

Syndicat des professeurs de l'UQAM

L'enseignement universitaire ne sera pas amélioré sans la réforme de la filière des programmes préuniversitaires des cégeps

Par Paul Inchauspé

Montréal, décembre 1992

La commission parlementaire sur les cégeps vient d'avoir lieu. Dans quelques mois, le gouvernement en tirera des conclusions. Probablement, des dispositions de réformes seront alors avancées et appliquées, après un dernier appel à une consultation limitée à quelques organismes.

Si j'ai été invité par vous aujourd'hui, c'est moins pour faire le bilan de ce qui s'est dit dans cette commission ou pour conjecturer sur les orientations qui seront prises, mais pour vous livrer mon analyse de quelques-uns des éléments sur lesquels devrait porter la réforme des cégeps. J'ai eu l'occasion de développer ces idées dans mon livre récent *L'Avenir du cégep* (Liber) et certaines d'entre-elles ont été reprises dans le mémoire que le Collège Ahuntsic a soutenu devant la commission parlementaire.

Mais je me limiterai ici devant vous aux besoins de réforme de l'enseignement préuniversitaire. Et je poserai directement la question : *Sans réforme, l'enseignement préuniversitaire du cégep peut-il préparer adéquatement à l'université ?*

Poser ainsi la question et me limiter à vous parler de l'enseignement préuniversitaire est déjà en soi porter sur la réalité du cégep un type de regard sans lequel, selon moi, les réformes qui seraient apportées n'auraient qu'un effet cosmétique. Tout le discours public sur le cégep, - parce que, sans doute, cette union de la carpe et du brochet, de l'enseignement préuniversitaire et de l'enseignement technique au sein d'une même institution était une audace, - pousse à ne parler de lui que d'une façon indifférenciée. Conséquence : en ne voulant pas voir les différences, on se réfugie dans des généralités, un langage creux qui n'a aucune prise sur la réalité. Or, la destination différente que vise chacune de ces deux filières pose des problèmes de formation qui leur sont propres. Sans cet exercice préalable de lucidité, la réforme n'aura pas lieu.

Je me concentrerai donc à traiter devant vous de l'enseignement préuniversitaire.

Comme l'a dit un jour Pierre Lucier, sous-ministre : « Fermer ou réformer le cégep, telle est la question ». Mais pour moi, réformer le cégep, ce n'est pas réformer un cégep indifférencié, c'est apporter des changements appropriés à chacune des deux filières qui le constitue, la filière préuniversitaire et la filière technique. Et réformer la filière préuniversitaire, puisque je traite devant vous de cette question, c'est établir des dispositifs nouveaux qui permettront d'améliorer la formation qui doit s'y donner, une formation générale qui permettra aux étudiants de poursuivre, mieux préparés, leurs études universitaires.

Ce sera là l'essentiel de mon propos et je le développerai en trois temps.

J'indiquerai :

- d'abord, pourquoi c'est la question de la formation, sa nature, son niveau, qui est la question centrale qui devrait déterminer la réforme de l'enseignement préuniversitaire du cégep

- puis, je dirai quelle direction devrait prendre cette réforme pour obtenir les effets recherchés

- enfin, j'évoquerai rapidement quelles sont les difficultés que rencontrerait une telle réforme

La question centrale : la formation générale

La demande de l'université

Depuis le début de son existence, la situation du cégep est précaire. Situé à cheval entre ce qui constitue dans beaucoup de pays l'ordre secondaire et l'ordre universitaire, c'est sans arrêt qu'il risque d'être désarçonné. C'est sans arrêt que son existence est remise en question. Parfois directement, parfois sourdement. Et si personne ne met en cause la pertinence d'une formation technique du niveau postsecondaire, et encore moins depuis l'effondrement de la formation professionnelle du secondaire et sa difficile relance actuelle, c'est la présence de la formation préuniversitaire à cheval sur l'ordre secondaire et l'ordre universitaire qui fait problème par rapport à la pratique dominante des systèmes scolaires. La 12^{ème} année du secondaire devient la 1^{ère} année du Cégep et, pour les étudiants de la filière préuniversitaire, la 2^{ème} année passée au cégep entraîne une réduction du format du premier grade universitaire de 4 à 3 ans.

Se poser donc la question du maintien de cette forme d'organisation des parcours curriculaires est légitime. Et je me serais attendu que l'un ou l'autre organisme invité à présenter un mémoire à la Commission parlementaire soulève cette question. Mais il n'en a rien été, à l'exception de la Faculté des Sciences humaines de l'Université de Montréal.

Les insatisfactions exprimées par le milieu universitaire par rapport au cégep se sont concentrées sur la formation générale des étudiants. Les messages des mémoires sont convergents. Ils disent de façon plus ou moins feutrée ce que j'exprime ici brutalement : le cégep ne remplit pas ou remplit mal sa fonction de préparation aux études universitaires. Ils disent : vous faites mal votre *job* , qui devrait être un *job* de formation générale.

Les griefs s'articulent autour de deux questions, celle de la mauvaise qualité de la formation générale et celle du manque de standards de qualification de formation. Quant à la formation générale, ils déplorent que le bagage culturel des étudiants soit disparate. Certains étudiants sont cultivés, mais ils ne le doivent pas à l'institution, ce serait une culture d'autodidacte. De plus les aptitudes de l'esprit que devrait développer une formation générale – capacité d'établir des liens entre les connaissances, capacité d'analyse, de raisonnement abstrait, d'argumentation, d'esprit critique, de sens historique – seraient trop peu présentes chez les étudiants qu'ils reçoivent. Quant à la disparité de la qualification, il y a longtemps que l'université essaie d'y pallier en contournant par la cote R les notes données par le bulletin officiel émis par le ministère, démontrant par là un doute sur la fiabilité de l'évaluation des étudiants faite dans les cégeps.

La demande du milieu économique

Mais la demande de plus de formation générale vient aussi des milieux économiques. On entend de nos jours un discours étonnant en cette matière. Le Conseil du patronat qui encore récemment reprochait à la filière technique des cégeps l'inadaptation de la formation qui y est donnée par rapport aux techniques pratiquées dans les entreprises, vient de changer de discours. Il entonne

maintenant lui aussi le discours de la tête bien faite et non bien pleine. Par intérêt évidemment. En période de changement technologique, les savoirs fondamentaux demeurent. Ce sont les techniques, les procédés d'application qui changent. Et dans une situation de pénurie d'emploi, à formation technique équivalente, le plus des savoirs fondamentaux de certains candidats servent de discriminant à l'embauche.

Cette inflation du discours de la demande de formation générale à laquelle nous assistons va de pair avec l'incertitude économique, mais plus profondément avec ce que supposent les transformations technologiques en cours. Ces transformations demanderont dorénavant aux travailleurs dans l'utilisation de ces technologies des compétences intellectuelles plus élevées. Or ces compétences intellectuelles sont celles qu'on considère comme les caractéristiques de la formation générale : maîtrise de savoirs théoriques, intégration des connaissances, capacité d'adaptation et d'innovation. On commence à parler de la mise en place d'une société du savoir.

Le point de pression où s'exercera la demande

Cette demande de formation générale continuera pendant quelques années encore à être très forte. La nouvelle alliance qui se constitue autour de nécessité de la formation générale entre le monde économique, impliqué dans les transformations technologiques, et celui de l'éducation est une affaire trop impérieuse pour qu'elle se disloque rapidement. La pression de la demande d'augmentation de formation générale se fera donc sentir sur tous les segments de l'appareil éducatif. Mais, au moins dans un premier temps, cette pression se portera surtout sur le cégep, car cet ordre d'enseignement a été spécifiquement voulu pour maintenir un tel type de formation. Les intentions du rapport Parent étaient claires. On trouve dans un des chapitres du 2^{ème} tome de ce rapport, « L'humanisme contemporain et l'éducation », un texte de 16 pages, le logiciel de pensée qui a présidé à cette réforme : le système d'éducation doit faire place au « nouvel humanisme » nécessaire pour la société moderne qui se déploie au Québec.

La réorganisation du système doit se faire sous ce nouvel éclairage et la place faite au cégep est celle d'une position stratégique pour que se concrétise sa conception de la formation inspirée de ce « nouvel humanisme ». La formation générale devait venir compléter et consolider les formations spécifiques. La programmation scolaire des Instituts, qui devaient devenir les cégeps, devaient s'en assurer. Ils ne pourraient esquiver cette question. La structure même de chacun des programmes (espaces distincts réservés à trois composantes : formation générale commune, formation générale complémentaire au choix de l'étudiant, formation spécialisée) mettait en effet la table pour aborder cette programmation. Par la suite, cette approche de la formation pourrait influencer sur la formation donnée dans les ordres d'enseignement limitrophes qui devraient décliner, dans leur environnement propre, la forme que prendraient des programmes d'études inspirés de ce « nouvel humanisme ».

Mais ce développement était pour plus tard, les tâches prioritaires de ces ordres limitrophes devaient d'abord être autres. La mission spécifique de l'université devait être celle de la spécialisation. Cela impliquait qu'elle diversifie ses champs d'intervention dans tous les secteurs de l'activité humaine, c'était la première tâche à laquelle elle devait se consacrer. Quant à l'ordre primaire et secondaire, sa première tâche était l'organisation sur l'ensemble du territoire d'une offre de services équivalents assurant partout l'accessibilité et l'égalité des chances.

Trente ans après, que constate-t-on ? En amont du cégep, l'enseignement secondaire est devenu progressivement une poursuite d'une conception de la formation inspirée des curriculums du primaire, celle de la « formation intégrale » : augmentation des matières visant les codes comportementaux de la vie personnelle et sociale, élimination des voies, approche skinnérienne des matières qui permet d'assurer la maîtrise minimum des connaissances. Les règles d'obtention du DES illustrent bien la conception de la formation qui a présidé à l'élaboration de ce curriculum d'études : l'élève du secondaire suit pendant 5 ans un curriculum d'études correspondant à 178 unités, mais c'est la réussite de 130 unités qui lui assure l'obtention de ce diplôme ! Sans réforme profonde, et il faudra bien qu'elle advienne un jour, le curriculum d'études actuel du secondaire ne peut répondre adéquatement aux exigences de formation générale demandée.

Quant à l'université, en aval du cégep, vous connaissez bien mieux que moi la manière dont l'université peut répondre ou non aux attentes de demande de formation générale accrue. Et cela plus particulièrement à l'Université du Québec. Le « module » comme lieu de rassemblement des étudiants autour d'un programme d'études devait faire contrepoids aux approches mono disciplinaires des « départements » en matière de programme et cela pour permettre une formation plus générale, plus multidisciplinaire des étudiants. Vous savez ce qui en a été et vous savez aussi que les baccalauréats sont ou tendent à devenir de plus en plus spécialisés. Vous savez aussi que les pressions sociales et gouvernementales actuelles relatives à la recherche ne coïncident pas avec les exigences de la demande de formation générale accrue. Pour soutenir leurs recherches, les professeurs demandent – et cela légitimement - à enseigner aux cycles supérieurs, abandonnant du même coup l'enseignement au 1^{er} cycle à des chargés de cours, ce qui n'est pas la meilleure manière d'assurer une formation générale à ce niveau.

Qu'on se retourne à droite ou à gauche, personne n'est là pour prendre la commande. Nécessairement elle échoira au cégep. Il doit compenser ce qui n'a pu être fait en amont, il doit assumer ce qui ne pourra se faire en aval. Et s'il y a insatisfaction relativement à la question de la formation générale, les conditions sont réunies pour qu'il serve de bouc émissaire. Et pourtant...

Et pourtant

Oui et pourtant, Dieu sait si la question de la formation générale a été au centre des préoccupations de la formation au cégep et si la qualité de cette formation a été au centre des préoccupations des cégeps. Mais manifestement cela n'a pas suffi.

La question de la formation générale a été au centre des préoccupations de la formation au cégep. Dès le départ, la structure même du programme d'études prévoit des espaces visant à assurer la formation générale de l'étudiant par la fréquentation « obligatoire » ou « complémentaire » de disciplines différentes de son champ de spécialisation. Ce modèle n'est cependant pas inséré dans un règlement d'études. Le régime pédagogique reste provisoire. Alors s'engage une longue bataille qui a duré 20 ans, bataille que les rapports de 5 comités successifs ont essayé d'arbitrer, autour des disciplines différentes qui devraient constituer le champ de la formation générale au cégep. Faute d'entente le régime provisoire demeure

Parallèlement à ces joutes, le Conseil supérieur de l'éducation produit en 1975 un rapport qui change la perspective utilisée jusque là pour traiter de la formation générale. Elle n'est pas le

propre de l'une ou l'autre discipline. Toutes peuvent y contribuer dans la mesure où le contenu de la matière est traité d'une certaine façon. Cette façon, il l'appelle la « formation fondamentale ». Il la définit ainsi : « Cette formation se préoccupe de la rigueur de la pensée, du sens critique, de la méthode de travail, de la conscience historique; elle vise la maîtrise des principes de base et des lois qui permettent de saisir l'essentiel d'un savoir et de le situer dans une culture » (*Le collègue*, Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p.51). Et selon lui, ce type de formation doit être la caractéristique de la formation donnée au cégep.

À sa sortie, le rapport est critiqué de toutes parts. La nouveauté de cette évidence aveugle. Mais lentement les idées cheminent. Cette approche de la formation générale fait son chemin. Les cahiers produits par l'équipe des conseillers pédagogiques qui assurent le perfectionnement des professeurs (PERFORMA) permettent d'approprier cette manière de voir les choses. La problématique de la nature de la formation que doit donner le cégep, épuisée par les débats sur la formation générale, se trouve renouvelée. La question de la formation générale que doit donner le cégep, présentée ainsi, attire les forces vives des cohortes de professeurs et de conseillers pédagogiques dans tout le réseau des cégeps. Elle n'est plus du seul ressort des lobbys de quelques disciplines qui cherchent à garder ou à augmenter leur place dans la partie « commune » du programme, elle concerne tous les cours, leur niveau, la nature des connaissances et des apprentissages intellectuels que doivent réaliser les étudiants au cégep.

Les textes traitant ainsi cette question abondent. Le nombre de collèges qui offrent à leurs professeurs le programme PERFORMA, un des creusets de cette réflexion, explose : il passe de 12 à 42. La réflexion sur les conditions qui permettraient aux cégeps de mieux assurer ce type de formation commence à apparaître. On met en place, à l'entrée, des cours d'appoint pour les étudiants plus faibles, compensant ainsi l'effet de franchissement d'un seuil qu'ils ressentent en arrivant au cégep. On parle « d'approche programme » pour favoriser l'intégration par l'étudiant des éléments d'un programme et contrer ainsi les effets de superficialité produits par les programmes « cafétéria » dont les principes constitutifs sont la diversité des disciplines et le choix de l'étudiant. On commence à comprendre les effets sur la réussite et le pouvoir d'attraction des programmes préuniversitaires selon leur nature « fermée » ou « ouverte ». Ainsi, des étudiants qui voudraient aller en Sciences humaines (programmes « ouverts ») s'inscrivent en Sciences (programmes « fermés ») parce qu'ils estiment y trouver une formation plus rigoureuse et plus exigeante. Ici ou là, pour les mêmes raisons, le Bac International, à la programmation fermée, se met en place et à leur sortie, pour entrer à l'université, les étudiants de ce programme bénéficient d'une cote R bonifiée.

Vous comprendrez du même coup que bien des professeurs de cégep, notamment en Lettres et Sciences humaines trouvent injustes les reproches relativement à la formation qui leurs sont faits par l'université. Ne sont-ils pas dans le système d'éducation du Québec comme la position avancée de ceux qui relèvent les défis de la formation « générale »¹? Ne visent-ils pas déjà ce que les mémoires des universités à la commission parlementaire leur demandent ?

¹ La production universitaire sur la problématique de la « formation générale » est inexistante ou insignifiante, celle d'acteurs du collégial, nombreuse et riche.

Bien sûr. Et ce ne sont ni leur bonne volonté ni leurs efforts personnels qui sont en cause, mais un système qui ne permet pas d'atteindre de façon plus assurée ce qui est recherché. C'est ce système qui doit être réformé.

La réforme : les éléments sur lesquels elle devrait porter

L'action d'un professeur dans sa classe n'est jamais isolée. Il fait partie d'une organisation, c'est-à-dire d'une forme de distribution des pouvoirs (qui fait quoi ?) qui concerne les éléments de ce qu'on appelle « l'organisation scolaire », à savoir : l'élaboration des programmes, le mode de construction des programmes, la détermination du parcours curriculaire dans le programme, la fabrication des horaires, la constitution des groupes d'étudiants, l'assignation de ces groupes aux professeurs, la détermination des contenus de cours, celle des travaux, la détermination des formes d'évaluation, l'établissement des règles de la diplomation.

Or, les modes de distribution des pouvoirs relativement à ces éléments de l'organisation scolaire peuvent être différents et elles produiront par rapport à l'action du professeur et aux résultats attendus des étudiants des effets différents. Aussi toute forme d'organisation et de distribution des pouvoirs par rapport à ces éléments de l'organisation scolaire n'est pas nécessairement appropriée aux visées de la formation recherchée. On peut vouloir une chose sans que le système d'organisation ne permette pas de l'atteindre, du moins pleinement. C'est comme porter une veste de guingois parce que les boutons n'ont pas été mis aux bonnes boutonnières.

Vous me voyez venir. Je prétends que le système d'organisation scolaire (dans le sens que je viens de définir de distribution des pouvoirs sur des éléments de l'organisation) de l'enseignement préuniversitaire du cégep n'est pas approprié aux visées de la formation qu'il veut atteindre. Dans ce système, la liberté accordée aux actions des étudiants et des professeurs est très grande, rendant difficile l'établissement des standards et la convergence des actions indispensables pour atteindre le type de formation recherchée. Pour étayer ce que j'affirme et situer la réalité de l'organisation scolaire préuniversitaire au cégep, je vais évoquer quelques modèles d'organisation de ce niveau d'enseignement.

Deux modèles antagonistes : le collège, l'université

Les formes prises depuis trois siècles par les établissements d'enseignement supérieur sont marquées par deux modèles antagonistes: le « collège » des jésuites du *Ratio Studiorum* du dix-septième siècle et « l'université » allemande du neuvième siècle de Humboldt.

Au collège ou dans ses dérivés - le *Gymnasium* allemand, le *Lycée* napoléonien, le *Collège classique* - le curriculum d'études est obligatoire, le régent est contraint à le suivre, les disciplines enseignées visent aussi le développement d'aptitudes générales. À l'université allemande, l'étudiant choisit son programme, le professeur détermine lui-même les d'études, il est un spécialiste s'adressant à de futurs spécialistes. Et dans chacun de ces modèles, toute l'organisation est ajustée au renforcement de la fonction privilégiée et aux rôles différents exercés selon le modèle par l'étudiant.

La visée d'une formation dite fondamentale se développe évidemment mieux dans le modèle du "collège" que dans celui de "l'université". Des forces exogènes y font alors contrepoids à la liberté et à la seule autorité disciplinaire du professeur. Or, le modèle d'organisation des études dans la filière préuniversitaire du cégep, même s'il ne correspond pas au modèle universitaire, est plus apparenté à celui-ci. En effet, deux des dispositions qui le caractérisent, celui de l'organisation « polyvalente » et son système de reconnaissance du diplôme, produisent des effets analogues. Les forces exogènes jouent peu et la liberté des choix du professeur ou de l'étudiant y est prépondérante.

L'organisation polyvalente et ses effets

À l'exception de quelques universités allemandes ou anglaises, le modèle pur de l'université allemande existe peu dans les universités. Mais, après la dernière guerre et pour répondre à une demande d'enseignement universitaire de masse s'est développée dans les institutions d'enseignement supérieur d'Amérique du Nord une forme d'organisation, l'organisation « polyvalente ». Votre université l'a adoptée dès sa création, les cégeps aussi.

Vous connaissez ce système et je pourrais donc me contenter ici de l'évoquer. Mais si on veut comprendre les relations entre sa nature (la manière dont se distribuent les pouvoirs dans ce système d'organisation) et ses effets, il me semble nécessaire d'explicitier les principes sur lesquels il repose.

Ce système d'organisation de la polyvalence repose sur trois principes :

- la promotion par matière, pour l'étudiant. Il n'a pas besoin de réussir toutes les matières d'un niveau donné pour passer à un autre niveau, il progresse selon le rythme de sa réussite dans les différentes matières qu'il réussit.

L'application de ce principe entraîne le décloisonnement du groupe de niveau que l'on connaissait antérieurement. Les étudiants sont désormais regroupés par matière, selon le degré atteint dans la matière.

- le regroupement dans le même établissement de ressources diverses et variées. Les programmes d'enseignement sont constitués de matières et de cours différents. En conséquence, des ressources variées et différentes doivent être organisées de telle façon que l'étudiant puisse, comme dans un menu à la carte, constituer son parcours selon son profil de formation.

L'application de ce principe entraîne l'utilisation des spécialistes comme spécialistes d'une discipline. Il n'y a pas de professeurs généralistes ou titulaires, responsables des étudiants d'un même programme. De même, les locaux sont attribués à des matières ou disciplines et non à des groupes d'étudiants, et les étudiants se déplacent d'un local à l'autre selon le cours qu'ils doivent suivre.

- la mise en place d'un système de comptabilisation des études et de la diplomation.

L'application des deux principes précédents conduit à une telle disposition. Pour que l'étudiant puisse constituer son parcours, les programmes de formation sont divisés en cours ou en modules, à la fois indépendants et intégrables dans différents ensembles de formation. Un système de numération permet de classer ces unités et une pondération basée sur des unités de temps (2 unités, 3 crédits) détermine leur poids respectif. De plus, à partir du moment où la progression des étudiants ne se fait plus à partir de décisions de passage d'un niveau à l'autre, prises au terme de chaque année mais que les parcours sont variables, le diplôme est obtenu par accumulation d'unités capitalisables ou de crédits.

Les cégeps connaissent bien les avantages économiques de ce mode d'organisation, mais aussi ses effets pervers sur le comportement des étudiants et leur formation. Par différents moyens, ils essaient de les limiter. Je vous donne en vrac les mots qui disent ces effets pervers : nomadisme, absence de lieu d'appartenance, absence de groupes stables, dispersion, papillonnage, éparpillement, compartimentage dans la formation, progression accélérée pour les meilleurs mais produisant aussi pour beaucoup étirement du temps des études, augmentation de l'échec et de l'abandon.

Le mode de certification et ses effets

Les pratiques concernant les mécanismes de certification (diplômes, examens) des institutions (collèges classiques, instituts de technologie, écoles d'infirmières des hôpitaux, etc.) d'où provenaient les nouveaux professeurs des cégeps étaient très différentes les unes des autres. Quel serait le modèle qui s'appliquerait dorénavant au cégep ? Lors de la création des cégeps, les enjeux posés par l'évaluation étaient clairement perçus, mais non la solution qui serait appliquée. Les documents officiels eux-mêmes qui traitaient de cette question montraient des divergences. Si tous réservent au ministère la responsabilité de l'établissement du programme et celle de la sanction des études (l'émission du diplôme), ils divergeaient sur la nature du contrôle de l'enseignement que cela aurait supposé. Ainsi pour le rapport Parent, en 1964, le ministère ayant la responsabilité des programmes aura aussi la responsabilité des examens : il les prépare et assure leurs corrections. En 1966, un comité du ministère rejette « tout système d'évaluation externe par des examens ministériels » et il propose plutôt que le ministère évalue les institutions. En 1967, un autre document officiel du ministère propose qu'une large autonomie soit accordée aux cégeps quant à l'établissement des examens.

Il fallait donc trancher entre ces différentes possibilités. Le ministère choisit la solution d'examens administrés par lui. Les premiers dirigeants des cégeps s'y opposent. Ils veulent au contraire que chaque établissement ait la responsabilité de l'établissement et des programmes et des examens. Devant cette opposition, le ministère coupe la poire en deux : il gardera la responsabilité des programmes, quant à l'évaluation, il donnera le diplôme, mais chaque cégep assumera la responsabilité de l'évaluation des étudiants. Mais le corollaire de ce choix, c'est qu'un système d'évaluation des établissements n'est pas mis en place. Il ne le sera que quelques années plus tard, lors de la création du Conseil des Collèges. Mais encore là, le mandat donné à la Commission d'évaluation de ce Conseil est bien léger : il n'évalue que les politiques d'évaluation que se donnera chaque collège.

Associée à l'organisation polyvalente dont je viens dire les effets pervers possibles sur la formation, vous pouvez facilement comprendre ce que peuvent être aussi les effets négatifs que

peut produire sur les comportements du professeur et du gestionnaire, et donc à terme sur la formation et la reconnaissance de sa valeur, cette structure d'action de la certification qui est nous est propre.

Dans une telle structure d'action, le professeur tend à ne s'identifier qu'à la discipline qu'il enseigne, il n'a pas conscience du programme que doit suivre l'étudiant. De plus, dans il est dans une situation de confort absolu par rapport aux exigences que pourrait avoir son institution par rapport à lui :

- aucune structure ne réunit les divers professeurs, responsables de fait du programme.
- le département est responsable de la qualité de l'enseignement, mais la direction du département est assurée par un pair.
- le collège n'établit pas les contenus de cours qui constituent le programme, c'est le ministère qui le fait avec la participation des professeurs du réseau. Le professeur n'a pas à rendre compte au collège de l'application de son programme.
- l'évaluation des étudiants est de la seule responsabilité de chaque professeur. Le ministre donne le diplôme à partir des seules notes données par le professeur. Le Conseil d'administration qui fait une recommandation de diplôme au ministre n'est en fait qu'une courroie de transmission. Il n'a aucun moyen de garantir la validité du diplôme.

Dans cette structure d'action, la direction des services pédagogiques est placée en porte-à-faux. La loi lui donne la responsabilité d'assurer la qualité de l'enseignement, et la recommandation que fait au ministre le Conseil d'administration se base sur sa recommandation personnelle. Dans ce système, celui qui est responsable, le professeur, n'est pas imputable, mais celui qui est imputable, le directeur des services pédagogiques, n'est pas responsable. Je ne vous parlerai pas ici de toutes les tentatives de réduction de cette quadrature du cercle d'un système de certification placé dans une telle structure d'action. Mais le résultat a été toujours le même : toute forme d'intervention extérieure a été repoussée.

Et pourtant le mal dont souffre le cégep, par suite de la structure d'action dans laquelle il a été placé par rapport à l'évaluation, est bien celui des sociétés endogènes. Dans le cégep préuniversitaire, tout concourt à promouvoir les choix individuels de l'étudiant et du professeur et à refuser toute intervention extérieure. Dans un tel système d'action, il est inévitable que des formations de peu de valeur puissent obtenir une certification de qualité, un diplôme signé de la main même du ministre. Aussi, le refus obstiné d'un regard externe est de nature à susciter un doute et une suspicion qui s'étendent sur tous les diplômes et sur la qualité de la formation, selon la loi d'économie bien connue : la fausse monnaie chasse la bonne.

Dans une étude célèbre portant sur l'organisation des études du premier cycle aux États-Unis, David Riesman² a abouti aux mêmes conclusions que celle que je soutiens ici. Dans ce pays, trois types différents d'institution offrent la formation de ce niveau: le « collège » traditionnel associé aux grandes universités, où l'étudiant ne peut éviter de recevoir une formation déterminée, quitte

² David Riesman, *On Higher Education*, Jossey Bass Publishers, 1980

à ce qu'il réagisse par la passivité; les institutions proposant un supermarché de cours, où l'étudiant peut, s'il s'en occupe, recevoir la formation; les institutions peu sélectives, peu préoccupées de formation, abandonnant la détermination des contenus et des standards à la pression de l'étudiant consommateur. Le système d'organisation de la filière préuniversitaire du cégep est, selon le modèle choisi, une institution du deuxième type : l'étudiant peut s'il s'en occupe recevoir une formation. Mais le jeu des effets de seuil, l'inexistence de forces exogènes, la liberté totale du professeur dans la détermination du cours et des standards à atteindre, tout concourt à faire glisser les programmes préuniversitaires en sciences humaines du cégep vers une institution du troisième type. Seuls ceux qui sélectionnent les meilleurs peuvent résister à cette dérive inéluctable. Ce n'est pas là une situation dont on peut se désintéresser quand sait que plus de la moitié des étudiants que reçoivent les universités sont des finissants des programmes de la filière préuniversitaire. Pour permettre la formation visée par cette filière, il faut donc tout faire pour tendre dans l'organisation des études vers le modèle du « collège ». Sinon, la formation sera hypothéquée. Il faut donc réformer cette filière.

La direction que devrait prendre la réforme

Il faudrait tout d'abord instaurer des forces exogènes fortes qui agissent sur la filière préuniversitaire. Elles interviennent dans la filière technologique : ce sont les nécessités des emplois qui les assurent. Elles ont un effet bénéfique : elles empêchent les dérives, aident à déterminer les standards, renforcent la cohésion des acteurs. Pour la filière préuniversitaire, ces forces ne peuvent être de même nature, mais il faut les créer pour obtenir des effets analogues.

Si on veut toujours que le diplôme terminal soit accordé par le ministre, les programmes d'études de la filière préuniversitaire doivent être établis par une instance extérieure, le ministre, et ils ne doivent être déterminés ni par le professeur lui-même ni par l'établissement. De même la détermination des standards à atteindre ne doit être laissée ni à chaque professeur ni à chaque établissement. Des examens assurés par une instance extérieure, le ministère, doivent permettre de vérifier s'ils sont atteints. Cette possibilité doit être spécifiquement établie dans le règlement des études. Si pour éviter des épreuves d'examen ministériel pour chacun des cours des programmes d'études, on établit une commission d'évaluation, les pouvoirs des commissaires devront être spécifiés dans la loi et l'examen devra aussi porter sur les éléments de la mise en œuvre effective du programmes d'études : plans d'études, travaux, examens...L'information portant sur les résultats d'un tel audit sera publique.

Parallèlement, il faut instaurer dans cette filière des forces intégratrices. Il faut poursuivre le travail entrepris pour contrebalancer les effets négatifs de l'organisation polyvalente qui sous-tend les programmes d'études de cette filière : morcellement des cours, regroupement des professeurs par discipline d'enseignement, salles banalisées...Des choses comme la réorganisation des espaces d'appartenance ou de systèmes d'horaire peuvent paraître triviales. Mais elles ont des effets positifs ou négatifs selon les principes qui les inspirent. Elles peuvent être source ou d'éparpillement et de désinvestissement ou de création d'appartenance à une communauté.

La réforme devrait aussi porter sur l'instance de gouvernance du cégep, son conseil d'administration. Ses obligations en matière d'encadrement des études devront être établies dans la Loi, mais les moyens pour les remplir devront lui être consentis. Actuellement, une des

institutions importante de la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur, la commission pédagogique, n'existe dans les cégeps que par l'entremise de la convention collective des enseignants. Elle n'est pas un organisme établi par les conseils d'administration mais une instance établie dans le cadre de négociations collectives entre le gouvernement et les associations syndicales. Ici encore, la veste est toute croche, le bouton n'est pas rentré dans la bonne boutonnière. La Loi devrait préciser que c'est le conseil d'administration du cégep qui doit créer une commission des études et établir par règlement sa composition et ses mandats.

Les difficultés d'une telle réforme

Vous les devinez. Et je ne sais si le gouvernement ira dans le sens de ces propositions. Et si de telles dispositions sont mises en œuvre, je n'ai pas besoin de vous expliquer longtemps la nature des difficultés qu'il faudra affronter, car une telle réforme passe par des changements de modèles de référence, d'habitudes.

Mais surtout, c'est tout l'édifice de l'organisation des pouvoirs qui s'était établi avec le temps qui est remis en cause. Et ces changements dans la distribution des pouvoirs touchent d'abord et surtout le professeur et ils bouleversent les normes informelles, les droits acquis. Et cela peut toucher des choses qui paraissent anodines mais qui provoquent de fortes résistances. Une des principales difficultés pour réaliser la concertation des professeurs de disciplines différentes enseignant aux mêmes étudiants, c'est la pratique de l'affectation des cours. C'est le département qui l'assure. Mais vous le savez bien, cela c'est la théorie. Trop souvent le choix de cours et donc de l'horaire est fait par le professeur lui-même selon l'ancienneté. Une organisation polyvalente peut s'accommoder de ce fait. Mais une telle pratique ne peut plus continuer dans un système où l'organisation de l'horaire vise à favoriser la rencontre et donc la concertation de professeurs de disciplines différentes.

Professeurs vous-même, vous comprenez ces choses. Aussi je n'ai pas besoin d'aller plus loin pour évoquer toutes les difficultés que suscitera une telle réforme qui touche des niveaux profonds de résistance. Aura-t-elle des alliés crédibles pour la promouvoir et la soutenir ? Pour le moment je n'en ai vu guère et c'est pour cela que j'ai pris un congé de quelques mois pour écrire le livre *L'avenir du cégep*, pour présenter des faits et des analyses qui démontent les systèmes d'actions, pour tenter de rallier et de convaincre.

Bien sûr, des syndicats d'enseignant seront les premiers à s'opposer à de telles réformes, mais la résistance la plus sournoise risque de venir des dirigeants de cégep eux-mêmes. Dans certaines assemblées, lors de débats sur ces questions, j'ai ressenti comme un malaise, de la crainte et même parfois de la peur. Cette résistance ne s'exprime pas directement, mais elle est enrobée. Ou bien on propose des améliorations, mais elles restent générales, elles concernent un cégep indifférencié, on évite de parler des besoins spécifiques de chaque filière. Ou bien on soutient les propositions sur le programme de formation du Conseil des collèges et on s'en contente. Ces propositions établissent les orientations des contenus des programmes visant une formation générale de notre temps. C'est là certes un travail de grande valeur dont les programmes devront tenir compte. Mais il n'aborde pas - ce n'était d'ailleurs pas son projet - les questions de système

et d'organisation que j'évoque ici. Or, si ces questions ne sont pas prises en compte par la réforme, les intentions du Conseil des collèges auront du mal à produire leurs effets.

Conclusion

Je termine.

Pour les professeurs de l'enseignement préuniversitaire qui travaillent avec compétence et exigence à la formation de leurs étudiants – et j'en connais beaucoup – les critiques récurrentes sur la formation qui serait donnée au cégep leur paraissent des leçons de morale injustes. Et ils ont raison. Ils conviennent cependant que les choses peuvent être améliorées. Mais comment ? Or, je pense que l'appel à la seule bonne volonté ne peut suffire. On ne transforme pas les choses par la seule morale. Les comportements des acteurs jugés inappropriés s'expliquent davantage par les structures d'action dans lesquels ils agissent que par leur mauvaise volonté.

Pour réformer il faut donc réformer les structures d'actions, c'est-à-dire les règles, les conventions établies. De tels changements sont toujours difficiles. Pour les réaliser, il faut donc d'abord faire voir. Il faut démonter ces structures d'action. Et la liaison établie entre le comportement et la situation d'action doit être telle qu'elle paraît évidente à celui à qui on la montre, parce qu'il est convaincu que lui-même placé dans la même situation agirait de même. Pour réaliser ces changements difficiles, il faut aussi s'appuyer sur les forces innovatrices qui bouleversent déjà les structures existantes. Il y aura toujours des acteurs qui acceptent de prendre en charge les coûts des changements à introduire parce qu'ils sont capables d'anticiper les conséquences heureuses qui en découleront.

Pour un dirigeant de cégep, il est difficile, si étonnant que cela paraisse, de voir que dans son collège il est en présence de deux réalités, celle de l'enseignement préuniversitaire et celle de l'enseignement technique. Ayant travaillé dans deux cégeps dont le secteur d'enseignement technique est imposant et qui en plus est héritier des patrimoines d'Instituts technologiques renommés, je n'ai jamais eu une telle difficulté. L'évidence était là sous mes yeux : ce sont deux réalités qui ont leur logique de développement propre. Je viens de démonter devant vous celle de l'enseignement préuniversitaire. Je ne ferai pas ici devant vous celui de l'enseignement technique. Cependant j'ai développé aussi ce sujet dans mon livre et j'espère que la réforme du cégep l'abordera de façon spécifique. Car dans ce cas, les voies de la réforme devraient être toutes autres que celles qui sont appropriées à l'enseignement préuniversitaire. À l'enseignement préuniversitaire, il faut établir des forces qui resserrent les choses, à l'enseignement technique, au contraire, il faut faire sauter des verrous qui contrarient les développements.

Le cégep technique doit pouvoir constituer dans l'enseignement supérieur et en dehors de l'université une voie technologique consistante, celle que remplissent actuellement dans des pays différents les établissements « d'enseignement supérieur court ». Pour qu'il puisse le faire, certains embâcles qui empêchent les évolutions doivent sauter. Ainsi, par exemple, actuellement la création de centres de transfert technologique au cégep rencontre des résistances parce que ce serait là une prérogative universitaire. Or, l'écologie générale du système dans lequel évoluent les formations techniques est analogue à celle des formations universitaires spécialisées de premier

cycle de même nature, les mêmes possibilités doivent donc leur être accordées. C'est aussi là un de mes combats. Et si je mets tellement l'accent sur l'analyse des problèmes spécifiques de l'enseignement préuniversitaire, c'est aussi pour que à leur tour la spécificité des problèmes de développement de l'enseignement technique soit reconnue.