

COLLÈGE-SOCIÉTÉ

Claude Gagnon

Conseiller pédagogique

André Thivierge

Professeur en Techniques d'éducation spécialisée

Cégep de la Région de l'Amiante

Le titre de cet atelier, Collège et Société, intégration ou isolement?, nous invite à réfléchir sur les rapports qu'entretiennent le milieu de formation collégiale et la société, en fonction de la polarité intégration - isolement.

Nous tenterons de dépasser cette dichotomie: l'intégration, poussée à son paroxysme, conduit à des rapports fusionnels entraînant la perte de toute identité et l'isolement consacre le côtoiement de deux grandes solitudes.

Nous tenons aussi à signifier, dès maintenant, une limite de notre propos. Nous ne considérons guère la société dans sa globalité. Pour le coeur de notre présentation, nous retenons, de cet ensemble complexe, une composante: le marché du travail. Notre motivation à effectuer ce choix tient essentiellement au fait que nous pouvons faire reposer notre discours sur une expérimentation encadrée par une recherche-action. Nous croyons aussi que considérer le dynamique interactionnelle Collège - Marché du travail peut éclairer certains aspects des relations Collège - Société.

Aussi, nous ne tiendrons ni le discours de l'intégration ni celui de l'isolement, mais celui de la COOPÉRATION. De plus, ce discours reposera, en bonne partie, sur l'expérience d'une coopération renouvelée Collège - Marché du travail.

Nous insistons pour reconnaître bien humblement que ce cheminement ne fait pas de nous des experts des relations Collège - Marché du travail et, encore moins, des relations Collège - Société.

La structure de notre exposé est la suivante:

Premièrement: Une toile de fond constituée d'un certain nombre de discours faisant écho à certaines réalités des enseignants, un des groupes partenaires de ces relations Collège - Société et quelques discours portant directement sur cette dynamique Collège-Société.

Deuxièmement: Un modèle de coopération entre collège et marché du travail qui se détachera de la toile de fond précédemment présentée.

Troisièmement: Des perspectives de renouvellement des relations Collège-Société extrapolées depuis les bases même de la recherche-action à laquelle nous nous sommes déjà référés.

LA RELATION COLLÈGE-SOCIÉTÉ : quelques discours

Le titre de cet atelier nous invite donc à examiner le rapport Collège-Société: un mandat très généreux et très englobant. Plusieurs motifs incitent à plus de modestie: des travaux ont déjà considéré cette relation; la diversité des intervenants impliqués dans cette relation nous force à des analyses plus circonscrites et l'étude réalisée au Collège de la région de l'amiante concerne l'un des partenaires sociaux, soit le marché du travail. Nous nous servons de cette étude pour apporter un certain éclairage à la dynamique Collège - Société.

Avant de prendre connaissance des principales conclusions de cette étude, nous croyons utile de relever quelques discours récents concernant le rapport Collège - Société; ils aideront à situer notre propos dans un contexte plus large. Nous vérifierons la pertinence de certains de ces discours en les confrontant à des pratiques quotidiennes des enseignants telles que nous les observons ou les percevons.

Nous puiserons largement les extraits dans quelques "best sellers" des dernières années concernant le réseau collégial.

-Les cégeps vingt ans après, dans Recherches sociographiques, XXVII, 3, 1986.

-Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes au Cégep, ou L'autre cégep, Grégoire, Turcotte et Dessurault, décembre 1986, (Conseil des Collèges).

-La relation cégep - milieu entre le discours et la réalité. René Lapierre, 1983, (Conseil des Collèges).

-Le cégep de demain: pouvoirs et responsabilités, Synthèse de la consultation, Legault et Lévesque, 1984.

-Enseigner aujourd'hui au collégial. L'État et les besoins de l'enseignement collégial, Rapport 1986-87, Conseil des Collèges.

-Vers un modèle de concertation, cégep - monde du travail, Cégep de Drummondville, sept. 1983.

Aucune prétention à l'exhaustivité derrière cette courte liste de documents. Nous n'entendons pas non plus en tirer le message essentiel; nous y puiserons simplement ce qui est pertinent à notre propos et campe bien une façon,

parmi d'autres, de concevoir et d'opérationnaliser les rapports Collège - Société. Dans l'ensemble, nous observerons un certain pessimisme de ces opinions, pessimisme que nous interrogerons, d'ailleurs.

QUELQUES DISCOURS CONCERNANT LES ENSEIGNANTS

Nous distinguerons deux types de discours: les premiers touchent des intervenants privilégiés dans cette relation: les enseignants. Les seconds mettent en évidence des opinions portant sur la nature même du rapport Collège - Société.

1- LE VIELLISSEMENT

Les auteurs de l'étude L'autre cégep, considèrent le vieillissement du personnel enseignant comme un facteur positif:

"80% d'entre eux ont de 30 à 50 ans" et ... ont, dans 56% des cas, plus de 12 années d'expérience reconnues dans l'enseignement ...

"À la lumière de ces données, on s'aperçoit que les enseignants à temps complet des cégeps sont encore relativement jeunes" (même si on n'y compte que 3% de moins de 30 ans) et qu'ils sont des gens d'expérience ... Mais si on peut sans doute se poser des questions sur le niveau et la pertinence de leurs diplômes (en particulier dans le domaine pédagogique), il demeure que le fait, pour une institution quelle qu'elle soit, d'avoir à son service un personnel ayant de telles caractéristiques ne peut pas être considéré autrement que comme un atout, voire comme un atout exceptionnel". (p. 128).

Somme toute, l'âge des enseignants, l'expérience et la scolarité constituent, selon ces auteurs, une force majeure pour les institutions.

Curieux paradoxe, si on compare cette vision au discours généralement tenu par les enseignants eux-mêmes au fil du quotidien: "l'écart entre moi et les étudiants s'accroît", "je vieillis et j'ai plus de difficultés à me renouveler", "il n'y a plus de jeunes enseignants qui nous incitent au changement".

L'écart de perception entre ces deux discours est probablement attribuable à la différence d'angle sous lequel on observe le vieillissement: l'un, institutionnel, l'autre, professionnel. On conviendra aisément que ces opinions conduisent à des attitudes et des besoins différents: l'une, de satisfaction, l'autre, de déception accompagnée d'un sentiment diffus qu'on pourrait nommer "difficulté croissante d'enseigner".

En seconde partie de notre présentation, nous montrerons ce que peut devenir un tel discours et de quelle façon il a pu alimenter, à sa manière, l'étude effectuée au Collège.

2- L'ISOLEMENT PROFESSIONNEL

Dans leur bilan, les auteurs de "L'autre cégep" concluent à un isolement très important des enseignants dans leur Collège:

"Le cégep ne constitue pas un lieu où on s'inscrit dans un projet multidimensionnel à réaliser, où on participe de diverses manières et à divers niveaux, où on investit dans une action à longue portée et où on développe des relations multiples" ... (p. 128).

Les auteurs mettent en évidence que "l'enseignant se retrouve finalement seul avec, comme oasis, un cercle restreint de relations professionnelles et au mieux, un petit groupe de collègues ...", ce malaise étant moins accentué dans le champ des spécialisations. (page 128).

Au niveau de la pratique de l'enseignant, ce malaise est perceptible aussi bien au plan relationnel qu'au plan professionnel. Son métier, il l'exerce en classe, seul, avec un groupe d'étudiants. Plusieurs ont le sentiment qu'il s'agit d'un métier en vase clos et dont on perçoit peu les effets tangibles, du moins à court terme. Les étudiants, sauf sur une base individuelle et occasionnelle, ont peu de propension à fournir un "feed-back" ouvert et stimulant à l'enseignant. En somme, l'enseignant voit peu le "produit de son travail"; il n'en retrouve pas aisément les manifestations dans la société. D'autres enfin, particulièrement dans les petits collèges, vivent la solitude dans leur champ disciplinaire; ils sont seuls dans leur région.

Un corollaire de cet isolement est mis en lumière par le Conseil des collèges: Les enseignants ne discernent que de façon confuse la finalité même de l'ordre d'enseignement à l'intérieur duquel ils travaillent", (p. 125). Ils n'ont pas de cibles clairement identifiées et communes. "Et cela, note le Conseil, parce que cette finalité que les commentaires sur le Règlement pédagogique du collégial appelle "formation fondamentale" est un concept qui est demeuré jusqu'ici vague et nébuleux".

La pratique des enseignants témoigne de ces difficultés quant aux cibles de la formation. Des employeurs réclament une formation de base, d'autres, une formation plus pointue; pour les uns, livrer une formation de base, c'est donner une formation polyvalente dans la spécialité, alors que pour d'autres, un tel énoncé devient un motif suffisant pour condamner l'abolition progressive de cours de sciences dans plusieurs spécialités ou pour interroger la pertinence des cours obligatoires. Et les professeurs des spécialités de rétorquer: "Nous savons que nos étudiants ont besoin de bases scientifiques, mais les cours de sciences ne sont pas assez adaptés à la réalité du marché du travail ou de notre technique". D'autres, enfin, estiment qu'une formation de base ne peut ignorer une formation à l'un ou l'autre des cours obligatoires (philosophie, français, éducation physique). À cela s'ajoute une certaine crainte décroissante, il faut le dire, de se voir absorbé par le milieu de travail.

Loin de nous la pensée de répondre à la question ici. Constatons l'isolement personnel et professionnel susceptible de s'en dégager.

3- LA DISQUALIFICATION SOCIALE

Les enseignants croient aussi être seuls, socialement. Ils ne se sentent reconnus ni comme enseignants ni comme experts dans leur discipline. Les cicatrices des dernières

négociations sont encore fraîches: pour plusieurs, la peau fragile de la motivation professionnelle en est encore criblée. L'énergie créatrice en souffre.

Les plaintes adressées aux collègues quant à la qualité du français touchent les enseignants, qu'elles soient formulées par les journalistes ou les professeurs d'université. Plusieurs administrateurs de collèges critiquent aussi la qualité de la performance enseignante.

Bref, tout en considérant le jugement social sévère à leur égard, les professeurs demeurent aussi critiques face à la réalité Collège: "D'un côté, les enseignants interviewés décrivent un cégep qui n'est certainement plus utopie mobilisatrice et qui, dans son fonctionnement concret, n'est pas, non plus, une institution viable à moyen ou à long terme". (p. 132).

Par ailleurs, plusieurs pays envient le Québec pour son système d'enseignement de niveau collégial. Un sondage récent, commandé par la Fédération des cégeps, montre qu'un large segment de la population québécoise juge la création des collèges comme une bonne chose. La majorité des diplômés des collèges s'estiment satisfaits de la formation reçue.

Ajoutons une dernière évaluation: celle des employeurs. Ghislain Dufour, du Conseil du patronat, déclarait, il y a quelque temps, à CEGEPROPOS, que les employeurs se montrent généralement satisfaits de la formation collégiale. Il relevait le français et la difficulté d'expression comme deux améliorations souhaitées.

En somme, de l'intérieur, les enseignants se sentent disqualifiés, peu reconnus alors que de l'extérieur, les jugements soulignent des carences, mais aussi des satisfactions ...

4- L'ACCESSIBILITÉ ET LA QUALITÉ

L'un des facteurs de satisfaction face aux collègues a trait à l'accessibilité: l'accessibilité aux études supérieures a été accrue de façon marquée depuis l'avènement des cégeps. "La création des cégeps a largement favorisé l'accès des jeunes de condition modeste à l'enseignement post-secondaire ...". 140 000 étudiants au public, 15 000, au privé. Mais selon l'étude de Lacour-Brossard, "seulement 30% des diplômés de cégep de la région de Montréal admis en 1978 avaient terminé leurs études dans le temps officiellement requis. Généralement, donc, on semble satisfait de l'accessibilité". (p. 357 dans Recherches sociographiques).

Au quotidien, combien d'enseignants s'en plaignent: "on accepte n'importe qui, des étudiants n'ont pas les habiletés suffisantes pour faire leur cégep", "nos exigences ont baissé", "ils n'ont pas atteint la pensée formelle". Bref, le diagnostic des enseignants sur les arrivants est chargé (voir L'autre cégep, page 95). Et ces enseignants mettent en relation la faiblesse des arrivants avec le taux élevé d'abandons et d'échecs et la qualité plus faible des sortants.

De plus, et surtout, les enseignants se plaignent de la motivation faible des étudiants et de leurs piètres habitudes de travail. "Les enseignants de cégep que nous

avons rencontrés comparent souvent, à partir d'exemples très concrets, les capacités des étudiants actuels et celles des étudiants du passé". Ces comparaisons sont presque toujours dans le sens du "maître qui se souvient de mieux". De là, "l'obligation d'adapter et d'assouplir les exigences". (p. 130, dans L'autre cégep).

Le Conseil des collèges, dans son rapport annuel de 1986, interroge cette perception des enseignants: on y affirme que les générations ont des qualités humaines et intellectuelles équivalentes.

"En vérité, on peut penser que la somme des connaissances et des aptitudes des étudiants d'aujourd'hui dépasse celle des étudiants d'autrefois. Nous n'en voulons comme indice que la hausse spectaculaire de la scolarisation des Québécois d'âge collégial...".

"..., le succès même de cette fréquentation scolaire a sans doute conduit en plus grand nombre des étudiants mal préparés à entreprendre des études collégiales. Mais, il en conduit en même temps d'autres, fort bien préparés pour entreprendre ces mêmes études collégiales".

"Comme le bon sens, selon Descartes, l'intelligence est l'une des réalités humaines les mieux partagées entre les peuples, entre les classes sociales, entre les générations également..." (p. 15).

On peut se demander, après cette citation, si la plainte des enseignants ne s'adresse pas aux habitudes de travail des étudiants et à leur motivation insuffisante.

5- LE SENTIMENT DES ENSEIGNANTS DE NE PAS UTILISER LEUR EXPERTISE DANS L'ENSEIGNEMENT

Le rapport "L'autre cégep" confirme la suprématie du contenu dans la conception des enseignants des collèges (p. 118). La majorité des enseignants de collèges ne sont-ils pas engagés en raison de leur compétence dans le champ disciplinaire?

Au quotidien, plusieurs enseignants se montrent déçus très rapidement du faible pourcentage de leur savoir disciplinaire qu'ils peuvent utiliser avec leurs étudiants. Ils savent beaucoup plus que ce qu'ils enseignent: ils souhaiteraient aller plus en profondeur dans leur enseignement, mais ils se butent à la capacité et à la motivation des étudiants.

Les enseignants du secteur professionnel vivent aussi une frustration semblable à celle de leur collègues: ils vivent difficilement le défi de la mise à jour. Le rapport "L'autre cégep" signale que 4% seulement des activités professionnelles d'un enseignant consistent en des "rencontres avec le monde du travail". Pourtant, plus d'un enseignant vit cette réalité comme une lacune, une phobie même, de ne pas être à la fine pointe, d'avoir perdu son expertise. On leur adresse d'ailleurs des critiques sur leur savoir trop théorique.

En somme, d'une part, on estime ne pas être à jour et, d'autre part, on n'utilise pas ce que l'on sait. Ajoutez à cela que les étudiants demandent des cours "concrets",

"pratiques", "truffés d'exemples", ... et le plat est complet. À noter que ces demandes valent aussi pour l'enseignant du secteur général: "en d'autres mots, c'est une pédagogie qui fait des liens avec leur réalité vécue, qui les enrichit d'exemples et de travaux d'application et qui développe l'interaction en classe", (Recherches sociographiques, p. 531) que les étudiants demandent.

Le deuxième groupe de discours qui concernent notre propos porte directement sur la nature des rapports Collège - Société. Nous nous bornerons à signaler des discours de façon synthétique.

Constatons d'abord que plusieurs études utilisent l'expression Collège-Milieu plutôt que Collège - Société. Il ne s'agit peut-être pas là d'un hasard. René Lapierre, dans La relation cégep-milieu, souligne que le milieu d'un cégep ne peut se limiter au milieu géographique immédiat. Cependant, généralement, l'expression recouvre cette réalité géographique plus restreinte pour plusieurs intervenants.

Une seconde observation: une tendance marquée à définir le rapport Collège - Milieu comme un rapport d'offres de services, d'identification de besoins, de demandes faites par le milieu (Lapierre, p. 52 à 57).

Plusieurs déplorent l'insuffisance de liens entre collège et milieu (Fédération des Collèges, André Thibault, Pierre Lucier, Le Conseil supérieur de l'éducation, la Commission de l'éducation des adultes, etc.) (Lapierre, pp. 72 et ss).

Autre évidence: "Le gouvernement n'a jamais reconnu cette vocation dans la loi des Collèges" (Le cégep de demain 1984).

Caldwell, G. et Langlois S. dans leur présentation du numéro de Recherches sociographiques, Les cégeps vingt ans après, tirent tout de même un bilan positif.

"Malgré la centralisation et la bureaucratisation, malgré les rigidités qui pèsent lourd dans le fonctionnement quotidien, plusieurs cégeps, surtout en régions, réussissent à jouer un rôle de premier plan dans leur milieu; d'autres le souhaiteraient". Et ils ajoutent: "Le premier défi auquel doivent faire face les cégeps est probablement de revenir à leur rôle respectif et d'affirmer davantage leur vocation propre dans leur milieu respectif ..." (p. 363).

Les discours convergent. Un bon collège doit écouter son milieu, mettre ses ressources à sa disposition, l'animer, avoir une teinte régionale, etc.

Au quotidien, les enseignants tirent la langue. Ils croient que leur clientèle première, c'est l'étudiant (régulier et même adulte). Ils hésitent à offrir les ressources matérielles au milieu, à l'heure des coupures budgétaires affectant la quantité de matériel didactique disponible. Ils se posent des questions sur les demandes qui leur sont faites: la tâche régulière augmente et on souhaiterait qu'ils allouent plus de temps encore à des activités communautaires.

Ajoutons à cela deux interrogations encore plus profondes chez certains: quel apport cette expérience aura-t-elle pour

mon développement professionnel (disciplinaire)? N'y a-t-il pas un danger majeur à donner une teinte locale à un collège ayant comme mission de former des étudiants accédant à l'université ou susceptibles d'oeuvrer dans des entreprises de l'ensemble du Québec?

Une constante se fait jour, cependant, depuis quelques années: les collèges manifestent un désir certain de rapprochement avec le marché du travail. Et ce qui vaut des collèges vaut aussi du réseau collégial. On conduit des études pour connaître les besoins des employeurs (les employeurs réagissent de moins en moins positivement à ces enquêtes), on les interroge sur leur satisfaction à l'égard des diplômés, on les sollicite à titre de lieux de stages, on répond avec plaisir à leurs demandes de services, etc.

Bref, on courtise le marché du travail, mais on déplore que les relations ne soient pas mieux entretenues et plus significatives pour la formation étudiante. L'étude du Collège de Drummondville le met en évidence:

"Selon eux, ces difficultés (d'intégration des diplômés au marché du travail) relèveraient principalement d'une méconnaissance mutuelle des partenaires éducation-travail et de l'insuffisance d'activités de concertation, plus particulièrement au niveau des relations des départements du secteur professionnel et des entreprises (p. 95, Vers un modèle de concertation cégep-monde du travail).

Le dilemme demeure entier cependant:

"Les objectifs projetés font ressortir la disproportion entre la volonté du cégep d'informer les entreprises de sa réalité interne, de ses programmes et de la formation dispensée et le désir de l'entreprise de recevoir ce type de formation", (p. 98).

Bref, une étude du Collège de Drummondville dégage une opinion "généralisable" aisément: "L'absence de structures permanentes, la faiblesse de la planification et de l'encadrement ressortent comme failles majeures de la concertation".

Autre constatation significative dans les discours: quand il est question de la relation Collège - Marché du travail, les professeurs du secteur général en sont, à toute fin pratique, exclus. Dans leur cas, on fait état des relations Collège - Société.

Que conclure des discours relevés, discours, rappelons-le, qui ne se veulent pas exhaustifs?

- Que les discours sur les enseignants ont une consonance souvent démobilisatrice;

- Qu'eux-mêmes ne se montrent pas toujours très optimistes;

- Que certains discours nous paraissent confirmés dans la pratique quotidienne: l'isolement professionnel, des orientations de formation confuses, le sentiment de ne pas utiliser son expertise. Que d'autres méritent d'être interrogés ou ont une portée différente: le vieillissement, la disqualification sociale, l'accessibilité et la qualité;

- Que les discours sur le rapport Collège-Milieu tendent, le plus souvent, à considérer le milieu géographique immédiat et que ce rapport est décrit comme un rapport de bon services entre entités indépendantes dont les relations demeurent insuffisantes;

- Que la concertation entre collège et milieu s'avère une denrée rare;

- Que ni dans le mandat des collèges, ni dans la tâche des enseignants, l'on n'accorde de priorité à la relation Collège - Société, pourtant considérée comme vitale pour le développement du réseau collégial.

Le développement des relations Collège-Société constitue donc un défi de taille.

VERS UN MODÈLE ÉLARGI DE COOPÉRATION MILIEU DE FORMATION - MARCHÉ DU TRAVAIL

À la base des propos que nous allons maintenant tenir, nous retrouverons une recherche-action, i.e. une démarche de recherche accompagnant un véritable processus de changement au sein de deux organisations qui ont décidé de s'associer: la Maison St-Clothilde Inc., important réseau de ressources pour les personnes, jeunes et adultes, vivant avec un handicap intellectuel, et le Collège de la région de l'amiante, plus particulièrement son département de techniques d'éducation spécialisée.

L'origine de cette recherche-action plonge, toutefois, ses racines dans l'évolution de la pratique professionnelle d'une équipe de formateurs, ceux d'éducation spécialisée, aux prises avec les défis du quotidien, mais aussi animés par le goût, voire la nécessité du dépassement, du renouvellement.

Quelles sont donc ces nécessités sur lesquelles s'agrippe cette recherche-action dont nous présenterons les fruits un peu plus tard?

1. Première nécessité: se maintenir à la fine pointe

Dans une société en mutation constante, un de nos premiers soucis consiste à demeurer à la fine pointe du développement des connaissances, des techniques diverses et de leurs applications multiples et, en conséquence, à enrichir la formation de tous ces apports. Peut-on relever ce défi de façon efficace sans rapports directs entre formateurs et praticiens?

2. Seconde nécessité: supporter le processus de maturation de jeunes adultes

La responsabilité première des formateurs consiste à supporter, voire même à accélérer, par les objectifs, les approches et les stratégies pédagogiques, le processus de maturation de jeunes adultes, en conciliant leur réalité personnelle et les attentes sociales face au rôle qu'ils auront à assumer à brève échéance. Peut-on relever efficacement ce défi sans une certaine complicité de l'extérieur?

3. Troisième nécessité: favoriser l'ajustement des perceptions mutuelles, marché du travail - milieu de formation

Souvent, les "praticiens" s'expriment sur l'écart qui existe entre la formation dispensée et ce qui attend réellement le diplômé sur le marché du travail. Dans l'entreprise privée, on souligne que le finissant n'a pas idée des défis de l'entreprise (production, marché, concurrence ...) ni de l'importance de sa contribution.

D'autre part, les "formateurs" ont, eux aussi, le sentiment que la nature des défis qui se posent à eux demeure mal saisie par l'extérieur: assurer une formation de base de qualité, maintenir le caractère polyvalent de la formation en même temps qu'un certain niveau de spécialisation transposable à divers contextes de travail, la motivation fluctuante de jeunes adultes stimulés, voire tirillés par une foule de facteurs psycho-sociaux, etc.

Une plus grande proximité des partenaires du milieu de formation et du marché du travail peut favoriser un ajustement constructif des perceptions entretenues, débouchant sur la concertation plutôt que sur des jugements démotivants.

4. Quatrième nécessité: réduire l'écart théorie - pratique

Que reste-t-il de cette vieille dualité théorie-pratique, voire de cette opposition formateur-praticien nourrie, très généralement, par la méconnaissance?

Théorie et pratique doivent s'alimenter. La théorie ne doit pas être l'apanage des formateurs ni la pratique, celui des praticiens. Les formateurs peuvent éclairer la pratique et aussi, ils doivent se frotter aux réalités du terrain.

De leur côté, les praticiens doivent révéler leur savoir et, en conséquence, enrichir les développements théoriques. L'objectif ultime et commun ne consiste-t-il pas à préparer l'étudiant le plus adéquatement possible à relever les défis de sa profession, de son métier; cette préparation ne se limite ni à la maîtrise exclusive de savoirs théoriques ni à celle d'habiletés techniques spécifiques.

5. Cinquième nécessité: contribuer aux défis du marché du travail

Le milieu de formation, de par sa vocation, développe un savoir considérable, acquiert de l'expertise dans différents domaines, possède des équipements et, surtout, est riche en ressources humaines, personnel et étudiants, qu'il voudrait mettre à contribution dans ses relations avec le marché du travail.

Voilà les principales convictions, aspirations qui ont incité une équipe de formateurs à aller plus loin.

Partant de cette réflexion, trois questions centrales émergent alors:

1- À quelles conditions et sous quelles formes l'apport de ressources sociales à l'ensemble de la formation pourrait-il s'accroître?

2- En contrepartie, comment, en tant que milieu de formation, pourrions-nous augmenter notre contribution au vécu et au cheminement des milieux d'intervention?

3- Enfin, pouvons-nous construire, conjointement, milieu de formation et marché du travail, un modèle élargi et permanent d'échanges, de coopération et quelles en seraient les conditions de faisabilité et de "transférabilité"?

Comment répondre à ces questions? Voici ce pour quoi nous avons opté: introduire un véritable changement et accompagner sa façon d'évoluer.

À une approche de recherche plutôt abstraite, de type enquête, par exemple, nous avons préféré une autre voie. Nous avons créé un microcosme, un lieu d'expérimentation d'une véritable coopération élargie avec, comme thème de travail, "l'avenir possible (objectifs, objets de coopération, etc.) d'un nouveau mode d'échange entre gens de l'enseignement supérieur et des services sociaux". Ainsi, travailler conjointement sur ce thème nous permettrait, du même coup, de vérifier, sur la base de l'expérimentation en cours, elle-même accompagnée d'une rigoureuse démarche d'observation et d'analyse de la progression de la coopération, de vérifier, disions-nous, les conditions de faisabilité d'une telle aspiration.

Que ressort-il de cette recherche-action sur la dynamique des relations entre organisation de réseaux différents?

LE CONCEPT CENTRAL: COOPÉRATION

Le concept de coopération nous semble bien véhiculer l'idée d'engagement d'entités autonomes à la réalisation d'une oeuvre commune, les entités étant soucieuses de collaboration dans le respect des individualités plutôt qu'à la recherche de quelque forme d'assujettissement que ce soit.

Brièvement, soulignons les aspects-clés de cette définition:

-entités autonomes, i.e. reconnaissance des particularités de chaque organisation, particularités propres à la vocation de chacune;

-oeuvre commune, i.e. concentration des énergies, des ressources autour d'un point de convergence où se rejoignent des partenaires co-responsables;

-collaboration, i.e. partage équitable des tâches, des coûts
...

-respect des individualités, i.e. mode de relations de type égalitaire.

Nous sommes maintenant loin de la notion d'intégration Collège - Société, au sens de l'arrimage, voire même de la fusion, et loin aussi de l'isolement.

QUATRE CONCEPTS SATELLITES:

1- MODÈLE

Nous avons pu constater, sur la base de notre propre expérimentation, mais aussi en rencontrant des

formateurs de spécialisations différentes et des employeurs de leur discipline, que la coopération tend d'abord à se définir sur la base des activités de coopération entreprises. Résulte de notre expérimentation une conception de la coopération qui situe les activités dans un ensemble plus vaste qui leur donne de la perspective, le modèle. Nous en retenons la définition suivante:

"Nous référons, en utilisant ce concept, à un ensemble cohérent d'activités (échanges d'informations, participation à l'enseignement ...) orchestrées en fonction d'une conception de base et d'objectifs explicites que s'approprient les participants à une entreprise de concertation"

En somme, il est dit qu'il peut s'avérer profitable, dans la mesure où nous voulons établir une collaboration élargie et durable et non seulement ponctuelle, que les partenaires:

- s'entendent clairement sur le sens de la coopération (état d'esprit, valeurs, principes);
- cernent leurs domaines d'excellence comme les domaines faibles de leur expertise (bilan institutionnel);
- partagent leurs visées, leurs aspirations (attentes et objectifs de chacun, attentes et objectifs convergents);
- délimitent les champs et les formes de coopération possibles autant à court et moyen terme qu'à long terme;
- déterminent les projets réalisables compte tenu de la conjoncture de chacun (du souhaitable ou faisable);
- passent à l'action, réalisent leurs projets en se dotant des moyens (structure de coordination ...) nécessaires;
- évaluent la qualité des retombées pour chacune des organisations et déterminent la nature des étapes subséquentes.

2- ÉLARGISSEMENT (... de la coopération)

Voici le sens attribué à ce concept par les deux organisations coopérantes:

"Un modèle élargi déborde le cadre des stages pour s'ouvrir à d'autres dimensions théoriques et pratiques de la formation des étudiants. Le volet formation s'applique aussi au personnel des deux organisations. Et, au-delà du volet formation, il y a tous les apports possibles d'un milieu à l'autre que permettent d'actualiser de nouveaux modes d'échange".

Cette notion d'élargissement ouvre la voie à l'imagination, à la créativité. Elle invite les partenaires à rechercher toutes les façons possibles d'être présents l'un à l'autre, même si tout ne peut se réaliser à brève échéance. L'ensemble des possibles devient donc un tremplin pour l'innovation et le développement.

Concrètement, sur quoi peut déboucher une coopération élargie?

Nous allons vous en donner un aperçu, reflet du travail accompli par les partenaires de la recherche-action. Ce matériel pourrait, éventuellement, être raffiné davantage:

1- Champs et formes de coopération

Le travail a permis de délimiter 11 champs:

1. Placement des diplômés sur le marché du travail
2. Caractéristiques de la formation en éducation spécialisée
3. Perfectionnement et ressourcement des personnels
4. Services aux clientèles des milieux de formation et du marché du travail
5. Échanges de consultations et d'expertises
6. Recherche, développement et innovation
7. Polyvalence et spécialisation au niveau de la formation
8. Concertation des agents d'intervention du MSSS et du MESS (en région)
9. Promotion et information
10. Retombées dans la communauté
11. Interpénétration milieu de formation - marché du travail

2- Objets, formes, activités

En fonction de ces 11 champs, nous avons regroupé une cinquantaine d'objets, de formes, d'activités possibles de coopération.

CHAMP NO 1: placement

- Accroître l'adéquation des connaissances et des outils et leur maîtrise par les étudiants en tenant compte des attentes du marché du travail.
- Utiliser le travail d'été à teneur formative comme complément de la formation (projets de vacances ...).
- Développer et utiliser des projets pour étudiants en fonction des ressources disponibles dans les programmes de subventions gouvernementales.
- Développer pour les diplômés sans emploi, sur une base volontaire, une formule d'"INTERNAT" adapté à notre champ.
- Collaborer à la sélection du personnel et au maintien, voire à l'accroissement de la rigueur du processus de formation.
- Offrir un suivi professionnel aux finissants (récents ou anciens) pour supporter leur intégration au marché du travail et accroître leur spécialisation.

CHAMP NO 2: formation

- Insérer ou développer dans l'enseignement les éléments de contenu suivants: promotion des droits de la personne, approche communautaire, approche départementale, relation d'aide, contenu de dossiers, plan de services, processus de programmation, dimensions légales, ressources communautaires, micro-programmation, normalisation, intervention précoce et familiale, valorisation de la personne, intégration sociale, intervention minimale.
- Offrir une formation pratique aux étudiants par le biais des stages fixés au programme.

- Utiliser d'autres biais que les stages officiels pour ajouter à la formation pratique.

CHAMP NO 3: perfectionnement

- Offrir du perfectionnement et de la formation au personnel ou aux intervenants auprès des bénéficiaires (consolidation du réseau des familles d'accueil, plan de formation annuel, recyclage aux cinq ans).
 - Développer des moyens d'accès à du matériel de pointe et à des formations de pointe.
 - Mettre sur pied des mini-stages pour les enseignants: **exposés, visites, discussions.**
 - Créer des opportunités de rencontre, de partage pour mieux nous informer, nous sensibiliser à nos préoccupations respectives.
 - Effectuer des échanges de postes ou de parties de postes.
 - Mettre sur pied des formules de "stages en entreprises" (nom de programmes existants) avec une double cible: assurer le ressourcement de l'enseignant qui vit l'expérience et voir à ce que son travail ait des retombées pour le marché du travail.
 - Mettre à profit, pour les organisations du milieu de formation et du marché du travail, le programme de perfectionnement crédité PERFORMA.
 - Pour les formateurs, contribuer à porter un regard analytique sur la réalité quotidienne de l'éducateur pour en supporter le renouvellement.
 - Perfectionner les éducateurs en fonction de leur rôle d'accompagnateurs de stagiaires.
 - Grossir l'équipe des formateurs pour favoriser une rotation favorisant le ressourcement des personnels.
 - Faire appel, conjointement, milieu de formation et marché du travail, à des ressources extérieures.
 - Se créer un lieu de ressourcement collectif en utilisant les ressources, les compétences des intervenants des organisations.
- ### CHAMP NO 4: clientèles
- Former une banque de bénévoles ou d'accompagnateurs: **gardiennage spécialisé, accompagnement de jour.** Apport aux deux clientèles milieu de formation et marché du travail.
 - Développer des relations entre des besoins du marché du travail et les ressources étudiantes disponibles (Ex.: le marché du travail présente des demandes, des projets compatibles avec la session synthèse de la formation, dont l'un des axes est de monter des projets).
 - Améliorer les services à l'enfance, dont une collaboration sur le développement de l'intégration à l'école et en garderie.

CHAMP NO 5: consultations, expertises

- Développer un système conjoint d'échange de consultations et d'expertises. (Ex.: Que le marché du travail identifie ce qu'il peut offrir et que le milieu de formation collabore à l'élaboration de certains outils).
- Offrir, en fin de formation et pour les étudiants motivés par le champ spécifique du marché du travail, une session intensive spécialisée.
- Pour le milieu de formation, collaborer à un comité sur la supervision du personnel éducateur.
- Mettre sur pied un service-conseil.
- Mettre à profit les connaissances et les habiletés des formateurs au niveau du travail en équipe.
- Mettre à profit les compétences et les ressources des partenaires dans le domaine de la planification.
- Mettre à profit la richesse qu'apporte la polyvalence du milieu de formation pour le marché du travail (spécifique) qui pourrait retirer avantage de choses transposables.

CHAMP NO 6: développement, innovation

- Travailler à la mise sur pied d'un centre spécialisé chargé de formation, d'information, de documentation, de recherche, d'aide technique, de support direct, d'études de situation précises ...).
- Avoir un projet de recherche-développement conjoint sur l'intégration à l'école et en garderie.

CHAMP NO 7: polyvalence, spécialisation

- Poursuivre ensemble la réflexion sur l'équilibre polyvalence-spécialisation et sur les activités correspondantes pertinentes.
- Pour nourrir le caractère polyvalent de la formation, que le modèle de coopération puisse inclure plus d'un marché du travail et plus d'un milieu de formation.
- Assurer la présence de personnes-ressources du marché du travail à des cours.
- Mettre sur pied un mini-programme de spécialisation des étudiants qui ferait suite aux trois ans tout en favorisant la transition (pont) avec l'insertion au marché du travail ("final touch").
- Assurer la participation ponctuelle et sous des formes diverses du marché du travail à des tranches de la formation.

CHAMP NO 8: concertation d'intervenants

- Réaliser des colloques régionaux ou sous-régionaux.

CHAMP NO 9: promotion, information

- Se donner les moyens d'assurer, dans le réseau MSSS-MESS, la promotion d'un modèle d'aide aux

personnes en difficulté, modèle basé sur l'approche développementale, le respect des droits des personnes, la valorisation de la personne, la normalisation des services...

- Réaliser des colloques réunissant des milieux de formation et des ressources sociales autour de la réalité de vie d'une clientèle.
- Au moment où le milieu de formation participe à l'information scolaire (Sec. V), référer explicitement aux clientèles, dont les personnes handicapées intellectuellement.
- Voir à ce que des représentants du marché du travail rencontrent les professeurs du secondaire responsables de l'information scolaire.
- Mettre à profit l'EXPOGEP qui est une activité d'ouverture du Collège au milieu, à la communauté.
- Se donner les moyens d'être informé de l'apport des différentes sciences et du développement des technologies de pointe au service des personnes en difficulté.

CHAMP NO 10: retombées dans la communauté

- Porter le souci de contribuer au développement, à l'amélioration des ressources, des services dispensés aux personnes en difficulté dans et par la communauté.

CHAMP NO 11: interpénétration

- Définir de part et d'autre (marché du travail - milieu de formation) les lieux où l'on pourrait s'interpénétrer (Ex.: Ste-Clotilde, comité de planification annuelle, collège, PERFORMA, info. scolaire, réunions d'équipes, comité des programmes) et déterminer le réalisable.
- Participer à des comités internes de l'une et l'autre organisation.
- Organiser des rencontres de partage, d'échange pour mieux connaître nos préoccupations, nos aspirations ...
- Instaurer des mécanismes d'échange incluant les directions.
- Instaurer des comités ponctuels de critique constructive.
- S'assurer que la philosophie et le déploiement des activités de coopération pénètrent tous les échelons hiérarchiques des organisations.

Ainsi se trouve, à notre avis, amplement illustré le sens de l'élargissement de la coopération. Les possibilités de rompre l'isolement, de partager des objets communs de coopération avec le marché du travail nous apparaissent innombrables.

3- DURABILITÉ

De multiples activités de coopération, d'échanges existent entre le milieu de formation et le marché du travail. Il nous apparaît que nombre d'entre elles sont le fait de personnes plutôt que d'organisations. La conséquence:

quand les personnes se déplacent, quand les gens changent, la collaboration s'effrite, aucune continuité n'est assurée. Ainsi, il arrive fréquemment que les collaborations aient un caractère bien ponctuel. Il ne s'effectue, en réalité, aucun développement des relations entre les "coopérants" d'un moment; l'activité terminée, tout est consommé. C'est un "flirt". Autre chose, les milieux de formation ne détiennent aucun mandat relatif au développement d'une plus grande proximité avec le marché du travail, exception faite des disciplines qui recourent aux stages comme activités de formation. Qu'arrive-t-il alors? Les relations développées reposent sur les "contacts personnels", aucun support institutionnel ne se manifeste. C'est une question de bonne volonté et le bénévolat a ses forces mais aussi ses limites.

Il nous semble nécessaire d'aller plus loin. L'expérimentation nous a conduits à retenir ce concept de durabilité que nous avons défini de la façon suivante:

"La durabilité réfère ici à la possibilité de transcender le caractère éphémère et accidentel de tout échange. Le caractère de durabilité soulève la possibilité, pour les organisations impliquées, d'insérer dans leurs structures, de considérer dans leurs ressources, les exigences d'implantation d'un nouveau modèle de coopération".

En somme, si le développement de relations plus étroites entre le milieu de formation et le marché du travail correspond à une nécessité, les organisations doivent en assumer la responsabilité et en conséquence, ne pas en laisser reposer la charge sur une ou quelques personnes, sans autre appui que "la claque dans le dos" et le "vas-y, lâche pas".

L'expérimentation conduite par le Collège de la région de l'amiante, son département des techniques spécialisée et la Maison Ste-Clothilde a abouti à la signature d'une entente, valide pour une année, et ayant la forme d'un projet pilote. Ce projet pilote permet, entre autres choses, de vérifier la capacité de l'institution (Collège) de supporter cette entreprise susceptible de s'étendre à d'autres partenaires des techniques d'éducation spécialisée et à d'autres disciplines du secteur professionnel.

En fait, rien n'est vraiment prévu, ni dans les structures ni dans les ressources, pour le développement de ce genre de relations entre le milieu de formation et le marché du travail. En conséquence, il n'est nullement étonnant d'observer un petit 4% de la tâche des enseignants accordé à la relation avec le marché du travail (cf. citation antérieure).

4- PARTENARIAT SÉLECTIF

Faut-il enchâsser toute forme d'échange dans le cadre d'un modèle de coopération? Faut-il, chaque fois que gens de l'enseignement et partenaires sociaux voient poindre un projet de collaboration d'intérêt commun, envisager l'élargissement de la coopération et sa durabilité?

À ces questions, nous répondons "non" et, sans aucune hésitation. Nous serions les premiers mal pris. Notre département entretient des relations régulières avec une cinquantaine de maisons qui reçoivent nos

étudiants-stagiaires. L'apport de ces maisons à la formation s'avère indiscutable. À l'inverse, nous recevons fréquemment de nombreux témoignages sur la valeur des avantages qu'elles retirent de cette collaboration. Mais il n'est nullement question d'aller plus loin avec tous ces partenaires à la fois. Il faut donc choisir. Mais sur quelle base?

Le modèle de coopération élargie et durable repose sur la nécessité, éprouvée par les formateurs, de constamment se tenir à jour et d'ajuster promptement la formation dispensée à l'évolution sociale, au développement des connaissances, de la technique et, en réalité, à une profession en constant devenir. Nous ne voulons pas former les intervenants d'hier, mais ceux de demain.

Alors, que faire pour relever ce défi? S'associer à une organisation reconnue pour être à la fine pointe dans son champ d'activités, voire le leader dans le développement des voies de l'avenir de la profession. Voilà l'essence même de cette notion de PARTENARIAT SÉLECTIF.

Pour des fins d'illustration, voici les principaux critères qui ont guidé le milieu de formation dans sa recherche d'un partenaire privilégié:

- 1- Qu'il fasse preuve d'un certain niveau d'excellence;
- 2- Qu'il assume un certain leadership dans son champ d'activités;
- 3- Qu'il soit bien articulé en termes d'objectifs;
- 4- Qu'il soit vivant, dynamique;
- 5- Que les relations interpersonnelles y soient saines;
- 6- Qu'il soit intéressé à la formation dispensée;
- 7- Qu'il soit disposé à participer à l'exploration de nouveaux modes de coopération;
- 8- Qu'il soit possible de se sentir, de part et d'autre, en confiance.

Cette importance de la coopération entre le milieu de formation et le marché du travail n'est nullement un concept nouveau, loin de là. Mais rien ne s'avère vraiment achevé; il reste un bon bout de chemin à parcourir. Le défi majeur va au-delà de la conception; il doit passer par l'opérationnalisation et la réalisation d'un mode de coopération qui tienne compte de l'identité respective des partenaires et des réalités qui leur sont propres.

Cette tendance à accroître la proximité milieu de formation et marché du travail émerge d'un passé lointain et international. Elle connaît, depuis les années '60, '70, une nouvelle vigueur, particulièrement forte dans les pays industrialisés. Notre propos consistera donc maintenant à camper dans un contexte global cette initiative bien locale.

Ce n'est pas d'aujourd'hui

En 1974, M. Girod de l'Ain souligne que l'alternance études-emploi remonte à fort longtemps. Et il ajoute que, pour s'en tenir au monde moderne, elle prit naissance en Allemagne au XVI^e siècle pour la formation des ouvriers qualifiés. On devine très bien qu'une enjambée plus longue nous ferait revoir la scène de Joseph, le charpentier, et de son fils, à l'atelier. On comprendra facilement l'auteur de vouloir s'en tenir aux temps modernes. Il ajoute: "Au XIX^e siècle, différents penseurs relevant du socialisme scientifique ou des courants

utopistes proposaient soit de fusionner atelier de production et école, soit de rapprocher au maximum ces deux institutions".

Aux États-Unis, la Commission Carnegie soulignait, dans un rapport d'enquête, le mérite de la Northeastern University de Boston "d'avoir mis en application un système original d'alternance entre études universitaires et travail qui avait fait ses preuves puisqu'il fonctionnait depuis ... 1909". (De l'Ain, 1974). Peu à peu, le système s'était répandu à la grandeur des États-Unis, sans bruit, jusqu'au début des années '70. L'auteur ajoute que l'on voit brusquement dans ce système "une panacée à l'agitation étudiante et au malaise de la jeunesse".

Quant à l'Angleterre, elle serait la terre d'origine (fin du XIXe siècle et début du XXe), la grande cuisine, quoi, du système "sandwich" (appellation originelle de l'enseignement par alternance). L'expansion de ce système s'est accélérée au début des années '60.

Nous amenant au pays le plus peuplé du globe, la Chine, à la fin de la révolution culturelle, De l'Ain nous présente le sens que les autorités donnaient aux liens études-travail: "l'éducation doit être au service de la politique. L'enseignement doit être combiné avec la pratique de la production".

La révolution castriste amène, dès 1962, d'importantes transformations au sein des universités du pays: "la réforme universitaire marque le lien qui s'établit entre l'étudiant et sa future profession au moyen du travail qui s'accomplit, soit dans le domaine propre de sa profession, soit dans le domaine des services qu'il fournit à l'Etat".

Depuis les années '70

Boily, Gauthier et Nappert, dans une recherche menée au Collège de Drummondville, nous rapportent que l'O.C.D.E., dans le recueil de ses études, dont le titre est Nouvelles formes de coopération et de communication entre l'industrie et l'université, souligne que les relations universités-entreprises constituent une préoccupation très importante dans tous les pays industrialisés. Elle ajoute que "la situation au Canada évolue dans le même sens que celle des autres pays" et que le Canada ne serait devancé, à ce niveau, que par les États-Unis.

Depuis les années '70, les recherches américaines en éducation ont centré leur énergie sur un nouveau mouvement, le Career Education. Les mêmes auteurs (Boily, Gauthier et Nappert) dégagent ces trois buts fondamentaux: changer le système d'éducation en mettant l'accent sur la carrière; créer des liens entre le système d'éducation et la communauté de sorte que la formation soit le produit d'un effort conjoint ...; développer chez l'élève l'"employability", l'"adaptability", et les "promotability skills". On ajoute que, dans cette perspective, la formation professionnelle "est présentée à la fois dans sa dimension spécialisée ("Job oriented"), entendue comme une préparation à entrer sur le marché du travail".

En 1974, B. Girod de l'Ain, s'appuyant sur des observations faites en France, en Allemagne de l'Ouest,

aux États-Unis, aux Pays-Bas, en Suède, au Canada et en Angleterre, affirme que "ces deux tendances lourdes, l'allongement des études supérieures et la valorisation quasi exclusive du théorique, sont désormais en régression dans les pays les plus développés".

La même année, en France, neuf responsables de la formation des ingénieurs, à leur retour d'un périple aux États-Unis et au Canada, ont formulé un ensemble de recommandations au nombre desquelles figurait la formation en alternance où la relation théorie-travail ajoute à la qualité de la préparation professionnelle.

Il va de soi que la situation des économies occidentales constitue un catalyseur significatif dans le rapprochement de plus en plus intense entre les milieux de formation, l'industrie et le commerce.

Au Canada, les énoncés de principes et les réalisations se multiplient. Dans Ensemble Vers l'Avenir (Forum entreprises-universités, 1984), on lit: "le Canada doit accélérer l'acquisition des connaissances et mobiliser les forces intellectuelles et financières afin de parvenir à l'excellence en matière de recherche et de transfert de technologies ... Le Canada tout entier ne peut que bénéficier de l'économie et de l'effet de synergie engendrée par une telle concertation". Sans doute que la fondation, en mai '83, du Forum entreprises-universités constitue une concrétisation significative porteuse de ces espérances.

Il ressort du rapport de l'Association canadienne d'éducation (1983) que les ministres de l'éducation ont réaffirmé l'importance des relations étroites maisons d'enseignement - marché du travail. Un éventail imposant de ressources est déjà mis en oeuvre de façon générale, tant aux niveaux secondaire, collégial qu'universitaire. Des visées communes ressortent: aider les élèves à préciser leurs objectifs de carrière, favoriser la transition école-marché du travail, accroître la motivation aux études, développer les compétences professionnelles des jeunes, préparer ceux qui ne font pas d'études post-secondaires à s'insérer dans le marché du travail et enfin, fournir à l'employeur un personnel qualifié.

Compte tenu des deux organisations participant au présent projet de recherche, nous soulignons qu'en Saskatchewan: "Attempts to build connections between the school curriculum and the work began with the mentally handicapped in mind. Life skills and employment orientation courses were developed and the co-operative school-work study program enabled the handicapped to spend some time in the workplace".

Déjà, avec ce bref survol des grandes tendances au rapprochement entre milieu de formation et marché du travail, nous pouvons identifier un certain nombre de grands enjeux: jusqu'où l'enseignement doit-il s'ajuster aux mouvements de l'économie? jusqu'où l'enseignement doit-il être spécialisé, polyvalent? quelles balises peuvent nous permettre de préparer des jeunes adultes à la vie et non seulement à la carrière? comment départager les autonomies respectives des milieux de formation et du marché du travail? comment

définir de nouveaux équilibres qui éviteraient les positions extrémistes?

De façon mieux articulée, voici comment se présente le grand défi social dans sa perspective culturelle et éducative: "Assurer à chacun la possibilité de se développer le plus intégralement possible et d'acquérir les niveaux de compétence qui correspondent à ses aptitudes et à ses goûts, assurer à la collectivité des ressources humaines disposant du niveau le plus élevé possible de formation humaine et de qualification professionnelle". (Ministère de l'Éducation du Québec, 1982).

Encore plus près de chez nous

S'il s'avère toujours enrichissant de voyager dans le temps et dans l'espace, il fait toujours bon de revenir chez soi. Se poursuit alors ce processus de mûrissement et d'intégration de ce riche bagage de connaissances et d'expériences nouvelles.

Nous avons, en effet, vérifié localement la valeur transférable des principales conclusions de la recherche-action menée par le département d'éducation spécialisée du Collège de la région de l'amiante et la Maison Ste-Clothilde Inc., à d'autres champs de formation et d'activités professionnelles. Les trois départements sollicités, les départements d'électrotechnique, d'informatique et de transformation des matières plastiques ont répondu à l'invitation. Nous avons tenu trois entretiens réunissant chacun de ces départements et une entreprise de leur choix.

Nous avons recueilli, avec des moyens tout de même restreints, de riches informations pertinentes à nos objectifs de départ. Bien sûr, cette vérification demeure sommaire mais combien indicative.

Nous dégagerons de ce travail quelques enseignements majeurs en relation avec les concepts centraux de cette notion de modèle de coopération élargie.

1- LA COOPÉRATION

Nous croyons pouvoir affirmer que le développement de relations plus étroites entre le milieu de formation et le marché du travail représente, pour tous, un intérêt considérable. Il n'en va ni de la survie des entreprises ni de celle des disciplines mais, sans le moindre doute, la coopération, la multiplication des échanges s'avère plus que souhaitée.

Ce concept de coopération réfère à "l'engagement d'entités autonomes à la réalisation d'une oeuvre commune". Tous les entretiens (trois au total) démontrent clairement que de nombreux intérêts communs, "concrétisables" dans des activités de coopération, existent sans peine. Il y a possibilité de concentrer des énergies autour de points de convergence où peuvent se rejoindre les partenaires. Chaque groupe en présence, du milieu de formation comme des entreprises, tient des propos sans équivoque sur le respect des particularités propres à chaque organisation. Ce souci de la considération de l'autonomie des entités réunies s'exprime explicitement.

Les propos échangés dans tous ces entretiens témoignent, somme toute, d'une volonté bien réelle de travailler au rapprochement des gens de l'industrie et de l'éducation.

2- LE MODÈLE

Cette notion de modèle tend à situer les activités de coopération dans un ensemble plus vaste qui leur donne de la perspective. Et le de modèle invite à une meilleure connaissance des partenaires, à la précision du sens de la coopération pour eux, à la détermination d'objectifs communs de coopération et, enfin, à une sélection d'activités de coopération que la réalité de chacun permet de rencontrer.

Ne pas parler uniquement d'activités de coopération bouscule les manières de faire habituelles. S'ensuit un effet de surprise qui laisse légèrement désemparé. Aucun des groupes rencontrés ne rejette ce concept, cette vision davantage globale, mais ne peut, dans le laps de temps si court que durèrent nos rencontres, entrevoir aisément comment entreprendre les choses différemment. Le pouvoir de pénétration de ce concept dans des réalités bien concrètes de coopération aurait pu se vérifier avec beaucoup plus d'exactitude dans un contexte de recherche-action.

3- L'ÉLARGISSEMENT DE LA COOPÉRATION

Faire éclater tout cadre trop limitatif ne pose aucun problème. En effet, une coopération élargie ne soulève qu'enthousiasme et que déferlement d'idées nouvelles. Comme nous avons pu le constater dans les données recueillies, les champs de coopération peuvent viser autant la formation de personnel, l'échange d'expertises, le prêt d'équipement, l'échange de services que la formation des étudiants et l'enrichissement de leur formation.

4- LA DURABILITÉ

Un peu comme la perspective qu'offre la notion de modèle, la durabilité de la coopération trouve preneur, mais laisse perplexe quant à son mode d'opérationnalisation.

Sans la moindre difficulté, les participants aux échanges reconnaissent l'importance du développement de relations stables, durables, empreintes de confiance et d'efficacité. Chacun perçoit les risques de rattacher une coopération à des personnes susceptibles de mutation.

Cependant, comment formaliser voire "institutionnaliser" davantage cette coopération sans s'encarcaner dans des structures sclérosantes? À quel moment de l'évolution des relations entre partenaires peut-on espérer un engagement des directions des organisations? Qu'inscrire dans une telle entente? Voilà autant de questions soulevées.

5- LE PARTENARIAT SÉLECTIF

Nous croyons, à la lumière des rencontres tenues, que cette base qui consiste à s'associer, pour le milieu de formation, à un partenaire assumant un leadership significatif dans son champ d'activités et s'intéressant au milieu de formation, s'avère fort valable. D'ailleurs, de son

côté, l'entreprise a, elle aussi, des critères de sélection de maisons de formation, pas toujours explicites, mais à influence certaine sur ce qui l'incite ou non à entretenir des relations.

De tous ces propos, une évidence émerge. Le partenariat peut être sélectif mais jamais exclusif. Les associations tendent à se développer sur la base des besoins dominants, des compétences et des ressources disponibles et, compte tenu de la complexité des organisations, la diversification des partenaires s'avère importante.

Tout compte fait, nous avons la ferme conviction que le développement d'une coopération articulée plutôt qu'improvisée, élargie plutôt que limitative, durable plutôt que ponctuelle et entreprise sur la base d'un partenariat sélectif mais non exclusif, peut contribuer à l'enrichissement de la formation et mieux répondre à un certain nombre de besoins des entreprises, le tout dans la reconnaissance des missions propres à chacune.

PROSPECTIVES

Une partie de notre mandat consiste à présenter des perspectives sur la base de la réflexion menée jusqu'ici. Nous osons assumer ce mandat même si nous sommes conscients des limites qu'impose la seule expérimentation vécue, aussi valable soit-elle. Nous sommes loin de croire que ce modèle constitue une panacée quant au renouvellement des rapports Collège - Marché du travail ou Collège - Société.

L'exercice auquel nous nous prêterons permet d'appliquer sommairement les concepts-clés du modèle à des champs diversifiés. Nous mettrons en lumière les apports "potentiels" d'une coopération élargie et durable entre divers partenaires.

1) Secteur professionnel et marché du travail:

L'expérimentation et l'étude de la transférabilité nous autorisent à croire que ce modèle s'applique, moyennant des adaptations, sans doute, à tous les programmes du secteur professionnel aussi bien en techniques humaines qu'en techniques physiques.

Des indices nous portent même à affirmer que les entreprises ou organismes du marché du travail pourraient entretenir une telle coopération avec d'autres partenaires que ceux de l'éducation.

2) Secteur général et milieu:

Quand il est question habituellement des rapports secteur général et milieu, on peut observer des tendances:

- des engagements d'individus dans des mouvements ou organismes à portée sociale;
- la rareté de l'engagement d'un département avec le milieu;
- l'apport concret possible de ces disciplines au milieu est difficilement perceptible par les intervenants;

- au moment où des échanges sont envisagés, ils prennent l'allure de services rendus à la communauté. Ces échanges n'ont pas pour objectif d'assurer des retombées sur la formation et les formateurs.

Nous affirmons que le modèle écrit peut réinventer nos façons de vivre la relation secteur général - milieu et que les effets peuvent être stimulants et bénéfiques pour le milieu de formation et la communauté. Et nous croyons que cela vaut pour toutes les disciplines en passant par la philo, les mathématiques ou la biologie.

Exemple 1: Le département de philosophie d'un collège peut entretenir des relations de coopération soutenue avec un milieu hospitalier sur des questions bio-éthiques.

Exemple 2: Le département de mathématiques peut collaborer avec une entreprise minière pour la mise au point d'une équation mathématique mettant en relation le degré de défibrage d'une fibre d'amiante et sa résistance à la traction.

3) Secteur professionnel, secteur général et milieu de formation ou marché du travail:

Nous l'avons signalé, le secteur général est le parent pauvre quand il est question de la relation avec le marché du travail. Illustrons des applications possibles du modèle dans une relation Collège - Marché du travail.

Exemple 1: Dans certains centres spécialisés, nous voyons poindre une telle coopération. Des professeurs de chimie et de biologie joignent leur expertise à celles des professeurs de technologie minérale pour la mise au point d'un procédé d'ensemencement des résidus miniers à partir des boues d'usines de filtration des eaux usées. Il s'agit là d'une amorce significative d'une coopération pouvant devenir durable. Dans ce cas, l'application du modèle entraînerait la définition d'objectifs liés à la formation.

Exemple 2: La société INFORMAS du Québec, groupe santé, pourrait profiter d'une association durable avec le Collège par le biais des techniques informatiques, des techniques infirmières et du département de psychologie, le premier ayant un apport en informatique, le second, dans le domaine de la santé et le dernier, en psychologie de l'apprentissage. (INFORMAS produit des didacticiels dans le domaine de la santé, entre autres). À l'inverse, l'informatique profite du développement d'une technologie de fine pointe; technologies infirmières, du matériel informatique produit, et psychologie, d'un bassin d'exemples. Sans compter que des professeurs de psychologie enseignent en techniques infirmières et en informatique.

Et les combinaisons peuvent se multiplier.

4) Secteur général et secteur professionnel

On sera surpris que cette relation soit abordée puisqu'elle n'est pourtant pas liée au Collège - Milieu. Deux motifs à cet égard:

- nous estimons que cette relation circonscrite aux collèges reflète les rapports Collège - Société dégagés dans les

discours: isolement, perceptions mutuelles déformées, disqualification, sous-utilisation des capacités, confusion quant aux objectifs de formation;

- deuxièmement, notre réflexion sur les rapports Collège - Société nous renvoie à nous-mêmes et nous invite à reconsidérer des rapports fragiles dans notre propre système-collège.

L'application du modèle pourrait corriger une situation difficile, démotivante et fournir des avenues nouvelles favorisant le rapprochement entre les secteurs.

Confrontons l'une des tentatives de rapprochement entre les secteurs faite ces dernières années: le **regroupement des disciplines par module** qui, à toute fin pratique, s'est avéré un échec. Les disciplines du secteur général y percevaient une trop grande dissolution de leur identité. Au contraire, le modèle invite à des rapprochements privilégiés entre des gens qui ont le pouvoir de choisir sur la base de leurs affinités, en conservant leur autonomie et leur champ d'expertise propre. Dans ces conditions, la coopération devient possible.

En guise de conclusion, nous mettrons en relief quelques effets d'une telle coopération sur les acteurs de la pédagogie collégiale.

Pour les étudiants :

- Une plus grande proximité avec des expériences concrètes;
- Une plus grande signification de la théorie;
- Une motivation accrue et peut-être des habitudes de travail plus soutenues;
- Une participation possible à la réflexion et à la solution de problèmes réels, ce qui peut être une source de valorisation;
- Une meilleure saisie de la réalité du marché du travail et de son accessibilité.

Pour les enseignants :

- Une source de créativité et d'innovation;
- Un contact renouvelé avec le champ disciplinaire;

- Un sentiment d'être plus accroché au milieu réel, favorisant une brisure de l'isolement;
- Une valorisation sociale liée à une reconnaissance des compétences.

Pour l'enseignement :

- Une mise à jour plus continue des contenus;
- Une rétroaction provenant du milieu;
- Un enrichissement des contenus théoriques par les savoirs expérientiels;
- Une diversification des méthodes pédagogiques, incluant l'interdisciplinarité.

Pour la recherche :

- Un élargissement de ce qui peut nourrir et favoriser l'innovation pédagogique et, en conséquence, des axes de recherche plus ouverts;
- Une façon de dépasser une conception des rapports Collège - Milieu réduite au développement institutionnel.

Bien sûr, ces retombées varieront d'une expérience à l'autre, d'un collège à l'autre. Elles ont le mérite, cependant, de rencontrer plusieurs aspirations d'étudiants et d'enseignants. De plus, elles rejoignent les préoccupations de ceux qui déplorent l'insuffisance de concertation Collège - Milieu.

Un modèle de coopération élargie, durable, basée sur un partenariat sélectif, constitue, à notre avis, une façon stimulante et prometteuse d'opérationnaliser cette concertation.

RÉFÉRENCES

(1) Thivierge, André, Vers un modèle élargi de coopération milieu de formation - marché du travail, Collège de la région de l'amiante, 1986, page 186.

(2) Op. cit., p. 186.

(3) Op. cit., p. 187.