

## LA DICTATURE DU GÉNÉRAL

is Charbonneau,  
acteur-en-chef,  
fesseur, département de  
hématisques et d'infor-  
ique, UQAM

Ces jours-ci, ou plutôt ces mois-ci, je me sens frustré. Non pas que je m'identifie à un personnage de Bretecher. J'en suis peut-être un qui s'ignore, mais alors, pour le savoir, demandez à mes amis... ou à mes étudiants. Non, ma frustration est plutôt kafkaïenne. Comble de malheur, je sais maintenant que je ne suis pas seul à vivre dans un tel état d'esprit. Certains se reconforment à l'idée que d'autres partagent les mêmes malheurs qu'eux. Pour moi, cela me déprime encore davantage. Surtout que ce qui est à l'origine de ma déprime risque bientôt d'être à la source d'une grande déprime nationale. Voyons cela d'un peu plus près.

D'abord la déprime des autres. Je veux parler de celle des enseignants de cégep qui font face ces jours-ci (février 1994) aux exigences du ministère de l'Éducation les obligeant à écrire en quelques jours des plans de cours, oh! pardon des plans d'«ensembles» comme dit maintenant le ministère, satisfaisant les descriptions du nouveau programme de formation générale au cégep. Puisque ce programme doit être en place pour septembre prochain et que les étudiants doivent s'inscrire en mars, n'est-il pas naturel de demander aux professeurs de rendre disponible dès maintenant le contenu de leurs cours? ... De toute façon, le ministère a prévu des sessions d'«appropriation de la formation générale renouvelée» pour bientôt, histoire de dire à trois futurs prophètes de chaque collège quelle bonne nouvelle leurs collègues auraient dû inscrire dans leurs plans de cours remis, bien sûr, avant la tenue de ces sessions!

Cette situation dans laquelle se trouvent les collègues de cégep me déprime parce qu'elle présente de nombreuses similitudes avec une situation que mes confrères universitaires et moi-même avons connue l'automne dernier. Le contexte est aussi celui d'une réforme de programme, celui de la formation des futurs enseignants du secondaire. Cette réforme, le MEQ y travaillait depuis deux ou trois ans. À la

rentrée de l'automne, l'on nous annonce que chaque université devra présenter un nouveau programme au plus tard à la fin du mois de novembre. Celui-ci pourra de la sorte être analysé au début de 1994 par un comité d'agrément du MEQ et être publicisé en mars auprès des étudiants des cégeps. Le ministère a du même souffle décrété que tous les programmes existants de formation des enseignants du secondaire, indistinctement certificats en éducation qui s'accolent à un baccalauréat disciplinaire ou baccalauréats en enseignement au secondaire, sont fermés et ne pourront pas admettre de nouveaux étudiants en septembre 1994. Nous avons en gros deux mois pour concocter un programme complètement nouveau: un super baccalauréat à options d'une durée de quatre ans, au bout desquelles les étudiants seront habilités à enseigner deux matières et comprenant 700 heures de stages pour lesquelles les maîtres-associés seront rémunérés (a-t-on vraiment pensé aux implications financières?). L'exigence d'avoir un seul programme chapeautant toutes les options (matières enseignées au secondaire) oblige à une grande concertation à l'intérieur des universités. Imaginez le nombre de personnes impliquées dans une telle entreprise. Pour un administrateur, cela n'est peut-être pas une tâche impossible. Mais si l'on a de véritables préoccupations pédagogiques, quelques semaines, c'est nettement insuffisant. Quand je pense qu'auparavant, pour la moindre modification mineure à un programme, il fallait en faire une évaluation entre autres par des enquêtes auprès des anciens et des gens du milieu. En quelques semaines, nous devons maintenant pondre du tout nouveau en se basant, alors comme maintenant dans les cégeps, sur des documents dont l'interprétation changeait continuellement. Pourquoi cette hâte soudaine? Ici je reproche aux universités d'avoir abdiqué leur indépendance, pourtant proclamée sacro-sainte. Devant des échéances aussi irréalistes, l'«aplaventrisme» de toutes les universités est pour le moins scandaleux.

Au-delà de la forme et du simple bon sens qui ont été allègrement mis de côté, il y a plus grave encore. Les similitudes entre ce qui se passe actuellement dans les cégeps et ce qui arriva dans la réforme de la formation des maîtres va plus loin que ce manque de considération pour ceux qui sont sur la ligne de front, c'est-à-dire les enseignants. Il me semble y voir une brisure imposée qui entraîne un déphasage entre ceux qui travaillent effectivement avec les étudiants et ceux qui imposent. Cette brisure se manifeste de plusieurs façons.

D'abord, une brisure immédiatement perceptible. Le changement du vocabulaire, incessant faut-il ajouter, brise toute référence habituelle à une expérience passée. L'utilisation de nouveaux mots mal définis et dont on ne se donne même pas la peine de préciser le sens provoque un malaise certain. Le lecteur ordinaire qui ne fait pas partie du club des initiés des officines gouvernementales reste froid devant ce qui, pour lui, n'est que charabia. Ce sera à lui pourtant que reviendra la tâche de transformer tous ces textes en actions concrètes. Les professeurs de collèges s'en plaignent. Les professeurs d'université, ceux que je connais bien et qui sont impliqués dans la didactique des mathématiques, s'en plaignent tout autant. De fait, nous avons la nette impression de ne pas appartenir à la même culture que celle des rédacteurs de ces textes. Certes, il y a plusieurs cultures dans le monde de l'éducation. Mais ces cultures ne sont pas toutes aussi étanches les unes aux autres. Je m'en rends compte lorsque je lis, et comprends, les textes produits par mes confrères qui enseignent une matière précise, que ce soit le français ou la biologie.

Deuxième manifestation de cette brèche, le manque chronique de références à des contenus précis. Ces documents pèchent par ce qui semble un souci constant de ne pas aborder autrement qu'en des termes très généraux ce qui est spécifique aux différentes disciplines. Autant dans certains programmes, comme ceux du secondaire, on est d'un pointillisme et d'une précision tels que la matière s'y apparente à une collection de petites bouteilles que l'on ouvre et que l'on referme successivement, autant ici l'on tombe dans le général. Au cégep, l'étudiant, après être passé par un «ensemble», devra avoir acquis certaines «compétences». Pour l'université, les nouveaux programmes de formation des maîtres devaient viser des objectifs

généraux applicables à toutes les disciplines. Cette vision très globale oublie toutefois que le français et les mathématiques occupent la très grande partie du temps d'enseignement au secondaire. Ne devrait-on pas y apporter une attention particulière? Sans doute pas ... si l'on croit qu'enseigner est un art indépendant de ce que l'on enseigne, si enseigner correspond à un emballage dans lequel tout contenu peut être offert. N'est-ce pas le message transmis par le fait que tant d'enseignants n'ayant aucune formation particulière en mathématiques enseignent actuellement cette discipline? (Voir la section 4.3 du mémoire de l'AMQ sur le document de consultation «Faire avancer l'école» reproduit dans le présent numéro du Bulletin AMQ) C'est aussi le message que nous avons reçu lorsque, dans le cadre de la mise en forme du nouveau programme de formation des maîtres, nous avons tenté de relever les exigences d'admission à l'option mathématique du programme.

Au fond, j'ai l'impression que nous tombons de plus en plus sous l'emprise du général. On joue avec les structures en des termes généraux, mais lorsqu'il s'agit de mettre de la chair sur cette ossature, on passe le squelette à d'autres en leur disant de s'arranger pour faire vite. C'est à croire que ce qui importe ce sont ces structures à caractère universel. Ce qu'elles contiennent reste secondaire. Il n'est alors pas surprenant de voir s'installer un manque de rigueur, aussi bien dans la forme que dans le fond.

Cette fuite vers le général n'est pas nouvelle. Mais le militantisme actif qui de plus en plus l'accompagne m'inquiète profondément. Il en résulte que la culture scolaire s'éloigne de plus en plus des cultures disciplinaires. En soi, d'un point de vue pédagogique, il y a du bon à cela. Toutefois, en arriver à nier dans les faits l'existence de ces cultures disciplinaires revient à priver nos écoles de phares ayant leurs racines dans l'histoire de l'humanité pour les remplacer par des lampes de poche, certes modernes, mais de peu d'utilité lorsque la mer devient grosse.

Je vous invite, pour continuer cette réflexion, à lire dans le présent numéro le mémoire de l'AMQ sur le document de consultation «Faire avancer l'école».