

SITUATION ACTUELLE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

LE POINT DE VUE D'UN ADMINISTRATEUR DE CÉGEP

*Par Paul Inchauspé
Directeur général du Collège Ahuntsic*

Colloque de l'Association des cadres et gérants
des collèges du Québec

30 - 31 octobre 1985

INTRODUCTION

Alimenter et stimuler la réflexion et les discussions qui doivent avoir lieu dans les ateliers, tel est l'objectif que les organisateurs ont imposé aux pannelistes. Aussi mes propos ne s'embarrasseront pas de nuances, ils exprimeront plus des intuitions que des démonstrations. Sans doute même ces intuitions pourront-elles être contredites; l'essentiel est que le débat ait lieu. De plus, m'adressant à des gestionnaires, je ne me contenterai pas d'analyser mais j'indiquerai aussi des actions à faire, des champs à investir.

Le contenu essentiel de mon propos est le suivant:

- les établissements d'enseignement supérieur (universités, collèges) font face actuellement, relativement à leur développement et aux missions qui sont les leurs, à un certain environnement dont je dégagerai quelques traits;

✓
✓ - étant donné cet environnement, un certain nombre d'actions ou de réactions s'imposent ou s'offrent à nous, et, sans être exhaustif, j'en signalerai quelques-unes. Et pour celles que j'ai choisies, je pense que nous aurions intérêt à voir comment les universités ont abordé et résolu ces questions: à cause du niveau de notre enseignement, notre mode de fonctionnement est plus proche de celui des universités que de celui de l'enseignement secondaire.

Première partie: SITUATION NOUVELLE QUE DOIT AFFRONTIER
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR RELATIVEMENT
AU RÔLE ET À LA PLACE QU'IL DOIT ASSU-
MER DANS LA SOCIÉTÉ.

L'enseignement supérieur doit actuellement affronter un certain nombre de situations difficiles. C'est trois d'entre elles que je voudrais signaler.

- 1 - La première difficulté concerne son importance: l'ère des vaches sacrées est terminée. A une situation d'expansion sans précédent de l'enseignement supérieur succède une situation de resserrement où peuvent être remis en cause (et certains ne se gênent pas) les fondements mêmes de la légitimité qui ont assuré cette expansion.

En 20 ans, le développement de l'enseignement supérieur au Québec, comme dans la plupart des pays occidentaux, a été foudroyant. Trois principes que personne ne mettait en cause - *et dont la légitimité* - aussi la légitimité allait de soi - ont présidé à ce développement: l'éducation est un instrument de promotion sociale contribuant à une plus grande égalité des chances; l'éducation contribue à la croissance économique - et donc au progrès social - en améliorant la productivité de la main-d'oeuvre; la seule limite au développement de l'éducation est celle de la demande en éducation (cf. Rapport Parent, Art. 114 à 119, Tome I, pages 83 et 84).

- ✓ Or, de telles certitudes résistent mal dans les situations que nous vivons. Que vaut le motif de la plus grande égalité sociale obtenue à long terme, quand les difficultés économiques frappent à court terme et qu'elles frappent les groupes les plus défavorisés et les moins instruits? Que vaut le motif de la croissance économique, quand on assiste à la persistance d'une croissance économique lente et à des niveaux élevés d'inflation et de chômage? Et que valent les plus nobles motifs, quand le financement de l'enseignement supérieur est assuré par l'Etat, lequel poursuit aussi d'autres objectifs sociaux, dans une situation où la conjoncture économique exerce des pressions sur les dépenses publiques?

.../...

Il faut regarder la réalité en face. Nous ne devons pas nous attendre à des traitements de faveur: non seulement il y a moins de ressources, mais la légitimité qui fondait et justifiait l'expansion n'existe plus. Les établissements d'enseignement supérieur seront considérés de plus en plus comme un service social, au même titre que d'autres services sociaux: ils devront rendre compte de la façon dont ils répondent à ce qu'on attend d'eux et de leur efficacité; ils devront aussi convaincre - et personne ne viendra plus le faire à leur place - qu'ils sont utiles et irremplaçables.

2 - La deuxième difficulté concerne le quoi faire: nous vivons des incertitudes relativement aux clientèles cibles et aux activités de formation ou de recherche à développer.

2.1 Les incertitudes relativement aux clientèles viennent d'incertitudes démographiques.

La demande d'enseignement supérieur est allée croissant, suite à des politiques favorisant l'accessibilité: plus d'établissements ont été ouverts et les taux de passage de l'enseignement obligatoire à l'enseignement post-obligatoire ont augmenté.

Mais cette situation se perpétuera-t-elle? Quelle est la limite de la population d'une classe d'âge donné qui accèdera à l'enseignement supérieur? Dans certains pays, les taux se sont stabilisés, puis ont régressé. La situation économique de chômage entraîne, dans un premier temps, un gonflement des taux de passage, à partir du principe qu'il vaut mieux étudier qu'être en chômage. Mais n'assisterons-nous pas, ensuite, à un déclin de l'intérêt porté par les jeunes à l'enseignement supérieur, car quel intérêt a-t-on de poursuivre des études supérieures si les débouchés vont s'amenuisant et s'il y a peu de rapport entre les études faites et les projets professionnels? Déjà, dans les universités, on constate que les meilleurs abandonnent la recherche, faute de débouchés intéressants.

Dans le même temps, les établissements d'enseignement supérieur devront s'ouvrir à des demandes venant de groupes non traditionnels. Pour compenser sans doute le déclin des effectifs traditionnels, mais aussi pour faire face à une demande sociale d'éducation différente: des jeunes qui ont

.../...

terminé un cycle d'études ne menant pas normalement à tel ou tel niveau d'enseignement supérieur, des jeunes qui ne sont pas des étudiants traditionnels en ce sens qu'ils continuent les études et le travail et cela de diverses manières, des adultes n'ayant pas de diplômes d'entrée et qui souhaitent faire des études supérieures quelques années ou de nombreuses années après leurs études obligatoires, etc.

Cette transformation est en oeuvre et se manifeste déjà dans des tableaux d'effectif de l'enseignement collégial. Ainsi pour 1983-84, la situation se présentait ainsi:

Education des adultes:	100 800
Etudiants à temps complet:	21 800
Etudiants à temps partiel:	79 000
Enseignement régulier:	137 115
Jeunes:	121 115
Adultes (interruption des études un an ou plus)	16 000

En fait, cette année-là il y avait 116 800 adultes (21 800 + 79 000 + 16 000) contre 121 115 jeunes.

2.2 Les incertitudes relativement au développement des activités de formation et de recherche viennent des incertitudes économiques.

L'expansion économique était basée sur un modèle de développement donnant de l'importance à l'industrialisation et à une technologie avancée. Dans ce contexte, les établissements d'enseignement supérieur pouvaient trouver assez facilement leur légitimité; et aussi leur part, pour réaliser l'expansion. Mais depuis 10 ans, nous faisons face à une crise économique caractérisée par l'inflation, le chômage, la stagnation de la croissance, la pénurie d'énergie et de matière première, et toutes les tentatives pour venir à bout de ces problèmes, par les méthodes traditionnelles des actions et politiques économiques, donnent des résultats mitigés.

Aussi, depuis près de trois ans, on voit apparaître un nouveau discours: il faut une autre stratégie économique.

.../...

Mais on n'est guère capable de l'articuler et de la décrire, aussi recourt-on presque magiquement à des mots comme «innovation», «virage technologique». Mais en fait, qu'y a-t-il dans ce nouveau modèle économique de développement ? Deux choses: mettre en oeuvre les techniques de la microélectronique dans la production et les autres activités économiques, créer des industries nouvelles génératrices d'emploi et stimuler les P.M.E. Ce n'est pas rien, mais peut-on mettre tous ses oeufs dans ces deux seuls paniers et répondre à ces deux seuls besoins, comme semblait le prôner le rapport I.F.A.U.T. ?

3 - La troisième difficulté vient des formes de l'intervention de l'Etat: nous n'en percevons pas toujours la cohérence.

Qu'il y ait intervention de l'Etat, c'est sûr. Collèges et universités sont des établissements d'enseignement supérieur financés en grande partie, sinon en totalité, par l'Etat. Que cette intervention soit là pour rester, c'est évident: l'expansion qui s'est faite a nécessité une plus grande coordination des organismes centraux; les difficultés de financement public des institutions sociales, tout comme les nouvelles fonctions que doivent remplir les établissements d'enseignement supérieur dans la situation d'incertitude sociale et économique décrite plus haut, amènent les organismes centraux à intervenir et à préciser avec plus de clarté les lignes directrices de leurs interventions.

Il y a même, actuellement, une certaine homogénéisation des formes d'intervention de l'Etat pour les universités et les collèges: mise en place de systèmes d'information et de contrôle sur les étudiants (le SICC pour les collèges, ~~le SIFU~~ pour les universités), sur les budgets (le SIFA pour les collèges, le SIFU pour les universités); changements de règles de financement, à la fois pour faire face à la réduction du financement public et pour influencer sur les missions: enveloppes fermées, financement partiel des nouvelles clientèles, établissement pour fins de financement de pondération de types de clientèles, mise en place de politiques et de programmes spéciaux de financement, ~~la~~ formation professionnelle des jeunes, ~~l'~~éducation des adultes, ~~le~~développement de la recherche appliquée, ~~la~~ microinformatique, centres spécialisés, actions structurantes, etc.

renouveau

.../...

Mais la ligne de fond, la cohérence de ces interventions ne nous paraît pas toujours évidente. Sans doute le ministère, comme Dieu selon le proverbe portugais repris par Claudel, «écrit droit avec des lignes torves», mais nous qui sommes dans la plaine, sur le terrain, avons parfois du mal à nous y retrouver. Ainsi, il n'est pas évident, pour nous, que les mesures prises pour répondre à des besoins immédiats soient compatibles avec des objectifs à plus long terme: comment concilier le sous-financement des programmes s'adressant aux adultes avec le fait qu'il faut s'ouvrir à ces clientèles; comment concilier des objectifs d'accessibilité et la remise en question d'une politique consistant à adapter l'offre de l'enseignement supérieur aux besoins et aspirations des clientèles? Ainsi, il n'est pas évident, pour nous, que toutes les fonctions qui sont actuellement dévolues à l'enseignement supérieur puissent être menées de front, concurremment: poursuivre l'objectif d'une plus grande égalité sociale, former des jeunes ayant les qualifications appropriées, dans un contexte d'évolution rapide des technologies, contribuer au développement économique et répondre aux besoins nouveaux des collectivités et des régions, assurer le progrès des connaissances et leur transmission, assurer la recherche fondamentale et la recherche appliquée. Ainsi, il n'est pas non plus évident, du moins pour nous, que les différentes interventions de l'Etat soient suivies d'effets probants. Il y a toujours un écart entre la conception d'une politique et son application, mais cet écart est encore plus grand dans nos milieux à cause, entre autres, des systèmes de représentation et de participation complexes de nos établissements, du nombre de groupes dont il faut s'assurer l'adhésion. Dans ce contexte, il arrive que les plans ou interventions soient mis de côté avant leur pleine application parce que, aussi, entre temps, le ministre change...

Perte de la garantie de légitimité qui justifiait l'expansion et obligation d'assurer, soi-même, la légitimité sociale; incertitude sur les ajustements à réaliser dans un environnement où la demande sociale d'éducation en enseignement supérieur est en train de bouger et où le modèle de développement économique qui servait de référent à la formation donnée par l'enseignement supérieur est en train de changer ou est en cours d'élaboration, interventions ponctuelles de plus en plus fréquentes de l'Etat pour faire face à la crise du financement public, à la crise économique et à ses séquelles, c'est l'environnement que l'enseignement supérieur doit affronter.

.../...

- ✓ Sans doute faudrait-il nuancer, cette situation n'est pas vécue, en tous points, de la même façon par les collèges et les universités, car il y a des éléments de différenciation entre ces deux réseaux d'établissement. Leur situation respective dans le parcours des études n'est pas la même: le niveau d'études qu'ils dispensent n'est pas le même, leur relation relativement à la connaissance est différente (la mission des collèges s'articule, essentiellement, dans la transmission des connaissances, les universités ont, en plus, une mission de production des connaissances). De plus, les conditions qui ont présidé à l'éclosion de ces deux types d'établissements ont déterminé leur culture et colorent donc leur réaction à un même environnement: les cégeps sont une création de l'Etat, ils constituent un réseau et ont donc l'habitude d'une gestion par normes de la part des organismes centraux; les universités, de façon générale, sont une création de la société civile ou religieuse, elles se sont développées avec le temps, elles sont moins créées par les normes que par la tradition. Aussi, dans la deuxième partie de mon exposé, je ne parlerai pas pour les universités.

Mais avant de l'aborder, je voudrais ajouter une chose: la raréfaction des ressources, les incertitudes relativement aux clientèles et aux missions, le doute sur la cohérence et la consistance des actions gouvernementales, peuvent entraîner des attitudes d'attentisme, de rivalité, de repli sur la solution ~~des~~ ^{leurs} problèmes locaux. Ce serait dommage. Non seulement parce que l'incertitude et l'indécision sont, comme disait Descartes, les plus grands de tous les maux, mais surtout parce que l'âge d'or des cégeps est à venir: c'est en faisant face à cet environnement que nos institutions vont se modeler et vont découvrir de nouvelles formes d'intervention. Et pour accélérer ce processus, un regard du côté des universités, et parfois pour éviter leurs erreurs, ne sera sans doute pas inutile.

Deuxième partie: DE QUELQUES PISTES D' ACTIONS

✓ Face à cette situation, bien des défis se présentent à nous. Sans vouloir épuiser le sujet, c'est quelques-uns d'entre eux que je voudrais signaler dans trois domaines, celui des ressources, celui des activités de formation et de recherche, celui de la gestion et des structures des organisations.

1 - De quelques lignes d'actions dans le domaine des ressources.

Face à la raréfaction des ressources, il faut, entre autres:

✓ - vendre, nous-mêmes, nos institutions selon les techniques du marketing social. Voyez les universités, pour faire face aux coupures budgétaires dont elles sont l'objet et pour contrer, sinon la mise en accusation, du moins l'exposition publique dont elles ont été l'objet, par le ministre Laurin, dans les salons de l'hôtel Ritz, elles ont lancé, depuis deux ans, une grande campagne d'image dans le grand public et même auprès des élèves du secondaire. Nous, cégeps, sommes conduits à faire des actions analogues: notre importance, notre nécessité doit être affirmée par nous-mêmes. De plus, chaque cégep, relativement à son ou ses milieux, devra faire de même et «se positionner»;

- obtenir que la décroissance des ressources ne dépasse pas un certain seuil. Peut-être même que des actions communes entre collèges et universités devraient être menées, bien que je doute fort qu'elles puissent l'être à l'heure actuelle, les universités étant préoccupées autant, sinon plus, de la répartition entre elles des allocations que du volume général des allocations;

- obtenir que dans les allocations accordées, il y ait le moins possible de contraintes venant de l'extérieur et pouvoir ainsi réaliser mieux les ajustements locaux. Cette situation de l'enveloppe globale existe déjà dans les universités. Or dans les collèges, vous le savez bien, les deux verrous de la masse salariale des professeurs, comme enveloppe protégée, et celui de l'éducation des adultes, comme

.../...

service auxiliaire, entraînent des rigidités rendant les ajustements difficiles. En fait, certains ajustements ne peuvent même se réaliser sans crise profonde: tout le monde a en mémoire la manière, pour parler pudiquement, dont les professeurs du collégial ont été contraints de participer aux coupures budgétaires;

✓ - diversifier les sources de financement. Les universités ont une longue avance, sur nous, en ce domaine. Créations de l'Etat, élevés comme Rémus et Romulus par le seul lait de leur ~~levée~~ des subventions de l'Etat, nous autres cégeps avons un certain mal à penser que cela puisse être autrement, sans pour autant perdre notre liberté.

✓ Mais je n'insisterai pas: ces idées commencent à faire leur chemin au point que pour beaucoup d'entre nous, elles sont, sans doute, banales.

2 - De quelques lignes d'actions dans le domaine des activités de formation et de recherche.

Ici aussi certaines lignes, comme celles d'une certaine diversification des missions des établissements d'enseignement supérieur, notamment l'ouverture des cégeps à la recherche, sont connues. Et bien que beaucoup reste à faire, mais ayant déjà eu l'occasion de dire ailleurs ce que j'en pensais, je n'en parlerai pas. J'ai plutôt retenu des questions qui sont moins mises en évidence et qui concernent les structures d'accueil des clientèles et les curriculum des programmes.

2.1 Les structures d'accueil des clientèles.

C'est évidemment une question cruciale. Quand, comme je l'ai signalé précédemment, s'adressent à nous des clientèles non homogènes, relativement à leur demande et à leurs besoins d'éducation, la ou les politiques qu'on peut avoir à l'entrée peuvent conditionner les axes de développement de l'enseignement supérieur.

✓ Or, nous sommes déjà confrontés à des problèmes réels, tels:

.../...

- des problèmes de contingentement: qui a accès à quoi ? Tout le monde (jeunes et adultes par exemple) a-t-il accès à tous les programmes ? Que faire, quand la sélection qui va avec le contingentement, parce que les perspectives d'emploi sont inexistantes, n'assure plus la sélection des meilleurs ?

- des problèmes reliés à l'établissement des conditions d'admission: ces conditions doivent-elles, ou non, et si oui dans quelle mesure, s'adapter au niveau des clientèles nouvelles qui n'ont pas suivi le curriculum habituel ? Et comment tenir compte du parcours de formation déjà effectué par les clientèles nouvelles (exemple: reconnaissance des acquis d'expérience) ?

- des problèmes reliés à l'adaptation des programmes d'enseignement, pour tenir compte des besoins des clientèles nouvelles. Exemple: création de programmes courts ne conduisant pas nécessairement à un diplôme traditionnel.

✓ Ces problèmes se posent déjà à nous. Et c'est à nous de les résoudre. Le nouveau règlement des études collégiales ouvre les portes en ce domaine, mais c'est le plus souvent aux établissements eux-mêmes de préciser les orientations qu'ils prendront. Ces questions sont difficiles, pour au moins deux raisons. Elles doivent être résolues dans un contexte d'établissements non hiérarchisés suivant les types d'études, à la différence de bien des pays. A des études de nature différente, s'adressant à des clientèles diversifiées, correspondent, dans certains autres pays, des programmes d'études, de conceptions et de formats différents, dispensés dans des établissements de types différents, ayant souvent un prestige différent, selon les types d'études qu'on y poursuit. Nous, nous devons répondre à cette demande diversifiée à l'intérieur d'un même établissement: doivent pouvoir y fonctionner et coexister des cycles d'études différents et des clientèles différentes. A cette difficulté s'en ajoute une autre: une partie importante de la clientèle des cégeps vient de terminer ses études obligatoires et, vu son âge, nous ne pensons pas qu'elle doive échapper trop facilement aux contraintes d'études exigeantes. Les universités vivent des problèmes analogues et elles ont donné à ces questions des solutions qui ne sont pas, d'ailleurs, les mêmes partout. Ce qu'il y a de certain, c'est que nous ne pouvons éluder ces questions et qu'il nous faut, à court terme, trouver et inventer des solutions.

.../...

2.2 Les contenus des programmes d'enseignement.

Toutes les incitations externes tendent à renforcer la dimension professionnelle de la formation que doit viser l'enseignement supérieur. La légitimité qui fondait l'expansion de ce niveau d'enseignement se basait sur le développement économique, mettant du même coup l'accent sur le rôle instrumental de la formation: si l'enseignement obligatoire vise le développement de la personne, l'enseignement post-obligatoire prépare à une profession. Et les missions nouvelles confiées à ce niveau d'enseignement - aider l'évolution technologique, répondre aux besoins de formation professionnelle des adultes - renforcent cette orientation.

Cela est bel et bon, et d'ailleurs qui pourrait le contester, mais je pense qu'il ne faut pas se contenter d'accompagner ce mouvement. C'est le moment de se poser d'autres questions: celle en particulier de la formation (générale? fondamentale?)¹. C'est même le moment de se poser - et peut-être de façon iconoclaste - des questions sur la formation (générale? fondamentale?) visée par les programmes pré-universitaires des cégeps, dans la perspective d'un continuum avec la formation universitaire de premier cycle.

Trois faits m'y incitent:

- ✓ - l'histoire de la formation depuis deux siècles, en Occident, a été marquée par un jeu de pendule entre deux tendances: celle d'une formation plus utilitaire, centrée sur la carrière et l'emploi, et celle d'une formation plus humaniste, centrée sur le développement d'aptitudes. Or, depuis plusieurs décades, c'est la première tendance qui l'a emporté: les forces économiques et sociales ont renforcé la professionnalisation des curriculum d'études. Mais le mouvement est en train de s'inverser: la professionnalisation des curriculum va avec l'expansion, l'incertitude économique et technologique amène comme sujet de préoccupation, même pour le Conseil du Patronat, la qualité de la formation générale;
- ✓ - les formes prises par tous les établissements d'enseignement supérieur en Occident ont été marquées par deux modèles antagonistes: le Collège des Jésuites du

.../...

1: Formation générale, formation fondamentale, bien qu'il y ait souvent confusion, ces deux notions ne sont pas identiques. Mais leur distinction n'est pas importante dans le propos que je tiens ici.

Ratio Studiorum et l'université allemande du 19e siècle. Le collège classique, comme le lycée français napoléonien, dérive du collège des Jésuites: ce type d'établissement dispense un curriculum obligatoire pour tous, visant à développer des aptitudes générales. A l'université allemande du 19e siècle, l'étudiant choisit son programme d'études; le professeur détermine lui-même ses sujets de cours; le professeur est un spécialiste qui s'adresse à un autre spécialiste. Or, l'organisation choisie pour les cégeps, ~~puisque~~ centrée sur la spécialisation et le libre choix, se rapporte plus au modèle de l'université allemande qu'à celui du collège, rendant possible du même coup l'érosion de l'obligation de la formation générale. C'est pourquoi il convient continuellement de réagir en sens contraire;

- les concepteurs des cégeps ont voulu, eux aussi, réagir à cette situation en assurant, dans la structure même des programmes, une place, un espace propre visant la formation générale: les cours communs et obligatoires et les cours complémentaires. Ce n'est pas rien, un contrepoids à la professionnalisation du programme d'enseignement peut s'exercer ainsi. Mais cette situation présente l'inconvénient que des questions et des interrogations propres à la formation (générale ? fondamentale ?) ont du mal à ressortir: elles sont immédiatement détournées de leur sens et ne subsistent alors que des questions de défense de territoire et de discipline. Un exemple: le livre blanc sur l'enseignement collégial, paru en 1978, indiquait que la formation fondamentale était la caractéristique de l'enseignement collégial. Ce document donne une trop grande extension à ce concept, mais pour l'essentiel il l'utilise dans le sens du rapport Nadeau. Cette notion ne renvoie pas à telle ou telle discipline, mais à ce que doit viser l'enseignement des disciplines au niveau collégial: maîtrise des principes, des démarches, des concepts, des lois propres des disciplines et de leur situation dans une histoire ou une culture. Or, depuis sept ans, combien de fois, dans les comités pédagogiques ou ailleurs, cette notion n'est pas utilisée comme un drapeau pour conquérir, pour sa propre discipline, de l'espace occupé par d'autres ? Même si les mêmes mots sont utilisés, les problématiques relatives à la formation que doit viser un «collège» ont du mal à apparaître dans les cégeps.

.../...

C'est pourquoi je pense qu'il est temps de les poser dans le cadre de la portion des cégeps qui, dans le temps, constituaient le «collège», les programmes préuniversitaires, et de les poser dans la perspective du continuum des études universitaires: les deux années du collégial et les trois années du premier cycle universitaire ne doivent-elles pas viser les mêmes fins ? Voilà, d'ailleurs, un terrain propice de collaboration effective entre les professeurs du collégial et les professeurs enseignant au premier cycle universitaire.

Mais lorsque je parle de la problématique de la formation propre au «collège», qu'est-ce que j'entends par là ? L'objet de cette communication n'est pas de l'établir, mais de signaler seulement des voies d'action. Mais comme ces débats ont du mal à apparaître dans l'espace propre des cégeps, j'en dirai quelques mots en guise d'illustration de types de questions propres à cette problématique:

- quand on enseigne, ce qui compte, c'est la forme de l'activité, non sa matière, et c'est pourquoi on parle de formation. Considérer sa discipline comme une fin en soi, c'est être pédant, la considérer comme moyen de formation, c'est remplir sa mission dans un «collège»;

- «les choses apprises disparaissent en grande partie, la marche que l'esprit a faite par elles, reste» (Renan). On oublie presque tout ce qu'on a appris à l'école, ou du moins ce qu'on a appris ne sert pas à grand chose, mais il reste l'essentiel qui est cette «marche de l'esprit»;

- qu'est concrètement cette «marche de l'esprit» ? Si on se retourne en arrière et qu'on regarde les choses essentielles laissées par l'école, on retrouve, au niveau le plus général, des choses aussi simples que la maîtrise de soi (apprendre à écrire correctement, apprendre à résoudre un problème dans un temps limité, ce sont là des exercices de contrôle de soi), l'esprit critique (savoir se surveiller, savoir retourner un problème dans tous les sens, repousser une solution afin de mieux l'examiner, se défier de soi, ce qui conduit à prendre en considération les opinions d'autrui), l'habitude de l'analyse (considérer le monde comme complexe) etc. A un niveau moins

.../...

général, ce sont des techniques plus ou moins larges: techniques d'exploration, de formation et de vérification d'hypothèses, de diagnostic à partir d'indices ou de symptômes, de validation de données, de transfert de concepts ou de modèles d'opération d'un domaine à un autre. A un niveau encore moins général, on trouve des notions de base empruntées à des disciplines qu'on a fréquentées (mathématiques, biologie, sociologie, linguistique, etc.). Le reste, qui dans une profession n'a pas l'occasion de s'exercer, est oublié;

- comment se constitue et se dégage cette «marche de l'esprit»? Cet essentiel se constitue par des exercices et ne se dégage que par l'oubli. Ce qui reste, ce ne sont pas des structures particulières, limitées, ce sont des structures souples, capables de se transférer dans d'autres domaines. Il faut donc que les structures rigides s'estompent, ce qui est le fruit d'un mûrissement. Et l'on retrouve les problèmes concrets de techniques d'apprentissage qui se posent dans cette perspective. Par exemple: y a-t-il des structures particulièrement aptes au transfert d'un domaine à l'autre? Parmi les différents exercices ou situations d'apprentissage, quelles sont celles qui sont particulièrement aptes à réaliser les transferts? Qu'est-ce qui fait qu'un professeur réussit mieux qu'un autre à développer plus rapidement ces structures souples et générales? Ces questions sont difficiles, et je n'ai ni la compétence ni la prétention d'y répondre, mais je voudrais faire part au moins d'une constatation. Les structures que nous utilisons et qui sont les plus aptes à être transférées dans les domaines les plus variés, sont les mots et les nombres. Nous les trouvons simples parce qu'ils s'adaptent à des situations diverses, en réalité ils sont le fruit d'un très haut degré de formalisation. Ce fait doit nous donner à penser; dans tout apprentissage, le moment de la formalisation n'est-il pas le plus important? Toute vraie formation ne consiste-t-elle pas à faire le détour par l'abstrait pour mieux saisir le concret dans sa diversité? Si je dis cela, qui n'épuise pas le sujet, c'est pour signaler l'importance des travaux et des questions soulevées sur la pensée formelle des étudiants des cégeps par les professeurs Desautels du Collège de Rosemont et Lagacé du Collège de Limoilou.

.../...

Il est temps que ces questions, et non les problèmes de contenus de programmes et de partage de territoire, soient débattues entre des professeurs de cégep et des professeurs d'université; qu'ils échangent entre eux, non sur le fait de savoir si telle notion doit être vue à tel niveau plutôt qu'à tel autre, mais très concrètement, par exemple, sur la nature des exercices, travaux, situations d'apprentissage qu'ils imposent respectivement à leurs étudiants et sur les finalités recherchées, les effets escomptés par ces moyens relativement à la «formation» de l'étudiant. Ce sont les mêmes étudiants: pour les professeurs de cégep, les préparer à l'université ce n'est pas seulement couvrir un programme, pour les professeurs d'université, s'adapter aux finissants de cégep ce n'est pas seulement s'assurer de la matière qu'ils ont vue au collège, c'est aussi, et peut-être plus encore, voir comment cette durée de cinq ans d'études, ayant les mêmes objectifs, sera utilisée au mieux pour réaliser la «formation». Or, pour cela, les disciplines sont importantes, mais elles ne sont qu'occasion.

3 - De quelques lignes d'action dans le domaine de la gestion et de la structure de l'organisation.

Une organisation doit toujours s'adapter aux réalités qu'elle a à gérer: l'environnement auquel nous devons faire face nous contraint à des changements. Je ne parlerai ici que de deux, celui du type de gestion et celui de la place et du rôle du professeur dans un établissement d'enseignement supérieur.

3.1 Type de gestion.

Dans une situation de raréfaction des ressources, d'une certaine autonomie laissée aux établissements pour leur utilisation, d'une multiplicité de missions confiées à l'enseignement supérieur, il est évident qu'il y a des choix à faire. L'outil dans lequel se traduisent ces choix est un plan d'action ou un plan de développement.

Dans une situation d'établissements d'enseignement supérieur offrant des programmes non homogènes à des clientèles non homogènes, dans une situation où les différences doivent être voulues, où des microdécisions tenant compte de réalités différentes doivent être prises, il faut une gestion par politique, permettant délégation et souplesse.

.../...

Dans une situation où les modèles d'intervention des organismes d'enseignement supérieur sont appelés à changer, où les économies d'échelle ne permettent pas, à tout coup, de réaliser soi-même ces interventions, il faut développer des habitudes et des attitudes de partenariat: des ententes entre organismes d'enseignement, ou même avec d'autres organismes, doivent être possibles et faciles.

Ce simple énoncé montre que des changements sont à opérer dans nos organisations. Là encore, les universités ont déjà l'habitude de gérer dans un environnement qui va aussi devenir le nôtre. Des échanges sur ces objets peuvent donc être fructueux.

3.2 Place et rôle des professeurs dans une institution d'enseignement supérieur.

Sur ce point, je dirai qu'à la différence des universités, nous autres, cégeps, n'avons pas réussi, de façon générale (il y a quand même des exceptions), à donner aux professeurs la place et le rôle qui leur reviennent dans un établissement d'enseignement de ce niveau.

Pour poser le problème de façon rapide, et comme je m'adresse à des gestionnaires, j'utiliserai le langage et le jargon des théories des organisations. Mintzberg, professeur très connu de l'Université McGill, a analysé différentes structures d'organisation. Celle qui permet le mieux le fonctionnement d'organisations ayant un groupe important de professionnels instruits, possédant l'expertise sinon le pouvoir et ayant du même coup une large autonomie dans leur activité, est ce qu'il appelle la bureaucratie professionnelle. Ces groupes de professionnels peuvent être des groupes d'avocats, d'ingénieurs, de médecins, d'architectes, et aussi de professeurs, surtout quand il s'agit d'enseignement supérieur.

Il établit ainsi les caractéristiques essentielles de l'organisation des bureaucraties professionnelles:

- dans ces organisations, le sommet stratégique tenu par les gestionnaires est dans une position inconfortable: l'autorité formelle est détenue par le sommet stratégique, mais le noyau opérationnel constitué par les professionnels

.../...

- a, de fait, beaucoup de pouvoir à cause de l'autorité que lui donne sa compétence. Aussi, les conflits sont-ils fréquents entre le pouvoir de groupe du noyau opérationnel et le pouvoir individuel de tel ou tel gestionnaire;
- dans ces organisations, la ligne hiérarchique intermédiaire, entre le sommet stratégique et le noyau opérationnel, est légère et comprend peu de personnes. Et la situation du niveau intermédiaire est encore plus inconfortable que celle du sommet stratégique;
 - les tâches du sommet stratégique, comme celles du niveau intermédiaire, consistent surtout à établir des liens avec l'extérieur (recherche de ressources, négociations avec d'autres organismes, analyse de l'environnement pour initier les changements) et à résoudre les conflits de juridiction entre les spécialistes du noyau opérationnel;
 - les professionnels du noyau opérationnel se sentent écartelés entre la loyauté à l'égard de l'organisation et leur association ou groupe de référence;
 - le contrôle des activités professionnelles du noyau opérationnel est surtout assuré par les pairs eux-mêmes et prend des formes diverses;
 - ces organisations sont marquées par une certaine inertie, les changements y sont longs et difficiles.

Il s'agit là d'un modèle et, dans la réalité, il n'y a évidemment jamais de modèle pur. Mais l'intérêt d'un modèle est justement de faire ressortir, de façon abrupte, des traits; il est aussi de permettre la comparaison. Or, il est évident que dans nos cégeps le noyau opérationnel est constitué aussi de professionnels, dans le sens de Mintzberg, mais cette réalité se traduit-elle pour autant dans le fonctionnement de l'organisation? Ceci demanderait des analyses fines - et sans doute même des études précises - mais je me permets ici, pour déclencher la réflexion sur ce sujet, de lancer quelques questions:

.../...

- n'avons-nous pas tendance à gommer la réalité effective de la distribution du pouvoir et de la nature des conflits qui s'ensuivent, dans une bureaucratie professionnelle, en les mettant trop facilement sur le compte des affrontements syndicaux ? Ce qui est souvent une manière de refuser d'accepter la réalité de cette distribution;

 - n'avons-nous pas tendance à ne pas nous préoccuper, à l'intérieur même de nos établissements, de la dissociation sur les questions académiques du pouvoir et de la compétence ? Et à oublier de mettre en œuvre des mécanismes, des lieux où cette association peut s'exercer ? Une telle association a lieu, par exemple, sous l'autorité du service des programmes du ministère, dans les comités pédagogiques. Existe-t-il quelque chose d'analogue dans nos collèges ? Quel rôle joue effectivement la commission pédagogique ?

 - dans le domaine du contrôle, n'avons-nous pas tendance à opter, ou pour le laisser faire ou pour le contrôle bureaucratique exercé par nous, gestionnaires, au lieu de travailler, pour les gestes professionnels, à l'établissement de formes de contrôle plus appropriées dans une bureaucratie professionnelle ? Par exemple, établissement par les professeurs eux-mêmes de normes, règles, publiques et publicisées, renforcement des normes informelles, évaluation par les pairs, etc.
- ✓ Jeter un coup d'oeil sur les pratiques universitaires en ces domaines nous serait certainement utile.

.../...

CONCLUSION

Je conclus brièvement.

Les cégeps sont des établissements d'enseignement supérieur, les problèmes qu'ils ont à affronter sont des problèmes analogues à ceux des universités.

Le tableau des tâches à accomplir pour nous ajuster à cette réalité et pour jouer notre rôle dans un environnement nouveau peut paraître très chargé et composé d'exigences contradictoires.

Mais les contradictions de la vie ne sont pas des apories. Les apories sont des contradictions, insurmontables rationnellement; les contradictions de la vie se résolvent, elles, par l'action. Et puis, les cégeps sont encore des institutions jeunes. Après 18 ans, notre existence est assurée. Mais la forme que prendront nos institutions est encore appelée à évoluer. Et cette évolution se fera selon le rythme de nos réponses aux transformations de notre environnement. C'est d'ailleurs le lot de toute institution vivante.

Paul Inchauspé