

**RELATIONS ENTRE
FORMATION PROFESSIONNELLE
ET
SYSTÈMES ÉDUCATIFS**



**SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE
DE DÉVELOPPEMENT
DE LA MAIN-D'OEUVRE**

**RELATIONS ENTRE
FORMATION PROFESSIONNELLE
ET
SYSTÈMES ÉDUCATIFS**

ÉTUDE HISTORIQUE ET TENDANCES ACTUELLES

**par
Paul Inchauspé**

Outremont, le 17 avril 1997

- TABLE DES MATIÈRES -

Introduction	1
I. Les constats que permet de dégager l'examen historique des liens entre la formation pour l'emploi et les systèmes éducatifs	2
II. Six moments clés de l'histoire des relations entre l'enseignement théorique et l'enseignement pratique en Europe	4
III. L'histoire des relations entre la formation professionnelle et l'éducation au Québec	6
1. Les écoles du régime français en Nouvelle-France	7
2. La création des collèges classiques	8
3. La structuration de la formation technique et professionnelle	10
3.1 La création des écoles techniques de Montréal et de Québec (1907)	10
3.2 La Commission Robertson (1910).....	12
3.3 L'intervention du ministère du travail du Québec dans le champ de la formation professionnelle	13
3.4 L'intervention de huit autres ministères du Québec dans le champ de la formation professionnelle	16
4. La réforme scolaire des années 60.....	16
4.1 Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel (Arthur Tremblay, président) - Rapport remis en 1962	17
4.2 Comité d'étude sur la formation professionnelle par apprentissage (Président : Rémi Lair, directeur du Service de l'aide à l'apprentissage du Ministère du Travail) - Rapport remis en 1965	20
4.3 L'économie générale du système d'éducation mis en place	22
IV. Tendances actuelles des relations entre les systèmes éducatifs et les secteurs de l'emploi, relativement à la formation pour l'emploi	23
Conclusion	28
Bibliographie.....	29
Curriculum vitae	31

Introduction

La formation professionnelle, c'est la formation qui permet d'accomplir des fonctions de travail relatives à l'emploi.

Cette formation fait-elle partie du système d'éducation ou de celui de l'organisation de l'emploi ?

On ne peut répondre à cette question par des définitions du dictionnaire. La réalité sociale ne leur obéit pas, hélas ou heureusement. En matière de réalité sociale, les définitions et les concepts des dictionnaires sont descriptifs. Et ils varient. C'est pourquoi il y a une histoire des dictionnaires.

Aussi, pour répondre à la question, il faut examiner la réalité elle-même. Or, l'examen historique d'une même réalité dans le temps permet de dégager des constantes. Si les constantes sont aussi présentes dans des zones géographiques différentes, on est en présence d'une structure d'action. Et on est justifié d'en dégager les caractéristiques.

Or, quelle est la conclusion à laquelle on arrive après l'application d'un tel type d'examen à la formation professionnelle observée dans le cours de l'histoire ? De la formation professionnelle a toujours été présente dans les systèmes éducatifs. Sans doute de la formation professionnelle peut exister en dehors des systèmes éducatifs. Mais c'est par défaut, faute du système à s'en préoccuper. Et on tend toujours à la réintégrer dans le système éducatif au point qu'on peut dire qu'elle en est une partie constitutive.

C'est ce que révèle l'histoire de l'éducation. Je le montrerai dans les sections II et III en jalonnant l'histoire des relations entre la formation professionnelle et les systèmes éducatifs en Europe et au Québec. Pour faciliter le travail du lecteur, j'indiquerai, dès la section I, les constats que révèle cette histoire. À la section IV, j'indiquerai les tendances actuelles des relations entre les systèmes éducatifs et les secteurs de l'emploi à partir d'études entreprises par la Communauté européenne et l'OCDE sur ces questions.

I. Les constats que permet de dégager l'examen historique des liens entre la formation pour l'emploi et les systèmes éducatifs

1. La place que prend la formation professionnelle dans un système d'éducation est liée au développement du système d'éducation, comme système, et au développement des formes de production économique de la société. La prise en compte de la formation professionnelle dans un système d'éducation a lieu quand un système d'éducation tend à se constituer comme système - quelques écoles seules n'en font pas un système - et quand l'état du développement économique de la société requiert une formation professionnelle structurée pour assurer le développement économique dans les champs privilégiés à ce moment de son histoire.

2. Les développements des systèmes d'éducation, ceux des systèmes de formation professionnelle, ceux du monde économique ne marchent pas dans le cours de l'histoire au même pas. Mais les réajustements qui ont lieu entre ces trois éléments par suite des mouvements des deux autres, font de ces trois systèmes un seul système interrelié.

3. L'articulation de ce système est la suivante : le système d'éducation est un sous-système du système du développement économique et social ; la formation professionnelle est un sous-système du système d'éducation, dont l'autre sous-système est la formation générale. Quand, à des moments clés de l'histoire, des réformes de l'ensemble du système d'éducation sont entreprises, cette interrelation est prise en compte de façon explicite. Les réajustements proposés se font à partir d'une évocation des besoins de la société et les réponses à ces besoins sont exprimées au moyen de changements apportés dans la formation générale et dans la formation professionnelle.

4. Les relations entre ces trois systèmes sont objet de tensions et même de luttes. Des formations professionnelles sur le tas existaient avant que le système éducatif ne les prennent en compte. Certains, mécontents du retard ou de l'incurie du système éducatif, plaident pour l'organisation de la formation professionnelle autour des instances de l'emploi. Ces tensions s'avivent au moment des crises économiques et celles de l'emploi, et au moment où s'entreprennent des réformes des systèmes d'éducation. Des débats vifs ont alors lieu. Mais, au

terme de ces débats, on conclut au maintien de la formation professionnelle dans les systèmes éducatifs et on y renforce sa place. Des formations professionnelles qui s'étaient développées, hors du système d'éducation, y sont rapatriées.

5. Pour répondre aux besoins de la société, les systèmes d'éducation augmentent, avec le temps, l'amplitude de la fourchette des âges auxquels ils offrent des services (allongement de la durée de la scolarité obligatoire, constitution d'un enseignement supérieur de masse). Ce mouvement d'extension du système éducatif entraîne son organisation en ordre, selon les niveaux de formation (primaire, secondaire, etc.). Progressivement, dans le temps, le système de formation professionnelle se greffe dans le système éducatif. Cependant, si le système éducatif s'étend de bas en haut, en s'ouvrant à des âges de plus en plus avancés pour des nombres de plus en plus élevés, le système de formation professionnelle, lui, s'étend dans le temps le long du système d'éducation, dans l'ordre inverse. Les formations professionnelles pour les professions libérales se sont structurées et greffées dans les systèmes éducatifs bien avant les systèmes de formation professionnelle pour les ouvriers. La formation professionnelle pour les ouvriers a mis longtemps à se structurer et sa prise en compte par le système d'éducation a été objet de tensions.

6. La structuration des niveaux de formation professionnelle à l'intérieur du système d'éducation s'ajuste aux niveaux de compétences reconnues, à un moment donné du développement des économies (après 1945, quatre niveaux : ouvrier, ouvrier spécialisé, technicien, ingénieur). Des niveaux de formation correspondant à ces niveaux de compétences sont placés à des niveaux différents du système éducatif. La prise en compte, par les systèmes éducatifs actuels, des niveaux de formation en formation professionnelle les conduit à se transformer profondément dans leur organisation. La détermination de la place de la formation professionnelle a été le moteur de toutes les réformes des systèmes éducatifs qui ont eu lieu de 1945 à 1990.

7. Les formes de développement des systèmes éducatifs visant l'intégration de la formation professionnelle dans les systèmes éducatifs ont atteint leurs limites. Toute la formation donnée par les systèmes éducatifs vise la formation à l'emploi : la formation générale y prépare et, avant les différentes sorties possibles du système éducatif, des formations plus directement centrées sur la préparation à l'emploi, sont proposées. Mais la nouvelle révolution industrielle qui se met en

place pose des problèmes inédits aux systèmes d'éducation et aux systèmes de production, relativement à l'emploi et à la préparation à l'emploi.

II. Six moments clés de l'histoire des relations entre l'enseignement théorique et l'enseignement pratique en Europe

Ces moments clés produisent des modèles qui marqueront les relations entre la formation générale et la formation professionnelle et détermineront les formes d'organisation de tous les systèmes éducatifs dans le monde lorsqu'elles prendront en compte la formation professionnelle. Ces modèles influenceront sur les décisions qui seront prises au Québec. Ils sont connus, même au 19^e siècle, et parfois on s'y réfère explicitement.

1. La première école connue de l'Occident a été une école professionnelle, celle des sophistes. Contre rémunération, ils préparent les citoyens au combat de la parole. Socrate s'oppose à cette conception d'un enseignement pratique. Pour lui, le raisonnement doit être mis au service de la recherche du Bien et de la Vertu. Platon, son disciple, fonde l'Académie «où nul n'entre s'il n'est géomètre» et où seront enseignées la philosophie et la vertu. Cette opposition entre «pratique» et «théorie» va marquer toute l'Histoire du développement des systèmes éducatifs.

2. Les premières universités d'Occident - ce seront les premières écoles solidement constituées - sont aussi des écoles professionnelles. Trois des quatre facultés qui les constituent préparent à des fonctions reconnues dans la société : la théologie, la médecine, le droit. Dans les facultés de philosophie se constitue une réflexion détachée d'utilisation pratique qui donnera lieu à l'élaboration de concepts mathématiques ou scientifiques. Ainsi, au 14^e siècle, les écoles de philosophie des universités d'Oxford et de Paris participent à la maturation des notions scientifiques de vitesse, mouvement, accélération et Kepler, au 16^e siècle, à l'université de Prague, établit la loi de gravitation des planètes.

3. Ce n'est qu'à la fin du 16^e siècle, 150 ans après la découverte de l'imprimerie, qu'on assiste à une diffusion généralisée du livre. Cela crée des conditions de la mise en place d'un embryon de système d'éducation. Des théories éducatives s'élaborent (Erasme, Montaigne, Rabelais), des ordres religieux consacrés à l'enseignement sont créés (Jésuites, Sulpiciens, Frères), des écoles sont ouvertes. Deux types d'écoles marqueront l'Europe des 17^e et 18^e siècles : le collège du Ratio studiorum des Jésuites et l'école populaire des Frères. La première est fréquentée par les nobles et la bourgeoisie aisée, la deuxième s'adresse aux couches populaires des villes où s'établissent les industries (tissu, cuir, porcelaine...), elles donnent une formation en lecture, écriture, calcul et une formation professionnelle. On assiste au même mouvement en Angleterre. À côté des collèges, des sociétés philanthropiques et religieuses créent des écoles de charité qui préparent garçons et filles à l'industrie qui se développe. (On en compte, en 1754, 2 044 qui accueillent 51 000 élèves).

4. À la fin du 18^e siècle, un nouveau contexte est créé par la révolution industrielle : développement de l'industrie mécanique, possibilités créées par la machine à vapeur, développement des technologies. Pour faire face à ces besoins, se créent alors deux types différents d'institutions de haut savoir qui marqueront le développement de l'enseignement supérieur dans le monde : en France, dès 1794, l'École polytechnique, puis les Écoles des mines, des ponts et chaussées, du génie maritime, et en 1810, en Allemagne, l'Université de Berlin, fondée par Alexander von Humboldt. Le premier type d'institution vise un enseignement pratique, une formation professionnelle d'ingénieur. Le deuxième type vise la spéculation théorique, puisque les professeurs peuvent y enseigner ce qu'ils souhaitent, en particulier leurs propres recherches.

5. Tout au long de la deuxième moitié du 19^e siècle, les pays européens mettent en place de véritables systèmes d'éducation qui aboutissent, autour de l'année 1870, à l'obligation scolaire pour tous. Dans cette mise en place, l'encadrement de la formation professionnelle et son intégration dans le système scolaire tient une grande place. L'enseignement professionnel est appelé «enseignement spécial», mais il est partie constituante du système éducatif et soumis aux mêmes formes d'encadrement. Ainsi, en France, de 1847 à 1867, six lois ou décrets déterminent le statut de cet enseignement, les conditions d'exercice d'enseignement (agrégation en enseignement spécial) et créent des écoles. En 1876, soit dix ans après la création de

l'enseignement secondaire spécial, 41 % des élèves inscrits au secondaire le sont dans cet enseignement, les autres dans l'enseignement classique. Ces faits sont connus de Chauveau, le deuxième surintendant de l'éducation du Québec, le premier Premier Ministre et le premier ministre de l'Instruction publique du Québec.

À la même époque, l'Allemagne de Bismark met en place un système éducatif analogue intégrant la formation professionnelle. Cependant, dans ce pays, la tradition d'une formation professionnelle assurée par les secteurs de production est forte. Et cette formation n'est pas un simple apprentissage sur le tas, elle est structurée. De plus, le fractionnement des états allemands n'avait pas permis de développer également les systèmes de formation professionnelle scolaire. Des tensions existent entre la formation professionnelle scolaire et celle se déroulant dans les milieux de travail. La résolution de cette tension donne naissance à un type de formation professionnelle qui marquera les formations par apprentissage de beaucoup de pays. Ce type de formation est appelé *dual*, car il combine l'intervention de l'école (formation générale et formation théorique requises pour les apprentissages pratiques) et celle des industries (formation pratique). Ce type de formation est une alternative à une formation professionnelle scolaire qui existe parallèlement. Le même examen cependant atteste les formations données par les deux types de formation.

III. L'histoire des relations entre la formation professionnelle et l'éducation au Québec

Les mêmes mouvements qu'en Europe, mais décalés dans le temps, s'observent dans l'histoire de l'éducation au Québec : existence de deux formes d'établissement d'enseignement selon le niveau de formation professionnelle ou générale, développement de la formation professionnelle dans le système scolaire selon le rythme du développement de l'économie, les besoins des professions libérales étant les premiers servis, existence de formations sur le tas plus ou moins structurées et intégration de ces formations dans des formations professionnelles du système éducatif, tensions et luttes entre les systèmes de formation organisés dans le système de production et ceux organisés par le système d'éducation.

1. Les écoles du régime français en Nouvelle-France

Les facteurs socio-économiques observés entre 1608 et 1760 exercent une influence sur la fondation des écoles et leur diffusion. La vie économique se manifeste alors dans les domaines de l'agriculture, de l'industrie et du commerce.

On trouve à cette époque :

- ♦ le Collège de Québec, fondé en 1626 par les Jésuites, destiné à l'enseignement des humanités, sur le modèle de leurs collèges de France ;
- ♦ quelques «petites écoles» de paroisse ;
- ♦ trois écoles de métiers et d'art, celles de Saint-Joachim, de Québec et de Montréal. Il s'y enseigne la menuiserie, la sculpture, la peinture, le dessin, la taille, la serrurerie, le recouvrement des toits.

Le gouverneur de Denonville écrit en 1685 à son ministre, quelques semaines après son arrivée à Québec : «J'ai trouvé ici dans le séminaire de Québec le commencement de deux établissements qui seraient admirables pour les colonies si on les pouvait augmenter. Dans l'un on y met ceux (les enfants) auxquels on trouve de la disposition pour les lettres, auxquels on s'attache de les former pour l'Église. Dans l'autre maison, on y met ceux qui ne sont propres que d'être artisans et à ceux-là on apprend un métier. Je croirais que ce serait là un moyen admirable pour commencer un établissement de manufactures qui sont absolument nécessaires pour le secours de ce pays.» (Archives de Paris, 2^e série, vol. IV : 439 - copie au Séminaire de Québec)

On trouvera aussi à cette période une ébauche d'enseignement supérieur :

- ♦ l'école royale de mathématiques et d'hydrographie établie dans la 2^e moitié du 17^e siècle au séminaire de Québec. Le quatrième professeur en sera Louis Jolliet, découvreur du Mississippi et cartographe. Cette école est fréquentée car un certificat de capacité est nécessaire pour être arpenteur et capitaine de navire ;

- ♦ des cours de théologie pour la préparation des prêtres au terme des études d'humanité du Collège de Québec ;
- ♦ des cours de droit qui échappent aux Jésuites. Créée en 1712, l'école du procureur Collet sera marquée par l'enseignement de Louis-Guillaume Verrier, de 1733 à 1758.

Par contre, il n'y a pas d'enseignement :

- ♦ pour les notaires. Ils sont nommés par l'intendant. Il leur suffit d'avoir 25 ans, de savoir lire et écrire et d'être catholiques pratiquants ;
- ♦ pour les médecins. Les médecins viennent de France. Par contre, les barbiers-chirurgiens et les chirurgiens sont nombreux. Leur corporation est distincte de celle des médecins. Leur savoir-faire est transmis de père en fils, sur le tas. Un d'entre eux, Michel Sarazin, va se former en France pour devenir médecin. En 1750, il devient «médecin du roi» et, progressivement, il fait passer les actes des chirurgiens sous le contrôle des médecins.

2. La création des collèges classiques

La période de 1760 à 1840 est difficile pour l'évolution de l'éducation. Les tensions politiques d'après la conquête affectent l'évolution de l'embryon du système scolaire établi par le Régime français. Ainsi, par exemple, la loi scolaire de 1832 est renouvelée en 1836 par la chambre d'assemblée, mais refusée par le conseil législatif. La Minerve du 1^{er} mai 1836 écrit «C'est aujourd'hui qu'expire une loi vitale et importante pour cette colonie... Le Conseil exécutif dans sa fureur et sa folie a fermé 1 665 écoles élémentaires ; il en a chassé 40 000 enfants !» Durant cette période, pourtant, l'Université McGill est créée (1829) sur le modèle de l'Université de Berlin, mais les quatre chaires autorisées sont dès le début accaparées par la Faculté de Médecine. Durant cette période, naissent aussi les collèges classiques mis en place par l'Église pour permettre la préparation des canadiens-français aux professions libérales.

Les collèges classiques jouissent encore dans l'imaginaire québécois de l'éducation d'une force inégalée. Ce sont des établissements privés, placés sous l'égide de l'Église, dirigés par des prêtres et des religieux. Ils naissent et se développent sans plan d'ensemble, sans être soumis à une autorité centrale. Ils présentent une forme culturelle uniforme, héritée du Collège de Québec, et qui sera renforcée quand, à partir de 1863, ils s'affilieront à la Faculté des Arts de l'Université Laval pour pouvoir émettre le diplôme du Baccalauréat des Arts. Ce sont des petits séminaires destinés à former des prêtres, mais aussi l'élite des professions libérales.

Les collèges classiques représentent encore pour beaucoup l'image même de la formation générale, et pourtant, sur les douze collèges classiques créés entre 1840 et 1875, huit étaient auparavant des collèges industriels, commerciaux ou agricoles. Et, après 1840, on assiste à la création d'un enseignement spécial (professionnel) au sein même des systèmes des collèges classiques :

- ♦ l'enseignement agricole : l'école d'agriculture de Sainte-Anne-de-la-Pocatière qui connaîtra la plus grande vogue (1859). En 1855, treize collèges classiques présentent des cours d'agriculture et d'horticulture. 139 écoles de niveau inférieur donnent aussi de tels types de cours ;
- ♦ l'enseignement industriel et commercial : de 1846 à 1856, quinze collèges industriels sont créés. Six d'entre eux modifient ensuite leurs programmes pour devenir des collèges classiques. En fait, les collèges industriels sont en réalité des collèges commerciaux. L'Église se méfie de l'industrie et pense que le destin des canadiens-français est dans l'agriculture et le commerce. Ces collèges sont dirigés par les Frères, alors que les collèges classiques le sont par les Jésuites, Sulpiciens et prêtres. On retrouve là les mêmes distinctions qu'au 17^e et 18^e siècles en Europe.
- ♦ le collège classique Masson de Terrebonne, dirigé par des laïcs, se transforme en 1867 en collège commercial. On veut en faire l'école des Hautes études commerciales, mais il brûle le 11 janvier 1875.

3. La structuration de la formation technique et professionnelle

Fin du 19^e siècle, début du 20^e siècle, le Québec connaît une mutation fondamentale : de rural et agricole, il devient urbain et industriel. En deux générations, les québécois rentrent massivement à l'usine. Toutes les traditions d'apprentissage sont bouleversées. L'évolution technique, le nombre de jeunes à former crée des besoins de formation professionnelle de type scolaire. Pourtant, la mise sur pied de telles écoles tarde à se produire. Pourquoi ? L'éducation, une des responsabilités d'un État moderne, est au main d'un clergé conservateur qui ne croit pas au développement industriel. Aussi, la naissance d'un système et d'un réseau d'enseignement spécialisé est chaotique, difficile, lieu de tension. Elle se concrétise pendant 50 ans par des initiatives timides et anarchiques. J'en rappellerai ici quatre.

3.1 La création des écoles techniques de Montréal et de Québec (1907)

Deux initiatives ont précédé la création des premières écoles techniques :

- ♦ les cours du soir pour les ouvriers. Il s'agit d'abord d'initiatives locales des sociétés d'artisans. Le gouvernement, avec Chauveau, prend la relève. Pour assurer ces cours, il subventionne les universités. Et le Conseil des arts et manufactures est créé en 1872 pour prendre le relais des universités. Des milliers d'ouvriers sont inscrits encore à ces cours en 1930 ;
- ♦ la création de l'École polytechnique en 1873. Le besoin d'une formation régulière, permanente en formation technique pour le secteur industriel se fait sentir. La réponse s'exprimera d'abord dans le domaine universitaire. L'Université Laval refuse de donner un cours de formation scientifique ; seule McGill en offre. Aussi, les commissaires d'écoles de Montréal décident de doter Montréal d'une institution capable de dispenser le savoir scientifique et technique aux canadiens-français et l'École polytechnique voit le jour. L'École supérieure de Laiterie est créée en 1882 à Saint-Hyacinthe ;

- ♦ les écoles techniques de Montréal et de Québec sont créées en 1907. Aux élections de 1905, Lomer Gouin prend des engagements relatifs à l'éducation : création d'écoles techniques et création de l'École des Hautes Études Commerciales. En annonçant la création de ces écoles techniques, il déclare : «L'enseignement technique n'est certes pas l'unique source de la prospérité d'une nation, mais il est remarquable que le dernier quart de siècle ait vu progresser surtout les peuples chez qui l'enseignement technique a été le plus méthodique et le plus intense. Pendant les 15 dernières années, les exportations ont augmenté de 26 % en Angleterre, de 27 % en France, de 52 % en Belgique où l'enseignement technique est en quelque sorte exubérant, et de 75 % en Allemagne, le pays qui a inauguré cet enseignement. C'est-à-dire que dans les luttes économiques comme sur les champs de bataille, la victoire appartient aux plus énergiques, aux mieux armés, aux mieux instruits.» (Cité par P. Méthé - Coup d'œil rétrospectif, 25 années d'enseignement technique au Québec, 1936). Le préambule des lois créant les écoles techniques de Québec et de Montréal est de même inspiration. À ces deux écoles s'ajoutent celles de Shawinigan (1911), puis Trois-Rivières (1921) et Hull (1924) ;

- ♦ les écoles techniques se sectionnent pour répondre à des besoins pressants : automobile et mécanique à Montréal, papeterie à Trois-Rivières. Mais l'école technique de Montréal est particulièrement intéressante car elle donne naissance à d'autres écoles : la section ébénisterie se transforme en École du Meuble qui deviendra plus tard l'Institut des Arts appliqués et sera intégré au Cégep du Vieux-Montréal ; la section d'imprimerie devient l'École des Arts graphiques laquelle sera intégrée au Cégep Ahuntsic. Cette école est aussi à la source d'une initiative en avance sur son temps : elle concerne l'imprimerie. En 1924, une pétition signée par des milliers d'ouvriers demande à Athanase David, le Secrétaire de la province, la création d'une école pour améliorer la compétence des ouvriers. Devant la résistance des syndicats qui craignent des surplus de main-d'œuvre, un comité présidé par Augustin Frigon est créé. Composé de représentants patronaux et syndicaux, il s'entend sur les principes suivants :
 - ♦ l'enseignement en imprimerie se donnera à l'école technique ;

- ♦ le nombre d'élèves sera limité ; ils resteront une semaine à l'école, une semaine dans les ateliers d'imprimerie ;
- ♦ la nomination des professeurs se fera par concours et c'est le comité qui les choisira ;
- ♦ des cours du soir seront offerts en plus des cours réguliers.

Les cours sont inaugurés le 21 décembre 1925. Cette réalisation est novatrice sur trois points : intégration des services offerts le jour et le soir, contrôle des cours confié à un comité d'employeurs et d'employés (cette idée sera reprise, mais hors du contexte scolaire, en 1945 par la Loi de l'apprentissage), instauration, quatre ans avant l'Allemagne, d'un système de formation professionnelle de type *dual*.

3.2 La Commission Robertson (1910)

D'autres provinces que celle du Québec, notamment l'Ontario, sont intéressées au développement d'un enseignement professionnel et technique. Mais les organismes intéressés à un tel développement ne s'adressent pas aux seuls gouvernements provinciaux, mais aussi au Fédéral qui doit assurer la prospérité industrielle et le commerce extérieur. De 1901 à 1909, des pressions sont ainsi exercées sur le gouvernement de Laurier par des Chambres de commerce et l'Association des manufacturiers canadiens (1908). Après hésitation, Laurier crée en 1909 la «*Commission royale de l'enseignement technique et professionnel*». La Commission va siéger quatre ans ; les commissaires sont au nombre de sept ; elle est présidée par J.W. Robertson de Montréal ; les commissaires visiteront sept pays dont six en Europe. Craignant les réactions des provinces, elle les contacte une à une. Les provinces pensent que le Fédéral est le mieux placé pour conduire une telle enquête, mais Lomer Gouin rappelle que «tout ce qui touche à l'instruction publique, qu'il s'agisse d'enseignement spécial ou d'enseignement général, est du ressort exclusif des provinces» (cité par J. Dansereau.

Aspect constitutionnel des programmes de formation de main-d'œuvre, Québec 1973, pp. 6 et 7)

La Commission recommande :

- ♦ l'enseignement obligatoire jusqu'à 14 ans ;
- ♦ la création de conseils locaux et provinciaux de développement industriel et rural ;
- ♦ la création au niveau fédéral d'une conférence du développement ;
- ♦ la création par les provinces et sous leur responsabilité d'un réseau d'établissement d'enseignement professionnel et technique ;
- ♦ la création d'un fonds pour aider les provinces à créer ces écoles.

Le rapport est déposé en 1913, son application est retardée par la guerre.

3.3 L'intervention du ministère du travail du Québec dans le champ de la formation professionnelle

Autour des années 30, la proportion des élèves fréquentant les écoles professionnelles et techniques qui viennent d'être ouvertes ne représente que 3 % de la population scolaire. C'est dire qu'elles ont peu d'impact sur la formation des ouvriers. Elles forment des personnes qui rapidement auront des fonctions d'encadrement. Pour la très grande majorité, la formation professionnelle est une formation élémentaire, une formation d'apprentissage sur le tas, sur les lieux de travail.

L'État, par le ministère du Travail, va intervenir et légiférer dans ce domaine d'abord pour des raisons de sécurité et de paix sociale, ce qui l'entraînera progressivement à encadrer la formation puis à l'assurer :

- ♦ raison de sécurité. Les lois promulguées touchent essentiellement les mécaniciens de machines fixes, les plombiers, les électriciens. La compétence étant la garantie de la sécurité, des lois dès 1933 prévoient un examen de compétence. Fin 1964, le ministère du Travail contrôle ainsi les qualifications de dix-huit métiers dont dix-sept concernent les trois métiers de base indiqués ;
- ♦ paix sociale. Devant la concurrence que se livrent les employeurs pour baisser les prix - on est en pleine crise économique - l'État est obligé d'intervenir. Il réglemente ainsi, en particulier, l'accès à l'emploi des apprentis : détermination du nombre d'apprentis, durée de l'apprentissage, salaire des apprentis. Puis, des cartes de compétences et des certificats de qualification sont établis pour sanctionner le passage d'apprentis à ouvriers. Les comités paritaires constituent des bureaux d'examineurs chargés d'attribuer les cartes. Progressivement, donc, les comités paritaires en viennent à s'occuper de formation. C'est sur ces comités de formation que se grefferont, en 1945, les commissions d'apprentissage.

La guerre interrompt la formation des jeunes par apprentissage. À la fin de la guerre, il faut reconverter l'industrie de guerre, réintégrer les vétérans, former des jeunes car on craint une pénurie de main-d'œuvre. C'est rapidement qu'il faut organiser un système de formation professionnelle pour les ouvriers. Pour faire face à cette situation, en 1945, la *«Loi de l'aide à l'apprentissage et à la mise en œuvre du capital humain»* est promulguée. Cette loi complète le dispositif des organismes déjà établis, en donnant aux comités paritaires le pouvoir d'enseigner. La loi crée deux nouveaux organismes : les commissions d'apprentissage et les centres d'apprentissage. Les commissions d'apprentissage constituent des comités qui fixent les besoins quantitatifs et qualitatifs de main-d'œuvre, établissent les programmes de formation, concluent des ententes avec les établissements scolaires pour donner la formation, ou bien créent, eux-mêmes, des centres d'apprentissage qui assurent la formation ; enfin ils établissent les règles d'apprentissage.

La demande d'un encadrement d'apprentissage est d'abord venue de groupes préoccupés de l'avenir de l'industrie du bâtiment. C'est pour cette industrie que se créent les premiers centres d'apprentissage : la loi est promulguée le 24 mars 1945, Montréal reconnue

comme centre d'apprentissage des métiers du bâtiment le 8 juin, la commission d'apprentissage constituée le 28 juin! Cette commission servira de modèle aux commissions d'industrie du bâtiment qui se créeront à Québec et à Sherbrooke. Entre 1945 et 1965, 23 commissions sont constituées, 18 restent en activité en 1965 : bâtiment (12), bâtiment et auto (Rimouski), automobile (3), coiffure (Montréal), chaussure (Montréal), imprimerie (ensemble de la province).

La loi prévoit une collaboration entre les commissions d'apprentissage et les écoles d'enseignement spécialisé. Mais, dans les faits, cela n'aura jamais lieu, sauf pour l'imprimerie, qui n'aura jamais de centre d'apprentissage et dont la commission d'apprentissage recourt aux services de l'Institut des arts graphiques. De plus, les commissions d'apprentissage sont, en fait, maîtres de leurs programmes d'études. La loi, à l'article 15, dit qu'ils «peuvent» faire adopter les programmes d'étude par le Conseil de l'instruction publique, un organisme qui en 1945 ne s'est pas réuni depuis 40 ans! Par contre, l'article 17 oblige les commissions d'apprentissage à créer un programme de formation morale qui, lui, «doit» être approuvé par le comité catholique (ou protestant) du Conseil de l'Instruction publique, et ce comité, lui, se réunit régulièrement! En fait, il existe, à ce moment, un double réseau d'enseignement professionnel dans des programmes préparant aux mêmes métiers, l'un relevant du ministère du Travail, l'autre de l'Éducation. Les raisons qui sont avancées à cette époque pour expliquer ce manque de collaboration avec les écoles spécialisées (sauf pour la chaussure, l'automobile et l'imprimerie) sont le problème du contrôle de l'effectif scolaire et la crainte d'un surplus de main-d'oeuvre. Mais en fait, c'est le réseau des commissions d'apprentissage des métiers du bâtiment, préoccupé par le contrôle de l'accès à l'emploi, qui donne le pas à l'ensemble du système. Plus nombreuses, les commissions d'apprentissage de ce secteur sont invitées par le ministère du Travail à se regrouper. C'est ainsi que naît le Conseil provincial d'apprentissage des métiers de la construction.

3.4 L'intervention de huit autres ministères du Québec dans le champ de la formation professionnelle

Il n'y a pas de ministère de l'éducation pour coordonner le développement, aussi chaque ministère se donne sa propre école professionnelle. En 1867, Chauveau devient premier ministre et crée le ministère de l'Instruction publique, mission qu'il assume lui-même. Dix ans après, le ministère est supprimé. On craint l'intervention de l'État dans le domaine de l'éducation. On en confie donc la coordination à la Commission de l'Instruction publique, constituée au début par les seuls évêques, puis majoritairement par eux, et à deux comités confessionnels, catholiques et protestants. Or, de 1908 à 1960, le Conseil ne se réunit jamais. Seuls opèrent les comités confessionnels qui établissent les programmes d'études des écoles gérées par les commissions scolaires.

Devant cette incurie, un certain nombre de ministères se dotent d'écoles à visée professionnelle se rapportant à leurs activités professionnelles. Ils ont ainsi organisé dans les faits un autre système scolaire. Ainsi, en 1950, neuf ministères différents dont celui du Travail, ont des écoles, toutes à caractère professionnel. Elles représentent 25 types d'écoles différents (certaines écoles sont uniques, mais certaines ont plusieurs établissements comme, par exemple, les écoles d'art et métiers du ministère du Bien-être social et de la Jeunesse). Ces types d'écoles vont des Écoles de Beaux-Arts (secrétariat de la province) à des cours de prospection minière (ministère des Mines), à l'enseignement postsecondaire agricole (Agriculture) ou à l'école de garde-chasse (ministère de la Chasse et des Pêcheries) ! On comprend pourquoi, lors de la Réforme de 1960, que la plus grande résistance aux réformes proposées se soit manifestée au moment de l'annonce de la création du ministère de l'Éducation.

4. La réforme scolaire des années 60

Il n'y a pas besoin de rappeler ici le contexte socio-économique qui a amené le Québec, 100 ans après les pays européens, à se doter d'un véritable système d'éducation moderne. Mais quelques faits doivent être rappelés :

- ♦ en 1943, l'enseignement est déclaré obligatoire. Décision qui met fin à près de 75 ans de querelles sur la question ;
- ♦ en 1949, le gouvernement fédéral crée la Commission Massey sur les universités ;
- ♦ le 16 février 1953, Maurice Duplessis ordonne aux universités de ne plus accepter de subsides fédéraux ;
- ♦ le 20 février 1953, il crée par une loi la «*Commission d'enquête sur les problèmes constitutionnels*» présidée par le Juge Thomas Tremblay ;
- ♦ le 6 avril 1956, il rend public le rapport de la commission d'enquête qui recommande le respect des champs de juridiction provinciale, dont celui de l'éducation.

Or, l'annexe 4 de ce rapport aura une influence déterminante. Il émane d'Arthur Tremblay et est intitulé modestement «*Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la Province de Québec*». Il y recommande une Commission d'enquête sur l'éducation. C'est que le système scolaire et son absence de système ont été violemment attaqués devant une Commission portant sur les problèmes constitutionnels : 140 mémoires sur les 250 présentés à la Commission abordent le problème de la réforme scolaire. Après l'élection de Jean Lesage, quatre commissions d'enquête et sept comités d'études sont créés afin de poursuivre des recherches sur l'un ou l'autre aspect de l'enseignement. Deux de ces comités auront une influence décisive sur la structuration de l'enseignement professionnel et technique et sa prise en charge par le ministère de l'Éducation.

4.1 Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel (Arthur Tremblay, président) - Rapport remis en 1962.

Ce comité doit mettre de l'ordre dans le secteur de l'enseignement professionnel. Il fait un bon portrait de la situation, mais ses recommandations ne sont pas radicales. Le comité a peu de temps devant lui et Arthur Tremblay, son président, fait aussi partie de la

Commission Parent. Peut-être trouve-t-il plus facile de trancher, au sein de la Commission, plutôt qu'au sein de son comité, les questions de juridiction soulevées. Cependant, les principes avancés par ce rapport vont marquer la réorganisation du système éducatif et la prise en charge de la formation professionnelle par le système éducatif. Ces principes sont :

- ♦ la clarification de ce qu'est la formation professionnelle : toute formation destinée à préparer plus immédiatement à une fonction de travail ;
- ♦ la clarification de ce que doit viser le système éducatif : «Aucun enfant ne devrait quitter l'école avant d'avoir reçu un minimum d'enseignement professionnel et le système scolaire devrait être aménagé de telle sorte qu'il puisse, au moment opportun, offrir à chacun l'enseignement professionnel qui convient à ses aptitudes et à ses ambitions» (Rapport du comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, tome 1, p. 116) ;
- ♦ l'articulation, dans ce contexte, des rapports entre la formation générale et la formation professionnelle. La formation générale est nécessaire à la pratique d'un métier. Si elle ne prépare pas directement à l'exercice d'une fonction, elle donne des instruments de connaissances utiles pour les métiers et elle favorise l'intégration à la communauté. Cette formation générale ne peut cependant être suffisante ; l'école doit préparer, juste avant la sortie, à une fonction de producteur, à une fonction de travail déterminée. C'est pourquoi les disciplines ou matières que l'élève doit maîtriser peuvent être considérées comme faisant partie, tantôt de la formation générale, tantôt de la formation professionnelle selon leur place dans le cheminement scolaire : «On présumera qu'une matière donnée est enseignée dans un but de formation professionnelle et appartient de ce fait à l'ordre de la formation professionnelle lorsqu'elle s'insère dans un programme destiné à préparer de façon immédiate, un sujet, à l'exercice d'une fonction de travail et constitue de ce fait la phase terminale de la formation scolaire; par contre, la même matière sera de l'ordre de la formation générale si on l'enseigne dans une phase antérieure, au cours de laquelle on ne se préoccupe pas

encore de l'orientation déterminée que les sujets pourront prendre.» (Rapport, Tome I, p. 121) ;

- ♦ l'établissement d'un examen unique sanctionnant les compétences professionnelles. Le Comité est conscient que la pratique d'une profession ou d'un métier a été historiquement, dans certains cas, régie par un comité paritaire ou une corporation et que le candidat est alors soumis à un double examen scolaire et professionnel. De l'argument avancé pour justifier ce double examen, l'un porterait sur la théorie et l'autre sur la pratique, il en déduit qu'au contraire, il faut un seul examen. Si des candidats ont été refusés à l'examen professionnel pour leur manque de compétence pratique, c'est que l'enseignement qu'ils ont reçu à l'école et l'examen qui l'a sanctionné, sont «fautifs» et «déficients». Pour corriger la situation, il faut donc un examen unique et les corporations doivent être «appelées à participer à la préparation de cet examen unique, et même à son administration dans le cas où il faut évaluer en crédits d'apprentissage la compétence du candidat». (Rapport, Tome I, p. 212) ;
- ♦ la clarification de l'évolution, dans les sociétés, des fonctions des institutions. Dans les sociétés modernes, la fonction d'éducation s'institutionnalise : elle n'est plus laissée seulement à la famille ou au milieu du travail. Aussi, chaque enfant doit avoir reçu, au moment de quitter l'école, un minimum de formation professionnelle. L'institution scolaire ne peut se décharger de cette responsabilité sur le seul employeur. Cependant, on ne peut s'attendre que l'élève reçoive à l'école tout le niveau de compétence requis au travail, l'école ne pouvant reproduire toutes les conditions réelles de l'entreprise.

Le Comité est conscient qu'il est en présence de deux systèmes de formation et de diplomation : un système de formation scolaire et un système de formation par le milieu du travail. Mais il se préoccupe de l'organisation de la formation professionnelle et technique dans le système scolaire; il ne touche pas à la question de la double juridiction. Il parle vaguement de coordination nécessaire entre les deux systèmes. Le comité Parent, lui, prônera l'intégration des centres d'apprentissage dans le système scolaire. Le gouvernement devra trancher ; mais, pour y voir clair, il crée un autre comité.

4.2 Comité d'étude sur la formation professionnelle par apprentissage (Président : Rémi Lair, directeur du Service de l'aide à l'apprentissage du Ministère du Travail). Rapport remis en 1965.

Faut-il maintenir à l'intérieur du système scolaire les centres d'apprentissage placés sous la direction du ministère du Travail ? Voilà la question à laquelle le Comité doit répondre.

En fait, le Comité prend de grands détours pour répondre à la question :

- ♦ il examine si l'apprentissage, tel que pratiqué à l'époque (l'apprentissage sur le tas) est encore une forme de formation efficace. Il conclut que ce type d'apprentissage « se rattache à une forme périmée de l'organisation économique » (Rapport, p. 8). Désormais, pour être valable, l'apprentissage doit viser la polyvalence ;
- ♦ il constate que les lois sur l'apprentissage ont une portée restreinte : elles visent la sécurité et les conditions minimales de travail; les normes proprement dites d'apprentissage sont laissées aux comités de négociation ;
- ♦ il trouve que la législation provinciale du travail est morcelée, qu'elle n'est pas intégrée à une politique globale de la main-d'œuvre ;
- ♦ il mène deux enquêtes sur la réalité de la formation en entreprise. La première enquête, faite auprès des entreprises manufacturières (10 % des entreprises : 1 265 entreprises représentant près de 50 000 travailleurs), montre que seulement 2,6 % des ouvriers de l'échantillon suivent dans l'entreprise un programme structuré de formation. La deuxième enquête montre que, plus l'entreprise est grosse, plus il y a de formation.

Le comité recommande que :

- la responsabilité de l'accès à la qualification ne soit pas assurée par les comités paritaires employeurs-employés, mais par l'État ;

- le remplacement de la formation par apprentissage dans le milieu du travail par de la formation professionnelle donnée dans les centres d'apprentissage.

Mais le Comité ne s'entend pas sur la juridiction devant avoir la responsabilité des centres d'apprentissage. La majorité du Comité veut que ce soit le ministère du Travail; la minorité, dont le président, veut que ce soit le ministère de l'Éducation. L'argumentation des minoritaires est double. Cohérence, car le ministère de l'Éducation vient d'être créé pour prendre en charge tous les services d'enseignement. Financier, la dispersion des responsabilités fait perdre de l'argent. Le Fédéral finançait 75 % des sommes que le Provincial consacrait à la formation de la main-d'œuvre, mais les centres d'apprentissage se finançant en grande partie par les contributions des patrons et des ouvriers perçues par les comités paritaires, ces sommes ne peuvent être considérées comme des dépenses du gouvernement provincial. L'argument vaut la peine d'être cité dans le texte : «Si, au lieu d'être prélevées par les comités paritaires, les mêmes sommes avaient été versées au trésor de la province sous forme de taxe ou autrement, le gouvernement provincial aurait pu mettre, à la disposition des centres d'apprentissage, le double de ce montant, soit 3 000 000 \$. Sans qu'il en coûte un sou de plus à la province... Cette situation est grave de conséquence, car elle met en relief une application biaisée et irrationnelle de la Loi de l'aide à l'apprentissage, permettant, en marge des accords, la construction d'institutions d'enseignement professionnel : les centres d'apprentissage, alors que la loi autorise (article 7 b) à conclure des ententes avec les institutions de l'enseignement spécialisé ce qui aurait permis à la province de s'enrichir de plusieurs millions de dollars à même les fonds du trésor fédéral.» (Rapport, p. 347)

Le gouvernement tranchera; les centres d'apprentissage, au terme de longs et acrimonieux débats, seront fermés et les formations données seront intégrées dans les polyvalentes.

4.3 L'économie générale du système d'éducation mis en place

- ♦ le ministère de l'Éducation a la responsabilité de toutes les activités d'enseignement. Les différents systèmes qui s'étaient constitués sont rapatriés sous sa juridiction directe. Les quelques écoles relevant encore des ministères sont soumises aux règles édictées par le ministre de l'Éducation en matière de programmes d'études, de règles de sanctions et de diplomation ;
- ♦ l'enseignement professionnel est organisé tout au long du système d'éducation. Au secondaire, et on vient d'en compléter le tableau en ajoutant une formation professionnelle pour les métiers semi-spécialisés et en développant une vraie filière de formation professionnelle avec formation générale, comme voie normale de scolarisation. Pour créer un enseignement supérieur court dans les voies technologiques, un ordre nouveau a été créé, celui des Cégeps, qui présente au jeune l'alternative d'une filière préuniversitaire ou celle d'une filière technologique. L'université elle-même s'est transformée. Pour la très grande majorité des étudiants qui la fréquentent (85 %), sa fonction est d'abord, même au niveau du baccalauréat, la préparation à un emploi : les baccalauréats et les facultés ont désormais surtout des visées professionnelles bien avant des visées de préparation à la recherche ;
- ♦ les distinctions entre formation générale et formation professionnelle, comme l'avait prévu Arthur Tremblay, tendent à s'estomper : la formation générale, c'est la période d'études qui précède la formation professionnelle et toute formation professionnelle requiert des disciplines considérées traditionnellement comme des disciplines de formation générale (mathématiques, sciences, histoire, français, langues, etc.).

IV. Tendances actuelles des relations entre les systèmes éducatifs et les secteurs de l'emploi, relativement à la formation pour l'emploi

À la fin des années 70, le chômage augmente dans les pays occidentaux. Les 30 glorieuses de la croissance sont terminées. Cette crise économique est d'abord mise sur le compte du choc pétrolier du début des années 70. Mais il s'avère bientôt que les changements sont plus profonds, qu'on change d'ère. On passe de l'ère du commerce à l'ère du marché, par la libéralisation des échanges et de l'ère industrielle à l'ère post-industrielle, par les mutations provoquées par une technologie générique, qui s'applique à tout, l'informatique.

Les transformations font entrer les pays dans une zone de turbulence et le problème de l'intégration et de l'adaptation de la main-d'œuvre dans une économie en transition constitue une de ces zones de turbulence. C'est le problème crucial de toutes les économies occidentales. Et c'est alors pour elles l'ère du sursaut ou du déclin. - «Or, les mécanismes habituels de régulation grippent. Des distorsions s'établissent partout. Les taux de chômage restent importants. Les jeunes ont du mal à intégrer le marché de l'emploi. Des chômeurs recyclés restent sans emploi. Des secteurs d'emploi en pénurie ont des surplus quelques années plus tard. Ou inversement. Les pertes d'emplois ne sont pas compensées par la création d'emplois nouveaux. Les moins scolarisés ne sont pas recyclables dans des emplois spécialisés. Et ainsi coexistent des poches de sous-emploi et des poches de surplus de main-d'œuvre. De surcroît, les entreprises ne peuvent réaliser leur mutation par le renouvellement massif de leur personnel. Parce que l'immigration actuelle ne peut compenser ce fait : l'importation de main-d'œuvre qualifiée d'Europe, comme après la guerre de Corée, n'est plus possible. Ces pays sont aussi en transformation et en pénurie de main-d'œuvre experte dans les nouvelles technologies. Le seul bassin disponible pour affronter les transformations est la main-d'œuvre actuellement disponible... Mais le recyclage et le perfectionnement tardent à se mettre en place. Les distorsions du marché de l'emploi sont telles qu'on a pu dire en boutade : mettons au travail ceux qui sont en formation et en formation ceux qui sont au travail.» (P. Inchauspé, L'avenir du Cégep, p. 106).

Les problèmes de la main-d'œuvre, et bientôt ceux de la sécurité du revenu [car le chômage de longue durée transforme, dans les faits, les fonctions du filet de sécurité de l'aide de dernier recours] prennent une importance centrale dans les préoccupations des gouvernements. On crée

des ministères de la main-d'œuvre, des agences ou des sociétés pour le développement de la main-d'œuvre. Cette situation crée aussi une pression sur les systèmes éducatifs qu'on rend responsables du retard dans la formation pour les nouvelles situations d'emploi. Des tentatives de récupération de la responsabilité de l'ensemble de la formation professionnelle, par les autorités responsables de l'emploi, voient le jour ici ou là. La turbulence atteint aussi les rapports Emploi, Éducation.

Mais, au début des années 90, la situation commence à se décanter. On voit mieux ce qui est véritablement en cause dans les transformations qui affectent l'emploi. Aussi, les systèmes éducatifs sont conviés à relever les nouveaux défis posés par la nouvelle société qui se met en place : la société du savoir. Ils rechignent d'autant moins que ce qui leur est demandé là est le renforcement de ce qu'ils savent faire mieux que quiconque, la formation générale. C'est ce que révèle la réalité québécoise, mais aussi les travaux de l'OCDE, l'étude VOTEC portant sur le «rôle nouveau de l'enseignement technique et de la formation professionnelle» et dont le rapport de base s'intitule «Éducation et formation professionnelle pour le 21^e siècle», (1994). C'est ce que révèle aussi le Livre blanc sur l'éducation et la formation de la Communauté européenne intitulé «Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive, et le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, présidée par Jacques Delors et intitulé «L'éducation, un trésor est caché dedans».

Les nouvelles situations relatives à l'emploi auxquelles les systèmes d'éducation doivent répondre sont au nombre de quatre :

- ♦ les nouvelles situations d'emploi demandent plus de formation générale. Culture générale et formation à l'emploi ne sont pas opposées et ne doivent pas être séparées. Les connaissances générales sont nécessaires pour maîtriser les nouveaux savoirs professionnels. En effet, des reconversions professionnelles de salariés peu qualifiés ou très spécialisés par suite de la taylorisation des tâches montrent qu'elles ne peuvent être réussies sans l'acquisition de base dans la langue maternelle, les mathématiques, les sciences, les sciences humaines. L'expérience des boulangeries Weston est éloquent à cet égard : l'alphabétisation des travailleurs a dû être organisée avant le perfectionnement requis par l'automatisation de l'entreprise ;

- ♦ les nouvelles situations de travail demandent le développement des compétences de type cognitif larges. Les capacités mobilisées par les nouvelles situations de travail n'ont rien à voir avec l'application étroite, stéréotypée et mécanique des choses apprises. Elles requièrent les compétences qui permettent de résoudre des problèmes inédits : analyse, diagnostic, conception systémique, langages symboliques et numériques. Elles requièrent aussi des compétences comportementales larges : intuition, imagination, jugement. Bref, des situations de travail et des situations d'apprentissage scolaire tendent à devenir identiques, du point de vue des capacités mobilisées ;

- ♦ les nouvelles situations de travail demanderont un renouvellement continu des connaissances. Les connaissances doublent tous les sept ans. On ne voit pas dans un horizon humain une régression de ce phénomène, ni la fin de l'explosion des découvertes technologiques. Comment faire face à cette situation ? Dans ces conditions nouvelles, il n'est plus possible de consacrer deux décennies de sa vie à étudier en s'imaginant pouvoir monnayer ces connaissances dans les décennies suivantes. Cela pose aux systèmes éducatifs deux problèmes. Que doit faire l'école pour donner les bases qui permettront de continuer à apprendre, les méthodes qui permettront de le faire et l'impulsion qui poussera à le faire ? Et que doit faire l'école pour organiser un système de facilitation de la formation continue ?

- ♦ les nouvelles situations de travail rendent caduques les formes de formation professionnelle d'apprentissage sur le tas. Une formation professionnelle formelle n'était pas organisée nécessairement quand la formation sur le tas était possible. Or, dans le secteur industriel, une organisation du travail marquée par le taylorisme, la division des tâches, l'accomplissement des gestes répétitifs ont rendu possible une formation sur le tas. Contrairement à la Suède, qui a toujours privilégié une formation professionnelle préalable au travail, sous la forme de l'enseignement professionnel, l'Amérique a privilégié la formation sur le tas. C'est pourquoi sa main-d'œuvre a eu plus de mal que celle de la Suède à s'adapter à la nouvelle forme d'organisation du travail introduite par l'automatisation : gestes répétitifs assurés par les robots, disparition des distinctions entre les cols bleus et les cols blancs, importance de la polyvalence et de la supervision. Ainsi, par exemple, l'automatisation a transformé le métier de pressier mais aussi les conditions de la formation à ce métier. L'automatisation entraîne des changements de procédure : simplification des longues tâches de réglage qui valorisaient

l'expérience, «le métier», mais complexification de tâches qui ne relèvent plus de la seule expérience. L'automatisation permet une plus grande précision, mais le degré de tolérance à l'erreur diminue. Aussi, pour être un bon pressier, il faut maintenant maîtriser les degrés d'acidité et de conductivité dans la solution de mouillage, la densité de l'imprimé à partir de principes colorimétriques, l'hygrométrie ambiante. Là où l'expérience était incontournable, il faut maintenant, pour assurer les réglages, suivre des procédures plus formalisées et connaître les savoirs qui les fondent. Dans ce nouveau contexte, la transmission des connaissances par la seule expérience est remise en cause. Des gestes peuvent s'acquérir ainsi, mais non des connaissances en informatique, en optique, en chimie, en électrotechnique nécessaires pour faire fonctionner les presses actuelles. Le recours à une formation formelle donnée par le secteur public ou le secteur privé est désormais incontournable pour la formation (recyclage, perfectionnement) dans les métiers les moins complexes touchés par l'informatisation.

Face à cette situation nouvelle, tous les pays occidentaux réajustent actuellement leurs systèmes d'éducation et les règles qui prévalaient jusqu'à présent dans son organisation. Les réajustements vont dans trois directions :

- ♦ les pays occidentaux revoient les curriculum d'études du primaire et du secondaire. C'est là un travail entrepris partout, comme en témoigne le Rapport de l'OCDE *Redéfinir le curriculum, un enseignement pour le 21^e siècle*, OCDE, Paris, 1994. Dans leurs travaux, il tiennent compte des nouveaux environnements relatifs aux savoirs essentiels. Une opération analogue a été entamée au Québec en 1994. Elle doit aboutir cette année ;
- ♦ la prise en compte de la désormais incontournable situation de formation continue amène à reconnaître que la formation passe aussi par d'autres lieux que les seuls lieux scolaires. Ceci renforce les relations de partenariat entre l'éducation et le monde du travail et le développement des formations en alternance (stage, enseignement coopératif, etc.). La mise en place récente d'une formation duale d'apprentissage au Québec, comme alternative de la formation professionnelle scolaire, accredit officiellement le rôle de formation du milieu du travail. Corrélativement, puisque les entreprises jouent un rôle dans la formation, elles demandent que cette formation soit reconnue. En effet, travailler c'est développer du savoir-faire, mais c'est aussi apprendre. La diversité nouvelle des profils et des lieux de formation

requièrent, tout comme pour réguler le cours des monnaies, la création de systèmes d'équivalence et de reconnaissance d'acquis non scolaires, assurant la visibilité de la correspondance des formations. Et, comme cette reconnaissance est demandée au système d'éducation, cela accrédite officiellement le rôle de contrôle, par l'éducation, de la formation où qu'elle soit donnée ;

- ♦ la prise en compte de l'indissociable lien qui unit désormais formation et emploi, même après la durée de la scolarité normale, pousse à chercher des modes inédits pour assurer le financement de cette formation. Les demandes accrues de ressources en éducation viennent de la transformation de l'enseignement supérieur en enseignement supérieur de masse et des besoins accrus de formation permanente. Cette situation, qui est une des caractéristiques du développement d'une société du savoir, est là pour rester. L'offre de services et les systèmes de financement doivent être adaptés à ces nouvelles réalités qui feront que de plus en plus de personnes fréquenteront, à des périodes très diverses de leur vie, des établissements d'enseignement de niveau de plus en plus élevé. D'où la nouvelle tendance observée dans tous les pays occidentaux : étant donné les coûts, les dépenses au-delà de la scolarité obligatoire ne pourront plus être assumés entièrement par le financement public, et il faut donc promouvoir, stimuler et même imposer un financement privé des individus et des entreprises. Les formules mises en avant ici ou là sont nombreuses et variées : plans d'épargne-éducation proposant des avantages sociaux, imposition des frais de scolarité, incitatifs fiscaux encourageant des investissements faits en formation par les entreprises, taxe spéciale pour la formation professionnelle, considération des dépenses faites en formation par les entreprises comme des immobilisations, amortissables, et non comme des dépenses et application à ces dépenses des règles applicables aux immobilisations, crédit-temps de formation, correspondant à des semestres d'enseignement, accordés à chacun pour des activités créditées ou non créditées du niveau de l'enseignement supérieur et gestion de ce crédit par chacun, durant toute sa vie, selon ses besoins...

Conclusion

Après un survol du passé et du présent, la conclusion s'impose : la formation professionnelle est un élément constitutif des systèmes d'éducation. Elle en est même désormais l'âme. Les idées avancées par Arthur Tremblay, il y a trente ans, sont plus vraies que jamais. Les sociétés modernes se sont constituées au terme d'un long cheminement qui a conduit à institutionnaliser la réponse aux différents types de besoins de formation professionnelle, autour de l'école, par l'éducation. La société du savoir qui s'instaure ne renversera pas cette tendance. Au contraire, *L'éducation et la formation font figure d'ultimes recours face au problème de l'emploi. Elles ne peuvent à elles seules résoudre la question de l'emploi, mais elles peuvent jouer un rôle important dans la croissance et la compétitivité des industries et des services. D'autant plus que les nouvelles situations d'emploi et les nouveaux systèmes de travail exigent des compétences nouvelles et plus de compétences. La société du futur sera une société cognitive. Dans cette société, les systèmes éducatifs auront un rôle central à jouer.* (Livre blanc de la Communauté européenne sur l'éducation et la formation, Introduction)

Outremont, le 17 avril 1997



Paul Inchauspé

- BIBLIOGRAPHIE -

- AUTEURS -

Audet, Louis-Philippe, Histoire de l'enseignement au Québec, Canada, 1971

Tome I : 1608 - 1840 432 pages

Tome II : 1840 - 1971 496 pages.

Charland, Jean-Pierre, Histoire de l'enseignement technique et professionnel - L'enseignement spécialisé au Québec de 1867 à 1982, Institut québécois de la recherche sur la culture, Québec, 1982, 480 pages.

Méthé, P., Coup d'œil rétrospectif - 25 années d'enseignement technique à Québec, Technique - 11,5, mai 1936.

Tremblay, Arthur, Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec, Annexe 4 du Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, Québec, 1955, 407 pages.

- ARCHIVES -

Archives du Cégep Ahuntsic portant sur la section d'imprimerie de l'école technique de Montréal et sur l'Institut des Arts graphiques.

Archives du Cégep du Vieux-Montréal portant sur l'École technique de Montréal, sur l'École du Meuble et sur l'Institut des Arts appliqués.

- RAPPORTS -

Rapports du comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel (Comité Arthur Tremblay), Québec, 1962, Tome I, 266 pages, Tome II, 334 pages.

Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent), Québec, de 1963 à 1966, Tome I, 140 pages, Tome II, 404 pages, Tome III, 391 pages, Tome IV, 244 pages, Tome V, 290 pages.

Rapport de la Commission d'études sur la formation aux adultes (Commission Jean), Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, Montréal, février 1982, 869 pages.

Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministère de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré, Québec, décembre 1991, 131 pages.

Le nouveau rôle de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (VOTEC), Contexte, acteurs, enjeux, OCDE, Paris, 1994, 29 pages. (Diffusion restreinte)

Rapport de base de la conférence à Haut Niveau organisée par l'OCDE, au Château de la Muette (Paris), les 28-29-30 novembre 1994, Le rôle nouveau de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (VOTEC), Éducation et formation professionnelle pour le 21^e siècle - Ouverture et professionnalisme, Paris, 1994, 40 pages.

Rapport de l'OCDE sur les réformes des curriculums d'étude, Redéfinir le curriculum : un enseignement pour le 21^e siècle, Paris, 1994, 274 pages.

Livre blanc sur l'éducation et la formation de la Communauté européenne, Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive, novembre 1995, 35 pages.

Rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation, Exposé de la situation, Québec, janvier 1995, 131 pages.

Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle (Rapport Delors), L'éducation, un trésor est caché dedans, Paris, 1996, 312 pages.

Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, Renouveler notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires, Québec, 1996, 90 pages.

Paul INCHAUSPÉ

Curriculum vitae

ÉTUDES ET DIPLÔMES

Licence d'enseignement en philosophie
Diplôme d'études supérieures en philosophie
Études doctorales en philosophie et sociologie

ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES

Enseignement

Professeur de philosophie
France: Bordeaux (Lycée) et Angers (Lycée technique), (1954-1964)
Québec: Mont Saint-Louis, cégep du Vieux-Montréal (1966-1972)

Recherche

Centre national de Recherche scientifique, C.N.R.S. (Paris)
Psychosociologie, sociologie, sociologie de l'éducation (1958-1966)

Administration scolaire

- Directeur adjoint des services pédagogiques au cégep du Vieux-Montréal (1972-1976)
- Directeur des services pédagogiques du cégep du Vieux-Montréal (1976-1983)
- Directeur général du cégep Ahuntsic (1983-1996)

ACTIVITÉS CONNEXES

Service régional d'admission du Montréal métropolitain, SRAM: membre du conseil d'administration et vice-président (1976-1983)

Comité permanent de révision des structures d'accueil pour l'université: membre (1977-1978)

Exécutif de la Commission des directeurs des services pédagogiques: membre (1978-1980), vice-président (1979-1980)

Conseil des Collèges: membre (1979-1983)

Comité-conseil du conseil d'administration du Fonds F.C.A.C. pour le programme du subvention à la recherche ACSAIR (Aide aux chercheurs des collèges et aux chercheurs sans affiliation institutionnelle reconnue): président du comité conseil (1981-1985)

Comité aviseur du Fonds F.C.A.R. chargé d'examiner les orientations des programmes Équipes et séminaires et établissement des nouveaux chercheurs: membre (1983-1984)

Paul INCHAUSPÉ

- Société de publication Critère: membre du conseil d'administration (1983-1987)
- École supérieure de Danse du Québec: membre du conseil d'administration (1983-1991); membre du comité exécutif et vice-président (1983-1987)
- Université du Québec à Montréal: membre du conseil d'administration (1984-1988); membre du comité exécutif (1987-1988)
- Comité de liaison Enseignement collégial-Enseignement supérieur, CLECES: membre (1986-1989)
- Comité des vingt ans des cégeps, Fédération des cégeps: président (1986-1987)
- Comité du conseil d'administration de l'Université du Québec à Montréal chargé d'examiner les doléances du département des Sciences administratives: président (1986-1987)
- Regroupement des Collèges du Montréal métropolitain, RCMM, concernant la concertation en éducation aux adultes: président (1986-1990)
- Programme PERFORMA concernant le perfectionnement des professeurs du collégial avec l'Université de Sherbrooke: président de la Délégation collégiale (1986-1991)
- Organisation de Coopération et de Développement économiques, OCDE. Organisation et contenu des études post-obligatoires: délégué canadien responsable d'une étude de cas sur l'organisation de l'enseignement post-obligatoire au Québec (1987)
- Colloque national de l'Enseignement post-secondaire organisé par le gouvernement fédéral: membre du comité organisateur (1987)
- Conseil supérieur de l'Éducation:
- membre de 1988 à 1996
 - président de la Commission de l'Enseignement supérieur, 1989-1993
- Avis produits:
- . *La pédagogie. Un défi majeur de l'enseignement supérieur*, 1990
 - . *En formation professionnelle: l'heure d'un développement intégré*, 1991
 - . *L'enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, 1992
 - . *L'enseignement supérieur et le développement économique*, 1993
- président du comité du Rapport annuel 1994 portant sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication
 - président du comité sur "la spécificité montréalaise en éducation: enseignement primaire et secondaire aux jeunes", 1995
 - président intérimaire, 1996
- Groupe de travail dit "Comité des sages" chargé par le ministre de l'Éducation d'établir les profils de formation du primaire et du secondaire: membre (1994).

Paul INCHAUSPÉ

Conseil régional de développement de l'Île de Montréal:

- Table de concertation sur la compétitivité internationale et la modernisation de l'économie: membre (1993-1994)
- Table de concertation sur l'attractivité de l'Île de Montréal et l'aménagement métropolitain: membre (1993-1994)
- Comité de travail sur la compétitivité internationale et la modernisation de l'économie: vice-président (1995-...)

Commission des États généraux sur l'éducation: commissaire (1995-1996)

Conseil d'administration de Télé-Québec: président (1996-...)

Groupe de travail sur la réforme du curriculum d'étude du primaire et du secondaire: président (1997-...).

PUBLICATIONS

Liste annexée.

LISTE DES DOCUMENTS PRODUITS PAR PAUL INCHAUSPÉ
(par ordre chronologique)

- 1981 *La condition étudiante dans les cégeps*. Notes à l'intention du ministre de l'Éducation, février 1981.
- 1985 *Que peut être une gestion centrée sur la qualité de l'enseignement?* Article Cégépropos, Fédération des cégeps, no 93, mars 1985.
- 1985 *Situation actuelle de l'enseignement supérieur. Le point de vue d'un administrateur de cégep*, colloque de l'ACGCQ, 30-31 octobre 1985.
- 1986 *Situation actuelle de l'enseignement supérieur. Le point de vue d'un administrateur de cégep*. Bulletin thématique THEMA du Collège Ahuntsic, vol. 1, No 8, février 1986.
- 1986 *Les cégeps: du projet aux réalisations*. L'État et la culture. Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, 1986, pp. 110-113.
- 1986 *Enseigner au cégep: qu'est-ce que cela veut dire?* Journées pédagogiques du Collège de Limoilou, 21 mai 1986.
- 1986 *Quelle politique provinciale exige la reconnaissance des acquis?*, Colloque de la Fédération des cégeps sur l'implantation d'un système de reconnaissance des acquis extrascolaires dans les collèges du Québec, Montréal, 4-6 juin 1986.
- 1986 *Une instance déconcentrée: le lycée? Analyse de deux actions menées par cette instance: la formation continue assurée par le regroupement d'établissements et un essai de rapprochement organique d'un établissement scolaire et du monde du travail, la convention de jumelage*. Coopération franco-québécoise, rapport de mission, 1986.
- 1987 *Bilan et prospective du cégep comme institution d'enseignement supérieur*, colloque de l'AQPC, 3 juin 1987.
- 1987 *L'enseignement postobligatoire au Canada dans la province de Québec*, étude pour l'OCDE.
- 1988 *L'avenir des cégeps est dans la qualité*, colloque AQPC-Fédération des cégeps, Collège de Sainte-Foy, mai 1988.
- 1988 *Bilan et prospective du perfectionnement des professeurs du collégial*, étude pour la Délégation collégiale du Comité mixte Performa, juin 1988.
- 1989 *Évaluation des apprentissages: l'hypothèse d'un examen ministériel*, notes à l'intention du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, mars 1989. Notes reprises en octobre 1990.
- 1989 *Quelques réflexions sur la formation fondamentale et l'approche-programme*, colloque au cégep d'Alma, 6 juin 1989.
- 1989 *La formation fondamentale. Rapport Collège/Université*, colloque interdisciplinaire, UQAM, 21 octobre 1989.
- 1989 *La mondialisation des échanges risque-t-elle d'entraîner une redéfinition de la mission des réseaux d'éducation?* Colloque libre-échange-éducation, Montréal, 23 novembre 1989.

- 1989 *Mémoire sur la tâche des professeurs*. Mémoire présenté en collaboration avec Roch Tremblay, DSP, au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 7 mai 1989.
- 1990 *Le candidat de l'an 2000. Quel sera le type de diplômés qui sortiront de nos écoles en l'an 2000?* Colloque de l'ACCIS, résumé de la communication, Montréal, 7 février 1990.
- 1990 *Les conditions de succès d'un programme d'accès à l'égalité en emploi pour les femmes*, journée d'étude sur les programmes d'accès à l'égalité en emploi pour les femmes "L'égalité, un regard sur l'avenir", Université de Sherbrooke, 2 mars 1990.
- 1990 *Comment seront nos écoles à l'aube de l'an 2000?* Article pour le magazine "Sommet" de Sherbrooke, août 1990.
- 1990 *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*, forum interuniversitaire "L'université de masse: l'enseignement et la qualité de la formation", UQAM, 10 mai 1990.
- 1990 Notes sur le document de réflexion de Denis Villeneuve du ministère des Communications et intitulé "La formation en audio-visuel à Montréal - Bilan et perspectives", août 1990.
- 1990 *L'enseignement professionnel et technique en question: la toile de fond de cette remise en question*, journée pédagogique sur l'enseignement technique, Collège Ahuntsic, 1er novembre 1990. *Quelle stratégie doit mettre en place le Collège face à cette situation?*, conclusion (confidentielle) de la communication sur l'enseignement professionnel, 1er novembre 1990.
- 1991 *La situation des adultes en formation à temps partiel dans les cégeps est injuste et inéquitable*, mémoire adressée, en collaboration avec Roch Tremblay, à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 22 janvier 1991.
- 1991 *Quelle école pour demain?* Colloque "s'engager pour demain" de la fonction dotation d'Hydro-Québec, Montréal, 8 février 1991.
- 1991 *Quelques réflexions sur la formation scientifique dans les écoles et les collèges*, colloque "Discutons de l'essentiel pour une formation scientifique dans les écoles et les collèges", Collège Ahuntsic, 21 mai 1991.
- 1991 *La recherche d'indicateurs de qualité en éducation, exercice utile ou futile?* Colloque sur la qualité de l'enseignement supérieur au Québec au congrès de l'ACFAS, Sherbrooke, 21 mai 1991.
- 1991 *La mondialisation des échanges remet en cause les principes à partir desquels s'est bâti l'enseignement professionnel et technique il y a 30 ans*, colloque sur la didactique des sciences appliquées en enseignement technique et professionnel au congrès l'ACFAS, Sherbrooke, 23 mai 1991.
- 1991 *Pour faire face aux nouvelles réalités socio-économiques, certains paradigmes de l'école québécoise doivent être changés*, symposium "Quelle éducation pour demain?" de l'Université du Québec, Montebello, 10 octobre 1991.
- 1992 *Quelle école pour demain? Pour faire face aux nouvelles réalités socio-économiques, certains paradigmes de l'école québécoise doivent être changés*, Mercredi des gestionnaires, ministère de l'Éducation et ministère de l'enseignement supérieur et de la Science, Québec, 15 janvier 1992.
- 1992 *Pour une nouvelle alliance entre le Collège Ahuntsic et les industries des communications graphiques*, Association des Artisans des arts graphiques, Montréal, 21 avril 1992.

- 1992 *L'avenir de l'enseignement collégial*, mémoire présenté à la Commission parlementaire sur l'enseignement collégial québécois, Collège Ahuntsic, automne 1992.
- 1992 *L'avenir du cégep* suivi de *Enseigner au cégep*, Éditions Liber, Montréal, 1992, 208 pages.
- 1992 *L'enseignement universitaire ne sera pas amélioré sans la réforme des cégeps*, conférence organisée par le syndicat des professeurs de l'UQAM, décembre 1992. (Texte manuscrit)
- 1993 *L'avenir du cégep*, allocution prononcée au Collège de Beauce-Appalache le 3 mars 1993. (Texte manuscrit)
- 1993 *La communication interculturelle et les élèves de techniques policières*, colloque en interculturel des techniques policières, Collège Ahuntsic, 14-15 avril 1993. (Texte manuscrit)
- 1993 *Réussite scolaire et hétérogénéité au cégep*, cinquième colloque de l'Association de Recherche au collégial "Les collèges, une force vive", Sherbrooke, 29 avril 1993.
- 1993 *L'exemple du cégep: un cimetière d'occasions manquées*, colloque organisé par l'Institut d'administration publique du Canada et l'Association des diplômés de l'École nationale d'administration publique "Équilibrer les finances publiques? Équilibrer la société?", Montréal, 13 mai 1993.
- 1993 *Le perfectionnement des professeurs dans l'enseignement supérieur de masse: bâtir le présent en fonction de l'avenir*, conférence d'ouverture du colloque Performa, Montréal, 20 octobre 1993.
- 1993 *Pour des collèges plus responsables localement, des cadres responsables. Responsables pourquoi? Responsables comment?* Conférence de clôture du colloque de l'Association des cadres des collèges du Québec, Montréal, 4 novembre 1993.
- 1994 Sans titre. Allocution (prononcée par Roch Tremblay) à l'occasion de l'assemblée générale annuelle de la Société des industries du plastique du Canada (chapitre de Québec) ayant pour thème "Prêt pour l'an 2000?!", Collège Ahuntsic, Montréal, 25 novembre 1994.
- 1995 *L'enseignement professionnel du secondaire examiné du point de vue de son régime pédagogique*, séminaire sur l'enseignement professionnel au secondaire de la Fédération des cégeps, Montréal, 19 janvier 1995.
- 1995 *L'enseignement supérieur à l'heure des nouvelles technologies d'information. Le collège informatisé de demain*, colloque de l'Association canadienne française pour l'avancement des Sciences, du Conseil de la science et de la technologie et du Conseil supérieur de l'Éducation, Québec, 2 mai 1995.
- 1995 *De quelques conditions requises pour établir un système de formation professionnelle par apprentissage*, communication au Comité sur la formation professionnelle du conseil d'administration de la SQDM, Montréal, 23 novembre 1995.
- 1995 Commission des états généraux:
- et 1996
- *Quelques réflexions pouvant, au terme de la première étape, contribuer à la préparation du document de diagnostic sur les besoins*, septembre 1995;
 - *Pour aider à la préparation du document de diagnostic: quelques constats*, septembre 1995;
 - *Exposé de la situation. Volet: Enseignement privé*, texte préparé en collaboration avec Maria Luisa Montréal, membre de la Commission, 10 décembre 1995;

- *L'école publique montréalaise. Des chiffres qui parlent d'eux-mêmes. Éléments de la problématique de l'école montréalaise*, 19 décembre 1995;
 - *La question du cégep. La question est surdéterminée. Que faire?* 20 décembre 1995;
 - *Un survol des chantiers qui nous attendent. Éléments pour un premier chapitre ou une introduction*, 2 janvier 1996;
 - *5. À propos de la formation continue*, 10 janvier 1996;
 - *8. À propos du financement*, 10 janvier 1996;
 - *Résumé du Livre blanc de la Communauté européenne sur l'éducation et la formation «Enseigner et Apprendre - Vers la société cognitive», juillet 1996;*
 - *Résumé du Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation Pour le vingt et unième siècle (présidée par Jacques Delors), L'Éducation, un trésor est caché dedans, juillet 1996;*
 - *Quelles valeurs l'école doit-elle promouvoir?*, 7 août 1996;
 - *L'orientation que doivent prendre les curriculums d'études*, 2 septembre 1996;
 - *L'enseignement supérieur: I. les cégeps, II. les universités*, 12 septembre 1996;
 - *Garantir un financement qui permettra l'atteinte des finalités éducatives*, 16 septembre 1996;
 - *Traduire concrètement la perspective de formation continue*, 16 septembre 1996.
- 1446 *Des contextes nouveaux commandent une réforme du système d'éducation*, 16e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, thème: "Moi j'enseigne au collégial. Le contexte actuel et ses exigences", Montréal, 5 juin 1996.
- 1446 *Les États généraux sur l'éducation et après... De quelques conditions nécessaires pour assurer le renouvellement des curriculums d'études*, allocution prononcée dans le cadre des 22es rencontres Secondaire-Cégep organisées par le SRAM, 21 novembre 1996.

1997.04.02