

L'apport du cégep au patrimoine éducatif du Québec

Par Paul Inchauspé

Collège Montmorency, Laval
Le 2 mars 2005

L'an dernier, une fois encore, l'existence même des cégeps, c'est-à-dire leur disparition annoncée sinon programmée a été à l'ordre du jour. J'ai regardé depuis la touche la bataille s'engager. Mais rapidement il m'est apparu que le ministère de l'Éducation qui était l'organisateur d'un tel débat devrait retraiter, non parce qu'une « réingénierie » (c'est le sujet ou le mot à la mode) qui aboutirait à une reconfiguration du système éducatif sans le cégep n'est pas en soi possible. Elle est possible si dans le nouveau dispositif sont toujours présentes un certain nombre de choses que le Cégep assure déjà. Mais, manifestement, les promoteurs de la disparition du cégep en avaient peu conscience, au point qu'ils ont été étonnés et dépassés par les réactions d'attachement au cégep qui se sont manifestées lors de ces débats. Ils ne les avaient pas prévues ou ils les avaient sous-estimées. En fait, ils n'avaient pas suffisamment conscience – ce qui est quand même un peu gênant quand on est responsable du réseau des cégeps au ministère – qu'un certain nombre de choses que le cégep a apportées font désormais partie du patrimoine éducatif du Québec, au point que toute proposition de changement devra en tenir compte.

C'est de ces choses dont je voudrais vous parler ici. Le cégep a apporté quatre choses décisives au patrimoine éducatif québécois :

- la création d'une route pour accéder aux études supérieures,
- la création et la mise en place d'un modèle de formation professionnelle : la formation technique,
- la création de conditions d'émergence d'un type de professeur d'enseignement supérieur,
- la création des conditions d'émergence d'une sous-culture « jeune », le cégépien.

I - Une route pour accéder aux études supérieures

Il y a 20 ans, l'OCDE a organisé des rencontres de travail pour examiner les lignes d'évolution probable des systèmes d'éducation de ses membres. Des représentants de 23 pays devaient analyser, chacun pour son pays, la configuration du système éducatif qui s'adressait aux jeunes entre 15 et 19 ans, en mesurer les résultats, indiquer les dysfonctionnements constatés et les solutions envisagées. La confrontation de ces analyses devait permettre de dégager les grandes tendances des solutions mises en œuvre dans les différents pays pour répondre à l'augmentation d'une demande de plus en plus élevée de formation. Les responsables de l'éducation de l'OCDE avaient voulu que le représentant canadien vienne du Québec – ce qui n'a pas été sans mal avec les autorités fédérales – afin que son étude prenne en compte le Cégep et ses résultats après 15 ans d'existence. Cette étude m'a été confiée et j'ai donc eu l'occasion de participer aux séances de travail de ce groupe. C'est là que j'ai pris conscience que le cégep était effectivement dans le dispositif éducatif québécois une pièce maîtresse pour accéder aux études supérieures. En effet, tous les membres des autres pays participants étaient étonnés de voir

comment le Québec avait réussi en peu de temps à augmenter ses taux de scolarisation (surtout chez les francophones, les femmes et les jeunes des régions) et à répondre sans goulet d'étranglement à une demande d'enseignement supérieur de masse. L'intérêt que j'ai porté par la suite à l'analyse des systèmes éducatifs date de ce moment.

Accéder aux études supérieures est devenu maintenant un fait presque banal au Québec. Personne ne s'étonne plus de ce fait, au point que certains pensent que le même résultat serait sans doute obtenu, comme naturellement, si l'on supprimait le cégep. Pour secouer cette torpeur de la pensée, il faut **faire un détour par l'histoire** et **analyser le dispositif stratégique** mis en place dans le système par la création des cégeps pour obtenir ce résultat.

Un des documents qui vous est remis est la conférence faite par Guy Rocher et intitulée *À la défense du réseau collégial*. Lisez ce document, il y évoque la situation de l'accès aux études supérieures avant l'existence des cégeps, la voie obligée d'accès que représentait alors le « *collège classique* » et les tentatives avortées des autres types d'école pour contourner ce monopole. Mais pour mieux comprendre et renforcer ce qu'il dit dans cet article, je voudrais faire une petite excursion dans l'histoire de l'enseignement au Québec.

Un détour par l'histoire

Le moment fondateur de l'héritage du système éducatif en place dans les années 1950 se situe cent ans auparavant, entre 1841 et 1867. Après l'échec de la rébellion de 1837-1838, la libération par la voie politique est exclue. Les élites francophones confient alors à l'Église un pouvoir d'éducation visant la protection contre les tentatives d'assimilation des Anglais, notamment celles de leur bourgeoisie marchande. Le projet éducatif de l'Église s'appuie sur la défense de la religion et de la langue, mais aussi sur la formation d'une élite formée aux humanités et aux affaires. Dans cette formation aux affaires, le libéralisme marchand des Anglais est évité, car il apparaît trop lié au protestantisme. Quant au domaine industriel, il est lui aussi lié à l'esprit marchand et son développement dépend trop de capitaux absents ou inaccessibles. Il ne reste donc pour les francophones que la voie du développement agricole, encouragé par un clergé présent partout dans les campagnes. Dans un tel contexte de valorisation d'une société agricole, la formation des élites se cantonnera dans la formation aux professions libérales : notaires, avocats, médecins, prêtres. D'où l'importance qui sera alors donnée aux collèges classiques.

Les collèges classiques jouissent encore dans l'imaginaire québécois de la réputation d'un modèle d'institution d'éducation basé essentiellement sur les humanités gréco-latines et l'on pense que dès leur origine ils ont revêtu cette forme. Mais il n'en est rien. Les premiers collèges étaient plutôt des collèges professionnels et c'est en vertu de la nouvelle orientation prise que les formations à caractère professionnel vont être progressivement exclues de leur sein. Sur les douze collèges classiques créés entre 1840 et 1875, huit étaient auparavant des collèges industriels, commerciaux et agricoles. C'est à partir de 1863 que la séparation entre les formations à caractère humaniste des collèges classiques et les formations à caractère professionnel de ce type d'établissement se matérialise nettement. La formation humaniste basée sur l'importance des études gréco-romaines devient alors la voie royale de la formation des élites. Les autres types de formation non humanistes sont jugés accessoires, sinon dangereux, et de toute façon peu dignes

d'intérêt pour un niveau de formation supérieure qui doit viser la formation de conducteurs d'hommes. C'est pourquoi même les élites qui travailleront dans les secteurs commercial ou industriel doivent elles aussi passer par la formation humaniste. C'est elle, et non une formation à caractère professionnel, qui les préparera à leur rôle.

Le choix d'une telle orientation aura un effet structurant sur l'ensemble du système éducatif qui se mettra en place pendant cent ans. C'est au nom de l'idéologie de la supériorité de la formation humaniste pour la formation des élites que les universités francophones résisteront longtemps à l'intégration dans leur sein des formations d'une autre nature, notamment les formations scientifiques, techniques et commerciales de haut niveau. Ainsi, l'Université Laval refuse en 1870 la subvention accordée par le premier ministre Chauveau afin qu'elle donne une formation scientifique et technique pour les ingénieurs, alors que McGill au même moment sollicite et obtient de Chauveau une subvention pour soutenir son École de génie créée en 1858. C'est la pusillanimité des dirigeants de l'Université Laval (l'Université de Montréal n'est pas encore autonome) qui conduira les commissaires de la Commission scolaire des écoles de Montréal à créer, en 1873, dans les locaux de l'Académie du Plateau à Montréal, l'École polytechnique afin « de dispenser le savoir scientifique et technique aux canadiens-français ». De même, c'est la Chambre de commerce de Montréal qui, dès sa fondation en 1883, prône la création des Hautes Études commerciales. La naissance de cette institution sera difficile. Elle doit résister entre autres à l'opposition d'Henri Bourassa qui y voit le noyau d'une future université laïque et neutre.

Mais la réalité niée se constitue à côté de l'université. En 1950, neuf ministères différents dont celui du Travail, ont des écoles, toutes à caractère professionnel. Elles représentent 25 types d'écoles différents. Ces types d'écoles vont des Écoles des Beaux-Arts (Secrétariat de la Province) à des cours de prospection minière (ministère des Mines), à l'enseignement postsecondaire agricole (ministère de l'Agriculture) ou à l'École de Garde-chasse (ministère de la Chasse et des Pêcheries). Quant au réseau d'enseignement professionnel et technique, appelé alors *enseignement spécialisé*, sa naissance est chaotique, difficile. Elle se concrétise dans la première moitié du vingtième siècle par des initiatives timides et anarchiques au milieu de tensions entre le gouvernement fédéral et provincial, entre le réseau de l'éducation (il n'y a pas encore de ministère de l'Éducation) et celui du ministère du Travail.

On devine facilement le résultat produit par un tel développement : un ensemble fragmenté, éclaté, incohérent, parfois anarchique dans lequel il est difficile de se reconnaître et de trouver sa voie quand on veut faire des études supérieures. C'est le triste bilan que constatent les commissaires du rapport Parent. Ils le décrivent ainsi : « Reflétant l'état de la culture, l'enseignement est fortement marqué par la division des connaissances. Les systèmes d'enseignement se sont partout développés par l'adjonction de nouveaux secteurs au fur et à mesure des besoins et de la montée de la population : un enseignement scientifique et commercial s'est ouvert parallèlement aux humanités; un secteur technique a proliféré en marge du reste; sur le vieux tronc, des universités ont poussé de nouvelles branches et parfois des champignons. »¹

Pendant que se constitue ainsi cet ensemble hétéroclite de systèmes d'enseignement, l'enseignement secondaire public, qui n'a pas droit à ce nom – ce n'est qu'un *cours primaire*

¹ Rapport Parent, édition de poche, 1966, tome II, 11.

supérieur –, essaie, dès 1920, de créer une voie d'accès à l'université, parallèle à celle de l'enseignement privé, celle des collèges classiques. Cette voie veut contourner l'obligation de connaître le latin dont l'enseignement est l'apanage des collèges classiques. Mais ces tentatives se butent au contrôle de fait du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique qui autorise les programmes. Même la puissante Commission des Écoles catholiques de Montréal n'arrive pas à contourner cette difficulté. Résultat : si tu es protestant tu peux aller de l'école publique à l'université McGill, si tu es catholique anglophone tu le peux aussi par suite d'une entente entre un *high school* (Thomas d'Arcy McGee) et McGill, si tu es francophone catholique, tu peux aller à Polytechnique ou HEC, mais non aux Facultés de l'Université Laval ou de Montréal.

Le secondaire du collège classique demeure l'unique filière d'accès à l'université. En fait, l'accès à l'université est barré pour tous ceux qui ne passent pas par le secondaire privé qu'est le collège classique. Fernand Dumont, un des plus grands intellectuels québécois, raconte dans son livre posthume *Récit d'une émigration* (Boréal) (c'est une autobiographie intellectuelle qu'il vaut la peine de lire pour comprendre notamment l'époque qui a précédé la Révolution tranquille), comment il a dû lui-même, élève, fils d'ouvrier qui ne pouvait se payer le collège classique, aller plaider devant les commissaires de sa commission scolaire pour obtenir la création d'une classe de dixième année et avoir ainsi la possibilité de poursuivre ses études. Il se rend vite compte ensuite que cette voie est un cul-de-sac. Il devra apprendre en autodidacte, avec l'aide de son curé, le latin et le grec afin de pouvoir rentrer, après examen, aux deux dernières années du cours classique.

Je pense qu'il est bon de se souvenir de ces choses qui aujourd'hui paraissent irréelles pour comprendre ce que la création du cégep a permis, la facilitation de l'accès aux études supérieures. Le cégep occupe dans notre système éducatif la position stratégique qui était occupée antérieurement par le collège classique. Mais alors que le collège classique empêchait l'accès aux études supérieures de beaucoup de catégories d'étudiants parce que c'était un enseignement privé qui excluait les études à caractère professionnel, le cégep obtient le résultat inverse parce que c'est un enseignement public et qu'il offre des formations à caractère professionnel.

Le dispositif stratégique propre au cégep

Je ne m'attarderai pas longtemps à décrire le dispositif stratégique mis en place avec les cégeps pour obtenir ce résultat. J'y ai consacré un chapitre dans mon livre *L'Avenir du Cégep* (Liber). Je rappellerai ici simplement les points suivants :

- le cégep a permis de répondre rapidement à l'augmentation de la demande d'enseignement supérieur. Placé entre le secondaire et l'université, le cégep a absorbé la pression de la demande à la place des universités des années 60 qui étaient encore alors de gros collèges classiques peu adaptés à cette demande;
- le cégep a permis une plus grande démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur. La géographie compte pour beaucoup dans l'égalité des chances d'accès aux études supérieures. Or, le cégep a permis d'implanter, sur un territoire affecté par les distances et les densités très inégales de population, un réseau d'enseignement

supérieur court, public et gratuit. Il est ainsi l'avant-poste de l'enseignement supérieur en région. Or, plus tu te rapproches de la demande, plus tu la suscites, notamment chez les personnes qui doivent vaincre beaucoup d'obstacles matériels et culturels pour accéder aux études supérieures;

- le cégep a permis de susciter dans la population une demande d'enseignement de plus haut niveau. Le cégep a permis une élévation rapide des taux de scolarisation et l'offre au cégep d'une filière de programmes techniques n'a pas fait écran, au contraire, aux aspirations d'enseignement d'un plus haut niveau. Les programmes de la filière technologique ne font pas office d'éteignoir. Un certain nombre de ceux qui les fréquentent y trouvent même une activation de leurs aspirations à poursuivre leurs études. Pierre W. Bélanger a démontré ce phénomène d'activation (*warming up*) en le comparant au phénomène inverse d'éteignoir (*cooling out*) vécu dans les *juniors colleges* américains².

Quand on a compris les caractéristiques de ce dispositif stratégique que représente le cégep, on comprend mieux les grands débats qui portent sur son existence. Certains diront que la béquille que représente le cégep n'a plus sa raison d'être puisque maintenant l'université s'est réorganisée et diversifiée et qu'elle serait capable d'absorber directement les élèves venant du secondaire. Mais, l'enseignement supérieur québécois peut-il se passer d'un réseau d'enseignement supérieur court si profondément implanté en région? Les arguments peuvent s'échanger à l'infini sur ces thèmes et le bon sens conduira à privilégier le deuxième. Peut-il y avoir des universités complètes dans 48 sites au Québec?

Mais la vraie question qu'il faudra toujours se poser est la suivante : le cégep permet-il d'améliorer la qualité de la demande éducative pour les étudiants qui le fréquentent? Il ne suffira plus de répondre à cette question par les facilités de *l'accès*, il faudra répondre par les preuves du *succès*. Entre le secondaire et l'université, l'étudiant québécois est soumis à un double tamisage, ce palier supplémentaire est donc de nature à produire une déperdition. Tout détenteur du DES peut poursuivre des études au cégep et tout détenteur du DEC peut aller à l'université, donc la seule déperdition que peut entraîner ce système est celle de l'échec au cégep. Or, à partir du moment où l'accroissement de l'accession aux études supérieures se fera de moins en moins par l'augmentation du pourcentage de personnes d'une classe d'âge donnée qui accède à ce niveau d'études, si l'on veut continuer à obtenir un tel accroissement, c'est sur la capacité du cégep à faire réussir et à qualifier ceux qui s'y inscrivent qu'il faudra compter. C'est là la conséquence inéluctable du système mis en place et l'on ne peut y échapper. On rendra toujours le cégep comptable du succès ou de l'échec **au** cégep. Et la manière dont vous répondrez à ce défi fera le succès ou l'échec **du** cégep. Bien sûr, si l'on supprimait le cégep, cette question ne serait pas pour autant réglée. Mais, quand on travaille au cégep, cela peut-il être une raison pour se défausser d'une préoccupation qui a justifié la création même du cégep? C'est là un héritage glorieux, mais il sera lourd à porter puisque les enjeux de la demande d'enseignement supérieur de masse sont désormais davantage des enjeux de *qualité* que de *quantité*.

² *La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire*, Recherches sociographiques, Université Laval, Québec, décembre 1986.

II- La création et la mise en place d'un modèle de formation professionnelle : l'enseignement technique

L'enseignement technique est incontestablement une des grandes réussites du cégep. Tout le monde le reconnaît. Ce succès est d'autant plus marquant que l'enseignement professionnel du secondaire n'a pas réussi sa greffe dans le système scolaire. De 1965-66 à 1975-76, les effectifs des filières de formation professionnelle du secondaire s'accroissent constamment. Ils passent de 46 244 à 107 684 et la proportion des élèves inscrits dans ces filières par rapport à l'ensemble de la population du secondaire va elle aussi en croissant : elle passe de 10 % en 1978-79 à 16,8 % en 1980-81. Mais au début des années 1980, ces nombres s'inversent. Il y a de moins en moins d'élèves au professionnel du secondaire. De 1980 à 1984, on passe de 94 523 à 63 139 et la proportion des effectifs de ces filières, par rapport à celle de l'ensemble des effectifs du secondaire, baisse elle aussi. Elle passe durant la même période de 16,8 % à 12,8 %. Face à cet effondrement, la réforme Ryan amorce une vigoureuse relance de l'enseignement professionnel du secondaire. Mais elle le fait selon un modèle destiné à des adultes et répondant aux demandes immédiates du marché de travail. Elle atteint peu les jeunes en cheminement scolaire. Ce contre-exemple permet de mieux saisir les ingrédients du modèle qui font la réussite de l'enseignement technique de cégeps.

Dans les systèmes d'éducation, l'enseignement professionnel et technique constitue un sous-système ayant ses caractéristiques propres. La formation professionnelle et technique a d'abord été assumée par les secteurs de l'emploi eux-mêmes, puis les systèmes d'éducation prennent le relais de cette formation. Cette tendance est constante dans l'histoire et elle a particulièrement marqué la réorganisation des systèmes d'éducation en Occident depuis la dernière guerre mondiale.

Aussi, quand il est placé à l'intérieur des systèmes d'éducation, l'enseignement professionnel et technique vise directement la formation à l'emploi. Et ce sont les niveaux d'emploi à un moment donné de l'évolution économique et sociale qui servent à établir des niveaux de formation distincts. Or, l'expansion économique de l'après-guerre et l'organisation du travail dans les entreprises et les services font appel à des techniciens. Cette demande est nouvelle, forte et le niveau de formation qui y prépare voit dans tous les systèmes d'éducation un développement très important. Le cégep technique prenant la suite des Instituts de technologie est né dans ce contexte. Cette conjoncture historique explique sans doute le succès du cégep technique : il est pertinent aux besoins d'une époque. Mais cela seul ne suffit pas à l'expliquer. Trois caractéristiques du modèle choisi ont un effet structurant dans un tel succès. Ce sont là des leçons qu'il ne faudra pas oublier.

Le choix du modèle : le modèle *scolaire*

Un système de formation professionnelle ou technique peut viser ou bien les jeunes en cours de scolarisation ou bien des adultes. Dans la pratique, ces systèmes s'adressent aussi bien à des jeunes qu'à des adultes. Mais établir une distinction à partir de la clientèle cible privilégiée n'est pas un simple exercice de rhétorique, elle détermine le mode d'organisation que l'on se donne et produit des effets différents sur le parcours des élèves. La détermination de la clientèle

cible d'un système de formation professionnelle ou technique ne s'établit pas nécessairement à partir du volume respectif des clientèles jeunes ou adultes qui y sont inscrites, elle s'établit à partir des modèles d'organisation choisis pour dispenser cet enseignement. Les modèles d'organisation sont adaptés soit à une situation de scolarisation de jeunes, soit à une situation d'adaptation de la main-d'œuvre d'adultes. Les modèles d'organisation d'enseignement professionnel ou technique *adaptés à la scolarité des jeunes* prennent les formes traditionnelles des institutions de scolarisation, celles qui sont adaptées aux situations de formation nécessaires pour *l'adaptation de la main-d'œuvre* prennent les formes développées par les systèmes de formation visant le recyclage des adultes.

Ainsi, dans un système pour adultes, il n'y aura pas de formation générale dans les programmes d'études, ni de standards de durée d'études, le même diplôme pouvant recouvrir des formations variées et de durée variable; pour établir les préalables et les seuils d'admission, on éliminera des références à des niveaux de cours, les entrées et les sorties seront continues, le financement se fera sur la base de la diplomation et non sur celle de l'admission, le contenu des programmes d'études sera déterminé par la seule méthode des compétences. La plupart de ces éléments caractérisent la formation professionnelle offerte au secondaire au Québec. À l'inverse, dans un système de scolarisation pour les jeunes, il y aura de la formation générale, les durées d'études seront variables et les diplômes sanctionneront des niveaux de formation, le temps scolaire sera découpé selon le semestre ou l'année, le financement se fera sur la base de l'admission et le contenu des cours des programmes sera déterminé par un corps de professeurs. Ce sont là les caractéristiques l'enseignement technique du cégep. Il ne faut pas donc s'étonner que l'enseignement professionnel du secondaire soit peu adapté pour les jeunes en cours de scolarisation, il est configuré pour les adultes. Et l'on comprend aussi pourquoi les tentatives répétées d'établir des passerelles entre l'enseignement professionnel du secondaire et l'enseignement technique du cégep échouent si régulièrement: on essaie d'arrimer deux ensembles construits selon deux logiques différentes. La présence (et la réussite) d'une formation à caractère professionnel dans un cadre scolaire est un domaine qui a été acquis difficilement au Québec. Il suffit d'examiner notre histoire de l'enseignement professionnel et technique depuis 1900 pour s'en convaincre. Le cégep l'a réussi avec son modèle d'enseignement technique. C'est donc un acquis du patrimoine qu'il ne faudra pas perdre.

La régulation entre l'emploi et la formation

Les études en enseignement professionnel ou technique préparent pour l'emploi. C'est là leur finalité. D'où la question: comment peut-être assurée la régulation entre formation et emploi? Ce problème de la régulation des flux entre emploi et formation est préoccupant dans les systèmes d'enseignement professionnel et technique. Si l'on n'arrive pas à le résoudre correctement, les formations professionnelles et techniques sortiront du réseau scolaire. Or, comment assurer de façon relativement harmonieuse la régulation quantitative et qualitative entre la demande de formation, l'offre de formation, la demande de l'emploi? Différents modèles sont possibles pour atteindre ce résultat. Les débats sur ces questions ont été très importants lors des premières années des cégeps. Ils n'ont plus lieu maintenant parce que la régulation obtenue est suffisamment harmonieuse. Mais, l'on n'a pas toujours conscience que ce résultat est l'effet d'un système choisi parmi d'autres et qu'il implique ses contraintes.

Les trois modèles de régulation les plus couramment utilisés dans les systèmes d'enseignement professionnel et technique sont les suivants :

- on peut donner une formation technologique très générale ouvrant à de grands secteurs de l'emploi. Dans ce modèle, l'insertion à l'emploi est lente et l'entreprise elle-même doit assurer la formation spécifique nécessaire pour exercer l'emploi;
- on peut donner une formation spécifique à des emplois, mais contrôler l'accès à la formation, et donc la sortie, selon les données relatives aux besoins d'emploi. Les programmes de réinsertion de chômeurs ou de réponses à des pénuries d'emploi de la main-d'œuvre fonctionnent ainsi, tout comme les programmes d'enseignement professionnel du secondaire. Ce couplage rigide entre formation et emploi s'applique bien pour répondre à des besoins à court terme et dans le cadre de formation d'adultes dans un contexte d'adaptation de la main-d'œuvre. Il s'applique moins dans le cadre de scolarisation de jeunes;
- on peut proposer une grande variété de programmes ciblés sur des types d'emploi spécifiques et, sauf cas exceptionnels où l'on pratique le contingentement, laisser jouer le jeu de la demande individuelle.

C'est ce dernier modèle qui a été choisi pour les cégeps. Mais pour qu'il fonctionne et atteigne sa pleine efficacité, il suppose trois conditions qui sont des contraintes auxquelles on ne peut échapper :

- dans un tel système, pour faire leurs choix de programmes et se repérer dans cette diversité, les étudiants doivent connaître les données concernant les programmes, les tendances d'admission, les tendances de l'emploi, les contraintes des établissements. Il faut aussi mettre en place des systèmes d'informations fiables et rapidement disponibles;
- dans un tel système, l'offre de programmes d'études très diversifiés oblige une adaptation fine du contenu de ces divers programmes aux besoins des secteurs d'emploi pour lesquels ils préparent. Modification fréquente des contenus et recyclage permanent des professeurs sont des contraintes permanentes que vivent les professeurs de l'enseignement technique. La contrainte imposée aux professeurs de l'enseignement général est, sur ce point, pour la plupart des disciplines, plus légère;
- dans un tel système, les programmes d'études doivent tenir compte des qualifications recherchées pour les différents emplois. L'analyse des fonctions de travail, la connaissance de l'évolution de ces fonctions dans les secteurs d'emploi concernés, l'intégration de ces éléments dans les programmes d'études sont, dans ce système, des contraintes permanentes pour les concepteurs de programmes.

La mise en place de tous ces éléments qui permettent une régulation relativement harmonieuse entre formation et emploi n'était pas au départ déterminée. Elle est le résultat de la réflexion, de la vigilance et des initiatives des artisans du réseau collégial qui ont su relever ce

défi. Mais un autre élément caractérise l'enseignement technique des cégeps. C'est la présence de la formation générale dans les programmes d'études.

La présence de la formation générale

Le professionnel du secondaire est uniquement destiné à l'emploi et il ne comporte pas d'éléments de formation générale, ce qui est logique dans un modèle de formation destiné à l'adaptation de la main-d'œuvre adulte. Mais cela rend difficile l'intégration au collégial, dans un programme d'enseignement technique, d'un jeune qui emprunterait la filière professionnelle du secondaire et ne ferait pas concurremment la formation générale qui conduit au DES. Et cette intégration est d'autant plus difficile que, même après les études secondaires, le DEC technique maintient une proportion importante de formation générale dans ses programmes d'études. Cette situation constitue donc un frein pour un élève qui voudrait poursuivre ses études après avoir emprunté l'unique voie de l'enseignement professionnel du secondaire. Il n'en est pas de même pour l'étudiant qui emprunte la voie de la filière technique du collégial. Il peut, lui, poursuivre des études ultérieures. Il y a une filière technologique spécifique qui conduit aux études universitaires. Elle permet aux finissants de programmes techniques de poursuivre dans quatre secteurs leurs études à l'École de technologie supérieure. Mais surtout, la formation générale présente dans tous les programmes techniques permet l'insertion de diplômés dans presque tous les programmes universitaires.

Mais ce n'est pas cette seule raison utilitaire qui justifie la présence de formation générale dans les programmes techniques, ni la présence de programmes de formation générale préuniversitaires dans le même établissement, à côté des programmes techniques. Et comme il faut et il faudra toujours *résister* pour maintenir la formation générale, je pense qu'il est bon de comprendre pourquoi une formation générale obligatoire a été voulue dès le départ pour les étudiants des cégeps. Cette question et la manière dont elle a été posée occupent une place centrale dans le dispositif du système d'éducation du Québec. Pour le comprendre, ici encore, il faut faire le détour par l'histoire.

Nous avons vu précédemment comment le développement du système éducatif du Québec s'est réalisé sans coordination pendant cent ans, entre la moitié du XIX^e siècle et celle du 20^e. Or, un tel développement est le résultat d'une idéologie, celle de la supériorité de l'humanisme classique. Seul le collège classique, héritier de cet humanisme, est valorisé. Et c'est au nom de cette idéologie qu'on refuse l'entrée dans la sphère scolaire des savoirs scientifiques, techniques, utilitaires. Il vaut la peine de citer ici quelques extraits de l'importante lettre pastorale que publie en 1853, à l'occasion de la création de l'Université Laval, Monseigneur Pierre-Flavien Turgeon, archevêque de Québec. Il y expose ses vues sur la supériorité de la formation classique. « Nous n'ignorons pas qu'on a fait au clergé et aux collèges bien des reproches au sujet des efforts qu'ils font pour promouvoir l'instruction classique. Suivant certains censeurs, le temps consacré à l'étude des langues anciennes serait un temps perdu, qu'il vaudrait mieux employer à se former au commerce, à l'agriculture, aux métiers; les lettres exerceraient une influence pernicieuse sur la société, et ne devraient point trouver place dans un siècle de mouvement et d'énergie comme le nôtre. De là, ils concluaient que les maisons de haute éducation devraient modifier leur système d'enseignement, de manière à laisser de côté les langues anciennes, et donner une instruction moins relevée, mais aussi plus facile à acquérir et à utiliser. Cette théorie, prônée par quelques utilitaires, qui ne jugent les choses qu'au point de vue matériel, et qui n'estiment l'intelligence

que comme une marchandise, est déjà bien ancienne dans le monde, et a été mille fois réfutée par l'expérience. C'est la même qui portait le lieutenant des califes à détruire par le feu les précieuses bibliothèques d'Alexandrie; c'est la même encore qui poussait les Goths et les Vandales à effacer sur leur route les traces qu'avaient laissées la littérature, la langue et le génie des Romains »³. (Fichtre, promouvoir les savoirs utilitaires, c'est se trouver dans le camp des incendiaires de bibliothèque et des Vandales! Cette lettre pastorale, comme le voulait la règle, a dû être lue dans les églises du diocèse!)

Aussi, si le socle sur lequel s'est constitué cet ensemble anarchique que trouvent 100 ans après les auteurs du rapport Parent est *l'humanisme classique*, la conclusion s'impose à eux d'elle-même. C'est la conception d'un *nouvel humanisme* qui doit servir de principe directeur à la réorganisation du système éducatif. Les formations scientifiques ont leur place dans l'ensemble du système éducatif, mais aussi la formation professionnelle, tout comme la formation générale. C'est là le *nouvel humanisme moderne*. C'est au nom d'un *nouvel humanisme* que toutes les structures doivent être remembrées, mais c'est aussi ce nouvel humanisme et ses contraintes qui devront inspirer les formations qui se donneront dans ces nouvelles institutions d'enseignement.

Quelles sont, pour le rapport Parent, les lignes directrices qui visent « cette recherche d'un humanisme élargi et diversifié en accord avec le monde contemporain qui doit inspirer programmes et éducateurs »⁴ ? Recherche de « complémentarité dans l'unité » entre spécialisation et culture générale, recours à la tradition des Anciens et à la science moderne, développement de l'intelligence et respect de la diversité des aptitudes, initiation à l'histoire de la pensée dont nous sommes les héritiers et préparation à la société de l'avenir, « l'enseignement moderne doit viser un équilibre entre ces buts variés et des sources d'inspiration diverses »⁵.

La réflexion des auteurs du rapport Parent sur ce sujet est inspirée du fameux rapport d'Harvard (*General Education in a Free Society*, Cambridge, Massachusetts, 1945), appelé familièrement le *Redbook*. Ce rapport retient alors, à plus d'un titre, l'attention des responsables des systèmes d'éducation occidentaux, car il répond aux questions que pose une éducation supérieure de masse. Devant l'accroissement du nombre d'étudiants, la diversité de leurs caractéristiques et de leurs aspirations, comment peut-on assurer une certaine homogénéité de la formation? Comment faut-il organiser les programmes d'études pour que ceux qui poursuivent des études supérieures soient formés de façon adéquate et que les autres, destinés immédiatement au marché du travail, n'aient pas une formation trop étroite? La formation générale doit avoir sa place à côté de la formation spécialisée. Mais que doit être cette formation?

Tout d'abord, quel est dans le système éducatif le lieu dans lequel la concrétisation de ce *nouvel humanisme* doit se réaliser de façon exemplaire? Pour les auteurs du rapport Parent, c'est le cégep, la mission spécifique de l'université étant, elle, celle de la spécialisation. L'université était, pensaient-ils, mal équipée pour faire de la formation générale. Les Instituts, qui devaient devenir les cégeps, devaient donc eux s'en assurer. Aussi, ils ne pouvaient esquiver la question de la formation générale et la structure même de chacun des programmes (espaces distincts réservés

³ Mandements des évêques de Québec, 1888, IV :122-123.

⁴ Rapport Parent, édition de poche, tome II,15,

⁵ Rapport Parent, édition de poche, tome II, 15.

à trois composantes : formation générale commune, formation générale complémentaire au choix de l'étudiant, formation spécialisée) mettait la table pour aborder cette question.

Cet enjeu marque depuis 40 ans, et de façon récurrente, les débats portant sur la formation au Québec. On peut ainsi parler de *la question de la formation générale*, comme on parle de *la question du Québec* ou de *la question sociale*, c'est-à-dire de ces questions qui ne sont jamais entièrement résolues et qui dans les débats qu'elles suscitent prennent des visages différents. Il y aurait à écrire une histoire des métamorphoses de la question de la formation générale au Québec, car, plus que partout ailleurs dans le monde, les débats sur l'école portent essentiellement sur la nature de la formation qui doit y être donnée. Et c'est toujours d'abord au sein des collèges, que se posent le plus vivement ces questions : formation *générale* et formation *spécialisée*, nature des matières qui doivent constituer la formation générale (pendant 19 ans, le régime pédagogique reste provisoire en attendant que ce débat soit tranché), débat récurrent sur la place de la philosophie comme matière obligatoire, formation *fondamentale* (rapport Nadeau), formation *intégrale*, formation *durable*. Et ces débats et réflexions nourrissent même l'ensemble du système éducatif. Certaines préoccupations de la réforme actuelle du primaire et du secondaire (voir le rapport Corbo et le rapport Inchauspé) s'expriment dans des termes comme *savoirs* ou *habiletés génériques* et *transférables*, *compétences générales* ou *transversales*, prise en compte des *éléments culturels* par toutes les matières. Or, ces préoccupations ont été alimentées par les débats et réflexions qui ont d'abord eu lieu dans le réseau collégial.

Dans l'ensemble du système québécois, le cégep est le sel qui maintient vivante cette question de la nature et de la place de la formation générale à côté des formations utilitaires, question centrale pour les systèmes d'éducation modernes. Mais il est en même temps comme le dernier rempart de cette lutte qui veut maintenir l'oasis devant l'avancée des sables. Depuis 40 ans, les débats, correctifs et réformes, tendent à trouver une solution à un jeu de pendules de tendances antagonistes : spécialisation ou formation générale? Approche utilitaire centrée sur l'emploi ou préoccupation humaniste centrée sur la formation de citoyens actifs et responsables? Individualisation des programmes au moyen du libre choix laissé aux étudiants ou détermination d'un curriculum commun à tous? Souci du monde contemporain et de ses exigences ou recherche d'un contact avec la tradition classique? Or, quand on regarde avec un peu de recul ces luttes de contrepois, on constate que les tendances relatives à la spécialisation, à l'utilitaire, au libre choix, aux préoccupations présentes, tendent à l'emporter sur les tendances inverses. Et que les tendances inverses ne peuvent donc se maintenir qu'en résistant. Il faudra toujours qu'une telle résistance soit présente. Pour le moment du moins, ce rôle revient au cégep. C'est son destin.

J'aborderai maintenant les deux autres éléments que j'ai retenus comme apport des cégeps au patrimoine éducatif québécois : la naissance d'un type de professeur d'enseignement supérieur et celle d'une sous-culture « jeune étudiant ». Mais je le ferai sans donner à ces deux sujets la même ampleur que j'ai donnée aux deux premiers, la même ampleur de temps d'abord, mais aussi et surtout la même ampleur de perspective. Je n'ai pas de connaissances historiques suffisantes sur ces deux questions et puis, malgré mes recherches, je n'ai trouvé aucune réflexion ou analyse un peu systématique qui en traitent déjà. C'est comme si ces questions allaient de soi, au point qu'on ne cherche pas à les comprendre. Mais, j'ai comme l'intuition qu'il s'agit là de questions importantes, qu'elles renouvelleraient même la manière dont on regarde la réalité et

certaines traits caractéristiques du cégep. De toute façon, ce sont là deux questions qui doivent préoccuper tout système éducatif. Alors je m'avance en terrain neuf.

III - Le professeur de cégep : un type de professeur d'enseignement supérieur

Actuellement, un professeur de cégep a une formation universitaire dans la discipline qu'il enseigne, elle est presque toujours au moins du niveau de la maîtrise. Il n'a pas d'obligation de formation pédagogique préalable, mais il peut s'y perfectionner en cours d'emploi et la préoccupation pédagogique est toujours présente dans l'exercice de son métier. Il n'a pas d'obligation de recherche, mais ce champ d'activité ne lui est pas fermé. Il a une grande autonomie dans l'évaluation des élèves dans le cadre d'un diplôme d'état. Il participe à l'établissement des encadrements qui assurent de la qualité de la formation qui est donnée dans son établissement. Il participe à l'établissement du contenu des programmes d'études et à la production du matériel d'enseignement. Il n'a pas d'obligation de service à la collectivité, mais il participe au développement social, économique, culturel de son milieu. Nous savons tous cela, mais ce type de professeur n'est pas né comme ça : il n'a pas été décidé au départ des cégeps qu'il en serait ainsi. Au départ, il y avait des professeurs de collège classique et des professeurs des Instituts technologiques, deux types de professeurs issus de deux mondes différents. C'est donc avec le temps que s'est constituée la configuration actuelle du professeur de cégep. Je voudrais rappeler ici brièvement pourquoi et comment.

Quelques « moments » du modelage de ce type de professeur

Quatre « moments » ont été déterminants dans le modelage de ce type de professeur. Des questions posées dans le réseau des cégeps à certains moments de son évolution ont, par les réponses qui y ont été apportées, contribué au modelage de ce qu'est devenu le professeur de cégep. Ces questions sont les suivantes :

- Des questions autour de **l'équité concernant la tâche**. Ces questions se sont posées très tôt. Le nombre d'heures d'enseignement d'un professeur de collège classique était différent de celui du professeur des Instituts technologiques. Ce n'est pas pour rien que la négociation de 1976 a mis sur pied cette formule complexe et analytique du calcul de la tâche qui développe tous les éléments qui la constituent et leur donnent une pondération. Mais ces questions, posées d'abord pour résoudre des problèmes d'iniquité, n'étaient pas que techniques. Derrière les chiffres se cachent des conceptions. Le temps est une donnée rare. Si ta charge horaire de prestation d'enseignement est plus réduite que celle d'autres catégories d'enseignants, c'est qu'il te faut du temps pour faire d'autres choses, nécessaires pour ton enseignement, notamment la préparation, la correction ou la recherche. La convention collective de l'enseignant du primaire et du secondaire ne parle jamais du temps de préparation, mais de temps *personnel*. Implicitement, ce type de professeur est considéré comme un applicateur de matière conçu par d'autres. Ce qui n'est pas le cas du professeur du collégial et de façon plus générale du professeur d'enseignement supérieur.

- Des questions autour de **l'ouverture et de l'enrichissement de la tâche des professeurs**. Pour faire contrepoids au climat acrimonieux qu'avaient pris les débats sur la tâche autour des durs conflits de travail de 1976, trois initiatives déterminantes ont été prises à la fin des années 70 et le début des années 80. Elles visaient à sortir le débat sur la tâche du pur exercice comptable (au primaire et au secondaire, les débats sur la tâche restent encore des débats de comptable) et à revaloriser le rôle du professeur de cégep. Ces initiatives sont: un programme de soutien à la création de matériel didactique et la création des prix du ministre récompensant ce matériel, le développement et l'extension du programme Performa pour le perfectionnement pédagogique, l'ouverture des programmes subventionnaires de recherche aux professeurs de collège. Ces initiatives ont été déterminantes. Sans elles, il n'y aurait pas de maisons d'édition qui s'intéresseraient à la production des collèges, il n'y aurait pas la revue de Pédagogie collégiale ni le colloque annuel organisé par elle, il n'y aurait pas de conseillers pédagogiques dans les collèges, il n'y aurait pas non plus de Centres spécialisés dans les collèges, il n'y aurait pas la reconnaissance sociale qu'ont acquise des professeurs de cégep par leurs productions.

- Des questions autour de la **qualité** de la formation dispensée. Relativement à la sanction des études, le cégep se trouvait dans une situation paradoxale : chaque professeur est autonome et maître de l'évaluation qu'il fait de ses élèves et à l'autre bout, le ministre, sans disposer de mécanisme de vérification, donne par son diplôme une sanction ministérielle. Un tel système est de nature à miner la crédibilité d'un diplôme, car selon une vieille loi de l'économie, la mauvaise monnaie chasse la bonne. Aussi, pendant plus de vingt-cinq ans, des actions diverses ont été entreprises pour corriger cette situation et permettre, par des contrôles de processus, une certaine validation de la légitimité de la sanction ministérielle : plan de travail demandé aux départements, politiques pédagogiques de nature diverse, évaluation de ces politiques par des organismes externes (Commission d'évaluation du Conseil des collèges, puis Commission d'évaluation de l'enseignement collégial). La réforme de 1994 renforce et légalise un certain nombre de dispositions de ce type : responsabilités des conseils d'administration en matière de politiques pédagogiques, d'acceptation de programmes d'études, fonction du conseil des études, mécanismes d'évaluation et d'accréditation externe. Or, si l'on regarde la ligne de pente de ces actions, on constate deux choses. Elles visent à assurer l'engagement institutionnel des professeurs dans les mécanismes qui assurent publiquement la qualité de la formation. Ce faisant, on établit, au sein même des cégeps, une structure de gouvernance caractéristique de la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur, notamment de celle des universités.

- Des questions autour de **l'implication des professeurs dans l'élaboration des programmes d'études**. Les professeurs des cégeps n'ont jamais été exclus des tâches d'élaboration des programmes. Avant le changement du mode d'élaboration des programmes, les tâches d'élaboration requerraient aussi comme experts des professeurs au sein des coordinations de programmes. La différence avec la situation passée vient de ce que ce qui était réalisé *ailleurs* est maintenant réalisé *au collège* même et qu'une telle tâche concerne le département d'enseignement et non tel professeur individuel. Ce faisant, on précise un élément du modelage de ce qu'est le

professeur de cégep : on le considère davantage encore que précédemment comme un professeur d'enseignement supérieur. En effet, au sein des systèmes éducatifs, dans la mise en œuvre des programmes d'études, les rôles de conception et d'exécution sont moins séparés au niveau de l'enseignement supérieur qu'aux autres niveaux d'enseignement.

Un type de professeur indispensable à un système éducatif

Tout système éducatif a besoin, au seuil de l'enseignement supérieur, de ce type de professeur qu'est devenu le professeur de cégep. Or, des logiques de systèmes font que le cégep est actuellement le seul terrain où se déploie ce type de professeur. Au primaire et au secondaire, la caractérisation de l'enseignant se fait par la pédagogie. La formation disciplinaire est seconde et réduite. À l'université, la caractérisation du professeur se fait par la recherche. La pression pour que le professeur d'université donne dans sa tâche de l'importance à l'activité de recherche est tellement forte que les professeurs-chercheurs fuient les enseignements de premier cycle et veulent enseigner à des niveaux où les intérêts de l'enseignement et ceux de leur recherche convergent le plus : les 2e et 3e cycles.

Or, ces situations ne sont pas à la veille de changer. La réforme du deuxième cycle du secondaire est incertaine et l'on ne sait pas si les conséquences que cela devrait entraîner dans les programmes de formation de maîtres seront mises en application. La réforme des maîtres de 1995-1996 a été difficile. Or, il faudrait se dédire et réintroduire, au moins pour les professeurs du deuxième cycle du secondaire, des éléments de formation disciplinaire plus consistants que ceux qui sont présents actuellement. Quant aux universités, elles résistent à accepter qu'il y ait deux types d'établissement : des universités d'enseignement et des universités d'enseignement et de recherche, ou des universités de premier cycle et des universités de deuxième et troisième cycle. Les professeurs d'université et leurs associations ou syndicats résistent à ce qu'il y ait un double statut de professeurs : un professeur-enseignant et un professeur-chercheur. Conséquence : les « chargés de cours » occupent massivement les charges d'enseignement du premier cycle. Comment un tel système peut-il se perpétuer à long terme?

Dans ce contexte, l'existence d'un corps de professeurs-enseignants, au seuil de l'enseignement supérieur et accomplissant aussi les tâches collectives habituelles des professeurs d'enseignement supérieur, est une chance pour le système. Quels que soient les changements de structure de l'ensemble du système éducatif, et qui auront bien lieu un jour ou l'autre, un tel corps de professeurs sera nécessaire et s'avérera alors indispensable. Il vous faudra donc tout faire pour maintenir et renforcer cette configuration de type de professeur.

IV- L'étudiant du cégep : « le cégépien »

Dans le livre que j'avais écrit sur le cégep, j'avais consacré un chapitre à l'étudiant du cégep. J'avais abordé cette question sous l'angle suivant : quels sont les problèmes structurels que rencontre l'étudiant arrivant au cégep et qui ont une incidence négative sur ses études?

Comment pallier certaines de ces difficultés? Je ne sais pas si ces réflexions sont encore valables, mais de toute façon la question qui m'intéresse ici est autre. C'est la suivante : le cégep a-t-il créé un milieu tel que les jeunes qui le fréquentent y développent, au-delà de leurs études, des manières d'être qui les caractérisent? Le terme de cégépien n'est-il qu'un terme de dénomination commode ou renvoie-t-il aussi à quelque chose de particulier à ce groupe de jeunes et qui a réussi à se développer dans ce type d'institution?

« Le cégépien » existe-t-il?

Il est difficile de répondre de façon assurée à cette question. Sans doute, le passage du secondaire au cégep produit chez le jeune l'effet de seuil produit naguère par le passage du collègue à l'université. Enfin, les choses sérieuses commencent. Réussie, une telle rupture produit des effets bénéfiques; on abandonne les comportements adolescents, on explore des possibilités de développement et de création dans le domaine des idées, de la culture, de l'engagement social, les choix vocationnels se précisent, des amitiés se nouent. Tout cela est vrai et connu et cela n'est pas rien, mais cela est-il suffisant pour parler d'une sous-culture jeune, celle du cégépien?

Beaucoup en doutent. Le cégep n'est-il pas un simple lieu de passage dans lequel, faute de durée suffisante et d'homogénéité des groupes, l'enracinement et l'appartenance sont difficiles? Comment dans ce contexte peut se créer une sous-culture « jeune »? Et puis, les traits du cégépien ne sont-ils pas les mêmes que ceux que les mass medias proposent à tous les jeunes? Et puis, qu'ont de semblable le cégépien des années 70 et celui de maintenant? Si quelque chose de spécifique se passait pour les jeunes au cégep ne le saurait-on pas? Les sociologues ne l'auraient-ils pas analysé? Des créateurs n'auraient-ils pas exploité cette situation, comme *Virginie* le fait pour le secondaire, ou *La Vie, La Vie* pour les jeunes de trente ans, ou *L'étudiant étranger* de Philippe Labro pour le collègue américain?

Le cégep est-il autre chose qu'une caisse de résonance dans laquelle les mouvements et les traits de la jeunesse définis ailleurs se révèlent et se vivent, ou joue-t-il un rôle dans le façonnage des intérêts, des valeurs et des productions des jeunes qui y vivent, et ce malgré le peu de temps qu'ils y restent? Quant à moi, je pense que oui. Je ne peux, faute d'études sur la question, le démontrer, mais quand on sait les voir, il y a des signes qui ne trompent pas. Des activités de nature très variées sont organisées par les étudiants du cégep dans chacun de cégeps. Mais je ne en vous citerai ici que quelques-unes : elles constituent le dessus de l'*iceberg*, mais sont révélatrices de quelque chose de ce milieu qui a permis leur éclosion.

Les activités que je m'appête à vous citer ont atteint un degré de visibilité et de notoriété telles que je vous les nomme sans avoir fait une recherche exhaustive sur la question. Et vous m'excuserez des erreurs d'appellation et des oublis. En plus des activités sportives (des ligues intercollégiales existent en hockey, football, soccer, basket-ball...), vous trouvez dans le domaine des arts du spectacle : *Cégep en spectacle*, *Cégep-Rock*; dans le domaine des activités scientifiques : *l'Expo-sciences Bell*, *Science on tourne*; dans le domaine des lettres : le *Concours littéraire Critère*, le *Concours intercollégial d'écriture dramatique* (Prix Égrégore), le *Marathon intercollégial d'écriture*, le *Recueil intercollégial de poésie*; dans le domaine de la philosophie : le *Concours Philosopher*; dans le domaine des arts visuels : *l'Exposition intercollégiale d'arts plastiques*, *l'Intercollégial de bandes dessinées*; dans le domaine de la culture générale : *Jeunes démocrates*, *L'enquête du savoir*; dans le domaine de l'économie : le *Concours québécois en*

entrepreneuriat. Pensez-vous que tout cela soit né par génération spontanée? N'y a-t-il pas derrière tout cela, qui n'a pas d'équivalent dans les autres ordres d'enseignement, un incubateur qu'est le Cégep? Et quels sont les éléments qu'a mis en place le cégep pour qu'une telle moisson puisse être récoltée? Car, toutes ces activités sont nées à partir d'initiatives prises par des collèges (le cégep Ahuntsic qui ces dernières années fut le mien, en a pour sa part quatre).

Si tout cela a pu se produire, c'est que le cégep n'est pas seulement une « boîte à cours ». Les premiers artisans qui l'ont mis sur pied ont, dès le début, voulu qu'à côté des études, les jeunes qui fréquentent le cégep puissent trouver des occasions de réalisation autres que celles des études. Dès le départ, du temps des enveloppes budgétaires protégées, une enveloppe était accordée aux collèges pour le soutien d'activités étudiantes. Ce faisant, on transposait dans le cadre d'un enseignant supérieur de masse, une pratique qui s'était développée dans les collèges privés américains et les collèges classiques québécois. Cela n'a pas été courant dans les systèmes d'enseignement de masse d'autres pays, ni même jusqu'à tout récemment dans le secondaire public québécois. Derrière cette pratique, il y a certes une conception de l'éducation, mais il y a plus profondément la prise en compte d'un phénomène sociologique que produit la poursuite d'études de plus en plus longues, l'apparition de l'adolescence de masse.

Il faut distinguer la puberté de l'adolescence. La puberté est une étape de développement de la personnalité dans laquelle les transformations du corps et la maturation physiologique et sexuelle jouent un rôle important dans la construction de l'identité du jeune. C'est une étape obligée de son développement. L'adolescence, elle, est un phénomène social et culturel. C'est l'allongement du temps écoulé entre la maturation physiologique et l'insertion socioprofessionnelle par suite de l'obligation scolaire, qui crée le phénomène de l'adolescence. Dans les sociétés traditionnelles, il n'y a pas d'adolescence. À la maturation physiologique correspond l'insertion dans le travail et pour certaines d'entre elles l'enfance elle-même est un réservoir de force productive. Dans les sociétés traditionnelles, l'adolescence est un privilège social de quelques-uns, de ceux qui font des études, de jeunes bourgeois. Leur énergie physique est investie dans le travail intellectuel. Ils y voient un avantage social et les emplois auxquels ils se destinent vont requérir peu d'investissement physique. Les établissements d'enseignement créés pour ces élites vont en tenir compte. D'où l'importance qu'ils donnent d'abord au sport, puis à la création dans les collèges d'autres lieux de valorisation que celles des études pour que ces énergies puissent se libérer.

Or, cette situation qui n'était que celle de quelques-uns est profondément changée par suite de l'allongement des études pour de plus en plus de jeunes. Ce qui était le destin de quelques-uns devient celui de tous. Des générations entières de jeunes vont désormais ressentir leur métamorphose corporelle, prendre conscience de leurs capacités et, si l'on n'y prend pas garde, parce qu'ils sont à l'école, ils ne trouveront pas les lieux où ils pourraient utiliser et libérer leur énergie pour en faire du social ou du culturel. Faire des études longues était auparavant un privilège. C'était former son esprit et se préparer à un métier, mais c'était aussi avoir l'occasion de témoigner de son énergique envie de vivre de mille manières dans les activités étudiantes. Or, le développement de l'enseignement supérieur de masse a changé ce contexte. Les études longues y sont vécues plus comme obligation que comme chance et cette situation laissée à elle-même produit une passivité généralisée où l'esprit grégaire tient lieu d'esprit « jeune ». Or, le cégep a su résister à cette pente, maintenir et aménager des lieux dans lesquels les jeunes sont invités à créer, à s'engager. Toutes les activités que j'ai citées plus haut impliquent initiative, innovation,

création. C'est encore là une des contributions du cégep au patrimoine éducatif québécois. Il ne faudrait pas la perdre.

Or, de telles dispositions, qui auparavant étaient réservées aux « privilégiés », couplées à un système d'études qui permet sorties et entrées sans perte substantielle des acquis scolaires, seront régulièrement critiquées. On parlera de leurs coûts à cause des cheminements erratiques qu'elles permettent et des occasions qu'elles donnent de pouvoir mener des activités au cégep même, mais sans y faire des études. Oui, la possibilité de tels effets existe, mais leur impact peut être réduit. Et, de toute façon, ces effets sont le revers d'un avers d'effets, eux positifs : la maturation des choix vocationnels, la découverte de terrains de créations, de réalisations et d'engagements, l'ouverture d'espaces de liberté qui permettent de contrebalancer les contraintes et la discipline qu'imposent les chemins escarpés des études. Et toutes ces choses sont certes une chance de privilégiés, mais réussir sa vie se réduit-il à réussir ses études? Et ce moment de la jeunesse n'est-il pas pour beaucoup, le moment où se forge son destin? Mais cela, on s'en aperçoit plus tard, quand sa courbe en est avancée, sinon tracée.

Conclusion

Je conclus en disant deux choses qui expliquent l'angle que j'ai choisi pour traiter devant vous la question : qu'est-ce que le cégep a apporté au patrimoine éducatif du Québec?

J'ai fait ma carrière au sein de deux cégeps, le Vieux-Montréal et Ahuntsic, deux cégeps qui succédaient à des institutions ayant des passés glorieux⁶. Aussi, quand il fallait tracer les voies de l'avenir, je disais souvent : « Les saisons changent, les fruits ne seront peut-être pas les mêmes, mais il faut toujours être fidèle à ses racines ». Mais pour cela, il faut les connaître et certaines d'entre elles sont enracinées loin dans le temps. Mais ces racines ne sont pas mortes, elles sont encore actives si l'on poursuit dans les voies qu'elles ont inaugurées. C'est pourquoi j'ai essayé de placer les réalisations du cégep dans une perspective large. Quand on veut comprendre et témoigner de la place qu'a occupée le cégep dans le dispositif d'éducation du Québec, il faut regarder ces choses, non en myope complaisant et narcissique, mais avec l'ampleur du regard, et aussi la distance que permettent la perspective historique et la comparaison des systèmes. Voir, mais voir haut et loin, pour que les détails s'estompent et les lignes de force ressortent mieux.

Se placer dans la perspective historique permet aussi de saisir comment évoluent les systèmes d'éducation. Il n'y a pas de génération spontanée, toute invention est une recreation, une reconstruction. Mais, à certains moments clefs de l'histoire, apparaissent des modèles de transmission des savoirs qui marquent les époques : l'école péripatéticienne d'Athènes, la classe d'Abélard à la Sorbonne à Paris, une éducation graduée, proportionnelle aux capacités de l'élève de Comenius en Pologne, l'organisation d'un enseignement simultané et non plus individualisé de De La Salle en France, le collège du *Ratio studiorum* des jésuites en Europe, l'université

⁶ Le collège du Mont Saint-Louis, l'Institut technologique de Montréal et l'Institut des Arts appliqués pour le cégep du Vieux-Montréal, le collège Saint-Ignace, l'Institut technologique Laval et l'Institut des Communications graphiques pour le cégep Ahuntsic. Et c'est pourquoi je me suis intéressé à l'histoire de l'éducation au Québec. Pour comprendre où il nous fallait aller dans le contexte nouveau du cégep, il me fallait bien comprendre d'où venaient ces institutions, les circonstances de leur création, la part d'héritage qui ne devait pas être perdue dans leur métamorphose en cégep.

d'Humboldt à Berlin. Ces modèles n'existent plus à l'état pur, mais certains de leurs éléments servent encore à la construction des systèmes éducatifs. Je n'irai pas jusqu'à dire que le modèle du cégep occupera une place analogue à celle de ces modèles. Ne soyons pas prétentieux! Mais il peut fournir au système éducatif québécois des éléments dont il ne devrait pas se passer : le renforcement de l'accès aux études supérieures, une formation à l'emploi dans un environnement scolaire et qui fait place à de la formation générale, un professeur d'enseignement supérieur destiné d'abord à l'enseignement, un environnement qui permet au jeune d'étudier, mais aussi de se créer et d'exister.