

PAUL INCHAUSPÉ

# L'AVENIR DU CÉGEP

*suiti de*

ENSEIGNER AU CÉGEP



LIBER

## L'AVENIR DU CÉGEP

Paul Inchauspé

# L'AVENIR DU CÉGEP

suivi de

ENSEIGNER AU CÉGEP

Liber

Éditions Liber  
C. P. 1475, succursale B  
Montréal, Québec  
H3B 3L2  
Tél.: (514) 278-4536

Diffusion Dimedia  
539, boul. Lebeau  
Saint-Laurent, Québec  
H4N 1S2  
Tél.: (514) 336-3941

Dépôt légal 3<sup>e</sup> trimestre 1992  
Bibliothèque nationale du Québec

© Liber 1992

*Données de catalogage avant publication (Canada)*

Inchauspé, Paul, 1929-

L'avenir du cégep

ISBN 2-9802020-2-9

1. Collège d'enseignement général et professionnel. 2. Enseignement  
collégial. 3. Enseignement technique – Québec (Province). I. Titre.

LA418.Q8I52 1992 378.1:543'09714 C92.097063-X

*À ceux qui connaissent Arradon  
pour y être montés ou pour en avoir entendu parler.*

## AVANT-PROPOS

### Voir haut et loin

*J'avais neuf ans. Deux heures de marche avaient conduit, en fin d'année, notre classe au sommet de l'Arradoy qui domine Saint-Jean-Pied-de-Port et les six vallées qui y convergent. De là-haut, la soudaine découverte de ce paysage devint, ma vie durant, marquer de façon indélébile ma façon de travailler à comprendre les choses.*

*On ne comprend bien qu'en regardant haut, et loin, car grâce à ce recul, les lignes de force, l'ordre secret qui explique les choses, apparaissent plus nettement. Ces villages, où je m'étais parfois rendu, dont je connaissais les noms chantants et le son singulier des cloches de leurs églises, ces fermes dispersées, tout cela était là devant moi, lié, relié, justifié par les mouvements mêmes du sol: les vallées et leur exposition au soleil, les lignes de faîte et de décliné des collines et des montagnes. Et les routes, les chemins et les rivières suivaient, eux aussi, une trame dont les nervures apparaissaient de là-haut, distinctement.*

*Sans la proximité que donne la familiarité, la connaissance reste abstraite, ce qui est toujours un handicap pour comprendre les systèmes humains. Ce fut là ma deuxième leçon. Cette petite ville, ces villages, ces frontons, ces fermes, à nos pieds, étaient les nôtres; nous les connaissons et de là-haut nous les reconnaissons, ainsi que les prés et les champs; tout excités, le doigt tendu, nous les*

nommions de leurs noms. Nous n'étions pas face à une carte, mais dans l'univers que nous habitons. D'où cette étrange impression d'être à la fois loin et proche, de découvrir à distance, mais comme de l'intérieur, ce que nous savions ou pressentions déjà. Mais alors, qui peut le mieux parvenir à comprendre, l'étranger ou le familier?

Et notre maître nous montrait que toutes ces constructions, voulues par des hommes, étaient gouvernées pourtant en fait par des raisons, par des nécessités inscrites dans le paysage même, les tracés des chemins creux bordés de haies, les mouvements de la route Napoléon s'enfonçant dans la montagne, dans les pas mêmes de l'ancien chemin de Saint-Jacques-de-Compstelle, la localisation des prés le long des rivières, l'exposition des vignes, l'implacement des fermes et celui de la citadelle de Vauban construite au carrefour des vallées. Et nous comprenions alors, avec tristesse, pourquoi Saint-Jean-Pied-de-Port, Donibane Garazi en basque, avait supplanté notre village, Saint-Jean-le-Vieux, Donazaharre, bien plus ancien pourtant puisqu'il avait vu passer et séjourner les Romains et les pèlerins de Saint-Jacques. Peut-être est-ce à cause de cette tristesse, mais j'ai pris plus de temps pour assimiler vraiment cette troisième leçon: ce qu'on attribue à la volonté des hommes, ou à leur mauvaise volonté, n'est le plus souvent qu'une action rationnelle dans le système imposé. Comprendre, c'est donc aussi mettre à jour ces logiques parfois souterraines.

Cette triple leçon, recul, proximité, rationalité, me permettra-t-elle d'analyser avec justesse cet autre paysage que j'habite depuis vingt-cinq ans, cette institution insolite qu'est le cégep? Je compte, en tout cas, m'y essayer. Si j'y parvenais, j'aurais alors, en prime, le sentiment de rejoindre l'enfant qui, il y a cinquante ans, découvrirai, dans l'éblouissement et la joie, à la fois ce qu'est comprendre et ce qui le permet.

## INTRODUCTION

Je n'écris pas ici un panégyrique sur le cégep, le collège d'enseignement général et professionnel, mais une analyse critique de certaines de ses réalités.

La relation que les intellectuels, les journalistes et les décideurs entretiennent avec le cégep en fait davantage des contempteurs que des critiques. Un groupe de directeurs des services pédagogiques des cégeps s'interroge-t-il sur les effets pernicieux de programmes d'enseignement conçus sous la forme modulaire, voilà qu'on titre «Vingt ans après leur naissance, les cégeps ne savent pas où ils vont». Or, les programmes universitaires sont eux aussi conçus de la même manière; les mêmes effets pernicieux s'y font sentir et pourtant l'université tarde à s'en préoccuper. Le temps d'insertion dans le marché du travail des finissants d'un programme technique s'allonge-t-il lors des périodes de récession économique, on dénonce alors l'inadaptation du cégep, alors que sa performance en matière de régulation des flux est exceptionnelle. Au même moment, mais personne n'en parle, seulement trois pour cent des diplômés des facultés d'éducation ont un poste d'enseignement en septembre de la même année! Des exemples de cette nature abondent. Le cégep fait souvent office de souffre-douleur ou de bouc émissaire. Et, périodiquement, certains — et même des esprits par ailleurs solides — se livrent au rite d'exorcisme de cette «erreur historique» en évoquant

sa suppression. Comme si on pouvait, comme cela, en soufflant, faire disparaître cent cinquante mille étudiants jeunes, deux cent mille adultes et près de quinze mille professeurs!

De telles réactions ne peuvent assurément trouver leur seule source dans l'objet qui les provoque.

Derrière ce dénigrement, il y a le malaise devant un nouveau type d'institution sans référence connue. Mais n'y a-t-il pas aussi l'expression des difficultés vécues par les adultes avec leurs jeunes? Depuis le début des années soixante-dix, le Québec a connu des mutations culturelles entraînant des ruptures entre générations. Les jeunes, eux, les ont vécues dans cette institution née au même moment avec l'amplification que permet le regroupement. N'est-on pas alors tenté d'en attribuer la responsabilité au cégep lui-même? La sexualité dissociée de la procréation, l'exploration des limites par l'évasion, fût-elle celle de la drogue, la pédagogie libérale, ce sont là des phénomènes vécus en Occident, à la même époque, dans différents types d'institution d'enseignement. Le collège classique, s'il avait encore existé, n'y aurait pas échappé. Mais une institution à la fois neuve et nouvelle, sans racines, et qui voulait rompre avec les rigidités anciennes prêtait, sans doute plus que d'autres, à un tel amalgame.

Par un effet de halo, le cégep porte encore la marque de cette faute originelle. Mais sa situation même dans l'ensemble du dispositif devait, de toute façon, l'exposer aux coups. Par sa filière d'enseignement préuniversitaire, le cégep assure la charnière entre l'ordre secondaire et l'ordre universitaire. L'existence d'un tel ordre distinct n'est cependant pas commun dans les systèmes d'enseignement. Aussi, cette charnière est souvent perçue par les deux ordres limitrophes comme un empiètement de territoire. Alors, le cégep n'est plus une charnière, il est à cheval sur leurs terrains. Mais être à cheval, n'est-ce pas s'exposer à être désarçonné? Le cégep est ainsi conti-

nuellement contraint à légitimer son existence. Et pourquoi alors, pensent certains, ne pas chercher la solution des problèmes qu'il doit affronter dans sa disparition plutôt que dans sa réforme?

De plus, la position charnière recèle une difficulté de nature, celle de ne pouvoir facilement se ménager un espace propre. Tout glissement de terrain crée aussi des bouleversements aux extrémités, c'est là une loi connue de la géologie. Le secondaire réforme-t-il son enseignement professionnel en le déplaçant après la scolarité obligatoire, l'université entreprend-elle une réforme du baccalauréat en repoussant la spécialisation après les études du premier cycle, ces deux glissements de terrain ont des effets directs sur le cégep. Et sa lenteur ou sa résistance aux réajustements crée des tensions avec les ordres limitrophes. Les positions charnières sont aussi des positions sandwichs. Ce sont toujours des positions inconfortables, comme on le voit pour les cadres intermédiaires dans les organisations et pour les partis du centre dans les assemblées parlementaires.

Les institutions sont toujours en retard sur la vie. Leur pente naturelle est de persévérer dans leur être, aussi développent-elles la cécité en leur sein. Le cégep n'échappe pas à cette règle, mais le contexte décrit rend plus difficile encore pour lui la démarche critique, la proposition de réforme. L'expression périodique du doute sur sa légitimité, sur sa nécessité, un dénigrement trop souvent injuste et partial, entraînent la frilosité face à la critique et le recours à une stratégie de *containment*, de barrage, de repli. Ou, à l'inverse, à celle de l'autojustification et de l'auto-célébration. Beaucoup d'énergies sont ainsi déployées pour des actions de défense et d'illustration. Je ne joindrai pas ma voix à ce concert. Par réalisme, mais aussi par volonté de réforme.

À sa manière rude et abrupte, Spinoza disait qu'«on ne peut demander à l'homme la perfection du cheval». Le

cégep est un type d'institution. Il en existe d'autres. Et on les trouve en Occident. Sur certains points, elles sont plus performantes que le cégep, elles ne le sont guère sur d'autres. Ces institutions sont établies pour atteindre certaines fins, celles requises par l'enseignement supérieur de masse. C'est donc relativement à elles qu'elles doivent être jugées. Mais elles ne peuvent se soustraire à un tel examen normal et nécessaire, car il peut ouvrir la voie à la réforme. Or, le cégep doit être réformé.

J'ai eu la chance d'occuper différentes fonctions, enseignement, recherche, administration, dans des types d'institution d'enseignement divers, mais s'adressant tous à des jeunes du même âge, lycée, collège technique, université, collège classique, cégep. Une telle fréquentation m'a appris que chaque type d'institution, par son économie générale, empêche ou permet certains effets plutôt que d'autres. Si on veut agir sur les effets, il faut donc découvrir ce qui dans le système les produit, sinon les actions correctives manquent d'efficacité. On dira que les acteurs sont plus importants que le système. Sans doute. Mais tout système a une pente qui incline à tel comportement plutôt qu'à tel autre. Et cela sans prédestination, car les acteurs jouent avec les contraintes imposées. Et parfois en les détournant. Mais leur jeu, leur situation d'action, reste marqué par l'espace créé par ces règles, ces forces. Un projet de réforme doit donc d'abord les décoder. Aussi, c'est à la mise en évidence de quelques-unes de ces régulations que je consacre ce livre.

Pour le faire, je n'écris pas ici un rapport, mais un essai.

Je souhaite, certes, que mes vues, parce qu'elles leur paraîtront justes, soient partagées par beaucoup. Et même que le politique y trouve son butin. Mais je ne me suis pas assuré de mes arrières au préalable. J'exprime ici sur le cégep des réflexions inspirées par mon expérience,

stimulées par les discussions avec un groupe d'amis incommensurables, et pour certaines déjà lancées comme des graines devant des auditoires divers. On ne trouvera donc pas ici le résultat d'un consensus, mais un point de vue qui vise à convaincre et à rallier.

Le genre choisi me permet d'ailleurs de ne pas décrire au ras du sol les cégeps et les multiples facettes de leurs réalisations. Je peux ainsi mieux concentrer mon attention sur les points névralgiques où apparaissent plus nettement les régulations caractéristiques d'une institution d'enseignement supérieur: l'accessibilité, l'étudiant, le professeur, l'évaluation. Et ce qui m'intéresse dans une telle analyse, c'est de comprendre les raisons qui, dans le système, expliquent le comportement de l'étudiant, du professeur, du gestionnaire. Cette compréhension n'est pas le résultat d'une fusion des consciences mais, au contraire, celui d'un effort méthodique de mise à distance. L'évident sous notre nez, à portée de la main et du regard, n'apparaît que vu de haut et de loin. Un tel examen constituera la première partie du livre.

La deuxième, elle, abordera l'avenir en brochant d'abord le tableau des forces qui transforment notre monde. Celles, entre autres, qui bouleversent le paysage économique en faisant éclater, ici, des secteurs de production et en créant, là, de nouvelles configurations. Les institutions d'enseignement, parce qu'elles préparent aux changements, ont toujours l'illusion qu'elles sont, elles, immuables. Mais elles seront aussi atteintes par ces bouleversements. Il faut donc anticiper l'évolution, lire l'avenir, précéder le mouvement, repérer les verrous à supprimer, les points de rupture à consolider. Ces forces déjà à l'œuvre bouleverseront la configuration actuelle du cégep. Ses deux éléments constitutifs, l'enseignement général et l'enseignement professionnel, c'est-à-dire la filière préuniversitaire et la filière technologique, seront de plus en plus



conduits à évoluer chacun selon sa logique propre. Mais ces forces remettront aussi en cause les credos sur lesquels s'est bâtie l'école québécoise depuis trente ans. C'est elle aussi, et cette fois tout entière, qui sera atteinte.

J'ajoute que l'ordre de l'exposé n'est pas innocent. La première partie cherche à analyser, la deuxième à mobiliser. Analyser, c'est-à-dire montrer comment le comportement de l'acteur, étudiant, professeur ou gestionnaire, est une réponse d'adaptation; elle s'explique et par la logique souterraine du système et par la situation d'action ainsi créée. Mobiliser, c'est-à-dire faire vouloir la réforme que la nécessité de toute façon commande. Si les analyses de la première partie en tracent déjà les lignes, comme des fils restés en l'air, elles seront tissées entre elles dans la deuxième partie. Car, s'il n'est jamais facile pour personne de changer, ce l'est encore moins pour les milieux clos. Cependant, ces milieux qui acceptent mal les réformes commandées par la critique consentent mieux aux changements qu'imposent les forces incontournables. Or, quoi de plus fermé sur lui-même qu'un milieu d'enseignement? Tout concourt à ce qu'il le soit: une activité, celle d'enseigner, qui pousse à la répétition, un métier qu'on exerce toute sa vie, une profession qui se renouvelle par autogénération, un appareil syndical qui dialogue avec l'État, une organisation bureaucratique qui soutient l'en-semble... L'air du grand large seul peut mettre en branle un tel monde. Car il doit bouger. Et pour lui indiquer les lignes d'action des changements nécessaires, il importe de regarder au-delà des problèmes de l'instant, de découvrir les forces cachées derrière l'horizon. Ici encore, il faut voir haut et loin.

## Première Partie

### UNE INSTITUTION SOUS OBSERVATION

## L'ACCESSIBILITÉ

**B**ien des pays occidentaux ont été, ces trente dernières années, confrontés au phénomène de l'explosion scolaire. Ce phénomène irrépressible est à la fois la cause et l'effet du développement économique de l'après-guerre. La cause, puisque pour se réaliser ce développement exigeait, pour un nombre plus grand, des connaissances plus amples et plus diversifiées. L'effet, parce que la nouvelle richesse ainsi produite pouvait être distribuée dans l'éducation appelant en retour une élévation de l'aspiration scolaire des parents pour leurs enfants. Le Québec n'a pas échappé à ce phénomène, mais il devait de plus se réaliser pour lui dans un contexte de rattrapage. Pour rentrer rapidement dans la société moderne, il lui fallait tout aussi rapidement se doter d'un nouveau système d'éducation. Le cégep devenait ainsi l'une des pièces maîtresses de cette réforme. Placé d'un côté entre le secondaire et le marché du travail, et de l'autre entre le secondaire et l'université, regroupant dans le même établissement une filière de formation de techniciens et de cadres moyens<sup>1</sup> et une filière de formation

1. Au cégep, le diplôme terminal de la filière préuniversitaire est obtenu au terme d'études correspondant à treize ans de scolarité, celui de la filière technologique au terme d'études correspondant à quatorze ans de scolarité.

générale préuniversitaire, il constituait une manière originale, sinon unique, d'aborder les problèmes posés par l'augmentation de la demande d'enseignement supérieur.

La réussite est incontestable. En très peu de temps, le Québec a atteint, aux premiers niveaux de l'enseignement supérieur, des taux de scolarisation comparables à ceux d'Amérique du Nord. Je ne passerai donc pas de temps à le démontrer. Tout le monde en convient. Comme aussi du fait que le cégep a été un instrument de cette réussite. De tels résultats pouvaient-ils être atteints sans lui? Sans doute, mais alors les institutions et les mécanismes mis en place auraient aussi dû posséder les éléments qui ont permis cette réussite. Cela vaut la peine d'être analysé car de telles leçons peuvent encore servir. À nous ou à d'autres.

Pour répondre à une augmentation massive de la demande d'enseignement supérieur, le système de formation mis en place doit faire face à cinq problèmes: répondre rapidement à l'augmentation de la demande, viser une plus grande démocratisation de l'enseignement, susciter une demande d'enseignement supérieur de plus haut niveau, assurer une bonne régulation des flux entre la demande étudiante et celle des emplois, permettre les changements d'orientation. À la difficulté de répondre à ces cinq problèmes s'en ajoute une autre: il faut répondre simultanément, et de façon équilibrée, aux cinq problèmes. Comment le cégep a-t-il permis de se tirer de ces difficultés?

### *Répondre rapidement à l'augmentation de la demande*

Quand la demande d'enseignement supérieur augmente rapidement, comment faire, dans une situation de libre choix de programmes d'études et d'établissement, pour éviter que ce nouvel afflux ne s'engouffre dans quelques rares programmes universitaires, provoquant ainsi désadaptation et frustration chez les diplômés? Deux facteurs devaient au Québec contribuer à résoudre ce problème: le

cégep permettait à la fois de différer la demande d'études universitaires et d'assurer, à travers le territoire, une plus grande dissémination des établissements d'enseignement supérieur. Placé entre le secondaire et l'université, offrant de plus le choix d'une filière de programmes techniques, le cégep, par sa position stratégique, pouvait absorber, le tout premier, la pression de la demande à la place des universités des années soixante peu adaptées encore à ces nouvelles réalités. Le choc fut rude pour le cégep, et ses premières générations d'administrateurs y ont laissé leur santé. Ainsi, à l'abri de cette avant-garde, l'université pouvait se réorganiser. De gros collèges qu'elles étaient encore au milieu des années soixante, elles sont devenues depuis des universités modernes offrant une variété de programmes d'enseignement à finalité professionnelle et elles sont implantées solidement dans les champs de la recherche. Mais alors, cette béquille est-elle encore nécessaire? Le cégep a-t-il encore sa raison d'être? Évidemment non. À moins qu'il ne remplisse aussi d'autres fonctions en matière d'accessibilité.

Ainsi, la géographie compte pour beaucoup dans l'égalité des chances d'accès aux études supérieures. Or, le cégep permet d'implanter, sur un territoire affecté par les distances et des densités très inégales de population, un réseau d'établissements d'enseignement supérieur court. Il est ainsi l'avant-poste de l'enseignement supérieur en région. Par ses programmes techniques, il répond aux besoins des industries et des services de ces collectivités. Par ses programmes préuniversitaires, en se rapprochant de la demande, il la suscite en retour et permet un plus grand accès aux études universitaires ultérieures. Pour répondre à des objectifs analogues d'accessibilité en région, la Suède, dans sa réforme du second cycle du secondaire (à partir de la dixième année) a fait coexister dans des lycées dits intégrés (*Gymnasialskola*) des filières d'enseignement général de trois ans et des filières d'enseignement

technique de deux à quatre ans. La réforme de l'enseignement supérieur l'a conduite aussi à créer huit sites universitaires comprenant une université à facultés multiples où les cycles longs dominant et des collèges offrant des programmes de cycles courts<sup>2</sup>.

L'accessibilité à l'enseignement supérieur ne peut faire fi des dimensions géographiques. Elle ne peut non plus négliger les dimensions sociologiques. Dans nos sociétés, l'accès à ce niveau d'études est le moyen le plus sûr pour permettre la promotion sociale des individus. Permettre cet accès à tous, selon les aptitudes et non la richesse, est donc le levier le plus puissant et le plus efficace pour assurer une redistribution des revenus. Puisque par ce moyen cette redistribution est assurée pour le long terme. Accéder à ce niveau d'études, c'est acquérir pour la vie l'accès à un niveau professionnel plus rémunérateur. Mais comment réussir à donner cette chance à tous?

### *Viser une plus grande démocratisation de l'enseignement*

Réussir le passage d'un enseignement élitiste à un enseignement de masse n'est guère aisé. Accessibilité, sélection, c'est le dilemme auquel on est vite confronté. Certains pays, comme le Japon, optent pour la sélection: le concours y est institutionnalisé et il pousse à la hiérarchisation des établissements du primaire à l'université. La réussite au concours d'entrée d'universités au prestige inégal est le résultat, dès le primaire, d'une série de courses d'obstacles lors de concours antérieurs, pour entrer dans les meilleures écoles des niveaux supérieurs, la valeur d'une école étant mesurée au taux de succès aux concours des meilleures écoles des niveaux supérieurs. Ce système fait frémir, et les

2. En Suède, est considéré comme cycle court un programme d'études de deux ou trois ans dont le diplôme terminal est obtenu au terme d'études correspondant à quatorze ou quinze ans de scolarité.

Japonais le remettent en cause. À l'autre extrémité, on trouve la pratique de l'*open admission*: sans égard aux standards d'entrée, «on donne sa chance au coureur». Une telle forme d'accessibilité a été pratiquée par certains collèges américains. Mais ses effets néfastes se sont rapidement manifestés: ces collèges se transforment en parking. L'*open admission* devient ainsi la meilleure façon de tuer un collège: les bons étudiants le quittent et les professeurs désorientés sont alors devant une situation pour laquelle ils n'ont été ni préparés ni engagés.

Le système d'enseignement québécois vise la démocratisation, mais le modèle mis en place avec le cégep pour l'atteindre mérite l'attention. Tout d'abord, la place même du cégep dans le dispositif général des ordres d'enseignement, charnière entre le secondaire et l'université, lui permet d'éviter les deux écueils posés par le dilemme accessibilité/sélection. Celui de la porte ouverte tout d'abord: l'étudiant allant du secondaire à l'université est, dans ce dispositif, soumis à un double tamisage, celui de la sanction d'un diplôme à l'entrée et à la sortie. Celui aussi de la hiérarchisation généralisée des établissements d'enseignement secondaire. Les *community colleges* ou les *junior colleges* américains sont des voies parallèles à l'université; certains peuvent donc servir de déversoir à des étudiants plus faibles. Le cégep est, lui, le passage unique et obligatoire pour aller à l'université. Il subit donc de la part de l'université des pressions à la différenciation, mais il arrête du même coup l'effet de ces pressions sur l'école secondaire qui peut alors se transformer en école de base.

Cet ordre intermédiaire facilite donc la démocratisation de l'école obligatoire. Mais la coexistence au cégep même de filières d'enseignement préuniversitaire et technique concourt aussi à la même fin. Les Suédois, en adoptant une mesure analogue, n'ont jamais caché son inspiration social-démocrate. Ni d'ailleurs certains commissaires du rapport Parent. Il faut en effet se méfier des

effets de prestige artificiel créés par des castes universitaires trop fermées sur elles-mêmes. Un certain élitisme scolaire, s'il est isolé, peut lui aussi cimenter les inégalités sociales. Les résultats de la cohabitation de ces deux filières sont d'ailleurs perceptibles dans l'atmosphère même du cégep. L'observateur extérieur peut lui-même s'en rendre compte facilement. Il lui suffit de fréquenter quelque temps les cégeps dont la filière préuniversitaire est prédominante et ceux dont la filière technologique est prédominante.

### *Susciter une demande d'enseignement de plus haut niveau*

Le cégep a permis certes une élévation rapide des taux de scolarisation. Ses caractéristiques propres permettent une plus grande démocratisation, mais ne sont-elles pas en retour un frein à une scolarisation plus élevée? Établir un ordre intermédiaire entre le secondaire et l'université, y proposer l'offre alternative d'une filière technologique, n'est-ce pas faire obstacle à un enseignement supérieur d'un plus haut niveau? La question doit être posée.

Entre le secondaire et l'université, l'étudiant québécois est soumis à un double tamisage, ce palier supplémentaire est donc de nature à produire une déperdition. Mais cela ne se produit pas: tous les détenteurs du diplôme d'études secondaires général poursuivent leurs études au cégep, tous les détenteurs du diplôme d'études collégiales de la filière préuniversitaire poursuivent leurs études à l'université. La seule déperdition est donc celle de l'échec au cégep. Mais l'échec est-il dû au manque d'aptitudes ou à l'incapacité du cégep à faire réussir? La réponse n'est pas simple. Mais, comme on le verra plus loin, cette question est capitale. Et la réponse donnée à ce nouveau problème de l'enseignement supérieur de masse peut, à elle seule, légitimer ou non l'existence même du cégep.

L'effet de rétention du double seuil n'est donc pas certain, mais l'offre au cégep d'une filière de programmes

techniques peut-elle faire écran aux aspirations d'enseignement d'un plus haut niveau? Non, parce que les programmes de la filière technologique ne sont pas moins exigeants que ceux de la filière préuniversitaire. Ils ne font donc pas office d'éteignoir. Un certain nombre de ceux qui les fréquentent y trouvent même, au contraire, une activation de leurs aspirations à poursuivre les études. Ce fait est constaté. Pour en rendre compte, on a parlé du phénomène de *warning up* du cégep pour l'opposer à celui du *cooling out*, d'éteignoir, des *junior colleges* américains<sup>3</sup>.

### *Assurer la régulation entre la demande étudiante et l'offre d'emploi*

Des cinq problèmes posés par l'accessibilité, celui-ci est le plus redoutable. Aux époques de plein emploi, quand une fraction infime de la population accédait à l'enseignement supérieur, celui-ci pouvait se désintéresser des débouchés. Il n'en est plus de même aujourd'hui. Le marché de l'emploi

3. Les trois mille cinq cents collèves américains sont de niveau inégal. Certains, à la sortie du secondaire (douzième année), offrent des programmes de quatre ans, ce sont les *senior colleges*; d'autres, des programmes de quatre ans, ce sont les *junior colleges*. La politique traditionnelle américaine d'admission à l'enseignement supérieur («laisser la porte ouverte», «donner sa chance au coureur») est de nature à hausser de façon irréaliste l'aspiration aux études supérieures. L'existence d'institutions inégales — si on fait des études de deux ans, c'est qu'on doute de pouvoir faire celles de quatre ans — joue un rôle d'éteignoir en rabaisant l'aspiration aux études. C'est pourquoi aussi le passage d'une institution à l'autre, et souvent en cascade descendante, prend un telle importance dans le système américain. Pierre W. Bélanger a magistralement démontré cette opposition entre le cégep et le *junior college* («La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire», *Recherches sociographiques*, Université Laval, Québec, décembre 1986).

orienter le choix des étudiants, celui des parents, celui des décideurs politiques. Désormais, le système d'enseignement supérieur est couplé à celui de l'emploi. Ce couplage met en œuvre des mécanismes d'une extrême complexité, encore mal connus et donc mal maîtrisés. Et pourtant, les transformations de l'économie, les dysfonctionnements du marché du travail ne peuvent attendre, ils continuent à exercer des pressions constantes sur le système éducatif. Comment doit-il donc s'organiser pour faire face à ces pressions? L'expérience du cégep permet de tirer des leçons qui peuvent servir. Deux éléments lui ont permis la réussite: l'offre en grand nombre de programmes variés et l'offre de formats d'enseignement supérieur courts. Il convient donc d'analyser les conditions qui rendent ces dispositifs efficaces.

Des programmes d'enseignement sont offerts dans tous les secteurs de l'activité humaine. À côté des cinq programmes préuniversitaires, on trouve près de cent trente programmes techniques. Quand la prévision est difficile, les voies uniques et peu nombreuses provoquent des bourrelets, des engorgements; la multiplicité des voies offertes rend, elle, plus fluide le mouvement des flux.

Pour atteindre sa pleine efficacité, un tel système requiert cependant deux conditions. Tout d'abord l'existence d'un système d'informations fiables et rapidement disponibles<sup>4</sup>. Pour faire leur choix les acteurs doivent se repérer dans cette diversité et connaître pour chacun des programmes les tendances de la demande d'admission et celles de l'emploi et les contraintes des établissements. Ce

4. Le Service régional d'admission de Montréal, le SRAM, a innové en cette matière. Il y a peu de réalisations semblables en Occident. D'autres services d'admission se sont aussi créés. Avec ces organismes, les cégeps se sont donné un instrument efficace de régulation de l'offre et de la demande de formation.

système est d'une grande sensibilité aux données de l'emploi, aussi il requiert des actions de contrepois. Les données de l'emploi rendues disponibles pour le choix du programme sont les données à l'entrée, elles peuvent donc différer de celles de la sortie. L'effet de ce décalage est manifeste lors des cycles de crise économique. L'indicateur de l'emploi entraîne alors chez les acteurs des stratégies d'études longues leur faisant désertter la filière technologique. Il faut donc périodiquement, après chaque crise, revaloriser cette filière.

Mais ce système, pour être pleinement efficace, doit de plus diminuer les facteurs d'inertie. Dans les milieux scolaires, le débat classique sur l'enseignement technique est le suivant: doit-il permettre d'occuper des postes dans chacun des différents secteurs d'activité économique ou doit-il être assez large pour donner la possibilité de s'adapter aux évolutions futures de l'emploi? Et, selon l'un ou l'autre choix, comment faut-il organiser les programmes? Au cégep, l'existence même de cent trente programmes techniques indique clairement le choix fait. Personne ne le remet en cause, mais on résiste à en tirer les conséquences. Ce système basé sur une adaptation fine à l'emploi suppose la modification fréquente des contenus, un recyclage permanent des professeurs, le recours à des professionnels des entreprises comme enseignants, des accords avec ces mêmes entreprises pour utiliser leurs équipements et réaliser chez eux des séquences de formation. Autrement, la régulation sera excellente, certes, mais l'inadaptation de la formation n'en sera que plus manifeste.

Par ailleurs, l'augmentation massive de la demande d'enseignement supérieur entraîne l'explosion du système universitaire traditionnel. Et la création de formats d'enseignement supérieur courts devient alors nécessaire. L'université a pour fonction de transmettre les connaissances accumulées et d'assurer leur renouvellement par la recher-

che. Aussi les cohortes du premier cycle sont là pour allonger les étapes des études supérieures des deuxième et troisième cycles. Mais plusieurs phénomènes interreliés viennent mettre à rude épreuve cette mission traditionnelle. À côté de ceux qui veulent accéder à la formation par la recherche, il y a ceux qui veulent une formation professionnelle de niveau intermédiaire. Tout concourt ainsi à renforcer la fonction professionnelle de l'enseignant supérieur: les aspirations des étudiants poussés à des études plus longues mais anxieux de leur avenir professionnel, la demande des employeurs, celle des pouvoirs politiques préoccupés des coûts du système.

La régulation même du système tend, elle aussi, à la création de formats d'enseignement supérieur courts. En effet, l'augmentation massive du nombre des diplômés de l'enseignement supérieur pour les mêmes fonctions conduit inéluctablement à la dévalorisation marchande du diplôme et donc à un déplacement constant vers le haut de la relation existant entre le niveau d'instruction requis et le statut professionnel. Mais cette spirale inflationniste entraîne à un certain moment la désaffection pour des études longues dont les inconvénients présents ne sont pas compensés par des avantages futurs. Dans un système inflationniste d'études longues, l'utilité sociale des études devient de plus en plus marginale. Il y a donc en retour un appel pour des formats d'enseignement supérieur courts à finalité professionnelle plus nette. La filière technologique du cégep répond à un tel besoin. Mais pour mieux saisir ce rôle, il est bon d'examiner des exemples étrangers, car pour les mêmes raisons d'autres pays ont fait un choix analogue.

En Allemagne et en Angleterre, à côté des universités qui conduisent à des études longues débouchant au doctorat, ont été créés au début des années soixante-dix des établissements d'enseignement supérieur court, des

*Fachhochschulen*<sup>5</sup> dans le premier cas, des *Polytechnics*<sup>6</sup> et des collèges dans le second. Ces institutions visent à préparer les étudiants à travailler dans une profession déterminée grâce à des cours destinés à transmettre un savoir scientifique orienté vers des applications pratiques. Elles peuvent aussi réaliser des projets de recherche appliquée et de développement dans leur spécialité. Les formats d'enseignement supérieur courts à finalité technologique sont dans ces pays une réussite. Et ces dix dernières années, en dépit de la crise budgétaire affectant l'enseignement supérieur de ces pays, ce secteur non universitaire a continué à se développer vigoureusement.

L'exemple français est lui aussi éclairant, mais pour des raisons inverses, car on y voit la dérive d'une bonne intention. Les instituts universitaires de technologie<sup>7</sup>, les IUT, visaient eux aussi la création, dans l'enseignement supérieur, de formations à finalité professionnelle. Dix ans après leur création (1965), ces instituts devaient scolariser le quart des étudiants de l'enseignement universitaire. Cela ne s'est pas produit. Deux raisons expliquent cet échec. Les

5. Pour être admis dans un *Fachhochschule*, il faut détenir un diplôme d'enseignement secondaire technique de douzième année, alors qu'il faut treize ans d'études pour aller à l'université. Les études y sont de deux à quatre ans dont six mois ou un an de stage. Le diplôme terminal est obtenu au terme d'études correspondant à une scolarité de quatorze, quinze ou seize ans.

6. Pour être admis dans un *Polytechnic*, il faut douze ans d'études. La sélection est faite sur les notes obtenues au «A level» avec des exigences moindres que dans les universités. La durée des études varie de deux à quatre ans: scolarité courte de deux ans, diplôme de trois ans, puis études d'un an.

7. Pour être admis dans un IUT, il faut détenir un diplôme d'enseignement secondaire de douze ans. Les études y sont de deux ans. Des pressions sont en œuvre pour ajouter une troisième année et faire ainsi évoluer plus nettement cette formation vers celle des ingénieurs technologues.

Anglais et les Allemands innovent en créant ces formats d'enseignement supérieur courts en dehors de l'université; l'IUT fait partie de l'université et tend à en copier les normes<sup>8</sup>. Les Anglais et les Allemands créent leur réseau en amalgamant et en concentrant les anciennes écoles techniques; les IUT sont des créations *ex nihilo*. Ils ont été ainsi détournés de la fonction qu'ils devaient remplir. Ils concurrencent victorieusement les premiers cycles universitaires; les meilleurs étudiants du secondaire s'y inscrivent et continuent ensuite en grand nombre à l'université. Mais ils produisent de moins en moins de diplômés disponibles pour le marché du travail. Pour combler ce vide, les lycées techniques ont dû développer rapidement après la douzième année un brevet de technicien supérieur d'une durée de deux ans. Le développement inégal, en France, des deux filières technologiques courtes illustre bien la difficulté qu'éprouve l'institution universitaire à s'imposer dans les domaines des techniciens et des technologues. Il ne suffit pas qu'une formation soit justifiée par les besoins de l'économie, elle doit de plus être portée par le système entier. C'est une leçon qu'il faut méditer et ne pas oublier.

### *Permettre les changements d'orientation*

L'enseignement supérieur doit désormais tenir compte de la situation de l'emploi, mais paradoxalement ce couplage rend pour les étudiants les choix plus difficiles. Autrefois, ils étaient clairs. Selon leurs origines professionnelles, les parents luttaient pour faire accéder leurs enfants, par le

8. Au Québec, on a assisté à une dérive analogue. L'École de technologie supérieure, dont la mission était de former des ingénieurs technologues en recrutant des finissants de l'enseignement technique du cégep (quatorze ans d'études) et en les diplômant après trois ans d'études, a, sous la pression des normes universitaires de l'Ordre des ingénieurs, ajouté une quatrième année d'études. Elle est rentrée dans le rang.

diplôme, à des secteurs privilégiés du marché du travail. Or la démocratisation de l'enseignement, l'éclatement des champs professionnels, la diversité des emplois proposés rend de plus en plus difficile le choix et le conseil pour le choix. Aussi, les choix professionnels sont de plus en plus différés. À côté de ceux qui ont le désir affirmé d'études longues ou courtes précises, existent ceux dont le choix se fait par essais et erreurs et ceux qui, n'ayant aucun projet d'avenir, cherchent à mûrir et à s'informer.

Au cégep, trente pour cent des étudiants terminent dans un programme autre que celui de leur première inscription. Ce nombre est-il trop élevé? Trois effets de système en tout cas l'amplifient. À la sortie du secondaire, l'étudiant américain est en présence d'un choix d'institutions parallèles et de statuts différents. Le changement d'orientation est pour lui un changement d'institution. Ce qui n'est pas le cas pour l'étudiant québécois, le cégep étant la voie unique de changement; ce choix est donc déplacé pour lui à l'intérieur même du cégep. De plus, la jonction entre le secondaire et l'université étant différée, l'étudiant est incité à emprunter une stratégie de report du choix. En empruntant la filière préuniversitaire, il peut ainsi se laisser un plus grand nombre de portes ouvertes. Enfin, le système québécois, comme le système américain, est libéral en matière d'orientation. Il accepte plus facilement les tâtonnements nonchalants. En fait, un changement d'orientation recouvre des situations différentes, celle de la découverte de ses intérêts à l'épreuve des faits, celle de la découverte de ses aptitudes ou de ses limites, celle de la découverte des chemins de traverse qui permettent d'entrer dans un programme recherché<sup>9</sup>. Malgré ses effets pervers et ses coûts, le contexte même de l'accessibilité de masse à l'ensei-

9. Et un Basque comprend bien cela, la différence entre un point de passage contrôlé sur la route et le détour par les cols soumis à une surveillance épisodique.



nement supérieur exige des systèmes éducatifs des mécanismes facilitant les changements d'orientation. Cette flexibilité s'impose pour empêcher des dysfonctionnements bien plus coûteux.

### *De l'accès au succès*

Réaliser l'accessibilité harmonieuse et équitable à l'enseignement supérieur est le défi permanent de tous les systèmes éducatifs occidentaux. La réussite dans ce domaine, on l'a vu, ne va pas de soi: elle dépend de l'équilibre des mécanismes de régulation permis par le système. Et les apprentis sorciers qui rêvent de démembrer le cégep devraient, pour être crédibles, proposer aussi un ensemble de dispositions qui maîtrisent ces mécanismes complexes aussi bien que le fait le système actuel.

Quoi qu'il en soit, pour permettre l'accessibilité à l'enseignement supérieur, deux caractéristiques actuelles du cégep sont et resteront déterminantes. Ce sont, d'une part, l'implantation en région et le rapprochement par rapport à la demande qu'il permet ainsi, et, d'autre part, l'offre de formats d'enseignement supérieur courts à finalité professionnelle en dehors de l'espace universitaire. Mais de même que sa position stratégique lui a permis il y a vingt-cinq ans de répondre rapidement à l'augmentation de la demande, cette même position permettra-t-elle au cégep de résoudre maintenant un des problèmes nouveaux de l'enseignement supérieur, celui du succès?

En effet, l'extension même de l'enseignement supérieur pose maintenant aux institutions qui l'assurent le défi de la réussite. Cette extension n'est pas visible à première vue. Par suite de la chute des naissances, les cohortes d'âge étant moins nombreuses, il n'y a pas eu, ces dernières années, d'augmentation significative du nombre d'étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur. Mais ces étudiants représentent une proportion de plus en

plus grande de la population d'une classe d'âge donnée. Ce simple fait change la nature des problèmes: il fait entrer l'enseignement supérieur dans la sphère de l'enseignement de masse que connaît déjà le secondaire.

En effet, la société n'a plus, du même coup, les mêmes attentes face à la réussite scolaire de ce niveau d'enseignement. On n'accordait pas une grande importance aux performances des instituts techniques et des collèges classiques du moment qu'ils subvenaient aux besoins de production d'experts. Au contraire, des taux de réussite faméliqués étaient le signe même de leur sérieux. Il n'en est plus de même quand plus de soixante pour cent d'une cohorte accède au cégep contre onze pour cent en 1967. Ce niveau d'enseignement est alors conduit inéluctablement à la problématique même de l'école secondaire: admettre et faire réussir. Et il le sera encore plus dans le futur. L'augmentation du taux de scolarisation sera encore nécessaire, mais elle passera de moins en moins par l'augmentation des taux d'accès. Le plein est presque atteint de ce côté. Elle passera désormais par l'augmentation des taux de succès. On peut discuter longtemps pour savoir si cette généralisation de l'enseignement supérieur entraîne ou non une baisse de niveau, et les plaintes en cette matière sont stériles. Le cégep reçoit maintenant du secondaire un grand nombre d'étudiants et un plus grand nombre d'entre eux sont moins bien préparés. L'augmentation de l'accès au cégep va de pair avec une baisse de la moyenne des dossiers scolaires des admis. Y enseigner est donc plus difficile. C'est la réalité nouvelle à affronter.

Car cette réalité est là pour rester. Elle vient de la transformation de l'école secondaire québécoise en école de base. Cette réforme mise en œuvre en 1981 a produit ses premiers fruits voici cinq ans. Elle a des effets sur tout le système d'enseignement, mais la plupart des acteurs des ordres supérieurs l'ignorent et donc n'en tirent pas les conclusions. École secondaire, école de base, qu'est-ce à

dire? Trois éléments caractérisent une telle école. Tout d'abord, le curriculum d'études y est homogène: les matières enseignées sont identiques pour tous, des choix en nombre réduit visent l'exploration et non l'approfondissement, les voies ou les filières qui traçaient des chemins différenciés sont abolis. De plus, homogène, ce curriculum vise la formation générale. À côté des disciplines traditionnelles de l'école, il fait place à la formation nécessaire pour tout citoyen: économie familiale, initiation à la technologie, formation personnelle et sociale<sup>10</sup>. Enfin, le diplôme de fin d'études est établi de telle façon qu'il puisse être accessible à la majorité. Ainsi, au Québec, ce diplôme qui sanctionne la réussite de cent trente unités sur les cent soixante-dix-huit unités suivies est en fait identifié à une quatrième secondaire, complétée par des cours de langue maternelle et de langue seconde de cinquième secondaire<sup>11</sup>.

Dans un tel système, les meilleurs peuvent acquérir les compétences qui les préparent à des études ultérieures. Ce

10. Ces matières représentent presque l'équivalent d'une année d'études. Elles ont été introduites sans augmentation du temps réel passé à l'école.

11. Ce diplôme d'études secondaires (DES) est constitué de cent trente unités (une unité équivaut à vingt-cinq heures d'enseignement) accumulées depuis la première secondaire sur les cent soixante-dix-huit suivies en cinq ans de secondaire. Dans cet ensemble, seules comptent dix unités de cinquième secondaire, six de langue maternelle, quatre de langue seconde. On peut donc obtenir le DES en échouant quarante-huit unités durant sa scolarité, soit l'équivalent d'une année d'études, dont tous les cours de cinquième secondaire à l'exception des cours de langues maternelle et seconde. L'adulte, lui, peut obtenir le DES en ne suivant que les cours pour obtenir les cent trente unités requises pour le diplôme. Un jeune peut quitter l'école à seize ans et revenir s'inscrire à l'éducation des adultes. Il n'est alors obligé de suivre que les cours nécessaires pour les cent trente unités du diplôme, et non les cours correspondant aux cent soixante-dix-huit unités de la scolarité normale.

ne peut être le lot de tous. Or, tous ceux qui obtiennent le diplôme de fin d'études secondaires sont admissibles au cégep et y accèdent tous. Mais pourront-ils y réussir<sup>12</sup>? Une réforme du secondaire peut réduire cette difficulté, mais on n'arrivera pas à inverser radicalement le mouvement occidental de transformation de l'école secondaire en école de base. Il faudra vivre avec ses conséquences. Les systèmes qu'on veut homogènes, parce qu'ils s'adressent à tous, ne réduisent pas l'hétérogénéité. Ils la masquent mais elle se maintient, se renforce et réapparaît. L'enseignement supérieur en devenant un enseignement de masse verra se présenter à ses portes des élèves à la préparation inégale. Comment alors réussira-t-il à augmenter les taux de succès sans diminuer les standards? Pourra-t-il y parvenir? Par quels moyens? Ces questions reviendront plusieurs fois au cours de ce livre. Ce défi nouveau du succès est autrement plus redoutable pour le cégep et aussi pour l'université que le défi relevé depuis vingt-cinq ans, celui de l'accessibilité.

12. La moyenne des notes des dernières années du secondaire est le meilleur prédicteur de réussite aux études ultérieures. De même, la réussite à la première session du cégep détermine la réussite ultérieure. Or, quatre-vingts pour cent des élèves du secondaire admis au cégep avec une note inférieure à soixante-huit sur cent échouent plus de la moitié des cours de la première session!

## II

### L'ÉTUDIANT

En prolongeant la scolarité pour le plus grand nombre, il fallait aussi remettre en cause les institutions antérieures et les normes de comportement qu'elles imposaient. Des cohortes importantes de jeunes de dix-sept à vingt ans ne peuvent être traitées comme des groupes de préadolescents ou d'adolescents, ce qui est le risque des établissements qui gardent en leur sein des élèves de douze à dix-huit ans. En créant un ordre spécifique, en y regroupant tous les jeunes arrivés à ce niveau d'études, on pouvait donc aménager un environnement approprié à leur formation. Telle était aussi l'ambition du cégep. Mais quel est donc cet environnement?

Il présente quatre dispositifs essentiels: le regroupement, dans le même établissement, de programmes d'enseignement différents; des programmes conçus selon le principe modulaire qui permet des combinaisons variées (les programmes) avec un nombre restreint d'éléments (les disciplines); un parcours scolaire marqué par la promotion par matière, la division de l'année en sessions et la comptabilisation du diplôme en unités; enfin une grande liberté laissée à l'étudiant dans l'organisation de son temps et le choix de ses activités. Bref, l'étudiant arrivant au cégep à la

fin du secondaire est plongé dans un système identique à celui de l'université. Comment se comporte-t-il? Vingt-cinq ans de fonctionnement du cégep permettent de mieux cerner quelques effets de ce système sur le comportement de l'étudiant. «On pense comme on est structuré, mais on agit comme on est organisé» (Sartre).

### *L'effet de seuil*

Le passage du secondaire au cégep produit sur l'étudiant le même effet de seuil que naguère le passage du collège à l'université. Enfin, les choses sérieuses commencent! On entre à l'école des grands. Réussie, une telle rupture produit des effets bénéfiques: on abandonne les comportements adolescents, les choix vocationnels se précisent, on s'engage plus résolument dans ses études. Mais ce passage comporte aussi un risque d'échec. Une telle rupture — marquée par des changements d'objectifs de formation, de style et de climat pédagogiques, d'organisation même des études, et par l'éclatement des groupes antérieurs de référence — pèse sur tous, mais davantage encore sur les étudiants faibles. Au point de handicaper leur réussite ultérieure puisque le succès de la première session détermine leur succès futur<sup>13</sup>.

Cet effet de seuil est maintenant bien connu du cégep. Et l'université à son tour commence à s'en préoccuper. Les facteurs favorisant la réussite sont identifiés et ils commandent des actions allant à contrepeinte du système. L'organisation même des études favorise les parcours individuels, or, l'intégration rapide au groupe et à l'établissement est un facteur de réussite scolaire; les activités d'accueil permettront donc à l'étudiant de tisser de nouveaux liens et de maîtriser plus rapidement les codes formels et informels de l'organisation. L'incapacité de

s'organiser devant ce nouveau type d'études est une autre cause d'échec; il faut donc apprendre à établir un programme de travail et à s'y tenir. La réussite dans les études supérieures dépend des méthodes de pensée et de travail particulières; pour développer rapidement ces nouvelles stratégies d'études, l'étudiant doit désapprendre celles pratiquées jusqu'alors: une mémorisation rabâcheuse, une attention portée aux faits et non aux articulations, un papillonnage qui néglige les approfondissements. Mais les étudiants plus faibles ne pourront se contenter de ces mesures générales; ils requièrent en plus le diagnostic des lacunes et un encadrement particulier.

Mais franchir ce seuil, c'est aussi changer de statut. Ce phénomène produit un autre effet de seuil propre à l'enseignement supérieur de masse. Dans les générations antérieures, deux événements importants marquaient le passage à l'âge adulte: l'entrée dans le monde du travail après les études obligatoires et le mariage, qui marquait l'accès à une vie privée autonome. La conjonction de ces deux événements conduisait à la création d'une famille indépendante. Le jeune bourgeois poursuivant de longues études échappait à ces règles. Mais son passage à l'université marquait une certaine rupture lui permettant de revendiquer certains privilèges de l'adulte relativement à l'autonomie économique et affective.

La prolongation massive de la scolarité à l'enseignement supérieur a entraîné la généralisation, au cégep, de cette forme de passage à l'âge adulte du jeune bourgeois de naguère. Les seuils se sont désagrégés, les transitions se font de façon progressive: l'entrée au travail se fait par des stages, des emplois à temps partiel ou d'été; la transition vers la famille autonome se fait par les expériences affectives et sexuelles successives et par la cohabitation. Or, le statut d'étudiant de cégep donne à ces transitions sa légitimité. Être étudiant au cégep, ce n'est pas seulement faire des études, cela signifie aussi, et pour certains surtout,

13. Une telle corrélation est établie statistiquement.

qu'on a le droit de ne pas être économiquement indépendant et donc de ne pas travailler pour l'être, tout en ayant une vie privée. Certains ne viennent au cégep que pour avoir ce droit. Ils ne viennent pas pour y étudier. D'autres, dans une époque d'incertitude et d'inquiétude relativement aux perspectives d'emploi, y viennent pour différer le choc de la réalité. Ils empruntent alors des parcours nonchalants, ajustent leur effort aux avantages qu'ils en attendent et se mettent ainsi d'eux-mêmes dans une spirale d'échecs. D'autres enfin abordent cette rive, poussés par la vague de la prolongation de la scolarité, attirés par le mirage de la demande sociale d'un plus haut niveau de scolarisation, mais n'ont manifestement ni le goût ni les aptitudes pour des études longues et exigeantes. À côté d'étudiants qui entrent dans l'enseignement supérieur avec des projets assez fermes, existent tous ces autres qui y sont par un effet de seuil. C'est là la nouvelle réalité de l'enseignement supérieur de masse. Tous les pays occidentaux connaissent actuellement ce problème. Au Québec, à cause de sa place d'avant-garde dans le système, c'est le cégep qui, le tout premier, doit l'affronter. L'analyse de ce qui s'y passe est éclairant. Il permet là encore de tirer des leçons et d'indiquer les voies de la réforme. Car ne pas résoudre correctement une telle question, c'est pervertir des pans entiers du système.

#### *L'effet de coucou*<sup>14</sup>

Ces étudiants plus faibles ou moins motivés, amenés par l'effet de seuil, sont admissibles au cégep, mais ils tendent naturellement à s'agréger dans des programmes qui leur paraissent les moins exigeants et les moins contraignants. Ce sont les programmes préuniversitaires de sciences

14. Le coucou s'installe dans le nid des autres et les en déloge.

humaines sans mathématiques et le programme de lettres<sup>15</sup>. Ces programmes n'exigent pas à l'entrée de préalables particuliers. Tous les détenteurs du diplôme d'études secondaires y sont admissibles, ceux qui projettent des études longues à l'université en droit ou en sociologie, ceux qui sont inaptes pour les mener, ceux qui sont là pour des motivations extérieures aux études. Cette situation produit dans ces programmes deux effets qui entraînent leur dégénérescence. Tout d'abord, selon une loi économique connue, la fausse monnaie chasse la bonne. Les meilleurs, ceux qui visent des études universitaires longues, sont chassés par les moins bons, ils se réfugient ailleurs, appauvrissant d'autant le maintien des exigences du programme. La moitié des étudiants admis à l'université dans les facultés des sciences humaines ont transité par le programme préuniversitaire de sciences de la nature. À ce phénomène de sélection à rebours, s'en ajoute un autre plus subtil qui produit le même effet de disparition des exigences. Ces groupes hétérogènes d'étudiants aux aptitudes et aux motivations très inégales ne permettent pas au professeur d'établir la norme du résultat attendu et de l'exiger. En effet celui-ci est en face d'au moins cinq catégories d'étudiants: ceux qui ont des aptitudes et travaillent, ceux qui ont des aptitudes et ne travaillent pas, ceux qui ont peu d'aptitudes et travaillent, ceux qui ont peu d'aptitudes et ne travaillent pas, et ceux dont on ne peut rien dire. Une telle dispersion dans les aptitudes et les comportements doit logiquement se traduire par des résultats très inégaux et très dispersés. Mais la même note dans ce contexte peut avoir plusieurs sens. Il est donc difficile au professeur de repérer à travers cet indicateur ce qui est le résultat des

15. Le phénomène de l'effet de coucou n'est pas marginal au cégep puisque trente pour cent des étudiants fréquentant le cégep à temps plein, soit près de cinquante mille étudiants, s'inscrivent dans les programmes de sciences humaines et de lettres.

aptitudes, du travail, de la faiblesse de niveau, du relâchement. Incertain de son jugement, soucieux d'être équitable, ne pouvant se résoudre à des taux d'échec catastrophiques, le professeur réduit la dispersion des notes, n'affirme plus les standards de peur que beaucoup trop ne puissent les atteindre. Les étudiants le savent, le sentent, ils ajustent leur effort à la note possible, négocient les exigences et tendent donc à réduire le travail. Ils varient leur effort en raison inverse de l'hétérogénéité des groupes auxquels ils appartiennent. Et c'est ainsi que s'établit cette glissade d'abaissement des standards.

Cette observation mérite qu'on la généralise car elle permet de jeter un regard neuf sur les programmes d'enseignement supérieur, au cégep et à l'université. En fait, il n'y a que deux modèles<sup>16</sup> de programmes, les programmes fermés et les programmes ouverts. Un programme peut être fermé ou ouvert en regard de trois éléments: à l'entrée, selon les exigences d'admission et de sélection; au centre, selon le degré de détermination et de précision des curriculum d'études; à la sortie, selon la précision des standards à atteindre et le type de mesure utilisé pour s'en assurer. Les programmes peuvent être ainsi plus ou moins fermés ou ouverts. À une extrémité, les programmes les plus fermés — ils le sont à propos des trois éléments — sont ceux des techniques de la santé au collégial, et de médecine, de sciences comptables et de droit à l'université. À l'autre extrémité, les programmes les plus ouverts — ils le sont aussi relativement aux trois éléments — sont les programmes préuniversitaires de sciences humaines au collégial<sup>17</sup> et le programme de sciences de l'éducation à

16. Le modèle, c'est la théorie d'une réalité, la mise en évidence des régulations auxquelles elle obéit et des effets ainsi produits.

17. Mais un tel programme peut, dans un collège donné, malgré ses caractéristiques, être un programme fermé si l'importance de la demande permet un taux de sélection élevé à l'entrée.

l'université. Et les comportements des étudiants et des professeurs varient selon le système dans lequel ils sont placés. Un système fermé, où la sélection à l'entrée est forte, attire les meilleurs candidats, permet d'établir des normes de réussite élevées, les atteint, à des taux d'échec et d'abandon peu élevés. Un système ouvert, au contraire, ne pratique pas de sélection à l'entrée, fait fuir les meilleurs candidats, abaisse les normes de réussite, augmente les taux d'abandon et d'échec. Et la coexistence à l'intérieur d'un même établissement ou d'un même réseau de systèmes ouverts et fermés conduit à la hiérarchisation de fait des programmes et des établissements.

La récente réforme du programme préuniversitaire de sciences humaines a voulu porter remède à ce phénomène de dépréciation en ajoutant deux cours pour rendre le programme plus consistant. Cela ne résoudra que partiellement le problème. Le collège dont le taux de sélection à ce programme est élevé — et ce ne peut être qu'un collège urbain ou un collège privé, car la demande d'étudiants plus faibles mais admissibles pourra alors se reporter ailleurs — réussira à produire dans ce programme la dynamique d'un programme fermé, mais non les autres. Les étudiants savent utiliser les faiblesses du système. Ceux dont la motivation n'est pas forte s'installeront encore, en coucou, dans ce programme remanié. Il vaut sans doute mieux prendre acte de cet effet du phénomène de seuil et renverser la logique qui l'a permis en créant une filière exigeante de sciences humaines, et en organisant parallèlement une structure d'accueil pour les étudiants plus faibles et moins motivés.

L'examen des mécanismes en œuvre conduit à cette proposition. Mais on résiste à la création d'un tel programme d'attente, qui apparaît comme un programme parking avec tout ce qu'à de péjoratif ce terme. Cette résistance au fractionnement des groupes hétérogènes par leur niveau ou leur aspiration en groupes plus homogènes a une cause. C'est que, pour l'accepter, il faut faire le deuil

de l'idée générale de la socialisation commune possible des forts et des faibles. Mais le prix à payer pour cette résistance, c'est la situation impossible dans laquelle est mis le professeur à qui on demande d'être efficace dans un système qui ne le lui permet pas. C'est aussi la hiérarchisation, de fait, de programmes et d'établissements théoriquement équivalents.

### *L'effet de segmentation*

Ces effets s'ajoutent à un autre, celui de segmentation, qui provient, lui, du modèle même d'organisation du programme d'enseignement. La réforme scolaire des années soixante correspond à une nouvelle définition de la culture, celle vécue par les sociétés modernes, celle d'un « univers polyvalent de connaissances » (rapport Parent). L'organisation même des établissements d'enseignement supérieur traduit cette « polyvalence »: ils regroupent en leur sein de nombreux programmes d'enseignement général et technique. Et ces programmes ne sont pas imperméables les uns aux autres: ils sont constitués, par un jeu de découpage et d'assemblage, à partir d'un nombre déterminé de cours. Les programmes d'enseignement du cégep et de l'université sont constitués selon ce modèle dit de polyvalence, mais derrière ces belles justifications il y a aussi le souci d'une rentabilité et d'une efficacité tayloriennes.

En effet, le système d'organisation requis par ce modèle privilégie la logique bureaucratique et il rend du même coup difficiles l'appartenance et l'ancrage de l'étudiant dans son programme d'études. Le programme d'enseignement est constitué de cours de disciplines différentes. La rationalité conduit donc à regrouper les cours d'une même discipline autour d'une même instance, le département, lequel obéit à une logique autre que celle visée par le programme suivi par l'étudiant. Le mécanisme d'élaboration des programmes reproduit le même modèle.

Il n'y a aucune instance au-dessus des représentants des disciplines concepteurs des programmes; ils définissent chacun leur espace propre et luttent pour l'accroître ou le conserver.

L'utilisation de l'espace et du temps scolaires est elle aussi soumise à cette même logique. La notion de territoire propre pour un groupe est exclue. Seules sont disponibles pour tous de vastes salles communes: cafétéria, agora, bibliothèques. Les locaux de classe sont des locaux spécialisés d'ateliers ou de laboratoires, ou des salles banalisées servant indistinctement à tous les cours. Et les étudiants se déplacent de salle en salle selon leur horaire individuel. Le temps est lui aussi fragmenté. La matière enseignée est découpée en cours selon des unités de temps, les crédits; l'année scolaire est découpée en sessions de quinze semaines. Et les effets conjugués de ces coupures et de la promotion par matière rendent difficile le maintien de groupes stables d'étudiants, session après session. Enfin, les contraintes de l'organisation de tels ensembles renforcent encore la centralisation bureaucratique. Il faut en effet coordonner centralement des éléments nombreux, différents, mais interreliés: programmes, cours, session, choix de cours, laboratoires, stages, tâche des professeurs, spécialité du professeur, horaire, etc. Et pour les gérer efficacement, il faut établir des règles et des procédures, délimiter les pouvoirs et les niveaux d'intervention. La structure d'organisation de tels ensembles est celle de l'usine à cours.

Ces traits sont stylisés. On ne les retrouve jamais à l'état pur, des mécanismes de contrepois se sont déjà mis en œuvre. Mais ils indiquent la pente d'un système qui favorise chez l'étudiant davantage l'anomie que l'autonomie, le décrochage que l'ancrage, l'aliénation que l'appartenance, le moléculaire que le molaire, l'individualisme que le regroupement, le repli ou la dénonciation globale que la participation, le travail en miettes que l'œuvre. Et il est facile d'en administrer la preuve. Dans



certaines programmes, les étudiants ont un fort sentiment d'appartenance, une solidarité réelle existe et elle s'exprime même par des initiatives de groupe. Mais ce sont là des programmes techniques d'une durée de trois ans, favorisant par leur organisation même les regroupements autour d'activités scolaires: grilles de cours fermées, usage de locaux spécialisés exclusifs, majorité des cours sous la responsabilité d'un seul département d'enseignement, finalité professionnelle du programme claire. À l'inverse, les effets néfastes de la segmentation se font sentir dans les programmes ouverts (sciences humaines sans mathématiques) d'une durée de deux ans: grilles de cours ouvertes au choix, locaux de classe banalisés, cours sous la responsabilité de départements différents, finalités professionnelles floues par suite des aspirations différentes de ceux qui les fréquentent. Et dans ce cas, tous les effets, celui du seuil, du coucou, de la segmentation, se combinent et se renforcent.

Ce modèle d'organisation est de pratique commune à l'enseignement supérieur. Il a donc des chances de rester. Mais l'université qui a grandi avec le temps a pu maintenir ou aménager des lieux de regroupement qui atténuent les effets négatifs du système. Les institutions créées, elles, de toutes pièces, peuvent donc aussi mettre en œuvre des contrepois et même créer de nouveaux aménagements. La division du travail n'est-elle pas aussi la règle dans la construction automobile, et pourrait on peut l'organiser comme chez Ford ou comme chez Volvo. Pour contrer l'effet de segmentation, deux champs d'action doivent être continuellement investis. Et ils le sont de plus en plus. Par un renforcement de l'intégration et de l'appartenance de l'étudiant à son programme d'études, on prendra davantage en compte les éléments socio-affectifs nécessaires pour qu'il réussisse mieux sa formation. Et par un renforcement de la cohérence des éléments mêmes du programme d'enseignement et des démarches d'apprentissage utilisés

par les différents professeurs, on prendra davantage en compte les conditions requises pour que l'étudiant réalise une meilleure intégration des savoirs. Cette lutte à contre-pente doit être continue. Rien n'est jamais gagné. Les Hollandais depuis des siècles entretiennent les digues qui leur ont permis de gagner des terres sur la mer. Ils sont l'illustration même des actions continues nécessaires pour contrearrer les effets de système. Mais peut-être est-ce le système lui-même qui, pour la filière préuniversitaire, serait appelé à changer<sup>18</sup>?

### *L'effet de mascarete<sup>19</sup>*

Il me faut maintenant aborder de front un des jugements les plus durs portés par certains sur le cégep. Cette institution n'aurait pas réussi à se donner la caractéristique des écoles de haut savoir. Elle ne serait qu'un vaste caravansérail, un lieu de passage et de transit où s'est développée une culture de la facilité et de la permissivité. Cette institution n'aurait aucune prise sur ceux qui la fréquentent en nomades.

Derrière un tel jugement global qui peut paraître injuste, il y a la perception d'un problème réel. Les institutions d'enseignement supérieur ont de la difficulté à faire face efficacement aux problèmes inédits de la scolarité de masse. Le cégep comme toute autre institution qui prendrait sa place et comme aussi le premier niveau des études universitaires. Recevoir à ce niveau d'enseignement plus de soixante pour cent de la population d'une cohorte et en recevoir onze pour cent comme il y a vingt-cinq ans,

18. Cette question sera examinée dans le chapitre traitant de l'enseignement préuniversitaire.

19. Le mascarete, terme d'origine gasconne, est le remous, la vague déferlante produite dans certains estuaires au point de rencontre du flux et du reflux en raison du renversement du mouvement des marées.



ce n'est pas affronter les mêmes réalités: ni quant au niveau de formation à l'entrée ni quant aux attitudes et aux comportements face à l'institution scolaire. Ces jeunes ne sont plus des enfants soumis à la norme, à la compassion dédaigneuse du professeur ou à la mauvaise note, ce sont des adultes transportant dans leur comportement scolaire les nouveaux rapports qu'ils vivent dans la société<sup>20</sup>. Or, quand l'institution scolaire est devant ces réalités nouvelles, elle est ébranlée, troublée. Elle se met à douter d'elle-même, de ses certitudes antérieures, celles sur lesquelles se sont construites les institutions d'enseignement supérieur. Dans ce mascarade, elle n'ose plus les affirmer et elle devient même complice de ce qui la détruit. La résistance tarde à s'organiser. Les mécanismes compensateurs tardent à se mettre en branle. Et elle manque même de lucidité pour se l'avouer et l'avouer aux autres. Ce sont trois de ces nouvelles réalités vécues par l'enseignement supérieur de masse que je voudrais décrire.

La première concerne le rapport à l'autorité. Un des pivots de l'institution de l'enseignement supérieur est l'autorité du maître, l'autorité de celui qui sait, l'autorité aussi de celui qui juge, et cette autorité n'avait dans le passé pas besoin d'être affirmée. Or, la transformation de ce niveau d'enseignement en enseignement de masse ébranle à sa racine même ce pivot puisque dans ce contexte nouveau l'autorité du professeur est dévalorisée. L'augmentation générale du niveau d'éducation entraîne effectivement un recul de la position relative de celui qui sait et, dans cette nouvelle société scolaire où l'expert lui-même est contesté, les relations tendent donc à devenir égalitaires. Face à ce choc, l'institution scolaire réagit d'abord par la démission. Un des exemples les plus spectaculaires de cet

20. Il semble que tel soit de plus en plus le cas également des jeunes qui fréquentent le secondaire.

abandon est l'effondrement progressif de l'évaluation des étudiants au cégep. Les dix premières années de son existence, il est passé, de cascade en cascade, de l'examen de la faculté des arts ou de l'examen provincial des écoles techniques à la semaine d'examens collectifs locaux, puis à l'examen de fin de session organisé par le professeur, puis aux examens périodiques, puis à leur remplacement par le travail individuel et l'autoévaluation. Cette transformation ne s'est pas faite à partir d'une critique des déviations de l'examen final, mais au nom d'un salmigondis d'idées où l'on retrouvait à la fois le refus du professeur de juger et d'exiger et la revendication par l'étudiant du droit à la réussite au cours par le seul fait qu'il y est inscrit. Cette crise allait de pair avec l'affirmation par ceux qui détenaient le savoir de l'inanité de tout savoir. Comme Gribouille, de peur d'être contestés, ils allaient au devant de la démission, sciant eux-mêmes la branche sur laquelle ils reposaient. À la même époque, les dirigeants des établissements n'osaient pas faire instituer des règlements généraux et pédagogiques, et le ministre de l'Éducation faisait adopter pour les associations étudiantes la loi la plus libérale d'Occident. La résistance à cet abandon s'est esquisse au début des années quatre-vingt.

La deuxième réalité nouvelle concerne le rapport au temps. Le temps des sociétés agricoles était rythmé par les saisons. Les transitions entre le temps du travail et celui du loisir n'y étaient pas nettes. Le temps des sociétés industrielles est un temps découpé où se succèdent les périodes d'activités différentes, celui du travail et du loisir, celui de la vie professionnelle précédé par celui de la scolarité et suivi par celui de la retraite. Dans un tel découpage, la norme veut qu'il n'y ait pas d'activité rémunérée en dehors du temps de la vie professionnelle. L'institution scolaire s'est adaptée d'autant mieux à ces règles que du temps propre lui était dédié. Elle pouvait donc l'organiser selon ses buts propres et exclusifs, en temps de cours, en temps

de travail personnel, en temps d'activités socioculturelles. L'éducation devient ainsi le résultat de l'exposition de l'étudiant à ce temps contrôlé par l'institution scolaire. Et nous avons gardé la nostalgie de ce temps préservé, et y échapper par la lecture du roman interdit ou par la fugue passagère avait la saveur du temps volé.

Le maintien de l'enseignement de masse après le temps de la scolarité obligatoire avait déjà conduit les institutions d'enseignement supérieur à assouplir l'utilisation du temps d'études. La conception modulaire du programme, le diplôme obtenu par cumul de crédits, la promotion par matière, l'offre de cours le soir, permettent la formation continue, l'interruption des études, l'alternance des activités scolaires et professionnelles. Mais des formes nouvelles de l'éclatement du temps s'installent maintenant dans l'appareil productif: temps partiel, aménagement du temps de travail pour tenir compte des contraintes personnelles, horaires variables, formation à même le temps du travail, etc. Cette situation permet dorénavant à l'étudiant de l'enseignement supérieur de poursuivre ses études tout en ayant un emploi rémunéré. L'institution d'enseignement supérieur en est ébranlée. Le temps même de la scolarité peut être ainsi nié, car cette pratique rend difficile l'investissement que réclament des études longues et exigeantes.

Mais si, par insouciance ou par complaisance, l'institution ne résiste pas, ce mouvement entraîne la baisse des standards. Car cette réalité nouvelle est là pour rester. L'étudiant de l'enseignement supérieur n'est plus le marginal des systèmes élitistes. Il a les comportements et les attitudes de la majorité. Face aux études, il développe, tout comme un adulte, des stratégies utilitaires. Étudier, à l'âge où l'activité économique est possible, c'est renoncer à du travail professionnel pour investir dans les études. Les avantages futurs et les inconvénients présents des études sont donc soupesés. L'étudiant en droit ou en médecine

investit le temps dans ses seules études parce que la mise paie à la sortie. Mais quand le marché de l'emploi est incertain, l'avantage salarial donné par le diplôme réduit à cause du nombre de diplômés, l'étudiant investira à la fois dans ses études et dans le travail rémunéré<sup>21</sup>. Pour résister, l'institution doit elle aussi s'inscrire dans cette stratégie de calcul de risque, mais en inversant le mouvement. Elle ne doit ni baisser les standards ni démontrer dans les faits l'absence de corrélation entre la réussite scolaire et le temps consacré aux études. Ce qui est hélas parfois le cas.

La troisième réalité nouvelle que doit affronter l'enseignement supérieur de masse concerne le rapport aux objets d'étude. Ce phénomène est mieux connu, je me contenterai de l'évoquer brièvement. L'étudiant de l'enseignement supérieur de masse adopte naturellement face aux études le comportement courant de l'adulte face aux objets culturels, celui du consommateur. Dans les civilisations rurales, où la logique de la croissance naturelle prédomine, la qualité, la valeur des choses, des hommes et de leurs œuvres, est dans la durée, la résistance à l'usure, la persistance à travers les changements de génération. Et cela s'applique aussi bien aux œuvres culturelles qu'aux objets de la vie courante. Le monde industriel, qui est aussi le monde de la production de masse, a fait prévaloir, lui, une tout autre logique: on produit beaucoup parce qu'on produit vite, mais aussi parce que le produit ne dure pas longtemps. Dans cet univers, en réaction à cette banalisation, on cherche certes à sortir du lot, à exceller — exceller, c'est

21. Des économistes ont démontré la baisse, ces quinze dernières années, du rendement (rapport entre le coût de l'investissement dans les études et les avantages obtenus dans l'emploi) des études à l'enseignement supérieur. Corrélativement, on constate une augmentation de la pratique du travail rémunéré durant les études. Cette corrélation peut s'expliquer par la généralisation des stratégies utilitaires de ceux qui fréquentent l'enseignement supérieur.

sortir du lot —, mais cette recherche s'accommode de la précarité. Quand on excelle, c'est par des performances d'un instant, tout au plus d'une année, et non par des valeurs durables. Dans ce contexte, les objets d'étude n'ont pas pour l'étudiant une valeur de vie, mais une valeur d'usage.

Devant cette réalité nouvelle qui fait entrer la barbarie dans son sein, l'institution d'enseignement supérieur est ici encore ébranlée. Elle réagit d'abord par le doute, la démission. Tout se vaut. Et l'on a vu, par exemple au cégep, des cours de philosophie offerts à des groupes hétérogènes d'étudiants aux aptitudes et intérêts différents se transformer en auberge espagnole où chacun mange ce qu'il apporte. Et il n'est pas sûr que l'enseignement de la philosophie au cégep puisse se relever d'une telle pratique. Mais pourquoi les jeunes des nouvelles générations, qui pour certains sont nos propres enfants, n'auraient-ils pas droit à ce que nous-mêmes avons eu de meilleur, qui fut aussi de fréquenter des œuvres qui durent? Car il fallait ici aussi résister, et collectivement, ce que l'on tarde toujours à faire. Alors que c'est par cette résistance même que l'on éduque, c'est-à-dire élève. Résister, c'est toujours inverser le mouvement.

Les problèmes nouveaux posés aux institutions d'enseignement supérieur par l'enseignement de masse pouvaient difficilement trouver des solutions rapides. Ils n'avaient jamais été vécus auparavant. Aussi, les effets de système, les mécanismes compensatoires, la résistance ne pouvaient être rapidement ni décodés, ni mis en œuvre, ni organisés. Mais ce retard est dû aussi au manque de vigilance et de vision des dirigeants. Occupés aux tâches d'organisation et de contrôle, ils ont trop négligé le pilotage du navire dans ces eaux inconnues. La mobilisation des acteurs, notamment celle du professeur, en a souffert. Celui-ci s'est trouvé trop souvent seul, sans repère, isolé, désespéré. Faire réussir un enseignement supérieur de

masse n'est pas une mince affaire. Il ne suffit pas d'ouvrir des structures d'accueil, il faut repérer les embûches qui sapent le travail de formation en le rendant difficile. Ce repérage est primordial, car l'expérience internationale en cette matière est pauvre. Nous découvrons encore ce nouveau continent. Et la situation même du cégep, dans l'ensemble du dispositif de l'enseignement supérieur, le met ici encore en position d'avant-garde.

### III

#### LE PROFESSEUR

Aborder ce sujet n'est pas sans péril. Je risque d'être mal compris. Je risque aussi le détournement de mes analyses en machines de guerre contre le professeur ou le gestionnaire de cégép, contre le cégép. Aussi, longtemps, comme un cheval rétif, j'ai biaisé devant l'obstacle. Mais pouvais-je parler du cégép en me taisant sur ceux qui le font? D'autant plus que c'est au cégép que se profilent le mieux les deux types de professeurs nouveaux requis par l'enseignement supérieur de masse.

Pour éviter toute confusion, d'entrée de jeu, je précise le sens de mon propos. Les professeurs de cégép sont compétents. Ils font preuve de professionnalisme. Engagés pour leur savoir, ils sont, ce qui est exceptionnel à l'enseignement supérieur, préoccupés de pédagogie<sup>22</sup>. Des études nombreuses ont été menées sur eux. Des études statistiques.

---

22. L'intérêt actuel porté par le professeur du cégép aux problèmes pédagogiques et didactiques est manifeste, vigoureux. Chaque année, des centaines et des centaines d'entre eux se forment, se perfectionnent, se ressource volontairement, sur les différents aspects de leur métier.

Et on sait leur âge moyen, les diplômés qu'ils détiennent, le peu de renouvellement de ce corps enseignant. On connaît tout de leurs pratiques, du temps qu'ils mettent à préparer les cours et à corriger les copies. On connaît l'image qu'ils se font de leur métier: ils en sont encore amoureux, mais insatisfaits des conditions qui leur sont faites, de plus en plus surchargés de travail, ils se sentent aussi isolés et parfois méprisés. On sait même la perception qu'en ont leurs anciens étudiants: ils les trouvent compétents, disponibles, bien plus disponibles que le professeur d'université du premier cycle, généralement indifférent à la réussite de ses étudiants.

La transmission des savoirs exige passion et patience. Aussi, ce sentiment diffus d'insignifiance ressenti par le professeur de cégep est préoccupant puisqu'il mine ces aptitudes essentielles pour bien enseigner. At-il sa source dans l'usure psychologique? la surcharge de travail? Sans doute, pour certains, depuis quelques années. Mais le mal est plus ancien. Il est le symptôme d'une crise plus profonde, celle de l'identité professionnelle. L'identité professionnelle, quand elle est forte, s'investit dans trois champs de signification: le métier, l'organisation, la société. S'investir dans le métier, c'est lui donner du sens, c'est aussi se donner une éthique professionnelle. S'investir dans l'organisation, c'est en partager les finalités, s'en donner une vision idéale et prospective. S'investir dans la société, c'est, à travers la profession et l'organisation, se donner un rôle social. L'identité professionnelle se nourrit donc de la situation d'action dans laquelle elle est placée. Celle-ci peut ou la renforcer ou l'affaiblir.

Près de quinze mille professeurs enseignent au cégep; la moitié dans la filière préuniversitaire, l'autre moitié à l'enseignement technique. Un certain nombre d'entre eux enseignaient dans les institutions d'avant les cégeps: collèges classiques, instituts de technologie, écoles d'infr-

mères, etc., mais la plupart ont été engagés au moment où les cégeps ont été créés. Aussi, du moins pour les collèges publics, les traditions et les pratiques des institutions antérieures se sont peu diffusées dans le nouveau système. La crise d'identité professionnelle du professeur de cégep est donc essentiellement déterminée par la manière dont son champ d'action s'est structuré au cégep même.

Pour donner et renforcer l'identité professionnelle, la création de cette nouvelle institution présentait, dès le départ, une triple difficulté. La généralisation de l'enseignement supérieur de masse bouleversait les hiérarchies de la profession enseignante: ce nouveau corps, au cégep, à l'entrée de l'enseignement supérieur, ne pouvait s'identifier ni au professeur d'université ni au professeur du secondaire, il lui fallait se créer une identité propre. De plus, l'expansion rapide des nouveaux établissements par l'intégration d'anciennes institutions, parfois très différentes, faisait aussi disparaître cet esprit qui assure la cohésion et l'appartenance des membres. Enfin, les formes de contrôle du professeur qui assuraient la régulation du système dans les petites communautés des institutions antérieures ne pouvaient être appliquées dans ces nouveaux grands ensembles. Dans ce contexte, ces établissements pouvaient, si on n'y prenait garde, devenir pour le professeur de simples instances administratives, des points de service, des regroupements fonctionnels de famille de programmes et non des collègues auxquels on appartient et qu'on soutient de ses efforts. Et l'exercice d'un métier ainsi séparé de toute insertion institutionnelle réelle devait nécessairement conduire à l'affaiblissement de l'identité professionnelle. Or, c'est ce qui est arrivé. Pourquoi? Non à cause de la négligence. Les premiers dirigeants des cégeps étaient conscients de ce problème. Mais la pente du système, la structure d'action qu'il définit, les a conduits, eux, tout comme les professeurs, à renforcer ce dont il eût fallu



sortir. Ceci mérite d'être montré. Les leçons peuvent servir à d'autres puisque c'est là encore une situation inédite posée à l'enseignement supérieur de masse.

### *La spirale de l'isolement*

Les professeurs dédiés à l'enseignement préuniversitaire ou à l'enseignement technique ont le même statut, leur salaire dépend de leur scolarité et de leur expérience. Ils sont regroupés par département selon leurs disciplines d'enseignement. La direction du département est assurée par l'un d'eux, élu par ses pairs. Le département est responsable de la qualité de l'enseignement et de la répartition des tâches des cours de la discipline. La responsabilité pédagogique ultime tout comme la responsabilité de l'organisation même de l'enseignement sont assumées par le directeur des services pédagogiques aidé de quelques adjoints. C'est donc là une forme d'organisation assez semblable à celle de l'université. On l'a vu plus haut, les programmes d'enseignement offerts aux étudiants sont composés de cours provenant de disciplines différentes. Mais ces programmes, à la différence de l'université, ne sont pas élaborés dans l'établissement. Le ministère assure leur confection avec l'aide d'un représentant par collège des différentes disciplines enseignées.

Il est facile de prédire les effets provoqués par cette structure d'action. Les professeurs sont regroupés selon leur spécialité; l'ensemble de ces spécialités constitue le programme d'enseignement. Mais c'est une instance extérieure qui détermine ce programme. Et, dans l'établissement même, aucune structure ne réunit les artisans responsables de fait des étudiants d'un programme. La discipline d'enseignement est donc le refuge du professeur, et pour peu que le département soit le rassemblement des solitudes — et il l'est là où les forces extérieures interviennent peu comme dans les départements des disciplines préuniversi-

sitaires — le professeur se sent seul. Laisée à elle-même, la logique de cet emboîtement de poupées russes ne peut que produire l'isolement. Les responsables de l'encadrement de l'enseignement pourraient travailler à le briser, mais les tâches d'organisation auxquelles ils doivent aussi se consacrer ne font au contraire que le renforcer.

### *La cote de maille administrative*

La réalité à organiser au cégep n'est pas, comme dans une école, une réalité homogène, aux interrelations fortes, une réalité dans laquelle l'interdépendance des individus est étroite. Elle est, comme à l'université, une réalité composite de programmes d'enseignement nombreux. Les préoccupations de contenu, celles du champ disciplinaire, de l'évolution ou de la production des connaissances et des techniques de ce champ, sont laissées au département. Le gestionnaire, lui, s'intéresse aux contenants qu'il doit organiser. Déjà s'installe ainsi la distance entre l'administratif et le pédagogique. Quand professeurs et gestionnaires ne partagent pas les mêmes valeurs, la connivence venue de la familiarité disparaît et le professeur perd son pouvoir informel sur l'évolution de l'établissement.

La réalité à organiser est de plus complexe. Tout comme à l'université, l'organisation de l'enseignement se fait à partir de milliers de choix de cours individuels d'étudiants. L'agrégation et l'emboîtement de ces demandes dans les contraintes d'espace, de temps, des spécialités des professeurs, du règlement des études, de la convention collective... exigent une organisation rigoureuse. Et nécessairement bureaucratique. Il faut en effet limiter les situations imprévues et donc s'appuyer sur des règles, des procédures. Il faut gérer efficacement des opérations complexes et donc diviser et spécialiser les tâches. Cette spécialisation entraîne la segmentation et rend difficile la communication. Pour pallier, on multiplie les comités et les organes de

coordination. Et ici encore le gestionnaire gère les processus. Les rôles se spécialisent. Les mécanismes de participation se formalisent, la distance entre l'administratif et le pédagogique s'approfondit.

C'est ainsi que se tisse cette cotte de maille qui rend efficace l'administration des choses, mais ne facilite guère le gouvernement des hommes et les rapports humains qu'il suppose. Le gestionnaire cherche sa légitimité dans la qualité rigoureuse, sinon taillonne, de sa gestion. Mais l'impersonnalité recherchée dans le souci d'établir les règles lui permet de ne pas s'impliquer personnellement. La norme est le responsable ultime! Quant au professeur, sa collaboration au règlement des problèmes de gestion est parfois requise, mais c'est dans un contexte où il troque son pouvoir informel de persuasion contre un pouvoir formel de participation. L'exercice de ce droit l'oblige à investir temps et énergie sans être au bout du compte sûr d'être entendu. Alors s'installent le désert professionnel et le sentiment d'être inutile. Au mieux, le professeur se replie dans sa classe et vit plus ou moins dououreusement la solitude.

### *Du face à face des solitudes au piège du nœud gordien*

Mais les choses ne peuvent en rester là. Le gestionnaire n'est pas seulement un organisateur ou un pourvoyeur de ressources, il doit aussi réaliser l'intégration des actions individuelles pour des fins communes. Cette tâche était d'autant plus nécessaire que l'esprit des anciennes institutions avait disparu lors de la création du cégep. Or, cet esprit assurait la cohésion sociale puisque les normes informelles par lesquelles elle s'exprimait permettaient un contrôle social efficace. Mais comment retrouver l'équivalent? Dans un village, on est sous le regard d'autrui, mais non dans une ville. Il faut donc en ville édicter des règles de comportement pour s'assurer d'un minimum de

cohésion sociale. Et pour être efficaces, ces règles doivent être acceptées. Le cégep, de la même façon, a voulu contrôler les comportements du professeur. Mais, ce faisant, le gestionnaire s'est engagé dans une lutte de pouvoir, car il n'a pas pris la mesure exacte du pouvoir particulier, celui d'un professionnel, de ce nouveau type de professeur de l'enseignement supérieur. Les syndicats des années soixante-dix ont donné à cette lutte la parure d'un conflit entre « patrons et employés », « exploités et exploités », mais il s'agissait là d'un conflit normal dans une organisation. Le professeur voulait échapper aux modèles de comportement imposés, il voulait conserver un espace propre d'affirmation; en face, le gestionnaire voulait réaliser l'intégration des actions individuelles pour des fins communes. Mais la véritable difficulté — et cela, il a fallu des années pour le comprendre — n'était pas dans l'opposition entre la volonté d'intégration et la volonté d'autonomie, elle était dans les formes de contrôle social privilégiées pour réaliser cette intégration. Pour ce type de professeur, ce contrôle ne pouvait être celui des comportements.

D'autant plus que, paradoxalement, ces règles imposées par le gestionnaire permettent au professeur de maintenir encore plus son espace propre, au point qu'à son tour il les demande. C'est le piège où l'un et l'autre sont tombés. Il faut donc, pour pouvoir l'éviter, en démonter le mécanisme. Le pouvoir n'est pas l'apanage de celui-là seul qui détiennent une position hiérarchique; celui sur lequel il s'exerce en a aussi. J'ai du pouvoir sur quelqu'un quand celui-ci ne connaît pas de façon certaine ma manière d'agir avec lui. Pour se protéger de ce pouvoir et maintenir son autonomie, il essaiera donc de limiter cette incertitude. Le professeur a du pouvoir sur le gestionnaire dans la mesure où il a des comportements imprévisibles pour lui; le gestionnaire essaiera donc d'échapper à cette incertitude en établissant des règles de comportement balisant les actes du

professeur. Le gestionnaire a du pouvoir sur le professeur parce qu'il peut intervenir sur lui, dans des zones non balisées; le professeur essaiera donc d'échapper à cette incertitude en amenant le gestionnaire à préciser les éléments sur lesquels il interviendra et à les normaliser. La logique même de ce que chacun désire pour étendre son pouvoir et limiter celui de l'autre conduit, dans cette forme de contrôle social, à établir et renforcer les règles de comportement. C'est ainsi que se constitue ce noeud gordien où le gestionnaire et le professeur sont floués.

La règle impersonnelle voulait contrôler le comportement de l'autre, mais dans ce noeud d'action réciproque, elle sert au contraire à échapper aux rapports de dépendance réciproque. Le gestionnaire veut assurer le contrôle social par la règle, mais le professeur sous cette carapace protège son indépendance, sa sécurité. À l'abri des balises imposées, il peut se contenter d'une soumission externe, sans participer aux buts de l'organisation et conserver l'essentiel de ses forces pour ses entreprises personnelles. Le gestionnaire a perdu. Mais aussi le professeur, car cette carapace de protection n'arrive plus à le rassurer. N'étant soumis à aucune sanction sociale, ni le gestionnaire, ni personne, ne vient l'innocenter des échecs qui ne lui sont pas imputables. Il se sent alors irrémédiablement seul, réduit à ses seules performances de cours devant ses étudiants. Il peut même être atteint par le vertige du désinvestissement, cette spirale humainement et professionnellement suicidaire. La vraie vie est alors ailleurs, et cet ailleurs a peu de rapport avec la production intellectuelle. L'enseignement n'est plus alors qu'une annexe morne de l'existence d'où la passion et le doute sont exclus. Et parfois on se réfugie dans le cynisme. Ou bien on craque. Cet engrenage du désinvestissement a sa source dans la recherche de la sécurité par les règles. Cette sécurité mine la confiance en soi et isole. Car, pour être

reconnu, il faut s'exposer et seul le risque affronté affermit<sup>23</sup>.

### *Les bras de fer et les verrous*

La logique même de ce noeud de contrôle réciproque du gestionnaire et du professeur devait évidemment entraîner l'intervention d'un tiers, le syndicat. Le professionnel cherche la protection de son syndicat quand il se sent maltraité. Les règles de contrôle des comportements devaient ainsi être établies dans le cadre des négociations et la convention collective de travail devenir le code de gestion des établissements. Durant les quinze premières années de l'existence du cégep, les questions relatives à l'emploi ont été omniprésentes, les problèmes de la profession réduits à ceux des conditions de travail. Pendant la même période, le pouvoir administratif et le contre-pouvoir syndical ont occupé l'arène et dépensé des énergies démesurées dans des combats de ruelle. Deux empires se faisaient face, luttaient pour obtenir l'un et l'autre l'allégeance du professeur. Les fruits amers de ce bras de fer sont ceux, maintenant bien connus, des luttes des systèmes bureaucratiques: l'absence, à l'intérieur, de perception de l'environnement extérieur, le manque de communication entre les différents groupes sinon pour des alliances tactiques, l'affaiblissement du sens institutionnel.

Cette situation devait être renforcée par l'intervention d'un quatrième acteur, celui de l'allié objectif du syndicat, l'État. L'expansion économique de l'après-guerre a créé une nouvelle richesse, et c'est autour de l'utilisation de cette richesse que s'est créée cette alliance entre l'État et les syndicats des secteurs public et parapublic. Le syndicat

<sup>23</sup> C'est pour cela que celui qui a une grande marge d'autonomie dans ses activités, le professionnel, doit être jugé sur les résultats et non sur ses comportements.



voulait assurer la redistribution sociale de cette nouvelle richesse en la faisant investir dans la santé et l'éducation, et ses propres membres en étaient les bénéficiaires immédiats. Il avait donc besoin de l'État qui peut seul faire des prélèvements dans l'appareil de production des « patrons-exploiteurs». L'État, lui, avait besoin du syndicat pour créer la pression sur l'appareil de production, mais aussi pour permettre sa propre expansion. Les nouveaux secteurs qu'il voulait développer et moderniser n'étaient pas confiés à d'autres, il les conservait pour lui. Ils devaient même être annexés, retirés de la tutelle des institutions privées. La revendication syndicale de la création de réseaux publics de services l'aidait dans son dessein. Ce n'est qu'au début des années quatre-vingt, quand l'appareil de production ne pouvait plus maintenir la croissance de la richesse à redistribuer, que cette alliance a commencé à se désintégrer. Alors, le pacte a été brisé.

Au Québec, des années soixante aux années quatre-vingt, cette alliance entre l'État et le syndicat a marqué le cadre de gestion du cégep. Des questions de gestion locale, d'organisation du travail dans un établissement, ont été ainsi négociées au centre. Le syndicat dialoguant directement avec l'État pouvait, avec son aide, imposer sa loi au gestionnaire. Pour sceller un accord de principe sur les clauses monétaires, tel ministre a rédigé lui-même, aux toutes dernières minutes, le libellé du fonctionnement du comité de sélection des professeurs du cégep! Les verrous ainsi placés sont toujours là et empêchent les évolutions. Les appareils syndicaux, même s'ils ont perdu des fidèles, s'assurent, par leur maintien, de leur pouvoir. Partout, en Occident, la nouvelle situation de crise économique conduit le syndicat à de nouveaux rapports avec l'appareil de production. Des compromis sur l'organisation du travail peuvent en effet parfois assurer la survie de l'entreprise et le maintien de la richesse à redistribuer. Mais ce mouve-

ment n'a pas encore vraiment atteint le syndicat de l'appareil d'État.

### *Créer une nouvelle situation d'action*

Cette situation d'action est meurtrière pour le professeur, car elle instaure et étend le désert professionnel. Il faut donc y remédier. Mais les comportements que j'ai décrits ne sont pas des anomalies imputables à la mauvaise volonté des acteurs; ils sont, au contraire, parfaitement rationnels dans la logique même du système. Aussi, pour les changer, il faut modifier la structure d'action qui les produit. Pour y parvenir, il ne faut pas cependant rentrer dans le jeu de la logique décrite. Chercher à desserrer directement un noeud compliqué, n'est-ce pas à tout coup le renforcer? Il faut d'abord le détendre. De même, pour changer les régulations d'un champ crispé, noué, il faut d'abord agir dans les contrechamps, à l'inverse des mouvements du champ.

Pour obtenir la conformité du professeur à un minimum de normes, pour lui faire accepter les objectifs de l'institution et la nécessité de la coopération, il ne faut pas recourir au contrôle de ses comportements. Le nouveau champ d'action à créer doit tenir compte de son autonomie professionnelle et des traits par lesquels elle se manifeste. Il a fait de longues études, il faut donc respecter sa compétence et soutenir son rayonnement à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement. Il est autonome dans la réalisation de son travail, il faut donc l'amener à montrer et à parler des résultats qu'il a atteints. Il doit maîtriser des situations complexes, il faut donc lui ouvrir des champs de responsabilité complexes où il puisse exercer son jugement. Il a le goût de la qualité, de l'exigence, il faut donc renforcer en lui le sens du métier et de sa finalité. Il a la fierté de sa spécialité, la conscience de sa spécificité, il faut donc à contrepenne renforcer l'échange avec d'autres.

De même, le gestionnaire, dans son travail, doit agir à contrechamp et se transformer en leader. La différence entre le gestionnaire et le leader vient des accents de leur engagement respectif. L'un donne de l'importance aux processus, à la manière dont les décisions se prennent et les communications circulent, l'autre aux résultats, à la teneur des décisions et des messages transmis. L'un se concentre sur les aspects formels de l'application des règles, l'autre s'intéresse aux idées créatrices, à leur soutien pour qu'elles se réalisent. L'un se centre sur le fonctionnement interne de l'établissement, l'autre sur l'analyse de l'environnement et la définition des buts institutionnels susceptibles de susciter l'engagement. L'un investit du temps à dénouer, jouer ou déjouer les jeux de l'intrigue et du pouvoir, l'autre à mettre les relations interpersonnelles à l'abri de ces jeux en se préoccupant du cégép, de ce qui s'y enseigne. L'un est nécessaire pour coordonner efficacement les activités de l'établissement, l'autre pour lui donner de la vigueur.

Ces actions entreprises sans relâche permettent à la longue de sortir du piège du contrôle des comportements<sup>24</sup>.

24. Pour un professionnel, le contrôle doit porter sur les résultats. Or, le système d'évaluation pratiqué au cégép met le professeur à l'abri d'un tel type de contrôle. Cette situation d'action, qui sera décrite au chapitre suivant, explique l'importance donnée au cégép, en cette matière aussi, au contrôle des comportements. Ce contrôle n'est pas mécanique certes, il s'exerce au moyen de politiques qui précisent les finalités et tendent à susciter l'adhésion. Mais ce sont bien les processus devant être suivis en matière d'évaluation des étudiants qu'établissent aussi ces politiques. Dans un tel système, quand on contrôle la qualité, c'est-à-dire entre autres la fiabilité de la note reçue par l'étudiant, on ne contrôle pas les résultats obtenus, on contrôle la manière dont le professeur, de façon générale, fait l'évaluation. La situation d'action faite à l'évaluation, au cégép, court donc elle aussi à renforcer une gestion du contrôle des comportements. Mais l'évaluation, contrôlée de cette seule manière, s'expose aux mêmes mécanismes de fuite et de repli, qui sont le lot du contrôle des comportements du professionnel. Sous la politique d'évaluation des apprentissages, le professeur peut se sentir à l'abri.

Alors, le professeur intégrera mieux les buts de l'institution, les normes seront davantage intériorisées, et le contrôle de l'activité professionnelle par les pairs deviendra effectif. Mais cela n'est pas suffisant. Il faut aussi définir l'espace professionnel propre du professeur enseignant à ce niveau. La généralisation de l'enseignement supérieur de masse pose là un problème inédit aux institutions d'enseignement. Ce professeur ne peut être celui du secondaire: la tendance en Occident est de faire du professeur du secondaire un pédagogue capable d'enseigner deux disciplines. Ce professeur ne peut non plus être celui de l'université qui, en plus de l'enseignement, doit se consacrer, par la recherche, à la production de connaissances nouvelles. Que doit-il donc être?

Pour le professeur de la filière technologique, la ligne d'évolution est claire. Il devra être un spécialiste d'une discipline, un expert dans l'enseignement, en relation constante avec le secteur de production ou de service correspondant à sa spécialité. Il fera de la diffusion technologique par ses productions et par des activités de transfert technologique et de recherche appliquée. Et cela devra lui être reconnu dans son statut. Ces champs, chasses gardées des universités, devront donc lui être ouverts. On aura ainsi créé le professeur de la voie technologique de l'enseignement supérieur.

La ligne d'évolution du profil professionnel du professeur de la filière préuniversitaire est, elle aussi, claire, mais sa réalisation est moins certaine, car son espace sera soumis à la pression de l'université et du modèle dominant du professeur qui y enseigne. Or, pour répondre à la demande sociale, l'université devra augmenter les taux de scolarisation des cycles supérieurs. Le problème de la nature de la formation devant être donné par les cycles inférieurs (préuniversitaire du cégép et premier cycle de l'université) se posera donc de façon nouvelle. Pour préparer aux études universitaires ultérieures, les cycles inférieurs devront de

plus en plus viser une formation plus générale. Le type de professeur requis pour ces tâches est donc un spécialiste d'une discipline. Il est expert dans l'enseignement et les champs de la recherche pédagogique et didactique lui sont ouverts. Les autres, statutairement, non. Sa tâche sera essentiellement celle de l'enseignement, mais il pourra s'agréger selon ses compétences et son intérêt à des équipes de recherche.

Pour faire face à ce problème nouveau posé par l'enseignement supérieur de masse, la solution viendra-telle de l'université? Il est permis d'en douter. Car l'université doit, dans sa mission, accorder une importance primordiale à la recherche. Or, c'est là une tendance lourde qui conditionne l'activité même du professeur enseignant à ce niveau. Et cette structure d'action propre à l'université explique les phénomènes d'esquive des difficultés posées par l'enseignement de masse au premier cycle universitaire. Le professeur d'université fuit l'enseignement du premier cycle, il tend à monter aux étages supérieurs du deuxième et du troisième cycle où l'enseignement est plus adapté à ses activités de recherche. L'université résiste à la création de deux corps de professeurs, celui de l'enseignant et celui du chercheur. Le terrain du premier cycle est alors abandonné au chargé de cours, ce demi-solde de l'enseignement supérieur, peu rompu aux exigences de l'enseignement général et peu préparé à y faire face. Heureusement que quelques-uns de ces chargés de cours sont parfois des professeurs d'expérience enseignant aussi au cégep! Par ailleurs, l'université résiste aussi à l'établissement de deux types d'université, les collèges universitaires, universités d'enseignement, et les universités d'études avancées, universités de recherche.

Dans ce contexte, et il n'est pas près de changer, le type de professeur nécessaire pour assurer la formation des premiers cycles de l'enseignement supérieur (préuniversitaire du cégep et premier cycle universitaire) ne viendra pas

de l'université. Par contre, le type de professeur de l'enseignement préuniversitaire du cégep est, lui, parfaitement adapté à ces tâches de formation générale. Ce qui ne veut pas dire que l'environnement dans lequel il agit ne doive, lui, être réformé. Mais le nouveau type de professeur existe déjà au cégep. Il y est né. Et les décideurs politiques qui jonglent avec le rattachement de l'enseignement préuniversitaire du cégep à l'université ne devront pas l'oublier. Transporter ce niveau à l'université, c'est, dans le contexte actuel de l'enseignement des premiers cycles, augmenter les difficultés et les échecs et non les résoudre. Les réformes de structure ont leur intérêt, mais on ne transforme pas des ensembles institutionnels ainsi. Il faut toujours s'appuyer sur les personnes, car ce sont elles qui font la différence.

## IV

### L'ÉVALUATION

Un des bons effets du premier «Palmarès des collèges», établi en 1991 par le magazine *L'actualité*, est d'avoir porté la question de l'évaluation des collèges sur la place publique. Pour classer les collèges, ce palmarès recense ce qu'en jargon on appelle des indicateurs d'*input*, ceux concernant les ressources (nombre de livres dans la bibliothèque, nombre de micro-ordinateurs, scolarité des professeurs...), des indicateurs de processus (présence ou absence de politique du français, d'évaluation des apprentissages, de cours complémentaires...) et des indicateurs d'*output* ou de performance (taux de sélection à l'entrée, taux de diplomation, taux d'admission à l'université...). On peut critiquer le choix des critères retenus, l'a priori des cotes qui leur sont attribuées, le manque de rigueur de la cueillette des données, les effets pervers de tels classements<sup>25</sup>, mais tout cela n'arrêtera pas le mouvement. Il se

25. Un indicateur est un repère. Il sert à se poser des questions. L'interprétation qu'on peut lui donner dépend donc de sa mise en relation avec d'autres repères. Ainsi, selon les programmes d'enseignement, on peut avoir des taux de diplomation variables. Ces



fonde sur le consumérisme, le besoin de connaître un produit avant de l'acheter. Et les universités elles-mêmes sont et seront de plus en plus l'objet de tels classements. Mais dans le cas du cégep, et tous les débats autour de cette parution l'ont montré, ce mouvement se fonde de plus sur un doute, celui de la qualité de l'évaluation de la formation qui y est faite.

Et pourtant, diront à juste titre les artisans du cégep, l'évaluation n'y est pas négligée. Le professeur évalue l'étudiant et, si on en croit celui-ci, l'évaluation subie au cégep est plus fréquente et aussi rigoureuse que celle pratiquée à l'université. À intervalles réguliers, mais il faut le préciser, sous la pression extérieure et en situation de défense, des débats sur l'évaluation des étudiants et celle des établissements ont aussi lieu au cégep. De plus, une entreprise inédite d'évaluation a été mise en place pour le cégep et pour lui seul. Le Conseil des collèges est doté d'une Commission d'évaluation chargée d'examiner les politiques d'évaluation établies et mises en œuvre par chaque cégep. Le Conseil des universités n'a pas d'organisme ni de pouvoir analogues pour les universités. Mais alors, d'où vient ce besoin de tenir sans cesse le cégep sur le gril en matière d'évaluation? Lui en veut-on?

Et si tout ceci venait de ce qu'en matière d'évaluation les dispositions mises en place pour le cégep ne produisaient pas les effets attendus? Non à cause de la mauvaise volonté des acteurs, mais parce que la structure même

taux ne prennent leur sens qu'en rapport avec d'autres indicateurs: taux de sélection à l'entrée, niveau moyen des notes du secondaire, etc. Un repère ne peut donc être pris comme un absolu. Or, dans un palmarès, il apparaît comme une mesure infailible du classement des établissements. Cela risque de porter aux établissements mal classés un préjudice grave. Et quand on connaît le degré de fiabilité de ces mesures, le dommage causé n'en est encore que plus grave. Et donc injuste.

d'action dans laquelle ils sont placés y tend logiquement? Et si tous ces débats récurrents eux-mêmes et toutes ces parades sur les tréteaux de l'évaluation n'avaient d'autre fonction — c'est du moins le résultat atteint — que d'occulter les mécanismes réels qui structurent le champ de l'évaluation au cégep? C'est, en tout cas, l'évidence à laquelle je suis parvenu. Mais lentement, difficilement. Avec le temps. C'est cette odyssée dans l'univers de l'évaluation au cégep que je voudrais d'abord décrire. Elle permet de montrer la difficulté du cégep à entrer de plain-pied dans le champ de l'évaluation des établissements. Mais la persistance même de ce phénomène ne peut évidemment avoir qu'une cause structurelle. Il faudra donc la découvrir.

### *Un travail inachevé*

La certification, c'est-à-dire la reconnaissance officielle des études, pose, pour deux raisons, le problème de l'évaluation. La reconnaissance des études suppose l'évaluation des acquis de l'étudiant. De plus, l'émission du diplôme qui en découle suppose la garantie de sa valeur et renvoie donc à l'évaluation, sinon à la vérification de cette valeur. Dans tout système d'enseignement, des contrôles s'assurent si l'étudiant a atteint les objectifs de formation, et d'autres contrôles s'assurent de la valeur de ces premiers contrôles. Cependant, l'organisation de ces différents contrôles prend des formes différentes. Ainsi, le finissant de l'Institut de technologie était soumis à un examen ministériel. Le finissant du collège classique était soumis, lui, à un examen administré sous l'empire de la faculté des arts. Et ce régime d'examen était modulé différemment selon le jugement porté par cette faculté sur le collège. Il y avait ainsi ceux dont les examens étaient déterminés par la faculté, ceux qui établissaient leurs propres examens mais devaient les faire approuver au préalable, et ceux qui n'étaient pas tenus de le faire. Ces systèmes n'ont pas été retenus pour le cégep.

Lors de la création du cégep, les enjeux posés par le système d'évaluation étaient clairement perçus, mais déjà les documents officiels montraient des divergences quant aux moyens de les relever. Tous réservent au ministère la responsabilité de l'établissement du programme et celle de la sanction des études, mais ils divergent sur le contrôle de l'enseignement que cela suppose. Trois textes fondateurs doivent ici être cités:

*Comme le ministère décernera le diplôme final, le service aura la responsabilité des examens qui compléteront pour le diplôme. Cela ne veut pas nécessairement dire qu'il devra préparer lui-même des épreuves et en assurer la correction: nous avons dénoncé plus haut «le bachotage» et le climat stérilisant que risque d'engendrer un tel système (Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1964, volume 2, paragraphe 298);*

*Qu'on le veuille ou non, le contrôle de l'enseignement impliquera toujours l'administration d'examens, sous une forme ou sous une autre. Cela n'implique pas que des examens communs seront administrés chaque année dans toutes les disciplines. Une large autonomie sera accordée dans ce domaine aux institutions d'enseignement collégial (Document d'éducation n° 3, ministère de l'Éducation, octobre 1967, p. 39);*

*Nous rejetons tout système d'examens externes à l'institution parce que nous les trouvons incompatibles avec un enseignement actif, axé sur l'approfondissement et l'acquisition des méthodes de travail, centré sur l'étudiant. Nous ne croyons pas qu'il soit nécessaire pour le ministère de l'Éducation de préparer et de corriger lui-même des examens afin d'être assuré de la valeur d'un étudiant, avant de lui décerner le diplôme. Nous croyons plutôt que le ministère devrait procéder continuellement à une évaluation des institutions. Et la capacité de l'institution de bien évaluer ses étudiants fait partie de la valeur d'une institution et, comme telle, devra être mesurée et surveillée par le ministère (Rapport produit en février 1966 par le Comité de planification de l'enseignement préuniversitaire et professionnel, section 4. Évaluation des étudiants, de l'enseignement et des institutions.*

Rapport publié dans le Document d'éducation n° 3, ministère de l'Éducation, octobre 1967, p. 89 et 90).

Il fallait trancher. Le ministère opte pour la solution d'examens administrés par lui. Les premiers dirigeants des collèges s'y opposent: ils veulent la responsabilité des programmes et des examens. Devant cette opposition, le ministère coupe la poire en deux. Le ministère conserve la responsabilité des programmes et c'est lui qui donne le diplôme, le cégep, lui, assume la responsabilité de l'évaluation de l'étudiant. C'est ainsi qu'a été scellée la structure d'action de l'évaluation au cégep. Une décision lourde de conséquences. Le corollaire du choix de cette structure devait être, comme l'indiquait le comité de planification, l'instauration du contrepois d'un système d'évaluation des collèges. C'est là que commence mon odyssée, celle des tentatives de la mise en place d'un tel système d'évaluation des établissements. Elle vaut la peine d'être racontée. Car cela n'a pas marché. Et si je ne raconte pas ces tentatives, ces essais, l'orientation qu'ils ont prise, on ne me croira pas. Ce dossier est resté trop longtemps tabou. Et le cégep a du mal à tirer des leçons de ces échecs ou de ces demi-réussites. Et pourtant, mais peut-être est-ce à cause de cela qu'il s'y refuse, ils mettent à jour les régulations les plus souterraines qui s'y exercent.

#### *Comme ce cavalier qui parti d'un si bon pas*

Professeur, j'avais connu des systèmes où mes étudiants devaient se soumettre à des examens établis et corrigés par d'autres. J'y trouvais l'avantage de connaître les standards à atteindre. Mon rapport avec l'étudiant en était facilité: il ne pouvait essayer de négocier avec moi les standards à atteindre. Nous n'étions pas dans un rapport de forces, nous étions alliés puisque mon aide lui était utile pour réussir. Et je ne pensais pas pour autant avoir trop sombré dans les pratiques du bachotage! Tout au contraire. Mais un

tel système me paraissait avoir des limites dans l'enseignement supérieur. L'évaluation ne peut s'y réduire à celle des résultats des étudiants. Les nombreux programmes d'enseignement qui y sont dispensés nécessitent, en plus, une évaluation constante pour permettre leur adaptation. Il en est de même des services divers offerts par les établissements d'enseignement supérieur. La situation d'action créée au cégep était donc idéale pour travailler à mettre sur pied un système d'évaluation des programmes et, par extension, un système d'évaluation des activités de l'établissement, puisque l'instauration de tels systèmes d'évaluation étaient requise pour l'équilibre même de l'ensemble. Cette situation me paraissait le porte-greffe idéal pour recevoir le greffon des pratiques d'évaluation de l'établissement.

Rapidement, on eut affaire à un premier obstacle. Il y a vingt ans, la recherche d'indicateurs de qualité en éducation existait aux États-Unis. Ce mouvement s'inscrivait dans un besoin plus large, celui d'analyser, de mesurer, d'évaluer les changements sociaux. Au Québec, cette préoccupation était relayée dans les milieux de l'éducation par les spécialistes de l'évaluation, les docimologues. Aussi, dès le départ, leur obsession de la fiabilité, de la justesse, de la fidélité, de la constance, de la validité des critères devait servir de prétexte pour écarter toute tentative d'évaluation institutionnelle. Évaluer, c'est juger, mais juger était une action à éviter si les critères de jugement n'étaient pas établis de façon irrefutable. Ce scrupule servait évidemment d'alibi à la peur de s'exposer au regard extérieur. Aussi, la recherche longue et méthodique d'indicateurs ne pouvait être déterminante pour faire avancer l'évaluation des activités dans les établissements d'enseignement supérieur. Certaines situations peuvent être traitées de façon rationnelle. D'autres posent des problèmes de décision qui ne peuvent être facilement résolus si on ne dispose pas de convictions idéologiques. L'évaluation est de celles-là. Elle ne peut s'implanter que si le dirigeant y croit. Mais est-ce suffisant?

### *Une greffe qui ne prend pas*

Pendant quinze ans, des dispositions importantes sont mises en place pour faire avancer l'évaluation dans les collèges. Mais ces dispositions tendent toutes à susciter au cégep la prise en charge par les établissements eux-mêmes de l'évaluation des activités qui s'y déroulent. Ainsi, dès 1973, le ministère confie au Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, le CADRE, une étude sur la nature et les mécanismes d'implantation d'un système d'évaluation des collèges. Cet organisme mène des études sur les expériences américaines d'accréditation, de recherche institutionnelle et de rentabilité des investissements, et propose pour le cégep québécois un système d'évaluation appelé analyse institutionnelle. Il s'agit là de l'évaluation faite par chacun des cégeps de ses activités. Cette évaluation est détachée de tout contexte de jugement extérieur et de comparaison entre les établissements. Son seul ressort est le mouvement d'établissements introdu déterminés, soucieux d'assurer, par des mécanismes de rétroaction, leur propre développement. S'évaluer pour évoluer. Mais les établissements tardent à mettre en place de tels mécanismes. Le gouvernement crée alors un Conseil des collèges dont la Commission d'évaluation a pour mandat d'examiner les politiques d'évaluation des établissements et leur mise en oeuvre. Et non leurs résultats. Les établissements tardent à se donner de telles politiques. Certains même résistent. Le gouvernement doit imposer par règlement l'adoption au moins d'une politique, celle de l'évaluation des apprentissages.

Manifestement, la greffe a du mal à prendre. Pourquoi? Une constatation peut nous mettre sur la voie. Tous les acteurs veulent l'autodétermination de l'établissement à s'évaluer sans la présence de forces exogènes qui l'y contraignent. Le CADRE propose un système d'autoévaluation inspiré des collèges américains. Or, la pratique généralisée



de l'évaluation dans ces établissements ne peut être dissociée d'un système d'accréditation et de l'obligation de s'y soumettre pour se faire reconnaître comme institution valable. La Commission d'évaluation jette certes un regard extérieur sur l'établissement, mais elle examine des politiques, c'est-à-dire les processus utilisés. Or, si une politique d'évaluation des étudiants est utile — elle précise comment elle doit se faire —, elle ne garantit en rien la rigueur ni la fiabilité de l'évaluation pratiquée par chaque professeur, ni surtout le niveau de formation ainsi mesuré. L'évaluation des résultats par une instance extérieure le permettrait. Le professeur s'y refuse. Comme aussi le dirigeant. L'un et l'autre se sentent plus autonomes si on contrôle leurs comportements que si on contrôle leurs résultats! Ce qui est évidemment tout le contraire de l'attitude à laquelle on devrait s'attendre chez ceux qui réclament l'autonomie professionnelle ou l'autonomie institutionnelle.

Certes, de telles résistances sont normales, mais une telle unanimité de tous les acteurs — et il faudra découvrir pourquoi — trahit une croyance partagée dans le cégep: un changement digne de ce nom doit être endogène. Pour pouvoir être autonome, il faut se méfier des forces exogènes, surtout si elles prennent la forme de contraintes imposées. Il y a aussi quelque part chez Kant une hirondelle qui se plaint de ce que l'air l'empêche d'avancer plus vite, ignorant ou oubliant que c'est grâce à lui qu'elle avance. Or, on ne peut faire l'économie des forces exogènes pour réaliser les changements sociaux. C'est ce que devait confirmer l'ère nouvelle où entrerait l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur, celle de la mesure des résultats.

### *L'ère des résultats*

Dès 1970, l'OCDE entreprenait des études sur la détermination des indicateurs de performance en éducation. Cette même préoccupation est apparue dans le ciel

québécois au milieu des années quatre-vingt. La crise du financement public, la nécessité de distribuer les ressources de plus en plus rares conduisent les gouvernements à rechercher des indicateurs mesurant la performance des activités d'administration et d'enseignement des institutions qu'ils financent. Cette pratique nouvelle instaure un changement d'accent dans l'évaluation des établissements. Alors qu'auparavant on se préoccupait surtout d'indicateurs qu'apparavant on se préoccupait surtout d'indicateurs d'*input*, ceux concernant les ressources allouées et les investissements consentis, ou d'indicateurs de processus, ceux portant sur les politiques et les pratiques, désormais on se préoccupe d'indicateurs d'*output*, ceux portant sur les résultats. Les responsables gouvernementaux d'éducation se sont ainsi dotés d'instruments grossiers mais simples pour mesurer quelques résultats: taux d'accessibilité, d'abandon, d'échec, de réussite, de diplomation, de placement, de performance en recherche... Or, ces instruments, pourtant rudimentaires et dont la destination première est de fournir des informations à l'échelle du système aux responsables de ce système, ont été déterminants pour faire avancer l'évaluation institutionnelle au cégep<sup>26</sup>. Ils ont suscité des actions correctives, notamment pour contrer l'abandon et l'échec

Ce fait donne à penser. Qu'est-ce qui produit l'efficacité de ces indicateurs? Ils portent sur les résultats. Leur cueillette a été effectuée par des organismes extérieurs. Ils sont utilisés dans une perspective d'évaluation normative, c'est-à-dire de comparaison entre des cours, des programmes, des établissements. Donc, à l'intérieur des établissements, de tels instruments, simples, venant de l'extérieur, réussissent à mettre plus sûrement en branle des actions correctives que l'établissement de politiques d'évaluation. Alors que les mécanismes d'autoévaluation, qui devraient

<sup>26</sup> Ils ont eu le même effet à l'université.



permettre d'atteindre le même résultat, ont du mal, eux, à s'implanter. Or, cela est inquiétant. Ces indicateurs de performance sont en effet sommaires. Utilisés pour classer les établissements, ils sont même injustes et dangereux. Il faut qu'ils soient contrebalancés par des évaluations plus qualitatives venant de l'établissement lui-même. L'évaluation d'un programme d'enseignement ne peut se réduire à des données concernant l'accès, la durée des études, le nombre de diplômés. Mais l'incapacité du cégep à développer cette évaluation qualitative ne le condamne-t-il pas à n'être l'objet que d'évaluations externes, sommaires? D'où l'importance de la question: qu'est-ce qui, dans le système, rend difficile l'émergence de procédures d'évaluation des activités à l'intérieur de l'établissement lui-même? Une telle permanence de la difficulté ne peut venir de la mauvaise volonté des acteurs. Elle a sa cause dans un système d'action qu'il faut mettre à jour.

### *Le cégep, une société endogène*

Au cégep, l'organisation des pouvoirs relatifs à l'enseignement laisse peu de place pour les forces exogènes. À un bout, les programmes sont des programmes d'État, mais ils sont établis et révisés par ceux qui les dispensent. À l'autre bout, le diplôme décerné est un diplôme d'État sanctionné par le ministre, mais il est accordé à partir des notes de ceux qui donnent l'enseignement. Ce système est non seulement un système clos, mais il bénéficie, à l'entrée comme à la sortie, de la plus respectable des sanctions, la sanction ministérielle. Dans une telle structure d'action, les mécanismes internes de contrôle, celui du département et celui de la direction, ont du mal à s'exercer. Ils patinent, jouent dans le vide. Et les mécanismes de rétroaction établis par l'établissement lui-même ont aussi du mal à naître. Cette structure d'action et ses effets doivent être décrits.

Les programmes sont des programmes d'État, mais il n'y a pas d'instance nationale crédible pour les établir. Dans la plupart des pays occidentaux, on accorde une grande importance aux *core curriculum* dont l'établissement est confié à l'élite intellectuelle. Au Québec, l'autorité ministérielle s'exerce par des assemblées de coordonnateurs de disciplines assistés de quelques fonctionnaires. La défense de la discipline et de ce qui est déjà enseigné prend alors plus d'importance que la promotion de la qualité du programme à élaborer. Dans les programmes de la filière technologique, les forces exogènes font cependant contrepois. Les besoins d'une profession délimitent plus clairement le champ de la formation à assurer par le programme. Mais la logique du système mis en place apparaît brutalement dans l'élaboration des programmes préuniversitaires. Ils ont du mal à être établis. Les débats qui entourent leur préparation se déroulent à la manière de guerres territoriales où chacun défend l'espace occupé. Les compromis obtenus conduisent à définir des contenus généraux où chacun peut y trouver son compte.

À l'autre extrémité, le ministre émet un diplôme sans examen d'État. Au secondaire, le programme est d'État et le diplôme aussi. Mais pour l'obtenir, il faut se soumettre à certains examens d'État. À l'université, il n'y a pas d'examen d'État, mais le programme et le diplôme sont institutionnels. Au cégep, pour émettre le diplôme, le ministre ne détient aucun instrument de contrôle autre que la recommandation de l'établissement. Or, celui-ci n'est pas doté — et dans ce système il ne peut l'être — de mécanismes crédibles de contrôle. Ici encore, les contrepois jouent dans les programmes de la filière technologique. Les standards de sortie mesurés par le professeur sont sanctionnés par les exigences du marché du travail. Dans certains programmes, notamment ceux du secteur de la santé, l'étudiant, en plus de l'évaluation par l'établissement, est soumis à des examens administrés par les corporations.

Et le programme lui-même et tout ce qui y concourt, les ressources, l'enseignement effectif donné, sont soumis à des procédures d'agrément. Mais, là encore, la logique du système apparaît plus nettement dans les programmes préuniversitaires. Le professeur qui y enseigne est maître du contenu réel du cours et il est le seul responsable de l'évaluation de l'étudiant. Bref, une évaluation quasi privée conduit à l'émission d'un diplôme d'État!

Il y a certes là une incohérence. Il y a aussi le risque que l'évaluation soit mal faite ou inégale<sup>27</sup>. Mais ce risque n'est pas plus grand qu'à l'université et la qualité de l'évaluation faite au cégep se compare avantageusement à elle. Non, l'effet pervers réel d'une telle structure d'action est ailleurs. Il est plus grave et plus pernicieux: il rend difficile sinon impossible la mise en place de mécanismes de contrôle interne.

Ce système d'action renforce l'autonomie individuelle du professeur et lui assure une situation de confort absolu. À l'abri des forces exogènes, il peut s'opposer ou paralyser les mécanismes de contrôle interne, et quand ceux-ci veulent s'exercer, ils ont bien peu de prise pour le faire. Ils n'arrivent pas à embrayer. Ainsi, la qualité de la formation est du ressort du département. Mais cette instance autonome dans son fonctionnement, et dont le responsable est un professeur élu par ses pairs, ne peut exercer que peu d'influence sur les contenus réels enseignés et sur l'évaluation.

27. Pour contourner la fiction de l'égalité des notes que postule le diplôme ministériel, l'université pondère le résultat de l'étudiant selon son cégep d'origine. La valeur de cette pondération est établie à partir des notes obtenues à l'université les années précédentes par les anciens étudiants provenant du même cégep. Cette manière de procéder veut contourner l'iniquité d'une sélection faite à partir de notes théoriquement mais non réellement égales. Mais en retour cette recherche d'équité produit de l'injustice: l'étudiant n'est pas jugé à partir de ses propres performances, sa note dépend des résultats des anciens de son cégep.

tion. L'instance de direction, elle, est exclue du processus d'élaboration du programme d'enseignement. Quand elle veut établir une contrainte en matière d'évaluation, elle se bute à la revendication légitime de l'exercice du contrôle professionnel par le département d'enseignement lui-même. Et son action n'a pas la force d'une intervention justifiée par la nécessité de garantir la qualité de programmes et de diplômes institutionnels. Dans ce système, celui qui est responsable, le professeur, n'est pas imputable et celui qui est imputable d'après la loi, le directeur des services pédagogiques, n'est pas responsable. Dans un tel contexte, évidemment, la mise en place de mécanismes d'évaluation des programmes, de l'enseignement, du professeur<sup>28</sup>, à l'intérieur même de l'établissement, se bute aux mêmes difficultés. La structure d'action choisie pour les programmes et le diplôme devait être contrebalancée par la mise en place d'un système d'évaluation externe des cégeps. Mais en refusant de le faire pour permettre la mise en place, par l'établissement lui-même, d'entreprises d'évaluation institutionnelle, on renforce les forces endogènes déjà omniprésentes dans le système et, du même coup, on rend impossible l'avènement de ce qu'on voulait obtenir<sup>29</sup>. C'est là le noeud de difficulté dans lequel le cégep se débat depuis vingt-cinq ans.

### *Il faut achever le travail*

Les conséquences d'un tel système d'action dépassent, et de loin, la seule évaluation. Ce système influe sur l'ensemble des régulations fonctionnelles qui assurent la vie d'un

28. L'évaluation du professeur par l'étudiant est une procédure généralisée à l'université, elle ne l'est pas au cégep.

29. Les programmes d'enseignement du cégep soumis à des évaluations externes développent naturellement des processus de rétroaction internes.

programme d'enseignement. Quand les forces exogènes jouent — comme dans les programmes de la filière technologique et notamment ceux de la santé soumis aux pressions des corporations —, les difficultés d'ensemble diminuent: l'étudiant est plus motivé, le professeur se sent reconnu, les adaptations du programme suivent l'évolution des besoins, l'intégration des savoirs est renforcée, les standards de formation sont établis et collectivement recherchés. À l'inverse, dans les programmes où les pressions extérieures sont pratiquement inexistantes — comme dans les programmes de lettres et de sciences humaines —, les difficultés augmentent: les abandons sont nombreux, le professeur se sent peu reconnu, le champ du programme a du mal à être délimité, les savoirs coexistent, les standards sont inexistantes et le meilleur et le pire peuvent se côtoyer. Faute de référence, de pression extérieure, de point fixe, on assiste dans ces programmes, malgré toute la bonne volonté et les efforts de beaucoup d'artisans, à une dérive que personne ne peut contrôler. Faut-il s'étonner alors que certains étudiants essaient d'échapper à ce mouvement en empruntant un modèle où les contraintes exogènes sont fortes, celui du bac international par exemple?

Il faut donc corriger cette structure d'action et achever le travail commencé il y a vingt-cinq ans. Trois principes doivent guider cette transformation. Tout d'abord, en matière d'évaluation, des forces exogènes doivent être établies ou renforcées. Elles peuvent prendre différentes formes: pression du marché du travail, homologation par un organisme externe, examen par une instance extérieure, etc. De plus, l'instance qui établit le programme d'enseignement doit être celle qui assure à la sortie le contrôle de l'évaluation. Si cette instance est l'établissement lui-même, elle peut être ou non contrainte à se soumettre à une approbation préalable du programme et à une vérification de l'évaluation. Enfin, le système établi doit varier selon la nature du champ de forces existant, en particulier

selon le degré des forces exogènes et endogènes déjà présentes.

L'application de ces principes devrait donner pour le cégep deux configurations distinctes. Pour les programmes d'enseignement technique: programme et diplôme institutionnels, organisme extérieur d'approbation et d'homologation des programmes et de l'enseignement, mesure périodique des standards atteints à l'échelle du réseau au moyen d'examens nationaux<sup>30</sup>. L'homologation du programme devrait se baser sur l'examen des ressources, des processus d'évaluation interne mis en place (notamment sur les travaux et examens donnés à l'étudiant) et des résultats de ces évaluations. Pour les programmes de la filière préuniversitaire: programme et diplôme d'État, système d'examens ministériels assurant la régulation de l'évaluation faite par le professeur. Si la filière préuniversitaire doit se maintenir comme ordre distinct, elle est une tuyère entre le secondaire et l'université. Les fonctions que doit ainsi remplir cette filière conduisent logiquement au choix de la structure d'action proposée<sup>31</sup>.

Cette question de l'évaluation n'est ni banale ni secondaire. Elle ne se réduit pas aux débats sur les palmarès ou sur les examens ministériels. Le système mis en place pour évaluer la formation et pour s'assurer du contrôle de la cette évaluation, c'est-à-dire pour s'assurer du contrôle de la qualité, détermine toujours profondément le champ de force et de pression dans lequel les acteurs exercent leur rôle et leur pouvoir. On touche donc là à une des régulations les plus déterminantes et les plus profondes d'un

30. Le National Assessment of Education (NAEP) aux États-Unis et le Assessment of Performance Unit (APU) en Grande-Bretagne font aussi de telles mesures.

31. Les fonctions de la filière préuniversitaire sont analysées plus loin. La question de la structure d'action la plus favorable pour cette filière y est de nouveau traitée.



système d'enseignement. Et ses effets se font sentir bien plus loin que dans le champ strict de la notation de l'étudiant. Aussi, la mise en lumière de ces régulations, de leurs effets, est difficile. Et parfois douloureuse. Surtout si elle dévoile la sécurité dans laquelle le système met le professeur et l'impossibilité que s'y développe le contre-poids du contrôle. Mais ces choses doivent être dites, car le maintien d'une telle structure d'action est dommageable et pour le professeur et pour l'institution. Pour le professeur, puisque l'autonomie professionnelle n'est pas incompatible avec la mesure des résultats. Au contraire, elle s'en nourrit. Pour l'institution, puisque dans un tel système de protection, elle se renferme — et on sait que cette tendance est déjà assez forte dans les systèmes d'éducation — davantage encore sur elle-même. Et alors, elle végète, elle rancit, elle décline. C'est le lot de toutes les sociétés endogènes. Alors que l'air du grand large, les défis nouveaux qui attendent le cégep exigent la vigueur. Ce point est donc central dans la réforme du cégep.

\*  
\* \*

J'ai voulu jusqu'ici faire ressortir les structures d'action et les régulations du système de même que les effets qu'elles ont sur les acteurs. Mais, on l'aura déjà constaté, une telle analyse de la réalité du cégep conduit inéluctablement à y découvrir en fait deux réalités, celle de la filière technologique et celle de la filière préuniversitaire<sup>32</sup>. Elles ont leur

logique propre. Et les forces qui poussent et pousseront encore plus le système à changer renforceront encore plus la distinction de ces deux logiques. Ces deux réalités pourront encore coexister, mais elles devront être configurées différemment.

<sup>32</sup> L'université a tendance à ne voir la réalité du cégep que par la partie qui l'intéresse, celle de la formation préuniversitaire. Elle ignore souvent l'autre réalité. Or, on l'a vu dans cette analyse, la filière préuniversitaire est la filière où se manifestent le plus nettement un certain nombre de problèmes de l'enseignement supérieur de masse. Cette vue partielle peut conduire l'université à une vue partielle sur le cégep. Et donc parfois injuste.

---

Deuxième Partie

LE COLLÈGE DE DEMAIN

## LES FORCES DE CHANGEMENT

Dégager, fût-ce de façon superficielle et incomplète quelques-unes des forces qui transforment notre société, telle est l'ambition de ce chapitre. Ces phénomènes sont sans doute connus du lecteur. Et ils mériteraient des analyses moins sommaires que les miennes. Mais aborder la question de l'avenir du cégép par le repérage des forces de changement, c'est, pour moi, essayer de rompre avec un des traits typiques des milieux d'éducation, l'absence de vision.

Ils ne sont pas les seuls à souffrir de cette carence. Les institutions, les gouvernements, les organisations, les personnes, se concentrent tous sur les problèmes du jour au détriment de ceux plus lointains. Et quand on ne peut plus tergiverser et qu'il faut agir, on va au plus pressé, en traitant les symptômes et non les causes. C'est là un des traits les plus constants de la nature humaine. Et les tâches journalières, urgentes, accaparantes, servent de prétexte pour se défaire du rôle de vigie. Car affronter le long terme et son décryptage, c'est affronter l'incertitude et des réalités qui donnent parfois le vertige.

Mais ce trait déjà trop commun est encore plus courant dans l'institution scolaire. Si on y voit petit, c'est que

tout y pousse au renfermement, voire au nombrilisme: la situation de monopole par rapport au marché de la formation, mais aussi le type d'activité qui s'y déroule. L'école, c'est la pratique institutionnalisée de l'art du détour. Pour préparer à la vie, elle doit — et c'est dans sa fonction même — tourner le dos à la vie, résister au changement. D'où cette illusion qu'elle ne changera pas, qu'elle ne doit pas changer. Et puis enseigner c'est développer le respect des faits, de leur vérification, de leur explication. Aussi, l'école est plus à l'aise dans les vues rétrospectives bien balisées que dans la prospective souvent démentie par la réalité. Elle est aussi à l'aise dans la défense du statu quo. Comme chacun sait, il n'y a pas loin de la démarche rationnelle à la rationalisation, de l'explication à la justification. Aussi, les débats sur les changements nécessaires de l'école s'y transforment toujours, d'abord, en disputes d'école. Dans un tel contexte, on oublie facilement qu'un système d'éducation doit être défini par rapport à la société et non par rapport à lui-même.

La société n'est cependant pas statique, elle évolue. Or, nous sommes à une époque charnière. Le socle sur lequel nous reposons est déjà ébranlé par des forces en action. Aussi, pour dessiner l'avenir du cégep et celui du système d'éducation, c'est au repérage des forces qu'il faut d'abord se consacrer. Pour le faire, il faut voir haut et loin. Car comment esquisser l'horizon des changements en œuvre sans recul, sans regarder loin derrière et loin devant? Mais, de plus, pour porter l'attention à ces forces, il faut être persuadé qu'elles ont toujours un rôle plus prédominant que la volonté des acteurs. Aussi les réformes voulues en éducation peuvent être détournées de leur but par l'action de forces sous-estimées. Par contre, elles réussissent quand elles sont portées par les tendances lourdes des mouvements sociaux. Ainsi, la réforme d'éducation des années soixante visait une plus grande accessibilité aux études. Mais cet objectif a été plus particulièrement atteint

dans les secteurs travaillés par des mouvements d'affirmation puissants: les francophones, les femmes, les régions.

Ce sont donc bien toujours les forces qu'il faut d'abord repérer. Et pour réaliser les changements, il faut retrouver la leçon de la marche en montagne: assurer son pied dans le proche voisinage — il faut toujours s'appuyer sur les pierres solides du présent pour aller de l'avant — et, en même temps, voir de loin les passages difficiles. Agir localement mais penser globalement. Penser globalement pour bien agir localement. Sans ce double mouvement, c'est la chute ou la sanction même de la rigidité, la foulure, le dysfonctionnement.

Mais quelles sont ces forces? Elles sont économiques, technologiques, démographiques, et c'est leur simultanéité et leur interaction qui font de notre temps une époque critique. Celle du moment difficile, mais celle aussi du changement d'état, du changement de seuil, de l'entrée dans une nouvelle ère. Ce sont ces bouleversements qu'il faut décrire.

### *L'ère du commerce*

La libéralisation des échanges commerciaux entre pays n'est pas une réalité nouvelle. Elle est déjà en œuvre. Mais ce mouvement, désormais mondial, transforme les économies, le paysage culturel et social. Au cours des vingt dernières années, la production mondiale des biens et services a doublé, mais le commerce international a, lui, triplé. Le phénomène le plus spectaculaire de l'accélération de tels échanges est celui du mouvement des capitaux. Les investissements directs américains dans le monde sont évalués à quatre cents milliards de dollars et les investissements étrangers aux États-Unis représentent une somme équivalente. Et l'onde de choc des spéculations financières, décrochées des réalités économiques, conduites par des logiciels informatiques, se propage dans toutes les capitales boursières du



monde avec une ampleur et une vélocité sans précédent. Un mouvement analogue affecte la production des biens. On ne les fabrique plus, on ne les exporte plus comme auparavant. La moitié des pièces de Volvo sont usinées par Renault et réciproquement. Et les voitures américaines ont des moteurs de conception, et parfois de fabrication, japonaise ou anglaise et des transmissions allemandes. Si cette tendance se maintient, quarante pour cent des pièces servant dans le monde à fabriquer les biens seront, avant cinq ans, exportées d'autres pays.

Or, cette tendance ne s'arrêtera pas. Au contraire, elle s'accélère puisqu'elle est le terme d'un processus de libéralisation des échanges voulu par les pays occidentaux voilà cinquante ans. En 1944, à Bretton Woods, la Banque mondiale était créée et le dollar choisi comme monnaie de référence pour les échanges internationaux. En 1947, le premier accord du Gatt jetait les bases de la réglementation du commerce international. Les pays s'engageaient à éviter l'imposition de droits de douane et à entreprendre des discussions pour diminuer les barrières commerciales. Les deux tiers du commerce international, d'une valeur de quatre mille milliards de dollars, sont actuellement couverts par cet accord et les tarifs douaniers ont effectivement diminué de cinquante pour cent pour les produits manufacturés. Les discussions actuelles s'attaquent à la partie non couverte de l'accord, les produits agricoles, le textile, les services. Or, les services, à eux seuls, représenteront vingt pour cent du commerce international.

Parallèlement à ces discussions, et en réaction aux lenteurs et à l'essoufflement de ces ententes multilatérales, les accords d'union économique entre pays se multiplient. Des groupes de pays s'imposent un cadre plus formel pour développer entre eux le commerce. Ainsi, ils agrandissent le marché naturel de leurs entreprises, le marché auquel on a droit sans barrière, mais, du même coup, ils se mettent en concurrence. L'accord canado-américain ouvre aux entre-

prises québécoises, à trois heures d'auto de Montréal, un marché de quatre-vingts millions d'habitants mais, à la même distance, les entreprises de cet ensemble s'ouvrent un nouveau marché de six millions d'habitants au Québec.

Trois groupes économiques, commerciaux et industriels sont ainsi en train de se constituer. Le marché nord-américain: États-Unis, Canada, Mexique, une zone de libre-échange qui, du Yukon au Yucatán, rassemble trois cent soixante millions de consommateurs. Le marché de la communauté européenne, un marché de trois cent quarante-cinq millions d'habitants et dont le 1<sup>er</sup> janvier 1993 ne marquera pas le début, mais l'achèvement de l'intégration économique. Le marché des pays du Sud-Est asiatique, le Japon et les quatre dragons, Corée, Thaïlande, Indonésie, Malaisie. Ces blocs ne seront pas fermés. Malgré certaines barrières, les échanges entre eux seront nombreux. Ces groupes seront eux aussi en concurrence. Leur position relative sera appelée à changer<sup>33</sup> et des luttes s'engageront pour maintenir ou conquérir la suprématie. Déjà, ces vingt dernières années, le centre de gravité de l'économie mondiale, occupé depuis près de trois cents ans par les deux rivages de l'Atlantique et depuis près de soixante-quinze ans par la côte est américaine, s'est déplacé vers le Pacifique avec le succès de l'économie japonaise. La réussite de l'Europe va elle aussi créer un nouveau pôle auquel même l'Angleterre va s'intégrer. L'Amérique y perdra son meilleur allié sur l'autre rive. Placée entre l'espace européen qui se consolide et l'espace du Pacifique en croissance, l'Amérique se sentira décliner, même si elle conserve la puissance politique et militaire. Elle mettra en cause — elle le fait déjà — son système d'éducation, qu'elle rendra responsable de ce recul.

33. On a vu déjà dans l'histoire de tels déplacements de pôles économiques. Et il reste ces villes magnifiques dont on visite le reflet des splendeurs passées: Bruges, Venise, Gênes, Florence.

Les autres régions du monde, Europe de l'Est, Amérique latine, Inde, Afrique, Moyen-Orient, tendront à s'agréger à l'un ou l'autre bloc. Et là encore la concurrence pour ces nouveaux marchés sera forte. La proximité, la rapidité des moyens de transport<sup>34</sup>, la force économique du groupe joueront dans ces rapprochements. Mais aussi les affinités, les ressentiments ethniques et religieux<sup>35</sup>, la capacité d'accepter l'autre dans sa différence culturelle. Malgré la proximité des États-Unis, l'Amérique latine sera attirée par la culture latine, celle de l'Espagne, du Portugal, de l'Italie, de la France. Et pourquoi pas par celle du Québec?

### *De l'ère du commerce à l'ère du marché*

Les conséquences d'un tel état de fait sont claires. La libéralisation des échanges transforme les économies nationales en économies régionales. Il y a vingt-cinq ans encore, le Québec visait l'autosuffisance. Il voulait se doter d'une sidérurgie propre. Qui de nos jours proposerait encore cela? Qui, il y a vingt ans, aurait pensé que l'industrie des appareils domestiques de communication, radio, télévision, magnétoscope... disparaîtrait des États-Unis et d'Allemagne et serait concentrée en Hollande (Philips), au Japon (Sony), en Corée (Sanyo)? Le développement dans un même pays de la totalité des sphères de l'activité économique est désormais irréaliste. Il faut se développer dans les secteurs où l'on excelle. Ce qui contraint à pénétrer le marché international, à y vendre ses produits, ses services, et à acheter ceux qu'on ne produit pas. Dans ce

34. Pour consolider l'espace du Pacifique, le Japon se lancera dans la construction de moyens de transport hypersoniques pouvant relier rapidement les villes de ce bassin. Déjà six des huit ports les plus importants du monde sont situés sur la rive asiatique du Pacifique.  
35. Pour l'Irak, la guerre du Golfe n'avait pas comme seul ressort le contrôle du pétrole du Koweït.

contexte de commerce, le marché devient primordial. Il marquera dorénavant, et profondément, le champ de nos actions.

En effet, l'ouverture des marchés, c'est l'avènement d'une nouvelle loi d'airain, celle de la nécessité de l'échange pour survivre. Le monde entier se convertit désormais aux principes qui assurent la vitalité de l'économie de marché. L'initiative privée est son moteur; le profit, la condition même de l'investissement; le marché financier, le point de rencontre entre l'investissement et l'épargne; la libre concurrence, et donc l'élimination des zones protégées, sa loi. Et ce mouvement investit tout le champ social. Partout, l'intervention de l'État fléchit. Le secteur privé joue désormais un rôle prédominant, même dans des activités réservées traditionnellement au secteur public: l'enseignement, la santé. La déréglementation fait sauter les monopoles détenus dans la téléphonie (Bell Canada), les transports aériens (Air Canada), les activités financières (les banques à charte), les assurances (les compagnies d'assurance)<sup>36</sup>. Les pouvoirs centralisés sont remis en cause. Les groupes, les individus cherchent à augmenter leur sphère d'autonomie. Les chartes de libertés individuelles sont promulguées et elles ont préséance sur les lois.

Ce même mouvement explique l'importance accordée désormais aux valeurs de productivité. Produire au moindre coût, c'est l'autre loi d'airain d'une économie de marché.

36. Ce mouvement atteindra aussi l'école. Son monopole dans le marché de l'éducation sera remis en cause. Elle ne pourra éviter les exigences de la concurrence et de la sélection. Elle sera contrainte, pour assurer le public de sa qualité de rendre compte du contrôle de la qualité mis en œuvre. Elle ne pourra éviter des questions sur sa productivité, c'est-à-dire sur le nombre d'étudiants qu'elle diplôme. Une question importante cependant demeure: comment le caractère démocratique visé par l'école publique sera-t-il assuré dans cette diversification des réseaux d'enseignement?

On réduit les coûts en diminuant les salaires ou en augmentant la productivité. Or, dans ces nouveaux espaces économiques, les pays à salaire élevé seront dorénavant concurrencés par des pays à salaire moindre et à taux de syndicalisation faible. Le maintien d'un salaire élevé et du pouvoir d'achat actuel passe désormais, dans nos pays, par l'augmentation de la productivité.

La libéralisation des échanges et la généralisation de la concurrence entraînent, et c'est la troisième loi d'airain, une augmentation de l'offre par rapport à la demande. Les pays occidentaux entrent dans un nouvel âge, celui de l'âge de l'inversion du rapport séculaire de l'offre et de la demande des économies de subsistance. Dans le contexte nouveau où l'offre est plus grande que la demande, le coût, mais aussi la qualité du produit et du service, le sens du client sont déterminants dans la conquête des marchés. La production des pays d'Extrême-Orient était, après la dernière guerre, associée au toc et à la pacotille. Le Samourai et les Dragons ont renversé cette image en assurant une production de masse, mais de qualité. On connaît leur succès, que les Occidentaux essaient d'imiter. Ce succès, ils le doivent en grande partie à la diffusion rapide, dans leurs pays, des nouvelles technologies de production automatisée. Certes, les découvertes technologiques ont toujours existé et elles ont assuré, à celui qui les utilisait, la richesse. Mais les technologies nouvelles sont différentes des précédentes. Là encore, nous entrons dans une nouvelle ère.

### *L'ère des mutations technologiques*

Il faut bien prendre la mesure de cette nouvelle réalité. Parmi tous les facteurs de changement, l'évolution technologique est celle qui affecte le plus l'organisation des sociétés. On connaît la vieille formule de Marx: «Le moulin à bras a fait la société esclavagiste, le moulin à eau, la société féodale, le moulin à vapeur, la société capitaliste.»

Quand la machine à vapeur, puis l'électricité, ont remplacé l'énergie humaine et animale, la révolution industrielle s'est installée en Occident. Les découvertes technologiques nous placent désormais à l'aube d'une révolution de même ampleur.

Mais pourquoi ont-elles lieu maintenant? Pourquoi une telle explosion? Les premières découvertes technologiques de l'ère industrielle sont des inventions empiriques. Les premières machines à vapeur utilisant l'expansion de l'eau pour produire la force motrice ont été inventées avant que Carnot n'établisse les lois de la thermodynamique. La pratique précédait alors la théorie. Mais les inventions du dix-neuvième siècle qui ont permis l'expansion de l'industrie chimique et électrique sont le fruit de recherche en laboratoire. Et c'est la mobilisation de tout cet appareil industriel par les belligérants qui a assuré l'issue de la dernière guerre mondiale. Sur la lancée de cet effort, les pays occidentaux et leurs industries ont soutenu après la guerre la recherche scientifique et ses applications technologiques. À cause du délai entre la découverte et sa mise en application, le résultat a tardé à apparaître, mais l'effort a payé. Au début, les découvertes sont relativement traditionnelles. Mais soudain des percées sont faites dans les champs de la physique du solide et de la biologie moléculaire. Elles donnent lieu à l'explosion, puis à une dissémination très rapide de techniques nouvelles.

Ces techniques sont nouvelles, certes, mais leur mode de pénétration et leurs effets, sont, eux aussi, tout à fait inédits<sup>37</sup>. Et c'est là le changement important dont il faut

37. Freeman distingue quatre types d'innovations techniques: les innovations marginales (invention des différents types de moteur: amélioration sans changement des processus de production), les innovations radicales (invention de l'énergie nucléaire: rupture dans le mode de production de l'énergie, mais pas de changement dans le fonctionnement des autres processus de production), les



absolument prendre conscience. On le sait, la puce électronique, ces quelques millimètres carrés de silicium, inventée en 1969 par une société californienne (INTEL), a deux fonctions: emmagasiner des informations et les gérer suivant un système de raisonnement binaire efficace. Or, la pénétration d'une telle invention n'est pas, comme celle des inventions du passé, verticale, elle est horizontale. Sa pénétration n'est pas circonscrite dans un champ. Elle permet d'équiper d'une mémoire et d'un cerveau n'importe quel mécanisme conçu par l'homme. Et la micro-électronique envahit ainsi par bonds, comme un feu qui couve sous la terre, les domaines les plus divers et les plus éloignés l'un de l'autre. Soudain, elle apparaît ici, puis là, dans les bureaux, les magasins. Puis dans l'industrie de production des biens, de la conception du produit à l'emballage. Puis dans les industries de communication, de la conception de l'image à son stockage, à sa transmission, à sa production à distance.

Le développement des techniques de pointe en biologie est moins apparent, il aura pourtant des effets importants sur notre avenir. Mais là aussi le mode de diffusion de ces technologies est horizontal et imprévisible au simple observateur. La progression de ces techniques est celle du rhizome<sup>38</sup>. La découverte des fonctions de l'ADN et le déchiffage ainsi obtenu du code génétique du logiciel du vivant ouvre la voie de l'ingénierie génétique, d'abord dans le domaine animal et humain, puis dans le domaine végétal

révolutions technologiques (l'invention des plastiques: donne naissance à de nouvelles branches industrielles), les mutations technologiques (invention des technologies de l'information: transformant en profondeur les relations entre les systèmes de production, les systèmes sociaux; les systèmes économiques). Voir *Design, Innovation and Long Cycles in Economic Development*, New York, St. Martin's Press, 1986.

38. C'est une plante vivace dont la tige cachée progresse dans le sol et émet, au-dehors, des bourgeons, ici, puis là.

ou même minéral. En maîtrisant le logiciel génétique des espèces végétales, on peut les modifier, les rendre résistantes aux maladies, transformer leurs caractéristiques. De même, les études faites sur les états cristallins permettent de maîtriser le logiciel des matériaux et ouvrent, pour leur transformation, des perspectives encore insoupçonnées<sup>39</sup>.

### *De l'ère des mutations technologiques à l'ère postindustrielle*

Ces inventions ne sont pas neutres. Elles produisent des mutations. En bouleversant les modes de production, elles transforment, en même temps, les rapports entre les sociétés et, dans les organisations et la cité, les rapports entre les hommes. Je me contenterai ici d'indiquer trois manifestations de ces transformations. Elles auront un effet direct sur les systèmes d'éducation.

Ces mutations technologiques bouleversent les hiérarchies établies de richesse et de puissance. Pendant des siècles, la matière première a constitué la richesse d'une nation. Puis, à l'ère industrielle, la capacité de production de masse, laquelle réclamait l'énergie. Pendant des siècles, les guerres et l'expansion coloniale ont eu pour véritable objectif l'appropriation de ces matières premières et celle de l'énergie. Désormais, il n'en sera plus ainsi. L'utilisation des nouvelles technologies diminue l'importance des facteurs traditionnels de richesse. Il y a longtemps, et bien avant le Japon, la Suisse en avait déjà donné l'exemple avec

39. De tout temps, l'homme a essayé de transformer les végétaux et les matériaux. Par les méthodes séculaires du bouturage, de la greffe, il a obtenu des variétés différentes de blé ou la nectarine. Par les méthodes séculaires de l'alliage, du trempage, du marlage, il a fait varier les caractéristiques des métaux. En agissant directement sur le logiciel du végétal ou du métal, ces techniques de transformation changent évidemment de niveau.

l'industrie horlogère, une industrie qui demande peu de matières premières et d'énergie mais beaucoup de savoir-faire technique. C'est la forte valeur ajoutée qui fait aussi la valeur d'une puce ou d'un acier spécial. Celui qui les conçoit et les fabrique a la richesse, même s'il a peu d'énergie ou de matière première. Ce fait nouveau redistribue les cartes de la richesse des pays autrement<sup>40</sup>. Il marquera la géopolitique des années à venir. Il bouleverse l'économie de pays comme le nôtre dont la richesse était mesurée à la quantité et à la variété des matières premières traditionnelles. Il nous faudra donc de toute urgence nous transformer ou accepter de décliner. Si le procédé performant est le capital par excellence, l'invention de procédés nouveaux devient une nécessité. Mais aussi leur application et leur utilisation. Les établissements d'enseignement supérieur auront un rôle à jouer dans la production et la diffusion de cette nouvelle richesse.

Au cours des prochaines années, la diffusion rapide de ces technologies deviendra impérieuse. La concurrence des marchés ouverts contraint les industries aux technologies désuètes à se transformer. Mais les changements technologiques se font par phase. À la phase initiale, la dissémination est lente. Puis lui succède une phase d'accélération qui produit un début de changement de tout le système socio-économique. Enfin la généralisation s'installe, les modes de production, les structures sociales, les modes de vie se transforment complètement. Nous sommes actuellement au début de la deuxième phase. Le rendement des

40. Pendant des décennies, les succès économiques des pays ont été expliqués par la théorie des avantages comparatifs, c'est-à-dire par le nombre et la variété des ressources naturelles et énergétiques. Cette théorie est de moins en moins valable. Les réussites récentes de certains pays s'expliquent autrement. Pour en rendre compte, M. E. Porter a élaboré la théorie des avantages compétitifs (*The Competitive Advantage of Nations*, New York, The Free Press, 1990).

technologies est encore croissant. À la phase de généralisation, la loi des rendements décroissants s'appliquera. C'est donc la vitesse d'adoption de ces technologies qui fera dès maintenant la différence. Et donc la vitesse de leur repérage et de leur discernement<sup>41</sup>. Et leur mode de diffusion ne facilite pas cette tâche. Elle devient complexe, spécialisée. Aussi, le système éducatif sera appelé à remplir ce rôle de vigile, de veilleur. Pour un pays, pour un secteur industriel, pour une industrie, pour un service, la croissance dans les dix prochaines années sera déterminée par la vitesse d'adoption de nouvelles technologies efficaces dans leur secteur, par les gains de productivité ainsi permis, par la rapidité de l'adaptation des personnes et des modes de gestion à ces nouvelles réalités.

Car ces changements technologiques ne se réduisent pas aux seuls aspects techniques, les modèles de production sont eux aussi bouleversés. Aussi les lenteurs, les résistances à de telles transformations seront un frein à leur diffusion. On ne passe pas facilement d'un monde à un autre. La capacité de production de masse a assuré longtemps, par les économies d'échelle ainsi permises, la rentabilité et donc la richesse. Les technologies à contenu informatif permettent de produire, à des prix raisonnables, des objets diversifiés, personnalisés, à quantité plus limitée. Les micro-marchés nombreux sont ainsi désormais permis. Mais ces nouvelles possibilités bouleversent profondément les systèmes de production et de mise en marché. De même, les technologies de l'ère industrielle ont entraîné des formes spécifiques d'organisation du travail: division du travail, spécialisation des tâches, séparation des fonctions de production et d'administration, structures hiérarchiques à plu-

41. Toutes les innovations n'ont pas la même importance. Ici encore, on assiste à un changement de seuil. Auparavant, les innovations des machines étaient importantes, elles le sont moins maintenant. En informatique, les appareils sont vite désuets, la véritable innovation est celle des logiciels.

sieurs niveaux. Les technologies nouvelles changeront les modes d'organisation du travail, les modes de gestion, les aspirations de l'employé et du citoyen. Les systèmes d'éducation devront répondre à ces nouveaux besoins de la main-d'œuvre, à ceux de la formation, mais aussi à ceux de la transformation des modes de gestion. Pour faciliter la diffusion des technologies, c'est donc aussi à la mutation des entreprises qu'ils devront travailler.

### *L'ère des déséquilibres démographiques*

Mais dans quel contexte se déroulent ces changements profonds? De tous les faits sociaux sur lesquels on peut s'appuyer pour prévoir l'avenir, les faits démographiques sont les plus têtus. Ils déterminent toujours l'espace dans lequel agissent les acteurs. Or, deux de ces faits seront particulièrement déterminants.

L'explosion démographique mondiale tout d'abord. Les chiffres sont connus<sup>42</sup>. Ils donnent le vertige. Un milliard huit cents millions d'humains en 1900, cinq milliards maintenant, six milliards deux cents millions en 2000, huit milliards et demi en 2025. Un tel taux de croissance excède celui des ressources alimentaires actuelles. Un problème mondial dont les nations riches devront se préoccuper. Mais cette croissance n'est pas également répartie dans le monde. D'aujourd'hui à 2025, l'Inde passera de huit cents millions à mille quatre cent cinquante millions, le Nigeria de cent cinq millions à trois cents millions, le Mexique de quatre-vingt-cinq millions à cent cinquante millions. Cette explosion démographique produira dans ces pays des masses croissantes de main-d'œuvre. Et de main-d'œuvre qualifiée. Malgré les écarts de niveau de vie, les pays en voie

de développement produisent déjà plus de diplômés universitaires que tous les pays occidentaux réunis. Comment se comportera ce nouveau marché de main-d'œuvre hautement spécialisée? Quelles pressions exerceront sur les pays riches ces masses de population?

Tous nos problèmes seront exacerbés par ces réalités nouvelles. Cette explosion démographique diminue la part mondiale relative des populations occidentales. De surcroît, deux phénomènes nouveaux accélèrent cette diminution. Ce sont le vieillissement et le non-renouvellement des populations des pays développés. Chez elles, le rapport entre les générations change. La tranche d'âge de zéro à vingt-cinq ans représenterait au Québec, il y a quarante ans, cinquante pour cent de la population. Elle n'en représentera bientôt que vingt-cinq pour cent. Par contre, la tranche d'âge de plus de soixante-cinq ans passera dans le même temps de six à vingt-deux pour cent. La croissance de la population active des cinquante dernières années a permis le développement de notre système de protection sociale. Mais dans ce déséquilibre démographique, qui pourra encore l'assurer alors qu'en même temps les besoins de protection sociale pour la santé augmentent et que la couverture de risque pour le chômage est insuffisante?

### *L'ère des zones de turbulence*

Nous entrons dans l'ère des turbulences. Les défis posés par la libéralisation des marchés, par les mutations technologiques, doivent être relevés dans le contexte de ces réalités démographiques. Les problèmes d'adaptation posés sont déjà en soi gigantesques, mais ces réalités démographiques les rendront encore plus difficiles. Derrière ces réalités économiques et technologiques, ce sont toujours des réalités humaines qui sont en cause. Des tensions se développeront donc dans tout le tissu social. Elles sont déjà présentes et elles ne se résorberont pas facilement.

42. Ce sont les chiffres basés sur les prévisions mondiales faites par l'ONU.



Le problème de l'intégration et de l'adaptation de la main-d'œuvre dans une économie en transition constitue une de ces zones de turbulence. C'est le problème crucial actuel de toutes les économies occidentales. Les mécanismes habituels de régulation grippent. Des distorsions s'établissent partout. Les taux de chômage restent importants. Les jeunes ont du mal à intégrer le marché de l'emploi. Des chômeurs recyclés restent sans emploi. Des secteurs d'emploi en pénurie sont en surplus quelques années plus tard. Ou inversement. Les pertes d'emploi ne sont pas compensées par la création d'emplois nouveaux. Les moins scolarisés sont les premiers affectés par les pertes d'emploi et ils ne sont pas facilement recyclables dans les emplois spécialisés. Et ainsi coexistent des poches de sous-emploi et des poches de surplus de main-d'œuvre. De surcroît, les entreprises ne peuvent réaliser leur mutation par le renouvellement massif de leur personnel. Parce que le coût social du chômage technologique est inacceptable. Parce que l'immigration actuelle ne peut compenser ce fait: l'importation de main-d'œuvre qualifiée d'Europe, comme après la guerre de Corée, n'est plus possible. Ces pays sont aussi en transformation et en pénurie de main-d'œuvre experte dans les nouvelles technologies. Le seul bassin disponible pour affronter les transformations est la main-d'œuvre actuellement disponible. Celle-ci sera à quatre-vingts pour cent encore au travail dans dix ans. Mais le recyclage et le perfectionnement tardent à se mettre en place. Les distorsions du marché du travail sont telles qu'on a pu dire en boutade: «Mettons au travail ceux qui sont en formation et en formation ceux qui sont au travail!»

Ce dysfonctionnement du marché du travail dans un contexte d'économie ouverte exercera, au cours des vingt prochaines années, une pression constante sur l'appareil éducatif. On le sommera de s'ajuster aux emplois futurs et aux niveaux de qualification exigés. Mais les projections se feront hésitantes. Déjà deux discours contradictoires

s'affrontent. L'un prétend que la moitié des emplois exigent dix-sept ans de scolarité, l'autre que la création d'emploi aura lieu surtout dans les domaines traditionnels rattachés aux services d'entretien et n'exigeant pas un niveau de qualification élevé. Mais derrière ces discours différents, ce sont aussi des visions de la société qui s'affrontent. Sera-t-elle cassée en deux avec, d'un côté, une minorité d'individus très qualifiés formant le noyau essentiel du marché de l'emploi, de l'autre, une grande masse d'individus peu formés évoluant dans un marché secondaire? Déjà, une telle cassure s'installe<sup>43</sup>. Mais peut-on accepter une telle stratification de la formation? Ces questions ne sont pas simples. Ni rationnelles. Derrière ces modèles d'anticipation, se profilent des choix. Ils donneront lieu à des luttes pour influencer sur les politiques de formation de la main-d'œuvre.

Des luttes analogues auront lieu pour le partage des investissements publics. D'un côté, la richesse à redistribuer ne peut croître par l'augmentation de la population active. Celle-ci est même en régression. De l'autre, l'augmentation des prélèvements obligatoires par l'impôt enclenche, au-delà d'un certain seuil, la revendication salariale et la spirale de l'inflation. Et pourtant les coûts des systèmes sociaux augmentent: les dépenses de santé avec le vieillissement de la population, les dépenses de la sécurité du revenu avec l'augmentation du chômage, les dépenses d'éducation avec l'augmentation du temps d'étude et des

43. Les technologies nouvelles apportent la richesse, mais cette richesse n'est pas également distribuée. Même dans la classe moyenne, les écarts entre les pauvres et les riches s'accroissent. Les nouveaux pauvres, ce sont les populations frappées par les restructurations industrielles et les fluctuations du marché, ce sont celles qui n'ont pas le minimum requis de scolarisation ou de qualification pour accéder à un premier emploi et pour s'adapter à une nouvelle fonction de travail.



besoins de recyclage et de perfectionnement. Partout le coût de la protection sociale augmente plus vite que le produit national. Et les gouvernements parent au plus pressé. Ils répondent aux demandes sociales criantes. Ils laminent, année après année, les dépenses courantes des réseaux de service et repoussent les redéploiements douloureux. Quand la part relative de la tranche d'âge des moins de vingt-cinq ans diminue de moitié, l'éducation n'est plus pour l'État un investissement, elle est une dépense. Dans ce contexte, la rentabilité économique et sociale des investissements publics sera une des questions prédominantes des vingt prochaines années.

### *L'ère du sursaut ou du déclin*

Au terme de ce survol, il faut redire certaines évidences apparues tout au long du parcours. Elles doivent constituer désormais l'horizon permanent des systèmes éducatifs. Tout d'abord, les enjeux qui doivent désormais être affrontés sont clairs. Les forces de changement en œuvre dans nos sociétés sont mondiales. On ne peut donc y échapper. Par leur imbrication, leur généralisation, elles atteignent déjà une masse critique et une force de pression telle qu'il nous faut changer ou accepter de décliner. En outre, les actions qui doivent désormais être menées sont elles aussi claires. La libéralisation des échanges requiert une industrie et des services compétitifs. Pour notre société, le défi de cette concurrence passe par l'augmentation de la productivité. Un des secrets de la réussite sera donc la conception, mais surtout la diffusion des procédés nouveaux. Et la rapidité de cette diffusion. Et la rapidité du repérage de ces technologies. Dans cette nouvelle conjoncture, les rôles que sera appelé à jouer désormais l'appareil éducatif sont clairs. Dans cette guerre économique qui s'engage, la qualification professionnelle, la compétence technique et donc la formation professionnelle et technique seront les valeurs

dominantes recherchées. Le problème de la formation concernera la population active tout au long de la vie professionnelle, et les adultes seront, à l'enseignement supérieur, plus nombreux dans le système éducatif que les jeunes. Collèges et universités seront sollicités pour la recherche, la recherche appliquée, la diffusion technologique. Enfin, le contexte dans lequel désormais se développeront ces actions est lui aussi clair. Le rendement du système éducatif devra être dorénavant démontré. Il n'ira plus de soi. L'État négligera les problèmes d'éducation. Par clientélisme, il sera plus sensible aux besoins des personnes âgées et des chômeurs. Une nouvelle alliance entre l'appareil productif et l'appareil éducatif verra le jour. Les deux appareils ont un intérêt réciproque à un tel rapprochement. L'appareil productif a besoin de l'école pour réaliser rapidement sa transformation. L'appareil éducatif a besoin de démontrer à l'État qu'il est utile pour le développement économique et social. Et il voudra le faire dire à l'appareil productif lui-même. Cette alliance nouvelle remplacera l'alliance entre l'École et l'État de la Révolution tranquille.

## LA VOIE DE LA FORMATION TECHNOLOGIQUE

Où, à quels rivages, ces forces et leur pression conduiront-elles le cégèp? Se poser une telle question à ce moment du livre peut paraître logique. Et selon la bonne tradition des milieux scolaires, on peut y répondre par une dissertation sur la nécessité de la formation générale dans un monde en mutation. Ces choses sont toujours bonnes et elles doivent être dites<sup>44</sup>. Mais elles ne doivent pas servir à éviter la vraie question: où et à quels rivages ces forces et leur pression conduiront-elles la filière technologique du cégèp?

---

44. L'histoire de la formation en Occident est marquée depuis deux siècles par un jeu de pendule entre deux tendances: celle de la nécessité d'une formation utilitaire centrée sur la carrière et l'emploi, celle de la nécessité d'une formation humaniste centrée sur le développement des aptitudes. Or, il est curieux de constater que ces discours alternent selon la situation économique. La demande de professionnalisation des curriculum d'études va avec l'expansion économique. La demande de formation générale va avec l'incertitude économique. Le discours tenu actuellement sur ce sujet par le Conseil du patronat n'est pas celui qu'il tenait il y a vingt ans.

Un tel changement d'accent dans la question n'est pas une coquetterie. Elle traduit une des idées centrales de ce livre. Le cégep a succédé à un réseau scolaire marqué par l'existence d'écoles parallèles dont la prolifération apparaissait comme l'éclatement culturel du monde moderne. Pour traduire ce pluralisme et empêcher l'éclatement, le cégep devait faire coexister dans une structure scolaire unique deux réalités différentes, celle des instituts techniques, celle des collèges universitaires qu'étaient, en fait, les dernières années de scolarité des collèges classiques. Mais cette coexistence ne réduit pas les différences. Leur synthèse, si tant est qu'elle ait été jamais voulue, est un rêve bureaucratique de concepteur. Sans doute, ces réalités ont un aspect commun: des jeunes du même âge étudient à un niveau de formation à peu près équivalent. Mais ces deux sous-systèmes n'obéissent ni à la même logique ni aux mêmes valeurs.

Aussi, parler correctement du cégep, c'est d'abord s'obliger à parler des réalités différentes de chacune des deux filières. Or, le discours de la célébration du cégep est synchrétique. Il parle des réalisations de la filière technologique mais, sous ce couvert, escamote les problèmes de la filière préuniversitaire. Aussi, penser correctement le cégep, c'est penser ces réalités différentes comme étant différentes. Sinon les analyses et les recommandations restent creuses. Ainsi, dans l'univers des cégeps se développe parfois tout un discours synchrétique sur la formation générale, fondamentale, qualifiante, permanente. Quand ce discours est décroché des réalités dans lesquelles doivent s'exercer ces formations, il devient inopérant. Ces mots sont alors des mots valises, ils renferment le sens que chacun veut bien y mettre. Ce ne sont plus des concepts opératoires se traduisant par des pratiques, mais des drapaux de ralliement. Ils sont de l'ordre du geste et non de celui de l'acte. C'est ainsi que naissent les langues de bois.

### *La question désormais incontournable*

De toute façon, la réalité impose toujours les vraies questions. Les forces de changement en œuvre contraignent actuellement tous les pays occidentaux à s'interroger sur l'appareil de formation professionnelle et technique. Ces forces, en effet, agissent d'abord, et surtout, sur ce segment de l'appareil éducatif. Pouvons-nous, dès lors, esquiver la question?

Mais cette approche ne nous est pas habituelle. Au Québec, peu de réflexions sont consacrées à l'enseignement technique comme tel. À l'inverse, les réflexions sur l'éducation en général prolifèrent. Ce manque d'intérêt s'enracine dans une tradition de valorisation de la formation générale et de mépris pour les savoirs utilitaires. Dans le temps, la création de Polytechnique ou des HEC a suscité, pour ces raisons, l'opposition du clergé, et les élèves des collèges de jésuites avaient, pour entrer à l'université, des droits que n'avaient pas ceux des écoles des frères. Jamais plus de vingt-cinq pour cent des jeunes ne sont sortis de l'école québécoise avec un diplôme de qualification professionnelle. Et cela depuis plus de cent ans.

La filière de formation professionnelle mise en place au secondaire au milieu des années soixante a été un échec. Les premières années, les effectifs sont allés croissant, puis ils ont doublé, puis les courbes se sont inversées de façon catastrophique. Pendant la même période, seule dans cette débâcle, la filière technologique du cégep s'est développée. Elle a donné ses lettres de noblesse à la formation technique. L'enseignement supérieur de masse réclame partout la présence d'une solide filière technologique. Cette nécessité est renforcée par les besoins d'une société transformée par les mutations technologiques. La filière technologique du cégep est donc le môle solide à partir duquel on peut répondre à ces exigences.

Mais, avant de tracer les voies de l'avenir, il faut regarder les bouillonnements et les craquements qui travaillent le paysage de la formation professionnelle et technique. Nous sommes déjà dans cet état bizarre de l'insecte en train de muer. Certains visionnaires audacieux tracent des chemins inédits et, malgré leur sclérose, les réseaux d'enseignement sont contraints à s'ajuster aux besoins nouveaux. Déplacement de la formation professionnelle au secondaire après la scolarité obligatoire, création de centres spécialisés dans les cégeps, recours par les entreprises aux compétences techniques des établissements d'enseignement, regroupement des jeunes et des adultes à l'enseignement professionnel du secondaire, création de centres de développement d'entreprises, participation à des projets de développement régional..., autant de réalités qui préfigurent l'avenir. Mais ces réalités apparaissent dans les interstices de l'ordre ancien. Elles le font craquer, mais il demeure. D'où les dysfonctionnements. Aussi, pour qu'apparaisse plus clairement l'ordre nouveau à établir — et pour qu'il soit voulu —, il faut décrire l'ordre ancien et montrer en quoi il doit changer. On ne pressent la nécessité d'un changement de système qu'en constatant la difficulté à y faire rentrer un nombre de plus en plus grand de réalités nouvelles<sup>45</sup>. Or, sous la pression des forces, deux des piliers sur lesquels s'est bâti, il y trente ans, tout l'appareil de formation professionnelle et technique sont ébranlés. Pour comprendre ce qui se passe, il faut, ici encore, accepter d'abord de voir ces choses de loin.

### *La désagrégation des strates*

Le système d'organisation de la formation professionnelle et technique a été conçu pour permettre un ajustement

<sup>45</sup> Les théories changent également ainsi. Tout comme les paradigmes.

souple de l'offre et de la demande de formation. Pour atteindre cet objectif, trois dispositions ont été prises il y a trente ans. Tout d'abord, on a rassemblé dans les mêmes structures scolaires la formation générale et la formation professionnelle. Les écoles secondaires et les cégeps sont des polyvalentes qui offrent des filières de formation générale et de formation professionnelle ou technologique. Ensuite, on a offert une grande variété de programmes conçus sous la forme modulaire. Dès le début, cent programmes professionnels sont créés au secondaire, cent trente au collégial. Les programmes ainsi conçus facilitent les mécanismes de régulation des flux de la demande étudiante et de celle du marché du travail. Enfin, on a réparti les niveaux de formation selon les ordres d'enseignement à partir de la stratification hiérarchique des professions établie par l'OCDE à cette époque: le secondaire pour la formation de l'ouvrier et de l'artisan (programmes du professionnel court) et pour celle de l'ouvrier spécialisé (programmes du professionnel long), le cégep pour celle du technicien, l'université pour celle de l'ingénieur.

Or, cet équilibre est actuellement remis en cause. Il est en train de gripper sous la pression de nouveaux phénomènes. Tout d'abord, une demande plus grande d'enseignement de plus haut niveau conduit les jeunes à désertier les filières professionnelles et technologiques au moment même où pourtant de nouveaux besoins apparaissent dans ce secteur. La rigidité des formats de diplôme proposés n'en serait-elle pas aussi la cause? Les programmes professionnels et technologiques ne sont-ils pas conçus selon le même modèle que les programmes de formation générale? De plus, dans une économie en transition, les incertitudes relativement aux besoins de main-d'œuvre rendent les ajustements difficiles. Mais le système permet-il ces allers et retours que nécessitent les soubresauts de l'économie? Enfin, les nouvelles techniques de production bouleversent



les distinctions requises de niveaux de métiers. La hiérarchie établie se désagrège: des niveaux de scolarisation et de qualification professionnelle accrus sont exigés de l'ouvrier qualifié, les ingénieurs d'application sont de plus en plus requis, les distinctions entre les ouvriers spécialisés et les techniciens s'estompent, une hiérarchie nouvelle, celle des technologues, commence à émerger.

### *L'explosion du système*

Face à ces pressions, le système éclate en ordre dispersé. Dans l'incohérence. Mais selon la logique profonde du système, celle de la séparation des ordres. L'exemple le plus patent de cette débandade, accompagnée d'une fuite en avant, est celui de la réforme récente de l'enseignement professionnel du secondaire<sup>46</sup>. Le professionnel court y est supprimé, un enseignement professionnel long à deux vitesses y est instauré après la scolarité obligatoire. On démembre les polyvalentes, une nouvelle redistribution des programmes dans les écoles est mise en oeuvre. Et tout ceci sans aucune concertation avec l'ordre collégial. Au moment où la crise du recrutement d'élèves pour l'enseignement professionnel et technique s'amorce, au moment où la stratification des niveaux de formation s'effrite, au moment où la crise du financement public s'établit à demeure, on restructure les programmes professionnels du secondaire, non selon une seule carte par région, mais selon deux cartes, puisqu'on ne tient pas compte de celle des programmes du cégep. Et on dessine le diplôme d'études

46. Ce n'est pas un hasard si le premier niveau atteint est celui de la formation professionnelle du secondaire. C'était le chaînon le plus faible du système. Il a implosé. L'implosion, c'est l'irruption d'un fluide à l'intérieur d'une enceinte où la pression est plus faible. Les parties les plus faibles du collégial, celles de l'enseignement technique aux adultes, commencent elles aussi à imploser.

professionnelles du secondaire de façon différente de celui du cégep — aucune formation générale n'y est prévue — rendant du même coup difficile la continuation entre les deux ordres. La majorité des systèmes de formation en enseignement professionnel et technique ont, de par le monde, des formes d'articulation interniveau<sup>47</sup>. Le nôtre non. La souplesse du système québécois est horizontale et non verticale. On peut, à un niveau donné, changer de programme sans trop perdre de temps. Mais la poursuite d'études en enseignement professionnel et technique, à travers les ordres, n'est pas recherchée. Il en est évidemment tout autrement pour l'enseignement général!

La conjoncture nouvelle rend donc plus urgente encore l'instauration d'une filière verticale de formation technologique. Comme aussi sans doute une refonte des modèles de curriculum. En effet, les établissements d'enseignement sont désormais sollicités à la fois pour la formation initiale et pour des opérations de recyclage et de perfectionnement. Ces objectifs différents doivent-ils se réaliser dans des établissements différents? Et dans la négative, faut-il ou non séparer dans les établissements la réalisation de ces objectifs en s'adressant à deux catégories d'étudiants, les jeunes et les adultes? Et qu'on réponde oui ou non à cette question, comment doivent être construits les curriculum d'études pour répondre à la fois à la formation initiale et à la formation continue? Ces questions posées par les nouvelles réalités ébranlent l'économie

47. Dans un certain nombre de pays, dont les États-Unis, on trouve des formes d'articulation interniveau en enseignement professionnel et technique. Des formules dites 2+2 (ou des variantes 2+1 1+2, 2+3) où l'étudiant passe deux ans au secondaire, deux ans au collège communautaire. L'entrée normale dans le *Fachhochschule* allemand est elle aussi précédée de deux ans de formation technique au secondaire.

générale du système mis en place. Mais elles remettent aussi en cause le deuxième pilier sur lequel s'est construit, au Québec, la formation professionnelle et technique, le modèle de formation dit scolaire.

### *L'ouverture de la forteresse*

Pour assurer la formation de la main-d'œuvre, certains pays ont adopté le modèle dit *dual* qui donne une place importante à l'apprentissage et à la formation en entreprise. Le Québec, lui, a choisi, il y a trente ans, le modèle scolaire, qui donne le monopole de la formation professionnelle et technique aux seuls établissements scolaires.

Mais il s'agissait là d'un choix politique qui marquait une rupture par rapport à la pratique antérieure. Et il est bon d'en rappeler l'histoire, car ceux qui critiquent ce choix maintenant étaient alors, parfois, dans le camp de ceux qui le soutenaient. Au cours des années trente, plusieurs lois de l'Assemblée nationale démontrent clairement qu'on pense organiser les métiers selon les modèles des corporations réunissant employeurs et employés. Et la loi de l'aide à l'apprentissage de 1945 consacre cette tendance. Elle confie à des comités paritaires de patrons et de syndicats l'administration de l'apprentissage. Ces comités sont les commissions de formation professionnelle. Cependant, pour augmenter leur pouvoir de négociation assuré par la rareté de la compétence, les syndicats essaient de limiter l'accès aux métiers et à la formation professionnelle en se transformant en ateliers fermés. Ils contrôlent ainsi le marché de la main-d'œuvre compétente. La grande industrie ne veut pas de telles corporations. Et les besoins de formation requise par le développement économique et social des années soixante poussent à contourner cet obstacle corporatiste. En rupture avec le modèle antérieur, le modèle scolaire est alors adopté, non sans débat. Il

éloignait du même coup les entreprises et les associations professionnelles des responsabilités de la formation<sup>48</sup>.

La conjoncture actuelle remet en cause ce choix. Les entreprises, pour assurer leur survie et leur compétitivité, requièrent une main-d'œuvre qualifiée et compétente. Pour l'obtenir, certaines voudront assurer elles-mêmes la formation. Déjà aux États-Unis des sociétés comme IBM, Motorola, Rand, reçoivent dans leurs collèges maison près de douze millions de salariés pour un budget annuel de plus de soixante milliards de dollars. En fait, face aux formidables pressions pour la transformation de l'économie, trois scénarios de formation sont possibles. Et ils ont chacun leurs partisans. Ou bien l'école se concentre sur la formation générale, et la formation professionnelle et le recyclage sont assurés par d'autres formateurs en dehors de l'école. Ou bien l'école étend son empire sur l'ensemble de la formation initiale et continue, celle des jeunes et des adultes, et les autres acteurs ont un rôle d'appoint. Ou bien encore s'installe une diversification des lieux de formation dont les acteurs sont parfois alliés, parfois concurrents. La crise du financement public et les besoins urgents de formation de la main-d'œuvre rendent impensable la réalisation du premier scénario. Les investissements humains et matériels consentis par l'État, dans son système d'éducation, pour réaliser la formation professionnelle et technique ne peuvent être bradés. Entre le deuxième et le troisième scénario, je ne sais celui qui l'emportera, mais, dans les deux cas, école et milieu du travail devront se rapprocher, s'allier.

48. On déplore ici et là, et de plus en plus, le retard de l'entreprise québécoise à miser sur le perfectionnement de son personnel. Habitée à cueillir à la sortie de l'école des gens formés, des produits finis, elle a peu investi dans le développement de ses ressources humaines. Cet éloignement a été nocif et pour l'école et pour l'entreprise. Nous en payons maintenant le prix.

### *Une nouvelle culture scolaire en formation technique*

Ce rapprochement bouleversera les pratiques actuelles de l'école. Celles, par exemple, de la conception des programmes de formation. Je ne parle ici ni de stages ni d'enseignement coopératif, tout le monde est conscient de leur nécessité, je parle du contenu même des programmes de formation. Leur élaboration va exiger désormais l'intervention de l'entreprise ou des associations professionnelles pour déterminer les compétences à acquérir, les standards à atteindre. Les professeurs ne seront pas exclus du processus d'élaboration des programmes. Mais on sollicitera leur expérience dans le champ qui est le leur, celui de la détermination des moyens pour acquérir les compétences définies par d'autres. Ce qui ne sera pas une petite révolution.

Cette présence du milieu du travail se fera aussi sentir dans la détermination des objectifs de formation. Des programmes élaborés par les seuls milieux scolaires donnent de l'importance à l'explication des concepts; les programmes élaborés en collaboration avec l'entreprise donneront de l'importance à la maîtrise de l'aspect opératoire des concepts<sup>49</sup>. Les connaissances ne devront pas être seulement apprises ou comprises, elles devront être utilisables pour répondre à des situations problèmes. Et mieux on réussira à maîtriser ainsi des situations de plus en plus complexes, plus on démontrera que l'on sait vraiment. Les programmes élaborés par les seuls milieux scolaires donnent de l'importance aux connaissances; les programmes élaborés en collaboration avec l'entreprise donneront de l'importance au développement d'attitudes. Pour survivre

49. La construction de tels savoirs opératoires doit commencer très jeune. Ce fait contraindra l'école québécoise tout entière à transformer certaines de ses pratiques.

et vivre dans une économie de marché, les entreprises voudront créer, en leur sein, une culture qui favorise l'innovation technologique dans toutes les fonctions de l'organisme: conception des produits, processus de fabrication, savoir-faire technique, procédures, système de gestion. Or, prendre en compte ces attentes nouvelles, c'est transformer les pratiques éducatives qui ont jusqu'ici favorisé la répétition et la passivité. En effet, qu'est un innovateur? C'est un visionnaire, capable de saisir toutes les étapes d'un projet, et, pour le mener à terme, capable de mobiliser toutes les ressources: production, recherche, finance... Ce n'est pas un solitaire comme l'inventeur, il travaille avec une équipe possédant les diverses compétences nécessaires au développement du produit<sup>50</sup>. C'est une personne courageuse, capable d'affronter les contraintes, les réticences, l'insécurité que le projet engendre. C'est une personne ayant l'intelligence des marchés, un Hermès à l'œil vif et au jarret léger. Voilà le type de personne que demandera désormais le milieu du travail.

### *Les routes de l'avenir*

Manifestement, le paysage de la formation technique change. L'ordre ancien craque. De nouvelles réalités émergent. Elles ébranlent déjà l'ensemble du dispositif. Mais, ici, des obstacles structurels empêchent les évolutions nécessaires, là, les rôles se redéfinissent dans un climat de foire d'empoigne. Or, peut-on, dans un réseau public, laisser au seul jeu des forces la redéfinition des rôles et des missions? De tels réajustements exigent l'intervention d'un maître

50. Beaucoup d'Occidentaux attribuent au système scolaire extrêmement compétitif des Japonais leur succès dans l'innovation. Les Japonais, eux, l'attribuent à l'apprentissage du travail en groupe.



d'œuvre qui considère l'ensemble de l'appareil<sup>51</sup>. Or, il tarde à venir.

Je n'ai pas l'ambition de jouer un tel rôle. Mais, devant ce paysage à la géologie bouillonnante, je veux indiquer quelques repères, dégager les lignes d'horizon des évolutions nécessaires, faire ressortir les axes médians autour desquels ce continent doit se réorganiser. Il est sans doute trop tôt pour fixer définitivement les nouvelles berges de la filière de formation technologique. Mais un certain nombre d'innovations et de décisions, guidées par une vue cohérente de son devenir, et intervenant à des endroits stratégiques, peuvent lui permettre de creuser progressivement ce nouveau lit. Voici cinq lignes d'horizon pour ces tâches.

*Sortir toujours de l'école avec un diplôme attestant une compétence professionnelle.* Tel doit être l'horizon visé par l'école à tous les niveaux. Cela nécessitera la mise en place, au secondaire, d'un système d'apprentissage puisque l'insertion professionnelle des jeunes sera un des problèmes sociaux les plus graves des quinze prochaines années. Cela nécessitera aussi la mise en place, au cégep, de structures de transition pour insérer dans la filière technologique ceux qui entreprennent des études supérieures longues sans avoir l'intention de les poursuivre.

La même perspective doit conduire à examiner les chevauchements et les doublons entre la formation

51. La formation professionnelle et technique relève des réseaux d'éducation et de leurs ministres de tutelle. Mais un tel objet, surtout en période d'adaptation de la main-d'œuvre, concerne aussi le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu. Partout, en Occident, les relations entre ces deux partenaires ministériels sont difficiles. Mais elles le sont encore plus au Québec. L'éloignement de l'école et du milieu du travail a là aussi laissé des traces. Cependant, je ne ferai pas ici de propositions pour un nouveau partage des rôles. Ce n'est pas le temps. Il faut d'abord redessiner l'espace de ce continent en mouvement.

professionnelle du secondaire et celle de la première année du cégep. Les projections d'emploi sont hasardeuses, certes, mais des évidences s'imposent. Un des besoins criants des pays industrialisés est celui de la formation de techniciens de premier niveau, c'est-à-dire d'ouvriers spécialisés améliorés. Or, sur ce même terrain, secondaire et cégep se font concurrence. La concertation ne peut plus suffire. Le ménage doit être fait pour éviter le gaspillage d'argent et d'énergie. Ce seul chantier nécessitera une détermination sans faille<sup>52</sup>. Pour y arriver, il faudra établir des niveaux de compétence des métiers et des professions, dessiner, à partir de ces niveaux, des programmes de formation sans distinction des ordres d'enseignement, prévoir une même reconnaissance officielle de ces différents niveaux. La formation, à ces premiers niveaux, sera donnée soit au cégep, soit au secondaire, soit en entreprise. Seuls les critères de rentabilité, de rendement et de besoins régionaux devront présider à ces attributions. Ces centres recevront aussi les adultes en quête des qualifications professionnelles de ce niveau.

*Constituer dans l'enseignement supérieur et en dehors de l'université une voie technologique consistante.* L'enseignement supérieur court, c'est la voie dans laquelle s'engagent tous les pays. La filière technologique du cégep remplit déjà cette fonction, mais elle doit être renforcée et exploitée au maximum. Certains programmes de formation offerts à ce

52. Tous les programmes du collégial et du secondaire sont affectés par cette opération. Et aussi leur implantation dans les régions. C'est dire les résistances auxquelles il faut s'attendre. Mais le ménage doit se faire. Quarante cégeps offrent un programme de techniques de bureau, le secondaire aussi. Ces doublons et leurs coûts sont inadmissibles. Près d'une trentaine de programmes techniques de trois ans offerts dans le réseau des cégeps ont moins de soixante étudiants au total. Les coûts de telles situations sont exorbitants.

niveau doivent pouvoir dépasser leur durée actuelle, si les niveaux de compétence l'exigent.

L'organisation du travail est en changement. En gestion, les premiers niveaux d'encadrement disparaissent, des cadres techniciens voient leurs fonctions élargies. Ils doivent à la fois maîtriser les nouvelles technologies, leur intégration dans les opérations et les aspects relationnels du travail en groupe ou du contact avec la clientèle<sup>53</sup>. Dans le domaine des professions du commerce, de l'industrie, de la santé, du tourisme, les professions de niveau intermédiaire sont en croissance. Or, l'omniprésence de la formation universitaire dans ces champs remplit un espace pouvant être comblé avec profit, et à moindre coût, par le cégep. Dans certains secteurs tels ceux de la mécanique, de l'électrotechnique, de l'entretien informatique, on voit apparaître le besoin d'un niveau légèrement supérieur à celui de technicien. Pour toutes ces formations, la filière technologique du cégep doit être l'atout de l'enseignement supérieur de masse. Quelques-unes de ces formations peuvent exiger quinze ou seize ans de scolarité au lieu de quatorze. La formation doit pouvoir se donner au cégep même. L'université doit revenir à ses missions premières, celle de la formation professionnelle de niveau supérieur et celle de la recherche.

Il faut aussi officialiser les mandats de diffusion, de transfert technologique, de recherche appliquée de la filière de formation technologique du cégep. Dans la guerre économique engagée, l'atout de cette filière doit être utilisé à plein. Les universités, elles aussi, sont de plus

53. Dans les industries traditionnelles, il y avait séparation des fonctions de production de celles d'administration. Dans les industries utilisant les nouvelles technologies, ces fonctions tendent à se rapprocher. Le cadre technicien doit maîtriser les habiletés nécessaires aux deux fonctions.

en plus conviées au développement technologique. L'industrie canadienne ne pouvant plus compter sur la seule disponibilité des matières premières veut miser sur les technologies clés capables de produire des biens et services commercialisables à l'échelle internationale. Les ressources universitaires sont ainsi sollicitées dans les trois groupes de technologie qui révolutionnent l'industrie: fabrication de matériaux industriels de pointe, biotechnologie, information. Mais, malgré ces efforts d'innovation et de recherche, notre économie restera longtemps dépendante des connaissances produites à l'étranger. En 1986, le Canada ne produisait que cinq pour cent des connaissances nouvelles du monde. Dans cette conjoncture, si le Québec doit poursuivre un effort autonome de recherche et développement, il doit parallèlement développer une stratégie d'emprunt — le Japon a fait longtemps cela — assortie d'un effort de transfert et de diffusion rapide des technologies. Dans cette action indispensable de repérage, de diffusion, d'adaptation, d'implantation des technologies, la filière technologique du cégep doit jouer un rôle primordial. Elle doit aussi jouer un rôle de premier plan pour le recyclage et le perfectionnement des adultes. Ils sont déjà nombreux au cégep. Ils le seront encore plus. Mais ici encore, l'université doit abandonner une grande partie du terrain des certificats que l'opportunisme financier et l'absence de politiques ministérielles lui ont permis d'envahir<sup>54</sup>. D'ailleurs, ces certificats sont plus souvent des enseignements de base, en

54. Le financement des universités se fait sur la base du nombre d'étudiants inscrits, indépendamment du fait que ce soit à l'enseignement régulier ou adulte. De plus, les certificats ne sont pas soumis aux mécanismes d'autorisation des baccalauréats. Le financement des cégeps se fait aussi, à l'enseignement régulier, sur la base des étudiants inscrits. L'éducation des adultes n'est pas, elle, financée sur les mêmes bases. Son essor a été restreint par une enveloppe limitée et en réduction continue.

vue d'un baccalauréat, qu'un enseignement professionnel avancé.

*Assurer une formation appropriée.* Je n'ai pas la témérité de dire en quelques mots ce que doit être cette formation. Je voudrais simplement faire deux remarques. Le rapprochement nécessaire de l'école et du milieu de travail relance dans les milieux scolaires l'affirmation de la nécessité d'une formation générale. Ce credo est repris sur toutes les estrades: l'école ne doit pas former pour les seules compétences techniques requises par l'emploi, le citoyen du siècle qui vient devra, au contraire, avoir une formation ouverte, complète, à la mesure même des défis mondiaux. Fort bien. Et c'est vrai qu'il doit en être ainsi. Personne ne le conteste. Le Conseil du patronat lui-même entonne maintenant le discours de la tête bien faite et non bien pleine. Par intérêt. En effet, en période de révolution technologique, les savoirs fondamentaux demeurent, ce sont les techniques, les procédés d'application, qui changent. Mais alors, qui essaie-t-on de convaincre par ce discours inflationniste sur la nécessité de la formation générale pour l'étudiant inscrit dans un programme de la filière technologique? Derrière tout ce bruit, n'y a-t-il pas un aveu, celui du sentiment de n'avoir pas bien réussi, jusqu'à présent, à donner une telle formation? À quoi attribuer cet échec? Au manque d'espace consacré dans les curriculum à cette formation? Non. Au cégep, un tiers des cours de la filière de formation technologique, soit l'équivalent d'une année d'études sur trois, sont déjà des cours de formation générale. Mais les succès sont mitigés parce qu'on escamote toujours la question de la différence. Pourquoi ceux qui ont choisi la voie de l'enseignement supérieur court en s'inscrivant dans la voie technologique sont-ils soumis à la même quantité, au même contenu, à la même intensité, aux mêmes exigences de cours de formation générale que les étudiants ayant choisi la voie

d'études longues<sup>55</sup>? À ce gavage, les étudiants réagissent par la passivité ou l'abandon. Les cours de formation générale doivent exister dans cette filière, mais ils doivent être adaptés aux études qui y sont faites.

De même, au-delà des connaissances et des compétences, variables selon le programme choisi, la filière technologique devra développer les capacités nécessaires à l'exercice des fonctions technologiques. Des attitudes, celles de l'innovation, de la rigueur et de la curiosité intellectuelle, celles de l'adaptation, du sens du client, de l'écoute de ses besoins, de l'attachement à la qualité du service rendu. Mais aussi des compétences intellectuelles spécifiques. Celle de la méthode inductive, qui permet de passer du procédé à la notion, du symptôme à la cause. Celle de la pensée systémique, qui donne de l'importance au jeu des relations entre les parties. Celle de la maîtrise symbolique, qui facilite la manipulation des symboles verbaux (communication écrite et orale) et numériques. De tels apprentissages impliquent des renouvellements pédagogiques. Mais les stages, les projets d'étude en situation réelle peuvent aussi y contribuer.

*Faire sauter les embâcles qui entravent les évolutions.* Ces verrous sont parfois législatifs, parfois réglementaires, parfois politiques. Je me contenterai de les énoncer. Mais la brièveté de la formulation n'a rien de commensurable avec la difficulté de telles opérations. Ces verrous sont en effet les lieux du partage des territoires et donc celui des luttes de pouvoir.

55. Le diplôme obtenu par cumul d'unités rend ce problème encore plus aigu. Dans ce système, pour avoir le diplôme, il faut réussir tous les cours. Quand le diplôme est accordé sur la moyenne des notes accumulées dans les différents cours, on peut avoir des notes inférieures à la moyenne et obtenir quand même son diplôme. L'étudiant du technique ne peut, sous peine d'échec, se permettre d'être plus faible dans des cours de formation générale établis pour ceux qui ont l'intention de faire des études longues.



La double juridiction du secondaire et du cégep en enseignement professionnel, à l'exclusion de la filière d'apprentissage, doit être abolie. Un enseignement technologique pouvant exiger quinze ou seize ans d'études doit pouvoir exister au cégep, en dehors de l'université. La structure du programme de la filière technologique doit être conçue différemment de la structure de la filière préuniversitaire. Tant pour l'équilibre des catégories de cours que pour la séquence et la longueur des formats. Ces formats doivent se déterminer à partir de niveaux de compétences professionnelles, et leur flexibilité doit permettre l'entrée et la sortie des adultes. La loi des collèges doit prévoir une commission des études propre à la filière de formation technologique et la possibilité d'établissements différents dédiés soit à la filière de formation technologique, soit à celle de la formation préuniversitaire. Les règles du financement des adultes doivent être changées, elles doivent être analogues à celles des universités. Un tiers des professeurs enseignant dans la filière technologique doivent être des chargés de cours provenant des entreprises, et les conventions collectives doivent le permettre.

*Mettre en œuvre des éléments qui favorisent le dynamisme des établissements.* Ici encore l'énumération sera brève. Cependant, certaines de ces tâches demandent la continuité d'action et une ténacité à toute épreuve.

Un organisme central<sup>56</sup> détermine pour toutes les formations professionnelles et technologiques les niveaux de compétence à atteindre. Les professeurs ne participent pas à ces travaux. Une autorité centrale autorise les établissements à dispenser les programmes d'enseignement. Les règles générales de l'établissement des programmes sont établies par règlement ministériel. Les établissements déter-

56. Le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu ne doit pas être exclu d'un tel organisme.

minent eux-mêmes les programmes d'enseignement à partir de ces règles et des niveaux de compétence préalable-ment déterminés. Ils précisent les contenus et les séquences pédagogiques. Les établissements évaluent leurs étudiants et émettent eux-mêmes les diplômes. Les programmes sont évalués ou homologués périodiquement par un ou des organismes externes. Dans cet examen, l'organisme vérifie également si les étudiants ont atteint les niveaux de compétence établis. Les programmes d'enseignement des filières technologiques, ou du moins certains d'entre eux, se voient reconnaître le statut de centres de transfert technologique. La synergie entre la formation initiale, l'aide aux entreprises, le recyclage et le perfectionnement des adultes est constamment recherchée. Le professeur se voit reconnaître dans sa tâche des activités de recherche appliquée, de transfert technologique, de services à la communauté. Tous les cinq ans, le professeur fait un stage de six mois dans des entreprises ou des organisations correspondant à sa spécialité. La recherche et la formation en didactique d'enseignement technologique est encouragée. L'échange international avec les écoles de même niveau et de même spécialité est soutenu.

Cette liste n'est pas exhaustive. Mais ces mesures indiquent l'horizon visé. Et leur point de convergence est l'émergence d'une vraie culture technologique à l'enseignement supérieur.

### *Pour affronter la résistance intérieure*

Les forces de changement en œuvre remettent d'abord en cause le segment de formation professionnelle et technique du système éducatif. Est-il besoin de le redire? L'économie de marché, les mutations technologiques, l'adaptation de la main-d'œuvre dans une économie en transition, le rendement social des investissements publics, tout interrompt d'abord la formation professionnelle et technique. Tout le

monde en conviendra. Mais les tâches à entreprendre sont colossales. Aussi, à l'intérieur même de l'appareil éducatif, il y aura des résistances qui s'exprimeront dans la manière même de poser le problème.

De façon habituelle, les problèmes d'éducation sont examinés selon les ordres. Or, celui de la formation technologique ne peut être envisagé ainsi. Cette filière doit être considérée en elle-même, et comme un ensemble, indépendamment de la division par ordre d'enseignement. La cohérence verticale à travers les ordres doit être recherchée.

Les réformes de cette filière doivent lui permettre de jouer mieux son rôle dans la bataille économique qui s'engage. Tout le monde en conviendra. Mais redessiner cet espace est une entreprise périlleuse qui demande de la vision et de la détermination. Aussi, on aura tendance à en laisser l'initiative aux circonstances. Certaines choses changeront ainsi, mais à quel prix? On l'a vu, un changement n'a d'effet sur les acteurs que s'il affecte le champ d'action dans lequel ils agissent. L'apparition d'un effet n'est pas le produit d'une nécessité venant d'on ne sait où. Elle dépend des caractéristiques du système d'interdépendance et d'action dans lequel nous agissons. Pour faire des changements, il faut agir sur le système. En formation professionnelle et technique, sous la pression des forces, le système craque. La structure d'action change, mais de façon incohérente, désordonnée. Il en résulte dysfonctionnement, perte d'énergie et de ressources. Laisser de tels changements au gré des circonstances est irresponsable. Il faut intervenir, enlever les blocages, mettre en œuvre les éléments qui favorisent de nouveaux comportements des acteurs.

Mais la résistance viendra aussi de l'idée même de cégep. Tracer le nouveau lit de la filière de formation technologique, c'est proposer son émancipation, car, à l'évidence, la formation préuniversitaire ne peut être dessi-

née sur ce même modèle. Or, l'idée bureaucratique de cégep est synchrétique. Elle n'aime pas regarder les réalités différentes comme différentes. Elle aime des formats pouvant s'appliquer indistinctement aux deux filières. Elle aime ouvrir des fausses fenêtres pour des raisons de symétrie. Aussi, s'il était besoin encore de trouver des raisons pour justifier un examen spécifique de la filière d'enseignement technologique, c'est dans l'affrontement même de cette résistance qu'il faudrait les chercher. S'obliger à examiner, en elle-même, la filière de formation technologique — et toute la conjoncture nous y contraint —, c'est s'obliger en contrepartie à examiner, en elle-même, la filière de formation préuniversitaire et à la mettre spécifiquement sur la table. Elle ne pourra plus alors se dérober à un tel examen. Or, elle est un des points faibles du système du cégep. Du moins l'objet de l'insatisfaction constante de l'université.



## LA VOIE DE LA FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE

Il est tout compte fait assez facile de tracer les voies nouvelles que doit emprunter la formation technologique. Des modèles de formation analogues existent ailleurs et les raisons de leurs réussites sont évidentes. De plus, les défis posés par les bouleversements économiques indiquent clairement les nouveaux rôles que doit jouer cette filière. Enfin, nous l'avons vu, les dysfonctionnements du système lui-même s'y font moins sentir. Cette filière doit être développée, elle n'a pas à être redressée.

Il en va tout autrement de la filière de formation pré-universitaire, objet de critiques constantes. Mais ce qu'il convient de faire ne rencontre pas l'unanimité. Les modèles d'organisation de la douzième et de la treizième année conduisant à des études longues sont, de par le monde, très divers. Même aux États-Unis, notre référence coutumière quand s'engagent les débats sur les structures. Et chacun peut ainsi facilement trouver son butin pour défendre sa thèse. De plus, les défis posés à ce niveau d'enseignement par les bouleversements actuels sont certes

réels, mais ils ne lui sont pas particuliers. Ils se posent à tout le système d'éducation. Alors, les objectifs qui les traduisent restent souvent formels. On ne voit leur effet ni sur les programmes ni sur l'enseignement effectif<sup>57</sup>. Enfin, la fonction même de ce niveau ne peut être dissociée de celle des études antérieures et de celle des études ultérieures. Le rôle de la filière préuniversitaire est d'assurer le passage des unes aux autres. Les programmes de la filière technologique préparent à des fonctions de travail, les programmes de la filière préuniversitaire préparent à des études longues ne débouchant que plus tard sur des fonctions de travail.

Tout cela rend difficile la détermination d'objectifs clairs pour cette filière. Et comment, dans ces conditions, susciter l'adhésion pour le changement? Je resterai, ici encore, fidèle au même principe d'action, celui de la loi de la marche en montagne. La préoccupation du futur doit certes inspirer la recherche des solutions d'aujourd'hui, mais c'est en s'appuyant sur les pierres solides d'aujourd'hui qu'on prépare l'avenir. Or, ces pierres existent. Ces pierres sont solides. Elles ont été difficilement mises à jour. Et déjà les forces de renouveau y prennent appui. Et plus que jamais la formation devra y recourir. Ce sont donc ces pierres que la réforme devra consolider. Mais, tout d'abord, la lente découverte de ces môles solides, cette difficile gestation, vaut la peine d'être contée.

57. Le discours actuel sur la formation dit la nécessité de l'éducation aux valeurs et de la formation éthique. On a là un exemple d'objectif formel. Quand on a dit cela, on n'a encore rien dit sur ce qu'il convient de faire. En effet, un tel objectif ne peut concerner un seul ordre d'enseignement. Quelle est donc la part respective de chacun dans cet effort? De plus, du primaire au cégep, des espaces sont déjà prévus dans les curriculum pour aborder ces questions. Dire la nécessité actuelle d'une telle formation, c'est donc avouer que ces espaces n'ont pas rempli leur fonction? Mais comment s'assurer qu'il en soit désormais autrement?

### *L'éternel débat sur la formation générale*

Les intentions du départ étaient claires. Il y a trente ans, le niveau d'études de la onzième à la quatorzième année était fractionné. Les cours scientifique, commercial, général, technique, classique... étaient autant d'orientations parallèles de formation. Il fallait réagir contre cette division de la culture en univers de connaissances. Pour le rapport Parent, la rationalisation des structures devait permettre de donner, au niveau du cégep, une formation à la fois générale et spécialisée, humaniste et scientifique pour la filière préuniversitaire, humaniste et technique pour la filière technologique. En amont, la formation donnée au secondaire devait être générale. En aval, la formation donnée à l'université devait être spécialisée. L'université devait se retirer du champ de formation générale, et son premier cycle d'études déboucher sur un diplôme terminal de spécialisation.

Dès le départ, pour le cégep, la structure même du programme de douzième et treizième année prévoit un espace visant à assurer la formation générale, c'est-à-dire la fréquentation de disciplines différentes. Cet espace est occupé par des cours obligatoires pour tous (français, philosophie, éducation physique) et par quatre autres cours pris hors du champ de spécialisation. Les voies de spécialisation elles-mêmes font appel à des disciplines différentes. La voie des sciences aux mathématiques, à la physique, à la chimie, à la biologie. La voie des sciences humaines à l'histoire, à la sociologie, à la psychologie, à l'économie, à la politique, etc. L'étudiant inscrit à ces programmes fréquente donc une dizaine de disciplines différentes. Cette filière est bien une filière de formation générale.

Ce modèle n'est cependant pas inséré dans un règlement. Le régime pédagogique reste provisoire. Mais alors s'engage, au nom de la formation générale, une longue bataille dont un jour il faudra raconter l'histoire. Dès

l'implantation du cégep, comités ministériels et organismes conseils abordent, questionnent, proposent des changements du régime d'études<sup>58</sup>. Tout cela aboutit après plus de quinze ans de débats au maintien intégral du modèle de départ. Mais un nouveau rapport du Conseil des collèges vient de rouvrir le débat<sup>59</sup>. Et sous la même forme que les précédents. L'issue en sera-t-elle la même?

Car il faut bien comprendre le véritable enjeu de ces batailles. Le programme d'études, dans sa conception même, vise une formation générale. Des cours de disciplines différentes, et de disciplines nombreuses, sont offerts à l'étudiant. En revendiquant la formation générale, on ne cherche donc pas à faire d'un programme de formation trop spécialisé un programme de formation plus générale. Non, le véritable enjeu de ces guerres, c'est l'occupation du terrain par telle discipline plutôt que par telle autre. Quelle importance quantitative accorder à telle discipline et à telle autre? Et les cours de ces disciplines doivent-ils être obligatoires ou optionnels? Voilà les questions posées par ces rapports. Et les débats se sont déroulés sur ce seul terrain. Tel rapport propose l'augmentation des cours obligatoires en y incluant les mathématiques, l'informatique, la langue seconde, et la réduction des cours optionnels. Pour tel autre, au contraire, les cours de formation générale doivent être optionnels. Et les autres rapports combinent ces extrêmes. Dans ce contexte, la revendication de la formation générale sert de couverture pour des guerres de défense et de conquête dans lesquelles l'intérêt corporatiste est omniprésent.

58. Rapport Roquet (1970-1971), nouveau régime pédagogique (1972), rapport Nadeau (1975), rapport GTX (1978), projet du gouvernement à l'endroit des cégeps (1978).

59. *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*, Gouvernement du Québec, Conseil des collèges, mai 1992.

### *Enfin les vraies questions apparaissent*

Mais par une ruse dont l'histoire est coutumière, à l'occasion de ces débats, le professeur enseignant dans la filière technologique pose la vraie question, celle de la nature de la formation que doit viser l'enseignement de ce niveau. Pourquoi, dit-il, la formation serait-elle tributaire des seules disciplines humanistes? L'approfondissement d'une technique et des savoirs qui la constituent n'est-il pas lui aussi formateur? Et cette formation n'a-t-elle pas plus de valeur que tel cours obligatoire de formation générale transformé en auberge espagnole où chacun parle de son «vécu»? C'est dans ce contexte qu'apparaît dans l'univers du cégep la notion de formation fondamentale. Cette notion cristallise des préoccupations nouvelles. Elles ont été définies, dès 1975, et de façon magistrale, dans un rapport du Conseil supérieur de l'éducation, communément appelé rapport Nadeau: « Cette formation se préoccupe de la rigueur de la pensée, du sens critique, de la méthode de travail, de la conscience historique; elle vise la maîtrise des principes, de la démarche propre aux disciplines, des concepts de base et des lois qui permettent de saisir l'essentiel d'un savoir et de le situer dans une culture<sup>60</sup>. » Tout est dit et de façon lapidaire. Pourtant le rapport est critiqué de toutes parts. La nouveauté de cette évidence aveugle encore. Mais lentement — les idées vraies ont toujours un destin —, cette approche de la formation fait son chemin. Elle renouvelle la problématique de la formation épuisée par les débats sur la formation générale<sup>61</sup>.

60. *Le collège*, Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 51.

61. Son succès est même tel qu'elle connaît un effet de mode. Tous les ordres d'enseignement se réfèrent désormais à la notion de formation fondamentale pour définir la formation qu'ils donnent. Et, depuis, la glose sur cette notion prolifère.



En effet, la formation considérée ainsi n'est plus l'apanage de certaines disciplines. À certaines conditions, indiquées dans la définition, toutes peuvent accéder à ce statut. Tout dans une discipline n'a pas cependant la même importance. Il faut donc viser l'essentiel et cela doit être parfaitement maîtrisé<sup>62</sup>. De plus, au-delà, mais au moyen de l'étude de la discipline, il faut aussi viser le développement d'aptitudes générales, utiles pour tous toute la vie, et d'autres utiles à celui qui veut entreprendre des études longues.

Une telle approche de la formation conduit aussi inéluctablement à se poser la question de la cohérence des études. Aller à l'essentiel conduit à rechercher les notions essentielles. Alors, on s'aperçoit vite qu'elles sont aussi en œuvre dans d'autres disciplines. Préciser les compétences générales développées par la discipline conduit à s'apercevoir qu'elles le sont aussi par d'autres. Alors, pourquoi ne pas renforcer ces acquisitions par des actions mieux concertées? L'étudiant lui-même doit réaliser cette intégration des savoirs, et personne ne peut le faire à sa place, mais la forme d'organisation de l'enseignement peut ou la renforcer ou la rendre plus difficile. Et vus dans cette perspective, les programmes d'enseignement se révèlent être le

62. Il faut viser à aller à l'essentiel. Mais la difficulté à une époque d'explosion des savoirs, c'est d'établir pour un niveau donné l'essentiel de la discipline. Il faut de temps à autre réviser le contenu de la discipline à enseigner, se concentrer sur les parties vivantes du tronc et de ses racines, mais élaguer les branches mortes pour faire place aux nouveaux rameaux. Les débats sur ces questions sont parfois âpres et les consensus difficiles à établir. Mais ce sont là de vrais débats, qui font avancer les choses. Ils n'ont rien à voir avec les débats sur la formation générale où ne jouent que les lobbies disciplinaires. Au contraire, il faut plutôt s'inquiéter quand les débats sur les contenus à enseigner n'ont pas lieu. C'est le signe même que chacun, dans sa classe, fait ce qu'il veut. Ainsi, une réforme des contenus des programmes des cours de philosophie à la fin des années soixante-dix n'a suscité aucun débat!

résultat d'une combinatoire, c'est-à-dire de règles mécaniques d'agrégation de cours, et non une construction organique déterminée au préalable par des objectifs globaux de formation. Et alors apparaît clairement que toute la pente du système d'organisation de la formation préuniversitaire, détermination des programmes par discipline et par les professeurs de chacune des disciplines, évaluation de la formation faite par chaque professeur, instance disciplinaire (département) de coordination des études, tout concourt à cet effet de segmentation dont il faudrait sortir. Or, rien, sinon la bonne volonté des acteurs, ne fait actuellement contrepoids à ces forces centrifuges qui poussent à l'éclatement.

Cette approche de la formation conduit aussi à mieux définir le rôle du professeur de la filière de formation préuniversitaire. C'est sa parfaite maîtrise de la discipline enseignée qui fait d'abord le bon professeur. La pédagogie, à ce niveau d'études, ne se réduit pas à des gadgets pour susciter l'intérêt. Sa vraie difficulté réside dans la transmission des concepts essentiels et des démarches propres de la discipline. Et dans leur appropriation par l'étudiant. Y parvenir demande du métier, mais ce métier s'enracine d'abord dans la maîtrise de la discipline enseignée. Car alors on sait comment les connaissances de la discipline se sont constituées. On sait que toute maîtrise d'un concept suppose la destruction de présavoirs structurés<sup>63</sup>, que les transformations cognitives demandent du temps, que peuvent coexister en parallèle des systèmes d'interprétation mobilisés différemment selon les situations. Et les situations d'apprentissage organisées vont tenir compte de ces obstacles, de ces lenteurs. Les explications, mais aussi, et surtout, les exercices et travaux.

63. On ne construit que sur du déjà connu. Les savoirs ne se construisent pas sur l'ignorance, mais en s'articulant sur des représentations antérieures.

*Pour bien prendre le tournant*

On le voit, cette approche de la formation mobilise les énergies autour des vraies questions. Mais, de plus, tout concourt à faire de ce tournant, autour de la onzième à la quatorzième année d'études, le lieu le plus approprié où les défis propres de la formation de ceux qui entreprennent des études longues doivent être relevés. Ces années d'études sont pour eux capitales. Les tendances actuelles de l'enseignement, tant à l'école secondaire qu'à l'université, les rendent encore plus critiques. Pour bien saisir ces changements, il faut ici encore voir les choses de haut.

En amont, l'enseignement secondaire se transforme en école de base. C'est là une tendance lourde de tous les systèmes d'enseignement occidentaux. Pour une raison simple. Dans un monde de plus en plus complexe, le niveau en deçà duquel on est analphabète monte continuellement. Le rôle joué il y a cinquante ans par l'école primaire l'est maintenant par l'école secondaire. La formation y est donc générale. Elle fait place à des disciplines nombreuses, celles nécessaires au citoyen. Les contenus des matières enseignées sont rudimentaires. L'élève voit des choses diverses et nombreuses, mais il retient peu. Les savoirs acquis restent superficiels et il n'acquiert — sauf bien entendu les meilleurs — ni la maîtrise des notions fondamentales ni celle des opérations intellectuelles que les ordres supérieurs exigent communément. Indépendamment de la valeur du professeur, ce qui est d'abord ici en cause, c'est le temps. Le temps d'exposition à la matière. Le temps de la maturation et de l'approfondissement. Le temps d'une progression en spirale le long des années du secondaire. Ce qui est ici en cause, c'est aussi la nature et le nombre d'exercices sans lesquels il n'y a pas d'approfondissement des savoirs. Les travaux du secondaire transformé en école de base n'ont pas désormais plus d'importance que ceux du primaire.

Pour celui qui veut entreprendre des études longues, cette formation doit donc être continuée, approfondie.

Mais, pour certains, elle doit même être reprise. Le phénomène du seuil amène à ce niveau d'études, et particulièrement dans le programme des sciences humaines de la filière préuniversitaire, l'étudiant moins bien préparé, l'étudiant plus faible et aussi celui dont les motivations sont incertaines. Il faut donc ici affronter cette situation inédite, provoquée par l'enseignement supérieur de masse. Et il faudra l'affronter encore longtemps, car la scolarisation à l'enseignement supérieur devra être augmentée. Pour qu'elle le soit, elle devra être alimentée à sa source, à l'entrée. Mais accepter plus d'étudiants, c'est aussi accepter davantage d'étudiants faibles. C'est donc leur réussite ou leur échec qui fera la différence. Cette réalité ne peut être contournée. Il faut y faire face. Pour cela, il faut être tout d'abord animé de la conviction que tout n'est pas encore perdu. Le postulat de base de l'augmentation de la scolarisation est le suivant: on peut tout faire comprendre et acquiescer à une proportion de plus en plus grande d'une population donnée. Le tout est dans la manière. Ce qui renforce, ici encore, l'aspect pédagogique du métier de professeur. Et fait appel à sa passion d'éduquer, d'éveiller, de former. Mais ce professeur ne doit pas être mis dans une situation impossible. Les standards de sortie, ceux auxquels il doit conduire, ne doivent pas dépendre de lui seul. On ne peut laisser le poids de telles décisions sur ses seules épaules. Et on ne saurait lui faire grief si certains n'atteignent pas les standards ainsi définis. De plus, pour éviter les effets pervers des programmes de type ouvert, des structures d'accueil particulières doivent tenir compte de cette nouvelle réalité, celle de faiblesse et celle de l'incertitude vocationnelle d'une proportion significative d'étudiants accédant à ce niveau. Certains auront besoin d'un programme particulier de remise à niveau. Alors, des réussites



seront encore possibles comme en témoignent déjà certaines réalisations du cégep<sup>64</sup>.

L'évolution de l'enseignement secondaire, en amont du cégep, dégage donc, de plus en plus, un espace propre d'intervention au tournant de la onzième à la treizième année d'études. Mais l'évolution, en aval, de l'enseignement universitaire renforce lui aussi la même tendance. Les formes prises par les programmes d'études du premier cycle universitaire sont de plus en plus critiquées. Ces programmes d'études ne sont pas assez généraux. Le modèle de curriculum d'études des facultés professionnelles a contaminé tout le champ, même celui qui aurait dû lui être le plus réfractaire, le champ des arts et des lettres. Les garde-fous réglementaires — l'espace réservé aux cours à option — ou institutionnels — la double structure du département et du module — ont été contournés. Les baccalauréats sont devenus trop spécialisés. Aussi, désormais, on veut repousser la formation professionnelle au deuxième cycle — et à côté des maîtrises de recherche on ouvre des maîtrises professionnelles — et recentrer les baccalauréats sur une formation plus générale. Pour réaliser ce virage, l'université demande qu'à son seuil l'étudiant ait désormais une meilleure maîtrise préalable des langages essentiels, une plus grande conscience historique, une plus grande aptitude au raisonnement abstrait et à l'analyse critique. Et elle déplore que ces capacités n'aient pas été suffisamment développées au niveau antérieur.

Cette situation renforce donc le rôle stratégique de la filière préuniversitaire du cégep. Elle ne peut se dérober à cette demande. On ne peut, en effet, continuellement

64. Depuis quelques années, la prise de conscience de ce fait nouveau a suscité dans les cégeps des actions cohérentes, des stratégies d'aide à l'apprentissage, qui mobilisent ici encore les forces de renouveau. C'est là encore une pierre solide sur laquelle il faut bâtir l'avenir.

renvoyer la solution des problèmes aux niveaux antérieurs. Mais, de surcroît, l'étudiant inscrit dans cette filière a normalement l'âge idéal pour ce type de formation, l'âge du développement de la pensée formelle. Sans doute, la formation doit à tout âge viser la constitution de vrais savoirs. Elle doit fuir l'anecdote, l'approximation. Les informations données doivent être liées, expliquées. Elle doit sans arrêt tendre à changer de niveau, à élever, à passer de la mémorisation à la compréhension, du fait au concept, de l'énoncé à la preuve, de la recette à la méthode, de l'affirmation à l'argumentation, de l'information ou de l'expression à l'explication. Mais, au début de l'âge de la pensée formelle, ces activités doivent être plus systématiquement utilisées et les mécanismes de ces ruptures de niveau doivent être démontés. En effet, l'exercice, par l'étudiant lui-même, de ces niveaux supérieurs d'opérations intellectuelles est alors vraiment possible. Comme aussi la métacognition, c'est-à-dire la possibilité du redoublement, du retour sur ce qui est ici vraiment en cause. Cet âge est bien celui de ces bouleversements intellectuels souvent déterminants. L'étudiant inscrit dans la filière technologique doit aussi bénéficier de ce type de formation. Mais l'étudiant inscrit dans la filière préuniversitaire peut, lui, y consacrer plus de temps. La formation professionnelle est différée et les études longues qu'il entreprend exigent qu'il maîtrise encore plus ces capacités.

### *Le retour du collège*

Les années d'études dans la filière préuniversitaire sont donc cruciales. Mais comment s'assurer qu'une telle visée de la formation y soit mieux atteinte? Il ne suffit pas de le décréter. Ni la société ni les institutions ne se changent ainsi. La bonne volonté seule ne suffit pas non plus. Il faut donc mettre en œuvre une structure d'action qui pousse tous les acteurs à viser cette fin. La réforme de la filière

préuniversitaire du cégep est à ce prix. Elle ne se réalisera pas autrement.

En effet, toute forme d'organisation et de distribution des pouvoirs au sein de l'institution scolaire n'est pas nécessairement appropriée aux visées de formation qu'on veut obtenir. L'organisation n'est jamais neutre, elle facilite certaines choses et en empêche d'autres. Or, en Occident, les formes prises depuis trois siècles par les établissements d'enseignement supérieur sont marquées par deux modèles antagonistes: le collège des jésuites du *Ratio studiorum* du dix-septième siècle et l'université allemande du dix-neuvième siècle de Humboldt<sup>65</sup>. Au collège des jésuites — ou dans ses dérivés, le *Gymnasium* allemand, le lycée napoléonien, le collège classique —, le curriculum d'études est obligatoire, le régent est contraint à le suivre, les disciplines enseignées visent aussi le développement d'aptitudes générales. À l'université allemande, l'étudiant choisit son programme, le professeur détermine lui-même les sujets d'études, il est un spécialiste s'adressant à de futurs spécialistes. Et dans chacun de ces modèles, toute l'organisation est ajustée au renforcement de la fonction privilégiée et aux rôles différents exercés selon le modèle par le professeur, le programme d'études, l'étudiant. La visée d'une formation dite fondamentale se développe mieux dans le modèle du collège que dans celui de l'université. Des forces exogènes y font alors contrepoids à la liberté et à la seule autorité disciplinaire du professeur. Or, le modèle d'organisation des études dans la filière préuniversitaire du cégep est plus apparenté à celui de l'université qu'à celui du collège. C'est là la source des maux que l'on déplore<sup>66</sup>.

65. Wilhelm von Humboldt, fondateur et premier recteur de l'université de Berlin (1809-1810).

66. L'École polytechnique, l'École de technologie supérieure, les HEC sont organisées selon le modèle du collège. La filière préuniversitaire du cégep ne l'est pas.

Dans une étude célèbre portant sur l'organisation des études du premier cycle aux États-Unis, Riesman a abouti aux mêmes conclusions<sup>67</sup>. Trois types différents d'institution offrent la formation de ce niveau: le collège traditionnel associé aux grandes universités, où l'étudiant ne peut éviter de recevoir une formation déterminée, quitte à ce qu'il réagisse par la passivité; les institutions proposant un supermarché de cours, où l'étudiant peut, s'il s'en occupe, recevoir la formation; les institutions peu sélectives, peu préoccupées de formation, abandonnant la détermination des contenus et des standards à la pression de l'étudiant consommateur. Le système d'organisation de la filière préuniversitaire du cégep est en théorie une institution du deuxième type. Mais le jeu des effets de seuil, l'inexistence de forces exogènes, la liberté totale du professeur dans la détermination du cours et des standards à atteindre, tout concourt à le faire glisser vers l'institution du troisième type. Seuls ceux qui sélectionnent les meilleurs peuvent résister à cette dérive inéluctable. Pour permettre la formation visée par cette filière, il faut donc tout faire pour tendre vers le modèle du collège. Sinon, la formation voulue est hypothéquée. Et pour assurer une telle réforme, deux types de dispositifs me semblent essentiels.

Il faut tout d'abord instaurer dans cette filière la présence de forces exogènes fortes. Elles sont présentes dans la filière de formation technologique et, on l'a vu, ces contrepoids empêchent les dérives et renforcent la cohésion des acteurs. Elles sont inexistantes dans la filière préuniversitaire. Aussi, les programmes d'études doivent être établis par une instance extérieure, le ministre, et ils ne doivent être déterminés ni par le professeur lui-même ni par l'éta-

67. David Riesman, *On Higher Education*, San Francisco, Jossey Bass Publishers, 1980.

blissement. En corollaire, la détermination des standards à atteindre à la sortie ne doit être laissée ni à chaque professeur ni même à chaque établissement. Des examens assurés par une instance extérieure, le ministère, doivent permettre de vérifier s'ils sont atteints. Cette mesure est d'autant plus nécessaire que cette filière remplit la fonction d'un sas entre deux ordres d'enseignement, elle permet la mise à niveau de l'étudiant plus faible. En contrepartie, il faut, à la sortie, garantir la fiabilité du diplôme accordé. On ne peut indéfiniment, à tous les paliers d'enseignement supérieur, reporter les problèmes de mise à niveau. C'est une question de rendement. Mais d'abord de bon sens.

Parallèlement, et ceci n'est pas contradictoire, car l'action des forces exogènes produit aussi un tel effet, il faut instaurer dans cette filière la présence de forces intégratrices. Toute l'organisation qui sous-tend l'enseignement préuniversitaire est technocratique: morcellement des cours, regroupement des professeurs par discipline d'enseignement, salles banalisées, absence de finalité de formation claire. Tout concourt au désinvestissement de l'étudiant et du professeur. Or, les exigences mêmes de ce type de formation postulent à l'inverse l'existence d'une communauté. Tous les éléments renforcent et soutiennent alors les programmes d'étude, et l'étude elle-même. Et cette existence passe par des choses aussi triviales — mais alors le sont-elles vraiment? — que la réorganisation des espaces d'appartenance et celle des systèmes d'horaire. Nulle part en Amérique du Nord l'étudiant du premier cycle universitaire n'a de cours d'une durée de trois heures consécutives. Le professeur peut ainsi pour le même cours rencontrer deux fois par semaine le même groupe d'étudiants. Dans les universités québécoises et de façon générale dans les cégeps, en revanche, les cours sont généralement d'une durée de trois heures. C'est là une formule

accommodante pour le professeur et aussi pour l'étudiant. Mais l'est-elle pour la formation<sup>68</sup>?

### *De la difficulté propre de cette réforme*

Ces simples remarques montrent la difficulté de la réforme de cette filière. Les forces de changement poussent la filière de formation technologique dans des champs nouveaux. Ce qui est stimulant. La réforme de la filière de formation préuniversitaire passe par des changements d'habitudes et de modèles de référence. Toute l'économie du fonctionnement actuel doit être inversée. Il faut instaurer d'autres formes d'organisation et de distribution des pouvoirs pour construire les programmes, fabriquer les horaires, affecter l'étudiant dans les groupes, assigner des groupes aux professeurs, déterminer les contenus de cours, les travaux, les formes d'évaluation et d'examen. Ces changements touchent la distribution des pouvoirs du professeur.

Ils bouleversent aussi les normes informelles, les intérêts, les droits acquis. Car un groupe de pairs n'est pas égalitaire. Il s'établit entre ses membres une hiérarchie au plan du prestige, de l'autorité, du pouvoir, des droits. Dans un département d'enseignement, il y a le club des sénateurs et celui des petits nouveaux. Et quand cette subtile hiérarchie est mise en cause par le changement, celui-ci est difficile. Une des principales difficultés pour réaliser la concertation de professeurs de disciplines différentes, enseignant aux mêmes étudiants, est la pratique de l'affectation des cours. Au cégep, comme à l'université, le département

68. La division de l'année en sessions pourrait, dans cette filière, être aussi remise en question. Cependant, cette division est opportune dans la filière des études technologiques. Il faudra donc sans doute la maintenir ici aussi pour faciliter le passage d'une filière à l'autre.



lui-même l'assure. Il l'assure théoriquement. Trop souvent, le choix du cours, et donc de l'horaire, est fait par le professeur lui-même selon l'ancienneté! Une telle pratique ne peut plus se continuer dans un système où l'organisation de l'horaire vise à favoriser la rencontre, et donc la concertation, de professeurs de disciplines différentes. Ces changements dans les établissements eux-mêmes — et c'est pourquoi l'action des forces exogènes doit aussi les y pousser — demanderont de la part des responsables un immense effort de patience, de ténacité, de persévérance, d'intelligence des situations. Ils demanderont aussi — et ils existent — des alliés crédibles, acceptant de jouer le jeu et se faisant ainsi les promoteurs du changement.

Mais seront-ils alliés jusqu'au bout? De telles réformes touchent des niveaux profonds de résistance. Pour viser une telle formation, il faut créer une communauté. Mais, pour exister, elle doit s'affirmer. Elle se créera par l'affirmation institutionnelle des buts de la formation visée et des standards à atteindre. Or, on hésite à aller jusque-là. Agir ainsi, c'est en effet restaurer dans l'institution une image parentale forte. Or, dans tout le système d'éducation québécois, cette figure est à la fois obscurément recherchée et farouchement repoussée. Cette ambivalence se joue déjà dans la classe. Durant ses études, l'étudiant repousse cette forme d'autorité; après ses études, il souffre de n'avoir pas eu de maître. L'obscur désir du professeur est de laisser une trace; mais, le plus souvent, il se réfugie dans une relation neutre, à l'abri de la discipline enseignée. Les établissements d'enseignement hésitent à imprimer leur marque; ils ne donnent que ce qui leur est demandé. Si les finalités éducatives sont plus affirmées ici ou là, ce n'est pas par décision ou conviction, c'est pour répondre à la demande d'étudiants plus forts, voulant être nourris.

À cette difficulté s'en ajoute une autre tout aussi profonde. La croyance, pourtant toujours démentie, que les

forces endogènes seules et la bonne volonté suffiront à transformer les choses. Cette croyance est particulièrement forte au cégep, et j'ai montré où elle a sa source, et comment elle se renforce, dans tout le système d'action établi pour l'évaluation. Bientôt, les débats sur la réforme du cégep vont s'engager. Les artisans du renouveau — et beaucoup sont admirables — n'iront peut-être pas, encore une fois, jusqu'au bout. L'animation, la concertation seules leur sembleront suffisantes. Ils s'opposeront à des mécanismes externes d'évaluation des étudiants. Les débats d'idées leur paraîtront plus importants que les réformes de structures. Comme Antigone, ils penseront réussir la réforme en inscrivant ses lois dans les cœurs et non sur les frontons des édifices. Mais vingt-cinq ans d'un tel travail, auquel je me suis aussi consacré, m'ont démontré que cela n'est pas suffisant. L'autorité politique en tirera-t-elle la même conclusion? Ou refusera-t-elle, elle aussi, de jouer le rôle de la figure parentale? Voulons-nous vraiment changer ce que nous critiquons? Ou bien pour nous exorciser de ce mal dont nous ne voulons pas vraiment guérir, préférons-nous supprimer ce qui nous gêne?

### *Supprimer la filière?*

Certains évoquent périodiquement cette éventualité. Elle n'est pas sérieuse. Et les vraies questions qui doivent être résolues ne sont pas là. Les tâches dont j'ai parlé sont bien plus importantes à réaliser. Mais je me dois d'envisager cette hypothèse, fût-ce sommairement. La ligne même de ma démonstration m'y contraindrait. Tracer les voies de l'avenir des filières de formation technologique et préuniversitaire conduit inéluctablement à les éloigner l'une de l'autre. Même redéfinies autrement, elles peuvent sans doute encore coexister. Mais, se diront certains, pourquoi ne pas envisager plutôt le démembrement du cégep et la dissolution de la voie de formation préuniversitaire en la

rattachant aux deux ordres contigus, la douzième année au secondaire, la treizième année à l'université?

En fait, si l'on veut se lancer vraiment dans une discussion d'école sur ce sujet, quatre cas de figure doivent être examinés pour la filière conduisant à des études longues: regrouper dans une même institution la onzième, la douzième et la treizième année; regrouper dans une même institution la douzième, la treizième, et la quatorzième année; renvoyer la douzième année au secondaire, la treizième à l'université; maintenir le statu quo.

Toutes ces hypothèses ont leur mérite et pourraient être défendues au moyen d'exemples internationaux. Mais dans l'état actuel des choses, la pire des solutions serait la troisième. Certes, le secondaire pourrait absorber la douzième année. Mais comment régler un des problèmes posés par l'enseignement supérieur de masse, celui qui conduit aux études supérieures un étudiant plus ou moins bien préparé et aux motivations encore incertaines? L'université réussit-elle mieux que le cégep actuel ce passage difficile? Non. Son type d'organisation, voué à la production des connaissances, ses pesanteurs, ses rigidités, les tâches de recherche du professeur, tout conduit l'université à résister à la transformation de son premier cycle en collège.

Le meilleur cas de figure serait la deuxième hypothèse, celle qui regroupe dans la même institution la douzième, la treizième et la quatorzième année. On aurait alors des collèges universitaires. Pour les faire exister, on pourrait s'appuyer sur la filière préuniversitaire actuelle du cégep. Mais, dans cette éventualité, le travail essentiel resterait toujours à faire. C'est celui auquel il faut de toute façon s'atteler, transformer l'ensemble de cette filière en collège. Et pense-t-on sérieusement que l'université acceptera de se départir d'une année d'études pour participer à la réforme? Dans les organisations, les problèmes de fonctionnement soulevés ne prennent le statut de problème que si leur

accumulation rend la situation explosive et si les ajustements nécessaires deviennent impraticables. Alors seulement tout l'environnement de l'organisation est saisi. Mais en est-on là? Non.

Aussi, il n'y aura pas de changements substantiels de structures entre les ordres d'enseignement. Les réformes à entreprendre doivent donc être envisagées dans la configuration actuelle des deux filières, technologique et préuniversitaire. Mais elles doivent tenir compte de ces réalités différentes, de leurs logiques propres, des forces qui circonscrivent leur champ. C'est ce que j'ai essayé de faire. La réforme mise en œuvre par le gouvernement ne doit pas être technocratique. Elle ne doit pas partir d'une idée de cégep indifférenciée. Elle doit examiner deux réalités différentes comme étant différentes. Procéder ainsi serait déjà une réforme.



## VIII

### CHANGER L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Nous entrons dans un monde nouveau. Par habitude, par paresse, par myopie, par manque d'ampleur de vue, nous ne le voyons pas. Pourtant, de plus en plus, s'élèvent des voix qui mettent en accusation notre système d'éducation et son inadaptation. Cependant, souvent, ces ratés sont mis sur le compte des choix collectifs faits il y a trente ans. Nous n'aurions pas dû les faire. Et on évoque avec nostalgie l'époque où l'école primaire enseignait l'orthographe et le collège classique donnait les clefs de la culture.

Réagir ainsi, c'est manquer de perspective historique. Les choix faits il y a trente ans étaient ceux qui convenaient aux circonstances. Par contre, les ratés sont, eux, le signe de leur inadaptation actuelle. Si ces choix doivent être remis en cause, c'est moins pour réparer les erreurs passées que pour affronter des réalités nouvelles. C'est là le mouvement même de ce livre. Mais je ne l'ai appliqué qu'à un des segments de l'appareil éducatif, celui du tournant de la onzième et de la quatorzième année d'études, même si je n'ai pu m'interdire des incursions dans les ordres limitrophes du secondaire et de l'université. Bientôt, le cégép actuel sera l'objet d'examen par une commission parle-

mentaire. À juste titre, certains déplorent que cet examen ne porte pas sur l'ensemble de l'appareil, du primaire aux études doctorales<sup>69</sup>. Car tout se tient. Oui, il faudra bien un jour se poser collectivement la question: quelle école pour le Québec de demain?

Mais il faut travailler à l'avènement d'une telle question, car elle ne va pas de soi. Une collectivité ne se pose que les questions pour lesquelles elle a des réponses. La prise de conscience des ratés conduit d'abord à rechercher des aménagements et non à remettre en cause l'ensemble de l'édifice. C'est la leçon constante des révolutions scientifiques. Elles nous disent comment s'opèrent les changements. Dans un premier temps, l'ensemble des orientations théoriques sert de système de référence à la communauté scientifique. Puis apparaissent des anomalies, des faits difficilement interprétables dans la théorie dominante. Mais la théorie n'est pas pour autant rejetée. La nouvelle théorie tarde à être formulée, puis à se faire accepter, car les partisans de l'ancienne font tout pour l'aménager et la mettre en état d'absorber les anomalies. Mais celles-ci s'accumulent et, comme un moteur à bout de souffle, la vieille théorie est remplacée par la nouvelle.

### *Changer de paradigme*

Il en est de même dans les changements qui nous préoccupent. Pour décider d'examiner l'ensemble de l'appareil éducatif, il faut être persuadé qu'il ne fait plus l'affaire. Mais susciter une telle adhésion n'est pas facile. J'ai eu l'occasion de présenter à des auditoires divers quelques-unes des propositions de ce livre. À ces occasions, au-delà de l'écoute polie, j'ai cru déceler une certaine résistance dont les racines sont profondes. En effet, ces changements

69. L'enseignement secondaire, le tout premier, devrait être l'objet d'un tel examen.

ne remettent pas seulement en cause les manières de faire, les structures, les curriculum de programme, ils ébranlent aussi l'éthos, les valeurs, les croyances qui les cimentent et les légitiment. Dans des ensembles qui regroupent de nombreux acteurs, les actions entreprises, les solutions recherchées obéissent à un système de croyances collectives plus ou moins cohérentes, mais aussi plus ou moins clairement formulées. Pour permettre l'avènement de l'ordre nouveau, il faut donc mettre à jour ces plaques tectoniques sur lesquelles repose depuis trente ans le système éducatif québécois. Sous la poussée de réalités nouvelles, ces plaques bougent, cet ensemble de croyances est remis en question. Il convient de le montrer. Mais il faut aussi — et c'est là une entreprise difficile — instaurer le sol qui fondera les inventions à venir. Agir ainsi, c'est aider l'école québécoise à changer.

Par analogie avec des phénomènes semblables mis en relief par Kuhn dans le processus de la découverte scientifique, j'appellerai ces croyances collectives partagées des paradigmes. Kuhn a en effet montré que les recherches entreprises par la communauté scientifique à un moment donné du temps sont orientées par des propositions, objets de croyances.

Ces croyances déterminent le champ des actions et des recherches possibles au point que des propositions qui leur sont contraires ont du mal à être mises en œuvre<sup>70</sup>. Toutes proportions gardées, il en est de même dans les systèmes sociaux complexes, comme ceux de l'éducation. Pour qu'advienne l'éducation souhaitée pour le Québec de demain, il faut mettre à jour les paradigmes actuels de l'école québécoise. C'est là une entreprise risquée. Ces paradigmes constituent le foyer intime de nos certitudes

70. Thomas S. Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1972.

collectives, il est donc difficile de les appréhender. Est-on sûr de les avoir bien décodés? Et proposer leur changement, n'est-ce pas ébranler le socle même de ce qui, jusque-là, a fondé nos engagements? Cependant, cette entreprise est nécessaire, les changements souhaités ne se produiront que si de nouveaux paradigmes remplacent les anciens. Alors, seulement, de nouveaux champs d'action deviendront possibles. De nouveaux ensembles de critères de référence sur lesquels s'aligneront les acteurs doivent donc être recherchés. Ce sont quatre d'entre eux que je voudrais signaler. Ils concernent le développement visé par l'école, le type de formation intellectuelle à privilégier, l'organisation des institutions d'enseignement, la gestion même des établissements. Ébranler quelques-unes de nos certitudes collectives sur ces quatre sujets, c'est travailler à l'avènement de l'école de demain. Pour accepter de changer, il faut d'abord accepter de voir les choses autrement.

### *Quel développement?*

L'école québécoise accorde la prédominance au développement intégral de l'élève qu'elle présente, essentiellement comme un être de besoin. Développement intégral de la personne, satisfaction des besoins, croissance spontanée, épanouissement, sont les articles essentiels du credo pédagogique. Ce paradigme n'est pas le propre de l'école québécoise, car il est aussi le fruit de l'expansion économique. Toutefois, il a pris chez nous une grande importance à cause du besoin de rattrapage qui marque très souvent nos mouvements sociaux. Il y a vingt-cinq ans, ce paradigme en a remplacé de fait un autre, supporté trop longtemps, celui de l'école comme lieu de l'ascèse, de la discipline, de la contrainte imposée.

Aussi, l'adhésion à ce paradigme est forte dans la collectivité québécoise. Pourquoi ceux qui réclament une augmentation des exigences scolaires sont-ils marginalisés

dans les réunions de parents? Qui a critiqué les projets éducatifs dont se dotent toutes les écoles et dont la plupart ne contiennent aucune finalité proprement scolaire, c'est-à-dire des finalités d'instruction? Pourquoi trouve-t-on normal que des directrices d'école primaire soient obligées de négliger leurs responsabilités pédagogiques pour se transformer en travailleuses sociales? Pourquoi est-il plus facile pour un ministre de l'Éducation d'ajouter du temps dans le cours de formation personnelle et sociale pour y traiter de la drogue que d'ajouter du temps pour l'enseignement du français? Pourquoi obtient-il plus facilement de l'argent pour nourrir des enfants dans l'école que pour améliorer l'enseignement des sciences? Même un enfant de sixième année est capable de répondre à cette dernière question. Il connaît déjà Maslow et il sait donc que «les besoins supérieurs ne peuvent se révéler au niveau des consciences que si les besoins primaires sont satisfaits!... C'est là le credo dominant: l'école doit répondre à tous les besoins de développement de l'élève. Et pourtant un tel paradigme rend difficiles les transformations qui seraient requises. J'en donne deux exemples qui concernent les curriculum d'études.

Bien des observateurs s'entendent pour dire que le curriculum du secondaire devrait désormais faire plus de place aux langues, à l'histoire, aux sciences. Les langues pour des raisons évidentes. Les pays ayant une forte tradition de commerce, comme la Hollande ou le Liban, ont toujours valorisé l'étude des langues. Tout Hollandais, après douze ans d'études, maîtrise trois langues étrangères: l'anglais, l'allemand, le français. Nos enfants devraient maîtriser l'anglais, l'espagnol et, si possible, une autre langue. L'histoire, pour au moins trois raisons. La mondialisation des échanges a besoin du contrepois de l'affirmation locale et de l'enracinement. Et on ne comprend bien les autres cultures que si on connaît la sienne propre. Enfin, ignorer le passé, c'est s'exposer à le reproduire, ce



qui est un handicap dans les périodes de mutation. Les sciences, à cause de la corrélation de plus en plus étroite entre le progrès des connaissances scientifiques et celui des techniques de production.

Or, aller dans ce sens et faire de l'espace à ces matières, c'est aller contre le courant dominant fondé sur la formation intégrale. La réforme de l'enseignement secondaire, entreprise voici dix ans, a donné plus d'espace aux matières visant la formation dite intégrale. Plus d'espace, c'est près de quarante unités, soit l'équivalent d'une année, qui, sans augmentation du temps consacré aux études, ont été confiées à des cours d'économie familiale, de formation personnelle et sociale, d'information scolaire, d'initiation à la technologie, etc. Mais, si on maintient les mêmes finalités à l'école, pourquoi inverserait-on le mouvement? Une notion idéale comme la formation intégrale n'a pas, par définition même, de limite. Et, dans ce contexte, les objectifs nouveaux d'instruction apparaissent bien prosaïques, pour ne pas dire secondaires, par rapport à la noble mission de la formation intégrale.

Ainsi, on pourrait aussi augmenter la qualité de la formation scientifique de nos enfants en exploitant mieux le temps qui y est consacré au primaire. Car c'est très tôt que doit se réaliser l'initiation aux phénomènes physiques dans un climat qui développe l'émerveillement, la curiosité, le goût de comprendre les phénomènes naturels. La majorité des notions vues en deuxième secondaire pourraient l'être, et au même niveau de compréhension, en cinquième ou sixième année du primaire. Et des expériences internationales d'enseignement à ce même niveau le confirment. Pourquoi alors résiste-t-on à un tel changement? L'enfant n'aurait pas atteint à cet âge le développement cognitif qui lui permettrait de comprendre les phénomènes scientifiques. L'autorité de Piaget est donc convoquée en renfort. Comment alors ne pas s'incliner! Cependant, on oublie de remarquer que, pour Piaget,

atteindre un stade à un âge donné, c'est atteindre la maturation complète de ce stade. Il l'observe d'ailleurs à partir de tests que l'enfant fait seul. Mais à l'école, l'enfant n'est pas seul, quelqu'un est là pour l'aider. Et alors, la vraie question est celle-ci: l'enseignement doit-il paresseusement se baser sur le stade de développement atteint ou aller au devant du développement du stade ultérieur afin de viser sa maturation? Ce qui est en jeu, ici encore, ce sont deux croyances qui conditionnent des choix de curriculum et de stratégie pédagogique. Former, est-ce accompagner, soutenir, ou bien est-ce élever, tirer vers le haut et imposer sa marque? On sait la réponse québécoise à cette question: depuis trente ans, elle a choisi d'accompagner et non d'imposer sa marque.

Pour permettre les changements, il faut donc produire de nouveaux paradigmes, s'appuyer sur d'autres croyances. Par exemple, ceux-ci que je propose. L'école ne peut tout faire, et elle doit se concentrer essentiellement sur ce qu'elle seule peut faire, instruire. Croire en l'instruction, c'est croire qu'il est des savoirs et qu'ils sont transmissibles; c'est croire aussi que si tous les savoirs sont égaux en dignité, ils ne le sont pas en fécondité: certains sont plus stratégiques que d'autres, car ils ouvrent à d'autres savoirs. Il faut aussi changer la conception régnante de l'élève ou de l'étudiant de l'école québécoise. Il n'est pas un simple faisceau de tendances ou d'intérêts à satisfaire. Il est aussi un être de désir, inquiet, fier toujours et toujours avide de monter. Un enfant normal s'intéresse à tout, à condition qu'il voit là une épreuve, un moyen de se grandir. C'est ce ressort, ce principe de fierté qui fait l'homme, qui doit sans cesse être soigné, favorisé. C'est pourquoi l'enfant a le goût du difficile. Il cherche sa voie à travers le difficile. Aussi, il ne faut pas engraisser son esprit, mais l'aguerrir. Alors, il découvrira qu'il y a du plaisir à apprendre et qu'à côté du plaisir reçu, il y en a un autre plus aigu, le plaisir conquis. Comment pourra-t-on conduire des populations de plus en

plus nombreuses à des études de plus en plus longues et exigeantes sans mettre en branle, et cela très tôt, ces ressorts, ce goût de réussir à comprendre et à apprendre?

### *Quelle formation?*

Mais quelle formation doit désormais privilégier l'école? Aux époques d'ébullition, une tête bien faite est préférable à une tête bien pleine. Pour au moins deux raisons. Si les technologies évoluent, les savoirs de base sur lesquels elles se fondent demeurent. Ce sont donc eux qu'il faut parfaitement maîtriser. Par ailleurs, un monde en mutation requiert plus que tout autre l'aptitude au raisonnement abstrait, à l'analyse rigoureuse des situations complexes, comme aussi la capacité de synthèse et de recul, la hauteur de vue et l'envergure. Mais aussi ces compétences que n'atteste pas le diplôme: initiative, responsabilité, coopération, vitesse de réaction aux aléas de toutes sortes, bref l'esprit d'innovation et d'adaptation. Mais l'école québécoise développe-t-elle assez ces qualités? Non, parce que la formation intellectuelle qui y est donnée est centrée sur la compréhension formelle et que seul ce type de formation la préoccupe.

On peut dénoter cinq niveaux de formation: la connaissance des faits et des règles, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse. Or, si on examine, par exemple, les manuels et les cahiers d'exercices utilisés à l'école secondaire — c'est là le vrai miroir de ce qui se passe dans la classe —, on constate la prédominance accordée à la compréhension et à la présentation de vues synthétiques. L'histoire générale en deuxième secondaire présente, en cent heures, une vaste synthèse de l'histoire occidentale de la préhistoire à nos jours, mais sans recourir à la présentation, et donc à la connaissance, des faits de l'histoire événementielle. Les enfants à cet âge connaissent toutes les catégories de discours (le discours informatif, argumen-

tatif...) et sont peut-être capables de les reconnaître, mais ils consacrent très peu de temps à les pratiquer. En réaction à une école qui, il y a trente ans, valorisait la mémoire, l'école québécoise a mis l'accent sur la compréhension. Et c'est bien. Toutefois, en négligeant la connaissance des faits et des règles, elle produit un savoir en miettes sans l'ossature que constituent la grammaire pour la langue, la chronologie pour l'histoire et, dans un autre ordre d'idées — et non moins important —, celle que constitue la lecture des grands textes pour la connaissance des hommes et de la vie. Et en négligeant l'analyse et les exercices d'application, elle produit une compréhension formelle, superficielle et donc évanescence. Montaigne disait: «Il ne faut pas attacher le savoir à l'âme, il y faut l'incorporer, il ne l'en faut pas arrouser, il l'en faut teindre.» Le vernis s'écaille, mais la teinture imprègne.

Donc, ici encore, il nous faut changer les paradigmes, les croyances qui structurent le champ et les pratiques de la formation. Savoir, ce n'est pas seulement comprendre, c'est savoir appliquer ce qu'on a appris. Autre chose est de comprendre une notion, autre chose est de savoir s'en servir. Le plus souvent, maîtriser un savoir, c'est maîtriser une opération. Faire des mathématiques ou de la physique, ce n'est pas être capable de réciter des formules ou de démontrer des théorèmes, c'est être capable de résoudre des problèmes, de faire des opérations. De même, rédiger, exposer, rapprocher telle notion de telle autre, justifier, argumenter, sont des opérations intellectuelles. Une bonne formation littéraire n'est pas une formation où on lit beaucoup, mais une formation où on écrit beaucoup. Un savoir est un savoir qu'on exerce. De plus, l'école ne peut faire l'économie de la connaissance des faits et des règles, et aussi de l'analyse, car la synthèse véritable est au terme du processus d'intégration de ces étapes. Les négliger, c'est transmettre aux élèves des généralités qui n'ont aucune prégnance. Il faut donc, tout au long de la scolarité, et cela à travers et au-



delà des matières enseignées, développer, par des exercices, ces procédés généraux de la pensée que sont l'analyse, la synthèse, mais aussi le raisonnement, la démonstration, l'explication, l'argumentation. Ce sont là des aptitudes tousjours utiles. Pour atteindre ces buts, les exercices doivent être remis au premier plan. Ils doivent remplacer les explications bavardes. Le travail personnel de l'élève ou de l'étudiant doit être restauré. C'est le déterminant essentiel de la réussite scolaire, et pourtant l'aspect le plus négligé par une école centrée sur la seule compréhension formelle<sup>71</sup>.

Permettre à l'élève, à l'étudiant, d'atteindre un niveau de formation, tel est l'objectif actuel de l'école. Mais il ne peut plus suffire. Ce paradigme aussi doit être changé. Le marché du travail distingue de plus en plus les compétences requises pour l'emploi du niveau de formation. Quand l'expérience professionnelle devient de plus en plus un critère de recrutement, au point que les diplômés ont du mal à se trouver un emploi, c'est le signe même que le niveau de formation ne peut plus suffire. La compétence, c'est le savoir, certes, mais c'est aussi les savoir-faire, le sens des responsabilités, la motivation, la curiosité intellectuelle, l'esprit d'innovation. De façon générale, ces compétences croissent avec le niveau de formation<sup>72</sup>, mais, à un même niveau de formation, leur dispersion peut être très grande. Ces qualités personnelles ne sont pas également partagées.

71. L'élève du secondaire, qu'il travaille ou non en dehors de ses études, ne consacre pas plus de quatre ou cinq heures par semaine au travail personnel requis par ses cours.

72. Quand les entreprises déplorent le manque de compétence, elles tendent, selon ce principe, à engager des personnes ayant un niveau supérieur à celui qui est requis. Ce phénomène, constaté de plus en plus, entraîne un déclassement des niveaux de formation, et il alimente à son tour la spirale inflationniste du niveau de formation nécessaire.

Mais elles peuvent être développées, et ce sont elles qui feront la différence. L'école, le collège, l'université, qui saura en tirer les conséquences verra ses finissants recherchés. Les pays dont le système scolaire permettra de développer ces compétences auront un avantage sur les autres. En effet, le système d'économie ouverte où nous entrons permet dorénavant de substituer au travail offert sur le marché national le travail offert dans d'autres pays.

### *Quelle organisation?*

Le système d'éducation québécois comprend quatre ordres. C'est là une caractéristique de son organisation facilement perceptible. Aussi, périodiquement, on s'interroge sur la pertinence de cette disposition insolite. Mais qui s'interroge sur deux traits autrement importants de ce système, celui de l'homogénéité et celui du mode de détermination de l'offre de formation? L'école québécoise de demain verra de plus en plus d'élèves la fréquenter plus longtemps. Mais, étant donné la distribution des aptitudes, pense-t-on pouvoir continuer à répondre efficacement à cette demande sans diversifier ou hiérarchiser les parcours? Une nouvelle alliance s'installera entre l'école et l'appareil de production, la préoccupation du coût des investissements d'éducation deviendra primordiale. Pense-t-on dès lors pouvoir échapper à un couplage de plus en plus serré entre l'offre de formation et les besoins du marché du travail?

Oui, l'école québécoise privilégie une organisation qui ne prend pas en cause la différence. À l'école primaire, l'élève souffrant de handicap est intégré dans la classe normale; au secondaire, les voies qui permettaient d'identifier les parcours plus ou moins consistants ont été abolies; au collégial, l'étudiant du technique est soumis aux mêmes cours obligatoires que celui de l'enseignement préuniversitaire; les formats d'enseignement supérieur cours étant peu développés, la voie universitaire reste, après le

cégep, le seul parcours possible. Cependant, la réalité niée, ruse, contournement et détournement de tels dispositifs trop homogènes. Le handicapé vit l'exclusion de fait dans le groupe; les parents d'élèves doués les envoient dans les écoles privées où ils constituent des groupes homogènes forts; l'étudiant du technique contournement les prescriptions du diplôme d'études collégiales en se contentant des cours de spécialisation; à l'intérieur de l'université même, dans l'ambiguïté et le malaise, les certificats font office d'enseignement supérieur court. Ces faits, qui sont connus, sont considérés trop souvent comme de simples anomalies dues à la mauvaise volonté des acteurs et non comme des effets pervers d'un système inadapté. Or, nier que certains auront du mal à atteindre des objectifs communs, c'est faire l'autruche et mal régler les problèmes de différence. Car alors, ou bien on réduit les standards des objectifs pour les rendre accessibles à tous ou bien on rejette les différences dans des ghettos inavoués.

Pour permettre des changements dans l'organisation du système, ici encore le paradigme dominant en matière d'accessibilité aux études doit être transformé. La réforme de l'éducation des années soixante a voulu permettre l'accès du plus grand nombre aux études sans aucune exclusion. Mais notre société étant égalitaire et conformiste, elle a moins posé ce défi en termes d'égalité de chance que d'égalité de traitement. Il faut donc chercher un nouveau paradigme articulant de façon convaincante le souci d'éviter la discrimination et celui de tenir compte de la diversité. Car la démocratisation ne requiert pas nécessairement l'itinéraire unique et des critères de réussite identiques pour tous. Et cela pour deux raisons. Parce que la recherche d'une inégalité moindre ne doit pas être un obstacle à l'épanouissement de quiconque, ce qui est, hélas, trop souvent la pente des systèmes qui recherchent plus l'égalité que l'équité. Et surtout parce que l'école commune pour tous peut perpétuer les inégalités. Quand l'enseignement

voulu pour tous est médiocre, sinon mauvais, on peut quand même faire de bonnes études: en appartenant à un milieu favorisé!

Mais c'est la manière dont l'école assure la régulation entre l'offre de formation et les besoins du marché du travail qui sera aussi appelée à changer. Évoquer seulement une telle éventualité, c'est, dans certains milieux éducatifs, ranimer le spectre de «l'école au service du capitalisme». La présidente du défunt Conseil des sciences du Canada, Janet Halliwell, disait: «Nous avons, au Canada, créé ce qui peut être considéré comme le système universitaire le plus facile d'accès. Ce qui aurait été valable si, en même temps, nous avions instauré une demande pour le produit de ce système.» Par tradition, l'université résiste à l'ajustement de l'offre de formation aux besoins de l'emploi, à moins qu'elle n'ait affaire à des corporations (médecins, avocats...) qui contrôlent le marché de leur profession. La conception qu'elle se fait de sa mission la conduit à répondre aux demandes de formation des individus et à former, selon leur demande, le plus grand nombre d'entre eux au plus haut niveau. La plus haute formation, pour le plus grand nombre d'individus qui le demandent, tel est le paradigme dominant de l'accessibilité depuis trente ans.

Or, ce paradigme est lui aussi appelé à changer. La spirale de l'élévation du niveau de formation requis produit sa propre limite. L'augmentation du nombre de diplômés pour un type de fonction donné conduit à la baisse de la rémunération, et donc au déclassement du diplômé. On ne peut échapper aux règles du marché, à celles concernant l'emploi, comme à celles concernant le coût de l'investissement. Depuis trente ans, le Québec a mis l'accent sur la rentabilité individuelle des études. S'instruire, c'est s'enrichir. L'accroissement du niveau d'études assure une augmentation du revenu net d'emploi. Or, ce moteur de l'accès du plus grand nombre aux études s'essouffle. Le rendement individuel des études diminue quand augmente

le nombre de personnes accédant aux études et quand elles ont de la difficulté à trouver un emploi. Mais, de plus, ce type de rendement tend à être remplacé par une autre préoccupation, celle du rendement social des études. L'augmentation d'un niveau d'études moyen a-t-elle ou non un effet positif sur l'augmentation du revenu national, en tenant compte de l'augmentation du coût nécessaire pour assurer cette formation? Tel est le type de question que l'on se posera désormais. Dans ce contexte, tout le débat entre la qualité et la quantité se posera de façon nouvelle. Des efforts massifs ont été nécessaires, ces trente dernières années, pour assurer l'accès du plus grand nombre aux études. Mais, dorénavant, les efforts ne devront-ils pas être portés davantage sur les éléments qualitatifs pouvant assurer un avantage compétitif? L'aide à la recherche des organismes subventionnaires est déjà, depuis dix ans, orientée dans ce sens. Ce type de question se posera aussi pour l'appareil de formation. Quel investissement est socialement le plus rentable? Mais une telle approche suscitera des résistances. Poser ainsi les questions, c'est ébranler le paradigme antérieur. C'est accepter de faire le deuil de l'idée d'un progrès illimité et de ressources inépuisables. Mais cette résistance se nourrit aussi de la crainte justifiée d'une remise en cause des conquêtes mêmes de la démocratie. La conquête de la liberté a été inséparable de la conquête du droit aux études, du droit au travail, du droit à la santé. Et ces droits sont exprimés dans les devoirs

73. Je ne crois pas que ce soit le type de question auquel s'intéresse encore le Conseil du trésor. Ses analystes semblent plus préoccupés par la réduction des dépenses que par l'examen du rapport coût/bénéfices.

74. Une réflexion de cet ordre devrait donner du poids à des propositions faites ici: développer encore mieux, à partir du cégep, les formais d'enseignement supérieur court, sortir toujours de l'école avec un diplôme attestant une compétence professionnelle.

de l'État-providence que l'idéologie libérale remet en cause. Ces questions ne sont pas simples. Comment, ici encore, articuler, de façon convaincante, le droit de l'accès aux études désirées et la préoccupation du rendement social? L'élaboration de ce nouveau paradigme remettra en lumière le mérite, une notion que notre tradition égalitaire tend toujours à occulter.

### *Quelle gestion?*

L'appareil éducatif québécois, du moins en ce qui concerne les commissions scolaires et les cégeps, est le résultat de la mise en place de structures et de règles par l'État. Les établissements d'enseignement sont donc gérés dans le modèle ainsi défini. Quel est ce modèle? Quand un État moderne intervient, et qui plus est quand il veut moderniser des secteurs de la société, et de ce point de vue l'État québécois est exemplaire, il privilégie, par souci de rationalité et d'efficacité, une organisation de type bureaucratique et surtout technocratique. J'utilise ici ces termes sans aucune connotation péjorative. Ils n'ont qu'une valeur descriptive. La logique de ce système d'intervention se résume dans les actions suivantes: prévoir, préciser, déterminer les processus, encadrer, dire comment il faut faire, contrôler. L'intervention de type technocratique est d'une grande efficacité pour atteindre rapidement, sur de grands ensembles, des résultats planifiés. Mais est-elle aussi efficace aux époques d'incertitude et de changement? Dans une telle conjoncture, de petites unités autonomes sont nettement plus adaptées. Les établissements d'enseignement pourraient donc être ces unités. Cependant, ils sont aussi affectés du même mal, celui des systèmes bureaucratiques. Or, cette structure d'action rend l'innovation difficile. Ainsi, l'innovation implique l'initiative. Or, un système bureaucratique ne la favorise guère. Et ceci pour une bonne cause: s'il établit des règles impersonnelles où tout



est prévu, c'est pour éliminer l'arbitraire. Cependant, en le faisant — «visa le noir, tua le blanc» —, il élimine aussi l'initiative et le jugement individuels. Ainsi, l'innovation suppose l'analyse de l'environnement. Or, un système bureaucratique ne favorise guère cette analyse au niveau des instances locales. Dans un tel système, on l'a vu, les dirigeants et les gestionnaires locaux se préoccupent essentiellement des processus à appliquer, des conflits à régler, ils perdent tout contact avec la réalité extérieure. De plus, vivant de subventions et non de ventes de services, ils développent des habiletés dans le fonctionnement des processus politiques et non dans celui des besoins du marché. Ainsi, l'innovation suppose que le niveau où se décide la solution du problème soit proche du niveau où celui-ci est perçu. Or, la logique même d'un système bureaucratique tend à éloigner ces deux niveaux. Pour éviter l'arbitraire, tous les cas sont prévus, les solutions sont prédéterminées. Pour la même raison, le traitement d'événements non prévus est reporté à des niveaux qui le mettent à l'abri de pressions trop personnelles et permettent leur examen préalable par les «experts». Cette spirale ascendante de remontée des décisions concernant les situations qui réclament l'innovation conduit au paradoxe suivant: plus une personne est éloignée de la connaissance pratique d'un dossier, plus elle est habilitée à prendre des décisions. Pour bien comprendre ces comportements, il ne faut pas les considérer comme des ratés imputables à la mauvaise volonté des acteurs. Ce sont ici encore des réactions logiques dans le système imposé. Pour les changer, il faut modifier le terrain qui les produit.

Pour y arriver, il faut remplacer le paradigme qui sous-tend l'organisation technocratique par un autre, celui de la communauté. Si on veut que l'établissement d'enseignement ait une capacité d'intervention autonome, il faut d'abord et surtout travailler à y restaurer le tissu de solidarité réelle et d'échange d'une communauté que sa

création technocratique a affaibli, sinon détruit. Cela demande un immense travail. Car toute la pente des systèmes mis en place, la manière dont les pouvoirs se sont partagé les territoires, les pratiques habituelles doivent être remises en cause. Et le simple appel à la concertation ne peut suffire.

Cependant, pour faciliter un tel travail, il faut ici encore avoir une vue assez claire du nouveau paradigme, de ce qui le distingue de l'autre. En fait, ces deux paradigmes se réfèrent aux deux mythes fondateurs des collectivités humaines définies, voici cent ans, par Tönnies: la société, qui se fonde sur le contrat et l'égalité, et la communauté, qui se fonde sur l'échange et la différence<sup>75</sup>. Dans la société, dont le prototype est l'entreprise industrielle, les relations entre les membres sont individuelles et contractuelles. Ce type d'organisation est le résultat d'une convention, d'un contrat souscrit entre individus qui demeurent juxtaposés. Dans la communauté, dont le prototype est la famille, les relations entre les membres sont marquées par ce type de rapport qu'on trouve aussi dans les communautés de lieu, de voisinage, d'esprit, d'amitié. Ce type d'organisation se fonde sur un pacte, plus ou moins explicite, qui lie des personnes pourtant différentes. Un des maux dont souffrent les établissements scolaires est bien celui d'être des sociétés et non des communautés. Ils revendiquent, à juste titre, une autonomie plus grande. Mais l'exercice de cette autonomie passe par la création d'une communauté, d'une personnalité morale. Sinon rien ne sera vraiment réglé.

75. S'il ne veut pas passer pour un amateur, c'est là une distinction classique qu'aucun analyste des organisations ou des collectivités ne peut ignorer (F. Tönnies, *Communauté et société. Catégories fondamentales de la sociologie pure*, Paris, PUF, 1944; rééd. Paris, Reuz/CÉPC, 1977).



*Y a-t-il un intellectuel dans la salle?\**

L'école québécoise tout entière est appelée à changer. Mais j'ai voulu moins décrire l'école de demain que montrer ce qui, dans l'école d'aujourd'hui, doit être changé pour qu'elle puisse affronter les défis de demain. Quand il y a volonté, dit-on, il y a toujours un chemin. Ce n'est pas entièrement vrai. Une action de transformation qui n'est pas basée sur une vue claire des jeux et des régulations qui gouvernent un système a toujours du mal à se réaliser. C'est pourquoi ces règles, ces croyances doivent être mises à jour. Et pour permettre d'autres actions, il faut proposer d'autres systèmes de référence. Alors, le dynamisme et l'initiative des acteurs s'exprimeront dans les champs nouveaux ainsi ouverts. J'ai tenté de le faire ici, pour le cégep, et de l'esquisser pour l'ensemble du système d'éducation. Quand un problème atteint un certain degré de complexité, sa solution passe par l'élaboration de paradigmes nouveaux. Aussi, ce travail de mise à jour et d'élaboration est indispensable pour soutenir et permettre les réformes. Celles de la Révolution tranquille auraient-elles été possibles sans un travail analogue produit par les intellectuels du temps?

L'intellectuel est celui qui, pour forcer le débat public et créer le climat indispensable aux transformations nécessaires, travaille à connaître et à analyser les problèmes d'adaptation de la société dont il est membre. Il aménage ainsi l'espace que la nouveauté habitera. Or, ce rôle de veilleur, qui favorise les passages, est trop peu rempli actuellement dans la société québécoise. Il est pratiquement inexistant en éducation. Nous avons des milliers de professeurs d'université, nous n'avons pas pour autant plus d'intellectuels. Pour une raison bien simple, ce travail n'est

pas une profession. Pour remplir un tel rôle, il faut sans doute la pratique de l'observation et de la réflexion, mais il faut surtout se dire qu'il nous revient de produire un tel effort pour aider et permettre les changements. «Ce qui amène la réforme, c'est le devoir de vivre. La société n'existe pas en dehors de nous, mais, pour vivre, nous devons la faire vivre, apporter notre contribution à son développement, c'est-à-dire à son perpétuel changement<sup>77</sup>.» L'intellectuel, c'est celui qui s'est dit cela un jour. Et l'a fait, en ne dissociant pas la réflexion de l'action. Et a ainsi accepté de s'exposer.

76. C'est le titre d'un recueil d'essais d'André Belleau (Montréal, Primeur, 1984).

77. Michel Crozier, *État modeste, État moderne*, Paris, Fayard, 1989, p. 64.

## CONCLUSION

**B**asse, la flamme n'éclaire que le voisinage; haut, le feu illumine tout le paysage.

Les débats que suscitent les propositions de réforme prennent souvent l'allure de lourds combats de gladiateurs cuirassés dans des certitudes assénées sans beaucoup de justification. Bientôt, un débat sur l'enseignement collégial va s'engager au Québec. Aussi, j'ai voulu, quant à moi, prendre du recul, aérer les éléments en cause, les situer dans le temps et l'espace, pour qu'ainsi ressortent plus nettement les vrais enjeux et les lignes d'évolution souhaitables. Voir, mais voir bien. Car, ne voir qu'en myope, c'est rétrécir l'espace, entretenir la partialité, entraver l'action. Voir haut et loin, c'est au contraire, se donner des clefs pour comprendre, favoriser les ralliements, dégager les lignes d'horizon des changements à entreprendre.

C'était l'intention de ce livre. Aussi, rendu à son terme, je voudrais redire non les propositions de réforme qu'il contient, mais plutôt la méthode, les idées-forces qui l'inspirent. Ce sont là, certes, quelques clefs pour comprendre le cégep, mais ce sont aussi des clefs pour le changer.

Comprendre le cégep, c'est le considérer d'abord comme une institution d'enseignement supérieur. Mais

l'existence en son sein d'une filière d'études préparant à l'université empêche de le voir, car l'idée dominante de la fonction du cégep est imposée par l'université. Alors, le cégep n'apparaît que comme préparatoire à l'université. Pourtant, dans la filière de formation technologique, toutes les conditions sont remplies pour que l'économie générale de cet enseignement puisse être identique à celle de l'université: établissements d'enseignement responsables de l'élaboration des programmes, de l'évaluation, des diplômes, rôle des établissements dans la recherche, les services à la communauté, la formation des adultes. L'idée dominante entretenue sur la fonction du cégep oblitère le regard. Elle empêche de voir l'autre réalité, celle de la filière technologique, elle est du même coup un obstacle, un frein, à l'évolution de cette filière.

La fonction ultime de l'enseignement supérieur est de préparer à l'exercice d'une profession. Pour atteindre ce but, le dispositif général mis en place doit prévoir, à côté de formats d'études longues, des formats d'enseignement supérieur courts. La filière de formation technologique du cégep rempli déjà en partie cette fonction, mais des obstacles réglementaires (formats des études, durée des études, mission des établissements) doivent être levés pour qu'elle puisse le faire pleinement. La conjoncture actuelle, c'est-à-dire l'augmentation nécessaire des taux de scolarisation, les transformations technologiques et économiques, renforce la nécessité de donner à cette filière les conditions de son plein épanouissement. C'est la carte que le Québec ne peut s'empêcher de jouer pour mieux assurer son développement.

Quant à l'enseignement préuniversitaire, les problèmes qu'il doit affronter sont ceux auxquels devra faire face aussi de plus en plus l'enseignement du premier cycle universitaire. Ce sont les problèmes posés par la préparation à des études longues qui tendent à repousser la formation directe à l'emploi au niveau de la maîtrise, après le

baccalauréat. Si la filière préuniversitaire du cégep et les premiers cycles d'études des universités veulent prendre au sérieux les exigences de la préparation aux études longues, ils doivent se transformer radicalement en tendant vers le modèle du collège. L'université aura du mal à le faire. Il sera d'autant plus impérieux que la filière préuniversitaire du cégep le fasse. Pour un nouveau dessein, il faut un nouveau modèle.

Il y a trente ans, les concepteurs du système d'éducation transformaient l'appareil éducatif pour permettre l'enseignement supérieur de masse. Les dispositions prises ont permis une plus grande accessibilité et une régulation des flux relativement harmonieuse. Mais ces concepteurs ne pouvaient prévoir ce que seraient les étudiants de l'enseignement supérieur de masse, car ils sont le produit de la réforme. Le cégep, placé à l'avant-garde du dispositif, a été le tout premier la victime de ce succès, et les ajustements requis par ces situations inédites ont tardé à se mettre en place. Il faudra donc qu'à l'entrée même de l'enseignement supérieur, une vigilance continue permette de repérer ces comportements nouveaux qui ébranlent l'institution scolaire.

Trois problèmes posés par cet enseignement supérieur de masse demeurent préoccupants. Ce sont la prolongation de l'incertitude vocationnelle chez les étudiants, la demande croissante d'enseignement supérieur par des étudiants insuffisamment préparés, l'agrégation de ces deux catégories d'étudiants dans la filière préuniversitaire dont pourtant la finalité est la préparation à des études longues. La solution de ces problèmes n'est pas simple. L'enseignement secondaire qui produit de tels effets devra être réexaminé. Mais un des facteurs déterminants, celui de l'organisation de la filière préuniversitaire du cégep, devra lui aussi être réformé. Les programmes d'enseignement de type cafétéria, dans lesquels la détermination des standards à atteindre est laissée au seul professeur, perpétuent le

comportement de l'étudiant consommateur définissant lui-même le seuil de sortie selon l'investissement qu'il veut bien consentir. C'est la plus mauvaise façon de préparer à des études longues et exigeantes.

Les réformes sont donc nécessaires. Mais elles ne doivent pas être bureaucratiques, déterminées à partir de distinctions administratives. Elles doivent tenir compte des réalités à réformer. Or, le cégep présente deux réalités, celle de la filière technologique, celle de la filière préuniversitaire. D'un côté, une filière de formation à finalité professionnelle, de l'autre, une filière de formation préparatoire à des études menant ultérieurement à une formation professionnelle. D'un côté, un environnement professionnel exerçant des pressions constantes sur les contenus de cours, la nature des formations requises, de l'autre, un environnement de type scolaire, celui des ordres limitrophes d'enseignement dont les messages sont peu explicites. D'un côté, des besoins nouveaux (transfert technologique, recyclage et perfectionnement de la main-d'œuvre) auxquels il faut répondre rapidement, de l'autre, des besoins de formation traditionnelle, ceux de la tête bien faite, ceux de toutes les époques d'incertitude. D'un côté, la présence de forces exogènes faisant contrepoids aux effets de segmentation du système, de l'autre, l'omniprésence de forces endogènes poussant à l'épanouissement de systèmes ouverts dans lesquels la liberté et la sécurité du professeur et souvent celles aussi de l'étudiant sont absolues. D'un côté, un fleuve trop resserré qu'on empêche d'irriguer des terres nouvelles, de l'autre, un fleuve d'eau stagnante dont le mouvement doit être dynamisé par le resserrement des berges.

Pour transformer ces réalités selon leur logique propre, l'appel à la bonne volonté des acteurs ne peut suffire. On ne transforme pas les choses par la seule morale. Les comportements d'acteurs s'expliquent davantage par les structures d'action dans lesquelles ils agissent que par

leur mauvaise volonté. La géologie et la géographie précèdent toujours l'histoire et la conditionnement. Qui veut entreprendre une réforme doit donc faire de cette règle un principe absolu d'action. Il lui faut essayer de comprendre, et sans juger, pourquoi les acteurs agissent de telle façon et non autrement. Et la liaison établie entre le comportement et la situation d'action doit être telle que tout lecteur soit convaincu que lui-même, dans la même situation, agirait ainsi. Alors seulement on pourra découvrir ce qui, dans la situation, doit être changé pour que les comportements le soient aussi. On déplore souvent l'inertie des acteurs des systèmes éducatifs, mais c'est le système d'action dans lequel ils agissent (protection absolue, contrôle des comportements et non des résultats) qui en est la cause. Les mêmes personnes, placées dans des situations différentes, se comporteront de façon différente.

Pour réformer, il faut donc changer les structures d'action, c'est-à-dire les règles, les conventions établies. Mais de tels changements sont toujours difficiles. Ils soulèvent l'inquiétude, brisent le cocon de sécurité, ébranlent l'organisation et l'équilibre des pouvoirs, lesquels tendent à persévérer dans leur être. Aussi, pour opérer de tels changements, il faut s'appuyer sur les forces innovatrices qui bouleversent déjà les structures d'action existantes. Pour qu'un système adopte une innovation, il doit être capable de l'accueillir. Pour permettre cet accueil, l'innovation doit, pour certains acteurs, représenter des conséquences heureuses telles qu'ils acceptent de prendre en charge les coûts de son introduction. Ce sont toujours les individus qui changent les choses. Toutes les propositions de réforme faites ici s'appuient sur les forces de changement en œuvre au cégep même et elles n'ont d'autre but que de les renforcer. Mais le pouvoir politique doit faire sa part, le relais de la bonne volonté doit à un certain moment être repris par ceux qui ont le pouvoir de changer les règles. Sinon, ce sera le recul. Il y a en effet dépression, puis



régression, quand un manque de concordance entre le nouvel ensemble de référence des innovateurs et le cadre institutionnel établi se maintient trop longtemps. Cette non-concordance est alors un obstacle au progrès.

Les difficultés à affronter pour changer la structure d'action de l'enseignement préuniversitaire ne doivent pas servir d'alibis pour ne pas changer celles de la filière technologique. Car la réforme de cette section du cégep ne peut attendre. Autrefois, l'adaptation de l'homme se faisait au rythme lent de l'évolution des générations. La cons-titution d'un nouveau milieu technique est, elle, très rapide. Elle se fait de façon explosive. L'adaptation doit être achevée en une génération. Aussi, elle ne peut être spontanée. Pour aller vite, il faut aller volontairement. Pour relever un tel défi, c'est toute la filière d'enseignement professionnel et technologique qui, à travers les ordres, doit être profondément remodelée. C'est là une obligation dont on ne peut se défusser.

Cependant, remembrer ce segment de l'appareil édu-catif, c'est s'obliger à examiner aussi, un jour prochain, tous les autres, du primaire à l'université, sans oublier le secondaire, le maillon le plus faible de la chaîne. Mais à ce moment, là encore, il faudra d'abord produire l'effort de comprendre ce qui se passe. Ce sont les acteurs qui, sur le terrain, portent et font des changements. Mais, pour agir, il leur faut toujours, d'abord, des clés pour comprendre.

La mystérieuse allégresse ressentie quand on com-prend mieux élargit l'horizon. Elle prédispose aussi à la recherche de voies nouvelles.

## ANNEXE

## ENSEIGNER AU CÉGEP\*

Le rôle professionnel du professeur de cégep est peu apparent, parce que peu revendiqué et peu reconnu; d'où le doute sur soi et la crise sourde qui mine et ronge. Les professeurs ne se disent pas et ne disent pas aux autres ce qu'est leur métier.

Enseigner, c'est sans doute donner un cours, corriger des travaux, ou mieux organiser des situations d'apprentissage, mais dire cela, c'est rester à la superficie des choses. À l'évidence, on ne peut ainsi rendre compte de ce métier car l'intention visée par de tels actes n'y apparaît pas. Or seule cette visée les éclaire, leur donne sens.

Enseigner au cégep, c'est viser la formation de l'esprit et de la personne même de l'étudiant. C'est cela l'essentiel de ce métier. Et c'est ce que je voudrais montrer, démontrer, illustrer, prouver.

### *Transmettre des connaissances*

Enseigner, c'est transmettre des connaissances. Cette formule n'est juste que si on la comprend bien. Or, il ne faut pas nous laisser prendre au piège des mots. La transmission

---

\* Texte remanié d'une conférence prononcée à Québec, le 21 mai 1986, lors des journées pédagogiques du cégep de Limoilou.

renvoie à une relation linéaire et directe. Ainsi, on transmet une lettre à quelqu'un, ou un témoin dans une course de relais, ou une émission d'un poste à un autre. Mais la transmission des connaissances est-elle de même nature?

Il ne faut pas non plus nous laisser prendre au piège des théories de la communication qui renforcent ce schématisme linéaire. Tout le monde connaît la théorie de l'émetteur, du canal et du récepteur à laquelle se résoudrait toute communication. Or, comme l'univers des médias est très développé et que ce schéma rend bien compte de la transmission des informations, une certaine paresse pousse à assimiler la transmission des connaissances à la transmission des informations. Mais les savoirs et les connaissances ne sont pas des informations et leur transmission ne peut être rendue par un schéma linéaire, car la transmission des savoirs implique l'activité de celui qui les reçoit.

Les savoirs ne sont pas des informations, ils impliquent que ces informations soient liées. J'écoute le bulletin de la météo, je reçois des informations sur le temps, je n'ai pas pour autant un savoir sur le temps. Le marin ou le paysan ont un savoir sur le temps, ils interprètent et lient un certain nombre d'observations: direction du vent, apparence des nuages, comportements d'animaux ou d'oiseaux. Le météorologue a aussi un savoir sur le temps, il interprète des photographies, examine des cartes à isobares, lie entre elles les informations recueillies. Nous avons là deux formes de savoirs, savoir empirique et savoir scientifique, mais ces deux savoirs — et c'est pour cela qu'il y a un savoir — supposent un esprit actif qui établit un rapport entre les choses.

La transmission des savoirs implique donc toujours l'activité de celui qui reçoit ces informations. On ne reçoit pas les savoirs passivement comme on reçoit un objet. L'étudiant doit les assimiler, les reconstituer. Et quand cette activité n'a pas lieu, ne dit-on pas d'un étudiant qu'il n'a pas « digéré » les connaissances?

Cette activité qui constitue les savoirs n'est pas une

simple mémorisation d'information, elle conduit à saisir les liens, les rapports, entre les informations. Ce faisant, elle implique aussi le plus souvent une réorganisation des éléments de connaissance, réorganisation provoquée par des éléments nouveaux qu'il faut intégrer, ou par la nécessité de regarder les mêmes éléments dans une autre perspective. À l'âge de l'éclosion, sinon de l'éclatement, de la pensée formelle, ces remembrements sont particulièrement importants et peuvent créer chez certains étudiants des bouleversements aussi radicaux que la révolution copernicenne dans le domaine de l'interprétation des faits astronomiques, ou la révolution introduite par la théorie atomique dans l'interprétation des phénomènes chimiques. La vertu de ces théories, qui font progresser le savoir, se trouve dans le remembrement d'anciennes connaissances et dans les champs nouveaux ainsi ouverts.

L'histoire de la constitution des savoirs nous donne une idée de la manière dont se constituent aussi les savoirs pour chacun de nous: non pas accumulation d'informations, mais sauts qualitatifs, remembrements. Certains de ces bouleversements ne peuvent se faire sans une crise analogue à une conversion: éblouissement et éclatement des structures anciennes. Et quand nous retournons dans notre passé, nous découvrons ces moments de vie intellectuelle intense, où soudain les mêmes éléments ne sont plus vus dans la même perspective. Ces moments ne sont-ils pas plus nombreux entre seize et vingt ans? Ne sont-ils pas liés le plus souvent à une lecture, à un professeur? N'ont-ils pas été déterminants?

L'activité par laquelle se réalisent les connaissances et les savoirs implique enfin une certaine maîtrise d'opérations. Le plus souvent, maîtriser un savoir, c'est maîtriser une opération. Faire des maths ou de la physique — la formule elle-même est éclairante — ce n'est pas être capable de réciter des formules, ce n'est pas non plus être seulement capable de démontrer un théorème, c'est être

capable de faire des opérations, de résoudre des problèmes. De même, rédiger, exposer, rapprocher telle notion de telle autre, argumenter, justifier... sont des opérations intellectuelles.

La «transmission des connaissances» n'a lieu que dans et par ces activités, au point que, lorsqu'elles ont lieu, la classe, de lieu morne qu'elle est trop souvent, se transforme en un lieu de fête et de joie. Tout professeur a l'expérience de ces moments de grâce qui consolent de bien des déceptions. Or, quand ont-ils lieu? Quand l'étudiant — et parfois toute une classe — saisit des liens et des rapports. Quand l'étudiant — et parfois toute une classe — saisit comment le professeur fait et comment il peut faire lui aussi.

C'est cela enseigner. Et le professeur d'expérience sait, par calcul ou par cette sorte de flair qui devient une seconde nature, organiser son enseignement de telle façon que ce type d'activités aient lieu presque continuellement chez l'étudiant. Ainsi, la stylisation ou la simplification d'un exposé, d'un manuel, ont pour but de faciliter la saisie des liens. Ainsi, l'utilisation d'une notion au moment où l'étudiant ne peut entièrement la comprendre — et on le lui dit — facilite les apprentissages ultérieurs. Ainsi, l'organisation du cours selon une progression concentrique et non linéaire vise à faciliter les remembrements. Ainsi, le choix de certaines informations, faits ou expériences, en vertu de leur effet polémique, vise à remettre en cause une certaine organisation du savoir. Ainsi, de toutes les techniques qui font «travailler» l'étudiant: supervision de la façon dont il transforme ses savoirs, en opérations, organisation des étapes du processus, contrôle des résultats, etc.

Mais enseigner, c'est encore plus, c'est permettre certes que les informations se transforment pour l'étudiant en savoirs mais c'est aussi viser le développement de son esprit.

### *Le développement de l'esprit*

Tout le monde s'accorde pour dire que ce ne sont pas les connaissances, ni leur nombre, qui sont l'indicateur du développement de l'esprit. Un esprit développé est plutôt un esprit ayant des aptitudes et des attitudes intellectuelles assez générales, formées pourtant à partir des exercices permettant la maîtrise des savoirs. Suivant la formule classique sur la culture, la formation intellectuelle, c'est «ce qui reste quand on a tout oublié».

Toute la tradition pédagogique depuis des siècles sait que la formation n'est pas dans l'accumulation des connaissances. Faisons l'exercice de chercher ce que nous a laissé l'école. Si je regarde en arrière, qu'est-ce que je trouve?

Au niveau le plus général, je trouve des choses aussi élémentaires que la maîtrise de soi: apprendre à écrire correctement, apprendre à résoudre un problème dans un temps limité, apprendre à travailler en silence; l'esprit critique: savoir se surveiller, savoir retourner un problème dans tous les sens, repousser une solution afin de mieux l'examiner, se défier de soi, ce qui conduit à prendre en considération l'opinion d'autrui; l'habitude de l'analyse: considérer le monde et les situations comme complexes, en saisir les éléments dont il faut découvrir les liens pour procéder à de nouvelles synthèses, etc.

À un niveau moins général, ce qui reste, ce sont des techniques plus ou moins larges requises lors de la formation scolaire: techniques d'exploration, de formation et de vérification d'hypothèses, développées entre autres par la pratique de la méthode scientifique; techniques d'établissement de diagnostic à partir d'indices ou de symptômes, techniques qui ne se réduisent pas aux premières, et que la pratique des sciences humaines développe; techniques de validation des données: contrôle par échantillonnage, recoupements...; techniques de lecture: savoir lire vite, savoir lire en sautant des passages tout en suivant ou en



devinant la ligne générale du texte; savoir disposer ses notes en ordre; savoir parler, non pour s'exprimer mais pour s'expliquer: s'exprimer, c'est facile, mais savoir ordonner les idées, calculer les transitions, revenir sur un point et l'aborder selon d'autres perspectives afin de l'éclairer aux autres mais aussi à soi, cela est difficile et demande une longue pratique, etc.

À un niveau encore plus particulier, il me reste des notions, des concepts empruntés à des disciplines que j'ai fréquentées: mathématiques, biologie, sociologie, philosophie, linguistique, etc. Le reste qui, par la suite, n'a pas eu l'occasion de s'exercer dans une profession est oublié.

### *Des schèmes abstraits, souples et transférables*

Cette liste, non exhaustive, d'aptitudes ou mêmes d'attitudes plus ou moins générales qui restent après l'expérience scolaire, donne une idée de ce qu'est cette «marche de l'esprit», de ce qu'est la «formation».

Une des caractéristiques de ces schèmes généraux que sont aptitudes et attitudes est leur transférabilité : ils peuvent s'appliquer dans des situations diverses. Mais ces schèmes sont d'autant plus transférables que ce ne sont pas des structures rigides mais des structures souples.

L'homme peu formé, et qui sait la pauvreté de ses moyens, s'attache à des structures closes, à des techniques stables, à des stéréotypes, à des préjugés. Cela lui permet certes de répondre à des situations prédéterminées, mais pour s'adapter à des situations diverses, il doit se servir de cadres plus généraux: la souplesse et l'adaptabilité vont de pair avec la généralité.

Prenons l'exemple des systèmes de référence. Pour repérer les objets dans l'espace, je peux établir un système de référence à partir de mon corps. Je distingue ainsi la droite, la gauche, le haut, le bas, l'avant, l'arrière. Ce système me permet de repérer les objets à partir de ma

position dans l'espace. Mais il ne me permet pas nécessairement de repérer les objets à partir d'objets vus de la même façon par d'autres, ou de repérer les objets les uns par rapport aux autres, indépendamment du spectateur. C'est un système de référence intéressant, mais limité. Le système de référence géographique est, lui, plus général : les points cardinaux permettent de s'adapter à des situations de repérage plus diverses et indépendamment de la position des acteurs ou des spectateurs. Mais le champ d'application de ce système reste limité à l'organisation de l'espace. Il est, par contre, des systèmes de repérage et d'organisation plus généraux, dont l'application se fait du même coup dans les champs les plus divers: la notion d'ordre, la notion de série, la marche du simple au composé, la coordination de perspectives diverses et même opposées (ce qui, entre parenthèses, donne sens à la dissimulation).

Ces schèmes généraux sont le résultat d'un processus d'abstraction et de conceptualisation de plus en plus grand. Ils sont d'autant plus souples qu'ils sont abstraits. Les structures que nous utilisons tous et qui sont les plus aptes à être transférées dans les domaines les plus variés sont les mots et les nombres. Nous trouvons les mots et les nombres simples parce qu'ils sont souples et s'adaptent à toutes les situations, mais en fait ils sont le résultat d'un long processus d'abstraction et, s'ils sont tels, c'est qu'ils ont atteint un haut degré de formalisation.

Ces faits doivent nous donner à penser. Contrairement à la croyance commune, le processus d'abstraction n'éloigne pas de la réalité: il permet de mieux la saisir. Il faut faire le détour par les concepts pour comprendre le réel. Je ne comprends pas un relief montagneux simplement en le voyant à partir de ma perspective particulière. Cette perspective doit être comme éclairée par d'autres et s'insérer dans un réseau de concepts comme sur une carte.

Contrairement aussi à la croyance commune, ces structures, qui s'appliquent aux situations diverses et sont le résultat de l'abstraction, sont des structures simples. C'est pourquoi, dans la formation intellectuelle, plus particulièrement au stade de l'épanouissement de la pensée formelle, le simple, qui est le résultat d'un processus de stylisation et d'abstraction, doit être recherché beaucoup plus que le complexe. C'est cela qui distingue les grands professeurs des autres, ainsi que leur capacité à faire retrouver par les étudiants, dans le concret, le simple d'où il est abstrait.

La souplesse de ces structures se développe quand elles ont l'occasion de s'appliquer dans des domaines autres que ceux d'où elles proviennent. Tout professeur connaît cette règle, et c'est pourquoi beaucoup d'exercices scolaires d'application ou de problèmes n'ont d'autres fonctions que d'utiliser les structures apprises sur d'autres objets que ceux sur lesquels ils l'ont été.

Mais le bon professeur sait faire de cette technique un art, car il sait qu'inventer, c'est penser à côté. L'ingéniosité, comme on le voit chez le bricoleur, est dans la transposition d'une structure d'un domaine dans un autre domaine. Et une des observations les plus intéressantes faites au vingtième siècle sur le fonctionnement de l'esprit humain est que les inventions ont lieu toujours, non chez les spécialistes, mais aux carrefours de plusieurs champs ou disciplines, tout comme dans le temps les croisements des grandes routes continentales ont été les berceaux des hauts lieux de civilisation.

La souplesse, la malléabilité de ces structures est le résultat d'une condensation ou d'une sorte d'imprégnation. Il est difficile de décrire cette caractéristique des structures autrement que par comparaison. La maîtrise, ou le fin du fin dans l'utilisation des structures, est l'aisance, pour ne pas dire la grâce intellectuelle, qui est quelque chose d'analogue à la grâce du danseur dont le corps devient un instrument souple de l'idée dont il s'est imprégné.

Condensation, grâce, imprégnation, ce sont là des mots qui expriment, dans différents domaines, la métamorphose de quelque'un libéré des structures closes et rigides et maniant avec aisance des structures plastiques, fluides. Ainsi, il y a une grâce de l'écriture ou de la parole, comme il y a une grâce du mathématicien qui le conduit à la solution la plus élégante, comme il y a une grâce du stratège — quelle qu'en soit la profession — qui saisit d'un coup l'état de la situation et des forces ainsi que l'action à mener.

Et le professeur sait par expérience que cette condensation, cette imprégnation, sont comme l'œuvre d'un mûrissement dans le temps et que l'oubli y a une part importante. C'est pourquoi le bon professeur sait organiser les situations d'apprentissage en articulant les moments (annonce, rappel, intensification de l'attention, etc.) et en rendant les étudiants sensibles à ces rythmes («vous comprendrez mieux cela plus tard», «oubliez cela, on y reviendra», etc.).

Je voudrais aussi signaler une autre technique favorisant cette condensation: la pratique de structures multiples. Plus elles sont nombreuses et divergentes, plus leur assimilation, qui semble les effacer, les fait converger vers des structures fluides. D'où, pour la formation, l'importance de la formation générale qui oblige à se frotter à des disciplines différentes, les disciplines scientifiques qui développent la rigueur, mais aussi les disciplines (littérature, sciences humaines, etc.) qui développent la finesse. La rigueur qui n'est pas mâtinée de finesse produit les ratiocinations et les constructions sectaires; la finesse que ne soutient pas la rigueur conduit à des considérations superficielles où le détail entrave l'action.

*De quelques types d'exercices*

La formation de l'esprit est dans l'acquisition et la maîtrise de ces structures, qui ne sont vraiment efficaces que quand elles ont atteint cette souplesse qui permet les transferts. Or, beaucoup d'exercices, que la tradition pédagogique nous a laissés, ne se justifient que par cette fin. Quelle est la fonction de la résolution des problèmes, des exercices, des travaux pratiques de laboratoire ou d'atelier, sinon de permettre l'activité de l'étudiant qui doit utiliser et manier, dans des situations différentes et variées, les notions apprises? Le sens de tels exercices, dans la mesure où ils ne sont pas simple application ou répétition, est évident et n'a pas besoin de démonstration. Aussi, je préfère montrer cette même visée, en jeu, dans des exercices où elle n'apparaît pas à première vue.

Le cours magistral, ou l'exposé, est un exercice qui, à première vue, favorise la passivité des étudiants. Et pourtant, le cours magistral, s'il est bon, peut être formateur. La valeur des connaissances transmises, mais surtout certaines qualités dont la fonction primordiale est de favoriser l'acquisition de structures générales, font les bons cours.

Un bon cours est un cours stylisé. Il y a un art particulier qui consiste à écarter le superflu et à retenir le nécessaire. C'est aussi l'art du bon auteur de manuel de tous les temps et c'est l'art de l'éducateur en général. Penser, ce n'est pas voletter d'une idée à l'autre, et pour pouvoir dégager ces schèmes généraux, l'esprit a besoin d'une certaine centration qui l'empêche de se perdre. D'où les techniques de stylisation couramment utilisées dans un cours. L'ordre de présentation des notions ne suit pas nécessairement l'ordre de leurs découvertes. Dans le domaine scientifique, l'exposé ne part-il pas le plus souvent des théories les plus récentes parce qu'elles englobent le reste? Le choix du matériel disponible obéit au même souci: le meilleur auteur, la meilleure œuvre, la loi la plus

solide, le fait le plus éclairant. Les liens sans cesse établis et rappelés entre les éléments renforcent les articulations, les idées maîtresses. Bref, dans un cours, la matière est enseignée en fonction d'une certaine simplicité, et l'ordre fixé après coup est en fonction de cette simplicité.

Un bon cours est celui qui utilise l'illustration des notions ou leur application à des problèmes réels et divers. Les schèmes, les concepts s'éclairaient mieux quand on les illustre. Non parce que l'image ou l'exemple sont plus faciles à comprendre que les concepts, mais parce qu'ainsi on voit que les concepts sont dans le réel et qu'ils permettent de le comprendre. De plus, l'application ou l'illustration dans des domaines différents brisent la rigidité de ces structures, les rendent plus floues et donc plus générales.

Un bon cours est celui où le professeur fait des excursions hors du sujet, démontrant du même coup l'application possible de la notion ou de la technique dans un autre domaine, parfois très éloigné de celui étudié. Les excursions sont souvent présentées comme des moyens de reposer l'attention alors qu'ils ont une fonction bien plus importante. Élargir les vues, ouvrir des horizons nouveaux, ouvrir le champ de la réflexion et de l'activité, tout cela est nécessaire pour faciliter le transfert des structures et briser leur rigidité. L'horizon de l'animal est celui de structures closes, le vrai horizon humain est celui du détachement, de l'ouverture, de la découverte. Un bon professeur le sait, qui maintient ainsi dans son exposé ces moments semblables aux grandes bouffées d'air des grands larges. Toute grandeur veut de l'espace, et la pensée, comme les arbres séculaires, ne monte haut qu'en étendant son ombre au loin. C'est cela l'envergure.

C'est pourquoi rien n'est plus difficile qu'un bon exposé ou un bon cours. Demander de réussir cet exercice à un étudiant de cégep est déraisonnable. Il faut des années et des années de métier pour maîtriser ces tours de main.

Et même là, le professeur sait qu'il lui faut toujours et toujours travailler à la préparation de cet exercice.

L'analyse de texte, deuxième exercice, était pratiquée dans certaines disciplines puis a disparu, et la voilà qui renaît. Sa disparition était-elle due à son peu de valeur formatrice ou à la difficulté qu'avait le jeune professeur à la maîtriser? Certes, c'est là un exercice hybride, il n'a pas la pureté de l'expérimentation en laboratoire, mais il délire l'esprit. Il oblige à utiliser des notions et des concepts provenant de disciplines différentes: histoire, histoire des idées, esthétique, rhétorique, poétique, sociologie, etc. Pour y exceller, il faut se mouvoir dans un milieu confus, à travers des notions provenant de sources multiples, et il faut adapter des structures acquises à des problèmes nouveaux. Et ce faisant, on les assouplit.

La dissertation est aussi un exercice négligé. Pourtant, au cégep (et sans doute aussi au premier niveau universitaire, dans certaines facultés), il a plus de valeur formatrice qu'un travail dit de recherche qui n'est souvent que compilation ou qu'une récitation qui n'est que dégoisement de notions apprises.

La dissertation exige la concision: limitée dans le nombre de pages, elle contraint à la synthèse. Elle requiert la stylisation: elle obéit à des procédés rhétoriques concernant les éléments (introduction, développement, conclusion), concernant les liaisons entre ces éléments (les transitions), concernant la construction (l'ordre logique du développement, la place du paragraphe dans cet ordre). Elle nécessite une maîtrise de l'illustration et de l'argumentation. Bref, c'est un exercice qui réclame les vertus analogues à celles d'un bon cours. Il a cependant le triple avantage d'exiger le travail de l'étudiant, d'être un exposé réduit, d'être un exposé écrit. En plus, il résout en grande partie le travail fastidieux de correction.

On pourrait continuer ainsi à dégager le sens et la valeur formatrice des exercices que le professeur fait

pratique. Considérés sous cet aspect, ils ont une signification dont on peut rendre compte à ses collègues, à ses étudiants, au grand public même. Et c'est alors qu'apparaît, nettement, ce métier de formation de l'esprit dans lequel se concentre, plus que pour tout autre ordre d'enseignement, le travail de professeur de cégep.

### *Trois questions sur la formation intellectuelle*

Pourquoi les questions sur la formation ont-elles eu du mal à apparaître dans le discours sur le cégep? L'expansion économique a privilégié le discours sur la formation centrée sur la carrière et l'emploi, au détriment de la formation plus humaniste centrée sur le développement d'aptitudes. La structure même des programmes de cégep, selon les trois catégories de cours (obligatoires, complémentaires, de spécialisation ou de concentration), a conduit à croire, de façon paresseuse, que la formation était assurée automatiquement par les deux premières catégories. Et l'apparition de la notion de formation fondamentale peut être interprétée comme une réaction à ce fait<sup>1</sup>.

1. La notion de formation fondamentale est apparue dans l'univers des cégeps avec le rapport Nadeau (1975). Elle a été reprise par le livre Blanc sur l'enseignement collégial (1978) et l'introduction sur le Règlement pédagogique du collégial (1984). Cette notion est souvent utilisée, mais dans des sens différents. Ce qui est une bonne manière de la brûler. Aussi ne l'utiliserai-je pas ici, me contentant de la notion de formation. Toutefois, l'analyse des contextes dans lesquels la notion de formation fondamentale est utilisée permet de dégager chez les utilisateurs les consensus suivants: la formation n'est pas l'apanage de certaines disciplines, toute discipline peut être formatrice; dans une discipline donnée, tout, du point de vue de la formation, n'a pas la même importance; au-delà et à travers les disciplines enseignées, on vise aussi une formation qui, elle, espère-t-on, restera. C'est ce dernier point que j'ai tenté d'expliquer.



Mais j'avancerais une autre hypothèse: et si nous n'étions pas encore mûrs pour nous intéresser à ces questions? Les professeurs de cégep ont maintenant du métier; ils l'ont appris sur le tas, par essais et erreurs; ils sont maintenant capables de prendre des distances par rapport à ce qu'ils font, et d'en voir le sens. Or, cela est capital pour aborder les questions portant sur la formation. La théorie apprise ne peut remplacer l'expérience. L'éducation est faite de détails et, tout comme l'artisanat, de pratiques souvent peu raisonnées transmises de génération en génération. Dans ces pratiques, quand on sait les lire, il y a plus de sagesse et de vérité que dans bien des théories pédagogiques. À ce sujet, a-t-on déjà remarqué à quel point la psychologie, dont l'ambition est la connaissance du comportement humain, a d'heureux résultats dans l'organisation du travail, mais peu dans l'éducation, sauf en rééducation? Elle est à l'aise dans ce qu'on peut appeler le psychisme superficiel, l'apprentissage (*learning*), les conduites motrices, mais elle ne nous décrit pas encore les processus intellectuels qui sont pourtant l'enjeu de la formation intellectuelle entre seize et vingt ans. Mais le professeur n'est pas démuné. L'expérience, l'observation de sa propre activité intellectuelle et de celle des étudiants, l'examen des techniques et procédés utilisés par d'autres: il y a là une matière riche d'enseignement pour qui se préoccupe de ces questions. Et je pense que l'heure en est venue<sup>2</sup>.

2. L'éducation devrait tirer profit de la connaissance de l'homme donnée par la psychologie. Mais la psychologie objective, dite scientifique, se cantonne dans les domaines les plus aisés à exploiter selon la méthode expérimentale. Et c'est pourquoi un de ses domaines préférés reste encore celui des réflexes. Des théories de l'apprentissage se sont fondées sur ces études. Mais le rat blanc rend-il compte de l'homme? Les régions les plus riches de notre psychisme et celles qui intéressent le plus notre vie d'homme: le jugement, la

Toutes les disciplines ont-elles une valeur formatrice? Sans doute, même si ce n'est pas au même degré. D'ailleurs en cette matière on peut avoir des surprises. Tel professeur, qui enseigne le dessin technique, sait-il que cette discipline requiert et développe la pensée abstraite, car elle exige la maîtrise de la représentation et d'un langage? Tel professeur de latin savait-il, dans le temps où cette discipline s'enseignait, que les deux disciplines ayant la corrélation la plus forte avec le développement de l'intelligence générale (le facteur G) sont les mathématiques et le latin?

Mais il est évident que certaines disciplines ont plus que d'autres cette vertu. Et par les temps qui courent, on a tendance à les éliminer trop rapidement de certains curriculum d'études.

Mais il faut aussi que dans certains programmes cette formation soit visée plus systématiquement et de façon plus concertée. L'étudiant qui s'inscrit dans nos collèges, dans les programmes préuniversitaires, entre dans un cycle d'études long qui se terminera à l'université. Le corpus de connaissances qu'il doit maîtriser au cégep devrait être plus limité que pour l'étudiant inscrit dans un programme professionnel, la préparation directe à la profession étant reportée à plus tard. On peut donc se consacrer avec plus de rigueur à ce travail de formation. En concertation avec les professeurs d'université, il y a là à exploiter un terrain

pensée, l'invention, l'intuition, les sentiments, les valeurs, ont disparu des traités de psychologie expérimentale. L'homme du psychologue scientifique est un homme décapité de son humanité véritable. Aussi, pour comprendre ces choses, essentielles en éducation, il nous faut recourir à notre expérience d'éducateurs. Et à la lecture des grands auteurs. Or, trop souvent en ces matières, nous nous comportons comme celui qui ayant perdu son portefeuille, la nuit, dans une rue peu éclairée, le cherchait, en vain, sous un réverbère. À l'ami qui lui demande: «Mais l'as-tu perdu là?», lui, de répondre: «Non, mais c'est le seul endroit bien éclairé.»

trop négligé. Aussi, peut-on choisir d'être professeur de cégep pour devenir un expert de cette formation dont nous parlions plus haut et s'y consacrer exclusivement. Dans le temps, Alain, en France, a fait un choix analogue en refusant l'enseignement universitaire et en choisissant d'enseigner aux seuls jeunes fréquentant les classes terminales des lycées. Dans l'enseignement supérieur, la valorisation peut donc s'atteindre autrement que par la recherche. On peut se vouloir, à travers sa discipline, un pédagogue, un spécialiste de la formation intellectuelle. Et en tirer fierté et considération.

Ne transposons-nous pas trop mécaniquement certains modèles pédagogiques empruntés à nos études universitaires? Ainsi, le cours magistral particulièrement adapté à la transmission de savoirs nouveaux et de leur mise à jour. Ainsi, les travaux de recherche, exercices typiquement universitaires. Ainsi, le travail individuel sans contrainte institutionnelle. Sur ce point, je voudrais rappeler qu'au dix-neuvième siècle, en Occident, dans les établissements scolaires du niveau des cégeps, l'horaire d'un interne comprenait sept ou huit heures d'études pour trois ou quatre heures de cours. Et les cours étaient consacrés à rendre les copies corrigées, à les commenter, à donner des explications sur les difficultés des devoirs suivants. Le professeur s'appelait le «régent». Des générations de jeunes ont été formées ainsi. On ne peut revenir à cette situation, les salles d'études ont d'ailleurs disparu de nos établissements! Mais ne serait-il pas bon, comme le font d'ailleurs encore bien des professeurs de mathématiques et de sciences, de consacrer quelques heures du temps de la prestation de cours à des travaux et exercices accomplis en classe, dans un temps limité?

J'arrête là les réflexions que me suggère la formation intellectuelle visée au cégep. Si, au-delà des disciplines, cette fin est clairement présente aux yeux du professeur, il découvrira individuellement et collectivement les moyens

de mieux l'atteindre, et pourra revendiquer avec fierté le titre de pédagogue. Mais ce n'est pourtant là qu'un des aspects du métier. Je voudrais, maintenant, aborder l'autre.

### *Former tout l'être*

J'ai conscience d'aborder ici un sujet difficile. Non de cette difficulté qui provient de l'analyse de phénomènes complexes, comme pour la formation intellectuelle, mais de celle que l'on rencontre quand on aborde un sujet, objet sinon de tabou, du moins de pudeur, de cette pudeur des sentiments profonds. Pour parler de ces choses, il faudrait le ton de la confiance que ne favorise guère un grand groupe.

Il n'y a pas de vie de l'esprit — et donc de formation intellectuelle — sans mise en œuvre de l'énergie et sans socialisation. La formation donnée par un professeur est souvent considérée sous le seul aspect intellectuel alors que le développement de l'intelligence postule aussi contrôle de soi, développement de la volonté, concentration de l'énergie qui doit s'appliquer sur les problèmes et les difficultés à résoudre.

Les travaux de psychologie statistique ont montré cette convergence de l'intelligence et de la volonté. L'examen des résultats des tests montre qu'au-delà des aptitudes particulières, il existe un facteur d'aptitude intellectuelle générale appelé facteur G (découvert par Spearman), mais aussi un facteur X (découvert par Alexander dès 1935), lequel se rapporte à la personnalité, à la motivation, à l'ardeur au travail. Or, les variations des résultats scolaires s'expliquent non seulement par la variation du facteur G, mais aussi par celles du facteur X. Au point que la sélection scolaire opérée à partir du quotient intellectuel est moins sûre que celle faite à partir des résultats scolaires, ceux-ci tenant compte de l'appréciation du travail, lequel est en fonction de la volonté.

Alain disait brutalement et sans doute en exagérant : « On est juste aussi intelligent qu'on veut. » Mais cette rude formule est là pour nous rappeler que l'intelligence dépend de la volonté. L'intelligence est un mécanisme dont la souplesse permet de s'adapter à toutes les situations, mais son développement suppose une énergie qui s'applique aux exercices qui vont le constituer et l'assouplir. Et son application dans des situations diverses suppose aussi une énergie qui met en œuvre ce mécanisme. À l'école, on pratique des disciplines, et le double sens de ce mot nous rappelle que cette pratique ne va pas sans discipline.

Étudier suppose donc de l'énergie, mais en retour étudier forme le caractère. Plus particulièrement entre seize et vingt ans, le type d'étude pratiqué développe deux traits qui commandent tout chez une personne: le contrôle de soi et la synthèse de soi. Aussi, tout professeur d'expérience sait qu'un examen fait dans un temps limité est aussi une «épreuve de caractère» (Alain) et que la résolution de problèmes complexes, tout comme la dissertation, ne peut être réussie en l'absence de cette synthèse de soi sans laquelle on ne s'engage pas. Et le professeur d'expérience sait rendre sensibles ses étudiants à l'existence de certaines conditions de la réussite intellectuelle: maîtrise de soi, concentration, confiance en soi, pour aborder et attaquer les problèmes. Beaucoup d'échecs tiennent à la peur de l'obstacle, par manque de confiance en soi. Des textes incompréhensibles et alambiqués présentés par des étudiants ne tiennent pas à autre chose. «Qu'est-ce que tu voulais dire?» leur demande-t-on après coup, et ils le disent oralement de façon claire. Dans la communication orale, devant le professeur, ils se sont engagés, ce qu'ils n'ont pas fait devant la feuille.

### *L'enseignement et la socialisation*

L'enseignement se déroule dans la classe. Aussi, aucun professeur ne peut-il éviter la responsabilité d'une certaine socialisation, même dans les classes de jeunes adultes. Sans doute, devant certains comportements sociaux manifestés dans le groupe, il peut s'insurger et dire que cela ne le regarde pas, mais concerne la famille, la société, le collège. Cependant un professeur peut-il échapper aussi facilement à sa responsabilité en ce domaine? Peut-on enseigner sans se préoccuper d'une certaine discipline? Et qu'est la discipline sinon le versant négatif de la socialisation dont l'éducation est le versant positif? La classe est un lieu public et le professeur détient institutionnellement la responsabilité de ce lieu. Il lui faut donc assumer la charge de faire vivre ces groupes selon des règles communes. Et ces questions ne sont pas triviales. Apprendre à se respecter mutuellement, à s'écouter, à respecter les biens collectifs, cela commence à se faire dans la classe. Et le choix de style de vie collective n'est pas anodin: il a pour enjeu l'apprentissage de la démocratie.

Et puis il y a cette socialisation par le groupe lui-même, groupe dont le souvenir dans certains cas persistera longtemps. Et même chez les médiocres, fiers d'avoir fréquenté la même classe que les sujets de talent.

Peut-on, après le rappel de ces vérités, dire encore que la formation donnée n'est qu'intellectuelle? Mais il faut aller plus loin pour décrire la nature des rapports qui se nouent dans une classe.

### *Des relations avec des personnes*

Certains rejeteront cette idée. On n'a avec les étudiants, dira-t-on, qu'un rapport qui ne s'intéresse qu'à leur intelligence et à leur travail scolaire. Par éthique professionnelle, dans la classe, on ne pourrait pas tenir compte

des particularités: personnalité, goûts, vie familiale, projets de carrière, etc.

Cela se tient, mais ne condamne pas l'idée. En maintenant les relations avec les étudiants sur un plan strictement professionnel, on ne choisit pas de n'être pas des éducateurs, on choisit une conception du rôle d'éducateur. Cette position se tient, car refuser de rentrer dans la singularité de ses étudiants et n'établir avec eux qu'une relation au niveau objectif des savoirs, c'est vouloir traiter tous les étudiants également. Mais n'y a-t-il pas aussi dans cette attitude le sentiment d'un danger, celui d'être entraîné trop loin dans une relation personnelle? Se tenir à distance, c'est aussi se protéger, ce qui confirme que cette relation avec des personnes est bien là, mais aussi que ses enjeux sont particulièrement forts.

En donner la preuve n'est d'ailleurs pas difficile. Quand on enseigne, on est exposé: on se donne à voir, à entendre, à être jugé. De plus, pour faire travailler, il ne suffit pas d'être là et de parler, il faut recourir à des moyens divers qui ne sont pas anodins: s'imposer, persuader, séduire, sanctionner. On donne des notes, et même l'étudiant qui bavarde et n'écoute pas ne l'oublie jamais; et s'il se comporte ainsi, ce n'est pas nécessairement par désintérêt du cours, mais le plus souvent pour déstabiliser le professeur et s'imposer à lui. Les situations vécues dans une classe ne sont donc pas des contacts neutres, et certains même sont intenses. Il faut rendre des copies, c'est-à-dire aussi les mauvaises copies. Et ce n'est pas simple: rendez à votre classe beaucoup de mauvaises copies au début d'un cours et vous verrez les deux heures infernales que vous passerez ensuite. Il faut interroger, rectifier, complimenter, faire des reproches... Homme ou femme, le professeur s'adresse à des hommes et à des femmes qui le trouvent beau ou laid ou séduisant. Et réciproquement. Et puis le professeur veut exercer une influence, laisser une trace, etc.

D'où l'on voit clairement que la relation qui se noue entre un professeur et ses étudiants, dans un groupe, n'est pas seulement fonctionnelle. C'est pourquoi elle se vit difficilement sous le regard d'un tiers. Certaines relations n'engagent pas profondément la personnalité et peuvent s'assumer sous le regard de l'autre, comme la relation vendeur-acheteur ou même la relation enseignant-enseigné à l'école primaire ou à l'université, mais non au collégial ou au secondaire. Y enseigner suppose l'intimité. Tout comme la porte du psychologue, la porte de la classe doit être fermée. Qu'un tiers, et plus encore un administrateur, perçu comme un juge, pénètre dans la classe, et cela est vécu comme une effraction. Ce qui est le signe même de l'intensité des relations qui s'y vivent. Tout comme la fatigue et les jambes molles après un cours. C'est un métier épuisant parce qu'il impose des relations personnelles intenses, des enjeux personnels importants et risqués. Et cette réalité ne doit pas être niée: elle recèle trop de pièges que la lucidité, plus que la dénégation, peut permettre d'éviter.

### *Le maître et ses élèves*

Enseigner, c'est donc établir un rapport humain. Et ce rapport a une valeur éducative en lui-même, indépendamment ou presque de la discipline enseignée, de l'activité spécialisée qui lui sert d'occasion. Mais, par contre, le sens de ce rapport varie avec l'âge et la personnalité de ceux qui sont mis en relation. Or, enseigner au cégep, c'est mettre en relation, au moment où elle sort de l'adolescence, une personnalité naissante et en cours d'affirmation avec celle d'un professeur. Aussi le prototype même de la relation qui peut y être vécue est-il la relation de «maître à élève» dont nous avons des témoignages depuis plus de vingt siècles. Cette relation intense ne peut être



vécue ni avec tous, ni constamment, mais quel professeur ne l'a pas connue soit alors qu'il était lui-même élève, soit à titre de maître? Des années et des années plus tard — et c'est normal car comment, autrement, saurait-il que c'était une trace indélébile? —, un ancien étudiant rencontre son professeur et lui dit ce qu'il a été pour lui. Ces témoignages transfigurent la grisaille monotone des servitudes pédagogiques et donnent sens au métier, à la vie.

On trouve dans la littérature maints textes d'anciens élèves relatant cette rencontre déterminante avec un maître (ou un livre). Cette relation implique un appel à un plus-être. Quand elle a lieu, l'étudiant se sent pris à partie car l'exigence qui est en lui est évoquée et convoquée. Soudain, sa propre existence et sa propre responsabilité d'être lui sont révélées. Le maître dévoile une énergie insoupçonnée qui était là, en sommeil. Ce que l'on doit à un maître, ce n'est pas telle ou telle idée ou opinion qu'on aurait reçue comme en héritage; ce qu'on lui doit, c'est d'avoir appris soi-même à former des idées, d'avoir appris à penser, à juger. C'est pourquoi les élèves ne sont pas des disciples, ou bien alors c'est que ces disciples n'ont qu'un point en commun: chacun suit un destin approprié à ses désirs profonds. D'où l'étonnement du maître quand l'ancien élève lui dit, plusieurs années plus tard, ce qui dans l'enseignement reçu a été déterminant. « Plus est en toi », c'est cela l'appel de cette relation. C'est une formule de courage qui appelle au dépassement. Mais c'est aussi une formule de vie qui rappelle qu'on ne peut ni définir, ni fixer la courbe d'un destin.

Cette relation implique en outre l'égalité. La relation de maître à élève est-elle une relation de dépendance? Elle n'est pas en tout cas de même nature que d'autres relations de dépendance: celle de l'esclave et du maître, celle de l'employé et du patron, celle de l'enfant et du père. Le maître n'est pas un chef, il n'est pas un patron, il n'est pas non plus un père. Certes, il a une autorité, mais cette

autorité il la tient de la force que donne, à celui qui l'a conquise, la découverte de sa vérité. Mais l'élève est convié à tracer, lui aussi, son propre chemin; il est donc un égal. Le maître est. Du même coup il enseigne la possibilité d'exister. À son contact, l'élève se dit: la vie donc se justifie, ma vie se justifie, je dois justifier ma vie et, si je le dois, je le peux.

Cette relation montre aussi comment se font pour les jeunes adultes le dévoilement et l'éducation aux valeurs. C'est parce que le maître est quelqu'un que l'élève s'impose à lui-même d'être quelqu'un, non à la ressemblance du maître, mais selon sa propre fidélité. Mais le maître ne doit ni dire ni affirmer qu'il est quelqu'un; le témoignage de ce qu'il est ne se réalise pas sur le plan de l'enseignement, mais à travers l'enseignement, de manière indirecte et allusive, tout comme le rai jaune sous la porte fermée révèle la lumière cachée. La vérité humaine de même que les valeurs n'existent pas comme les objets qu'on peut monter et démonter. Aussi, leur enseignement, comme dans un sermon, n'est guère efficace. Ce qui ne veut pas dire qu'on ne les transmette pas à travers ce que l'on fait ou ce que l'on est.

Au contraire, tout compte fait, on n'enseigne que ce qu'on est. C'est pourquoi aussi l'école ne peut transmettre toutes les valeurs de la vie professionnelle, car elle n'est pas cette vie. Mais elle peut transmettre les valeurs qui transparaissent à travers l'activité de formation intellectuelle qui s'y déroule: la gratuité, la rigueur, la cohérence, la curiosité, la modestie, l'amour de la vérité, le plaisir de connaître, le respect de la vérité de l'autre, le goût du dépassement et de l'exigence, la tolérance, etc. Et ce n'est pas rien. Il y a, à travers l'enseignement donné, plus d'éducation aux valeurs qu'on ne le croit. Et se désintéresser de cet aspect de son métier, ce n'est pas y échapper.

### *La formation de la personne*

Pourquoi cet élément essentiel de la formation que doit viser aussi l'enseignement au cégep a-t-il du mal à apparaître? Bien des raisons peuvent expliquer ce silence. La pudeur sans doute. L'accent mis, dans les discours sur les cégeps, sur l'administratif et les relations de travail, refoulant le discours éducatif ou ne le laissant s'exprimer que de façon étherée. Mais ce silence ne s'explique-t-il pas aussi par le rejet d'un langage moralisateur et clérical trop souvent entendu dans notre jeunesse? Et pourtant, même à l'époque cléricale, les éducateurs ayant laissé des traces étaient non des moralisateurs ou des faibles, mais des esprits libres. Les messages qui transparaissent de la vie et de l'enseignement d'un Marie-Victorin, d'un François Hertel, sont la foi en l'homme et en ses pouvoirs. Leurs élèves apprirent à penser, non comme eux, mais selon leur propre vérité.

Ce silence est d'autant plus dommageable que dans nos collèges le discours sur l'étudiant et la formation de la personne a, par défaut, été monopolisé par les spécialistes de l'aide à l'étudiant. Les choses, me dit-on, sont en train de changer, mais pendant plusieurs années j'ai lu des textes qui me faisaient bondir. La vie scolaire se réduirait à la transmission de connaissances et serait la part du professeur. Le développement intégral de la personne (diriger ses émotions, se situer face à l'autre sexe, développer l'autonomie personnelle, établir son identité, clarifier ses buts, préciser sa personnalité) serait du domaine de l'intégration affective et du ressort des spécialistes de l'aide. Le professeur, la classe, ce qui s'y passe au niveau des relations, est éliminé. De plus, dans ces discours, l'étudiant apparaît seulement comme un être de besoin (besoin de soutien matériel, besoin de maîtriser son instabilité, besoin de s'approprier les conditions d'une vie organisée dans des

activités de loisir) selon la logique des services offerts au service aux étudiants. Il n'apparaît jamais comme un être de désir, visant le dépassement, alors que c'est l'expérience fondamentale vécue dans les classes.

Certains conditionnements ne rendent-ils pas difficile, au cégep, l'exercice plein de cette relation d'éducateur entre les professeurs et les étudiants? Oui, et je voudrais en signaler trois.

La forme d'organisation (temps, espace) des cégeps ne favorise guère l'appartenance ni la constitution de communauté sans lesquelles les actions de formation ont du mal à exister. La formation implique l'imprégnation, or le cégep, surtout pour l'enseignement préuniversitaire, est une transition, un lieu de passage.

Par ailleurs, l'écart entre la culture de l'école et celle des milieux d'où proviennent les jeunes est grand. Cette distance est parfois statutaire et ne peut être abolie: la culture savante de l'école est radicalement différente de celle que beaucoup d'étudiants tiennent de leur famille ou des médias. Et puis il y a ce conflit entre les objectifs et les valeurs visés par les professeurs et ceux visés par les étudiants. Souvent ces derniers ont un comportement d'usagers; ils veulent leur diplôme et ont des motivations utilitaires à courte portée. Le professeur, lui, veut plus mais il doit sans cesse les tirer; il a du mal à créer un climat d'entrain intellectuel dans lequel il serait comme porté. Et puis encore, pour certains, l'école incarne les contraintes de la société, contraintes qu'ils refusent et que leur famille ne leur apprend plus à respecter. À leur âge, l'école, mise à part la famille, est encore la seule institution sociale qui leur impose des règles. D'où l'hostilité ou la délinquance.

Ces situations, si elles sont courantes au niveau du secondaire, devraient pourtant se produire moins au niveau du collégial, l'étudiant n'étant plus obligé de poursuivre ses études au-delà de la scolarité obligatoire. Elles ont pourtant lieu. C'est que la prolongation de l'enseignement a trans-

formé le passage à l'âge adulte et que désormais l'accès au cégep est pour plusieurs l'occasion de revendiquer leur statut d'adulte. Ce point mérite développement.

Dans les générations antérieures, deux événements importants marquaient le passage à l'âge adulte: l'entrée dans le monde du travail après les études obligatoires et le mariage qui marquait l'accès à une vie privée autonome. La conjonction de ces deux événements conduisait à créer une famille indépendante. Le jeune bourgeois, poursuivant ses études, échappait à ces règles, mais le passage à l'université marquait une certaine rupture lui permettant de revendiquer certains privilèges de l'adulte relativement à l'autonomie économique et affective.

La prolongation massive de la scolarité a entraîné la généralisation, au cégep, de ce passage de jeune bourgeois à l'âge adulte. Les seuils se sont désagrégés, les transitions se font de façon progressive: l'entrée au travail productif se fait par les stages, les emplois à temps partiel, les emplois d'été, la transition vers la famille autonome se fait par les expériences affectives et sexuelles successives et par la cohabitation.

Or, le statut d'étudiant donne à ces transitions une légitimité. Être étudiant, ce n'est pas seulement faire des études, cela signifie aussi, et pour certains surtout, qu'on a le droit de ne pas encore travailler tout en ayant une vie privée. Certains étudiants ne viennent au collège que pour avoir ce droit, ce qui place les professeurs dans une position de porte-à-faux, les finalités recherchées par eux ne recouvrant pas les leurs. Aussi, un bon moyen pour diminuer l'impact de cette situation, c'est d'en rendre conscients les étudiants eux-mêmes et de les amener à choisir.

### *Un grand métier*

J'ai voulu montrer les grandeurs du métier de professeur de cégep. Pourtant l'image de ce professeur dans le grand

public n'est pas positive. Pour la corriger, on a tendance à en étaler les difficultés et les servitudes. Loin de susciter l'intérêt ou la sympathie, cela n'entraîne le plus souvent que l'irritation produite par l'étalage du misérabilisme. Il faut rendre compte de ce métier à partir de ce qui en fait l'exigence. D'abord parce que tout le monde ignore ce qu'il est ou, ce qui est pire, croit le savoir (car n'a-t-on pas été élève?), mais surtout parce qu'ainsi apparaîtra clairement sa nécessité. Et qu'on respectera les gens qui le font.

Si tel est ce métier, on voit mieux ce qu'il faut faire pour l'alimenter. Il faut vaincre l'isolement: échanger sur ce métier avec les collègues, constituer des groupes qui, plus systématiquement et au-delà des disciplines de référence, s'appliquent à viser au moyen de techniques éprouvées cette formation dont j'ai parlé. Il faut suppléer à l'absence de normes et de références par le perfectionnement du type Performa, en se préoccupant aussi de l'intégration des jeunes professeurs au métier et à ses tours de main. Il faut prendre du recul pour recharger ses énergies, par l'humour, et aussi en quittant ce métier un certain temps pour mieux y revenir. L'aménagement de telles passerelles qui permettent de sortir et de rentrer me paraissent même une urgence: la majorité des professeurs de cégep n'ont-ils pas la quarantaine, et ne sont-ils pas atteints de cette usure psychologique produite par un métier qui réclame des investissements affectifs personnels importants? Ayant personnellement contribué à ouvrir de telles passerelles, notamment dans le champ de la recherche, on me permettra de prêcher ici pour ma paroisse. Professeur, à un moment de ma vie je me suis engagé dans des fonctions administratives. La possibilité de revenir à l'enseignement existait alors; elle n'existe plus. Cette situation est de nature à n'entraîner dans l'administration pédagogique que des carriéristes et à fermer à des professeurs une passerelle qui leur permettrait de quitter provisoirement leur métier tout en y restant. Nous risquons

de payer cher cette erreur contraire à la pratique de l'enseignement supérieur de tous les pays...

Enseigner au cégep est difficile. Parce que former intellectuellement de jeunes adultes réclame du métier. Parce que c'est un métier de passion: les jeunes ne sont pas des vases à remplir mais des feux à alimenter; cela exige d'être passionnant, et comment l'être sans être passionné? Parce que c'est un métier de générosité: connaît-on beaucoup de métiers où l'essentiel consiste à donner aux autres les armes par lesquelles ils nous dépasseront? Parce que c'est un métier de frustration: la motivation secrète et profonde pour laquelle on fait ce métier est le désir de laisser une trace, mais l'éthique professionnelle n'exige-t-elle pas de ne pas quêmander des témoignages sur la trace laissée?

Dans un de ses textes, Le Clézio raconte l'histoire d'un homme cherchant pendant trente ans, à partir de traces, un trésor que des corsaires auraient enfoui. Pendant trente ans, sans succès. En fait, cette histoire romancée est celle de son grand-père. Dans le «*Voyage à Rodrigues*», qui n'est pas un roman, Le Clézio raconte donc sa quête des traces de cette ancienne quête de son grand-père. Et il a cette belle phrase: «Le chercheur de chimères laisse son ombre après lui.»

## TABLE DES MATIÈRES

|  |     |
|--|-----|
| Avant-propos                                 | 9   |
| Introduction                                 | 11  |
| Première Partie                              |     |
| UNE INSTITUTION SOUS OBSERVATION             |     |
| I L'accessibilité                            | 19  |
| II L'étudiant                                | 37  |
| III Le professeur                            | 55  |
| IV L'évaluation                              | 71  |
| Deuxième Partie                              |     |
| LE COLLÈGE DE DEMAIN                         |     |
| V Les forces de changement                   | 91  |
| VI La voie de la formation technologique     | 111 |
| VII La voie de la formation préuniversitaire | 133 |
| VIII Changer l'école québécoise              | 153 |
| Conclusion                                   | 173 |
| ANNEXE                                       |     |
| Enseigner au cégep                           | 181 |



## Chez le même éditeur

- Marie-Claire Carpentier-Roy, *Corps et âme. Psychopathologie du travail infirmier*, 1991, 178 pages, 16,95\$.
- Maurice Chalom, *Le migrant démuné. Alphabétisation et intégration des immigrants*, 1991, 114 pages, 13,95\$.
- Beatrice Godard, *L'avortement entre la loi et la médecine*, 1992, 162 pages, 16,00\$.
- Marguerite Michelle Côté, *Les jeunes de la rue*, 1991, 186 pages, 17,95\$.
- Ginette Legault, *Repenser le travail. Quand les femmes accèdent à l'égalité*, 1991, 192 pages, 19\$.
- Lauren McKinsey et al., *Une frontière dans la tête. Culture, institutions et imaginaire canadiens*, 1991, 276 pages, 23\$.
- Laurent-Michel Vacher, *Un Canabec libre. L'illusion souverainiste*, 1991, 90 pages, 9\$.
- Philip Stratford, *Pôles et convergences. Essai sur le roman canadien et québécois*, 1991, 228 pages, 21\$.
- Formation à l'interculturel*, vol. 1, *Répertoire des organismes et des universités*, vol. 2, *Répertoire des personnes ressources*, vol. 3, *Répertoire du matériel*, 1992, 166 p., 152 p., et 192 p., 10\$/vol.

Achevé d'imprimer  
en octobre 1992 sur les presses  
des Ateliers Graphiques Marc Veilleux Inc.  
Cap-Saint-Ignace, Qué.

## L'AVENIR DU CÉGEP

Le cégep est actuellement au cœur d'un débat de fond sur l'éducation: on a l'impression que celle-ci rate son coup, qu'elle ne prépare ni au marché du travail, ni à la recherche avancée, ni à la vie en général. Parce qu'il est le dernier-né du système et parce qu'il y occupe une position charnière, qui est en même temps une position sandwich, le cégep apparaît souvent sinon comme la seule cause du malaise du moins comme le chaînon le plus faible et le bouc émissaire de l'école québécoise. Or s'il est clair qu'il a ses défauts et ses torts, il devrait être exclu qu'on puisse simplement l'abolir comme certains le laissent entendre. Dès lors, comment doit-on envisager son avenir? C'est à cette question que répond ici Paul Inchauspé en traçant les avenues qui sont les plus à même de renouveler les collèges, de redynamiser l'enseignement et de redonner confiance dans l'éducation. En annexe, «Enseigner au cégep» décrit de manière très sensible les exigences et la grandeur du métier d'enseignant.

Par l'intelligence des solutions proposées aussi bien que par la clarté de la pensée et du texte, cet ouvrage sera à n'en pas douter un livre incontournable dans le débat sur l'école québécoise.

*Paul Inchauspé est directeur général du collège Ahuntsic (depuis février 1985). Enseignant, chercheur puis administrateur, il a fait partie de plusieurs organismes, commissions et comités reliés à l'éducation. Depuis 1989, il est président de la Commission de l'enseignement supérieur du Conseil supérieur de l'éducation.*



9 782990 260025

ISBN 2990290259