collégiales. Direction générale de l'enseignement collégial, 1993, 5 pages.

RIVERIN, Richard. "Formation d'un groupe de travail sur l'approche-programme" dans *Reflets*, Cégep de Chicoutimi, Vol. 3, n° 1, Hiver 1991, p.16-17.

RIVERIN, Richard. "Formation fondamentale et approche-programme: journée pédagogique du 22 mai" dans *Reflets*, Cégep de Chicoutimi, Vol. 1, n° 4, Printemps 1991, p. 11.

ROUSSEAU, Louis et NÉROU, Jean-Pierre. "Électrotechnique, une réforme axée sur l'élève" dans *La Revue*, Cégep de La Pocatière, Vol. 3, n° 2, Automne 1991, p. 10-15.

SECÉTARIAT DU CONSEIL DES COLLÈGES. *Analyse des mémoires. Thème 9: formation technique.* Document de travail. Québec, Le Conseil, 1993, 6 pages.

Annexe

Schéma de Paul FORCIER illustrant les liens et les distinctions entre le projet social d'éducation, le curriculum collégial et le projet éducatif local. Tiré de Sophie DORAIS, *Dossier: pour l'animation et le perfectionnement dans une perspective d'approche-programme*, PERFORMA, Module 2, page 13.



BESOINS DE FORMATION

Ensemble d'exigences à satisfaire pour que les individus développent au maximum leur potentiel sur tous les plans (cognitif, affectif, social, professionnel, etc.) et qu'ils puissent répondre aux exigences d'ordre économique, d'ordre culturel, d'ordre social, etc. retenues comme devant être satisfaites dans un contexte social donné, en l'occurrence le contexte social québécois.

POLITIQUE ÉDUCATIVE

Choix social (explicite et implicite) de valeurs définissant ce qu'est une personne "éduquée" dans une société donnée et selon le type de société souhaitée (domaine des finalités).

Selon la philosophie de l'éducation privilégiée, choix de moyens jugés aptes à permettre aux citoyens de devenir des personnes "éduquées".

Parmi ces moyens,
l'ÉCOLE et la structure scolaire.

CURRICULUM COLLÉGIAL

Philosophie de l'éducation

Conception de la formation propre à cet ordre

Règlement pédagogique (RRPC)

Ensemble de programmes ayant une définition ("Ensemble intégré de cours ...") et une structure communes (cours communs et obligatoires, cours de concentration ou de spécialisation, cours complémentaires)

Un but commun:

Assurer aux élèves de cet ordre une formation
qui soit de type fondamental

PROJET ÉDUCATIF

Philosophie de l'éducation privilégiée localement

Conception de la formation privilégiée et choix d'objectifs institutionnels de formation

Style de gestion privilégié

Ensemble des programmes offerts dans un établissement

Choix de services à offrir

Structures et règlements particuliers

Politiques spécifiques

Des objectifs communs

(ou qui devraient l'être):

- que chaque élève acquière les compétences reliées au programme où il est inscrit (profil de compétences à définir);
- que chaque cours d'un programme, tout en conservant sa spécificité disciplinaire, participe à la maîtrise par l'élève d'objectifs transdisciplinaires jugés fondamentaux (attitudes, habiletés);
- que tous les cours se donnent dans une perspective de formation fondamentale, c'est-à-dire dans une perspective de maîtrise des fondements de la discipline et d'intégration des savoirs.

D'où:

Nécessité de la **CONCERTATION**

pour passer d'une approche étroitement individualiste et atomisée
à une approche véritablement collégiale et intégrée
de la formation offerte et effectivement donnée
approche-programme



