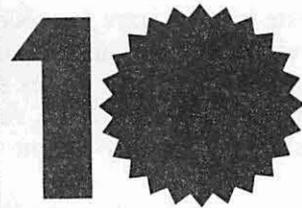


Symposium Cégepdix



les dix ans des cégeps

*tendances et orientations
du symposium cégepdix*

par Pierre Lucier

Les 1er, 2 et 3 novembre 1977 se tenait, à l'Hôtel Méridien du Complexe Desjardins à Montréal, un symposium organisé par la Fédération des cégeps et qui avait pour but de souligner les dix ans d'existence des cégeps. Plus de 300 personnes ont pu échanger leurs points de vue sur le thème: «L'engagement social des cégeps: bilan et perspective». Les organisateurs du symposium avaient confié à M. Pierre Lucier, agent de recherche au C.A.D.R.E., la tâche de préparer une synthèse des travaux et discussions. C'est le texte de cette conférence que nous vous présentons ici. Précisons que 230 des participants étaient délégués par les cégeps (65 cadres, 60 professionnels, 31 professeurs, 4 employés de soutien, 22 étudiants, 48 parents et délégués non identifiés), 70 par divers organismes d'éducation et gouvernementaux et 2 par des entreprises privées.

On m'a invité à couvrir l'ensemble de ce symposium avec une triple préoccupation: celle de préparer une synthèse des tendances exprimées; celle de faire émerger des faits généraux qui n'apparaîtraient pas explicitement dans les discours, mais qui leur serviraient de toile de fond; celle de proposer des pistes de réflexion qui pourraient éventuellement relancer la recherche commune. Bref, un mandat plutôt lourd, qu'il faudrait, d'entrée de jeu et compte tenu des contraintes imposées à un travail qui doit s'exécuter au pied levé à même le déroulement du symposium, s'excuser de ne pouvoir le remplir que bien partiellement et à propos duquel il conviendrait de solliciter l'indulgence des participants.

En guise d'avertissement préliminaire, je me contenterai de dire quelques mots des méthodes que j'ai utilisées. En *premier lieu*, j'ai pris acte de ce qui s'est exprimé dans les différentes instances du

symposium: documents préparatoires, conférences, discussions en plénières, ateliers, rapports d'ateliers, synthèses provisoires, activités sur la place, conversations informelles. En *second lieu*, j'ai essayé d'observer systématiquement les phénomènes et les expériences collectives dont le symposium a été le théâtre et je me suis efforcé de confronter mes observations avec celles d'un certain nombre de participants. Enfin, *troisièmement*, je me suis méthodiquement interrogé sur les implications des tendances exprimées et des événements vécus, ou mieux: j'ai tenté d'identifier les points sur lesquels devrait porter la réflexion collective pour que les tendances exprimées au symposium aient quelque chance de générer des développements porteurs d'avenir. Ces trois attentions méthodologiques correspondent assez exactement aux trois volets de mon mandat et ont finalement servi de cadre à l'élaboration des *trois parties* de cette conférence-synthèse, qui sont: 1) les tendances exprimées, 2) quelques observations générales, 3) des questions à approfondir.

LES TENDANCES EXPRIMÉES

Les tendances exprimées au cours du symposium peuvent être regroupées sous trois têtes de chapitres: 1) ce qui est considéré comme globalement acquis; 2) ce qui fait difficulté et cause quelque inquiétude; 3) ce qui est entrevu et souhaité pour l'avenir.

1. Ce qui est considéré comme acquis

Les objectifs majeurs fixés en 1967 pour la mise sur pied d'un réseau collégial public semblent considérés comme globalement atteints. Il y a là une réussite collective dont, en dépit de certaines réserves manifestées ici ou là, l'ensemble des participants n'a pas hésité à se déclarer satisfait et fier. De cette réussite, six aspects majeurs sont ressortis avec plus de netteté.

1.1 En 1967, on était résolu à *rationaliser l'ensemble de l'enseignement post-secondaire* en créant un niveau distinct entre le secondaire et l'universitaire, niveau scolaire qui serait à la fois une préparation supérieure au marché du travail et un passage obligé vers l'université. Cette rationalisation allait évidemment nécessiter des efforts vigoureux d'unification et de regroupement de plusieurs types d'institutions existantes et les agents de la réforme d'alors avaient clairement indiqué à la population les défis qu'il faudrait relever. Dix ans plus tard, en 1977, le réseau collégial public existe et fonctionne. Suite à des collaborations et à des concessions parfois douloureuses, écoles secondaires, collèges classiques, instituts de technologie, écoles d'infirmières, écoles normales et universités se sont concertés pour donner naissance aux nouveaux collèges. Les participants du symposium ont assez massivement salué ce qui a tous les traits d'un tour de force.

1.2 La réforme de 1967 visait essentiellement à *démocratiser l'enseignement post-secondaire*, en le rendant accessible à de larges couches de la population et en prolongeant ainsi l'effort de rattrapage entrepris par la réforme du secondaire en matière de scolarisation. À cet égard, dix ans plus tard, la situation québécoise a été radicalement modifiée. Un vaste réseau de collèges publics couvre l'ensemble du territoire québécois: au-delà de 106 000 étudiants des deux sexes fréquentent ces collèges, la gratuité scolaire y est pratiquement acquise, les adultes s'y inscrivent en nombre croissant. Les faits montrent ainsi à l'évidence que l'enseignement collé-

gial n'est plus réservé à une élite et que nous avons accompli des pas de géant sur la voie de l'accessibilité géographique et financière. De cela aussi, les participants se réjouissent.

1.3 La réforme visait également à enrichir les programmes de formation collégiale; on voulait *favoriser plus de variété et plus de polyvalence*, à l'intérieur des établissements comme à l'intérieur de chaque programme. Ainsi, les étudiants auraient accès à des profils de formation plus équilibrés, mieux étoffés et davantage adaptés à leurs besoins personnels. Dix ans plus tard, le réseau collégial offre au-delà d'une centaine d'options professionnelles et d'orientations universitaires, et la polyvalence est solidement installée dans la structure et dans la vie des collèges. Il suffit de passer quelques jours dans un collège pour percevoir la richesse et la variété des activités pédagogiques qui y sont offertes et tout ce que permet le bouillonnement de la polyvalence. Sur cet autre point, les participants ont manifesté leur satisfaction.

1.4 Depuis 1967, l'élaboration des programmes de formation s'est faite sur la base de *principes pédagogiques fondamentaux* qui sont essentiellement l'attention à la personne de l'étudiant et l'équilibre entre différents types de cours. Ainsi, le profil de chaque étudiant comprend des cours obligatoires communs à tous les programmes, des cours propres à la concentration choisie par l'étudiant, des cours complémentaires choisis selon les besoins, les goûts et les aptitudes de l'étudiant. Cet assemblage de cours, dont on voulait qu'il soit équilibré et adapté, devait assurer une formation assez spécialisée pour être concrètement identifiée, mais assez générale pour être ouverte et durable. Les participants du symposium n'ont pas vraiment remis en question ces principes pédagogiques fondamentaux. Même si la manière de les mettre en oeuvre présente parfois quelques lacunes, ces principes semblent continuer à rallier l'adhésion générale.

1.5 En prenant le leadership de la réforme de 1967, l'État se proposait de *doter les collèges de ressources humaines, physiques et financières* meilleures et accrues. Il s'engagea donc dans d'audacieux programmes de recrutement, de formation, de construction et d'allocation. Tant et si bien que, dix ans plus tard, le réseau collégial public dispose de ressources humaines et physiques dont la qualité et la quantité ont de quoi étonner l'observateur le plus exigeant. Les six cent millions de dollars affectés aux collèges disent assez l'ampleur de l'effort consenti par la

collectivité québécoise. Des ressources considérables sont maintenant en place et les participants du symposium s'en sont dits positivement impressionnés.

1.6 Les cégeps avaient été pensés comme *des lieux privilégiés d'un brassage socio-culturel* dans lequel on plaçait beaucoup d'espoirs. En faisant cohabiter les étudiants du général et ceux du professionnel, on souhaitait que les jeunes Québécois de toute provenance et de toute orientation se côtoient et apprennent à se connaître et à s'estimer; peut-être contribueraient-ils ainsi à façonner de nouveaux modèles d'hommes et de femmes qui intégreraient harmonieusement les diverses facettes des humanismes en gestation. Dix ans plus tard, certains se demandent si les collèges ont vraiment réussi à surmonter certaines dichotomies traditionnelles et paralysantes entre formation générale et formation technique. Mais les participants semblent assez unanimes à noter avec satisfaction que les collèges ont vraiment été un creuset socio-culturel capital dans l'évolution de la société québécoise. Les collèges apparaissent, en effet, comme des lieux de rencontre et de confrontation de multiples tendances culturelles, philosophiques et idéologiques; comme des carrefours de plusieurs générations et de plusieurs groupes socio-économiques; comme des milieux où il se passe vraiment quelque chose de significatif, encore qu'imparfaitement défini, pour l'avenir des gens d'ici.

• • •

Somme toute, dix ans après l'ouverture du chantier de la réforme de l'enseignement collégial, les collèges publics existent. Ils sont nombreux, importants et solides. Déjà, ils ont changé la configuration scolaire et culturelle de la société québécoise. Leur existence et leur développement ne sont pas à remettre en question. Voilà les points saillants d'un premier bloc de tendances véhiculées tout au long des trois jours de ce symposium.

2. Ce qui fait problème et inquiète

Les éléments positifs n'épuisent pas le bilan dressé par les participants du symposium. Des zones d'ombre et d'inquiétude ont aussi été identifiées et il nous faut les énumérer ici.

2.1 Des interrogations insistantes se sont manifestées à propos de la *qualité de la formation* offerte dans les collèges. Ces interrogations concernent parfois certains apprentissages particuliers — la langue française, la rigueur intellectuelle, le bagage de connaissances intégrées; elles concernent parfois des phénomènes plus généraux et plus diffus comme, par exemple, le type d'hommes et de femmes dont les collèges promeuvent le développement. Plusieurs se demandent si la baisse de la qualité ne constitue pas le prix qu'il aura fallu payer pour une démocratisation aussi accélérée de l'enseignement collégial.

2.2 On se demande aussi si la coordination et l'équilibre des *formations générale et professionnelle* ont été réalisés avec autant de bonheur qu'on aurait pu le souhaiter. Et il faut penser ici aussi bien à l'osmose qu'on attendait de la cohabitation des deux types de programmes qu'à l'équilibre des formations générale et spécialisée à l'intérieur même de chaque programme de formation. À cela se greffe la constatation que l'enseignement professionnel, dans les faits sinon dans les intentions, n'a pas encore obtenu toutes les lettres de noblesse qu'on comptait bien lui reconnaître. Chacun sait que bien des pays ont pratiquement renoncé à cette intégration institutionnelle, mais, dans le cas particulier des cégeps québécois, on reste conscient que le défi s'enracine dans le concept même du cégep et qu'il doit être relevé avec plus de succès que jusqu'à ce jour.

2.3 Si l'on se réjouit de la richesse, de la variété et de la générosité des perspectives ouvertes par la polyvalence, on s'inquiète cependant de ce que cette *polyvalence se transforme trop souvent en incohérence* et fait du cégep ce que plusieurs ont appelé un «supermarché» où les denrées sont juxtaposées et livrées à une consommation malheureusement souvent superficielle. On a maintes fois cité ces cas d'étudiants qui, en passant d'un cours à un autre, passent aussi d'un univers intellectuel à un autre, sans avoir la possibilité ou les instruments d'une intégration personnelle vraiment féconde. On s'est beaucoup interrogé sur les effets néfastes d'une pédagogie qui n'assortit pas ses sollicitations multiformes d'une formation à la synthèse des connaissances et des apprentissages.

2.4 La *liaison organique* du niveau collégial avec les niveaux secondaire et universitaire n'est pas encore perçue comme limpide et vraiment au point. Certains ont parlé de problèmes d'admissibilité et de

transférabilité; d'autres ont parlé de décloisonnement et de déplaçonnement; d'autres encore ont parlé de sélection sociale occulte ou de gonflement inflationniste de l'enseignement supérieur. Il est pratiquement impossible de dégager ici des points précis qui auraient fait l'unanimité, sauf peut-être — mais non sans nuances — ce qui concerne certaines structures d'accueil universitaire qui définiraient indûment « par en haut » des contenus de formation collégiale et, à l'autre bout du processus, certains critères rigides de l'admission au niveau collégial qui parasiteraient les curricula du secondaire et agiraient pratiquement comme les mécanismes d'une sélection injustifiée.

2.5 Tout ne serait pas au point non plus en ce qui touche le *lien de la formation collégiale au marché du travail et de l'emploi*. À un moment où le chômage menace les diplômés eux-mêmes et où des mutations en profondeur s'annoncent dans les structures du marché du travail, l'avenir des finissants des collèges devient une préoccupation de première importance. On a parlé de contingentement dans certains secteurs, de promotion active dans d'autres, de distribution rationnelle des programmes de formation sur l'ensemble du territoire québécois. On s'interroge sur les meilleurs moyens à prendre et on semble partagé entre la volonté de ne pas asservir la formation collégiale aux impératifs des pouvoirs socio-économiques et celle d'éviter les effets tout aussi néfastes d'une articulation qui serait inadéquate. Par-delà les impasses de problématiques qui seraient stériles parce que trop étroites, les participants du symposium ont maintes fois redit leur perplexité à propos de ce délicat et trop souvent douloureux problème.

2.6 Si les principes qui justifient une très large *accessibilité à l'enseignement collégial* semblent acquis et reconnus, des progrès restent encore à réaliser dans l'opérationnalisation efficace de cette accessibilité. Des contraintes encore nombreuses subsistent, qui empêchent plusieurs personnes de recourir aux ressources éducatives des collèges: contraintes financières, géographiques, pédagogiques et administratives feraient de l'égalité des chances un idéal encore très imparfaitement atteint. On a aussi identifié certains groupes particuliers, comme les adultes, les personnes handicapées, les gens du troisième âge, pour lesquels l'accès au collège est encore limité par des restrictions nombreuses et souvent occultes. Les énormes progrès réalisés au Québec en ce domaine depuis dix ans ne doivent pas, ont souligné plusieurs participants, démobiliser la collecti-

vité dans ses efforts pour instaurer une accessibilité maximale.

2.7 La *pertinence de certains programmes* de formation laisserait aussi à désirer. Plusieurs participants, notamment des étudiants et des employeurs, ont manifesté leur désenchantement devant le contenu de certains programmes: ceux-ci ne répondraient pas adéquatement aux besoins et ne donneraient pas une préparation vraiment adaptée. De manière plus précise et plus incisive, on s'est interrogé sur la pertinence parfois douteuse des cours communs obligatoires de français et de philosophie, moins pour contester l'importance de ces disciplines que pour déplorer le contenu mal adapté de certains de ces cours, surtout dans les programmes professionnels. À cet égard, des étudiants se sont plaints de n'être guère consultés dans l'élaboration des programmes et des contenus de cours.

2.8 Tout au long du symposium s'est manifesté un tenace courant d'inquiétude à propos des *profondes polarisations culturelles et politiques* dont les cégeps sont le théâtre. Les cégeps apparaissent à plusieurs comme de véritables arènes où s'affrontent les tendances et les groupes les plus divers, voire les plus insolites, tant au chapitre des modèles anthropologiques, sociaux et éducatifs qu'à celui des idéologies et des valeurs. Cette situation semble à plusieurs préjudiciable tout autant pour la vie pédagogique des collèges que pour l'éventuelle insertion sociale et culturelle de toute une génération de citoyens.

2.9 Enfin, on a souligné des *problèmes d'ordre structurel*. On se demande, en particulier, si l'actuelle répartition des pouvoirs et des responsabilités correspondantes est assez claire et judicieuse pour qu'on sache finalement avec précision qui est responsable de quoi, comment se définissent l'intégration au réseau et les marges d'une action proprement institutionnelle. On a noté le caractère souvent diffus des pouvoirs et des responsabilités dans la vie des collèges, imprécision qui nourrirait bien des conflits et bien des tiraillements institutionnels. Ainsi, par exemple, ceux qui sont officiellement responsables de la vie pédagogique dans un collège ont-ils vraiment les moyens concrets de s'acquitter de cette responsabilité? Même genre de questions à propos de la qualité de l'enseignement ou de l'octroi des diplômes. En somme, l'expérience des dix dernières années n'aurait pas levé toutes les ambiguïtés de la Loi 21.

3. Ce qui est entrevu et souhaité

À travers ces éléments positifs et négatifs, se sont aussi exprimées des tendances d'un type plus prospectif. Elles indiquent des voies d'avenir qui pourraient constituer autant de tâches prioritaires que le réseau des collèges aurait intérêt à se donner pour les prochaines années. J'en ai relevé sept principales.

3.1 À considérer les choses globalement, on peut dire que les objectifs de 1967 apparaissent toujours comme *des objectifs qu'il faut continuer de poursuivre*. En effet, non seulement les participants ne les ont-ils pas vraiment remis en question, mais encore en ont-ils généralement parlé comme d'objectifs de grande valeur et hautement désirables. C'est donc essentiellement dans une perspective de continuité que, au cours du symposium, l'avenir a été envisagé.

3.2 Pour assurer et améliorer la qualité de la formation offerte dans les collèges, les participants semblent beaucoup compter sur la mise en place de *mécanismes d'évaluation des performances éducatives*. L'évaluation des apprentissages, des enseignements, des programmes et de l'activité proprement institutionnelle est apparue comme une tâche essentielle et urgente, si l'on veut que ce qui est acquis ne dégénère pas dans une médiocrité dont plusieurs déplorent déjà les conséquences désastreuses. Il faudra donc trouver des moyens efficaces pour que l'ensemble de la collectivité puisse faire confiance à la certification que l'on fait des études collégiales et à la valeur de la formation ainsi sanctionnée. Certains ont même parlé d'un organisme indépendant d'évaluation qui garantirait à la population que l'évaluation des performances est faite correctement et sur la base de standards précis et reconnus.

3.3 Dans des perspectives analogues, plusieurs participants ont exprimé l'idée et le souhait que les collèges rendent *des comptes sur leurs activités éducatives et administratives*. Après dix ans d'implantation et d'organisation, tout se passe comme si la « chance au coureur » ne pouvait plus suffire. L'enseignement collégial a coûté très cher à la collectivité et celle-ci semble dorénavant vouloir y voir de plus près, surtout à un moment où des doutes surgissent quant à la qualité de cet enseignement collégial. Il semble que les collèges devront maintenant s'expliquer au grand public, justifier leur utilisation des deniers publics et surtout devenir vraiment

comptables de leurs performances éducatives. En somme, c'est l'entrée dans une ère d'« accountability ». Peut-être pourront-ils ainsi refaire leur image, image malheureusement ternie dans l'esprit de bien des milieux.

3.4 Par des biais divers mais convergents, de nombreux participants ont indiqué que la recherche *d'une plus grande cohérence des programmes* constituerait une des tâches majeures des prochaines années. Qui dit cohérence plus grande, dit ici : précision plus poussée des objectifs, meilleure articulation des cours communs obligatoires aux cours de telle ou telle spécialité, critères plus rigoureux pour le choix des cours complémentaires, possibilités mieux définies de passage d'un programme à un autre à l'intérieur de familles de programmes. Bref, c'est la structure et le contenu mêmes de certains profils de formation qui gagneraient à être plus nets et mieux unifiés autour de principes d'intégration eux-mêmes mieux définis.

3.5 Les participants ont manifesté un accord massif à propos de la nécessité d'introduire *plus d'exigence et plus de rigueur* dans les activités pédagogiques des collèges. Qu'il s'agisse des apprentissages, des méthodes d'enseignement ou des mécanismes d'évaluation, on semble assez unanime à réclamer l'explicitation et l'application de standards élevés de qualité, voire d'excellence. Inquiets de certains « nivellements par le bas » et de certaines mentalités de « diplômés au rabais » dont quelques groupes semblent vouloir se faire les promoteurs, plusieurs participants croient se faire l'écho d'une large opinion publique en réaffirmant l'importance de la discipline intellectuelle, des méthodes de travail, de la rigueur du raisonnement, des exigences de l'esprit d'analyse et de synthèse, de l'inévitable austérité de certains apprentissages.

3.6 Par-delà les accords de principe, il semble aussi que l'on devra s'ingénier à trouver *des moyens vraiment fonctionnels d'améliorer l'accessibilité* à l'enseignement collégial. Certains ont parlé de salaire étudiant, de gratuité scolaire pour tous les groupes d'étudiants — y compris les adultes étudiant à temps partiel —, de reconnaissance effective de la majorité à l'âge de 18 ans; d'autres ont évoqué une redistribution régionale plus équitable des divers programmes de formation ou certains collèges spécialement équipés pour répondre aux besoins des personnes handicapées. Les solutions concrètes sont encore à trouver, mais l'objectif est clair et souhaité: que tous, dans la mesure de leurs besoins, de leurs

aptitudes et de leurs désirs, aient des chances égales de profiter des ressources de l'enseignement collégial.

3.7 Enfin, beaucoup de participants ont souligné la nécessité et l'urgence de *mieux comprendre ce qui se passe* dans l'institution collégiale. Pour cela, il faudra consentir à des efforts systématiques et soutenus de réflexion et d'analyse. Les voies apparaissent multiples — analyse systémique, analyse institutionnelle, etc. —, mais la visée est assez nette: disposer de bases objectives pour mieux saisir cette réalité institutionnelle complexe qu'est le collège et les lois d'équilibre qui en commandent la régulation et l'évolution



Telles sont les principales tendances qui se sont exprimées au cours du symposium; telles sont, du moins, celles qu'il m'a été donné d'enregistrer. L'ensemble constitue un bilan nuancé des dix dernières années et comporte des jalons importants pour une relance placée sous le signe de la qualité et de l'excellence. Même si aucune résolution n'a été mise aux voix, on ne peut guère nier qu'il y ait là des orientations particulièrement significatives pour la suite du développement de l'enseignement collégial.

QUELQUES OBSERVATIONS GÉNÉRALES

Comme en filigrane à ces tendances exprimées, le symposium a aussi véhiculé un certain nombre de messages plus diffus, mais non moins significatifs pour l'intelligence de ce qui s'y est vécu. Quelques interventions, comme aussi des conversations informelles, y ont d'ailleurs occasionnellement fait allusion. En tout cas, il m'a semblé qu'une synthèse de l'événement ne pouvait pas les passer sous silence.

1. Les bilans brossés à Cégepdix ont été fondamentalement établis à partir du « bon sens », de perceptions ou d'« opinions éclairées », avec tout ce que cela comporte de fragilité et d'hésitation. Quand on examine les choses d'un peu plus près, on se rend vite compte que les jugements partagés au cours du symposium étaient appuyés par des données peu nombreuses et peu précises, par des grilles d'évaluation de type surtout impressionniste, par

des indicateurs de performance plutôt intuitifs. La présente synthèse elle-même n'échappe d'ailleurs pas à ces caractéristiques. Cette absence relative de données précises n'est pas nécessairement de nature à infirmer les bilans qui ont été élaborés au symposium, encore moins à en discréditer les auteurs. Les documents préparatoires au symposium avaient modestement prévenu de la chose et on se doit d'y revenir à la fin de ces trois jours de réflexion, à un moment où plusieurs participants ont éprouvé concrètement jusqu'à quel point nous manquons d'instruments pour étoffer des bilans objectivement fondés. Non pas que de tels bilans évacueraient la nécessité d'avoir à exercer un discernement et un jugement personnels; disons seulement que ce jugement personnel pourrait alors s'exercer avec de meilleurs fondements factuels.

2. Tout au long de ce symposium, de multiples insatisfactions et frustrations personnelles se sont exprimées. De très nombreuses interventions prenaient appui sur des expériences particulières négatives ou douloureuses et vécues par des individus ou des groupes. « Moi, ma fille... », « moi, il m'est arrivé... », « nous, nous avons essayé... », « nous, nous avons été empêchés... »: des formulations de ce genre ont ponctué un très grand nombre de discours. Et cela est d'autant plus frappant que, lors même qu'on indiquait des éléments positifs du bilan des dix dernières années, ce même fond de conscience malheureuse émergeait avec persistance. Sans doute le phénomène dépasse-t-il largement le monde des cégeps et constitue-t-il même peut-être un trait de nos sociétés post-industrielles, mais cela ne l'empêche pas de peser lourdement sur des entreprises de réflexion comme celle qui a été vécue ici. On dirait que les individus n'arrivent pas à s'approprier suffisamment les projets et les systèmes collectifs pour s'y mouvoir avec cette aisance sans laquelle la joie n'est guère possible. Tout se passe comme si les individus se sentaient de plus en plus oubliés et impuissants. Un malaise sourd, fait d'insatisfaction, de souffrances et d'espoirs déçus, semble s'installer de manière quasi endémique. Ce symposium n'y a pas échappé. Sans qu'il soit possible ici d'en analyser les causes et la signification, on se devait de signaler le fait, car, comme tel, il donne déjà à penser.

3. Le déroulement même du symposium a permis de constater — de manière expérimentale, si l'on peut dire — jusqu'à quel point le monde dans lequel évoluent les cégeps est un monde pluraliste, divisé et même éclaté. Peut-être nos dis-

cours prônant le pluralisme et la diversité se sont-ils longtemps mus dans une certaine abstraction, ce qui expliquerait plusieurs étonnements devant l'expression d'un pluralisme réel. Quoi qu'il en soit, il n'est plus possible de douter de la diversité des orientations des groupes qui constituent les communautés collégiales. Il n'est guère plus possible d'en appeler — «il faut se parler!» — au seul dialogue. On se rend plutôt compte que le pluralisme idéologique s'enracine dans la réalité du désir et institue des rapports sociaux d'ordre proprement énergétique. Cela signifie: poursuite active d'intérêts divergents et parfois antagonistes, affrontements de visées, luttes de pouvoir, voire occupations contrariantes de l'espace! Ces réalités relativement nouvelles chez nous délimitent le paysage de la vie quotidienne des cégeps. Par-delà tous les discours et toutes les considérations d'ordre théorique, les participants du symposium ont été amenés à vivre ces polarisations et sans doute aussi à en prendre bonne note.

4. Certains observateurs ont noté que nos bilans sont parasités par l'impatience et par une absence de véritables perspectives historiques. Il semblerait que nous parlions des dix années des cégeps comme s'il s'agissait d'une longue histoire. Évidemment, l'espèce d'accélération du temps qu'il nous est actuellement donné de vivre nous incite aisément à de tels courts-circuitages. Mais il est sain de rappeler que dix ans ne représentent pas une période bien longue dans l'histoire d'une collectivité. Ce rappel est d'autant moins superflu que, derrière cette impatience historique, affleure souvent ce qu'on pourrait appeler la «tentation du balancier», c'est-à-dire la tentation de vouloir corriger des situations incomplètement satisfaisantes en recourant avec précipitation à des mesures contraires à celles qui avaient été vues comme souhaitables et qui n'ont pas eu le temps de montrer toute leur fécondité. Si les inquiétudes actuelles sur la valeur de la réforme de 1967 allaient nous engager sur une voie de contre-réforme, on serait en droit de s'interroger sur notre sens de la continuité et sur notre capacité d'assumer toutes les exigences des objectifs que nous nous étions fixés.

5. Beaucoup de participants ont eu le sentiment de se retrouver au symposium comme dans un cercle finalement restreint de figures connues. Alors que l'on souhaitait faire le bilan de l'engagement social des cégeps, on a pu constater que ce bilan a été fait pour ainsi dire «entre nous», ou presque. En effet, peu de gens des autres niveaux scolaires, du milieu des affaires et de ceux qu'on

appelle les «socio-économiques» ont été entendus ici. Leurs voix auraient pourtant été particulièrement significatives et interpellantes au moment où nous souhaitions faire le point des dix premières années des cégeps. Quoi qu'il en soit, cette faible participation du grand public doit nous inviter à traiter nos propres analyses avec prudence et à pousser plus avant nos réflexions sur l'insertion réelle des cégeps dans leurs milieux socio-culturels respectifs.

• • •

Ces quelques observations permettent, me semble-t-il, de mieux situer les tendances du symposium dans un contexte plus large, mais déterminant pour la vie des collèges. En tout cas, elles laissent deviner des dimensions de l'expérience du symposium que ne livrent pas clairement les tendances exprimées dans les discours explicites. À ce titre, elles donnent aussi à penser.

DES QUESTIONS À APPROFONDIR

Sous-jacentes à plusieurs tendances exprimées, subsistent maintes questions dont la problématique devra encore progresser pour que les choses aient quelque chance d'évoluer selon les orientations souhaitées. Ces questions incomplètement élucidées, on a pu les voir poindre ici et là au cours des discussions, comme autant de champs de réflexion dont l'exploration devrait compter parmi les tâches prioritaires des prochaines années.

1. C'est d'abord la définition même du niveau collégial qu'il faudra préciser avec plus de rigueur. Il était original de vouloir créer un niveau post-secondaire qui ne serait pas universitaire. Mais il faudra s'entendre sur la nature et la mission spécifiques de ce niveau d'enseignement. S'agit-il de post-secondaire? de secondaire prolongé? de pré-universitaire? d'enseignement supérieur? d'enseignement supérieur court? L'intérêt de répondre à ces questions est loin d'être purement académique. C'est bien la façon même de concevoir le type d'autonomie des collèges qui en dépend. À l'heure actuelle, certains sont en droit de se demander si l'uniformisation et la centralisation de la gestion des collèges ne font pas de ces derniers un réseau scolaire qui ressemble plus à un réseau d'écoles qu'à un ensemble d'établissements d'enseignement supérieur. Du moins est-ce l'avis à peine voilé de quelques collèges américains. Plus profondément, c'est

la spécificité même de la formation collégiale qui est en cause et qui devra être mieux définie par rapport aux finalités spécifiques de l'enseignement secondaire et de l'enseignement universitaire.

2. Dans la même veine de réflexion, sans doute faudra-t-il aussi définir avec plus de précision le concept même de «collège». En particulier, on devra dire avec plus de netteté si le cégep québécois a une vocation de «collège communautaire», avec ce que cela implique d'insertion dans l'animation de la vie du milieu. D'énormes conséquences découleraient d'une telle option, aussi bien pour les critères d'admission que pour l'organisation de l'éducation permanente, aussi bien pour l'élaboration des programmes et des activités que pour la coordination des ressources du collège avec les autres ressources éducatives du milieu. Comme on sait, la mission d'un collège communautaire embrasse ordinairement l'ensemble des besoins d'éducation permanente du milieu dans lequel oeuvre le collège et, de ce fait, entraîne souvent certaines formes de «déscolarisation» de ses activités. En intégrant le cégep dans la séquence hiérarchique des niveaux d'enseignement, on limitait évidemment ses possibilités de faire fonction de vrai collège communautaire. Peut-être n'y a-t-il pas lieu de s'engager dans de telles voies. D'ailleurs, quand ils parlent d'éducation permanente pour l'ensemble de la population, certains font si peu confiance à l'actuel système scolaire qu'ils préféreraient confier à des instances non scolaires la responsabilité d'organiser l'éducation permanente dans le milieu! Quoi qu'il en soit, les revendications que nous avons entendues ici à propos du service au milieu inviteraient à pousser plus avant notre réflexion sur la nature du collège: histoire de savoir comment et jusqu'à quel point les cégeps sont concernés.

3. Pour rendre opérationnels les souhaits des participants concernant la nécessité de l'évaluation et de l'«accountability», il est clair qu'il faudra procéder à des cueillettes de données objectives d'analyse. Qu'il s'agisse d'auto-évaluation, d'évaluation ou d'«accountability», tant pour ce qui touche aux performances des étudiants que pour ce qui concerne celles des enseignants et des institutions elles-mêmes, il sera impossible et dangereux de s'y engager sans la mise sur pied de mécanismes par lesquels on colligerait des données locales et nationales et formulerait un certain nombre d'indicateurs. Si le «centre d'évaluation» dont on a parlé ne s'accompagne pas d'un «centre de données», on peut craindre que l'entreprise ne dégénère vite en échec. Car, en

deçà de toute évaluation ou auto-évaluation, il y a une inéluctable tâche d'analyse de l'activité institutionnelle qui ne peut s'édifier que sur des données sûres et patiemment compilées. Il n'est pas jusqu'à un éventuel «cégepvingt» qui ne pourra dépasser le bon sens et l'opinion éclairée sans de telles données d'analyse.

4. Notre réflexion sur les liens de la formation collégiale au marché du travail et de l'emploi semble aussi devoir nécessiter des approfondissements importants. Sans doute faudra-t-il dépasser certaines dichotomies trop courtes — épanouissement personnel vs asservissement aux impératifs économiques. Ces dernières recouvrent souvent des perspectives ou naïves ou puristes, comme si l'on pouvait vraiment choisir entre les deux termes de l'alternative et comme si l'insertion positive dans une fonction de travail ne constituait pas une dimension importante de l'épanouissement personnel. Surtout dans une période de crise économique, de chômage, de grande mobilité du marché du travail, la capacité de gagner sa vie dans des fonctions qui correspondent à ses goûts et à ses aptitudes est loin d'être sans liens avec la joie de vivre et avec la dignité humaine elle-même. C'est ce qui faisait récemment dire au président de l'Association américaine des collèges communautaires que, après le défi de l'accessibilité et du rattrapage de l'avance russe, c'est le défi de l'accessibilité pour tous au marché du travail qu'il faudra relever. En dernière analyse, serait-ce notre philosophie du travail qui en est encore à ses premiers balbutiements et qui nous empêche ainsi de renouveler nos vues sur l'articulation du collège et du monde du travail? En tout cas, quelques observateurs du symposium ont noté qu'il y avait là une zone grise de la réflexion collective.

5. Il semble bien que nous aurons besoin d'amplifier et de préciser notre connaissance des étudiants actuels des cégeps. Qui sont-ils? que pensent-ils? comment pensent-ils? à quoi aspirent-ils? On songera ici spontanément aux jeunes étudiants «d'âge scolaire régulier», dont l'absence de regroupements efficaces ne facilite pas l'expression. On songera aussi aux «moins jeunes» qui commencent à prendre place sur les campus. Bien des signes donnent à penser que des profils d'étudiants sont à prendre corps dans les collèges, mais nous en savons finalement assez peu avec quelque précision. Cette connaissance s'avère pourtant nécessaire au moment où l'on voudrait s'engager dans un second souffle et procéder à des adaptations aux besoins des personnes et de la collectivité.

6. Même urgence en ce qui concerne notre connaissance des modèles anthropologiques et culturels actuellement en gestation dans les collèges. On en a traité ici en s'appuyant assez exclusivement sur des perceptions et des intuitions, parfois même sur des préjugés ou des caricatures. Même si on a cependant manifesté beaucoup d'intérêt, de sympathie et de volonté d'accueil à l'égard de ces nouvelles figures culturelles, il reste que, pour la plupart des participants, il y a là un terrain mou dont les surprises sont vite désarçonnantes. Avant que les jugements de valeur réciproques ne s'enracinent au point de compromettre des confrontations fécondes, peut-être faudra-t-il se mettre modestement à l'écoute et à l'étude de ces réalités.

7. Au plan proprement structurel, certaines clarifications seront vraisemblablement nécessaires. Ce qui a été souligné en ce qui concerne le caractère diffus des pouvoirs et des responsabilités devrait normalement inviter à procéder à des ajustements institutionnels. Qui est responsable de quoi? Les décideurs réels ont-ils les responsabilités de leurs pouvoirs? Les responsables officiels ont-ils les pouvoirs correspondants? Comment s'articulent effectivement les responsabilités de l'État, des corporations locales, des directions locales, des départements, des syndicats? On est loin d'avoir tout dit là-dessus, et plusieurs participants, tant administrateurs que professeurs ou professionnels syndiqués, ont évoqué avec lassitude les rigidités des directives administratives et des conventions collectives. Il semblerait difficile d'inaugurer quelque renouvellement que ce soit dans une atmosphère que d'aucuns trouvent paralysante et caractérisée par la méfiance et l'idéologie de combat.

8. Encore au plan structurel, mais cette fois dans une perspective plus pédagogique qu'administrative, la notion de « programme » semble devoir aussi faire l'objet d'explorations nouvelles. Les définitions qui ont circulé au symposium s'inspirent toutes de perspectives systémiques ou organiques: le programme, comme ensemble lié de personnes, de ressources, de contenus et d'activités, qui trouve sa cohésion dans la poursuite d'objectifs communs de formation. Or, chacun sait que les cégeps ne sont pas organisés selon cette notion de programme. Celui-ci y désigne encore plutôt un ensemble de cours et d'activités, et le lieu de regroupement et de concertation des enseignants demeure la structure du département, essentiellement basé sur les disciplines. Il y a là un clivage que plusieurs jugent dysfonctionnel, tout en reconnaissant qu'une

réorganisation par programmes exigerait des efforts que le milieu, fatigué des réformes, n'est pas nécessairement prêt à entreprendre. Il reste qu'il y a là un champ d'investigation et d'exploration qui est tout de même de plus en plus clairement identifié et avec lequel certains collèges ont déjà décidé de se familiariser.

9. La spécificité et l'articulation du général et du professionnel constituent encore des questions urgentes à élucider, aussi bien si l'on considère le général et le professionnel comme deux types de formation que si on les considère comme deux dimensions de tous les types de formation. La tâche ne sera pas facile: les disciplines elles-mêmes sont souvent dichotomiques ou partiales, et on y entretient encore la méfiance entre théoriciens et praticiens, tout en ayant soin d'identifier le théorique à l'abstrait et au général, et le pratique au concret et au professionnel spécialisé. On sent bien qu'il faudra faire éclater ces visions restrictives et simplificatrices, si l'on veut promouvoir une osmose féconde entre deux dimensions de formation qu'on a fini par loger dans deux types distincts de programmes. En continuité avec ce renouvellement de perspectives, il n'est pas dit qu'il ne faudra pas s'interroger sur la pertinence des cours actuels de philosophie pour assurer les fondements de la formation générale commune. Certains participants, on le sait, ont déploré le caractère souvent inadapté de ces cours. Sans qu'il soit besoin de chambarder tous les programmes actuels, sans doute faudra-t-il rouvrir cet épineux dossier de la philosophie, moins pour la supprimer que pour trouver des voies plus pertinentes. À cet égard, on pourrait avoir intérêt à examiner l'expérience des collèges norvégiens, où l'on assure un certain pourcentage de réflexion sur des « thèmes généraux » (comme l'écologie, la vie des sociétés post-industrielles, l'éthique, le sens de la vie, etc.).

• • •

Au terme de cet effort de synthèse, on en vient à penser — et ce pourrait être là notre conclusion d'ensemble — que le second souffle souhaité pour les cégeps devra nécessairement prendre appui sur un minimum de consensus collectif, une sorte de contrat social sans lequel toute relance ne serait même pas envisageable. Si la mise sur pied des cégeps a été possible, c'est qu'elle s'est inscrite dans la foulée de consensus collectifs dont la « révo-

lution tranquille» avait été le ferment. Forts de la perception d'intérêts communs, les Québécois se sont alors engagés avec joie et enthousiasme dans des voies austères qui ont exigé de bien des groupes en place des efforts courageux de désintéressement et de générosité. On peut se demander si une relance de l'enseignement collégial ne supposera pas une perception analogue d'intérêts communs, au-delà des intérêts particuliers, une sorte de «révolu-

tion tranquille phase II». En suscitant des sommets et mini-sommets, les grands agents économiques semblent avoir compris cela. Peut-on penser que les agents de l'éducation, et notamment de l'enseignement collégial, feront un diagnostic analogue?

L'auteur est agent de recherche au Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.), à Montréal.

Aux rédacteurs de **prospectives**

PROSPECTIVES accepte avec plaisir les projets d'articles que lui soumettent les praticiens et les théoriciens de l'enseignement. Voici quelques renseignements techniques à ce sujet :

1. Un article de PROSPECTIVES comporte normalement entre 10 et 20 pages, 8 1/2" x 11", et est dactylographié à double interligne. PROSPECTIVES publie également des textes plus brefs et de forme plus libre : lettres, billets, notes de lecture, etc.
2. Le rédacteur en chef reçoit les projets d'articles et, à moins de faiblesse formelle majeure, les soumet au comité de rédaction.
3. Les membres du comité reçoivent les textes d'avance. La décision finale est le résultat d'une discussion libre entre les membres du comité au cours de leurs réunions régulières.

4. Les principaux points qui sont pris en considération par le comité sont les suivants : a) l'intérêt du sujet traité par rapport aux conditions actuelles de l'éducation et de l'enseignement au Québec, à n'importe quel niveau ; b) la qualité de l'information et la rigueur intellectuelle dans le traitement de l'information ; c) le caractère inédit de l'article ; d) sa qualité formelle.
5. Dès qu'une décision est prise par le comité, l'auteur en est averti, mais la date de publication d'un article accepté peut être plus ou moins éloignée selon les thèmes fixés pour les numéros à venir. Un article refusé est retourné à son auteur avec une note explicative.
6. L'auteur d'un article de PROSPECTIVES garde tous ses droits de réédition. Quand la revue reçoit une demande de réédition, elle communique avec l'auteur.