

Encore les cégeps ?



Jean Trudelle
Professeur de physique
Collège Ahuntsic

Cet article présente certains des propos tenus par Monsieur Jean Trudelle, lors des journées de réflexion et de mobilisation sur l'avenir des cégeps, organisées par la FNEEQ, en février 2004.

L'an dernier, circulait aux États-Unis une caricature présentant un type particulier de liste d'épicerie, une *check-list* de la préparation en vue de la guerre en Irak. À côté de chaque item, il y avait des petits carrés cochés : les bombes sont prêtes, ... *check* ; les troupes sont sur un pied d'alerte, ... *check* ; les porte-avions sont en place, ... *check*. En fait, tous les carrés étaient cochés...sauf le dernier du bas, à côté duquel on pouvait lire : « *A good reason* ». Ce carré était vide !

Il serait facile de faire un parallèle avec cette caricature lorsqu'on apprend que les cégeps vont encore être l'objet d'un réexamen. Tout est prêt : un document d'orientation large à partir duquel on pourra travailler, celui de la Fédération des cégeps, ... *check* ; un avis sérieux sur la formation technique, mis en ligne par le Conseil supérieur de l'éducation au mois de mars, ... *check* ; une menace d'abolition pure et simple des cégeps par la Fédération des commissions scolaires, histoire de faire un peu peur et de mieux faire passer quelques changements majeurs, ... *check* ; plusieurs dizaines de professeures et professeurs de philo qui vont prendre leur retraite, ... *check* !

Mais les raisons suffisantes de « revoir » encore la question des cégeps, où sont-elles ? On se fonde sur quoi, au juste, pour vouloir (une fois de plus) mettre tout sur la table ?

La qualité de la formation, peut-être ? Certainement pas au secteur technique ! Quand il y a eu le forum sur la formation technique, il y a deux ans, l'un des constats majeurs qui ont été faits – et que personne n'a jamais remis en question – concerne la qualité de la formation dispensée dans ce secteur. Partout, on vante ses mérites, c'est un concert d'éloges... et on prétend même avoir amélioré les choses par une récente et vaste opération de révision des programmes (selon une formule, soit dit en passant, que le Québec vend d'ailleurs à l'étranger).

Serait-ce au préuniversitaire qu'il y a un problème ? Ici, on peut convenir que le concert d'éloges est un peu moins unanime. Mais pas quand on regarde de plus près. Les universités qui reçoivent nos étudiantes et nos étudiants sont en général, à ce que je sache, très satisfaites de la préparation de ces derniers, et ce, même à l'étranger ! En sciences, les comparaisons de qualité de formation sont à notre avantage. Par ailleurs, quand on compare le cheminement du préuniversitaire avec ce qui se fait ailleurs, on est forcé de convenir de sa pertinence. Pour avoir eu la chance de mener cette comparaison en détail¹, je dirais que dans aucun pays, à ma connaissance, on a

réussi aussi bien qu'ici à structurer en étapes cohérentes un parcours de formation qui respecte autant les phases naturelles d'orientation pour un jeune.

On ne le dira jamais assez, avoir la possibilité, au sortir du secondaire après 11 ans d'études, de se frotter d'emblée à un grand champ de connaissances, d'acquiescer dans ce domaine une formation qu'on pourrait qualifier de fondamentale, d'y vérifier ses aptitudes et ses goûts, et ce, *avant* de faire son choix de spécialité universitaire, c'est quelque chose ! Combien d'étudiantes et d'étudiants américains se cassent la gueule et doivent se payer des changements de parcours très coûteux parce que, dès la fin de leurs études secondaires, ils doivent déjà choisir une *spécialité* ?

Non, il est très difficile de croire que la qualité ou que l'organisation de la formation collégiale puissent être mises en cause. Par ailleurs, au préuniversitaire comme en formation technique, cela fait des années qu'on présente l'imputabilité comme une nécessité moderne, l'éducation étant financée par les deniers publics. La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a été créée, dans cette optique, il y a déjà dix ans qu'elle est en place, dix ans qu'elle publie des rapports en général très positifs... et là, subitement, il faudrait que tout soit remis sur la table ?

1. *La formation scientifique hors Québec*, Collège Ahuntsic, 1991.

Le problème de la réussite

Bien sûr, il y a effectivement un diagnostic négatif qui revient souvent concernant les cégeps, et il concerne la réussite. À cet égard, on se sent toujours un peu plus mal à l'aise, la rectitude politique est lourde ! Quiconque veut rappeler que les établissements, avec leurs enseignantes et leurs enseignants, ne peuvent être tenus à autre chose qu'à une obligation de moyens, quiconque veut dénoncer l'obligation de résultats comme une aberration en éducation, tient un discours suspect qui peut passer pour une tentative d'éluder ses responsabilités ou, pire, pour une acceptation du sort des élèves qui entrent au collégial et qui en sortent sans diplôme.

Il n'y a finalement pas tant de gens qui savent que les taux de réussite obtenus ici sont en général les mêmes que ceux qu'on observe ailleurs. Dans les pays de l'OCDE, environ une personne sur trois quitte l'enseignement supérieur sans diplôme et, au collégial, on est à toutes fins utiles à ce taux-là, quand on tient vraiment compte de toutes les variables.

Est-ce que ça veut dire qu'on peut paivoiser ? Non, bien sûr. Mais s'il faut considérer que les taux de réussite du collégial sont bas, c'est en grande partie parce que la barre a été largement haussée par le développement fulgurant de ce qu'il est convenu d'appeler la société du savoir. Et même s'ils sont clairement insuffisants, le fait que nos taux de réussite soient avantageusement comparables à ce qu'on observe partout dans le monde rend malhonnête, sur le plan intellectuel, de les imputer ou seulement de les relier à l'architecture particulière ou à d'autres traits organisationnels de notre système, voire à la capacité de ce système de s'acquiescer de ses obligations en matière d'aide à la réussite.

On ne doit peut-être pas se péter les bretelles, mais la situation des autres pays nous indique clairement qu'une réflexion sur la réussite ne peut qu'interpeller l'ensemble d'un système scolaire et que cette

problématique, loin de ne concerner que le collégial, ne peut absolument pas justifier qu'on reprenne l'exercice de 1991.

Alors quoi ? Où sont les raisons d'un forum pour lequel tout serait sur la table ?

Il en existe, des ajustements, des changements qui pourraient s'inscrire dans l'évolution normale de la formation collégiale. Et le milieu collégial, syndicats compris, serait certainement moins frieux à examiner la pertinence de certains changements s'il ne soupçonnait pas chaque fois des visées d'élimination ! À titre d'exemple, on peut penser à une augmentation des unités dans certaines techniques. On peut penser à une meilleure harmonisation entre la formation universitaire et la formation collégiale, sans que cela suppose d'énormes bouleversements. On pourrait, à la lumière de quelques avis qui vont dans ce sens, accorder davantage de place aux enseignantes et aux enseignants en début de parcours, dans les révisions de programme.

Mais rien, dans ces éléments ou dans les quelques autres auxquels on pourrait penser, ne justifierait autre chose que les consultations ponctuelles auxquelles on est en droit de s'attendre dans un système d'enseignement public. Rien qui ne puisse nous amener à reconsidérer l'économie générale du système actuel, rien qui n'évoque l'espèce de *tabula rasa* annoncée.

Une offensive mondiale

Une chose, je pense, devrait être claire pour tout le monde : la réouverture de la question des cégeps n'est pas un épisode strictement québécois, un hasard historique nous ayant dotés d'une architecture prétendument originale. La bataille des cégeps qui s'amorce est indissociable d'une guerre qui se joue à l'échelle internationale et qui vise à instrumentaliser davantage l'éducation. Lisez ces deux citations. « Il faut aller vers une plus grande flexibilité de l'éducation et de la formation, permettant de prendre

en compte les diversités des publics et des demandes. C'est sur un tel mouvement que doit s'engager le débat. » Puis : « Il faut des établissements différenciés, des établissements qui peuvent répondre à la demande et aux changements de l'économie et aux divers besoins de la clientèle étudiante... ce qui implique des changements dans l'organisation des curriculum. » On admettra que, sans être prévenu, on croirait sans problème que ces deux citations sont tirées directement du plan de développement de la Fédération des cégeps ! Or, il n'en est rien. La première vient du *Livre blanc sur l'éducation et la formation*, publié en 1995 par la Commission des Communautés européennes. La seconde est issue d'un texte de l'an dernier de la Banque mondiale, *Constructing Knowledge Societies*.

La Fédération des cégeps n'a rien inventé. Son plan de développement n'est pas autre chose que l'écho local des pressions qu'exerce actuellement le capitalisme mondial sur les systèmes d'éducation, et il s'inscrit de plain-pied dans une volonté d'arrimer encore davantage les systèmes éducatifs aux besoins de la sphère économique. Voilà la cause véritable du débat lancé sur les cégeps, débat qui ne peut être compris autrement qu'en le regardant à travers les lunettes du rapport entre l'éducation et l'entreprise. Considéré en soi, notre système éducatif pourrait compter parmi les meilleurs au monde. Mais on a beau avoir un excellent système, s'il ne fait plus l'affaire du monde économique, il sera remis en question.

Or, tel qu'il est justement, notre système collégial présente, quand on l'examine sous l'angle du marché de l'emploi, plusieurs problèmes. Avec le vocabulaire qui a cours dans le milieu économique, on pourrait dire que les cégeps ont trois problèmes : la productivité, l'efficacité et le normatif.

Le problème de productivité est simple : les cégeps ne « produisent » pas assez de diplômées et de diplômés. Il est assez intéressant de relever que cet intérêt

généralisé pour la réussite est plutôt récent. Tant que les taux de réussite moins élevés avaient pour seuls effets de restreindre, de continger l'accès des masses aux hautes sphères du savoir, et que les taux de diplomation dans l'enseignement supérieur pouvaient passer pour le prix à payer pour un certain élitisme, il n'y avait pas tant de problème à les tolérer. Celles et ceux qui ne réussissaient pas n'avaient tout simplement pas les capacités pour le faire, ou n'avaient pas assez travaillé.

Mais on se plaint de plus en plus, dans la sphère économique, d'une pénurie de travailleuses et de travailleurs qualifiés. Il va sans dire que tout bouge vite et la situation dépend des secteurs. Toutefois, dans la plupart de ceux-ci, cette pénurie est attestée par des taux de placement faramineux au secteur technique et signalée avec insistance à plusieurs endroits, en imprimerie par exemple, en matières plastiques ou dans les techniques de la santé : à Sherbrooke, pendant plusieurs semaines, cet hiver, 250 infirmières ont fait un double horaire !

Ce type de pénurie est tout à fait normal. L'évolution du marché du travail a fait considérablement augmenter la part des emplois hautement qualifiés dans notre système économique qui, lui, est de plus en plus basé sur le savoir. Mais le besoin ne crée pas les diplômées ni les diplômés ! Comment l'école pourrait-elle amener, plus loin qu'avant, une tranche plus importante de la population dans un contexte où sa mission, personne ne peut le nier, est beaucoup plus difficile aujourd'hui, et ce, avec des moyens qu'on pourrait comparer à ceux qu'elle avait, toutes proportions gardées, il y a plusieurs décennies ? Il y a des limites à demander au milieu scolaire de résoudre la quadrature du cercle !

La réussite, bis

La question de la réussite scolaire, dans un monde dominé par le savoir, n'est absolument pas simple. Parce que faire réussir un plus grand nombre de personnes

ne se limite pas seulement à l'impératif d'un développement économique, développement auquel plusieurs pourraient avoir envie de mettre plein de bémols. C'est aussi, dans une société du savoir, la seule voie qui permette au plus grand nombre l'accès à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière, à un minimum d'autonomie et, partant, à la possibilité d'un réel épanouissement personnel.

Sous cet angle, on pourrait croire que se rejoignent les intérêts du marché du travail et les intérêts de ceux qui voient dans l'éducation le vecteur d'une meilleure équité sociale. Mais ces intérêts ne se rejoignent qu'en surface. La réussite scolaire ne peut pas, en effet, être définie seulement par le nombre de diplômes, sans égard à ce que ces derniers attestent ! Il y a là un enjeu majeur du développement des systèmes éducatifs et le danger, évidemment, serait de balayer sous le boisseau les débats nécessaires, à la faveur de la précipitation des gouvernements et du monde du travail pour que des forces fraîches arrivent au plus vite sur le marché de l'emploi.

Mais une fois dit que tout le monde est d'accord pour hausser les taux de réussite, on fait quoi ? Pour les uns, cette hausse de taux de réussite n'est qu'un moyen d'augmenter quantitativement et qualitativement la main-d'œuvre disponible et elle est liée au profit ; dès lors, ils ne voient pas de contradiction à ce que cette hausse se concrétise sans augmenter les coûts du système éducatif. Pour les autres, la réussite éducative se mesure à l'aune d'une justice sociale, citoyenne et humaine et il n'existe dès lors qu'une seule manière de s'attaquer de façon efficace, durable et sociale à la réussite : c'est de réinvestir massivement dans l'éducation. Or, un réinvestissement massif est bien la dernière chose qui soit sur la table, tant on s'est acharné à nous convaincre que le trésor public est à sec. Ce n'est pas demain, semble-t-il, qu'on va soulever la question des revenus de l'État !

En matière d'éducation, pourtant, la situation est un peu ironique : les entreprises bénéficient aujourd'hui, quand

elles engagent une finissante ou un finissant, des 14 années d'une formation de qualité qu'il a reçue, formation qui est à toutes fins utiles immédiatement transformable en profit. Or, cette formation a été payée à même les revenus de l'État, auxquels les entreprises ont contribué pour environ 30 %, alors que leur part était de 70 % il y a 30 ans !

Le réinvestissement massif en éducation étant exclu, la seule voie qui reste pour augmenter les taux de réussite est celle de l'abaissement des standards. Jamais on ne le dira ouvertement, bien sûr, et le discours officiel va continuer de prétendre qu'on doit viser à la fois l'accessibilité, la qualité de la formation et hausser les taux de réussite. Mais c'est un discours de façade, si bien que sans débat d'idées sur la question, on se prépare, à l'instar de ce qui a pu se passer dans certains pays en Europe, à abaisser les standards. Pour ma part, le problème n'est pas tellement que cette piste soit envisagée. On peut se demander si les exigences d'obtention du DEC ne sont pas trop élevées, on peut se demander, comme le faisaient Beudelot et Establet il y a une quinzaine d'années, si le niveau moyen d'éducation ne peut pas être haussé au prix d'exigences moins élitistes.

Mais ce n'est pas à ce débat-là qu'on sera convié. La baisse des standards qui s'annonce se présente plutôt comme un déplacement insidieux vers l'instrumentalisation et, dès lors, cette réduction des exigences de la formation, non admise, risque de générer une hausse de la réussite obtenue au prix d'une perte d'autonomie des techniciennes et des techniciens que nous formons. Un premier exemple de cela est l'érosion de l'apport des disciplines contributives. Si l'on a pu parler d'une formation collégiale axée sur la polyvalence et l'autonomie des techniciennes et des techniciens, c'est en grande partie parce que cette formation faisait une bonne place à des savoirs et à des habiletés intellectuelles génériques, ancrés bien concrètement dans les programmes par le biais des cours de disciplines fondamentales. Le nouveau système d'élaboration des programmes induit une autre

conception de la formation, dont on ne peut mesurer, maintenant, l'effet réel.

Si l'on a pu parler d'une formation collégiale axée sur la polyvalence et l'autonomie des techniciennes et des techniciens, c'est en grande partie parce que cette formation faisait une bonne place à des savoirs et à des habiletés intellectuelles génériques, ancrés bien concrètement dans les programmes par le biais des cours de disciplines fondamentales.

Lorsque les devis arrivent dans les collèges, plusieurs facteurs se combinent pour contribuer à ce que l'on coupe plus facilement dans les heures données par les disciplines contributives. Parmi ces facteurs, on retrouve le fait que celles-ci soient souvent associées à des taux d'échec plus élevés ! La réduction de l'apport des disciplines contributives est avérée et documentée. Plusieurs refusent d'y voir un problème parce que les disciplines principales prennent en charge la partie de la formation auparavant dévolue aux disciplines contributives. Mais c'est un leurre. Le voudraient-elles que les disciplines maîtres d'œuvre ne pourraient pas donner à la formation cette dimension particulière. Comment pourraient-elles, quand s'accumulent les commandes directement instrumentales, faire autre chose que de tasser, de réduire au minimum et, ultimement, de faire disparaître tout ce dont l'utilité immédiate n'est pas démontrée ? Voilà pourquoi on

parle d'instrumentalisation, dont on espère qu'elle permette à la fois de hausser les taux de réussite et d'améliorer l'employabilité directe.

La réflexion sur l'évolution de la formation technique ne devrait pas se faire à huis clos : elle devrait permettre d'interpeller les responsabilités que devraient avoir les entreprises en matière d'insertion professionnelle. Est-il si normal que les finissantes et les finissants de cégep soient en quelque sorte livrés clef en main ? Il n'existe aucune réflexion, dans le plan de développement des cégeps, sur l'état actuel des choses à l'égard de l'insertion professionnelle sur le marché du travail. D'où vient cette nécessité de confier au système scolaire la responsabilité de servir les intérêts étroits de telle ou telle industrie locale², plutôt que de servir ceux des hommes et des femmes qu'il forme et, dès lors, ceux de la société qui carbure à l'indépendance et à la créativité de ces derniers ?

Lors du prochain forum sur les cégeps, tout le débat qui va refaire surface en termes de formation générale sera de la même eau. À mon avis, un soi-disant renouvellement souhaitable de la formation générale va servir de prétexte à une remise en question de l'accès inconditionnel, pour toutes et tous et dans des conditions identiques, à la culture dans son sens général. Les choses se pensent et se disent souvent comme si les enseignantes et enseignants n'avaient pas, depuis 35 ans, fait évoluer de manière prodigieuse les contenus et la pédagogie de la formation générale !

Les « nouveaux besoins »

Le second problème que j'ai évoqué, c'est celui de l'**efficience**. Ici aussi, il est étonnant de voir avec quelle rapidité le discours peut changer. Les besoins des entreprises, en matière de formation, sont devenus très changeants et souvent

2. C'est souvent ce qu'on invoque comme argument pour réclamer que les collèges disposent de plus de latitude.

ponctuels. Il y a là un énorme chantier, des pressions importantes pour que le recyclage nécessaire des travailleuses et des travailleurs soit pris en charge par les cégeps, sans hausse de coût pour le trésor public et à coût minimal pour l'entreprise. On va donc réclamer du monde de l'éducation qu'il s'ajuste, qu'il puisse rapidement offrir des programmes temporaires, sur commande. Il n'est plus suffisant d'offrir une formation initiale solide – dans le sens de durable : il faut aussi le « juste à temps » ! Assiste-t-on au début de l'ère du technicien jetable ?

L'une des voies envisagées pour réaliser ce projet, du moins en partie, est le découpage en modules. Un changement de cap fascinant : le milieu collégial s'est fait reprocher pendant des années le soi-disant manque de cohérence de ses programmes de formation, les établissements ont été obligés (sans ressources additionnelles !) de revoir presque tous les programmes de sorte que toutes les compétences soient bien ficelées ensemble dans un tout bien cohérent à la logique inattaquable, le tout axé sur l'intégration des savoirs...

... et maintenant qu'on a besoin d'autre chose, on va nous proposer de revoir ces beaux programmes, de les couper en tronçons : les entreprises ont des besoins plus ponctuels, il sera dorénavant permis de saucissonner ce magnifique assemblage de compétences dont la cohérence était si nécessaire !

Enfin, abordons le troisième problème cité précédemment, que j'ai appelé **normatif**. Les particularités avantageuses de l'architecture de notre système, dont on n'a pas suffisamment pris la mesure au Québec, comportent cependant un problème important, si on considère l'éducation comme un service ouvert au libre-échange. Quand le système scolaire du voisin n'est pas le même que le nôtre, il est beaucoup plus difficile d'aller y faire concurrence au système public. On peut prendre la remarque à la légère, mais c'est sur cette base qu'en Europe, plusieurs réclament, à mots couverts ou publiquement,

qu'on procède à une forme d'uniformisation des systèmes scolaires. Quand on lit le document de consultation du ministre Reid sur les cégeps et qu'on trouve à chaque coin de page des comparaisons avec l'Ontario, l'Alberta, la Colombie Britannique ou les États-Unis, il est difficile de ne pas faire les liens.

Une consultation douteuse

Chaque fois qu'on veut justifier ou modifier une composante des systèmes éducatifs, le bien de l'élève est toujours invoqué. Personne ne va se priver de le faire lors du forum sur l'avenir des cégeps.

Nommer les véritables raisons de revoir le système collégial n'est sans doute pas très rentable sur le plan politique, et il y a fort à parier qu'on va recourir une fois de plus, pour justifier l'exercice comme pour justifier ses conclusions, à ce genre de mots creux qui laissent transpirer l'idéologie néo-libérale : le bien des

élèves, la souplesse, l'adaptation à des nouvelles réalités, etc. Cette stratégie n'est pas nouvelle et elle place chaque fois les « intervenants terrain » (enseignantes et enseignants, personnel professionnel, cadres) dans la même situation, coincés entre l'étiquette de dinosaures qui ne voudraient rien changer au système, (comme si l'enseignement collégial n'avait pas toujours évolué !) et celle de corporatistes qui ne pensent qu'à leurs conditions de travail.

À ce titre, les conditions de la consultation de M. Reid sont tout à fait déplorables. Mettre de manière aussi explicite tout sur la table, dans des délais aussi courts, sur la base d'un document essentiellement descriptif mais parfois tendancieux, ouvre la porte toute grande à des débats échevelés, indissociables de l'appât du « gain des clientèles » qui va faire perdre temps et énergie à tout le monde. Si les enjeux sont aussi importants, la moindre des choses aurait été de proposer une analyse de la situation, de mettre

au jeu une vision de l'avenir et de donner à tous les intervenants principaux davantage de temps pour réagir.

Dans le même esprit, peut-on également suggérer que choisir pour le forum des dates différentes de celles du colloque annuel de l'AQPC (Association québécoise de pédagogie collégiale) aurait permis de témoigner un minimum de respect pour le milieu collégial, qui est pourtant au cœur même de l'exercice ?

jean.trudelle@csn.qc.ca

Enseignant au collège Ahuntsic depuis 1983, Jean TRUDELLE est deuxième vice-président de la FNEEQ. Au fil de sa carrière, il a occupé divers postes au sein du syndicat des enseignantes et des enseignants de son collège, il a collaboré à la formation des maîtres à l'Université de Montréal et il a été l'organisateur du Forum sur la formation technique, tenu en 2002.