

Forum sur la formation technique
Laval, 10 et 11 janvier 2002

Conférence Synthèse

Les tâches qui vous attendent en enseignement professionnel et technique

Par Paul Inchauspé

Laval, le 11 janvier 2002
Outremont, le 22 février 2002

Comme il est coutumier dans des rencontres qui ratissent large, beaucoup de choses ont été dites durant ces deux journées et il est même arrivé que les interventions des personnes ayant participé aux ateliers aient débordé les thèmes de discussion proposés.

Certains regrettent peut-être cet éparpillement et auraient souhaité des échanges permettant d'approfondir les analyses et de dégager des propositions d'action. Mais l'atteinte d'un tel objectif était, dans les circonstances, irréaliste.

C'est en effet la première fois dans l'histoire des cégeps qu'une rencontre sur l'enseignement technique rassemble de façon aussi large les acteurs du réseau collégial : professeurs, cadres, directions d'établissements, directions syndicales, responsables ministériels. Dans les discussions en atelier, il était assez facile de voir que les participants n'avaient pas le même degré d'information sur les sujets en discussion et que les points de vue exprimés variaient selon les positions occupées. Dans ce contexte, les dialogues et les ébauches de positions communes avaient du mal à s'articuler. Il ne pouvait en être autrement.

Il était clair dès le départ pour les organisateurs qu'une telle rencontre devait donner aux participants l'occasion d'exprimer leurs inquiétudes, leurs interrogations ou même leurs frustrations et qu'elle ne pouvait encore déboucher sur des propositions d'actions communes. C'est pourquoi ils l'ont appelé **forum**, c'est-à-dire rencontre centrée sur l'expression d'opinions. Et au terme de ces deux journées, un tel choix d'orientation m'est apparu encore plus nécessaire que je ne l'avais entrevu au départ. Des acteurs différents, aux perceptions parfois divergentes, mais travaillant dans les mêmes établissements et dans un même réseau, ont pu exprimer les uns aux autres leurs opinions sur la manière dont ils perçoivent la réalité de l'enseignement technique qui leur tient tous à cœur. Ce simple fait n'est pas rien. C'est la condition de la possibilité d'actions ou de positions communes ultérieures. Il faut, je pense, féliciter ceux qui ont eu l'idée d'un tel événement et tous ceux qui l'ont rendu possible.

Deux journées de travail ainsi conçues ne facilitent pas la production d'une synthèse finale, mais, m'ont dit les organisateurs, elles la rendent d'autant plus nécessaire pour faire tenir ensemble un certain nombre de choses qui émergent des échanges. À moi donc de me débrouiller et de faire à chaud une telle synthèse!

Cette synthèse ne peut évidemment être un simple résumé des rapports des secrétaires d'ateliers, bien que ces rapports aient beaucoup facilité ma tâche, et je les en remercie. Si cette synthèse doit être construite en tenant compte de ce qui s'est dit, surtout dans les ateliers, elle doit aussi permettre de dégager quelques questions dont il faudra se préoccuper par la suite. En ayant présent un tel modèle de synthèse, voici comment j'ai pensé m'en tirer devant vous.

J'ai été frappé par une certaine trame de fond présente dans le choix des thèmes des exposés et des ateliers et aussi dans les discussions de ces deux journées. Cette trame de fond se résume en deux mots : inquiétude, incertitude. Inquiétude : il y a doute, doute de soi, doute sur soi, sur l'identité de l'enseignement technique comme système et l'on passe facilement d'une

posture de glorification (on est bon, on est unique) à celle de la dépression (tout se délite, on est menacé). Incertitude : non seulement parce que l'avenir est incertain, mais parce que l'enseignement technique, comme système d'enseignement, est tirailé, écartelé, ballotté par des forces contraires, sans pilote dans l'appareil.

Les éléments qui peuvent justifier inquiétude et incertitude ne manquent certes pas, mais face à elles on peut se comporter de deux façons fort différentes. On peut aborder l'avenir comme des locataires geignards d'un système qui se délabre, se délite, va à la dérive ou avec l'ardeur de bâtisseurs propriétaires de leur destin. C'est évidemment cette dernière attitude qu'il nous faut avoir, c'est du moins celle que je voudrais susciter chez vous. Cette intention explique les éléments de cette synthèse.

Dans une première partie, je rappellerai **six éléments qui permettent de caractériser les systèmes d'enseignement professionnel et technique** dans les systèmes d'éducation et je situerais quelques-unes des questions discutées dans les ateliers dans les problématiques propres à chacun de ces éléments.

Ces éléments sont structurants, ils expliquent bien des choses et de toute façon déterminent le terrain sur lequel le jeu des acteurs peut se développer. Il faut connaître ces éléments, notre position par rapport à eux, et de temps en temps se les rappeler, car alors on comprend mieux ce qui nous arrive, mais aussi ce qui risque de nous arriver. L'avenir est incertain, on ne le maîtrise pas, mais je peux affronter les situations avec plus de sérénité si je peux les anticiper. Or, je peux les anticiper si je connais bien le système dans lequel j'agis, le lieu où les forces vont jouer, les faiblesses qui risquent d'entraîner les ruptures et les dérives.

De plus, regardées d'un tel point de vue, toutes les difficultés qui ont été évoquées durant ces deux jours n'apparaîtront évidemment ni comme équivalentes, ni comme revêtant la même signification. Certaines d'entre elles sont comme co-naturelles au système, il faut s'en accommoder comme on le fait de l'hiver. D'autres, par contre, sont plus inquiétantes, elles demandent des redressements et que l'on s'en préoccupe sans tarder.

Dans une deuxième partie, qui sera plus courte que la première, je reviendrai plus particulièrement sur **quatre objets de préoccupations** qui ont émergé du travail en atelier et que la synthèse de la première partie ne mettait pas suffisamment en relief.

I ère partie : Les éléments qui caractérisent un système d'enseignement professionnel et technique

Dans les systèmes d'éducation, l'enseignement professionnel et technique constitue un sous système ayant ses caractéristiques propres. Pour comprendre ce qui se passe, notamment les difficultés rencontrées, il faut les regarder comme à distance, à partir des éléments caractéristiques du système.

La conférence magistrale de Claude Pair nous a permis de comprendre la progressive constitution de systèmes de formation d'enseignement professionnel et technique dans nos sociétés¹, les besoins auxquels ils répondent, les évolutions auxquelles il faut s'attendre. Il nous a démontré que pour comprendre ce qui se passe et anticiper l'avenir, il faut savoir voir haut et loin. Je vais essayer d'adopter une attitude analogue, sans toutefois donner à ma perspective une aussi grande ampleur que la sienne.

Pour situer les difficultés et les problèmes abordés durant ces deux jours, j'ai retenu six éléments d'un système d'enseignement professionnel et technique qui permettent de mieux les comprendre. Ces éléments sont : la nature et le niveau des emplois pour lesquels on veut former, les formes de préparation à l'emploi que l'on privilégie, le type de clientèle cible que l'on vise, la place de cette forme d'enseignement dans le cursus scolaire, la destination de ces filières d'études, les formes de reconnaissance de formation que l'on veut privilégier.

1— Nature et niveau des emplois pour lesquels il faut former

Beaucoup d'interventions ont fait état des tensions et de la concurrence entre les divers ordres d'enseignement dans le domaine de l'enseignement professionnel et technique et plus généralement dans les services de formation reliés plus directement à l'emploi. Certains craignent même que l'espace occupé par l'enseignement technique des collèges ne se réduise sous la double offensive menée par le secondaire et par l'université.

Voyons ce qui se passe.

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 formation². Cette tendance est constante dans l'histoire et elle a particulièrement marqué la réorganisation des

¹ Une telle évolution a été aussi vécue au Québec. Je ne saurais trop recommander sur ce sujet la lecture de *Histoire de l'enseignement technique et professionnel. L'enseignement spécialisé au Québec de 1867 à 1982* de Jean-Pierre Charland, édité par l'Institut de la Recherche et de la Culture. Québec, 1982, 480 pages.

² Cf. Paul Inchauspé, *Relations entre formation professionnelle et systèmes d'éducation*, Société québécoise de développement de la main-d'œuvre, Montréal, 1997, 30 pages.

systèmes d'éducation en Occident depuis la dernière guerre mondiale³. 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.

Après la dernière guerre mondiale, les pays de l'OCDE, pour construire leurs systèmes d'enseignement professionnel et technique, ont retenu la stratification sociale des professions suivantes :

| | | |
|---|-------------|------------|
| Métiers (emplois semi spécialisés et spécialisés) | Techniciens | Ingénieurs |
|---|-------------|------------|

À ces trois niveaux d'emploi, devaient correspondre trois niveaux de formation.

Une telle stratification ajoute à celle qui était antérieurement pratiquée, celle de technicien. 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 et 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. Il a bénéficié de cette vague porteuse et de l'attraction que représentait cette nouvelle classe d'emplois. L'enseignement professionnel du secondaire a pâti, lui, de cette situation. Il faut savoir être modeste. Le succès dont on s'enorgueillit est dû aussi à une conjoncture favorable.

Mais cette situation va-t-elle se maintenir?

Il est évident que les changements dans le domaine de l'emploi et la demande sociale relative aux emplois peuvent remettre en cause ce partage. Le développement économique, les changements technologiques, les transformations sociales qui en découlent feront bouger cette distinction établie au départ. Dans quel sens?

On peut déjà distinguer deux tendances :

a) La forme d'expansion de l'industrie après la dernière guerre et le développement du secteur des services ont augmenté la demande de formation technique; **l'expansion actuelle du développement technologique entraîne, elle, une augmentation de la demande d'une formation technique de plus haut niveau.** La formation technique s'est placée dans les systèmes d'éducation au niveau de l'enseignement postsecondaire. Elle est donc sollicitée pour répondre à des besoins de formation de plus longue durée. Quand ce type d'enseignement ne peut, pour des raisons diverses, répondre à une prolongation de la formation, c'est l'enseignement universitaire qui y répond. C'est la tendance que l'on constate dans les systèmes d'éducation de différents pays. À côté des écoles d'ingénieurs et en dehors des terrains gardés et balisés par elles se développent dans les universités des

³ Cf. Arthur Tremblay, *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la Province de Québec*, Annexe 4 du Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, Québec. 407 pages.

formations technologiques répondant à un tel besoin nouveau quand des écoles de formation technologiques ne sont pas présentes ou sont peu utilisées.

Il est évident qu'une **telle question se pose déjà au Québec et qu'elle se posera encore avec plus d'acuité**. Certains craignent une marginalisation progressive du cégep technique à l'avantage de l'université dans l'organisation de la réponse à ces nouveaux besoins. Cette crainte n'est pas à prendre à la légère. Il y a là un risque réel dont il convient de se préoccuper. J'y reviendrai plus loin.

b) **L'informatisation entraîne une redéfinition des métiers et dans certains cas les distinctions entre les tâches techniques accomplies par l'ouvrier qualifié et le technicien ne sont plus aussi nettes**. La distinction antérieure entre les niveaux d'emploi devient alors de moins en moins évidente. **Ce qui explique les tensions entre certaines formations professionnelles et les formations techniques d'un même champ d'intervention** et les interventions ministérielles pour réduire les doublons de formation. **Ces tensions ne sont pas prêtes de disparaître** et elles ont lieu dans tous les pays.

On voit cependant de plus en plus apparaître dans ces mêmes pays **un autre élément de distinction de niveau d'emploi** entre les métiers visés par la formation professionnelle et ceux qui sont visés par la formation technique. **La distinction entre les niveaux d'emploi** n'est plus seulement, dans les formes d'organisation du travail entraînées par l'informatisation, une distinction de niveau d'intervention technique, mais **c'est aussi celle d'un niveau de responsabilité par rapport aux tâches à accomplir**. Et l'on voit alors s'établir dans les pays de l'OCDE une nouvelle distinction entre l'enseignement professionnel et l'enseignement technique :

Enseignement professionnel

- Emplois qualifiés (excluant les métiers semi professionnels)
- Exécutants

Enseignement technique

- Techniciens
- Encadrement

Cette façon de voir les choses renouvelle la manière de voir les distinctions entre ces deux niveaux d'enseignement qui, jusqu'à présent, se sont réduites à des distinctions de niveaux d'intervention technique⁴ et a donné lieu à des batailles de chiffonniers. Elle introduit un élément nouveau de distinction (exécutant/encadrement), **mais la formation technique du collégial devrait alors aussi développer des capacités d'encadrement. Le fait-elle? Et comment le faire?** Ce sujet mérite réflexion et débat. Et peut-être que certains débats acrimonieux qui ont lieu actuellement dans les collèges pour déterminer le contenu des programmes prendraient alors sous cet éclairage une autre tournure.

⁴ Le ministère a même bâti un outil informatique pour opérer automatiquement une telle discrimination. Je ne sais pas s'il l'utilise toujours.

2- Les formes de préparation à l'emploi

Les formes de préparation à l'emploi sont variées : formation sur le tas en entreprise, formation structurée en entreprise (apprentissage), enseignement technologique (le baccalauréat français qui précède la formation d'infirmière est de ce type), enseignement professionnel ou technique spécifique à un emploi.

Les débats sur les types de formation qui seraient les plus propices pour assurer la meilleure des formations à l'emploi prennent toujours beaucoup d'importance. **Il y a une tension entre la perspective des milieux de l'emploi qui de façon générale recherchent une formation plus immédiatement utile et les milieux d'éducation qui proposent des formations plus durables.** Cette tension amène trop souvent à caricaturer la position de l'autre. Ces débats continueront, mais dans la réalité, on constate partout les tendances suivantes :

a) **Le modèle de formation par apprentissage en entreprise et le modèle de formation scolaire tendent à se rapprocher.** Ainsi, la formation allemande par apprentissage comprend, en plus des formations générales données dans des établissements scolaires (allemand, mathématiques, sociologie...) et du travail pratique en entreprise, mais aussi des formations structurées qui sont données dans l'entreprise même par des instructeurs diplômés, formés pour cette tâche⁵. À l'autre extrême, les formations de type scolaire qui visent une formation professionnelle ou technique spécifique intègrent, à des degrés divers, dans leur profil de formation : ateliers pratiques, laboratoires, stages, séjour en entreprise, enseignement coopératif, alternance études/travail.

Il y a 30 ans, avant la crise économique, on distinguait trois modèles de formation en enseignement professionnel et technique : le modèle *entreprise*, le modèle *scolaire*, le modèle *dual* allemand, combinant les caractéristiques des deux modèles. Depuis lors, les systèmes de formation du modèle *scolaire* qui étaient majoritaires en Occident ont de plus en plus emprunté, eux aussi, les caractéristiques du modèle *dual*. **Les transformations de l'enseignement technique du collégial ont été de ce point de vue spectaculaires. Actuellement, la demande de lieu de formation en entreprise du cégep technique est plus grande que l'offre proposée par les milieux de travail.**

b) **Les réalités technologiques et les modèles d'organisation du travail conduisent à privilégier certaines formes de préparation à l'emploi** plutôt que d'autres, elles marquent aussi les relations entre emploi et éducation relativement à la formation. Ainsi, il est maintenant bien connu que la forme d'organisation du travail marquée par la division du travail et la répétition de gestes simplifiés (le fordisme) a entraîné la généralisation de la formation sur le tas comme mode de formation et l'éloignement des objectifs de l'école de ceux du milieu de travail. À l'inverse, on a montré comment en Suède des formes d'organisation du travail différentes (ex. : construction automobile chez Volvo) ont fait appel davantage à la formation de techniciens et inauguré des rapports de collaboration plus harmonieux entre l'école et l'entreprise. **La forme d'organisation du**

⁵ Cf. Paul Inchauspé, *De quelques conditions requises pour établir un système de formation professionnelle par apprentissage*, Communication au Comité sur la formation professionnelle par apprentissage du Conseil d'administration de la Société québécoise de la Main-d'œuvre (SQDM), Montréal, 23 novembre 1995.

travail basée sur les principes du fordisme a été très présente en Amérique du Nord. Même, si elle tend à régresser, elle marque encore les comportements des petites et moyennes entreprises. Dans les formations données sous la loi du 1 %, elles donnent encore plus d'importance aux formations sur le tas qu'aux formations structurées et, Jacques Garon du Conseil du patronat nous l'a dit tout à l'heure, elles ne sont pas encore ouvertes à l'accueil et surtout à l'intégration de stagiaires.

c) **Les niveaux de qualification recherchés commandent les types de formation privilégiées.** Par exemple, on attribue à ce fait le recul actuel de la formation en apprentissage en Allemagne. Selon certains, cette forme de formation serait moins adaptée à la nature des qualifications demandées désormais dans certains métiers. Ainsi au Québec, la formation des pressiers en imprimerie peut aussi se faire par apprentissage, mais les transformations technologiques de ce secteur remettent en cause la transmission de savoirs par la seule expérience. La maîtrise de gestes peut s'acquérir ainsi, mais non des connaissances en informatique, en chimie ou en électronique nécessaires pour faire fonctionner les grosses presses actuelles. Là où l'expérience était incontournable, c'est pour cela que les pressiers étaient payés très cher, il faut maintenant contrôler sur les machines automatisées le degré d'acidité et de conductivité de la solution de mouillage, la densité de l'imprimé à partir des principes colorimétriques, l'hygrométrie ambiante. Dans ce nouveau contexte, les formations structurées sont appelées à prendre plus d'importance, même dans les formations en entreprise, et la demande de formation plus abstraite ira en augmentant.

Ces choses sont connues, mais il est bon de se les rappeler. Elles permettent de situer les débats sur les avantages respectifs de la formation scolaire et de la formation en entreprise. **Les demandes sociales nouvelles relatives à l'emploi ne disqualifient pas le cégep technique, au contraire, elles justifient sa pertinence.**

3— La clientèle cible du système de formation proposé

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. **Cette distinction permet de mieux saisir la difficile articulation entre l'enseignement professionnel du secondaire et l'enseignement technique du collégial ainsi que les enjeux différents de formations qui visent la scolarisation ou l'adaptation de la main-d'œuvre.**

La détermination de la clientèle cible d'un système de formation professionnelle ou technique ne s'établit pas d'abord 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 des *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.

On trouve ainsi deux modèles d'organisation :

Système pour adultes

- pas de formation générale
- pas de standard de durée d'études
- mêmes diplômes recouvrant des formations variées et de durées variables
- entrées et sorties continues des cohortes
- base du financement : diplomation
- programmes formulés par compétences
- professeurs à la leçon ou chargés de cours

Système pour jeunes

- formation générale
- durée d'études variables
- diplômes selon le niveau de formation (les grades)
- découpage semestriel ou annuel
- base du financement : admission
- programmes formulés par cours
- corps de professeurs

Quand on a compris la distinction entre ces deux modèles et les conséquences qui en découlent, bien des débats qui ont eu lieu dans les ateliers s'éclairent. Je me contenterai ici de trois remarques. Elles sont succinctes, mais leurs conséquences sont importantes :

a) Presque tout le monde ignore que **l'enseignement professionnel du secondaire est organisé d'abord pour les adultes et que cela est un frein pour le développement de cet enseignement pour les jeunes**. Il y a entrées et sorties continues des cohortes, le financement est accordé sur la base du diplôme, d'où forte sélection. Ces conditions favorisent-elles l'accès de jeunes à cette formation? De ce point de vue, la situation du cégep technique est avantageuse.

b) **L'arrimage entre les filières de formation professionnelle et celles de formation technique pour constituer des passerelles est très difficile et elle ne peut concerner que ceux qui auront réussi concurremment leur DES et un DEP.**

c) La formation pour les adultes demande une adaptation pour tenir compte de la situation et des contraintes particulières des adultes, mais la forme de formation qui leur est offerte dépend aussi de la nature de la demande de formation des adultes. **Il ne faut pas confondre la demande ciblée de formation** pour les adultes et la **demande individuelle de formation** des adultes. La première répond à des besoins d'adaptation des entreprises. La deuxième répond à des demandes de perfectionnement d'individus. La réponse à ces deux demandes ne s'organise pas de la même façon. Des demandes de formation ciblées venant des entreprises ou commanditées par la Main-d'œuvre commandent la forme d'organisation du *système pour adultes* décrit plus haut, mais cela ne veut pas dire qu'elle répond à toute la demande de formation des adultes. À côté de la demande de formation ciblée, il y a une demande de formation individuelle qui s'accommode du mode d'organisation du *système pour jeunes* décrit plus haut pourvu qu'il y ait une adaptation des heures.

Or, on constate depuis quelques années, sauf pour les universités, une régression du financement de la demande individuelle de formation des adultes. Faute de financement, mais aussi par choix institutionnel, cette offre de formation tend à disparaître dans le réseau des cégeps. Le choix individuel à la formation recule tout comme l'équité dans l'accès à la formation⁶. Une telle demande individuelle de formation est récupérée par l'offre universitaire. **Cette situation** est bien connue depuis des années, mais on semble s'en accommoder. Or, elle **a aussi des effets de système désastreux sur le positionnement des cégeps : leur offre de formation pour les adultes se cantonne exclusivement dans la réponse aux demandes ciblées, laissant à l'université seule l'apanage de la réponse à la demande individuelle de formation et de perfectionnement.** On s'installe ainsi progressivement pour les adultes sur le seul terrain de la réponse aux demandes de formation d'adaptation immédiate de la main-d'œuvre. Cette situation ne risque-t-elle pas aussi d'avoir à plus ou moins long terme des effets sur la conception même de la formation destinée aux *jeunes*? Ce n'est pas là une crainte sans fondement.

4— La place des systèmes d'enseignement professionnel et technique dans les cursus scolaires.

Dans les systèmes d'éducation, l'enseignement professionnel est placé au niveau du 2^e cycle du secondaire, il est alors une de voies de différenciation du 2^e cycle du secondaire. L'enseignement technique est lui placé après les études secondaires, il est assuré ou par des établissements d'études secondaires elles-mêmes (13e et 14e années), ou par des établissements (écoles, instituts) créés à cette fin, ou par les universités. La formation d'ingénieurs est, elle, assurée après les études secondaires par des écoles créées à cette fin ou par les universités.

Un tel dispositif hiérarchisé par niveau est théorique et les discussions en atelier ont souligné les tensions et les luttes entre ces niveaux d'enseignement pour accaparer les territoires des autres et s'y installer. **Pris en sandwich entre le secondaire et l'universitaire, le secteur collégial est aux yeux de certains plus particulièrement menacé.** Une telle situation est de toute façon propice au développement de craintes paranoïaques. Il faut d'autant plus être conscient de l'arrière-fond de ces tensions et de ces luttes.

On peut au moins faire deux constats :

a) **La place recherchée par les niveaux d'enseignement professionnel et technique dans l'ensemble du dispositif scolaire n'obéit pas seulement à la logique des niveaux de formation,** d'autres considérations rentrent aussi en jeu. Ces raisons ne sont pas toujours dites, mais elles expliquent bien des positions. Les plus courantes sont les deux suivantes :

— **la recherche de la notoriété.** Cette recherche explique la tendance de l'enseignement professionnel du secondaire à vouloir commencer la formation le plus tard possible au secondaire et à s'installer dans la même plage que le cégep technique.

⁶ Il y a juste 10 ans (janvier 1992), Roch Tremblay et moi-même adressions un court mémoire à la Ministre de l'Éducation Lucienne Robillard: *La situation des adultes à temps partiel des collèges est injuste et inéquitable.*

C'était d'ailleurs là l'intention clairement affirmée de la première version de la réforme de l'enseignement professionnel au secondaire (Rapport Ryan). Cette recherche de notoriété explique aussi la tendance des ordres professionnels à rechercher la reconnaissance d'un niveau de formation universitaire. Cela est bien connu pour les secteurs de la santé et des techniques humaines;

— **la recherche de la clientèle.** Les cas d'essai de maraudage sont nombreux dans des systèmes dont le financement est basé sur l'admission. Les universités le pratiquent depuis longtemps avec les certificats. Mais le collégial aussi. Ainsi, le financement des attestations à l'éducation des adultes et l'assouplissement des règles d'autorisation de leur dispensation ont entraîné leur prolifération et le maraudage de clientèles qui se seraient inscrits à l'enseignement professionnel du secondaire.

b) La structure d'organisation des cycles et des ordres peut faciliter ou rendre plus difficile la délimitation des champs d'intervention des différents niveaux de formation. Ainsi, dans la situation propre au Québec, on peut signaler les quatre difficultés suivantes qui ont une incidence sur le cégep technique :

— existe-t-il un véritable 2^e cycle du secondaire? Les 2^e cycles du secondaire dans les systèmes d'éducation présentent des filières d'études diversifiées. Dans un tel contexte, la formation professionnelle peut être une de ces voies de scolarisation. **Le manque de diversification du 2^e cycle du secondaire entraîne par effet de système le report dans le cursus scolaire de l'entrée dans les formations professionnelles.** La réforme du curriculum d'études actuellement entreprise chez nous vise, entre autres, la diversification du 2^e cycle du secondaire;

— l'enseignement technique se situe dans les systèmes scolaires au terme du secondaire. Le terme du secondaire est, dans ces systèmes, la 12^e année. **Chez nous, c'est la 11^e année, le cégep, lui, est à cheval sur la fin du secondaire et le début des études supérieures.** Cette *particularité* vient souvent envenimer les débats de détermination de niveaux;

— **la concomitance, au niveau du cégep et dans les mêmes établissements, de l'enseignement préuniversitaire et de l'enseignement technique renforce la situation d'enclavement de l'enseignement technique** et sert à justifier le principe qu'une scolarité dépassant la 14^e année en enseignement technique doit se donner à l'université. L'enseignement préuniversitaire prépare à l'université, il est donc normal que toute scolarité qui dépasse ce niveau soit de la responsabilité de l'université. Mais on a tendance, par paresse intellectuelle et pour des raisons de symétrie, à penser que la même règle doit s'appliquer à l'enseignement technique qui, lui, pourtant ne prépare pas à l'université, mais à des emplois. Or, on a vu plus haut qu'on assiste actuellement à une demande de formation technologique de plus longue durée. **Cette situation d'enclavement acceptée pour l'enseignement technique est donc mortelle pour ce niveau d'enseignement.** Le ministre de l'Éducation devrait, dès maintenant, pour préserver l'avenir et rendre possible les adaptations ultérieures, ajouter un mot au règlement des études collégiales et dire que les études de l'enseignement technique sont *généralement* de 3 ans;

— **les voisins systémiques ne sont pas soumis aux mêmes règles.** Si les processus de décisions relatifs aux autorisations pour les programmes professionnels et techniques sont les mêmes, et le ministère a un pouvoir décisionnel clair en ces matières, il n'en est pas de même **pour les programmes techniques et les programmes universitaires.** L'environnement de la prise de décision est complètement différent. Les universités jouissent d'une grande marge d'autonomie dans la création des programmes, elles ont une plus grande vitesse de réaction, elles recourent constamment au lobbying pour influencer les décisions. Le collégial technique ne compétitionne pas avec les mêmes armes, il doit se battre les pieds entravés.

Les réalisations du cégep technique sont louangées de toutes parts. Et pourtant, tout au long de ces deux journées, un sentiment diffus de menace s'est exprimé. Est-ce la situation particulière du cégep dans l'ensemble du dispositif de l'éducation qui explique un tel sentiment? Quant à moi, je le crois. De toute façon, **la stratégie de positionnement du cégep ne peut se contenter, comme elle l'a surtout fait depuis 15 ans et avec succès, sur le seul front du milieu du travail et des entreprises. Elle doit aussi intégrer un volet relatif à l'espace occupé entre ses deux voisins systémiques.** Je ne pense pas qu'il y ait encore, du moins à la Fédération des cégeps, une stratégie réfléchie, concertée, proactive et à long terme sur ce point. Le sentiment qu'il n'y a pas de pilote dans l'appareil ne vient-il pas aussi de cela?

5— La destination des études proposées

Les études de l'enseignement professionnel et techniques préparent pour l'emploi. C'est là leur finalité. D'où deux questions : comment est assurée la régulation entre formation et emploi? Ces études peuvent-elles et doivent-elles aussi préparer à la poursuite d'études ultérieures?

a) Le problème de la régulation des flux entre emploi et formation est préoccupant dans les systèmes d'enseignement professionnel et technique. **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 cette régulation 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 des contraintes.** Certaines situations que l'on trouve difficiles sont les contraintes imposées par un système choisi pour ses avantages. Il faut faire avec.

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

— **donner une formation technologique très générale ouvrant à des 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 a de moins en moins recours à ce modèle dans les pays de fort

développement économique. Dans ces pays, le couplage entre emploi et système de formation est valorisé et recherché;

— **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*;

— **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. **Mise en place de systèmes d'informations fiables et rapidement disponibles, promotions de certains emplois, campagne de recrutement sont dans ce contexte une obligation permanente**⁷;

— 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, 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.** Dès le début des cégeps, le milieu de travail a été associé aux travaux d'élaboration des programmes. Les formes de cette association (il y a eu des comités appelées écoles-entreprises), les outils utilisés pour cueillir les informations (il y a eu la méthode Delphi), ont évolué dans le temps. On peut juger au mérite les avantages de telle ou telle manière de faire, mais l'obligation de

⁷ Le Service régional d'admission de Montréal, le SRAM, a innové en cette matière

tenir compte de la réalité des fonctions de travail ne peut dans le système choisi être remise en cause, comme certains pourraient le souhaiter. C'est encore là un type de contrainte à laquelle les programmes préuniversitaires ne sont pas soumis.

b) Si même la destination première des études de l'enseignement professionnel et technique est l'emploi, **peuvent-elles aussi rendre possible, ou du moins rendre moins difficile, la poursuite des études ultérieures?** Durant ces deux journées, on est abondamment revenu sur cette question. Je ferai ici trois remarques :

— **le professionnel du secondaire est uniquement destiné à l'emploi.** Ce qui est logique dans une perspective de formation destinée à l'adaptation de la main-d'œuvre adulte. **Il ne comporte pas d'éléments de formation générale. Cela rend donc difficile** pour un jeune qui emprunterait cette filière au secondaire (et qui ne ferait pas concurremment la formation générale qui conduit au DES), **l'intégration au collégial dans un programme d'enseignement technique.** Et cela d'autant plus que, même après les études secondaires, le DEC technique maintient une proportion importante de formation générale. Cette seule raison explique pourquoi **les tentatives de constitution de passerelles entre les programmes professionnels du secondaire et les programmes techniques du collégial restent des constructions de papier et n'aboutissent,** malgré les efforts et les ressources consentis, **qu'à être des feux de paille.** Je suis toujours étonné de voir les reprises récurrentes de telles tentatives, sans que l'on change les vrais éléments qui les empêchent de réussir⁸;

— les programmes techniques du collégial permettent eux plus facilement la poursuite d'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. De plus, **la formation générale des programmes techniques permet l'insertion de diplômés dans presque tous les programmes universitaires et certains d'entre eux privilégient cette filière de recrutement.** La possibilité de poursuivre les études à l'université et l'utilisation effective d'une telle voie d'accès sont des traits caractéristiques bien connus des programmes techniques du collégial. On ne cesse d'ailleurs de s'en glorifier et l'on n'y a pas manqué au cours de ces deux journées. Mais, on dit moins ce qui permet ce résultat. Il tient à la

⁸ Récemment, le ministre de l'Éducation a proposé un changement dans le règlement des études du collégial, qui, dit-on, serait susceptible de favoriser l'accès des diplômés du professionnel aux programmes techniques du collégial. Ce dispositif tend à rabaisser pour ces diplômés le niveau de formation générale à l'entrée au cégep. Comme si cette disposition de papier serait susceptible de faire disparaître magiquement les handicaps réels en formation générale de ces étudiants, alors que ceux qui ont déjà eu une formation générale conduisant au DEC ont de la difficulté à atteindre les standards de la formation générale des programmes techniques du collégial. Ce n'est certes pas le meilleur moyen d'atteindre les cibles de réussite des contrats de performance ! Et plus sérieusement, ce n'est certes pas le meilleur service à rendre à des étudiants qu'on condamne presque certainement à l'échec dans le régime d'étude actuel. La proposition est pour le moment mise sur la glace, suite à un avis du Conseil supérieur de l'éducation : *Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique*, Québec, mars 2001.

conception même du programme qui donne une place relativement importante à la formation générale. Déjà en 1986, Pierre W. Bélanger avait montré que, pour les étudiants des programmes techniques, le cégep n'avait pas joué le rôle d'éteignoir, mais avait permis une activation de l'aspiration à poursuivre les études⁹;

— on évalue depuis plusieurs années à environ 20 % le nombre de diplômés des programmes techniques qui poursuivent immédiatement après le cégep leurs études à l'université. **Cette proportion est optimale, car la formation technique vise d'abord la formation pour l'emploi, si elle devenait une voie d'accès plus généralisée vers l'université, elle serait remise en cause**¹⁰. Le fait que des finissants du cégep technique puissent accéder, et accèdent de fait, à l'université donne du lustre à cette formation, mais l'accès à l'emploi doit demeurer premier. L'équilibre trouvé actuellement entre les deux destinations (emploi, université) est optimal et il s'explique en grande partie par l'équilibre trouvé pour les programmes d'études entre la formation générale et la formation technique proprement dite. **La réduction de la formation générale qui semble actuellement en œuvre dans les programmes techniques** (dans le champ de spécialisation) **aura donc des effets sur les proportions respectives de cette double destination**. Certains l'ont dit. Ils ont raison. Il faut donc aussi tenir compte de cet élément dans les débats sur la formation générale dans les programmes techniques.

6— Les types de reconnaissance de formation

En formation professionnelle et technique, on trouve deux modèles de reconnaissance de formation : une reconnaissance de qualifications donnée par les organismes d'accréditation des différents secteurs de l'emploi ou des professions, ces organismes contrôlent habituellement l'accès à l'emploi, et une reconnaissance de formation donnée par les responsables de la formation, sous forme de diplôme.

Après la dernière guerre mondiale, au fur et à mesure de la prise en main de la formation professionnelle et technique par les systèmes d'éducation, on a assisté progressivement dans tous les pays à une réduction des attestations de qualifications professionnelles données par certains secteurs d'emploi¹¹. Le diplôme a pris une place prépondérante comme forme de reconnaissance de qualification à l'emploi. Il bénéficie de la reconnaissance sociale et est la condition nécessaire (mais non suffisante pour certains ordres professionnels) pour accéder à la plupart des emplois.

⁹ Pierre W. Bélanger *La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement post secondaire*, dans *Recherches sociographiques*, Université Laval, Québec, décembre 1986.

¹⁰ En France, les Instituts Universitaires de Technologie (IUT) donnaient à l'université une formation technique de la 12^e à la 14^e année. Quelques années après leur implantation, plus de 50 % de leurs diplômés poursuivaient des études universitaires à la sortie des IUT. Pour corriger cet effet, il a fallu créer une nouvelle filière de formation technique de la 12^e à la 14^e année, le Brevet de Technicien Supérieur (BTS) et placer ces formations dans les établissements de l'enseignement secondaire, les lycées.

¹¹ Et cela ne s'est pas fait sans débats et luttes au Québec, dans les années 60, après la parution du rapport Tremblay. Les commissions de formation professionnelle (CFP) se voyaient enlever leurs prérogatives. Celles du secteur de la construction ont cependant résisté.

Cette position hégémonique donnée à l'école par l'importance accordée au diplôme et à la formation qu'il sanctionne est remise en question. De plus en plus, le milieu du travail se définit comme étant lui aussi un lieu de formation. D'où :

— la demande très forte de **reconnaissance des acquis**. Les systèmes d'éducation s'ouvrent à cette reconnaissance. Mais dans ce cadre, elles ne perdent pas entièrement leur position hégémonique : **elles transforment des acquis obtenus en dehors du système scolaire en reconnaissance dans un diplôme du système scolaire;**

— l'établissement de systèmes de **qualifications professionnelles** et de **reconnaissance de ces qualifications dans un système parallèle à la reconnaissance par le diplôme**. C'est déjà là une des préoccupations actuelles de la Commission des partenaires du marché du travail¹². Des représentants du collégial y siègent. Ces questions ont dû par conséquent, je suppose, être portées à l'attention des dirigeants des cégeps, mais elles n'ont pas émergé du travail en atelier.

Je me permets cependant une remarque. Il y a très peu de sujets concernant l'enseignement technique qui n'aient été abordés durant ces deux jours de forum. Pourquoi ces deux derniers sujets d'une extrême importance ne l'ont-ils pas été? Ignorance, manque de vision, indifférence aux transformations de la culture du milieu de travail relative à la formation...?

¹² Cf. Paul Inchauspé, *Pour une politique dans une perspective d'éducation des adultes. Proposition de politique soumise à François Legault, ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse et à Diane Lemieux, ministre d'État au Travail et à l'Emploi*, Québec, septembre 2000, p. 92 à 96.

Ile partie : De quatre objets de préoccupation qui ont aussi émergé du travail des ateliers

Pour rendre compte des préoccupations qui se sont manifestées durant ces deux jours dans les exposés et les ateliers, j'ai essayé de les replacer dans les problématiques propres aux systèmes d'enseignement professionnel et technique. Présentées ainsi, elles peuvent mieux prendre sens. Cependant, en procédant ainsi, je me rends compte que je ne mets pas assez en relief certaines préoccupations qui ont aussi émergé des discussions dans certains ateliers. Je voudrais donc le faire maintenant en faisant quelques courtes remarques sur quatre d'entre elles : la reconnaissance de l'enseignement technique, les programmes d'études, les relations avec les voisins systémiques (secondaire et université), les relations avec le secteur de l'emploi.

1— De la reconnaissance

Il y a une reconnaissance sociale de la valeur et de la nécessité de l'enseignement technique. Les enquêtes faites par le Conseil du patronat auprès de ses membres dont on nous a fait état le montrent. Lors des États généraux sur l'éducation, bien des éléments du système ont été mis en cause ou critiqués, mais jamais l'enseignement technique. Au contraire, sa présence est considérée dans toutes les régions comme un élément important du développement local. **L'avenir du cégep technique n'est donc pas en cause. Et pourtant**, durant ces deux journées, **l'inquiétude s'est souvent manifestée** et le discours de la déploration a occupé beaucoup d'espace. Que se passe-t-il?

Derrière cette inquiétude, j'ai cru voir se profiler **trois choses de nature différente** :

- a) **la coexistence de l'enseignement préuniversitaire et technique** dans un même établissement présente des avantages : elle favorise l'accessibilité des étudiants, permet une meilleure résistance à l'érosion de la formation générale en enseignement technique, permet de maintenir des noyaux disciplinaires supportant les nécessaires exigences disciplinaires dans la formation. Mais cette coexistence **ne va pas non plus sans difficulté pour l'enseignement technique et la perception que l'on peut en avoir.**

Les principaux inconvénients sont les suivants :

- **la question du cégep** (comme on dit la *question* du Québec) **est une question qui n'est jamais résolue.** Elle resurgit régulièrement et elle reviendra sans doute encore en force au terme de la réforme du 2^e cycle du secondaire. **Cette question lancinante** ne concerne pas directement l'enseignement technique qui lui subsistera, elle concerne les dispositifs actuels de l'enseignement préuniversitaire, mais elle **mine aussi indirectement la confiance en soi de l'enseignement technique;**

- **à l'intérieur du cégep**, comme type d'institution qui regroupe deux filières dont la destination est différente, **l'enseignement technique a eu, et a encore, du mal à faire reconnaître sa spécificité**, ses particularités, l'environnement propre dans lequel il doit opérer et à faire accepter les conséquences qui en découlent. Le livre que j'ai écrit sur l'avenir du cégep n'avait pour moi d'autre but que de briser une vision indifférenciée du cégep véhiculée par le discours dominant tenu par les instances patronales et syndicales sur le cégep. Je ne suis pas sûr que l'idée que le cégep est constitué de deux réalités qui ont des caractéristiques différentes soit encore bien intégrée. Quand on parle de façon générale du cégep, les caractères que l'on met en relief ne sont-ils pas souvent d'abord ceux de la filière préuniversitaire? Les professeurs de l'enseignement technique ont-ils dans les équipes dirigeantes, les exécutifs syndicaux et même au sein des commissions des études, une représentation significative?
- **il n'y a pas dans beaucoup de cégeps une masse critique** suffisante d'enseignement technique **pour que cet enseignement jouisse comme naturellement de la reconnaissance** que donne le poids et la notoriété qui s'acquiert dans le temps. Et une culture d'enseignement technique au sein d'une institution dont la seule destination n'est pas l'enseignement technique ne se construit pas en quelques années. Des cégeps qui ont actuellement un enseignement technique important sont aussi ceux qui ont recueilli l'héritage des Instituts de technologie (qui le plus souvent eux-mêmes avaient recueilli l'héritage des premières écoles techniques du Québec¹³) et d'Instituts de type divers : marine, arts graphiques, arts appliqués...
- b) dans certains ateliers, **une vive inquiétude relativement au développement des Attestations des études collégiales a été exprimée**. Cet enseignement serait même, selon certains, un enseignement au rabais et il annoncerait la dégénérescence de l'enseignement collégial. J'avoue que je suis un peu surpris par ces fortes réactions. Je ne vois pas sur quoi se fonde un tel jugement sur la qualité des Attestations. Les cours et activités qui les constituent ne sont-ils pas les cours mêmes des programmes techniques? Et de tout temps, certains formats de formation pour les adultes n'ont-ils pas été plus courts que ceux qui conduisent au Diplôme d'études collégiales?

Il faut cependant s'interroger sur ce que pourraient recouvrir de si vives réactions :

- Les collèges avaient déjà la possibilité de créer des Attestations, mais seulement dans le champ des programmes techniques qu'ils avaient l'autorisation d'offrir. Cette restriction a été levée, tout collègue peut offrir des attestations aux adultes, dans tous les champs. D'où, multiplication rapide de l'offre des attestations dans le réseau collégial. De plus, la Main-d'œuvre a consenti des sommes importantes pour l'offre des Attestations. **Est-ce la multiplication de l'offre qui fait craindre une baisse de la qualité?**

¹³ L'Institut de Technologie de Montréal, qui a été intégré au cégep du Vieux-Montréal, a pris la suite de la première école technique du Québec, l'École technique de Montréal dont la création remonte à il y a 100 ans.

- Ou bien, **craint-on que ce type de formation** offerte aux adultes dans le cadre de l'adaptation de la main-d'œuvre, et qui est normale dans ce contexte, **devienne progressivement la norme pour l'enseignement technique** comme cela est advenu pour l'enseignement professionnel du secondaire. Cette crainte doit être prise au sérieux. **Un mouvement pour concevoir l'enseignement professionnel et technique comme un outil d'adaptation immédiate de la main d'œuvre existe dans les périodes de transformations économiques et sociales.** On ne peut échapper à l'air du temps, car il faut aussi répondre à de tels besoins. Mais **il faut aussi résister à de telles dérives et constituer des môles de résistance et des digues protectrices.** C'est une des raisons pour lesquelles je me suis battu, sans grand succès cependant, pour maintenir dans les programmes de formation offerts aux adultes, des formations à temps partiel qui répondent à la demande individuelle de formation et obtenir un financement récurrent pour ces formations (le financement venant de la Main-d'œuvre obéit lui à des programmes de durée déterminée). En effet, si l'enseignement aux adultes des cégeps se réduit uniquement à répondre à des besoins ciblés d'adaptation de la main-d'œuvre, la pression pour que tout l'enseignement technique emprunte ce modèle sera plus forte que si l'enseignement aux adultes offerts par les cégeps comporte aussi, tout comme à l'université, une offre de formation offerte à la demande individuelle de formation.

- c) **le cégep technique occupe la dernière place pour les taux de diplomation.** Le ministre de l'Éducation met l'accent sur la réussite mesurée en termes de diplomation, ce qui est sans doute trop limité, mais, tous comptes faits, légitime. Vous connaissez aussi bien que moi les causes qui expliquent ces taux à l'enseignement technique et vous savez que vos efforts (vous avez cependant une obligation de moyens) n'obtiendront pas les changements spectaculaires attendus. **Si les instances politiques et les médias qui modèlent l'opinion publique ne peuvent s'accommoder de ce fait et qu'il doit en résulter un opprobre immérité pour le cégep technique et ses artisans et une dispersion des énergies en défense et justification,** je pense qu'il faut très rapidement **proposer un autre modèle de sanction des études.** Le système utilisé actuellement est celui qui a été adopté par les universités nord-américaines : pour avoir le diplôme, il faut avoir 60 % pour chacun des cours qui constituent le programme. Cette forme de sanction des études n'est pas coutumière pour la sanction des études techniques. La sanction des études basée sur la réussite obligatoire de chacun des cours suivis n'est pas la seule possible. On peut aussi avoir son diplôme en ayant une moyenne générale égale ou supérieure au seuil de sanction fixé. Et à ce canevas de base, on peut porter des ajustements suivant le résultat de valorisation recherchée : pondérations variables des matières dans le calcul de la moyenne générale, fixation de la note minimum à atteindre dans certaines matières pour pouvoir avoir le diplôme, règles différentes de sanction pour le diplôme ou la poursuite des études, etc.

2-Des programmes d'études

Les insatisfactions en rapport avec le processus d'établissement des programmes d'études sont nombreuses. Manifestement, la réforme de 1992 n'est pas digérée. **Il semble y avoir**, du moins dans certains cégeps, **autour de ces questions une très grande charge explosive**. Sans doute, des échanges entre les cégeps sur les difficultés rencontrées, les succès obtenus, les mécanismes et règles mis en place pour assumer institutionnellement cette nouvelle responsabilité permettraient de réduire certaines difficultés. Mais je ne crois pas que cela serait suffisant. Après près de 10 ans de fonctionnement, tout le monde a intérêt à mettre à plat les difficultés et à apporter après analyse les ajustements nécessaires.

La première chose à faire cependant pour y voir clair, c'est de distinguer les types de problèmes. La charge émotive produit l'amalgame, et le travail en atelier n'a pas réussi à clarifier les choses. À partir de ce qui s'est dit, je crois apercevoir trois types de questions :

- a) des questions concernant **la décentralisation** de l'élaboration des programmes voulue par la réforme. L'établissement des cours ou activités est dorénavant, dans le champ spécifique du programme, la responsabilité des collèges. **Si certains voient** dans ces nouvelles dispositions **des avantages**, notamment pour la prise en main plus concertée de leur enseignement par les départements d'enseignement, **d'autres**, ce sont surtout, mais pas seulement, des professeurs des disciplines d'enseignement général, **y voient** au contraire **un grave danger**. Ils font état :
 - des batailles internes et de la difficulté des arbitrages,
 - de l'intervention prédominante de considérations relatives aux emplois,
 - de la difficulté à faire prévaloir dans l'établissement des cours des éléments de formation générale, plus notamment ceux de formation mathématique et scientifique.

Ces difficultés ne sont pas nouvelles. Les mêmes luttes ont été vécues depuis l'origine des cégeps au sein des comités provinciaux des programmes, mais c'était le ministère qui avait la responsabilité des arbitrages et ils n'étaient pas non plus pour lui toujours faciles. Faut-il déclarer notre difficulté à les résoudre à notre tour et revenir à l'ancienne manière de procéder? **Si la situation est celle qui est décrite par certains** et si l'on est déjà dans une pente généralisée qui conduit à la disparition des éléments de formation générale, notamment de formation scientifique, dans la partie spécifique des programmes techniques, **il faut rapidement arrêter cette dérive et demander au ministère de déterminer la part** (et peut-être les cours) **du champ spécifique qui devra être consacrée aux formations générales**.

En suggérant cela, je ne le fais pas au nom de la rhétorique habituelle sur la nécessité de la formation générale pour le citoyen, **je le fais au nom même de la formation réclamée par l'emploi**. De plus en plus, on s'entend pour dire que les étudiants de l'enseignement technique doivent développer des compétences qui, dans le temps, étaient recherchées chez ceux qui devaient remplir des fonctions d'encadrement

supérieur, qu'il faut désormais les préparer aussi à cela et que c'est là un des éléments de distinction nouveaux entre l'ouvrier spécialisé et le technicien. Mais, quelles sont donc les matières scolaires qui, de tout temps, ont assuré la formation de ceux qui étaient destinés à l'encadrement supérieur? Ce sont des matières de formation générale!

- b) des questions concernant les **effets et les limites de la détermination des programmes par compétences**. Ces questions concernent :
 - les insuffisances de l'analyse des situations de travail : validité de certains outils, limites de l'analyse par suite du champ couvert par l'outil,
 - les difficultés du passage de la formulation de la compétence à la détermination des cours et activités d'apprentissage.

Il y a eu dans les ateliers peu de dénonciation générale du principe même de la méthode de compétence pour élaborer les programmes. **Les remarques qui ont été entendues méritent cependant attention, car elles peuvent conduire à une amélioration du système et à son adaptation à la réalité de l'enseignement technique du collégial.**

Ce système d'élaboration de programmes a d'abord été utilisé dans le contexte de l'enseignement professionnel du secondaire. Les fonctions de travail de l'ouvrier spécialisé sont découposables en tâches analytiques; les professeurs de cet enseignement sont généralement des instructeurs à la leçon à qui il faut donner des consignes précises. La formulation des compétences pour les programmes techniques n'a pas entièrement reproduit le modèle du secondaire. Son modèle tient compte de tâches plus intégrées réalisées par les techniciens : les compétences retenues sont générales et peu nombreuses. On a donc tenu compte de la différence de niveau des fonctions de travail. Ne peut-on aussi de la même façon mieux tenir compte de la différence des professeurs en cause? Le réseau collégial dispose, à la différence de l'enseignement professionnel, d'un corps de professeurs d'enseignement technique qui ont un niveau de formation élevée, dont la tâche essentielle est celle de l'enseignement et qui maintiennent des rapports constants avec les secteurs de l'emploi pour lesquels ils forment de même qu'avec leurs anciens étudiants. **On aurait donc avantage à rechercher l'expertise et le jugement de tels types de professeurs dès les premiers stades de l'élaboration des programmes.** S'il y avait une ouverture en ce sens du côté du ministère, je suis sûr que des améliorations significatives du processus pourraient être trouvées.

c) des questions qui concernent l'**affaiblissement du réseau des collèges**. La détermination par chaque collège du contenu du champ spécifique des programmes techniques pourra entraîner des variantes pour un même programme à travers le réseau. Ce qui pose le problème de la **transférabilité des étudiants dans les programmes d'autres collèges**. Le SRAM, un organisme qui a une tradition de fonctionnement en réseau de collèges partenaires, avait décidé de prendre en main cette question et de proposer des règles minimales communes dont conviendraient les collèges pour établir les cours et activités. Je ne sais où en sont les choses.

Des problèmes analogues subsistent, leur solution dépend maintenant de l'initiative des collègues et de leur réelle volonté de fonctionner en réseau. **La situation nouvelle** quant à la responsabilité des programmes **fait passer d'une situation de réseau hiérarchisé tenu par le centre, le ministère, à une situation de réseau regroupant volontairement des membres.** Dans ce contexte, un réseau peut toujours exister, mais il ne faut plus compter sur un autre pour qu'il existe. Or, la revendication légitime de l'autonomie suppose-t-elle un fonctionnement autarcique?

Plutôt que de se plaindre de l'effritement du réseau, il vaut donc mieux réfléchir sur les éléments qui seraient susceptibles de le renforcer et sur ce qu'il convient de faire pour les mettre en place et les faire vivre. Certains de ces éléments étaient assurés auparavant par le ministère, ne demanderaient-ils pas à être repris dans le nouveau contexte, mais, cette fois-ci, à partir de l'initiative même des collègues? J'en signale ici un, je le considère d'une grande importance. **Auparavant, il y avait, dans le processus même d'élaboration et de changement des programmes d'études, des événements réseau** (rencontres élargies de coordination provinciale des programmes, forums, colloques), **qui regroupaient les professeurs d'un même programme technique.** C'est ainsi que se constituait et se renforçait un réseau d'échanges. **Il faut relancer de tels événements**¹⁴. Ils sont d'autant plus nécessaires s'il faut faire contrepoids aux effets pervers d'un mode d'élaboration des programmes qui renforce certes l'autonomie et la responsabilité institutionnelles, mais qui provoque aussi l'isolement. **La vitalité de l'enseignement technique du réseau collégial en dépend.**

3-Des voisins systémiques

Certaines questions concernant les liens entre enseignement technique, enseignement professionnel et enseignement universitaire ont été déjà abordées précédemment. Je me limiterai ici à quelques autres remarques générales qui se dégagent des rapports d'ateliers.

L'établissement de filières verticales entre enseignement professionnel et enseignement technique reste problématique. Si elles fonctionnent (et il faudrait analyser les raisons de cette réussite) dans certains domaines comme celui de la formation agricole, **elles ont du mal à se mettre en place dans des domaines concernant les secteurs industriels de la mécanique et de l'électronique industrielle.** Et pourtant, c'est dans ces secteurs que se sont maintenus dans la plupart des pays occidentaux des filières verticales entre l'enseignement professionnel et l'enseignement technique. Un tel lien qui existait aussi il y a quarante ans au Québec s'est rompu au moment de la constitution des cégeps et de l'implosion de l'enseignement professionnel du secondaire dans les années 70. Depuis, on a du mal à le reconstituer, les tentatives avortent. De toute façon, **la constitution de filières enseignement professionnel/enseignement technique utilisées réellement par des cohortes significatives d'élèves aura du mal à se réaliser.** Les designs actuels de ces deux formations ne sont pas les mêmes. Je l'ai monté plus haut.

¹⁴ Les ateliers du deuxième jour dont cette synthèse ne rend pas compte correspond à cet objectif.

Des filières verticales *enseignement technique/enseignement universitaire* existent et fonctionnent. Il y a toutefois un nouvel élément dans la mise en place de telles filières. **Auparavant, les règles étaient déterminées au sein d'un comité de liaison collège/université, actuellement elles sont le résultat d'ententes entre tel ou tel collège et telle ou telle université ou même telle faculté universitaire.** Ces nouvelles expériences sont trop récentes pour qu'on puisse dégager les caractéristiques de telles ententes : quels sont les types de programmes concernés? visent-elles l'harmonisation des cours entre les deux niveaux d'enseignement ou une reconnaissance de cours qui permet à l'étudiant de gagner du temps? visent-elles à fidéliser la clientèle d'un cégep à une université de sa région? ces ententes seront-elles temporaires ou se maintiendront-elles? Certains trouvent ces expériences gratifiantes et ils voient dans ces nouveaux rapports entre collège technique et université une manière de faire reconnaître l'enseignement technique. **Je ne crois pas cependant qu'en matière de reconnaissance ces expériences devraient distraire d'un objectif indiqué plus haut : permettre la possibilité d'offrir au cégep même une formation technique de durée plus longue sans être dans tous les cas contraint de recourir à l'université pour assurer cette formation.**

4— Des relations avec le milieu de travail et les secteurs de l'emploi

Depuis 15 ans, **des efforts très importants de rapprochement entre cégep technique et milieu de travail ont été entrepris.** Les niveaux de satisfaction des employeurs témoignent des résultats obtenus. Mais un tel résultat n'a pas été obtenu magiquement et il n'est pas d'abord le résultat d'une campagne d'opinion publique. **Pour obtenir ce résultat, il a fallu retisser des liens disparus ou en tisser d'autres.** Je les nomme ici, car ce sont là des incontournables d'un système d'enseignement technique qui veut rester en rapport avec les milieux pour lesquels ils forment : stages pour étudiants, service de placement, relance auprès des anciens, associations d'anciens, stages en entreprise pour les professeurs, recherche appliquée, soutien à l'innovation technologique, activités de formation des adultes, visites à l'étranger, échanges internationaux d'étudiants et de professeurs.

Je ne suis pas sûr cependant que le réseau collégial ait encore vraiment pris conscience des changements qui s'opèrent actuellement au Québec dans le milieu du travail considéré comme lieu de formation. Aucun rapport d'atelier n'en fait mention. La loi qui oblige les entreprises à consacrer 1 % de la masse salariale à la formation de leurs employés crée les conditions d'un véritable marché de la formation : près de 1 milliard de dollars vont être consacrés annuellement à de la formation donnée ou commanditée par les entreprises, plus de 4000 entreprises privées de formation ont obtenu une accréditation pour répondre à cette demande. Quelles conséquences cela aura-t-il sur l'offre de service des collèges? Sur les orientations de l'enseignement technique dans une situation où, du moins à court terme, la demande de formation de type *fast-track* risque d'être prédominante? Sur la reconnaissance des qualifications? Quelles alliances proposeront les collèges avec les entreprises ou les secteurs industriels, avec les entreprises de formation privée?

Conclusion

J'ai fait toute ma carrière dans les cégeps dans deux établissements qui ont hérité d'établissements d'enseignement technique prestigieux. J'ai eu la chance d'y rencontrer des personnes qui dans leur temps avaient innové. J'ai beaucoup appris d'eux sur la culture propre de l'enseignement technique, les luttes et les réussites à travers lesquelles elle s'était constituée. En préparant cette synthèse, je pensais à eux, à ce que seraient leurs attitudes dans le nouvel environnement qui est le vôtre. Il m'est apparu clairement qu'ils se comporteraient encore non comme des locataires geignards d'un édifice qui se délite, mais comme des propriétaires responsables de leur destin. C'est cette perspective qui a inspiré la manière que j'ai choisie pour présenter le travail en ateliers. Et alors **les difficultés signalées, les craintes exprimées ne sont plus plainte ou déploration, elles balisent les tâches qui vous attendent.**