

Colloque de l'Association des cadres des Cégeps

Thème du colloque : *Pour une vision renouvelée de la gestion en éducation*

Le cégep est inachevé

Retour sur les changements qu'il a vécus et de quelques tâches à venir

Par Paul Inchauspé, président du conseil d'administration de Télé-Québec

Québec, mars 1999

Introduction

Je ne traiterai pas devant vous le sujet central de votre colloque, *une vision renouvelée de la gestion en éducation*. Qui suis-je pour donner des leçons en la matière? Et si c'est pour témoigner de mon expérience de gestion et des réflexions que cela a suscitées en moi, j'ai déjà traité du sujet plusieurs fois et à l'occasion de l'un ou l'autre de vos colloques.

Par contre, je profite du sous-titre du thème de votre colloque, qui évoque le rapport entre la structure et les personnes qui existe à l'occasion des changements, pour traiter avec l'accord des organisateurs de ce colloque, des changements que vivent les institutions. Plus que d'autres institutions, le cégep, parce qu'il était une réalité nouvelle a dû, tout en essayant de rester fidèle aux intentions de départ, à son ADN pourrait-on dire, a dû donc se transformer. Il a même été question de le *fermer* si on ne pouvait le *réformer*. Le front est actuellement calme. Mais ce serait une illusion de penser que des tâches de transformation ne se présenteront plus. À l'heure actuelle, la génération des gestionnaires qui ont présidé à l'avènement des cégeps est en train de disparaître. Vous êtes une nouvelle génération de gestionnaires. Alors, s'il est une leçon des anciens que vous devriez aussi faire vôtre, c'est la suivante : nous nous sentions les gardiens des intentions qui ont présidé à la création du cégep, c'était une construction de papier qui devait prendre forme et nous nous sentions responsables de son évolution, autant sinon plus que les responsables ministériels. Pour faire exister le cégep, le faire reconnaître, le faire évoluer, cela nous demandait des attitudes d'analyse et d'anticipation que les systèmes considèrent comme l'apanage des instances technocratiques et non des acteurs de terrain. Ces attitudes vous seront nécessaires parce qu'il existera toujours des tâches à venir.

Voici comment j'ai pensé organiser ce que je vais vous dire

- D'abord je vous parlerai du changement, de l'importance qu'il a eue dans mes réflexions. Les quelques convictions que je me suis forgées en cette matière peuvent vous aider à mieux comprendre ce que je dirai.
- Puis, je vous raconterai quelques changements que le cégep a vécus. Et ce sera là la partie essentielle de mon propos. Ceux qui m'ont invité à vous parler désiraient que je vous fasse part de mes expériences de changement comme gestionnaire d'un établissement. Comme je viens de vous le dire, j'en ai déjà traité ailleurs. Et surtout pour comprendre ce qui explique et ce qu'implique le changement, il vaut mieux partir de situations qui concernent une institution, comme celle d'un cégep, que des situations de gestion d'un collège particulier. Dans les situations de gestion d'un collège, le changement peut apparaître comme un effet d'un style de gestion, de leadership personnel. Dans une situation de changements de certains paramètres d'une institution, le changement est d'une tout autre nature. Pour faire face aux pesanteurs institutionnelles et les modifier, l'action collective est alors nécessaire.
- Et pour terminer, je vous indiquerai très brièvement quelques tâches qui impliquent des changements, tâches auxquelles, vous de la nouvelle génération, vous devrez faire face.

1re partie : Le changement

D'entrée de jeu, je vous dirai deux convictions profondément enracinées en moi : la loi de la vie c'est le changement, mais ce sont les humains qui font l'histoire.

1 La loi de la vie, c'est le changement

Héraclite disait qu'on ne se baigne jamais dans le même fleuve. Dans mon village natal, au Pays basque français, dans les années 1950, j'ai vu sous mes yeux s'effondrer et disparaître une civilisation. On parle beaucoup ces temps-ci de l'effondrement de l'empire soviétique, mais il y a eu d'autres effondrements de bien plus grande ampleur et dont on ne parle pas. La disparition de la civilisation paysanne est une d'entre-elles. Elle a marqué mon enfance.

Dans cette région, au pied des Pyrénées, était produite depuis des générations une variété de maïs qui s'appelait le « grand roux basque ». Ce maïs avait une couleur rousse, ce qui donnait une couleur dorée à la peau des poulets et des canards ainsi qu'aux foies gras des oies et des canards.

Dans les années 1950, une nouvelle manière de produire le maïs qui venait du *Midwest* américain fut introduite dans les champs, celle du maïs « hybride ». Quelle est la différence entre ces deux variétés de maïs? À première vue, très peu. Et pourtant en supplantant la culture du maïs local, l'introduction de maïs américain va changer les choses. Les deux variétés de maïs se cultivent à peu près de la même façon. Trois différences cependant. La première. Pour assurer sa production, l'écart entre les plantations de rangée de maïs hybride doit être plus large que pour le roux basque, mais cela présente l'avantage de pouvoir y faire passer des machines entre les rangées et donc de réduire le travail des hommes. Deuxième différence. À un certain moment de la croissance du maïs, il fallait pour assurer le développement des épis du maïs basque couper les cimes des tiges. Elles servaient à la nourriture des bêtes. On perd donc cet avantage, mais en contrepartie le travail est réduit. Troisième différence. Le maïs local est ressemé avec des grains de la récolte précédente. Ce qui n'est pas possible avec le maïs hybride : il faut acheter chaque année des grains préparés pour ce type de production. De plus, le maïs hybride demande des engrais chimiques, l'utilisation d'herbicides et les rangées doivent être désherbées régulièrement. Il faut donc acheter des grains, des produits, de l'appareillage. Les coûts que doit déboursier le paysan sont plus élevés qu'avant, mais on gagne en rentabilité : pour un même espace, la récolte du maïs hybride est deux à trois fois supérieure à celle du maïs local. Et puis les banques ne sont-elles pas là pour avancer l'argent? Et puis avant, on produisait des quantités qui correspondaient aux besoins de la famille, mais là, la production dépassant ses besoins, le surplus pourra être vendu...

Vous voyez l'engrenage qui s'installe. Quelques anciens paysans résistaient, mais 40 ans après qu'est-ce qu'on constate? Le Crédit Agricole, la banque qui avançait l'argent pour acheter la machinerie, le grain, les engrais, est devenu la première banque de France et la deuxième d'Europe. Et l'âme et la civilisation paysanne qui s'étaient développées en Occident pendant trois millénaires autour du domaine familial à base de culture vivrière permettant l'auto suffisance ont

disparu pour faire place aux unités de production agricole. La civilisation paysanne traditionnelle, un des éléments constitutifs de la civilisation occidentale et chrétienne, s'est effacée, pour laisser place à une nouvelle race, celle des agriculteurs. Le Québec a vécu exactement la même transformation.

Alors, quand très jeune vous voyez ces choses se dérouler devant vous, les discussions entre les anciens et les modernes, les pères et les fils, que cela entraîne dans les familles, l'exode des enfants que cela produit parce que les petites propriétés ne sont pas capables de rentrer dans ce modèle de développement qui requiert de grands espaces, vous restez marqué pour la vie. Vous vous dites : les choses changent, les choses sont faites pour changer et les forces qui les poussent à changer sont souvent plus importantes que la volonté de résister. Mais vous vous dites aussi : mais ne pourrait-on décoder à l'avance ces forces? Et voir comment on peut en tirer parti ?

2 Ce sont les hommes qui font l'histoire

C'est ainsi que j'ai développé une attitude proactive par rapport au changement, en me nourrissant d'auteurs qui disent la stabilité des choses, notamment celle des institutions, et aussi ceux qui disent le passage du temps et l'action des hommes dans ce dilemme.

Spinoza disait : « toute chose tend à persévérer à être ». Les institutions, les organisations, les structures tendent à persévérer à être. Même quand elles ne remplissent pas leur fonction initiale ou la détournent. Ici le changement dépendra de nous. Des forces extérieures peuvent ébranler les institutions, mais elles n'ont jamais d'effets mécaniques. Les changements ne viendront que de l'action des hommes. Et ils se réaliseront si les raisons en sont bonnes.

Le temps passe, mais des choses restent. Ce sont, entre autres, les actions des hommes qui se déroulent dans la durée et qui touchent les niveaux d'organisation des ensembles. Le problème du temps, de ce qui est fugace et de ce qui est durable m'a toujours préoccupé. Dans les *Confessions* de Saint Augustin, dans son texte sur le temps, j'ai trouvé cette phrase admirable qui dit tout : « Il n'y a ni présent, ni passé, ni avenir, il n'y a que le présent. Mais le présent du passé, c'est la mémoire, le présent du présent, c'est l'action, le présent du futur, c'est l'imagination ». Et en écho, je vous cite cette remarque de Fernand Dumont par rapport à Lord Durham qui disait de nous que nous sommes un peuple sans histoire : « Il avait raison. Nous avons un passé, mais nous n'avons une histoire qu'à partir du moment où nous avons la mémoire du passé ». Le temps, c'est le présent, le temps de l'action et l'œuvre qui en résultera ne sera durable que si elle intègre ce passé et cet avenir qu'on devine. Dans une formule que j'ai utilisée bien souvent, au collège Ahuntsic, je disais ces mêmes choses : « Les temps changent, les fruits produits ne seront plus les mêmes, mais ils seront toujours beaux si on sait rester fidèle à ses racines ».

Il ne faut jamais rester passifs par rapport aux changements. C'est le sens que nous donnerons au changement qui fera les changements. Si la loi de la vie est le changement et s'ils ne se font que par nous, il nous faut les anticiper. Certains changements sont poussés par des forces extérieures. Mais ces forces touchent des niveaux profonds ou sont seulement des effets de mode. Il faut donc savoir les décrypter. Il nous faut donc être actifs dans les changements, soit pour les accentuer, soit pour leur résister. Être simple spectateur ou simple sujet passif ne peut être une attitude acceptable.

Ceci m'amène à vous dire ce qu'est pour moi, réformer. Les réformes, et non seulement des systèmes d'éducation, m'ont toujours intéressé. Pourquoi? Parce que j'y trouvais comme l'illustration de mes idées sur le changement, sa nécessité, l'action volontaire qui les réalise. Réformer, ce n'est jamais remplacer l'imparfait par le parfait. Non, réformer c'est adapter aux nouvelles situations une organisation, une structure, pour mieux tenir compte des nouvelles réalités. Tout ce qui existe est déjà le résultat d'une réforme. Et toute réforme sera elle aussi, un jour, réformée.

2e partie : Quelques changements qu'a vécus le Cégep

Le Cégep a 33 ans, l'âge du Christ! C'est une institution encore jeune. Au départ, elle était pratiquement sans racines. Les transferts des pratiques des institutions antérieures ne pouvaient se faire, tant sa réalité était nouvelle. Le cégep des concepteurs était une construction technocratique, le résultat d'une logique de papier : une organisation multifonctionnelle où cohabitaient des enseignements à visée très différente: préuniversitaire/technique et pour l'enseignement technique, un ensemble d'enseignements à visées professionnelles très différentes.

33 ans après, le cégep n'est plus une construction sur papier. Une quarantaine de cégeps existent réellement. Leur pertinence n'est contestée par personne, même si de temps à autre ses voisins systémiques (le secondaire et l'université) voulaient la disparition de ce bâtard, car si les modèles du secondaire et de l'université existent partout et qu'on peut donc s'y référer, il n'en est pas de même du cégep. Cependant, l'identité du cégep comme institution d'enseignement n'est pas encore achevée. Vous aurez à y travailler.

C'est pourquoi le retour sur quelques transformations qu'a dû affronter le cégep est éclairant. Vous y verrez en œuvre les forces ou les réalités qui imposent les changements, la difficile et parfois très longue gestation de ces changements, les acteurs d'en haut et ceux du bas, ceux qui poussent et ceux qui freinent. Dans cette histoire, j'ai retenu trois changements : les deux premiers portent sur des éléments qui au départ étaient présentés comme les caractéristiques mêmes des cégeps (l'accessibilité, un régime d'études uniforme), le troisième sur une question de gouvernance, celle des professeurs. Ce sont des changements dans lesquels je me suis, avec quelques autres, amis ou collègues, plus particulièrement impliqué. Pour chacun de ces changements, je donnerai des indications qui permettent de prendre conscience de ce qui est en jeu. Je pense que la recension de ces exemples sera pour vous parlante et qu'elle vaudra bien des développements théoriques.

1 De la préoccupation de l'accès à celle du succès

L'accessibilité et ses dérives

La marque de commerce du cégep au moment de sa création fut l'accessibilité. Le grand mouvement créé au Québec par le rapport Parent est celui d'une école doit désormais accessible à tous. Et le cégep, ordre nouveau, type d'établissement nouveau est créé pour permettre une plus grande accessibilité aux études supérieures. Dans l'ensemble du dispositif, il remplit deux

fonctions : favoriser l'accès aux études supérieures, augmenter l'aspiration vers des études supérieures. Créé sur tout le territoire, près de la demande, proposant par sa voie technologique une alternative aux études universitaires, il permet d'augmenter très rapidement le nombre de ceux et celles qui accèdent aux études supérieures et en absorbant le premier choc de cette demande, il permet aux universités de s'organiser, de passer de gros collèges classiques qu'elles étaient à des universités modernes pouvant répondre aux besoins de formation élevés et divers d'une société moderne.

De fait, pendant les vingt premières années, l'accessibilité fut la préoccupation constante du cégep. Et très rapidement on a assisté à une augmentation constante du nombre d'étudiants et d'étudiantes admis. Les femmes, les francophones, les populations des régions en furent les grands bénéficiaires et l'enseignement professionnel du secondaire la victime. Forts de cette mission confiée au cégep, tout ce qui pouvait permettre une augmentation de l'accès semblait justifié. Et même la baisse des standards d'admission, la « chance donnée au coureur », l'*open admission*, alibis qui servait à justifier l'admission des étudiants faibles, l'abandon des études considéré comme un phénomène normal du parcours scolaire, le nouveau mode de comptabilisation de la réussite en unités et en crédits n'avait-il pas été instauré pour permettre des parcours hachés, des entrées et des sorties sans pénalité? J'ai connu cette époque au Cégep du Vieux-Montréal, qui, avec le Cégep de Limoilou, fut à cette époque l'illustration de telles dérives de l'accessibilité.

De l'accessibilité à la diplomation : les forces qui obligent à changer la perspective

Mais les choses ont changé il y a 10 ans. Ce n'est plus sous l'angle de l'accessibilité que sont jugés les cégeps, mais sur leur capacité à diplômer. Des préoccupations de l'accès, on passe à celles du succès. Trois facteurs expliquent ce changement d'accent. Ils sont tous trois en rapport avec l'entrée du cégep dans la problématique de l'enseignement supérieur de masse.

L'augmentation importante du pourcentage d'une classe d'âge donnée qui accède au cégep, tout d'abord. Cette généralisation de la demande d'entrée au cégep fait rentrer cet ordre d'enseignement, bien qu'il continue à s'appeler post-obligatoire, dans la problématique de l'école obligatoire qui, partout dans le monde, est la même : admettre et faire réussir. Désormais, les attentes de la société à l'égard du cégep ne se posent plus seulement en termes d'accès, d'accessibilité, mais aussi en termes de succès.

Il en est de même des gouvernements, et c'est là le deuxième facteur qui explique ce changement d'accent. Partout en Occident, des efforts massifs de scolarisation ont été entrepris après la dernière guerre. Mais l'essoufflement de la croissance économique et la crise du financement public conduisent les gouvernements à s'interroger sur les résultats des efforts financiers consentis. Les investissements publics sont alors mis en rapport avec le nombre de diplômés produits. Dans les discours des instances politiques et des gestionnaires d'établissement, le mot de « diplomation » remplace désormais celui d'« accessibilité » et les taux de diplomation sont considérés dans les palmarès comme le meilleur indice de la valeur des établissements! C'est là le nouvel étalon de mesure.

Le troisième facteur qui entraîne ce changement d'accent est le succès même de l'accès généralisé aux études supérieures puisque se pose alors le problème de la qualité de la formation

dans un enseignement de masse. L'illusion lyrique relative aux études supérieures qui animait ceux qui les premiers purent en bénéficier est bien terminée. Sous la pression sociale de la nécessité de telles études, les professeurs de cégep voient alors arriver dans leurs classes des élèves plus ou moins préparés aux études supérieures, des élèves aux motivations et aux choix incertains, arrivés au seuil du cégep plus par conformisme social que par choix volontaire. Leur enseigner devient alors difficile. De dispensateurs de cours doivent-ils, pour faire réussir, se transformer en « organisateurs de situations d'apprentissage »?

Regarder les vraies choses en face

Accepter ce changement de perspective et de ce qu'il implique ne fut pas facile. Il est passé par plusieurs étapes.

La qualité du diplôme

L'attention fut d'abord portée sur la qualité du diplôme. Le contexte de changement d'accent est vécu comme une remise en cause de la qualité de la formation donnée par les cégeps, de la valeur de son diplôme et la menace permanente de sa suppression. C'est là une situation propice à développer la paranoïa et des réactions de défense. Si la remise en cause de certains paramètres du modèle des programmes d'études (atténuation de la progression par matière, resserrement des grilles de programmes) fut assez facile à accepter par les directions et les professeurs, il n'en fut pas de même de l'évaluation du diplôme. Je ne vous raconterai pas ici la saga de l'évaluation dans les cégeps, j'en ai parlé dans mon livre, *L'Avenir du cégep*. La fausse monnaie chasse la bonne et nous avons un système qui ne donnait pas de garantie quant à la valeur du diplôme. L'idée que le diplôme était sans valeur même si c'était le contraire pouvait être ainsi facilement soutenue.

Les difficultés d'apprentissage

De plus, il ne suffit pas qu'un phénomène existe pour qu'il devienne objet de préoccupation. Il faut encore que les acteurs décident qu'il en sera ainsi. Accepter que les élèves aient des difficultés d'apprentissage n'allait pas de soi. Les taux de réussite des institutions qui ont précédé le cégep étaient faméliques. Les cohortes de bacheliers des collèges classiques étaient le résultat d'une longue distillation de huit ans, et les taux de réussite aux examens terminaux des Instituts de technologie dépassaient rarement 50 p. cent. Personne ne s'en offusquait. Le nombre de diplômés servait à répondre à la demande de l'emploi, et ces taux d'échec, à nos yeux catastrophiques, étaient au contraire le signe même du succès d'écoles sérieuses et exigeantes. Accepter qu'on ne soit plus dans cette situation n'est pas facile. Se préoccuper davantage de la réussite est alors considéré comme un appel à la baisse des standards. Si, au Vieux-Montréal, j'avais vécu les dérives de l'accessibilité et les redressements que cela imposait, à Ahuntsic, collège à la renommée ancienne de rigueur, j'ai dû dire et redire que l'exigence et l'atteinte de standards élevés impliquait une attention portée aux difficultés que les élèves rencontreraient et aux moyens à prendre pour les aider à les supporter.

Vous savez la floraison de réalisations et d'actions qui ont été réalisées dans les collèges ces dernières années relativement à l'aide à l'apprentissage. Et beaucoup de vos collègues furent bien plus que le mien des initiateurs en ce domaine. Ce sont des mesures d'accueil et d'intégration au collège que l'on peut qualifier de générales : accueil de nouveaux par les anciens, par le personnel, bulletin de mi-session axé sur l'évaluation formative, encadrement de l'abandon de cours, affichage de la disponibilité des professeurs, valorisation du mérite scolaire, bourses, etc. Ce sont des mesures d'intégration pour les étudiantes et étudiants plus faibles : cours de mise à niveau, cours de rattrapage, programme particulier d'intégration pour développer les habiletés de base des élèves à risque, etc. Ce sont des mesures d'encadrement des étudiants en difficulté : mesures générales comme le resserrement des rencontres avec les API, des questionnaires permettant de faire le point sur la situation, l'information sur les services disponibles et aussi des mesures plus ciblées : tutorat, suivi individuel, cours d'aide à l'apprentissage. Ce sont enfin des mesures plus spécifiques d'aide à l'apprentissage : centres d'aide, héritage des *learning centers* américains, tutorat par les pairs, ateliers thématiques sur les stratégies d'études (gestion du temps, prise de notes, préparation d'examens, développement de l'attention, de la concentration, de la motivation...), etc.

L'hétérogénéité

La préoccupation de la réussite est bien engagée dans les cégeps, par la préoccupation de l'aide à l'apprentissage elle a remplacé celle de l'accessibilité. S'en suit-il que cette perspective épuise le sujet? J'ai intitulé une conférence donnée en 1993 (29 mars 1993) à un colloque de l'Association de Recherche au collégial, *Réussite scolaire et hétérogénéité au cégep*. Je les incite à regarder la réalité des étudiants et des étudiantes du cégep non plus seulement avec les lunettes psychologiques de « l'aide à l'apprentissage », mais avec les lunettes sociologiques de « l'hétérogénéité » des clientèles étudiantes. La réalité examinée sous cet angle permettrait de mettre en lumière des situations ou des questions qui, prises en compte, permettraient d'améliorer la réussite. Je ne vous parlerai pas de ces choses ici, vous pourrez trouver ce texte dans les Actes de ce colloque, mais en évoquant ici ce sujet, j'ai voulu simplement vous dire que la question de la réussite n'est pas épuisée et qu'elle est là pour rester.

Ce qui aide à changer le regard

La réalité est là, mais nous avons du mal à la voir. L'évocation que je viens de faire de l'ARC me conduit à dire l'importance des études et des recherches pour permettre ce changement de regard. La mise en œuvre des actions et de nouvelles attitudes relatives à la réussite n'est pas venue toute seule. Elle est précédée et accompagnée de travaux de réflexions, d'investigation, d'études, de diagnostics et de recherches de la part du ministère, à l'élaboration et la recherche d'outils de dépistage, d'expérimentation.

Cette mise en œuvre s'est appuyée sur la mobilisation progressive d'intervenants divers. La préoccupation émerge d'abord à la périphérie, chez les spécialistes de l'aide, API, orienteurs, psychologues et les activités menées se déroulent alors surtout en dehors de la classe. Puis, avec le relais des conseillers pédagogiques, la collaboration des professeurs est recherchée : des mesures sont alors entreprises dans les groupes-classes. Concurrément, on assiste à l'émergence de préoccupations concernant les modèles, les méthodes et les stratégies d'enseignement. Enfin,

ici ou là, apparaissent des plans institutionnels d'aide à la réussite qui visent l'intégration institutionnelle de mesures diverses.

2 D'un régime d'études uniforme à un régime d'études différencié

Le cas du changement précédent est riche d'enseignements. Je voudrais maintenant en évoquer un autre qui vous fera voir d'autres facettes de ce qui entraîne des transformations qui, après coup, paraissent évidentes alors qu'avant on se créait soi-même à soi-même des obstacles qui nous empêchaient d'en voir l'évidence.

Une des pièces maîtresses de la réforme des cégeps a été le nouveau règlement des études. Très manifestement, il prend acte que le cégep est constitué de deux réalités : le préuniversitaire et le technique. Et les changements apportés à la loi des cégeps accréditent à la fois ces termes et la double réalité qui constitue le Cégep. Or ces choses qui apparaissent évidentes ne l'étaient pas au départ. Et quand on a un peu de mémoire, on sait qu'il y eut une résistance à accepter ce fait. Le syndrome canadien de la difficulté à accepter et reconnaître la différence et les spécificités propres des éléments d'un ensemble a joué à plein dans le cas du cégep.

De la difficulté à accepter l'existence de deux réalités du cégep comme différentes

Je rappellerai ici deux situations qui montrent bien cette difficulté qu'avait le cégep de reconnaître qu'il était constitué de deux réalités différentes.

Le régime pédagogique : la débat des cours « communs et obligatoires »

Le premier, c'est la saga du régime pédagogique. Pendant presque 20 ans, le régime est resté « provisoire ». On ne s'entendait pas sur ce qui devait constituer la « formation générale » des étudiants et étudiantes du cégep. Des rapports sur la question se succèdent : Rapport Roquet, Nouveau Régime pédagogique, rapport GTX, Livre blanc sur les cégeps, mais ils suscitent des oppositions et des batailles.

Or, quelle est la base de ces oppositions? Le problème relatif à la formation générale qui était alors posé tournait autour de ce qui devait constituer les « matières communes et obligatoires » pour tous les étudiants. Sans doute, dans ces confrontations les intérêts reliés à l'emploi jouaient leur rôle : les disciplines constituant les matières « obligatoires » étant assurées d'une clientèle nombreuse. Et les tenants de ces disciplines se faisaient entendre. Mais une résistance moins bruyante couvait chez les professeurs de ce qu'on appelait alors « l'enseignement professionnel ». (Dans la terminologie usuelle du temps, le cégep était constitué de deux voies, l'enseignement général et l'enseignement professionnel, selon le déploiement même de l'acronyme CÉGEP, collège d'enseignement général et professionnel). Ils acceptaient qu'il y ait des matières « obligatoires », mais non qu'elles soient en plus « communes » et ne tiennent pas compte de leur spécificité. D'autant plus que ces matières étaient les matières

provenaient toutes de « l'enseignement général » et aucune des matières de « l'enseignement professionnel ». Et il en était de même des « cours complémentaires ».

Bref, dans tous ces débats, on ne semblait pas vouloir tenir compte de la spécificité de l'enseignement « professionnel », mais de plus on semblait le considérer comme un pis aller, la voie royale des études au cégep restant celle de « l'enseignement général ». Le rapport Nadeau débrouillera un peu les choses en précisant ce que peut avoir de « commun » la formation du cégep. La « formation fondamentale » dont elle précise les caractéristiques n'est pas l'apanage de quelques disciplines, toutes peuvent la viser. La valeur de « l'enseignement professionnel » se trouvera ainsi restaurée et il obtiendra que sa spécificité soit un peu plus reconnue : une des deux commissions du Conseil des collèges lui sera consacrée, l'autre traitant de l'évaluation. Mais, il faudra attendre la réforme de 1992-1993 pour que des éléments de différenciation des deux filières scolaires soient clairement introduits dans le régime des études.

Les mémoires présentés à la commission parlementaire

Nous sommes en 1992. Depuis 10 ans le choc produit par le numérique dans les économies des pays occidentaux bouleverse les industries : fermetures d'usines, recul des secteurs traditionnels de production, généralisation de la numérisation dans tous les secteurs de production, émergence de types nouveaux d'industries. Les formations techniques des cégeps sont au cœur de ces transformations : refontes des programmes techniques pour les secteurs touchés, développement d'une alliance nouvelle entre les secteurs industriels en transformation et les cégeps. La Fédération des cégeps accompagne ce mouvement de réflexion et de concertation par l'organisation de colloques.

Vers 1989, un grand débat sur les cégeps s'annonce. Il pourrait conduire à leur disparition. La Fédération des cégeps lance la campagne des Ambassadeurs. Elle est présidée par monsieur Brunet. Des personnalités de la société civile sont recrutées pour défendre les cégeps. Les enquêtes d'opinion disent quel est l'axe porteur de la défense et de la valorisation des cégeps : son enseignement technique.

Et pourtant en 1992, quand vient le temps de se présenter à la Commission parlementaire sur les cégeps, le mémoire préparé par un comité de la Fédération des cégeps parle toujours du cégep de façon indifférenciée. Du coup, les propositions deviennent très générales et n'indiquent pas clairement ce qui serait souhaitable. Lors de l'assemblée qui doit débattre et accepter les propositions présentées par ce rapport, j'interviens quand une première proposition souffre d'un tel défaut : « Cette proposition est acceptable pour les programmes préuniversitaires, mais non applicable ou pertinente pour les programmes techniques », puis pour une deuxième, puis pour une troisième... Après quelques interventions de cette nature, un membre de l'assemblée demande qu'une réécriture du document se fasse en distinguant les propositions qui concernent la formation préuniversitaire et celles concernant la formation technique pour que le débat puisse se faire sur des enjeux clairs et non dans l'ambiguïté et se clôt sur des formules creuses. Panique dans l'assemblée. Le président suspend la rencontre pendant que le comité qui a produit ce rapport se réunit. Vingt minutes plus tard, le président reprend la séance avec cette formule : « On continue », sans plus d'explication...

De la nécessité de gestes un peu subversifs pour débloquer de telles situations

Dans des situations de cette nature, la résistance au changement vient de deux causes : le postulat de principe dans lequel on s'enferme et des discours cosmétiques qui empêchent de voir la réalité. Le postulat de principe. Même s'il est composé de deux réalités, le cégep est « un » parce qu'on l'a voulu comme tel en mettant « ensemble » deux réalités. Et pour empêcher la « séparation » ou la division, en fera que ce qu'on veut « un », soit « commun », faute de pouvoir le rendre « semblable ». C'est bien là un *modèle* de pensée ou d'action bien connu aussi en politique au Québec et au Canada.

Comme aussi celui du type de discours qui lui correspond. Les mots ne sont pas utilisés pour dire les choses, mais pour les cacher tout en prétendant les nommer. Le recours au langage creux qui ne nomme pas les choses telles qu'elles sont n'est pas le seul apanage du tricheur, c'est aussi celui du technocrate. Et plus on est loin de la réalité et plus on y recourt. Le cégep fantasmé de la Fédération des cégeps ou celui du ministère n'est pas le cégep d'un directeur d'établissement en butte avec la réalité. Mais ce sont là deux visions, deux vérités, qui ne peuvent s'accorder et leur confrontation est souvent stérile, car chacun pense qu'il est dans le vrai. Aussi, si on veut faire avancer les choses, il faut agir autrement, tenir le langage de la réalité : remplacer les mots qui servent à dire, exposer les problèmes réels qu'il faut affronter.

C'est ce qu'un jour, moi et quelques amis, nous avons décidé de faire. Un jour, avec Jean-Pierre Bergeron, nous avons décidé de constituer un petit groupe constitué de membres choisis entre nous, par cooptation, pour analyser sans tabou les problèmes les plus importants vécus par le cégep et concevoir les solutions appropriées. Les langues de bois des grandes instances comme celles de la Fédération des cégeps, les attitudes défensives et le conservatisme qui est le propre de tels organismes, ne permettaient pas d'aborder les questions qui nous préoccupaient. Ce groupe devait rester secret, nous l'appelâmes, le Groupe Z¹. Pendant 8 ans, nous nous sommes réunis, 4 ou 5 soirs par an, dans un restaurant. À chaque réunion, nous traitions d'une question et quand nous pensions qu'on était « mûr », sûr dans nos diagnostics, assurés quant à la faisabilité des dispositifs à proposer, nous examinions quelle serait la meilleure façon de faire avancer ces idées au sein du réseau des collèges, tout en restant masqués. Car ce qui était important, c'était l'appropriation progressive de l'idée dans le réseau par le seul effet de sa justesse et de sa pertinence. Ce que nous cherchions, c'est à faire changer le regard sur les choses, à faire voir ce qui est évident. Mais l'évident, ce qui est devant nous, c'est toujours une chose difficile à voir, car nous le voyons d'abord en empruntant la représentation qu'on nous en donne. C'est la *doxa*, les idées convenues sur ce que devrait être le cégep, le discours officiel de ses instances représentatives qui empêchaient de voir la réalité de ce qu'il est. Il fallait agir subtilement et à côté. Je ne raconterai pas ici toutes les interventions faites *incognito* par ce groupe². J'en parlerai de deux.

¹ Firent partie de ce groupe Jean-Pierre Bergeron (SRAM), Claude de Lorimier (Cégep Montmorency, jusqu'au moment de sa prise de retraite), Émile Demers (Cégep de l'Outaouais) Germain Godbout (Cégep André Laurendeau), Yves Mongeau (Cégep Ahuntsic), Claude Ostiguy (Cégep Édouard-Montpetit), et moi (Cégep Ahuntsic).

² J'en évoquerai quand même une. Un jour, nous avons demandé à rencontrer Claude Ryan, ministre de l'Éducation. Il nous rencontra en mars 1989, un soir, avec un de ses conseillers politiques. Nous avons écrit un court texte sur le système d'évaluation des étudiants dans les cégeps, intitulé *Évaluation des apprentissages*,

Une action du SRAM

Tous les ans avant la période d'inscription du mois de mars, le SRAM éditait un feuillet présentant, pour permettre le choix des étudiants, tous les programmes d'études offerts par les différents collèges. Le feuillet présente les programmes menant à l'université, puis ceux menant au marché du travail. Les titres de ces deux regroupements de programmes étaient *Programmes de formation générale* et *Programmes professionnels* suivant les dénominations officielles du ministère. Suite à nos discussions, son directeur décide de présenter ces regroupements sous de nouveaux noms, *Programmes préuniversitaires* et *Programmes techniques*. Le professionnel responsable au ministère de la carte des programmes grogne un peu quand il voit le changement, mais des milliers de feuillets sont déjà imprimés. Ce simple petit changement aura des conséquences énormes. Il est rapidement utilisé dans le réseau, car il permet de sortir de deux malaises dans lesquels on s'enfermait. Le terme d'« enseignement de formation générale » venait se télescoper avec celui de « formation générale » utilisé dans la bataille des cours « communs et obligatoires ». La substitution du mot « professionnel » par le mot « technique » permettait de distinguer le niveau de « formation professionnelle » donné au cégep de celui du secondaire et de ne pas souffrir de l'image négative que ce dernier avait alors.

Mais plus profondément, ce simple changement, en nommant ces deux catégories de programmes par leur destination, introduisait un élément essentiel de différenciation. Tous les débats qui depuis des années monopolisaient alors l'attention, ceux de la « formation générale commune et obligatoire » avaient poussé à regarder ce que pourrait avoir de « commun » ces deux catégories de programme et à concentrer l'attention sur cette seule question. Un changement de dénomination permet de voir la réalité autrement, différente, car qui peut contester la différence de destination et qui peut aussi contester que la différence de destination peut jouer et produire des effets différents. Toutes les réflexions et actions correctives qui, par la suite, sont venues sur l'étudiant et le programme ont leur source dans ce changement de regard. On a pu ainsi voir les effets de la destination du programme quant à la persévérance et la motivation des étudiants, comment et pourquoi le programme est le noyau constitutif de leur sentiment d'appartenance, qu'il faut diminuer les éléments de dispersion dans le programme préuniversitaire, la nécessité de l'« approche-programme » et d'intégration des apprentissages par

l'hypothèse d'un examen ministériel. La conclusion était pour nous claire : il ne savait pas ce qu'il signait quand il signait le diplôme d'études collégiales. Quelques jours plus tard, en pleine Commission parlementaire dans laquelle la Fédération des cégeps était présente, il dit « Je ne sais pas ce que je signe quand je signe le diplôme d'études collégiales ». Vous devinez les réactions offusquées du directeur général de la Fédération devant les caméras.

Nous lui avions dit : « On vous laisse la propriété de ce texte pendant 6 mois. Si vous n'en faites rien, nous le reprenons ». Les mots qu'il avait prononcés mirent évidemment la pression sur la Fédération qui pratiquait l'aveuglement volontaire sur cette question qui, depuis plusieurs années, minait la crédibilité des Cégeps. C'était un sujet chaud qu'on ne pouvait éluder. L'année suivante, on sentait venir la Commission parlementaire sur les cégeps. Un comité avait été constitué pour définir la position que tiendrait la Fédération sur le sujet. Au moment où ce débat avait lieu, nous avons rendu public ce texte, signé de nos noms et l'avons envoyé aux directeurs généraux et aux directeurs pédagogiques de tous les cégeps.

l'étudiant. Sur toutes ces questions, les programmes d'enseignement technique avaient de l'avance sur les programmes d'enseignement préuniversitaires. Leurs passés, les exigences relatives aux attentes des milieux où devaient déboucher leurs étudiants les avaient préservés des dérives des programmes cafeterias de la polyvalence. Ce qui ne fut pas le cas des programmes de « formation générale », notamment ceux de sciences humaines qui drainaient alors plus de la moitié des étudiants des programmes préuniversitaires.

Un livre

Les années 1980 furent rudes. La crise du financement public frappa les collègues : contraintes budgétaires, réduction des salaires. Mais de plus, les cégeps dont la carte des programmes techniques était constituée de façon importante de programmes préparant à des secteurs industriels traditionnels, se voyaient contraints à des révisions de programmes douloureux. J'étais dans ce type de cégep, au Cégep du Vieux-Montréal, puis à partir de 1983 au Cégep Ahuntsic. Des parties importantes de ces deux cégeps étaient les héritiers d'établissements d'enseignement technique de renom, antérieurs à l'existence du cégep : l'Institut de technologie de Montréal et l'Institut des arts appliqués dans le cas du Cégep du Vieux-Montréal, l'Institut de Technologie Laval et l'Institut des arts graphiques pour le Cégep Ahuntsic. Il fallait rapidement faire face à la situation. Mais cette situation nous obligeait de plus à examiner profondément ce qui assure la vitalité d'un programme technique, sa continuelle adaptation, sa pertinence. De tels moyens existaient dans les Instituts antérieurs. Leurs liens avec les secteurs industriels correspondants étaient vivaces. Créés pour servir de pôle dont la mission était d'entraîner des améliorations technologiques pour les industries de leur secteur, ils étaient pour leur milieu de référence un phare et une force d'innovation. Mais en rentrant dans le nouveau costume qu'était le cégep, tout cela avait progressivement disparu... Il fallait donc recréer cela, retisser des liens, mais aussi servir de facteur de transformation des industries par une formation adaptée à la situation technologique nouvelle, mais aussi par l'aide technique, la recherche appliquée.

Mais cette perspective nouvelle qu'il fallait créer pour assurer le développement de programmes techniques dans le nouvel environnement technologique dépendait de nos initiatives. Elles ne furent pas toujours bien vues, car elles semblaient échapper aux normes, aux habitudes, à ce qu'il convient de faire. Elles ne seraient considérées comme normales et seraient même encouragées que dans la mesure où il serait clair pour tous que le registre des actions possibles pour l'enseignement technique doit être différent pour un certain nombre de choses de celui de l'enseignement préuniversitaire. Or, quel meilleur moyen qu'il en soit ainsi sinon de faire en sorte que des textes législatifs ou réglementaires le permettent? Il ne fallait donc pas manquer l'occasion qu'offrait au début des années 1990 l'opération réforme du cégep pour faire avancer des idées sur ce point. Mais pouvait-on compter sur les positions de la Fédération des cégeps pour avancer sur ce terrain? Nous, les membres du groupe Z, pensions que non (et les faits nous donnèrent raison comme je vous l'ai raconté), qu'il fallait préparer les esprits, faire changer les regards d'une autre façon.

C'est alors que je pris quelques mois de congé pour écrire un livre sur le cégep. Le laboratoire d'idées et de réflexion stratégique qu'était depuis plusieurs années mon groupe, le Groupe Z, me permettait de rédiger rapidement un tel livre. Pour profiter au maximum de l'attention, il fallait qu'il soit publié avant la Commission parlementaire sur les cégeps.

Je vous transcris ici toute la conclusion de ce livre. Vous comprendrez ainsi mieux ce que j'ai évoqué ici.

Basse, la flamme n'éclaire que le voisinage; haut, le feu amine tout le paysage.

Les débats que suscitent les propositions de réforme prennent souvent l'allure de lourds combats de gladiateurs cuirassés dans des certitudes assénées sans beaucoup de justification. Bientôt, un débat sur l'enseignement collégial s'engagera au Québec. Aussi, j'ai voulu, quant à moi, prendre du recul, aérer les éléments en cause, les situer dans le temps et l'espace, pour qu'ainsi ressortent plus nettement les vrais enjeux et les lignes d'évolution souhaitables. Voir, mais voir bien. Car, ne voir qu'en myope est rétrécir l'espace, entretenir la partialité, entraver l'action. Voir haut et loin, c'est au contraire, se donner des clefs pour comprendre, favoriser les ralliements, dégager les lignes d'horizon des changements à entreprendre.

C'était l'intention de ce livre. Aussi, rendu à son terme, je voudrais redire non les propositions de réforme qu'il contient, mais plutôt la méthode, les idées forces qui l'inspirent. Ce sont là, certes, quelques clefs pour comprendre le cégep, mais ce sont aussi des clefs pour le changer.

Comprendre le cégep, c'est le considérer d'abord comme une institution d'enseignement supérieur. Mais l'existence en son sein d'une filière d'études préparant à l'université empêche de le voir, car l'idée dominante de la fonction du cégep est imposée par l'université. Alors, le cégep n'apparaît que comme préparatoire à l'université. Pourtant, dans la filière de formation technologique, toutes les conditions sont remplies pour que l'économie générale de cet enseignement puisse être identique à celle de l'université : établissements d'enseignement responsables de l'élaboration des programmes, de l'évaluation, des diplômes, rôle des établissements dans la recherche, les services à la communauté, la formation des adultes. L'idée dominante entretenue sur la fonction du cégep oblitère le regard. Elle empêche de voir l'autre réalité, celle de la filière technologique, elle est du même coup un obstacle, un frein, à l'évolution de cette filière.

La fonction ultime de l'enseignement supérieur est de préparer à l'exercice d'une profession. Pour atteindre ce but, le dispositif général mis en place doit prévoir, à côté de formats d'études longues, des formats d'enseignement supérieur courts. La filière de formation technologique du cégep remplit déjà en partie cette fonction, mais des obstacles réglementaires (formats des études, durée des études, mission des établissements) doivent être levés pour qu'elle puisse le faire pleinement. La conjoncture actuelle, c'est-à-dire l'augmentation nécessaire des taux de scolarisation, les transformations technologiques et économiques, renforce la nécessité de donner à cette filière les conditions de son plein épanouissement. C'est la carte que le Québec ne peut s'empêcher de jouer pour mieux assurer son développement.

Quant à l'enseignement préuniversitaire, les problèmes qu'il doit affronter sont ceux auxquels devra faire face aussi de plus en plus l'enseignement du premier cycle universitaire. Ce sont les problèmes posés par la préparation à des études longues qui tendent à repousser la formation directe à l'emploi au niveau de la maîtrise, après le

baccalauréat. Si la filière préuniversitaire du cégep et les premiers cycles d'études des universités veulent prendre au sérieux les exigences de la préparation aux études longues, ils doivent se transformer radicalement en tendant vers le modèle du collègue. L'université aura du mal à le faire. Il sera d'autant plus impérieux que la filière préuniversitaire du cégep le fasse. Pour un nouveau dessein, il faut un nouveau modèle.

Il y a trente ans, les concepteurs du système d'éducation transformaient l'appareil éducatif pour permettre l'enseignement supérieur de masse. Les dispositions prises ont permis une plus grande accessibilité et une régulation des flux relativement harmonieuse. Mais ces concepteurs ne pouvaient prévoir ce que seraient les étudiants de l'enseignement supérieur de masse, car ils sont le produit de la réforme. Le cégep, placé à l'avant-garde du dispositif, a été le tout premier la victime de ce succès, et les ajustements requis par ces situations inédites ont tardé à se mettre en place. Il faudra donc qu'à l'entrée même de l'enseignement supérieur, une vigilance continuelle permette de repérer ces comportements nouveaux qui ébranlent l'institution scolaire.

Trois problèmes posés par cet enseignement supérieur de masse demeurent préoccupants. Ce sont la prolongation de l'incertitude vocationnelle chez les étudiants, la demande croissante d'enseignement supérieur par des étudiants insuffisamment préparés, l'agrégation de ces deux catégories d'étudiants dans la filière préuniversitaire dont pourtant la finalité est la préparation à des études longues. La solution de ces problèmes n'est pas simple. L'enseignement secondaire qui produit de tels effets devra être réexaminé. Mais un des facteurs déterminants, celui de l'organisation de la filière préuniversitaire du cégep, devra lui aussi être réformé. Les programmes d'enseignement de type cafétéria, dans lesquels la détermination des standards à atteindre est laissée au seul professeur, perpétuent le comportement de l'étudiant consommateur définissant lui-même le seuil de sortie selon l'investissement qu'il veut bien consentir. C'est la plus mauvaise façon de préparer à des études longues et exigeantes.

Les réformes sont donc nécessaires. Mais elles ne doivent pas être bureaucratiques, déterminées à partir de distinctions administratives. Elles doivent tenir compte des réalités à réformer. Or, le cégep présente deux réalités, celle de la filière technologique, celle de la filière préuniversitaire. D'un côté, une filière de formation à finalité professionnelle, de l'autre, une filière de formation préparatoire à des études menant ultérieurement à une formation professionnelle. D'un côté, un environnement professionnel exerçant des pressions constantes sur les contenus de cours, la nature des formations requises, de l'autre, un environnement de type scolaire, celui des ordres limitrophes d'enseignement dont les messages sont peu explicites. D'un côté, des besoins nouveaux (transfert technologique, recyclage et perfectionnement de la main d'œuvre) auxquels il faut répondre rapidement, de l'autre, des besoins de formation traditionnelle, ceux de la tête bien faite, ceux de toutes les époques d'incertitude. D'un côté, la présence de forces exogènes faisant contrepoids aux effets de segmentation du système, de l'autre, l'omniprésence de forces endogènes poussant à l'épanouissement de systèmes ouverts dans lesquels la liberté et la sécurité du professeur et souvent celles aussi de l'étudiant sont absolues. D'un côté, un fleuve trop resserré qu'on empêche d'irriguer des terres nouvelles, de l'autre, un fleuve d'eau stagnante dont le mouvement doit être dynamisé par le resserrement des berges.

Pour transformer ces réalités selon leur logique propre, l'appel à la bonne volonté des acteurs ne peut suffire. On ne transforme pas les choses par la seule morale. Les comportements d'acteurs s'expliquent davantage par les structures d'action dans lesquelles ils agissent que par leur mauvaise volonté. La géologie et la géographie précèdent toujours l'histoire et la conditionnent. Qui veut entreprendre une réforme doit donc faire de cette règle un principe absolu d'action. Il lui faut essayer de comprendre, et sans juger, pourquoi les acteurs agissent de telle façon et non autrement. Et la liaison établie entre le comportement et la situation d'action doit être telle que tout lecteur soit convaincu que lui-même, dans la même situation, agirait ainsi. Alors seulement, on pourra découvrir ce qui, dans la situation, doit être changé pour que les comportements le soient aussi. On déplore souvent l'inertie des acteurs des systèmes éducatifs, mais c'est le système d'action dans lequel ils agissent (protection absolue, contrôle des comportements et non des résultats) qui en est la cause. Les mêmes personnes, placées dans des situations différentes, se comporteront de façon différente.

Pour réformer, il faut donc changer les structures d'action, c'est-à-dire les règles, les conventions établies. Mais de tels changements sont toujours difficiles. Ils soulèvent l'inquiétude, brisent le cocon de sécurité, ébranlent l'organisation et l'équilibre des pouvoirs, lesquels tendent à persévérer dans leur être. Aussi, pour opérer de tels changements, il faut s'appuyer sur les forces innovatrices qui bouleversent déjà les structures d'action existantes. Pour qu'un système adopte une innovation, il doit être capable de l'accueillir. Pour permettre cet accueil, l'innovation doit, pour certains acteurs, représenter des conséquences heureuses telles qu'ils acceptent de prendre en charge les coûts de son introduction. Ce sont toujours les individus qui changent les choses. Toutes les propositions de réforme faites ici s'appuient sur les forces de changement en œuvre au cégep même et elles n'ont d'autre but que de les renforcer. Mais le pouvoir politique doit faire sa part, le relais de la bonne volonté doit à un certain moment être repris par ceux qui ont le pouvoir de changer les règles. Sinon, ce sera le recul. Il y a en effet dépression, puis régression, quand un manque de concordance entre le nouvel ensemble de référence des innovateurs et le cadre institutionnel établi se maintient trop longtemps. Cette non-concordance est alors un obstacle au progrès.

Les difficultés à affronter pour changer la structure d'action de l'enseignement préuniversitaire ne doivent pas servir d'alibis pour ne pas changer celles de la filière technologique. Car la réforme de cette section du cégep ne peut attendre. Autrefois, l'adaptation de l'homme se faisait au rythme lent de l'évolution des générations. La constitution d'un nouveau milieu technique est, elle, très rapide. Elle se fait de façon explosive. L'adaptation doit être achevée en une génération. Aussi, elle ne peut être spontanée. Pour aller vite, il faut aller volontairement. Pour relever un tel défi, c'est toute la filière d'enseignement professionnel et technologique qui, à travers les ordres, doit être profondément remodelée. C'est là une obligation dont on ne peut se défausser.

Cependant, rappeler ce segment de l'appareil éducatif, c'est s'obliger à examiner aussi, un jour prochain, tous les autres, du primaire à l'université, sans oublier le secondaire, le maillon le plus faible de la chaîne. Mais à ce moment, là encore, il faudra d'abord produire l'effort de comprendre ce qui se passe. Ce sont les acteurs qui, sur le

terrain, portent et font des changements. Mais, pour agir, il leur faut toujours, d'abord, des clefs pour comprendre.

La mystérieuse allégresse ressentie quand on comprend mieux élargit l'horizon. Elle prédispose aussi à la recherche de voies nouvelles.

L'Avenir du Cégep, éd. Liber, p. 173-178

Le mémoire préparé par le Cégep Ahuntsic pour la Commission parlementaire reprit quelques propositions de ce livre, notamment la nécessité de dispositifs de réforme différents pour la filière préuniversitaire et pour la filière technique, dispositifs visant dans le premier cas à resserrer le jeu et dans le deuxième, au contraire, à l'ouvrir. Le syndicat des professeurs teint même à s'associer explicitement à ce mémoire et à accompagner la direction devant la commission parlementaire. Le message fut entendu.

Des leçons

Que retenir de cette expérience? Que les mots servent à nommer les choses, mais qu'il arrive qu'ils ne servent plus qu'à empêcher ou à s'empêcher de voir la réalité et qu'il est facile de se réfugier dans les langues de bois pour essayer de se faire illusion. Que les organismes officiels de représentation et de défense résistent mal à la tentation des langues de bois et qu'il arrive parfois que la *doxa*, la pensée juste qu'en tant que membres on se doit d'y professer, soit bâtie sur le déni de la réalité. Que les instances supérieures résistent mal à l'utilisation des approches technocratiques, aux logiques de papier, à la création de fausses fenêtres pour des raisons de symétrie.

Et que si on est convaincu qu'il faut changer les choses, il faut savoir sortir du jeu, se créer avec d'autres les conditions de l'exercice de la pensée libre, de l'examen sans concession de la pertinence et de la faisabilité des solutions. Mais elles ne pourront être adoptées que si elles rallient beaucoup d'autres acteurs, des acteurs de terrain à qui aussi elles paraîtront justes et nécessaires. Tout ceci n'est pas rien.

3 Des changements dans la gouvernance des enseignants

Les questions posées par la gouvernance des professeurs des cégeps ne sont pas réglées. Et sur ces questions, l'unanimité est loin d'exister dans le réseau des cégeps, comme l'ont démontré les chemins différents pris par les collèges pour établir le règlement de la Commission des études. Mais ce sont les changements qui ont eu lieu en ce domaine qui, selon moi, ont le plus contribué à certains changements dans la gestion des collèges et une certaine transformation du cégep, *établissement* scolaire en *institution* scolaire.

La donne de départ

Le contexte

Préoccupés et noyés par les problèmes de la mise en place et de l'organisation des cégeps, leurs premiers responsables (la durée moyenne dans la fonction de direction était alors de deux ans) portèrent peu d'attention à l'élaboration des encadrements des professeurs propres à un établissement d'enseignement de ce niveau. D'ailleurs le personnel enseignant de beaucoup de ces nouveaux cégeps venait d'institutions aux pratiques et aux traditions différentes en matière de gouvernance. Les consensus à établir pour un nouveau modèle en ce domaine auraient été difficiles, mais surtout les préoccupations portaient alors sur des sujets d'un tout autre intérêt et de première urgence. Elles concernaient ce que serait la tâche et ce que seraient les échelles de salaire des désormais professeurs intégrés aux cégeps alors qu'en ces matières les régimes des institutions d'où ils provenaient étaient différents.

Pendant des années, ces questions concernant l'équité à défaut d'égalité dans le traitement des professeurs dont les profils de formation étaient différents prirent de l'importance. Dans ce contexte, le rôle des syndicats fut évidemment déterminant. Dans la foulée et pour combler le vide institutionnel d'encadrement des professeurs d'une maison d'enseignement, la commission pédagogique, le département, la fonction de responsable de département furent établis dans la convention collective nationale et dans le cadre de négociations.

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, 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 collègue.

Le résultat

Quel est, à ce moment, l'effet d'une telle structure d'action sur les comportements du professeur et du gestionnaire de cégep?

Dans cette situation, le professeur s'identifie seulement à la discipline qu'il enseigne et 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, selon la convention collective, responsable de la qualité de l'enseignement, mais la direction du département est assurée par un pair;
- les programmes d'études sont établis par le ministère. Le collègue n'a rien à y voir et le professeur n'a pas à rendre compte au collègue de l'application de son programme. Au contraire, c'est le ministère qui assure la valorisation professionnelle des professeurs qui constituent les comités ministériels des programmes d'études;
- 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 situation, 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. Et les choses ayant changé depuis, vous avez peut-être du mal à vous représenter les préoccupations et les dilemmes des équipes des directions pédagogiques du temps. Certains qui, par éthique, ont voulu assumer véritablement dans leur collège leur responsabilité de directeur des services pédagogiques ont perdu leur poste et leur santé.

Les tentatives entreprises par les directions des services pédagogiques et la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des Cégeps pour corriger cette situation d'action qui les empêchait d'exercer la responsabilité que la loi leur mettait sur les épaules ont été nombreuses. J'en évoque ici quelques-unes :

- tentatives de constitution de regroupement des différents professeurs qui enseignent à un même programme. Opposition syndicale basée sur le département défini dans la convention;

- tentatives de contrôle direct de l'enseignement : contrôle des contenus de plans de cours, supervision de l'enseignement par des cadres. Se bute à des problèmes de faisabilité et de fiabilité;
- tentatives de contrôle indirect de l'enseignement : le « statut » du chef de département qui déclenche l'opposition aux « petits boss », puis mis en place de la Commission d'évaluation du Conseil des collègues.

Mais au fur et à mesure qu'on accumulait les échecs, les tentatives deviennent de plus en plus prudentes, quand ce n'est pas le laisser-aller qui s'installe. Certaines directions des services pédagogiques ont même été atteintes du syndrome de Stockholm, ce phénomène d'auto protection qui se développe dans les milieux fermés et qui pousse à adopter le point de vue de ceux dont on est l'otage. Deux exemples :

- l'intervention dans les collèges de la Commission d'évaluation des collègues est bien légère. Elle n'évalue pas les résultats, mais les processus d'évaluation, tels qu'exprimés dans les politiques d'évaluation que les collèges se seront données. Et pourtant, au sein de la Fédération des Cégeps, au nom de l'autonomie des collègues, se développe un mouvement de boycottage de remise des politiques à la Commission. Il faudra que le ministère oblige, par règlement, les collèges à adopter une politique d'évaluation des apprentissages et à la soumettre à la commission;
- à la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps, dans les années 1970, les débats sur l'évaluation étaient ouverts, mais au début des années 1980, les assemblées de la Fédération des cégeps deviennent défensives. L'évocation de certaines questions concernant les modèles d'évaluation, comme celle de la possibilité d'examens ministériels, devient un sujet tabou. Toute forme d'intervention extérieure est repoussée alors que le mal dont souffre le cégep par suite de la structure d'action dans laquelle il s'est placé par rapport à l'évaluation est celui des sociétés endogènes.

Aller à contrepen

À l'intérieur du Groupe Z, ces questions furent souvent l'objet de nos préoccupations et de nos réflexions. Progressivement deux évidences s'imposèrent à nous. Pour sortir l'évaluation dans les collèges du cul-de-sac de la situation d'action dans laquelle étaient enfermés gestionnaires et professeurs, il fallait qu'un organisme extérieur intervienne, sinon le doute sur la validité de la formation qui y est donnée subsisterait. Il nous fallait donc travailler activement à faire avancer les idées et à préparer un tel changement. Mais, faute de pouvoir régler tout de suite cette question, il nous fallait aussi sortir du type de rapport qui s'était établi entre gestionnaire et professeur dans ces tentatives avortées de « contrôle » de l'enseignement. (Ce n'est pas pour rien que dans mon livre *l'Avenir du Cégep*, deux des quatre chapitres qui en font l'analyse portent sur le professeur et l'évaluation. On y trouvera plus en détail ce que j'évoque ici.)

Or, l'analyse de la nature de ces tentatives nous montrait que les formes de contrôle privilégiées étaient celles du contrôle des comportements. Il fallait donc aller à contrepen de cette tendance. Nous connaissions trop bien les fruits amers que nous avions récoltés en agissant

ainsi : luttes de pouvoir, augmentation réciproque des règles bureaucratiques visant à limiter le pouvoir de l'autre, accroissement de l'intervention syndicale dans des rapports de type professionnels concernant la pertinence et la valeur de la formation; au bout du compte, isolement de l'enseignant qui ne se sent pas reconnu et est pris comme otage d'enjeux d'autre nature que l'enseignement lui-même.

Le problème que nous nous posons est le suivant : comment articuler la recherche légitime d'autonomie du professeur et la recherche d'intégration tout aussi légitime du gestionnaire des volontés individuelles des membres d'une communauté dans des buts institutionnels? Pour réaliser cela, il fallait aller à contre-pente, substituer aux pratiques de contrôle des comportements des pratiques de contrôle par objectifs partagés. Du coup, il nous fallait changer dans la pratique la perspective de ce qu'est un enseignant de cégep : un professionnel, un professeur d'enseignement supérieur. Il nous fallait donc tenir un discours public conforme à cette vision, mettre en place et développer ce qui permet son développement.

C'est cette vision du professeur de cégep qui m'a conduit à dire et à écrire ce qu'est ce métier. C'est cette vision qui m'a conduit à m'engager très fortement dans le développement de Performa, dans l'ouverture du champ de la recherche pour les professeurs du collégial (Programme ACSAIR du fonds FCAR, réserve de postes pour la recherche, centre spécialisé en communications graphiques), dans l'implication des professeurs dans l'élaboration des contenus des programmes. (Au cégep Ahuntsic, l'élaboration du contenu d'une douzaine de programmes était assurée par le collègue lui-même)

C'est aussi cette vision qui m'a conduit à soutenir une certaine conception de la création de la Commission des études, inspirée de la pratique universitaire centenaire en ce domaine. Des professionnels, on le voit avec les ordres professionnels, se donnent des encadrements qui permettent d'assurer la qualité professionnelle des actions des membres de leur profession. Un professeur, professionnel, n'est donc pas en soi allergique aux préoccupations de la qualité de la formation ni au fait que cette qualité doive ou puisse être un objectif institutionnel. La préoccupation de la qualité qui l'anime doit donc sortir de ses préoccupations personnelles, du seul domaine privé, pour devenir une préoccupation du collègue, une préoccupation institutionnelle. Et dans ce domaine, les professeurs doivent être partie prenante et leur rôle prépondérant. Pour pouvoir l'assurer, cela dépasse les habituelles chicanes de « qui aura la majorité? » au Conseil des études. S'assurer une représentativité de la diversité du corps professoral dans cet organisme est bien plus important.

Les effets de ce changement

La création d'un type de professeur : le professeur de cégep

La représentation que dans les milieux des cégeps on se fait du professeur de cégep n'a plus rien à voir avec celle que l'on se faisait les premières années de la création des cégeps. Cette représentation n'avait pas alors d'identité, le corps enseignant qui se constituait étant composé de professeurs venant d'institutions d'enseignement ayant des représentations de leurs professeurs différentes. Les actions entreprises ont conduit à l'élaboration d'une représentation autre du professeur de cégep.

Il est de plus en plus convenu, et cela même à l'extérieur du réseau des cégeps, que c'est un type de professeur d'enseignement supérieur. Il dispose d'une marge d'autonomie dans l'exercice de son métier. Mais comme tous les autres « professionnels » qui disposent d'une telle latitude, il se préoccupe des deux conditions qui permettent d'assurer la qualité de son service : le perfectionnement personnel, les encadrements collectifs. Professeur d'enseignement supérieur, son activité professionnelle essentielle est dans l'enseignement, mais son niveau de formation et son expertise dans un domaine du savoir lui permettent d'intervenir aussi dans deux des champs qui sont la caractéristique du professeur d'université : l'élaboration des contenus d'enseignement et la recherche.

Ce type d'enseignant est nécessaire dans un système d'éducation. Son utilité s'avérera de plus en plus utile au Québec qui fit le choix de transformer les statuts différents des professeurs de ses établissements d'enseignement supérieur en un statut unique, celui de professeur d'université, statut qui se caractérise plus par la recherche que par l'enseignement. Seule l'ÉTS a maintenu deux statuts d'enseignant : le professeur et le professeur chercheur. L'Université, elle, a des professeurs chercheurs et... des chargés de cours.

La gestion dans les collèges

Si, quand on est gestionnaire, on pense que le professeur de cégep est un professionnel et qu'on n'obtient pas de lui une adhésion aux objectifs institutionnels par le contrôle des comportements, mais en faisant en sorte qu'il les fasse aussi siens, la perspective de ce qu'il nous faut faire change. Je n'ai pas eu de formation spécifique dans les écoles d'administration, mais j'ai lu et surtout beaucoup observé. Quand je suis devenu cadre au cégep du Vieux-Montréal, plusieurs de mes collègues avaient fait HEC. Je les trouvais brillants dans la conception et la mise en place de systèmes (admission, horaires, comptabilité, prêts, dossier étudiant, établissement de procédures...) et Dieu sait si ces choses étaient nécessaires et qu'elles le sont toujours. Mais je les trouvais plus malhabiles dans la compréhension des dynamiques d'une organisation.

Tous les tâtonnements, échecs, crises que j'ai vécues à cette époque relativement au « contrôle des enseignants » et les échanges que nous avons alors constamment sur ce sujet à la Commission des affaires pédagogiques m'avaient conduit à penser que nous étions sans doute bons dans « l'administration des choses », mais faibles dans la « gouvernance des hommes » (la formule est, je crois, de Fourier). À partir du moment où je suis devenu directeur général, et qui plus est celui d'un collège qui sortait d'une crise, c'était la « gouvernance des hommes », celle de l'institution, et des pratiques et mécanismes à instaurer qui m'ont préoccupé. Beaucoup d'actions que l'équipe de la direction générale a alors menées ou amorcées étaient inspirées par cette représentation du professeur et de la nécessité de l'amener à partager les objectifs institutionnels. J'en évoque ici deux types :

- la création d'une communauté. J'ai déjà dit souvent que l'un des maux dont ont soufferts les cégeps était, pour reprendre la distinction du sociologue allemand Tönnies, d'être des « sociétés » et non des « communautés ». Dans le type d'organisation qu'est une « société », et dont le prototype est l'entreprise industrielle, les relations entre les membres sont individuelles et contractuelles. Dans le type d'organisation qu'est une « communauté », les relations entre les membres se fondent

sur un pacte, plus ou moins explicite, qui lie des personnes, pourtant différentes. Deux situations propres aux débuts de leur existence expliquaient la prépondérance de fait qu'avait prise dans les cégeps le modèle de la « société » : sa création de nature technocratique, les luttes relatives au « contrôle » des enseignants. Il fallait aller à contrepeinte, travailler à instaurer le tissu de solidarité réelle et d'échange d'une communauté.

J'ai déjà traité devant vous, en 1991, certains aspects de cette question (*Le Cégep : établissement ou institution?*). J'ai les notes manuscrites que je n'ai pas encore éditées). Quelques réalisations inspirées par cet objectif : création du service des communications, création/restauration de rites autour de situations à forte charge symbolique (la rentrée scolaire, l'arrivée du nouveau, la prise de retraite, la valorisation des réalisations professionnelles, les 25 ans du cégep, la facture du rapport annuel...), la création/aménagement des lieux de rencontre (programmes, département d'enseignement, personnel, étudiants...), la campagne de collecte de fonds, la nature des rencontres de la direction générale avec les exécutifs syndicaux..

- la création/restauration de « l'appareil » de gouvernance. Montesquieu, bien après Solon, nous a appris que la force d'un État ne dépend pas de la force ou de l'habileté des personnes qui la dirigent, mais de la qualité et de la pertinence de son « appareil » législatif ou réglementaire. Une institution ne peut être perçue comme telle et développer le sens institutionnel chez ses membres si elle néglige cette règle d'or. Une des plus importantes causes des crises vécues par plusieurs collèges entre 1970 et 1990 fut, sinon l'absence, du moins l'insuffisance de l'encadrement réglementaire de la gestion du collège. Faute de règles, certains gestes posés par la direction apparaissent alors arbitraires, au service d'intérêts privés sinon personnels. Et la confiance des membres de la communauté envers la direction en est ébranlée. Comment arriver, dans une telle situation, à faire partager des objectifs institutionnels?

Ce fut le cas, au Cégep Ahuntsic. Après mon arrivée, un énorme travail d'élaboration réglementaire a dû être entrepris sous la gouverne du secrétaire général. C'est là un ensemble de textes de très grande qualité encadrant les décisions concernant la gestion d'un collège, textes dont il n'y avait pas, à ce moment-là, d'équivalents dans le réseau collégial. Ces textes comprennent des règlements et des politiques. Il fallut faire preuve de jugement pour déterminer la forme d'encadrement la plus appropriée à l'objet. « Les règles inutiles affaiblissent les nécessaires », disait Montesquieu et si un règlement est nécessaire et convient pour encadrer les décisions financières ou un régime d'études, il ne l'est pas pour encadrer la gestion du personnel ou l'évaluation des élèves.

Les limites imposées à la Commission d'évaluation du Conseil des collèges, évaluer les politiques que les établissements se donneront, ne lui ont pas permis d'obtenir le résultat qu'on en attendait, mais elles ont eu un effet positif : conduire les collèges à faire l'apprentissage de la gestion par politique. Ces choses vous paraissent banales aujourd'hui, mais elles ne l'étaient pas alors. Or, l'établissement de politiques était à ce moment un exercice plus complexe que celui de l'établissement d'un règlement. Nous n'avions pas de modèle et un tel travail ne pouvait se faire en vase clos, il

impliquait nécessairement les acteurs dont les actions seraient dorénavant orientées par cette politique. Mais son élaboration, puis sa mise en œuvre étaient la manifestation concrète de la manière dont se crée et se renforce une institution : rassemblement, autonomie, cohérence. Rassemblement : les gestes individuels posés dans un domaine donné (par exemple : évaluation des apprentissages) se fondent sur des principes d'action discutés, partagés (et non seulement sur des valeurs évoquées de façon floue) qui s'imposent à tous. Autonomie : les règles normatives sont limitées, on fait appel au jugement. Cohérence : la politique implique des effets sur d'autres domaines, notamment dans la mise en place de conditions.

C'est la même préoccupation du « contrôle par les objectifs partagés » qui m'amena à instaurer au Collège la pratique du plan stratégique de développement. J'avais, comme tous les gestionnaires des collèges du temps, pratiqué la gestion par objectifs. Les plans de développement indiquaient les actions qui seraient menées et les résultats attendus à une échéance donnée. C'étaient là des outils efficaces d'action, mais leur pouvoir d'entraînement collectif était limité. Le collège venant de sortir d'une crise profonde, il fallait, après le travail en sous-œuvre entrepris les premières années dans la refonte des textes des encadrements, exorciser le passé récent et le projeter dans l'avenir. Or, élaborer un plan de développement stratégique permet d'embrasser large, mais surtout de rendre conscient, aux yeux de sa communauté, le collège comme un organisme vivant, un organisme dont on est membre et dont le destin nous importe. Faire un plan de développement stratégique d'un collège, c'est faire l'analyse de l'environnement dans lequel il agit, évoquer le passé, les blessures, les échecs, les réussites révélateurs de sa culture organisationnelle, analyser sa réalité actuelle et, forts de tout cela, se projeter dans l'avenir.

Toutes ces manières de faire de la gestion que j'évoque ici sont maintenant évidentes, au point que la nouvelle loi des cégeps les récupère et en fait une obligation pour tous les collèges. Mais je dirai deux choses. Le ministère vient au secours de la victoire : ces obligations sont, après tâtonnements et échecs, des réalisations réussies d'acteurs de terrain qui devaient faire face à la réalité de la gestion de cette nouvelle réalité qu'était le cégep. Et ces réalisations ont pu se déployer à partir du moment où l'on a compris qu'il nous fallait sortir du terrain mortifère du « contrôle » des professeurs du type « contrôle des comportements » pour le remplacer par un autre, le « contrôle par des objectifs partagés ». Du coup, toutes les autres catégories de personnels ont tiré avantage de ce changement : elles aussi font et sont le collège.

Des leçons

Quelles leçons peut-on tirer de ce cas de changement? Je n'ai pas le recul nécessaire pour répondre la question. Mais j'ai retenu deux choses de cette expérience : la première, concerne la difficulté de voir la réalité, la deuxième, les lieux où on peut mieux la voir.

Des choses évidentes le sont rarement du premier coup. Du moins pour moi. Pendant des années on s'est enfoncé dans des batailles concernant l'exercice légitime du « contrôle » de l'action du professeur sans se rendre compte que la structure d'action de l'évaluation dans laquelle il était placé rendait impossible le contrôle des comportements. De même, on s'est obstiné à vouloir exercer ce type de contrôle par ce moyen parce que la représentation implicite

que l'on avait du professeur de cégep était celle du professeur du secondaire. Or, l'exercice de leur métier se fait ici encore dans des structures d'action différentes (niveau d'enseignement, âge des élèves, rapport au savoir à transmettre). Mais mettre à jour les structures d'action dans lesquelles agissent les acteurs, mettre à jour les représentations que l'on a de ces acteurs est un exercice difficile mais nécessaire pour sortir des blocages et voir les boulevards de développement nouveaux qui s'offrent à nous. Pour changer les choses, il faut souvent savoir les voir autrement.

Le plus souvent, on pense que plus on s'éloigne de la réalité, mieux on peut la voir. C'est vrai. Forts de cette formule, on pense souvent que les instances supérieures parce qu'éloignées de la réalité du terrain, sont mieux à même de la voir, sont mieux à même de concevoir les changements et les réformes qui l'amélioreraient. Oui parfois sans doute, mais le plus souvent la réalité qu'ils disent voir est une réalité de technocrate. Mais cet éloignement qui permet de mieux voir est celui de la distance de la réflexion. Et si les échanges et les discussions entre personnes préoccupées des mêmes questions nourrissent cette réflexion, il y a plus de chance que les solutions qui seront trouvées soient pertinentes. Le plus souvent, on pense que les organismes de représentation de leurs membres sont plus à même de faire avancer les causes que des petits groupes d'individus. C'est vrai le plus souvent. Mais il arrive aussi que ces organismes soient des freins à des changements nécessaires et que la ligne d'étiage des positions communes tenues soit celle du plus petit dénominateur commun. Il faut savoir alors quitter la nef pour se réunir à quelques-uns dans une chapelle pour ensuite y revenir plus assurés.

3e partie : Quelques tâches qui vous attendent

Je me contenterai de les nommer. Développer les problématiques propres à ces questions demanderait un espace et un temps que je n'ai pas. Mais peut-être les circonstances me permettront-elles de le faire sur d'autres tribunes.

- **La consolidation de la gouvernance du professeur de cégep.** Cette consolidation passe par une représentation plus claire et plus affirmée de ce qu'est ce type de professeur d'enseignement supérieur, de ses caractéristiques propres et par la prise en compte des conséquences qui en découlent relativement à sa formation, son développement professionnel, la rédaction des textes (lois, règlements, conventions) qui le concernent.
- **Le développement de l'enseignement technique.** Les dispositions nouvelles (1992) de l'élaboration des programmes techniques du collégial ont changé l'économie générale d'un système. En donnant à chaque collège plus d'autonomie dans l'élaboration des programmes, on a fait disparaître le rôle de coordonnateur de réseau que jouait le ministère. Cette coordination avait deux effets positifs. Il assurait l'obtention du diplôme par accumulation de crédits à tout étudiant qui suit le même programme dans un établissement du réseau. Il permettait, au cours du processus même d'élaboration et de changement des programmes d'études, la tenue des événements réseau (rencontres élargies de coordination provinciale des programmes, forums, colloques), qui regroupaient les professeurs d'un même programme technique.

C'est ainsi que se constituait et se renforçait un réseau d'échanges. Si des dispositions ne sont pas prises pour recréer de tels réseaux de programmes d'enseignement technique, par les collèges eux-mêmes, pour faire contrepoids aux effets pervers de l'autonomie accordée aux collèges, c'est tout l'enseignement technique des collèges qui en pâtira.

- **L'utilisation des technologies de l'information.** C'est là un sujet sur lequel je suis déjà intervenu. Je continue à suivre cela, à repérer notamment les domaines nouveaux dans lesquels elles s'introduisent et les transformations qui en découlent. Actuellement, mes réflexions portent sur deux sujets. La nature de l'attitude de base à avoir à l'égard de ces technologies : on s'émerveille devant leurs possibilités, mais la question importante pour quelqu'un qui veut les intégrer est celle de leur usage. Quel usage puis-je en faire pour quel résultat? Les possibilités qu'ouvre la généralisation d'internet. Actuellement, la représentation dominante que l'on a du Web est celle d'un lieu où l'on trouve de l'information ou d'un lieu où l'on dépose de l'information. Un tel usage d'Internet rejoint la pratique déjà existante de l'utilisation de l'information à l'école. Mais le Web recèle un potentiel de communication qui n'existait pas antérieurement. Il permet de communiquer entre ordinateurs et de créer ainsi un réseau en temps réel. Voyez-vous les avantages que la constitution d'un réseau entre un même programme donné dans plusieurs cégeps pourrait en tirer?
- **Le cégep et ses voisins systémiques.** La « question du cégep », comme la « question du Québec », est un sujet qui va revenir. Le secondaire lancé dans le renouvellement de son curriculum d'études voudra, à un moment ou à l'autre, récupérer la douzième année. L'université, engluée dans des choix contradictoires qui l'écartèlent, vivra des crises qui ne seront pas que financières. Vous connaissez mes idées sur la reconfiguration qui serait possible : laisser la 12e année au secondaire, placer le cégep à la 13e et 14e année au premier niveau de l'enseignement universitaire. Il faut se préparer à une telle éventualité, qui s'avérera un jour nécessaire, en la rendant de plus en plus crédible en accentuant des orientations que l'on voit déjà en œuvre dans le réseau des cégeps : le professeur du cégep comme professeur d'enseignement supérieur, constitution de filières collège-université dans des programmes techniques, interventions des professeurs des cégeps dans le domaine de la recherche, valorisation et soutien aux productions intellectuelles des professeurs des disciplines générales de la voie préuniversitaire.

Conclusion

Au terme de cette conférence, si j'ai quelques leçons à vous laisser, elles sont dans sa trame même.

En effet, je constate que les domaines que j'ai naturellement choisis pour vous raconter les arrières qui ont présidé à quelques changements qu'ont vécus les cégeps sont : l'étudiant, le programme, le professeur. Ce sont là les trois choses importantes d'un établissement d'enseignement. C'est dans ces domaines que les changements réalisés ou à réaliser sont les plus significatifs.

En effet, je constate aussi que j'ai manifesté souvent dans ce que je vous ai dit une certaine allergie aux réformes technocratiques et une sympathie pour les changements entrepris par les acteurs de terrain. Témoigner de ce qui ne va pas et pointer du doigt ce qui permettrait de le changer, c'est un rôle que personne ne confie à un acteur de terrain. Aller dans cette voie suppose qu'on s'y engage personnellement.

Ce sont là les deux choses importantes que je vous laisse, dans ce passage de relais.

Notre génération de gestionnaires a reçu le cégep comme une construction à faire à partir de l'héritage des institutions qui l'ont précédé. Il n'est pas ce qu'il était au départ, mais il est encore à faire. Il n'est pas encore complètement cette institution d'enseignement supérieur que nous fûmes quelques-uns à rêver.