

pes et séminaires et Actions spontanées. Les gens qui ont développé un certain nombre de compétences restent dans A.C.S.A.I.R. Quant à ceux qui auraient le goût d'entreprendre une recherche, ils se disent qu'ils ont peu de chance en raison du taux de renouvellement élevé. Il y a à là un problème structurel.

À partir du moment où l'on accorde de l'importance à la formation de chercheurs pour obtenir des points lors de l'évaluation d'une demande, surtout en sciences sociales, les universitaires n'ont absolument aucun intérêt à avoir dans leur équipe un professeur de collège. C'est même un handicap. Il est plus utile pour eux d'avoir des collègues détenteurs d'un doctorat ou des étudiants gradués. Qu'Équipes et séminaires soit tout à fait la piste à suivre, j'en suis. Mais il faudrait introduire des incitatifs pour que les professeurs de collège puissent y avoir accès. Si l'on ne veut pas connaître la stagnation de l'enseignement au collégial, il va falloir qu'un certain nombre de personnes produisent de nouvelles connaissances pour rafraîchir le milieu, pour que les idées circulent.

Comment développer un savoir-faire dans la présentation de projets si, dans un collège il n'y a pas déjà une ou deux personnes qui ont eu accès à ces programmes de subventions? Dans les universités, les collègues se passent les projets de recherche, ils les analysent ensemble, ils ont siégé à des comités, ils ont appris comment préparer des demandes de subventions, ils connaissent les règles du jeu qu'on n'apprend pas en lisant un formulaire. Dans la mesure où les gens des collèges sont coupés de ce savoir-faire... Toutefois, certains ont développé une expertise et sont capables de s'intégrer au réseau des nouveaux chercheurs. Ce sont des problèmes structurels et non des problèmes de stagnation du bassin des chercheurs de collège ou de leur volonté de s'adonner à la recherche qui créent des difficultés.

Intervention du conférencier

Des incitatifs, il y en aura à partir de l'an prochain. Le programme Équipes et séminaires a été remplacé par deux autres programmes: Soutien aux équipes de recherche et Établissement des nouveaux chercheurs. Dans le premier de ces programmes, une subvention supplémentaire de 5000\$ sera accordée si l'équipe comprend un professeur de collège. Une telle mesure s'inscrit dans une logique d'ensemble axée sur une série de suppléments composant autant de mesures incitatives qui viennent s'ajouter à une subvention de base.

L'approche est modifiée pour favoriser la recherche chez les enseignants de niveau cégep. Car la recherche est une des façons pour lesquelles le collège peut devenir un ordre supérieur d'enseignement.

Communication de

Paul-André QUINTIN

Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche

Université du Québec à Trois-Rivières

J'ai pris connaissance de la problématique tortueuse — et même un peu torturée — qui est formulée dans votre document sur l'appartenance — ou non — du cégep à l'ordre supérieur d'enseignement postsecondaire. J'ai simplement envie de vous faire partager cinq ou six idées qui me viennent non pas spontanément, mais d'une analyse inspirée de mon expérience de gestion, de planification et d'enseignement aux deux niveaux.

S'ajoute à cela le fait que nous avons conçu et mis en oeuvre une charte de collaboration entre l'Université du Québec à Trois-Rivières, les quatre cégeps et un collège privé de notre région.

- Je voudrais d'abord vous «consoler» quant aux problèmes de l'enseignement collégial qui ont été soulevés ce matin. Nous avons les nôtres. En voici quelques-uns. On pourra y voir une parenté.

Dans la réflexion que nous menons pour préparer le plan triennal 1988-1991, la formation fondamentale est le principal thème. On s'aperçoit que nos baccalauréats disciplinaires de premier cycle à l'université sont trop spécialisés. On se rend compte que nos baccalauréats de formation professionnelle ne contiennent pas assez de connaissances fondamentales. On prend conscience du fait que les étudiants n'ont pas une formation suffisante sur le plan de certaines qualités de la communication, écrite ou verbale, qu'ils ont des problèmes de compréhension plus globale de la société, que leur formation générale est insuffisante. Dans certains cas, nous risquons de diplômer des analphabètes, un peu comme ils nous sont venus et comme ils vous viennent probablement du secondaire.

Il y a là des effets de société, il n'y a pas lieu de chercher des boucs émissaires. Il faut trouver des pistes de solution. Les problèmes les plus pressants sont presque identiques à ceux que vous avez repérés au niveau des collèges. Ils concernent notamment la formation fondamentale, la connaissance des disciplines, des techniques ou des professions, à partir de leurs fondements. On peut donc établir une parenté entre les objectifs de formation du collège et ceux, à tout le moins, de la première année du premier cycle universitaire.

Si je suis le raisonnement qu'a formulé hier le président du Conseil supérieur de l'éducation, M. Pierre Lucier, je n'hésiterais pas à qualifier de stratégique la première année de baccalauréat universitaire. Elle appartient à cette période de transition entre l'enseignement secondaire et la formation fondamentale menant à un choix de profession ou de discipline au niveau universitaire. Nous avons donc des problèmes communs qui touchent l'idée de formation fondamentale.

- Il existe, au niveau collégial, une voie d'accès à l'université appelée le collège général qui devrait, en théorie, préparer à l'université. Même si je n'ai pas été très surpris, j'ai pu constater une fois de plus que la préoccupation de préparer les étudiants à l'université est plus ou moins absente de votre réflexion explicite. Vous ne faites jamais, dans vos discours, de référence à l'université.

La relation entre les collèges et l'université est loin d'être acquise et bien réfléchie de part et d'autre. La plupart des professeurs d'université ne savent plus — ont-ils jamais su? — ce qui se passe dans les collèges. Ils ne connaissent pas le contenu de la formation des étudiants de collège. Il y a là un manque flagrant de coordination entre les niveaux d'enseignement.

Par ailleurs, les exigences préalables, ce qui est articulé à partir du Comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial (C.L.E.S.E.C.) sont non pas arbitraires — il est évident qu'on doit trouver absolument certains contenus — mais à la limite artificielles, dans la mesure où les programmes d'université n'ont jamais été ajustés véritablement pour tenir compte de ce qui se donne comme formation dans les collèges.

Certains d'entre vous se souviennent peut-être de l'époque où les collèges classiques devenaient suffisamment forts aux niveaux de Philosophie I et II pour que des programmes universitaires fussent être remaniés. On faisait la première année d'université à l'intérieur de Philosophie II.

Même si, au Québec, on continue à modifier nos programmes sans arrêt, je n'ai jamais senti, comme gestionnaire d'université, la pression pour modifier les programmes d'université en tenant compte de ce qui se fait au niveau des collèges. Il y a une méconnaissance — pour dire le moins — par l'université de ce qui se fait dans les cégeps. (Je ne mets pas ici toutes les nuances qui s'imposent.)

- De plus en plus d'étudiants entrent à l'université après trois années de formation professionnelle. On se demande si l'on ne devrait pas reconnaître certaines formations professionnelles puisqu'en trois ans, on acquiert un certain niveau de connaissances. Peut-être la formation en science comptable dans la première année du premier cycle n'est-elle pas très différente du niveau atteint après trois ans de collège en techniques de comptabilité.

Il se pose donc de nouveaux problèmes dès lors que les étudiants ne cheminent pas tous dans le même sillon — ce qui par ailleurs est très heureux. Les programmes ne s'ajustent pas facilement pour rendre compte de cette réalité. Ces ajustements devraient être beaucoup plus approfondis et plus près de la réalité qu'une simple énumération des contenus de cours.

- Il existe des expériences de collaboration — je vous notais tout à l'heure celle de Trois-Rivières. Le Conseil supérieur de l'éducation a publié un avis dans lequel il en dresse une liste. S'il y a des expériences qui sont tentées, elles ne vont pas sans difficultés majeures, puisque nous sommes en présence de deux systèmes qui ne sont pas faits pour se comprendre.

Le système collégial est centralisé. Il est régi par des normes, des lois et une direction générale. Le système universitaire, lui, est décentralisé. Même si les programmes sont sujets à l'approbation du Conseil des universités ou de la Direction générale de l'enseignement supérieur, il a une marge de manœuvre qu'on trouve aussi sur le plan du financement. Les universités ne sont absolument pas financées selon le même modèle automatique, plus «normé», des collèges.

On a donc là des modèles différents, de telle sorte qu'on se heurte à des difficultés dès lors qu'on commence à vouloir partager des expériences. Par exemple, nous avons des ententes avec les collèges de la région sur l'utilisation de l'informatique

et des équipements de laboratoire. Pour pouvoir utiliser les locaux du cégep, il faut recourir à leurs employés, les payer à temps et demi. De la même façon, on ne peut discuter d'agencement de programmes facilement. S'agissant des programmes, nous ne voulons pas être liés avec seulement un ou deux cégeps de la région parce que la moitié de notre population étudiante vient de l'ensemble du Québec. Mais en même temps, les collèges aussi ne peuvent pas trop s'avancer: le moindre mouvement doit être consigné dans le grand cahier de la Direction générale de l'enseignement collégial pour pouvoir être accepté et reconnu.

Ces systèmes asymétriques ne peuvent se rejoindre facilement sur les plans des conventions collectives, des tâches d'enseignants et du financement.

- Il faut commencer sur le terrain et ne rien attendre des systèmes. Avant de réformer les structures, on peut agir. Le cégep doit être considéré de plain-pied comme niveau d'enseignement supérieur. Je ne vois pas pourquoi on se poserait même la question. Il reste à occuper cette place. Et pour l'occuper, il va falloir travailler sur les relations avec l'université et exercer une pression auprès des universités pour qu'elles fassent de même.

L'appartenance du collège à un ordre d'enseignement supérieur va de soi. Sauf qu'il va falloir le réaliser dans les faits, de manière à enchaîner la formation fondamentale du collège à celle du premier cycle universitaire.

Mais on part de loin. Les professeurs d'université et de collège ne se parlent guère, hormis dans quelques congrès. Cette dialectique et cette sensibilité aux problèmes de formation ne peuvent exister si l'on ne se rencontre pas.

En plus de se rencontrer davantage, il va falloir qu'on cesse d'être hypocrite chaque fois qu'on parle de modifier le programme Formation de chercheurs et aide à la recherche (F.C.A.R.) ou les programmes de fonds de recherche pour les gens non affiliés institutionnellement ou venant des collèges. Les professeurs d'université ne veulent pas qu'on gruge dans leur fonds de subvention, mais seraient très intéressés à ce que des professeurs de collège en disponibilité, déjà payés à 80 p. cent de leur salaire et soutenus par des fonds publics, viennent travailler à certaines recherches ou même donner des cours.

Encore faudrait-il que les conventions collectives le permettent. Encore faudrait-il aussi que les collèges acceptent dans certains cas de collaborer d'abord à des projets de recherche de l'université sans prétendre avoir demain matin leur propre projet. Il y a là toute une série d'attitudes qu'il va falloir dépasser.

Cégeps et universités devraient d'abord collaborer à des projets dans le milieu. L'entente sera plus facile si elle ne touche pas trop la programmation d'enseignement ou de recherche. Bien des régions auraient intérêt à ce que, lorsqu'il y a un collège et une université, se forme un petit consortium qui coordonne ces ressources des collèges et de l'université pour s'occuper de développement régional et — pourquoi pas? — travailler à harmoniser la formation. On ne prend pas assez d'initiative. On attend trop la solution du système.

- Les oubliés dans tout cela sont les étudiants et les étudiantes. Il va falloir renouveler notre attention aux étudiants, parce que c'est quand même pour eux que nous sommes

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 mois grands. À partir de ce moment, la répartition dans les diverses filières se trouve déconnectée de la logique de départ. Une toute 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. Langlois², 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. Marsolais³ 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 Marsolais⁴ «le lieu et le temps de l'orientation». Cela n'était pas prévu. Toute la réforme paraît 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-Brossard⁵ 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 ans⁶. 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. Girard⁷. Il s'agit essentiellement d'ajouter une sixième année au secondaire et de faire du premier cycle universitaire un cycle de quatre ans sup-

² G. Caldwell, et S. Langlois, *Les cégeps vingt ans après*, in Recherches sociographiques. Vol. XXVII, no 3, Université Laval, 1986, p. 359.

³ A. Marsolais, *Stratégies de la qualité de l'éducation dans l'enseignement postsecondaire*, Document de travail, C.S.E, Québec, avril 1987, p. 10.

⁴ A. Marsolais, op. cit., p. 6.

⁵ L. Lacour-Brossard, *Les étudiants en sciences humaines*, in Recherches sociographiques, vol. XXVII, no 3, Université Laval, 1986, p. 464.

⁶ A. Marsolais, op. cit., p. 38.

⁷ G. Arbour, et A. Girard, *Faut-il abolir les cégeps?*, in Interface, septembre-octobre 1984, pp. 4-5.