

ASPECTS EDUCATIFS ET SOCIAUX DE LA formation professionnelle DE NIVEAU COLLEGIAL

par Ygal LEIBU*

L'étude sur l'enseignement collégial entreprise par le Conseil supérieur de l'éducation offre l'occasion de débattre en profondeur l'un des éléments-charnière du système d'éducation au Québec, ses buts et ses moyens, ses responsabilités, ses pouvoirs réels et ses limites. Si un tel débat s'amorçait effectivement, celui-ci pourrait contribuer à établir à la faveur des analyses qu'il entraînerait, s'il existe une corrélation, et laquelle, entre les diverses conceptions relatives à l'éducation véhiculées par une société pendant une période déterminée, d'une part, et les formes d'organisation des activités éducatives auxquelles consent l'ensemble de cette société, d'autre part.

Dans une telle perspective, le propos de ce texte est de faire ressortir quelques-uns des éléments qui font l'objet de conflits d'idées ou de pratiques, ou même qui constituent une source de conflits d'intérêts au sein et autour de l'enseignement collégial contemporain au Québec. Glisser rapidement sur les domaines conflictuels ou les passer entièrement sous silence, les réduire à leur expression immédiatement administrative ou organisationnelle, les aborder sous des angles qui en atténuent la portée et les enjeux réels serait, croyons-

nous, rendre un piètre service aux efforts de tous ceux qui essayent de comprendre et d'améliorer le fonctionnement des CEGEP.

Le rapport Parent a fourni les bases conceptuelles sur lesquelles repose l'organisation actuelle de l'enseignement collégial au Québec et il n'est pas inutile d'en rappeler une des idées maîtresses, ne serait-ce que pour en rendre sensible l'actualité, à dix ans d'intervalle et de mutations subies par la société d'ici, mutations dont le rapport Parent lui-même a constitué d'ailleurs un facteur d'accélération: «Notre siècle a posé de façon aiguë le problème de la formation générale et de la spécialisation... il faut à la fois donner une meilleure formation générale à tous les élèves et leur faire commencer plus tôt des études spécialisées. Il s'agit là plus d'une complémentarité que d'une opposition; la spécialisation véritable s'appuie sur la formation générale et celle-ci enrichit celle-là... (1)» Ces quelques lignes du rapport Parent sont au cœur d'une des questions les plus importantes qui se posent aujourd'hui à l'enseignement collégial, celle des rapports entre l'enseignement à caractère général et l'enseignement professionnel.

Nous n'avons pas l'intention de discuter la façon dont on a mis en œuvre les recommandations de la Commission Parent relatives à l'enseignement général

* L'auteur est chargé de recherche à l'Université du Québec à Montréal. Les points de vue exprimés dans cette étude effectuée pour la Fédération des CEGEP n'engagent que l'auteur. A quelques corrections près – surtout dans l'introduction qui a été raccourcie – ce texte est le même que celui qu'on trouve dans *Six facettes du développement des cégeps*, dossier d'études présenté au Comité d'étude du Conseil supérieur de l'éducation sur les besoins de l'enseignement collégial par l'Assemblée générale de la Fédération des CEGEP, le 20 février 1974.

(1) Les chiffres entre parenthèses renvoient aux notes qui paraissent en fin d'article.

et à l'enseignement professionnel. A cet égard, les critiques en provenance des milieux les plus divers abondent (2). Bien que les diagnostics et les remèdes suggérés varient, leur prolifération même indique un sérieux malaise.

Nous n'avons pas non plus la prétention d'examiner les activités des CEGEP à la lumière du rapport Parent, pas plus que nous ne préconisons aucune forme d'organisation particulière des activités éducatives à ce niveau: pour ne pas relever de positions aprioristes, toute proposition spécifique d'une forme d'organisation de l'enseignement devrait s'appuyer sur une analyse en profondeur de la plupart des variables et des facteurs qui entrent en jeu dans ce phénomène extrêmement complexe qu'est l'éducation au Québec.

Nous essaierons néanmoins de montrer en quoi l'évolution récente des «systèmes mixtes (3)», technologiques et sociaux, semble justifier les options fondamentales de la Commission Parent, malgré leur caractère largement anticipatoire et malgré les difficultés actuelles de ce secteur de l'éducation au Québec.

Nous essaierons également de montrer qu'un retour à une situation où (que ce soit au niveau collégial ou au premier cycle universitaire) les écoles techniques seraient «laissées à elles-mêmes», pour reprendre les termes du rapport Parent, et cela précisément à une époque où, ailleurs qu'au Québec, s'amorce un mouvement d'intégration de la formation technique et de la formation générale ou du moins un élargissement de l'éventail de base de la formation professionnelle (comme c'est le cas actuellement en Ontario), équivaldrait à retarder délibérément la réalisation d'objectifs dont on ne conteste guère le bien-fondé.

L'éducation en vue d'une activité professionnelle intermédiaire

Pour qui voudrait cerner les qualités d'un système d'enseignement collégial professionnel autonome, en l'opposant à un système mixte, c'est-à-dire qui prépare simultanément aux études universitaires et à l'exercice d'un travail professionnel qualifié, la comparaison s'impose d'elle-même entre les CEGEP et les Colleges of Applied Arts and Technology (CAAT) de l'Ontario. Ces derniers ont été fondés en 1965 dans le but d'offrir une «voie alternative viable à l'enseignement universitaire (4)». On saisit immédiatement la différence fondamentale de conception qui a présidé à l'instauration des collèges modernes au Québec et en Ontario: alors

que les CEGEP devaient, du moins selon le rapport Parent, être une «étape préparatoire nécessaire aux études supérieures pour ceux qui s'y destinent et, pour les autres, une phase terminale de formation générale et de formation professionnelle préparant directement à la vie (5)», les CAAT sont conçus en principe comme une phase terminale pour la *totalité* des étudiants qui s'y inscrivent, même si en pratique il y en a un nombre limité qui accèdent à l'université en passant par les CAAT. Il reste que, du point de vue de l'organisation du système d'éducation ontarien, les CAAT, en tant que sous-ensemble, ont reçu la mission spécifique de préparer à l'exercice immédiat d'une profession à caractère technique, partant, de diriger une partie importante des diplômés des écoles secondaires sur une voie qui débouche plus tôt sur une occupation professionnelle déterminée. Dans la loi instituant les CAAT, cette conception s'exprime par exemple dans l'objectif particulier suivant assigné aux collèges ontariens: «To meet the needs of graduates from any secondary school program, *apart* from those wishing to attend the university (6)».

Les différences structurelles observées entre les CEGEP et les CAAT sont dues, en premier lieu, à des conceptions différentes du rôle de l'éducation de niveau collégial. Il va sans dire que ces dernières sont à leur tour conditionnées par l'évolution historique différente des deux sociétés, et par les structures socio-économiques particulières qu'elles présentaient à divers moments de l'évolution de leurs systèmes d'éducation respectifs.

Ainsi, tandis que les CEGEP représentaient de façon prépondérante, à l'origine du moins, l'aboutissement de plus de trois siècles d'éducation «classique» de type humaniste qui ne se préoccupait guère de formation technique, — en 1966-67 il y avait au Québec 96 collèges classiques et seulement 47 institutions qui préparaient à l'exercice des techniques professionnelles de niveau intermédiaire (7), — les CAAT constituent le résultat d'une longue tradition d'enseignement professionnel: «The orderly expansion of the technical institutes during the 1950s and early 1960s met the requirements for post-secondary technical and business education very effectively. Ontario had had an established secondary school system up to the senior matriculation level of over 100 years standing and had had vocational education at the secondary school level for over 40 years (8)».

Si la création des collèges modernes tant en Ontario qu'au Québec peut être attribuée au même phénomène de pression démographique et sociale qui s'est mani-

festée au début des années 60 en vue d'élargir l'accès à l'éducation, l'enseignement technique et professionnel repose sur des bases entièrement différentes dans les deux provinces. En Ontario, l'introduction de l'enseignement technique de niveau post-secondaire en tant que filière autonome est le «résultat direct du processus d'industrialisation rapide de l'Ontario pendant la deuxième guerre mondiale (9)». Au Québec, l'intégration des enseignements à caractère général et à caractère technique dans une même institution, le CEGEP, correspond à une situation où la province dans son ensemble, à l'exception peut-être de la région métropolitaine, présente ce qu'on a appelé un «état relatif de sous-développement économique, social et culturel (10)».

Ce sont là les principales coordonnées idéologiques, économiques et sociales qui expliquent les différences structurelles entre l'enseignement collégial québécois et ontarien pris en tant que systèmes ou parties de systèmes: alors que l'Ontario est entré dans l'ère «post-industrielle», le Québec est toujours aux prises avec des écarts considérables sur les plans social, économique et culturel, par rapport au reste de l'Amérique du Nord (11). Dans ces conditions, laisser croire que des formes d'organisation différente des activités poursuivies par les CEGEP, à l'instar de l'Ontario par exemple, suffiraient pour modifier du tout au tout l'environnement dans lequel opèrent les CEGEP, — résoudre à eux seuls les problèmes de main-d'œuvre qualifiée de l'industrie, placer la totalité des diplômés sur le marché du travail dès leur sortie du collège, prévoir les changements technologiques importants et modifier leurs programmes de manière à préparer instantanément à des nouvelles techniques et disciplines, etc., — mais sur lequel ils ne peuvent avoir qu'une influence relativement limitée, équivaut à déplacer les problèmes et à faire reposer sur les CEGEP des responsabilités démesurées.

En outre, le véritable bilan des activités des CEGEP, tant au général que dans le secteur professionnel, reste à faire car les enquêtes partielles menées jusqu'à présent, — y compris celle du Conseil du Patronat du Québec, et cela de l'avis même du Conseil (12), — sont loin d'être satisfaisantes quant à leur rigueur méthodologique et quant à la validité des conclusions qu'elles ont permis de tirer. Surtout on n'a guère donné l'occasion aux principaux intéressés, les étudiants et les enseignants du secteur collégial professionnel, d'exprimer leur point de vue sur les conditions dans lesquelles se déroulent leurs activités (13).

Quoi qu'il en soit, comparer l'efficacité relative des systèmes d'enseignement dont l'environnement socio-

économique est différent, en vue d'en tirer des modèles d'organisation, s'avère être un exercice futile, car il n'est guère possible de déterminer ce qui tient aux «causes» et ce qui constitue des «effets». D'ailleurs, en analyse des systèmes, cette distinction n'est pas significative, puisque ce qui caractérise les ensembles, ce sont des réseaux de relations et de réactions réciproques.

Restent donc, comme critère d'efficacité d'une formation, *les individus*, leur degré de «réussite» et de satisfaction. En attendant une enquête sérieuse sur les diplômés sortis du secteur professionnel durant l'existence des CEGEP, ce qui frappe, si l'on compare les CEGEP aux CAAT, est moins la différence des profils de formation et de carrière, encore moins la différence entre les effectifs étudiants, — en 1970-71 il y avait 6,704 étudiants inscrits dans la totalité des programmes techniques offerts par les CAAT en Ontario et 6,443 étudiants en techniques industrielles inscrits dans les CEGEP (14), — mais la différence entre *les moments* où les étudiants québécois et ontariens doivent effectuer un premier choix gros de conséquences, à savoir continuer leurs études ou bien s'engager sur le marché du travail, si celui-ci le permet toutefois*.

En Ontario l'étudiant doit choisir relativement tôt, dès la fin des études secondaires, entre une formation universitaire et l'exercice d'une profession qui ne demande pas de formation universitaire. Au Québec ce choix peut être remis, en principe, jusqu'à la fin des études collégiales par tous ceux qui abordent ce cycle d'études, encore que les étudiants du secteur professionnel aient davantage de difficultés à être admis dans les programmes universitaires que leurs collègues du général (15). Au moins, à cet égard, les CEGEP témoignent-ils de l'esprit du rapport Parent dont les auteurs estimaient, avec raison semble-t-il, puisque l'idée et les pratiques d'éducation permanente gagnent de plus en plus de terrain, que l'individu ne devrait pas être contraint à un choix trop précoce ou définitif et qu'un bon système d'éducation est celui qui évite à l'individu et une *orientation prématurée* et une *orientation irréversible*: «... on doit pouvoir corriger une

* Cette dernière distinction est importante car, nous y reviendrons dans la troisième partie de notre étude, il n'existe pas de relation nécessaire entre la structure du marché du travail et la forme d'organisation du système d'éducation. Tout au plus peut-on parler à ce sujet d'une plus ou moins grande adéquation, mais qui ne dépend pas exclusivement des formes concrètes d'organisation des institutions éducatives quelles qu'elles soient. Ainsi le fait que près de 90% des diplômés des CAAT en 1972-73 aient trouvé selon le ministère des Collèges et des Universités de l'Ontario, un premier emploi dès la fin de leurs études, doit être attribué prioritairement à une conjoncture économique particulière et à la capacité d'absorption de l'industrie ontarienne.

orientation défectueuse, ou orienter autrement un enfant dont les aptitudes et les goûts se révèlent autres qu'on ne croyait ou se modifient, et cela sans l'obliger, s'il se peut, à recommencer une ou plusieurs années d'études (16).

L'application rigoureuse de tels principes à tous les niveaux d'enseignement était destinée, selon la Commission Parent, à mettre un terme au phénomène des «deux cultures» analysé par C.P. Snow, l'une scientifique et technique, l'autre «humaniste», littéraire et artistique, avec tous les clichés, tous les préjugés et tous les obstacles que cet état d'esprit engendre chez les individus vivant au sein de sociétés de plus en plus complexes. Est-il illégitime de supposer que ces phénomènes, ainsi que les difficultés de compréhension et d'adaptation qu'ils entraînent, sont le résultat d'une trop longue séparation, conceptuelle et pratique, entre la formation à caractère technique, d'une part, et tous les autres types de formation d'autre part?

Est-il alors indifférent que les constatations de C.P. Snow aient été basées sur la situation qui prévaut en Angleterre et de façon générale, en Europe occidentale? Est-ce sans signification aucune que l'Ontario ait choisi initialement, à l'instar de l'Angleterre et à la différence des États-Unis, de séparer l'enseignement technique qui se donne dans les collèges de la formation «académique» réservée aux universités, mais que le débat continue de nos jours et qu'il s'y manifeste une tendance très nette en faveur de l'intégration des diverses formations (17)? Enfin, est-il réaliste de croire qu'une formation purement technique soit apte à préparer l'individu aux problèmes complexes et aux changements continus auxquels il devra faire face dès qu'il interrompra ses études, qu'il ait ou non l'intention de les reprendre à un moment ou l'autre?

L'évolution des connaissances techniques et les institutions d'enseignement

Tous ceux qui ont étudié le passage des sociétés modernes vers leur phase post-industrielle s'accordent sur le rôle crucial que jouent les connaissances d'ordre scientifique et technique dans ce processus. Néanmoins, dans leur grande majorité, les sociétés contemporaines occidentales n'en ont pas tiré les conséquences à l'égard de l'organisation de leurs systèmes d'éducation, ni des activités éducatives elles-mêmes. Cela multiplie les obstacles de toutes sortes auxquels est confronté l'individu au cours de son apprentissage et au cours de ses activités professionnelles.

L'obstacle fondamental est sans doute la non-durabilité du savoir technique acquis grâce à des études «régulières». Non seulement la durée de vie de l'«expertise» professionnelle est de plus en plus réduite (celle-ci est généralement estimée aujourd'hui comme étant de cinq à dix ans pour les domaines d'activité de complexité moyenne, de moins de cinq ans pour les domaines de pointe), mais l'individu doit assumer à lui seul toutes les responsabilités de sa formation continue, car la plupart des secteurs d'enseignement ne sont pas encore organisés en vue de donner une formation permanente relativement spécialisée, malgré les efforts des Services d'éducation des adultes. S'il en était autrement, on s'expliquerait mal que dans les secteurs industriels de pointe, les entreprises qui en ont les moyens organisent leurs propres services de formation ou de perfectionnement. Ces entreprises semblent avoir compris ce que ne réalisent pas les tenants de la spécialisation maximale immédiate au collège ou au premier cycle universitaire: il est impossible d'y donner une formation spécialisée complète dans la plupart des techniques industrielles, ou même dans certaines technologies sociales ou intellectuelles, surtout en raison du cycle de plus en plus court qui caractérise les transferts technologiques. D'environ 50 ans qu'il était vers le début du siècle, le délai séparant la découverte technique ou scientifique d'une large utilisation est passé à une moyenne de 13 ans vers le milieu du XX^e siècle. Aujourd'hui, ce laps de temps est inférieur à cinq ans pour des secteurs comme l'électronique ou l'industrie aéronautique (18). Même sans compter le délai nécessaire à la diffusion et à l'intégration des nouvelles connaissances par les enseignants, fussent-ils des praticiens, il est évident que le décalage sera désormais continu entre le potentiel de formation technique qu'offre un CEGEP ou un premier cycle universitaire et les besoins de main-d'œuvre qualifiée de l'industrie. Non seulement la spécialisation étroite immédiate constitue dorénavant un handicap sérieux pour la plupart des individus, mais elle devient de moins en moins rentable socialement. Cela vaudra aussi longtemps que l'on ne sera pas en mesure d'effectuer des prévisions systématiques des changements technologiques importants et des modifications sociales structurelles qu'ils entraîneront. En consacrant une partie de leurs revenus à la formation du personnel spécialisé, quelques grandes entreprises — il est vrai, encore trop rares — font la preuve qu'il est économiquement plus rentable de consentir des efforts pour assurer un *complément* de formation très spécifique que de demander à des établissements dont ce n'est pas le rôle ni la vocation, de délivrer des «produits finis» prêts à faire fonctionner sans faille, dès leur sortie des CEGEP, les secteurs d'activité économique les plus variés et les plus complexes.

Les responsabilités des institutions d'enseignement et des entreprises dans la formation professionnelle technique doivent plus que jamais être complémentaires. Mais cela ne signifie nullement que les CEGEP doivent instantanément ouvrir et fermer des programmes au gré des fluctuations du marché du travail, ni qu'ils doivent concevoir la formation comme la distribution d'un «savoir en miettes» décalqué sur un futur «travail en miettes». Cela signifierait plutôt que des mesures législatives et financières devront être prises dans un avenir relativement rapproché au Québec, et à la rigueur au Canada, afin que des entreprises ou des groupes d'entreprises puissent offrir systématiquement, par secteurs d'activité économique, le complément de formation particulière dont leurs techniciens ont besoin pour accomplir des tâches hautement spécialisées ou celles qui sont reliées à la réalisation d'un produit ou à la prestation d'un service spécifique. Les CEGEP et les premiers cycles universitaires pourront dès lors concentrer leurs efforts plus efficacement sur la transmission de connaissances et des techniques *sectorielles*, communes à plusieurs branches d'activité, ou encore sur la formation professionnelle récurrente.

Loin d'être dénuée de fondements pratiques, l'idée que les responsabilités en matière de formation professionnelle doivent être partagées aujourd'hui entre les pouvoirs publics, les institutions d'enseignement et les entreprises, est imposée par les mutations mêmes que subissent les sociétés occidentales. Selon Erich Jantsch, «l'œuvre à accomplir n'est autre que la construction d'une société nouvelle à laquelle il faudra donner de nouvelles institutions. La technologie étant devenue l'agent de transformation le plus puissant de notre société, les batailles décisives seront gagnées ou perdues selon que nous prendrons ou non au sérieux le défi qui nous est proposé, à savoir restructurer les «systèmes mixtes de faits sociaux et technologiques», c'est-à-dire les systèmes qui constituent ensemble la société et la technologie: ceux de la vie urbaine, de la conservation et du contrôle de milieu, des communications et des transports, de l'information et de l'automatisation, etc. Au lieu d'un enseignement qui prépare à des carrières, des professions et des qualifications bien définies et toutes tracées (calquées sur les compétences actuelles), il nous faudra un enseignement qui fortifie le jugement dans des situations complexes et susceptibles de transformations dynamiques... (19)».

Et les énormes moyens nécessaires au financement d'activités de formation conjointes des institutions d'enseignement et des entreprises, dira-t-on? Où prendre les sommes nécessaires à la mise en place d'une formation technique récurrente sur une large échelle et à plusieurs niveaux? Selon Dennis Gabor, qui fait

autorité en matière d'innovation technologique, «il n'existe aucun obstacle *économique* à la mise en action de plans publics dirigés vers l'avenir, dans les nations occidentales hautement industrialisées, et ce, quel que soit leur degré de portée ou de générosité. Grâce à la technologie moderne, la productivité potentielle de nos secteurs industriels est tellement supérieure au niveau que nous connaissons actuellement (même aux États-Unis), qu'une large fraction (25% et peut-être même plus) de l'effort national pourrait être orienté vers des projets «non productifs» mais *vitaux*, et ce sans entraîner de baisse de la consommation privée, ni même affecter en quoi que ce soit sa croissance. Tel est mon sentiment, en tant que spécialiste en technologie, et après de nombreuses discussions avec mes collègues. Les obstacles ne sont que d'ordre financier – et bien entendu, psychologiques (20)».

Au Québec, ces obstacles psychologiques se rencontrent à trois niveaux: dans les institutions d'enseignement post-secondaire elles-mêmes, au sein des professions et des organismes qui les représentent, enfin sur le marché du travail.

Les institutions d'enseignement, les professions et le marché du travail*

Le secteur professionnel des CEGEP est la seule composante de l'enseignement post-secondaire qui forme des techniciens au Québec. Or il est en proie à des difficultés multiples dont l'analyse reste à faire. Les lacunes d'une politique globale de développement de ce secteur de l'éducation se révèlent néanmoins dans l'absence de critères rigoureux de répartition des champs de formation professionnelle parmi les CEGEP (ce qu'on désigne en jargon par le problème de la «régionalisation des options» et qui donne lieu à des conflits interinstitutionnels), dans l'absence de procédures cohérentes et uniques d'approbation des nouveaux programmes, sans doute parce que le processus de prise de décision lui-même est flou et que les CEGEP ne sont pas en mesure d'intégrer eux-mêmes les aspects éducatifs, financiers et physiques dans leur planification. Une trop faible coordination des instances impliquées (DGEC et ministère du Travail et de la Main-d'œuvre, entreprises et associations professionnelles, etc.), vient augmenter les incertitudes qu'éprouvent ceux qui sont engagés dans les activités du secteur (21).

* Je remercie le professeur Paul-Martel Roy de l'Université du Québec à Montréal pour ses commentaires concernant certains aspects économiques de la formation professionnelle. Je dois être toutefois tenu pour seul responsable de la teneur du texte.

Malgré ces difficultés, les effectifs étudiants du professionnel sont passés de 44.3% en 1970-71 à 48.2% du total des inscriptions dans les CEGEP en 1972-73 (22). Ces chiffres indiquent des tendances particulièrement intéressantes en ce sens qu'ils s'écartent à la fois des pourcentages de répartition, assez arbitraires à vrai dire, préconisés par la Commission Parent pour les secteurs général et professionnel (respectivement, 30% et 70% des effectifs) et de la grande distribution de la main-d'œuvre dans les secteurs d'activité économique au Québec au début des années 70: 7.2% dans le secteur primaire, 32% dans le secondaire et 60.8% dans le secteur des services (23). Aussi, ces données devraient-elles tempérer l'alarmisme de ceux qui pensent que l'enseignement professionnel collégial subit une crise tellement grave qu'il faille en finir au plus vite avec l'intégration des formations au sein des mêmes établissements. Bien sûr, il en serait autrement si une enquête sérieuse démontrait que la cohabitation des deux secteurs est purement physique ou qu'elle a une influence néfaste sur leur développement respectif. On a vu d'autre part que, toutes choses étant égales par ailleurs, les effectifs étudiants du secteur professionnel des CEGEP sont sensiblement les mêmes que ceux des CAAT en Ontario, en techniques industrielles du moins.

Quelque sommaires que soient ces données, auxquelles s'ajoutent les considérations précédentes quant à l'impossibilité de comparer l'efficacité relative des ensembles éducatifs dont les traditions et l'environnement divergent, elles indiquent au moins, avant qu'une évaluation tant soit peu objective du secteur professionnel n'en démontre la nécessité, que rien ne justifie les bouleversements que préconisent certains, notamment une séparation à toutes fins pratiques de la formation générale et de la formation professionnelle.

Deux ambiguïtés doivent être levées à cet égard. La première concerne le rôle des associations professionnelles dans la régulation de l'accès à une occupation et par voie de conséquence, leur degré d'influence sur les activités éducatives orientées vers l'acquisition des compétences techniques; l'autre regarde les rapports entre le système d'éducation et le marché du travail.

La confusion qui existe habituellement entre l'exercice compétent d'une profession socialement utile, d'une part, le statut et le prestige social qui l'accompagnent, d'autre part, a été particulièrement tenace au Québec d'avant la «révolution tranquille». Cette situation n'a pas été sans laisser des traces profondes dans les mentalités et dans les institutions, comme l'ont montré les travaux effectués pour la Commission d'en-

quête sur la santé et le bien-être social (24). Aussi est-il pour le moins paradoxal d'attribuer à l'organisation actuelle des CEGEP le fait que «les étudiants qui se dirigent vers le cours professionnel sont très souvent considérés comme ayant un quotient intellectuel moindre que ceux du cours général pré-universitaire» ainsi que le suggère un document déjà cité, le *Mémoire au Conseil supérieur de l'éducation* soumis par le Conseil du Patronat du Québec. On peut estimer au contraire que les CEGEP ont contribué, quoique insuffisamment encore, à réduire le fossé entre ces catégories d'étudiants.

Il est moins sûr que les corporations professionnelles aient fait jusqu'à présent des efforts sérieux pour adapter leurs exigences aux caractéristiques de la société contemporaine. Gérald Fortin a souligné que les «corporations professionnelles tendent à définir de façon trop exclusive non pas une profession, mais un champ d'application. Une profession est l'application d'une ou plusieurs disciplines à un objet donné. Par ailleurs, aucune profession ni aucune discipline ne peut prétendre épuiser toutes les dimensions d'un objet ou d'un problème... Il est donc essentiel que les corporations professionnelles cessent d'être des chasses gardées... et redeviennent ce qu'elles sont effectivement d'après la loi: un organisme dont la fonction est de protéger le public et non protéger le professionnel (25)». Reste à voir si les changements apportés récemment à la législation des professions suffiront pour réaliser cet objectif, d'autant plus que l'éclosion de nombreux champs professionnels par suite du développement de nouvelles séries de connaissances et de techniques, est retardée au Québec par les intérêts corporatifs déjà en place.

Pour ce qui est de la mythologie qui entoure les responsabilités des CEGEP dans la formation des «chômeurs instruits» et la soi-disant nécessité d'axer la formation prioritairement sur les besoins de main-d'œuvre, il faut rappeler d'abord que de nombreux économistes considèrent que la productivité potentielle de l'industrie moderne a atteint un tel niveau que les effectifs qu'elle peut employer *utilement* diminuent sans que cela affecte la croissance de la production. Il n'y a aucune raison de croire que cette tendance sera renversée à moins d'un changement radical du mode de production. En outre, des études s'accumulent qui mettent en doute la pertinence d'une organisation du système d'éducation en fonction des prévisions de main-d'œuvre. Ainsi, une étude effectuée récemment pour la Commission sur l'éducation post-secondaire en Ontario, *Manpower Forecasting and Education Policy* conclut que, à une époque où le monde du travail évolue rapidement sous l'impact d'une diffusion accé-

lérée des découvertes techniques et de la mouvance correspondante des spécialités, «il n'existe aucun moyen satisfaisant de déterminer le niveau d'éducation nécessaire à l'exercice de la plupart des professions; encore plus difficile est-il de faire des extrapolations sur l'avenir (26)».

D'une réorganisation de l'enseignement professionnel collégial: quelques mesures incitatives

Les observations qui précèdent n'impliquent nullement qu'il faille renoncer à améliorer le fonctionnement du secteur professionnel. Seulement, la complexité des données en jeu exige d'écarter les solutions à l'emporte-pièce.

En premier lieu, une enquête sérieuse menée auprès des étudiants et des professeurs qui œuvrent dans ce champ ainsi que directement auprès des entreprises s'impose afin de cerner de plus près les problèmes auxquels ils sont confrontés et de faire la part des intérêts en jeu. Même avant d'avoir dressé ce bilan on peut entrevoir d'ores et déjà l'utilité de certaines démarches correctives susceptibles de faciliter le dialogue entre les principaux intéressés: institutions, entreprises, bailleurs de fonds.

Il est probable que le monde de l'éducation et l'industrie resteront foncièrement étrangers l'un à l'autre aussi longtemps qu'ils ne seront pas immédiatement motivés afin d'amorcer une collaboration autrement que pour la forme. S'il s'avérait prématuré de proposer un projet de législation permettant de subventionner les entreprises qui voudront assurer, en collaboration avec les CEGEP, des programmes de formation spécialisée à une échelle régionale ou provinciale, au moins faudrait-il que les ministères concernés (le ministère de l'Éducation, le ministère du Travail et de la Main-d'Oeuvre et, pourquoi pas, le ministère de l'Industrie et du Commerce et le ministère des Affaires Sociales), mettent sur pied des programmes communs destinés à financer la formation professionnelle.

Les activités du secteur professionnel des CEGEP gagneraient également à être suivies de près par une instance du ministère de l'Éducation ayant des compétences et des pouvoirs analogues à ceux de la DGEC. Parmi ses responsabilités devrait figurer notamment celle d'élaborer des critères de répartition des domaines d'activité parmi les CEGEP, de mettre au point des

procédures d'approbation des nouveaux programmes et des formules de financement, et d'assurer des liens suivis entre les CEGEP, les divers secteurs d'activité économique et les autres ministères responsables. Cette instance pourrait rendre ses décisions et répartir les budgets en s'appuyant sur un organisme de coordination volontaire dont feraient partie des représentants des ministères, des CEGEP et des secteurs industriels.

Enfin, un essai de réorganisation de l'enseignement professionnel dispensé par les CEGEP, dans le sens mentionné, pourrait constituer une occasion privilégiée pour mettre à l'épreuve des modalités concrètes d'éducation récurrente qui mettent à contribution à la fois des établissements d'éducation et le monde du travail.

RÉFÉRENCES

- (1) *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, 3^e éd., 1965, T. II, par. 261, p. 157.
- (2) Voir à ce sujet, entre autres, l'étude de Fernand Dumont et de Guy Rocher, «L'expérience des CEGEP: Urgence d'un bilan». Dans la revue *Maintenant* n^o 122, janv. 1973, p. 11-25, qui traite de l'enseignement général. Une critique de l'enseignement professionnel dispensé par les CEGEP est fournie à partir d'un point de vue différent par le *Mémoire au Conseil supérieur de l'éducation* soumis par le Conseil du Patronat du Québec, octobre 1973, 10 p., Annexes.
- (3) Ce concept a été développé, entre autres, au M.I.T. par Erich Jantsch, consultant auprès de l'OCDE. Cf. ses études *La prévision technologique: cadres, techniques et organisation*, Paris, OCDE, 1968, 440 p. «Planification technologique intégrée» et «Des institutions auto-adaptables pour un avenir volontaire» in *Prospective et politique*. Actes de la réunion de travail de l'OCDE sur la prévision et la planification à long terme, Bellagio, 1968, p. 165-186 et 453-473.
- (4) *The Ontario Colleges of Applied Arts and Technology (A Study)* prepared for the Commission on Post-Secondary Education in Ontario by Systems Research Group, Inc., Queen's Printer, Toronto, 1972, p. 11, traduction libre. C'est nous qui soulignons.
- (5) *Rapport de la Commission Parent*, op. cit., par. 203, recommandation 84, p. 186. C'est nous qui soulignons.

- (6) *The Ontario CAAT, op. cit.*, p. 12
- (7) Campbell, G., *Community Colleges in Canada*, Toronto, Ryerson Press, 1971, p. 52.
- (8) *The Ontario CAAT, op. cit.*, p. 8-9.
- (9) *The Ontario CAAT, op. cit.*, p. 8
- (10) *Rapport du Comité d'étude du Conseil des Universités du Québec sur les objectifs de l'enseignement supérieur* in *L'Université québécoise du proche avenir*. Textes choisis et présentés par René Hurtubise, coll. «L'homme dans la société», sous la direction de Guy Rocher et Pierre W. Bélanger, Montréal, Éd. Hurtubise HMM, 1973, p. 31-32.
- (11) *Id.*
- (12) *Mémoire au Conseil supérieur de l'éducation...*, loc. cit, p. 2 et 8
- (13) En novembre 1972 le CEGEP Ahuntsic a organisé un colloque d'évaluation de l'enseignement professionnel collégial après les trois premières promotions. Lors de cette rencontre, les participants ont exprimé des opinions assez divergentes. Il est intéressant de noter toutefois que les milieux industriels ne sont pas unanimes non plus en ce qui concerne le profil du technicien qu'ils attendent du CEGEP. Ainsi M. Gérard Filion, industriel et ancien membre de la Commission Parent, est loin des positions des représentants du CPQ lorsqu'il déclare: «... aujourd'hui l'industrie se plaint que les diplômés ne sont pas tout à fait préparés à occuper les postes qu'on leur offre, peut-être parce que les candidats sont trop polyvalents. Ils savent trop de choses et pas assez de choses très spécialisées. Mais je suis porté à croire que l'industrie a peut-être tort, je suis un industriel moi-même et je pense que l'industrie a tort. Il ne faut pas attendre du technologue... qu'il soit immédiatement prêt à faire n'importe quoi. La formation sera toujours indispensable. Ce qu'on attend du jeune garçon ou de la jeune fille qu'on engage, soit dans les usines, soit dans les bureaux, c'est une aptitude à s'adapter rapidement à un travail industriel et à être capable de comprendre rapidement le travail qu'on lui demande. L'expérience proprement technique ou commerciale ou administrative viendra par la suite... Si on s'en tient strictement à la formation, je dis qu'elle doit être autant que possible générale, c'est-à-dire que le candidat soit apte à comprendre rapidement, à s'exprimer bien et à posséder évidemment un certain nombre de notions très précises sur l'option qu'il a prise; quant au reste, ça viendra à l'intérieur de l'entreprise». (v. *CEGEP-Industrie, trois ans après*, CEGEP Ahuntsic, nov. 1972 p. 17-19) Les CEGEP et l'industrie tout comme les ministères de l'Éducation, du Travail et de la Main-d'Oeuvre ont une responsabilité commune envers la formation technique, mais les sphères respectives de responsabilité et les moyens pour les remplir n'ont jamais été définis clairement, d'où les malentendus chroniques.
- (14) *The Ontario CAAT*, ouvr. cité, p. 61-67. Ministère de l'Éducation, *Autorisation des options pour 1973-74*, DGEC, oct. 1972, p. 44.
- (15) C'est un des problèmes que doit résoudre le Comité de liaison enseignement supérieur – enseignement collégial (CLESEC). v. *L'Admission à l'Université des détenteurs d'un D.E.C. professionnel* (DGEC), juillet 1972, Document de travail DT-5.3 présenté à CLESEC par M. Léo Paré, 9 p.
- (16) *Rapport de la Commission Parent, op. cit.*, par. 80, p. 48. Il est à noter que les positions des commissaires à ce sujet ont été établies après qu'ils eurent examiné un grand nombre de facteurs pertinents, tels la diversité des aptitudes individuelles, les exigences nées de l'évolution de plus en plus rapide des connaissances et de l'apparition d'un «nouvel humanisme» qui devrait la contrebalancer, les besoins probables des divers segments de la société contemporaine, ses données démographiques essentielles, etc. Les recommandations des commissaires à cet égard tirent donc leur substance d'une analyse poussée des variables à l'œuvre dans de nombreux systèmes d'éducation qui tendent de plus en plus vers l'intégration des divers types de formation, tels la formation «générale», la formation plus proprement technique et la formation destinée à accroître la mobilité professionnelle de l'individu, etc. Ces tendances ont d'ailleurs été confirmées par l'évolution récente des systèmes d'éducation dans le monde. Cf. Edgar Faure *et al. Apprendre à être*, Fayard-Unesco, 1972; *La Société s'épanouit*. Rapport de la Commission sur l'éducation post-secondaire en Ontario, Toronto, 1972; Porter, J. *et al. Towards 2000. The Future of post-secondary education in Ontario*, Toronto, McClelland & Stewart, 1971; *A Future of Choices, a Choice of Futures*. Report of the Commission on Educational Planning, Edmonton, 1972.
- (17) Campbell, G., «A Third trend is a movement toward comprehensive institutions with generalized curricula and away from specialized colleges», p. 76; D'autres auteurs qui ont analysé l'évolution des CAAT concluent dans le même sens: «This review of developments since 1965 enables us to note certain significant trends: 1. a movement away from the single purpose professional or vocational school...; 3. a substantial increase in the number of university students enrolled in and graduating from professional courses, as well as a continuation of the increase in arts and science; 4. a substantial increase in the range of technological courses offered; 5. a substantial increase in the enrolment of part-time students... in the CAATs». (*Towards 2000, op. cit.*, p. 19-20).

- (18) *La prévision technologique, op. cit.*, p. 45-55.
- (19) E. Jantsch, «Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation» in *L'Interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris, OCDE, 1972, p. 102-103.
- (20) Dennis Gabor «Une planification ouverte», in *Prospective et Politique, op. cit.*, p. 314-315. V. aussi son ouvrage *Innovations: Scientific, Technological and Social*, Oxford University Press, 1972, 113 p.
- (21) V. *Les spécialités professionnelles au niveau collégial public*, Comité mixte des directeurs généraux et des directeurs des services pédagogiques, Féd. des CEGEP, Montréal, avril 1972, 32 p.
- (22) Ministère de l'Éducation, *Autorisation des options pour 1973-74*, DGEC, Québec, oct. 1972, p. 4
- (23) *L'Université québécoise du proche avenir, op. cit.*, p. 65
 Incidemment, ces chiffres confirment l'hypothèse énoncée par Claude Lemelin et selon laquelle la répartition des étudiants entre les secteurs général et professionnel des CEGEP se fait spontanément selon une évaluation intuitive des besoins de l'économie. Dans un article intitulé «L'éducation technologique», C. Lemelin écrivait: «Et si, par exemple, la répartition des étudiants entre les secteurs d'enseignement technique et non-technique coïncidait grosso modo avec la structure de la demande de main-d'œuvre francophone au Québec, ces dernières années? Et si le secteur des services était celui qui a offert le plus de débouchés pour les diplômés francophones... Alors les cégépiens d'aujourd'hui ne feraient qu'obéir spontanément au jeu de l'offre et de la demande, tel que perçu par eux; et pour modifier la répartition des étudiants entre les secteurs d'enseignement, il faudrait alors agir sur la demande de main-d'œuvre soit la politique de recrutement des entreprises et, éventuellement, la structure économique du Québec dans son ensemble. Aussi longtemps que ces faits là n'auront pas été établis, il sera futile d'étouffer les services d'orientation des étudiants... car on ne saura vers quoi les orienter. Aussi longtemps que l'on n'aura pas établi que c'est du côté de l'offre de main-d'œuvre, plutôt que du côté de la demande, que se situent les facteurs qui éloignent les jeunes Québécois des disciplines techniques, on pourra douter que c'est en sortant ces disciplines des CEGEP qu'on pourra leur permettre de se développer le plus efficacement.» (Le Devoir, 16 avril 1971.)
- (24) M^e Claude-Armand Sheppard, *L'organisation et la réglementation des professions de la santé et du bien-être au Québec*, 7 T. Gouvernement du Québec, Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social, Annexe 12, mai 1970.
- (25) Gérald Fortin, *La société de demain: ses impératifs, son organisation*, Gouvernement du Québec, Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social, Annexe 25, nov. 1970, p. 82
- (26) J.W. Holland et al. *Manpower Forecasting and Educational Policy*, Toronto, Imprimeur de la Reine, 1972. Cité dans *La Société s'épanouit, op. cit.*, p. 32
 La Commission ontarienne tire les conclusions suivantes des travaux qu'elle a fait effectuer sur la planification de l'éducation en fonction de la main-d'œuvre: «(cela) suppose que nous sommes capables de prévoir avec précision les besoins futurs en matière d'emploi... D'autre part, il faut également que nous soyons en mesure de déterminer avec exactitude le juste niveau d'éducation requis pour chaque type d'emploi, de fixer le nombre de personnes convenable. Enfin, il faudrait tenir compte de tous ces facteurs et les appliquer (non) à un présent bien incertain, mais qui plus est, à un avenir encore plus imprévisible... Même s'il était possible d'envisager cette méthode, nous aurions de bonnes raisons de l'écarter. Fondamentalement, elle va à l'encontre de cette liberté de choisir à laquelle nous tenons tant. Nous jugeons préférable de répondre aux incertitudes du marché du travail par un système souple qui permet à chaque individu et aux programmes d'éducation de s'adapter à l'évolution des besoins plutôt que d'adopter un programme de planification de la main-d'œuvre lié à un système rigide d'éducation. Qu'arriverait-il à l'individu qui ne s'insérerait pas dans un cadre éducatif prédéterminé? Où laisse-t-on place à la critique sociale, à l'innovation et au changement dans une société engagée dans la voie de l'acceptation toute utilitaire des professions telles qu'elles sont ou doivent l'être sans rien pouvoir changer?... Aborder le problème de l'éducation par le critère bénéfice-coût n'est pas plus satisfaisant...» (*loc. cit.*). Le moins que l'on puisse dire est que ces propos mis de l'avant par la Commission ontarienne tranchent sur l'attitude des milieux qui, tout en admirant le système des collèges ontariens, craignent toujours l'arrivée dans les entreprises des «contestataires professionnels» formés dans les CEGEP.