

là. Si c'était eux le fil conducteur de notre progression, on se préoccuperait beaucoup plus de savoir quelle est l'importance des liens entre la formation qui vient avant et celle qui vient après cette «phase de transition» (au sens positif, selon l'expression de M. Lucier), qui me semble avoir, à l'intérieur de l'enseignement supérieur, un avenir très prometteur.

Communication de
Antoine BABY
Vice-doyen à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

LE CÉGEP: NI UN POST-ENFANT, NI UN PRÉ-HOMME

Sur le plan de la formation professionnelle, il me semble que l'enseignement collégial a, grosso modo, obtenu ses lettres de créance au fil des années, même si sa juridiction et la spécificité de son action sont périodiquement remises en question en amont par les ambitions de l'enseignement secondaire et en aval par l'impérialisme de l'enseignement dit supérieur.

Sans prendre la chose pour acquise et réglée une fois pour toutes, je m'attacherai donc davantage à parler du secteur général car il me semble que c'est à ce niveau que notre adolescent chéri a les plus sérieux problèmes d'identité! Lors de la discussion qui suivra, il sera nécessaire que nous tentions de faire, le cas échéant, les adaptations et les transpositions requises par la situation particulière de l'enseignement professionnel au cégep.

Si on me demandait de caractériser le produit fini du système scolaire québécois d'aujourd'hui, du moins tel qu'il nous arrive à l'université, je dirais que c'est un hybride issu d'un croisement des rêves de grandeurs de la Révolution tranquille et du légendaire complexe d'infériorité des Canadiens-français catholiques en matière de savoir-faire. Il y a une citation célèbre d'un ancien recteur de l'Université Laval, Mgr Camille Pâquet, qui résume fort bien la mentalité dans laquelle l'élite canadienne-française a été formée pendant très longtemps. «Notre mission, disait-il, est moins de manier les capitaux que de manier des idées: elle consiste moins à allumer les feux des usines que d'entretenir et faire rayonner au loin le foyer lumineux de la religion et de la pensée... Laissons aux nations moins éprises d'idéal ce mercantilisme fiévreux et ce grossier naturalisme qui les rivent à la matière...»¹

Cette influence considérable dont nous avons cherché à nous affranchir à l'occasion de la Révolution tranquille a fait que nous avons eu énormément de difficulté à nous faire une idée précise de l'éducation que nous voulions de sorte que nous avons mis sur pied un système scolaire dont le produit fini se situe quelque part entre les deux termes de l'alternative de l'illustre prélat: ni vraiment capable d'entretenir et de faire rayonner le foyer de la pensée, ni vraiment apte à contrôler l'industrie dont il est tout juste techniquement capable d'allumer les haut-fourneaux! Des techniciens un peu sans recul et sans profondeur, comme ont dit dans le jargon sportif. Je suis

toujours étonné de constater l'étroitesse de l'angle de vision du monde de la plupart de nos jeunes, même au niveau de la maîtrise et du doctorat, leur absence de perspective, la fragilité de leurs acquis intellectuels, leur grande vulnérabilité aux modes, aux vogues, aux engouements surtout quand cela vient des États-Unis et que cela concerne les «how-to-do-it» qui deviennent alors une version étriquée, captive, voire mercantile de la notion moderne de compétence.

Pourtant il y a 20 ans, une intuition historique que je n'hésite pas à qualifier de géniale, émergeait d'une réflexion collective à travers laquelle nous tentions de faire la synthèse et du passé et de l'avenir. Cette intuition géniale, c'est le cégep!

Vingt ans plus tard qu'en est-il au juste? On se demande encore ce qui est le propre du cégep, ce qui fait sa personnalité, son originalité, son utilité? On va même jusqu'à remettre périodiquement son existence en question. Les mots qui servent à le désigner reflètent à eux seuls tout le flou et toute l'ambiguïté de la situation. On parle d'une antichambre de l'enseignement universitaire ou du marché du travail, d'un bassin d'acclimatation au monde des adultes, d'une chambre de décompression de la révolte étudiante, d'une passerelle. On le traite comme une simple transition, etc. On en a même parlé comme d'un rite initiatique réglementant, j'imagine, l'accès au monde des adultes. On l'appelle aussi tantôt l'enseignement préuniversitaire, tantôt l'enseignement postsecondaire. Comme si on n'était pas capable de désigner un adolescent, par exemple, autrement que comme un post-enfant ou un pré-homme...! Bien sûr il y a du «post» et du «pré» en tout stade, en toute étape, mais cela me paraît symptomatique qu'en l'occurrence, on ne soit pas capable de désigner l'étape autrement qu'en référence à celle qui la précède ou celle qui la suit. Plus récemment on a tenté de moderniser le vocabulaire en empruntant au jargon des NTI et on a désigné l'enseignement collégial comme de l'interface entre le secondaire et l'université! Ce qui n'a rien de tellement valorisant pour un ordre d'enseignement qui cherche encore sa spécificité et son autonomie relative et qui doit périodiquement se battre pour justifier son existence.

Qui peut plus, peut moins!

Même l'évolution de la dynamique structurelle de l'enseignement collégial s'est faite en fonction des exigences de l'université. Il s'est établi très tôt une hiérarchisation des concentrations en fonction de leur capacité d'ouvrir des horizons universitaires plus ou moins grands. À partir de ce moment, la répartition dans les diverses filières se trouve déconnectée de la logique de départ. Une tout autre forme de rationalité s'instaure et pour les étudiantes et étudiants, l'avenir se construit en fonction de la logique du «qui peut plus, peut moins». Suivant cette logique, il s'agit de pousser au maximum dans l'espoir d'entrer en sciences pures ou en sciences de la santé. À défaut d'y parvenir, on rétrograde alors vers les sciences humaines avec maths. Puis, si ça ne va toujours pas, on se résigne à chercher refuge dans les sciences humaines sans maths. Ou

¹ Cité par C. Julien, *Le Canada dernière chance de l'Europe*, Paris, Grasset, 1966.

encore, dans certains cas, dans l'une ou l'autre des spécialisations accessibles de l'enseignement professionnel. À moins que l'on ne prenne l'option qu'avait prise un ami de mon fils après quelques déboires en cascade: sciences humaines... sans cours!

Comme l'accès aux concentrations de rêve est largement déterminé par le succès scolaire, principalement en sciences et en mathématiques, on se retrouve dans une situation où, comme le signalent G. Caldwell et S. Langlois⁶², la plupart des jeunes doivent faire des choix largement irréversibles dès la deuxième et la troisième années du secondaire, sans être pleinement conscients non seulement de la portée de ces choix, mais aussi du fait que le moindre relâchement un tant soit peu prolongé au niveau de leur quotidien scolaire, surtout en sciences et en maths, risque fort d'hypothéquer lourdement leur avenir. Et les universités de leur côté refusent toujours d'admettre que leurs exigences ont largement contribué à subordonner le collégial et le secondaire et à placer le premier dans un état de perpétuelle crise d'identité.

Le problème de fond reste un problème d'interdépendance excessive, un problème d'absence quasi totale d'autonomie des ordres d'enseignement précédents par rapport à l'université. Dans une étude sur les stratégies de la qualité de l'éducation dans l'enseignement postsecondaire, A. Marsolais⁶³ signale la chose en ces termes: «L'interdépendance entre le secondaire et l'université est en quelque sorte plus forte que l'interdépendance entre les études techniques collégiales et le secondaire. Car d'une part, qui a réussi son secondaire et a l'âge requis, entre naturellement aux études techniques de cégep (...) Cependant celui qui ira à l'université, c'est celui qui n'a pas fait n'importe lesquelles études secondaires.»

Et un peu plus loin, il résume de façon fort imagée la logique de cette interdépendance: «...ce qui suit détermine ce qui précède (logique des cours préalables en particulier), mais en même temps, ce qui précède détermine ce qui suit, car on enseigne à des étudiants concrets, non à l'étudiant idéal.»

Dès le départ le système a donc asservi et perverti en quelque sorte et ce uniquement en fonction des besoins présumés des universités. Même le secteur professionnel qui avait jusqu'ici constitué l'élément clé de la spécificité des cégeps, s'est délesté de sa propre autonomie en établissant, à travers les centres spécialisés ou autrement, des liens de collaboration tellement étroits avec l'industrie qu'ils se résument souvent à n'être qu'un moyen d'assurer la satisfaction à court et à moyen termes des besoins restrictifs de main-d'oeuvre régionale.

Un lieu et un temps d'orientation

Pas étonnant dans ces conditions que les étudiantes et les étudiants aient à leur tour perverti un système qui avait déjà été perverti à sa naissance. Au lieu d'en faire essentiellement un lieu de préparation au marché du travail ou à l'université, ils en ont fait, selon l'expression de Marsolais⁶⁴ «de lieu et le temps de l'orientation». Cela n'était pas prévu. Toute la réforme parait au contraire sur le fait que pour l'essentiel les problèmes d'orientation seraient réglés avec la fin du secondaire. Ou tout au moins que les structures de l'enseignement collégial garderaient assez de souplesse pour amortir sans heurt, ni préjudice aux étudiants concernés, les dernières corrections de

trajectoire mineures. L'impérialisme universitaire a rigidifié ces structures à tel point que les problèmes d'orientation qui s'y posent s'avèrent souvent des problèmes majeurs et fort coûteux pour les étudiants.

Louise Lacour-Brossard⁶⁵ établit que 30,7 p. cent seulement des étudiants du secteur général terminent leur diplôme d'études collégiales (D.E.C.) dans le temps minimum prévu et seulement 47,8 p. cent des étudiants du même secteur obtiennent un D.E.C. dans leur programme d'entrée. Au secteur professionnel, c'est seulement 26,5 p. cent des étudiants qui obtiennent un D.E.C. dans le temps minimum et seulement 40,7 p. cent vont chercher un D.E.C. professionnel dans leur programme d'entrée. Dans ce secteur, cela se traduit par une durée moyenne qui approche les quatre ans⁶⁶. Et on ne saurait blâmer les étudiants de cet état de chose en l'attribuant à un quelconque dilettantisme, un quelconque manque de sérieux qu'il soit structurel ou conjoncturel! S'ils le font, c'est qu'ils sont obligés de le faire. Cette nouvelle perversion introduite dans le système du dehors, constitue une façon efficace de protester contre l'effet d'un ensemble de contraintes qui les forcent à choisir quand ils ne sont pas prêts et à se spécialiser prématurément et de façon trop étroite. C'est surtout une façon fort ingénieuse de se donner ce que le système leur refuse: un temps et un lieu qui leur permettent de réfléchir et de faire l'expérience de divers champs de l'activité humaine entre lesquels il leur sera possible de faire par la suite un choix en connaissance de cause. Toute mesure visant à réprimer l'utilisation du cégep à ces fins, par exemple l'imposition d'un nombre maximum de sessions, constituerait une mesure en porte-à-faux procédant d'une mauvaise analyse et d'un diagnostic erroné de la situation et par conséquent vouée à l'échec à brève échéance.

À mon sens, les vraies solutions passent dans de tout autres plates-bandes. Mais avant d'y arriver, revoyons brièvement le dernier lot d'attaques dont l'enseignement collégial a été l'objet plus récemment. Il est le plus lourd de conséquence en même temps que le plus démoralisant et le plus déstabilisant pour les gens qui s'y trouvent présentement puisqu'il concerne l'existence même des cégeps. Non content de questionner son identité, sa spécificité, sa vocation particulière, on s'est aussi permis plus récemment de remettre en question son utilité, voire son existence même.

Doit-on abolir les cégeps?

On connaît la position de G. Arbour et A. Girard⁶⁷. Il s'agit essentiellement d'ajouter une sixième année au secondaire et de faire du premier cycle universitaire un cycle de quatre ans sup-

⁶² G. Caldwell, et S. Langlois, *Les cégeps vingt ans après*, in *Recherches sociographiques*. Vol. XXVII, no 3, Université Laval, 1986, p. 359.

⁶³ A. Marsolais, *Stratégies de la qualité de l'éducation dans l'enseignement postsecondaire*, Document de travail, C.S.E. Québec, avril 1987, p. 10.

⁶⁴ A. Marsolais, op. cit., p. 6.

⁶⁵ L. Lacour-Brossard, *Les étudiants en sciences humaines*, in *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, no 3, Université Laval, 1986, p. 464.

⁶⁶ A. Marsolais, op. cit., p. 38.

⁶⁷ G. Arbour, et A. Girard, *Faut-il abolir les cégeps?*, in *Interface*, septembre-octobre 1984, pp. 4-5.

primant le secteur général. Ne resterait alors de l'enseignement collégial que le secteur technique localisé dans des collèges régionaux. Moins radicale était la position également connue de Lise Bissonnette⁹. Pour elle aussi: «Il reste donc l'enseignement professionnel postsecondaire, dont l'épanouissement est un fait et qui a permis aux collèges, structures légères, de s'engager souvent plus vite que quiconque dans des formations dites «de pointe».

Dans ce contexte, la survie du secteur général, loin être assurée, est conditionnelle à une réorientation de taille. Sans vouloir tourner le fer dans la plaie, je me permets de rappeler en quels termes Bissonnette aborde la question: «S'ils (les cégeps) s'accrochent à la formation générale, écrit-elle, elle devra être postsecondaire plus que préuniversitaire, ce qui ne sourira pas à ceux d'entre vous qui ont fait de longues études et qui rêvent d'enseigner ce qu'ils ont appris et ce qu'ils connaissent...»

Je reviendrai dans un moment sur cette distinction que fait l'ex-journaliste du Devoir entre une formation générale postsecondaire et une formation générale préuniversitaire. Auparavant je voudrais simplement, pour clore provisoirement mon avis sur cette question particulière, proposer une hypothèse d'interprétation de la remise en question de l'existence même de l'enseignement collégial. Je crois vraiment qu'elle reflète une ignorance du fait que cet ordre d'enseignement a eu à subir dès sa naissance les malversations de l'enseignement supérieur et que, quoi qu'on en dise, l'histoire n'a pas donné vraiment la chance aux cégeps de faire leurs preuves. Comme ils sont nés dans l'ambiguïté, il ne faut pas se surprendre qu'ils aient occasionnellement des moments de confusion à propos de leur propre identité. Il serait plus juste et plus conforme à l'intérêt commun qu'on leur fournisse plutôt les outils de leur émancipation et qu'on leur donne ensuite l'occasion de vivre quelques belles années affranchis de la tutelle des universités et à l'abri des exigences myopes d'une activité économique et industrielle trop locale. Qu'ils puissent vivre autrement que sur la défensive, en pleine possession de leur autonomie et avec l'assurance de la maturité et de la force de l'âge. On verra ensuite.

Quelques conditions de l'émancipation des cégeps

Pour terminer, je vais essayer de dégager quelques-unes des conditions possibles de l'émancipation des cégeps et de la conquête d'une véritable autonomie, car c'est dans la mesure où ils pourront atteindre ces stades de leur développement que la question de leur identité, de leur vocation spécifique, de leur utilité et de leur pertinence sociale trouvera réponse. On peut déjà dégager de quelques analyses récentes des récurrences éclairantes. Ce qui frappe dans les analyses que j'ai retenues pour illustrer ce point, c'est tout à la fois la nécessité de revenir à la mission de départ et en même temps la nécessité de donner un vigoureux coup de barre par rapport aux orientations et tendances actuelles de l'enseignement collégial.

C'est en ces termes que G. Caldwell et S. Langlois¹⁰ posent la question: «Cette recherche d'autonomie trouvera-t-elle un écho favorable? Le premier défi auquel doivent faire face les cégeps est probablement de revenir à leur rôle initial et d'affirmer

davantage leur vocation propre dans leurs milieux respectifs, au risque de remettre en cause les contrôles des appareils (...) qui les régissent d'en haut.»

De son côté, Louise Lacour-Brossard termine l'étude que j'ai citée plus haut¹¹ par cette question qui contient les premiers éléments d'une proposition de travail: «N'y aurait-il pas lieu, écrit-elle, de repenser la formation préuniversitaire et de mieux la définir? Cette formation ne devrait-elle pas s'articuler sur une formation fondamentale plus large et un tronc commun pour tous les programmes du secteur général?»

Il me semble que cette proposition rejoint en partie du moins ce que Bissonnette¹¹ définissait comme la condition de survie du secteur général, c'est-à-dire que cette formation générale soit plus «postsecondaire» et moins «préuniversitaire». Entendons par là moins centrée sur la fonction de prérequis, de préalable, de préparation courte et étriquée.

On retrouve encore cette préoccupation dans l'étude de Louise Corriveau¹² sur les tendances et les tensions de l'enseignement collégial. Il est difficile de poser la question plus directement et plus clairement que dans les termes suivants: «Il faut donc renverser l'actuelle problématique centrée sur les prérequis universitaires et le chapelet des cours d'introduction. La question centrale doit redevenir: quelle doit être la formation de base de l'étudiant qui se destine à des études universitaires?»

Dans son rapport *Enseigner aujourd'hui au collégial*¹³, le Conseil des collèges ne règle peut-être pas une fois pour toutes la question de savoir en quoi consiste au juste cette fameuse formation fondamentale, cette formation de base. Il dit bien que le nouveau Régime pédagogique (1984) fait de la formation fondamentale le principe intégrateur des composantes des programmes, mais cela, j'en conviendrais aisément avec vous, ne veut pas dire grand-chose! Par contre il fait à mon sens une suggestion pratique intéressante sur laquelle on pourrait commencer à tracer une ligne de partage plus claire entre ce que devrait être un enseignement disciplinaire donné au cégep dans la perspective de la formation fondamentale, comparé à ce que devrait être ce même enseignement disciplinaire donné à l'université. Comme on le constatera rapidement, la différence ne réside pas d'abord dans une question de contenu. «Une formation de type fondamental donne en effet aux disciplines un caractère instrumental et exige des éducateurs de la vigilance face au danger qui les guette de servir la discipline («passer la matière») avant de servir les besoins des étudiants en regard de leurs apprentissages...»

En clair cela veut dire pour moi, on ne fait pas de la sociologie au cégep dans le but de faire de p'tits sociologues, des mini-sociologues, des crypto-sociologues, des demi-sociologues, des techno-sociologues, des assistants de sociologues ou même des futurs sociologues. De même on ne fait pas de la physique au cégep pour faire des p'tits physiciens, des

⁹ L. Bissonnette, *La pédagogie au collégial*, Colloque de l'Association de pédagogie collégiale, Montréal, 1984.

¹⁰ Caldwell et Langlois, op. cit., p. 363.

¹¹ L. Lacour-Brossard, op. cit., p. 466.

¹² L. Bissonnette, op. cit., p. 160.

¹³ L. Corriveau, op. cit., 407.

¹⁴ Conseil des collèges, *Enseigner aujourd'hui au collégial*, Québec, 1987, p. 36.

mini-physiciens, des crypto-physiciens, des demi-physiciens, des assistants de physiciens ou même des futurs physiciens. Au cégep, on devrait faire de la sociologie, de la physique et des autres disciplines «compartimentées» pour que les étudiantes et étudiants puissent se construire une vision du monde bien à eux et acquérir en même temps la maîtrise des principaux leviers de la compréhension et de l'appropriation de l'univers qui les entoure et dans lequel ils et elles auront à se forger un destin d'hommes et de femmes non compartimentées. Par-delà ces définitions peut-être nébuleuses pour ne pas dire fumeuses, je salue bien haut les nombreuses expériences pédagogiques déjà entreprises dans le sens d'un enseignement thématique pluridisciplinaire. Elles me confirment qu'il est beaucoup plus conforme à l'esprit et à la vocation initiale de l'enseignement collégial d'organiser un cours sur la société québécoise dispensé par des historiens, des sociologues, des économistes et des politicologues de préférence en équipe et en interaction, que de s'assurer que les étudiants ont bien compris tous les glissements de sens subis par le concept d'anomie dans l'oeuvre de Durkheim ou encore qu'ils maîtrisent parfaitement chacune des 65 acceptations du concept de culture recensées par C. Kluckhohn!

D'ailleurs, jusqu'à preuve du contraire, je persiste à croire qu'une des causes du marasme de la concentration (très peu concentrée) des sciences humaines réside précisément dans la combinaison des deux facteurs suivants: en même temps que les programmes universitaires refusaient d'en faire un enseignement préparatoire dans le champ, l'enseignement collégial n'arrivait pas à en faire un véritable enseignement de formation fondamentale. Voilà pourquoi elles n'ont encore aujourd'hui ni vocation propédeutique, ni vocation formative.

Formation fondamentale en aval et en amont

L'entreprise qui consiste à reconstruire la spécificité du secteur général de l'enseignement collégial autour de la notion de formation fondamentale n'est pas si novatrice, voire téméraire qu'elle peut sembler au premier coup d'oeil. Pour peu que l'on accepte d'ouvrir la porte du cégep et de se mettre le nez dehors, on constate que la pression pour l'élargissement des bases de la formation fondamentale se fait grandissante et qu'elle s'exerce aussi bien en aval qu'en amont de l'enseignement collégial. En procédant à la restructuration de l'enseignement professionnel, le secondaire a clairement annoncé ses couleurs sur cette question en prolongeant d'une année la formation générale de base avant l'entrée en formation professionnelle. En aval, la question semble préoccuper de plus en plus les milieux universitaires. Je n'en veux pour preuve que l'ensemble des mesures adoptées, il y a quelque temps, par l'Université Laval et qui visent à introduire dans les programmes de premier cycle qui sont parmi les plus spécialisés, les plus monolithiques et les plus unidimensionnels en Amérique du Nord, un minimum de 18 crédits de formation fondamentale. Remarquez que l'adoption de ce règlement ne règle pas tout et qu'il peut s'écouler un joyeux bout de temps avant que les universitaires ne s'entendent sur ce qu'est la formation fondamentale. Mais il n'en reste pas moins que cela indique à tout le moins une tendance.

Débrancher le cégep de l'appareil universitaire

Vous ne me prendrez sûrement pas pour un prophète si je vous dis que, compte tenu des tendances observées un peu partout, l'enseignement collégial québécois est encore une fois à la croisée des chemins. Là où je vous surprendrai peut-être c'est quand je vous dirai qu'il n'y a plus d'espoir dans les demi-mesures. Pour que l'enseignement collégial soit la véritable clé de voûte de la formation fondamentale des jeunes Québécois et Québécoises et pour que le cégep puisse retrouver sa vocation initiale et s'impose comme l'artisan par excellence et le maître d'oeuvre de cette formation fondamentale, il lui faut sans délai se soustraire, s'arracher à toutes les exigences particulières de l'enseignement universitaire. Il faut résolument et sans délai débrancher le patient. Pas pour qu'il meure dans la paix et la dignité. Pour qu'il vive! Il faut que le cégep se débranche, se déconnecte de l'écrasante et paralysante servitude des préalables de toutes sortes pour reconquérir sa pleine autonomie. Dans cette perspective, les règles régissant le cheminement de l'étudiant durant le cycle collégial seraient celles qui doivent normalement présider à l'acquisition d'une formation fondamentale moderne. Une démarche libre, désintéressée et gratuite au cours de laquelle l'étudiant n'a d'autre préoccupation que se construire d'une manière globale, harmonieuse et intégrée. Une démarche sur des pistes balisées par la nécessité de diversifier les expériences de développement d'une vision du monde et d'appropriation de l'univers environnant sans que cela soit au détriment de la nécessité d'approfondir.

Je maintiendrais donc les cours obligatoires à peu près comme ils sont présentement, à cette différence près que j'y ajouterais pour tout le monde les mathématiques qui me semblent être l'expression d'une tournure d'esprit et d'un mode de pensée indispensables à une appropriation raisonnable du monde moderne. Je ferais confiance à l'imagination pédagogique des didacticiens et didacticiennes de la discipline pour inventer des activités susceptibles de rejoindre toutes les formes d'intelligence, y compris celles dont la morphologie ne permettrait pas de déceler la fameuse «bosse»! À mon sens, cela ne saurait se faire autrement que dans la mesure où on parviendra à démythifier, à démocratiser les mathématiques et à cesser de les considérer et de les utiliser comme le «steeple-chase» par excellence des diverses filières du système d'éducation.

Je fusionnerais la concentration actuelle et la complémentaire pour en faire un beau grand bloc de seize cours que je répartirais à parts égales entre les trois grands autres domaines de l'activité humaine: les sciences physiques et de la nature; les sciences de l'homme et de la société; les arts, les langues et les littératures.

Les étudiants et étudiantes seraient tenus de prendre au moins quatre cours plus un séminaire d'intégration dans chacun des trois domaines. Ce séminaire aurait avantage à prendre la forme d'un séminaire thématique pluridisciplinaire et à se situer en fin de course, soit durant les troisième et quatrième sessions.

Mais, il me faut le préciser en terminant, cette espèce de retour aux sources de l'enseignement collégial ne saurait se faire uniquement dans le sens d'un retour à une vocation ini-

tiale qui n'a jamais vu le jour. Il faudra aussi que cela se fasse dans le sens d'un retour aux grands motifs socio-historiques qui ont présidé à la création des cégeps. Caldwell et Langlois¹⁴ rappellent à ce sujet que: «Trois objectifs ont présidé à cette grande réforme éducative: modernisation, systématisation et démocratisation. La modernisation du système visait explicitement le développement des ressources humaines et une préparation fonctionnelle de la main-d'oeuvre mieux adaptée aux exigences de la société industrielle. La scolarisation des jeunes était vue à la fois comme un instrument de promotion des Québécois francophones et comme un moteur de la croissance économique du Québec.»

D'où la nécessité de rationaliser le réseau des institutions existantes et de mettre en place un système public complet, depuis la maternelle jusqu'à l'université. Selon cette vision plus globale des choses, l'ultime défi que doit relever un Québec pressé par le puissant contexte nord-américain de développer au maximum toutes les ressources humaines dont il dispose est peut-être de parier qu'il est plus sage, plus pertinent et plus conforme aux intérêts d'un projet de société qui, j'en conviens, reste à construire, de tenter de faire des têtes bien faites qui sauront elles-mêmes trouver et acquérir les contenus pertinents au fur et à mesure de leur propre évolution, que de tenter, comme cela semble avoir été le cas des cégeps à ce jour, de relever le défi moderne de la compétence en mettant plutôt l'accent sur les têtes bien pleines. Et c'est au cégep qu'il conviendrait de confier cette mission.

Communication de
Claude CORBO
Recteur
Université du Québec à Montréal

LE CÉGEP ORDRE SUPÉRIEUR D'ENSEIGNEMENT⁽¹⁾

Mesdames,
Messieurs,

J'ai accepté assez spontanément votre invitation à prendre la parole à ce colloque. Cependant, j'avoue que ma réflexion sur le thème proposé a quelque peu éprouvé ma spontanéité initiale. En effet, l'idée de me prononcer sur l'appartenance du cégep à un «ordre supérieur d'enseignement» m'apparaît de plus en plus compliquée. Ayant été formé avant l'ère des cégeps, j'ai du moins la consolation de pouvoir me dire: «Alea jacta est» et de plonger, à mes risques et périls, dans le vif du sujet; je n'ambitionne pourtant pas de sortir de cet atelier en criant «Veni, vidi, vici!». Je fais donc appel à votre indulgence: je vis dans l'univers universitaire depuis un quart de siècle et mes

⁽¹⁴⁾ Caldwell et Langlois, op. cit., p. 359

⁽¹⁾ La préparation du texte de cette allocution a été grandement facilitée par l'aide que m'a fournie M. Gilles Piédalue, chercheur au Bureau de la recherche institutionnelle de l'UQAM; je l'en remercie en assumant moi-même les limites de ce texte.

deux fils n'ont pas encore atteint l'âge de fréquenter le cégep; il se peut bien que certaines choses m'échappent. Je vous livre donc mes opinions en toute modestie.

Éléments de problématique

Les organisateurs de ce colloque nous ont proposé certaines questions autour du thème de l'atelier: Qu'est-ce qui caractérise, dans notre société, un ordre supérieur d'enseignement? L'intégration du réseau collégial au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science est-elle une nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur, un ajustement du partage des missions et des responsabilités entre collèges et universités? Qu'est-ce que le collégial fait de manière exclusive ou originale dans le domaine de la formation postsecondaire?

Plutôt que de m'astreindre d'une façon un peu scolaire à répondre successivement à ces diverses questions, je vous propose de réfléchir à voix haute autour de trois propositions. Ces trois propositions sont des hypothèses de travail que je vous livre avec précaution et dans l'espoir qu'elles contribueront à notre réflexion collective.

Première proposition: *Que l'articulation du postsecondaire est encore bien limitée tant au plan administratif qu'au plan académique.*

Tout observateur un peu attentif de l'éducation au Québec ne peut manquer de constater un fait massif, relativement unique en Amérique du Nord, soit le partage de l'enseignement postsecondaire entre le réseau des collèges et le réseau des universités. Il s'agit d'un partage très radical:

- partage institutionnel puisque chaque réseau s'incarne dans des établissements dotés de la personnalité juridique, obéissant à des normes administratives distinctes, dotés de conseils consultatifs distincts; les universités ont leur Conférence des recteurs et les collèges, leur Fédération; les corps professoraux ont leurs syndicats et leurs conventions collectives spécifiques, etc.;

- partage pédagogique, puisque chaque réseau a ses objectifs de formation, ses programmes d'études, ses règlements académiques, ses diplômes propres et puisque, contrairement à ce qui existe ailleurs ou à ce qui a pu exister autrefois au Québec, le niveau universitaire n'a pas de juridiction sur le niveau collégial, si ce n'est par l'identification des préalables à certains de ses programmes;

- partage sociologique et culturel: le monde universitaire et le monde des cégeps sont deux mondes distincts par leur culture, leurs manières d'être, leur dynamique propre, leurs réseaux internes, leurs rapports avec la société et l'autorité politique.

Qu'on le veuille ou non, l'enseignement postsecondaire au Québec est profondément scindé en deux niveaux bien distincts. Certes, il y a des liens et des échanges entre établissements de ces deux ordres: certaines constituantes du réseau de l'Université du Québec ont développé, au fil des ans, des collaborations particulièrement étroites avec le collège de leur région; cependant, de telles collaborations reposent sur l'identité et l'autonomie bien affirmées de chaque niveau d'établissements.

L'existence même d'un ministère bien distinct de l'Enseignement supérieur et de la Science ne me semble pas

avoir significativement atténué la scission profonde qui caractérise l'enseignement postsecondaire québécois. Je dis cela à partir des observations qui suivent:

. le même ministre qui est responsable de tout l'enseignement primaire et secondaire est aussi responsable de l'enseignement supérieur et de la science: cela fait une bien lourde tâche;

. au sein du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (M.E.S.S.) il existe non pas une, mais deux directions générales, dont l'une vouée au collégial et l'autre, à l'universitaire;

. ces directions continuent de fonctionner de façon distincte. Chacune a ses propres normes de supervision des établissements, chacune a ses propres formules de financement, chacune a ses propres contraintes et chacune a ses propres problématiques quant aux contenus;

. le développement des activités de formation, au collégial et à l'université, obéit à des logiques distinctes;

. les organismes consultatifs — le Conseil des collèges et le Conseil des universités — sont bien distincts et la création du M.E.S.S. n'a changé ni leur composition, ni leur rôle, ni leur mode de fonctionnement;

. au-delà de ces deux Conseils, il y a en plus un Conseil supérieur de l'éducation qui donne des avis au ministre, y compris en matière d'enseignement postsecondaire puisqu'il comporte une Commission de l'enseignement supérieur.

Au partage de l'enseignement supérieur entre deux réseaux institutionnels distincts et bien ancrés dans leur identité et leur autonomie s'ajoute donc une superstructure politique qui, du ministère de l'Enseignement supérieur aux conseils consultatifs, ne fait que confirmer et renforcer la scission de cet ordre d'enseignement. Le régime des relations de travail nourrit à sa manière la scission entre le réseau collégial et le réseau universitaire: chaque réseau a ses mécanismes propres de négociations collectives et ce grand rite triennal s'accomplit dans chaque cas avec ses problématiques et ses dynamiques propres, comme avec ses appareils patronaux et syndicaux distincts.

J'en viens donc à conclure que, s'il y a bien, au Québec, un niveau d'enseignement postsecondaire, il n'existe probablement pas encore un «ordre d'enseignement supérieur», si tant est que l'on entende par «ordre» un système intégré, organique, cohérent, dont les parties ne se suffisent pas en elles-mêmes. Outre le M.E.S.S. lui-même, mais avec toutes les limites que j'ai indiquées, le niveau d'enseignement collégial et le niveau d'enseignement universitaire n'ont eu, depuis 20 ans, qu'un seul lieu de concertation formelle, soit le Comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial (C.L.E.S.E.C.). Pour le reste, mon expérience universitaire m'a appris que chaque niveau évolue selon sa dynamique propre et dans un splendide isolement par rapport à l'autre niveau.

Dans cette perspective, il m'apparaît donc prématuré de parler, au Québec, d'un seul ordre d'enseignement supérieur. L'intégration du niveau collégial au M.E.S.S. est à peine plus qu'une opération administrative et je ne vois pas que cette intégration ait déjà engendré une nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur ni qu'elle ait conduit à un ajustement du partage des missions et des responsabilités entre les collèges et les universités. En créant un réseau d'établissements collégiaux

distincts des universités, en confiant au ministre de l'Éducation le soin d'établir les programmes d'études collégiales et d'attribuer les diplômes les sanctionnant, en dotant les collèges de la personnalité juridique, en créant des conseils distincts pour les collèges et pour les universités, en intervenant massivement dans les relations de travail des collèges, le gouvernement du Québec a fait des choix qui ont conduit à l'existence non pas d'un ordre d'enseignement supérieur, mais de deux niveaux successifs d'enseignement postsecondaire, dont l'un a même la vocation spécifique de conduire plutôt directement au marché du travail qu'à l'université. Dans ces conditions, l'on comprendra que j'accueille avec les plus grandes réserves la notion d'un «ordre supérieur d'enseignement». J'affirme tout de suite ma conviction — j'y reviendrai plus tard — que la constitution éventuelle d'un ordre supérieur d'enseignement devra emprunter des voies autres que les voies administratives, institutionnelles et ministérielles. Pour l'instant, je conclus provisoirement que nous devons chercher les voies véritables de la constitution d'un tel ordre supérieur d'enseignement. Mais il me semble nécessaire d'avancer d'abord une deuxième proposition.

Deuxième proposition: *Que le Québec doit vivre avec ses choix historiques et qu'il ne faut surtout pas imaginer des réponses administratives au problème de la constitution d'un ordre supérieur d'enseignement.*

À l'automne dernier, une chercheuse de la société Radio-Canada m'a téléphoné pour m'inviter à participer à une émission d'affaires publiques sur l'éducation postsecondaire. Dotée d'une imagination fertile, cette personne m'a d'abord posé la question suivante: «Faut-il abolir les cégeps?». Je me suis senti grimacer au téléphone; j'ai vite répondu «non» et ce «non» exprimait peut-être plus le refus inconscient de participer à une telle émission que mon opinion sur la question.

Je cite cette anecdote pour illustrer ma deuxième proposition. Certains esprits audacieux en viennent en effet à remettre en cause l'existence même des cégeps, ou du moins le programme collégial général. Si les cégeps sont à ce point uniques en Amérique du Nord, peut-être doit-on reconsidérer radicalement ce choix collectif et dissoudre littéralement le cours collégial général en rattachant sa première année au cours secondaire et sa deuxième année au premier cycle universitaire. Cette opinion a le mérite d'être radicale et courageuse et elle invite le Québec à s'aligner sur les modèles généralement en vigueur en Amérique du Nord. Cependant, je ne souscris pas personnellement à cette opinion. Je préfère mettre de l'avant, dans le cadre de cette discussion, une deuxième proposition, soit que le Québec doit vivre avec ses choix historiques et qu'il ne faut surtout pas imaginer d'abord des réponses administratives au problème de la constitution d'un ordre supérieur d'enseignement.

Notre réflexion sur les problèmes de l'enseignement postsecondaire doit se garder de toute approche passéiste et nourrie de la nostalgie des collèges classiques d'antan. Les problèmes que nous rencontrons ne doivent pas nous détourner de l'un des objectifs fondamentaux de toute la réforme de l'enseignement depuis 20 ans: l'objectif de l'accès élargi à l'éducation postsecondaire. Dans ce cadre, les cégeps ont joué et jouent encore un rôle essentiel au développement écono-