

Colloque AQPC-Fédération des cégeps

L'avenir des cégeps est dans la qualité

Par **Paul Inchauspé**
Directeur général du Collège Ahuntsic

Collège de Sainte-Foy, Québec
Mai 1988

Le fonctionnement du panel veut que soient exprimés sur un même sujet des points de vue divers sinon différents. Mais les organisateurs de ce colloque n'ont pas pris de chance: pour s'assurer d'un tel résultat, ils ont imposé à chacun des membres de ce panel un thème différent. Celui que j'ai reçu, pour terminer ces exposés, est le suivant: **l'avenir du cégep est dans la qualité.**

C'est, vous en conviendrez, un sujet impossible à traiter: le discours de la qualité - tout comme celui de l'excellence - est piégé de toutes parts.

Qualité et excellence sont des mots-valise renfermant le sens que chacun veut. D'ailleurs on les emploie toujours, ou presque, sans déterminant. L'avenir du cégep est dans la qualité? Oui, sans doute, mais la qualité de quoi? La qualité de l'éducation, évidemment. Oui, mais la qualité de quelle éducation? Celle de Summerhill pour qui la qualité et l'excellence à rechercher sont d'être bien dans sa peau, tout de suite, sans plus attendre, ou celle de l'empire du concours japonais pour qui la qualité de l'éducation est dans la conquête ascétique et différée des places rares de la compétition sociale?

Ce discours est piégé de plus pour une autre raison. La vague et la vogue du recours à ce thème trahissent souvent l'absence de valeurs propres, de projets mobilisateurs. Les personnes et les institutions qui y recourent le font souvent sous forme incantatoire, pour lutter contre la morosité ou la concurrence. Et cette vogue est reprise par l'univers médiatique qui est aussi l'univers du spectacle et du paraître. L'apparence de la qualité ou sa simple proclamation en tiennent alors lieu. La publicité et la promotion - même celles des collèges et des universités - sont construites sur cette logique. Et la logique du cirque, lequel montre des performances exceptionnelles, vient alors compléter la perversion de ce discours. La qualité devient ainsi objet de spectacle et la mise en scène de ces spectacles est devenue une des fonctions essentielles des médias. On distribue les Coq, les Oscar, les Génie, les Méritas, les prix de la Fédération des cégeps, les prix du ministre... Et le besoin de spectacle est tel que l'on crée des formes d'excellence mettant en relief des hiérarchies inédites, comme faire le plus long mot avec neuf lettres ("Les chiffres et les lettres")! Et dans les institutions scolaires, les distributions des prix d'antan renaissent, mais selon la mise en scène des spectacles télévisés. La boucle est bouclée!

Si on ne peut échapper complètement à l'air du temps, vous conviendrez facilement que l'avenir des cégeps ne dépend pas de notre habileté à organiser cette mise en scène de la qualité. D'autres tâches plus importantes nous attendent qui, elles, ont comme horizon la recherche de la qualité et non celle de son apparence. Ce sont deux d'entre elles que je voudrais indiquer ici.

Nous sommes une institution d'enseignement. La raison d'être de toute institution est instrumentale, elle existe parce qu'elle a des fonctions à réaliser. Et la qualité première d'une institution est de répondre adéquatement et avec pertinence aux besoins qui l'ont fait créer, ou à de nouveaux besoins. Sinon, avec le temps elle disparaît. Cette approche de **la**

question de la qualité nous renvoie donc aux problèmes du rôle et des missions du cégep. Nul doute que c'est le champ dans lequel se jouera l'avenir des cégeps.

La qualité réfère aussi à la manière dont les rôles et les missions sont remplis. Et en ce sens la qualité s'oppose à la médiocrité. Cette question doit aussi être abordée, même si les cégeps publics sont dans une situation de quasi-monopole. Et peut-être même à cause de cela.

Ce seront là les deux axes de mon intervention.

Première partie:

LA RÉALISATION DES MISSIONS DES CÉGEPS: LES CONTRAINTES DANS LESQUELLES ELLES DOIVENT SE RÉALISER

Les missions du cégep sont connues. Elles sont d'importance inégale mais nombreuses: formation dans les programmes préuniversitaires, formation dans les programmes techniques, formation des adultes, formation dans les entreprises, recherche appliquée, service à la communauté, etc. Que l'avenir des cégeps se joue dans ces champs, c'est évident. Que des défis nous y seront posés, c'est aussi évident: un certain nombre d'entre eux sont d'ailleurs connus et beaucoup d'interventions lors de ce colloque les ont déjà signalés. Que nous voulions les relever, c'est aussi évident et de plus j'ai conscience de m'adresser ici aux forces de développement du réseau collégial. Je ne m'attarderai donc pas sur l'énumération des défis et sur des encouragements à les relever, mon intervention portera plutôt sur les **contraintes de système dans lesquelles s'inséreront nos actions.** Car une action de développement qui n'est pas basée sur une vue claire des jeux et régulations qui gouvernent un système a du mal à se réaliser. Tenir compte de la force des choses est la condition nécessaire pour faire même des difficultés et des contraintes, des atouts. Comme dans la navigation à voile, il faut pouvoir aller aussi contre le vent par la force même du vent.

Les contraintes dans lesquelles nous agissons sont nombreuses, mais certaines d'entre elles sont des contraintes de système. Elles n'ont rien à voir avec la mauvaise volonté des acteurs. Nous devons toujours nous attendre à les rencontrer. Ce sont trois d'entre elles que je voudrais ici signaler.

1 - Le cégep n'est pas une réalité homogène: c'est une institution qui regroupe des sous-systèmes qui auraient pu être confiés à des institutions différentes. C'est là une première contrainte.

Ceci était voulu dès sa création. Le cégep a succédé à un réseau scolaire marqué par l'existence d'écoles parallèles. Cette fragmentation apparaissait aux auteurs du Rapport

Parent comme l'éclatement culturel du monde moderne. Aussi, pour traduire ce pluralisme, mais empêcher l'éclatement, le cégep devait faire coexister dans une structure scolaire unique deux réalités différentes, celle des Instituts techniques, celle des collèges universitaires qu'étaient de fait les dernières années de scolarité des collèges classiques. Par la suite, se sont greffés d'autres sous-systèmes: ici ou là celui des centres spécialisés, partout celui de l'éducation des adultes dont la logique de système correspond de fait à celle des collèges communautaires et qui, à son tour, est en train d'éclater en deux sous-systèmes visant ou la scolarisation ou le recyclage de la main-d'oeuvre.

Ces réalités mises dans les mêmes établissements sont dans une situation de tension, car leur développement propre n'obéit pas en tous points à la logique et aux valeurs propres du développement des autres sous-systèmes. Le syncrétisme et la synthèse de ces réalités différentes sont des rêves. Ainsi, malgré les similitudes, les problèmes de développement d'un programme professionnel ou d'un programme préuniversitaire ne peuvent être les mêmes quand la perspective du marché du travail est proche ou différée. Ainsi, comme cela s'applique dans la reconnaissance des acquis, étendre à des acquis de formation non scolaire l'équivalence qui s'appliquait déjà aux acquis scolaires, c'est pour le moins déranger ceux qui oeuvrent dans des sous-systèmes visant essentiellement la scolarisation. Car accepter que l'on puisse avoir un diplôme sans aller à l'école est difficile pour ceux dont le métier est d'enseigner. On peut multiplier ainsi les exemples de tensions potentielles ou réelles: centre spécialisé et programme technique correspondant, formation sur mesure et formation en établissement, etc. Vous les connaissez, elles constituent l'horizon journalier de ceux qui travaillent dans les dossiers de développement des collèges.

Spinoza disait que la perfection d'un être, sa qualité, ne se mesure pas par rapport à une norme extérieure, elle est dans la réalisation et le développement de son être propre. "Il y a ainsi, disait-il, une perfection de l'homme et une perfection du cheval", et il ajoutait: "l'homme n'a pas besoin de la perfection du cheval". L'oubli de cette vérité élémentaire peut amener l'éclatement du cégep: les sous-systèmes dont la logique est niée voudront se réaliser ailleurs.

2 - Le cégep est en position charnière entre l'ordre secondaire et l'ordre universitaire: c'est là une deuxième contrainte qui tient à la position stratégique même du cégep. Et comme l'existence d'un quatrième ordre n'est pas commune dans les systèmes d'enseignement, on peut même dire que cette position charnière est perçue par quelques-uns comme une position d'empiètement de territoire: le cégep est alors vu comme **à cheval** sur l'ordre secondaire et l'ordre universitaire. Or, être à cheval c'est aussi s'exposer à être désarçonné!

Pierre Lucier, dans la conférence d'ouverture, a parlé de l'intérêt stratégique de cette position charnière pour les cégeps, et il est réel. Mais ce que je voudrais éclairer ici, c'est l'autre face de la lune, les difficultés d'une telle position. Antoine Baby¹ a beau nous inciter

¹ Antoine Baby. Il faut débrancher le patient pour qu'il vive ou Comment on pourrait faire du cégep le maître d'oeuvre de la formation fondamentale des jeunes Québécois et Québécoises. Actes du colloque CEQ sur l'Avenir des cégeps. Centrale de l'enseignement du Québec. Montréal 1988.

"à débrancher le malade pour qu'il vive", il est dans la nature même d'une position charnière d'avoir de la difficulté à se ménager un espace propre.

C'est une loi connue de la géologie: tout glissement de terrain crée du remue-ménage aux extrémités. Ainsi, l'augmentation de la scolarité entraîne dans tous les pays occidentaux un phénomène de dérive qui conduit à tendre à dispenser la formation professionnelle après l'enseignement obligatoire: le déplacement actuel de la formation professionnelle du secondaire au Québec va dans ce sens et donc nous touche. Ainsi, l'augmentation du niveau général de scolarisation va déplacer au niveau du cégep la problématique de l'école obligatoire vécue déjà au secondaire: admettre et faire réussir, d'où l'importance que prend le problème du succès scolaire au cégep. Ainsi, les préoccupations actuelles des universités relativement à la formation du premier cycle sont dues à l'augmentation de la demande pour des études universitaires, ce qui conduit à repousser plus loin la spécialisation. Ces préoccupations conduiront donc nécessairement à questionner, en amont, la formation préuniversitaire des cégeps.

C'est là la contrainte de toute position charnière. Mais il y a plus, et cela est douloureux mais inéluctable: toute position charnière tend à être niée par les pôles limitrophes. Et quand - c'est notre cas - la position charnière n'est pas commune dans d'autres systèmes d'enseignement, c'est sa légitimité même à exister qui est remise en cause. Et parfois avec rage! Les agressions de cet ordre, surtout de la part de certains universitaires, ont toujours existé, mais elles prennent de nos jours plus d'importance. En particulier depuis que les cégeps sont entrés - et pourtant combien modestement - dans le champ de la recherche, domaine réservé des universités, depuis aussi que les objectifs de scolarisation de masse de haut niveau ont été substantiellement atteints au Québec, on se demande si la béquille de la structure intermédiaire qu'a été le cégep est encore nécessaire. A l'autre bout, des commissions scolaires font dans les journaux la promotion de leurs programmes professionnels en opposition avec ceux du cégep selon les techniques de promotion des lessives ("Lavo lave plus blanc") ou du duel Pepsi contre Coca-Cola. Et par le biais de l'ouverture d'écoles internationales qui, après un secondaire VI, conduisent à l'université, elles tendent à faire l'économie de cette charnière que nous sommes.

Vous avez sans doute à l'esprit maints exemples de cette agression anti-cégépienne, parfois brutale, primaire (comme on dit anticommunisme primaire), parfois plus feutrée. D'ailleurs, une de ses caractéristiques est qu'elle est sournoise, elle ne s'expose pas sur la place publique. Il ne faut pas nous laisser faire, mais il ne faut pas sombrer dans la paranoïa. Il faut en prendre notre parti avec flegme, car n'est-ce pas la preuve que nous existons? Et puis notre lot est celui de toutes les positions charnières qui sont aussi en fait des positions sandwich, comme on le voit pour les cadres intermédiaires dans les organisations et pour les partis du centre dans les assemblées politiques: ce sont des positions inconfortables.

3 - La distribution des rôles entre les instances centrales (le ministère) et les instances locales (les cégeps) nécessite l'implication des instances

locales pour assurer le développement. C'est là une troisième contrainte mais qui, elle, est exigence. Ce qui n'est pas pour nous déplaire.

Les rapports entre les instances locales et les instances centrales, même quand ils ne sont pas tendus, sont le lieu privilégié des récriminations et de la chicane. C'est là une règle commune. Ainsi, les instances locales se plaignent habituellement du manque d'autonomie, des règles, procédures et contrôles imposés par l'instance centrale. Nous autres, cégeps, ne sommes pas en reste à l'égard du ministère pour claironner aussi ce discours. Et nous n'avons pas toujours tort. Mais, au risque de déplaire, il faut aussi reconnaître que certains éléments du fonctionnement du système québécois rendent au contraire l'instance centrale dépendante des instances locales, notamment quand des transformations et du développement doivent être réalisés. Et ce sont deux de ces éléments de système que je voudrais indiquer ici.

Si les différentes missions des sous-systèmes que regroupe un cégep étaient confiées chacune à un type d'institution différent (collège universitaire, collège technique, collège communautaire, etc.), alors l'instance centrale aurait surtout, sinon seule, la responsabilité de la coordination et des développements harmonieux des sous-systèmes. En les faisant coexister dans le même établissement, il est évident que notre implication active est requise pour assurer un développement harmonieux de ces sous-systèmes.

Si la gestion de toutes les ressources était centralisée et que nous soyons des établissements d'État, alors l'instance centrale pourrait à sa guise déplacer les ressources pour réaliser les développements. En décentralisant la gestion des ressources, l'instance centrale se contraint à s'assurer, pour les développements, la participation active des instances locales. Voici presque deux ans, j'ai participé à une mission en France avec des collègues de la direction régionale du ministère et des directeurs de commissions scolaires de la région de Montréal. Il nous fallait étudier et confronter des modèles de régionalisation français et québécois et les stratégies utilisées pour réaliser ces changements. Je me suis plus particulièrement intéressé à la régionalisation de l'éducation des adultes et aux modèles de perfectionnement. Et là m'est apparue clairement une différence de système. Quand le ministre de l'Éducation français, le patron de la plus grosse organisation d'Europe après l'Armée Rouge, décide de mettre en oeuvre, pour les besoins de formation des entreprises, des regroupements régionaux d'établissements d'enseignement (les GRETA), il met à contribution tout son appareil administratif déconcentré en région et lance dans la bataille, après les avoir formés pendant un an, 1 400 conseillers de formation continue qui seront les chevilles ouvrières des changements recherchés. Quand le ministre de l'Éducation québécois veut mettre en oeuvre sa politique de régionalisation en éducation des adultes, il est à la merci de notre volonté et de notre implication. La DGEC, habilement, pour favoriser les regroupements des collèges, a mis 600 000 dollars pour payer une partie des frais des répondants régionaux. C'est bien moins qu'il ne lui aurait fallu pour assurer elle-même les services régionaux. Et sans l'implication volontaire des collèges, la politique serait inopérante. (On peut appliquer la même analyse dans le collège même, où la distribution des pouvoirs rend l'instance centrale - la direction - dépendante des instances locales - les départements d'enseignement - pour réaliser les développements).

Cette situation, qui j'espère n'est pas pour nous déplaire, fait de chaque cégep un pôle de développement du réseau collégial et de ses différentes facettes. Il nous faut donc dans nos établissements prendre des initiatives, créer des modèles dont la diffusion dans le réseau collégial créera les changements.

Ce sont là trois contraintes de système qui conditionnent nos actions. Mais si cette analyse est juste, vous voyez facilement ce qu'il convient de faire.

Un minimum de sérénité doit tout d'abord être acquis. Il n'est pas bon que notre légitimité soit continuellement remise en cause, sinon on risque la démobilisation. Certaines des organisations qui nous représentent ont mission d'assurer notre défense et illustration. (Remarquez que le démembrement des cégeps n'est pas pour demain. Le démembrement impliquerait entre autres que les programmes préuniversitaires soient scindés en deux, la première année allant au secondaire, la deuxième à l'université; les professeurs devraient suivre l'une ou l'autre cohorte. Mais quel est l'homme ou la femme politique qui prendrait le risque de faire subir aux cégeps et à leurs personnels, dans l'espace d'une même génération, un remembrement puis un démembrement ? Et ce démembrement se ferait selon quelle règle ? l'ancienneté ?).

De plus, l'implication des instances locales, c'est-à-dire de nous tous, est requise pour lever les blocages stériles, résoudre les conflits venant de développements différents de sous-systèmes. Les leaders du développement de ces sous-systèmes - et il y en a beaucoup ici - doivent se comprendre, s'apprécier, s'aider, même et surtout s'ils travaillent dans des champs dont la logique est différente.

Il convient enfin de retourner les difficultés mêmes de notre position en faisant de la "charnière" un "carrefour". Nous savons déjà que l'interrelation de sous-systèmes est source d'enrichissement par la synergie qu'elle permet. Le professeur qui a mené une opération de reconnaissance des acquis non scolaires - et je pense ici à telle professeure d'électrophysiologie médicale de mon Collège - a vu aussi son cours se transformer et les opérations de modification de programme facilitées. Il en est de même de telle professeure qui a mené une recherche appliquée ou de celle qui a élaboré un programme de formation en entreprise. Cette synergie serait perdue si les différents sous-systèmes étaient confiés à des établissements différents. Et Pierre Lucier nous a décrit quelques-uns des défis qui se présenteront aux systèmes d'éducation et comment la position charnière-carrefour du cégep peut en faciliter la solution.

M'adressant à des artisans du développement, j'ai voulu rappeler ici quelques contraintes dans lesquelles se joueront nos missions et donc notre avenir. En le faisant, je n'ai fait que mettre en lumière le premier principe de l'action: tenir compte de la **force des choses**. Les propos que j'ai tenus sont élémentaires, mais il ne faut pas parler pour ne rien faire. En traitant du deuxième sujet annoncé, la recherche de la qualité comme lutte contre la médiocrité, je voudrais aussi, en filigrane, rappeler le deuxième principe de l'action: il faut être sensible à l'**esprit du temps**.

Deuxième partie:

LA RECHERCHE DE LA QUALITÉ COMME LUTTE CONTRE LA MÉDIOCRITÉ

Pour avoir un avenir, il ne suffit pas qu'une institution remplisse son ou ses rôles, encore faut-il qu'elle ne le fasse pas médiocrement. Des services publics comme les Postes ou les Chemins de fer l'ont appris à leurs dépens. Cependant, selon les périodes, on peut être plus sensible à tel ou tel aspect de la qualité, et la capacité d'une institution de répondre ou non aux attentes des usagers, ou des plus exigeants d'entre eux, assure ou non sa crédibilité.

Toute la difficulté ici est de bien décoder ces attentes, cet **esprit du temps**. Je ne sais si j'y suis parvenu, mais j'ai cru entendre quatre interpellations majeures relatives à la qualité des institutions d'enseignement. Elles ne s'adressent pas exclusivement aux cégeps, mais elles nous concernent aussi et il nous faut nous demander si nous avons la capacité d'y répondre. Car là aussi se joue notre avenir.

1 - La recherche de la qualité de la formation peut-elle devenir la préoccupation majeure des établissements d'enseignement ? C'est la première interpellation.

Après les branle-bas des réformes de systèmes, ne serait-il pas temps de revenir à l'essentiel? L'essentiel, c'est que la qualité ne va pas sans exigence, que celle-ci est connotée à toute entreprise d'éducation puisque l'erreur y est admise mais doit être corrigée. L'essentiel, c'est que la qualité se joue d'abord dans la classe, dans le rapport entre le professeur et ses étudiants, mais qu'elle ne peut se déployer sans un certain nombre de conditions qui impliquent l'engagement des différents partenaires et composantes de l'établissement.

Malgré son importance, je ne développerai pas ce sujet. De nos jours, bien des écrits concernant le dynamisme et le management des organisations se réfèrent à la "qualité totale" (le "Total Quality Control" et les "Cercles de qualité") en invoquant l'Américain Deming ou l'application de ses idées par les Japonais. Vous pouvez lire ces textes. (Souhaitons toutefois qu'il ne s'agisse pas seulement d'un nouveau gadget de gestion mis en marché par des conseillers en cette matière après qu'ils aient épuisé les vertus du PPBS ou de la créativité!). Mais quant à moi, je préfère, sur cette question cruciale, vous renvoyer au dernier rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation, "La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement"². C'est un texte remarquable que tous doivent lire et

² Conseil supérieur de l'éducation. Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation. La qualité de l'éducation, un enjeu pour chaque établissement. Québec 1987.

j'espère qu'il aura au cours de la prochaine décennie autant d'impact sur l'éducation au Québec que le texte d'antan du Conseil sur "L'activité éducative". Tout y est dit et en référence à nos valeurs, à nos pratiques, à nos blocages, à nos dynamismes.

Est-ce que dans les champs de rapport de force et de lutte qu'ont été aussi les cégeps peut naître un projet éducatif institutionnel centré sur la qualité du service de formation à donner au client, l'étudiant ? Je pense que oui, car l'essentiel existe, l'implication de plus en plus grande des professeurs dans leur métier, tout comme dans leur perfectionnement professionnel malgré les années accumulées de métier. C'est là un indicateur qui ne trompe pas. Ainsi, cette année, dans le seul cadre des activités du Certificat de perfectionnement collégial de Performa (CPEC-Performa), près de 100 000 heures/élèves ont été consacrées par les professeurs à se perfectionner dans différentes facettes du métier d'enseigner. Et ce chiffre ne comptabilise pas les heures de perfectionnement disciplinaire probablement plus nombreuses.

2 - Les institutions d'enseignement peuvent-elles assurer un contrôle adéquat de la qualité de la formation qu'elles dispensent ? C'est la deuxième interpellation.

Qui dit qualité dit **contrôle de la qualité**, et nous savons l'importance que prend actuellement ce contrôle dans la production des biens et services. La production des pays d'Extrême-Orient était associée, après la dernière guerre, au toc et à la pacotille. Or, les Japonais ont renversé cette image en assurant une production de masse, mais de qualité: on connaît leur succès économique que les pays occidentaux essaient d'imiter. Dans ce contexte, la qualité et son contrôle prennent de l'importance et, d'après les dirigeants du CRIQ, l'amélioration du contrôle de la qualité est indispensable pour assurer la compétitivité de l'industrie québécoise.

Mais qu'en est-il du contrôle de la qualité en éducation ? Les dix premières années de l'existence des cégeps, nous avons assisté à l'effondrement de l'institution antérieure de l'évaluation fondée sur l'examen final par une instance extérieure. Nous sommes ainsi passés, en quelques années, de l'examen provincial des écoles de métier, ou des examens organisés par les Facultés des Arts, à la semaine collective d'examen local, à l'examen de fin de session organisé par le professeur, aux examens périodiques, à son remplacement par le travail individuel ou à l'autoévaluation. Or, cette transformation ne s'est pas faite dans tous les cas à partir d'une critique des déviations et des effets pervers de l'examen final, mais aussi à partir d'un salmigondis d'idées où l'on retrouvait à la fois le refus du professeur de juger et d'exiger, mais aussi la revendication par l'étudiant au droit à la réussite du cours, par le seul fait qu'il y était inscrit.

Soyons juste, cette crise du contrôle de la qualité n'est pas à mettre sur le seul compte du cégep comme institution. Elle s'enracine dans une crise qui a secoué toutes les institutions d'enseignement supérieur de l'Occident. Elle allait de pair avec l'affirmation, par ceux qui détenaient le savoir, de l'inanité de tout savoir. Et c'était aussi le moment où la croissance spontanée et l'épanouissement constituaient les articles essentiels du credo pédagogique.

Mais cette crise a atteint plus que les autres les institutions neuves, sans racine: l'Université du Québec, les cégeps, excepté quelques-uns d'entre eux qui pouvaient s'adosser à des traditions d'établissements antérieurs prestigieux.

Le reflux est déjà en cours depuis quelques années: le sérieux remplace le ludique, l'effort remplace l'agrément. D'anciens soixante-huitards dénoncent avec un humour corrosif l'à plat ventrisme pédagogique³. Des redressements sont aussi en cours dans nos cégeps. L'obligation d'établir une politique en matière d'évaluation, tout comme le mandat de la Commission d'évaluation d'en faire l'examen n'y est pas pour rien. Mais tout n'est pas encore gagné. L'examen des mises en pratique approche, là va se jouer la crédibilité de nos départements d'enseignement.

Mais il n'est même pas sûr que dans les années qui viennent la collectivité se contentera de ce contrôle de la qualité. Car vous remarquerez que l'examen fait par le Conseil des collèges ne porte pas sur la validation des résultats des étudiants mais sur les processus d'évaluation utilisés. Devant une demande sociale de plus en plus forte pour des contrôles de la qualité encore plus fiables, je prédis que les collèges, pour assurer leur crédibilité, organiseront ensemble, dans certains programmes, des examens communs pour leurs étudiants.

3 - La qualité peut-elle être générée dans un système qui ne favorise ni la compétition, ni la sélection, ni le tri entre le meilleur, le bon et le médiocre ? C'est là la troisième interpellation.

Cette question est difficile, je ne peux l'aborder ici que sommairement et mes idées sur le sujet ne sont pas entièrement claires. Mais qu'y a-t-il derrière cette interpellation ? J'y vois au moins deux choses.

Un changement de valeurs, de modèle de référence, tout d'abord. La crise économique et financière des années 80 a mis à l'avant-scène la réalité économique, et les valeurs de référence d'après la crise (qualité, compétition, professionnalisme, esprit d'initiative) envahissent toutes les pratiques du champ social. L'esprit du temps a manifestement changé. Thomas Mann, au début du siècle, se demandait dans son roman "Mort à Venise": "Est-il jamais existé d'autre héroïsme que celui de la faiblesse ?" Qui peut aujourd'hui comprendre cela, à une époque qui privilégie l'énergie ? Les images des héros nouveaux que nous renvoient les médias (séries télévisées, magazines du monde des affaires et de la finance), sont celles des battants qui s'arrachent au destin pour se fabriquer une histoire.

La réussite économique du Japon vient renforcer cet esprit du temps. Certains voient la clef de cette réussite dans un système d'éducation dont l'un des ressorts est la compétition et le concours institutionnalisés. (Remarquez que les Japonais attribuent plutôt leur succès au travail en groupe). Au Japon, rentrer à telle université plutôt qu'une autre, c'est s'assurer à la sortie une entrée dans une bonne entreprise où on avancera régulièrement. Mais la

³ Jean-Claude Milner. De l'école. Seuil. Paris 1984.

réussite à ce concours est le résultat d'une véritable course à obstacles, de concours antérieurs pour entrer dans les meilleures écoles tout au long de la scolarité, la valeur d'une école étant mesurée au taux de succès aux concours des meilleures écoles du niveau supérieur.

Jean-François Sabouret a décrit cet univers à partir d'interviews des acteurs (étudiants, professeurs)⁴. Cette lecture m'a fait frémir. D'abord parce que je crois qu'une école purement sélective est une perversion dans une société comme la nôtre où l'enjeu est la formation la plus élevée possible du plus grand nombre. Mais aussi parce que le modèle japonais ne correspond en rien à notre culture. Vous nous voyez adopter le concours institutionnalisé alors que nous avons du mal à appliquer et à accepter cette validation douce (elle porte sur le processus et non le résultat) qui est dans le mandat de la Commission d'évaluation du Conseil des collèges ? Le modèle japonais s'enracine dans leur modèle culturel d'excellence, celui du samouraï dont les vertus sont l'endurance et le renoncement pour se consacrer des années durant à la maîtrise d'un art. Nos modèles culturels de référence sont bien plutôt, comme on nous l'a montré brillamment tout à l'heure, Thomas d'Aquin... et Rabelais!⁵ Inutile de rêver, le modèle japonais est inapplicable chez nous.

Mais derrière cette troisième interpellation, il y a peut-être aussi autre chose que le fantasme du modèle compétitif généralisé: le désir de corriger certains effets pervers de notre modèle d'organisation sans que soit remis en cause l'idéal de démocratisation de l'enseignement.

Accessibilité, sélection, c'est le dilemme auquel sont confrontés les systèmes d'éducation qui veulent assurer une scolarisation de masse. Et les solutions appliquées sont variables selon les pays. Mais on oublie souvent de constater que la solution structurelle donnée à ce dilemme par le modèle québécois n'esquive pas la difficulté et qu'elle est originale. Le modèle québécois du cégep veut éviter deux écueils. Les effets négatifs de la porte ouverte tout d'abord: le Diplôme d'études secondaire (DES) est nécessaire pour y être admis, la réussite de préalables est requise dans certains programmes. Et il est donc faux de prétendre que ce système abolit la sélection. Mais il veut aussi éviter les effets négatifs qu'entraînerait pour une accessibilité plus démocratique l'existence, comme avant les cégeps, d'institutions hiérarchisées et inégales. Pierre W. Bélanger a montré comment le cégep, passage obligé entre le secondaire et l'université - et non alternative à l'université comme le sont les collèges américains - arrête les pressions que pourraient exercer les universités pour forcer la spécialisation des écoles secondaires selon les aptitudes⁶.

⁴ J.F. Sabouret. L'Empire du concours - Lycéens et enseignants au Japon - Autrement. Paris 1985

⁵ O FONDAMENTALIS FORMATIO. Texte de Robert Lévêque. Activité de clôture du colloque Le cégep et vous partenaires pour l'avenir organisé conjointement par l'AQPC et la Fédération des cégeps. Collège de Saint-Foy, Québec. Mai 1988.

⁶ La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement post-secondaire. Recherches sociographiques. Pierre W. Bélanger. Université Laval. Québec, décembre 1986.

Ce système est original parce qu'équilibré, mais peut-on perpétuer sans corrections quelques effets pervers qu'il provoque, car la démocratisation n'exclut pas à priori la sélection ?

Ainsi, peut-on maintenir, au moins dans les cas de forte sélection des facultés universitaires, la fiction d'une formation équivalente donnée par les cégeps ? C'est sur ce postulat qu'est bâti l'outil de discrimination qu'est la cote Z, dont on connaît par ailleurs les effets pervers. Les universités ont d'ailleurs les outils leur permettant d'établir une cotation des étudiants selon le cégep de provenance: il suffit d'établir la corrélation entre les notes reçues par les étudiants dans tel cégep et leurs résultats à l'université.

Ainsi, sous prétexte de ne pas constituer dans un programme comme celui des sciences humaines des voies fortes et faibles, peut-on faire en sorte que le programme des sciences de la nature devienne la seule voie pour ceux qui veulent faire des études plus exigeantes, ce qui transforme de fait la voie de sciences humaines en voie faible ? Et le renforcement du programme des sciences humaines ne résoudra pas complètement ce problème. La pression sociale pousse à l'augmentation de la scolarité. Ceci conduira et conduit déjà au cégep des étudiants qui y viennent sans perspective de carrière claire: ils recherchent plus le statut d'étudiant et les avantages qu'il procure (indépendance économique, indépendance affective) que la poursuite des études. Ne faudrait-il pas créer pour eux une structure de formation générale différente des programmes préuniversitaires, à finalité professionnelle peu définie, mais permettant leur insertion au marché du travail ? N'est-ce pas déjà la fonction de l'enseignement général des 12e et 13e années de l'école américaine ?

Ainsi, peut-on, sous prétexte de compassion envers les plus faibles, s'interdire de proposer des filières plus exigeantes à ceux qui les désirent ? La démocratisation ne requiert pas nécessairement l'itinéraire unique et des critères de réussite identiques pour tous. Et si la compétition a des mérites - et elle peut en avoir - il faut qu'elle n'intervienne qu'entre semblables, sinon on s'interdira de l'appliquer. Ce qui me gêne dans l'implantation du Bac international dans les collèges, ce n'est pas qu'on propose aux jeunes des voies plus exigeantes, ce qui me gêne, c'est qu'on aille importer - et je trouve cela humiliant - un modèle plus exigeant (et pas nécessairement plus formateur), au lieu de le créer nous-mêmes. Le système le permet. Que signifie donc ce besoin d'aller chercher la reconnaissance d'une autorité extérieure, fut-elle "internationale" ?

Les réponses à cette troisième interpellation peuvent être trouvées dans le système même des cégeps et même des cégeps publics. Mais notre incapacité à le faire conduira à la création de réseaux parallèles, et la ligne de démarcation ne passera pas seulement alors par l'exigence mais aussi par l'argent. Vous avez lu dans les journaux les frais de scolarité qui seront demandés à l'École internationale de Bromont ? Qu'aurons-nous alors gagné par notre conception paresseuse de l'équité, de la démocratisation et de l'accessibilité ?

4 - **La qualité peut-elle être générée dans ces entreprises de fast-food culturel que sont les institutions d'enseignement de masse ?** C'est la quatrième interpellation.

Vous connaissez le succès remporté par le livre d'Allan Bloom "L'âme désarmée"⁷. D'autres livres⁸ marquent aussi cette évolution de la culture moderne vers ce que d'aucuns appellent la postmodernité. On ne se demande plus **comment** civiliser, mais au nom **de quoi** civiliser. Ces textes paraissent même passéistes car ils distillent la nostalgie d'une époque où, pour nourrir et former les jeunes, toutes les oeuvres culturelles n'étaient pas considérées comme ayant le même poids.

Comment interpréter ce mouvement d'idées et son succès ? J'esquisse ici une hypothèse: ne serait-ce pas, entre autres, le retour à la qualité comme ce qui dure, par réaction à l'exploitation médiatique de l'excellence privilégiant le paraître ? Dans les civilisations rurales, où la logique de la croissance naturelle prédomine, la qualité, et la valeur des choses, des hommes et de leurs oeuvres sont dans la durée, la résistance à l'usure, la persistance à travers les changements de génération. Et cela s'applique aussi bien aux oeuvres culturelles qu'aux objets de la vie courante. Le monde industriel, qui est aussi le monde de la production de masse, a fait prévaloir, lui, une toute autre logique: on produit beaucoup parce qu'on produit vite, mais aussi parce que le produit ne dure pas longtemps. Dans cet univers, en réaction à cette banalisation, on cherche donc à sortir du lot - exceller, c'est sortir du lot - mais cette recherche s'accommode de la précarité. Les images de l'excellence renvoyées par les médias se réfèrent davantage à des performances d'un instant, d'une année peut-être, beaucoup plus qu'à des valeurs durables. C'est "super" disent aussi mes enfants, comme sans doute les vôtres, pour traduire leur satisfaction du moment.

Or, c'est peut-être cela qui est en train de changer avec la recherche, même dans les produits de consommation, de ce qui est de qualité et de ce qui dure. Est-ce un des signes du passage vers la civilisation post-industrielle ? A un moment où pourtant les vendeurs d'ordinateurs popularisent le terme "d'obsolescence" pour rendre compte de la désuétude rapide des technologies, la recherche de la pérennité touche les produits culturels: Bernard Pivot produit "La bibliothèque idéale", le livre des meilleurs livres, Jacques Dufresne et Jean Blouin rédigent un livre sur ce que le jeune de 18 ans devrait savoir, et des départements de français de certains collèges redonnent des cours d'histoire littéraire!

Le cégep ne sera pas trop mal à l'aise devant cette quatrième interpellation. Non seulement parce que nous sommes sensibles aux goûts du jour, mais surtout parce que votre réflexion et votre pratique d'une formation fondamentale vous conduisent et vous conduiront de plus en plus à donner priorité à ce qui dure, à "ce qui reste quand on a tout oublié". Et pourquoi les jeunes des nouvelles générations, qui pour certains sont nos propres enfants, n'auraient-ils pas droit à ce que nous-mêmes avons eu de meilleur, qui fut aussi la fréquentation des

⁷ Allan Bloom. L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale. Traduction de Paul Alexandre. Julliard. Paris 1987.

⁸ Michel Henry. La Barbarie. Grasset. Paris 1987.
Alain Finkielkraut. La défaite de la pensée. Gallimard. Paris 1987.
Bernard-Henri Levy. Éloge des intellectuels. Grasset. Paris 1987.

oeuvres qui durent ? L'éducation est générosité, elle doit donner aux autres ce qui nous a permis de nous élever. Un professeur actuel du cégep du Vieux-Montréal m'a raconté qu'à l'École du meuble, en fin d'année, les élèves de Borduas organisaient une petite fête dans la classe. Borduas - et cela l'a marqué profondément, autant que son enseignement - leur apportait du vin pour leur faire découvrir et goûter cette boisson: eux aussi, jeunes de l'est de Montréal, avaient le droit de connaître cet objet de culture et de civilisation!

CONCLUSION

L'avenir des cégeps dépend beaucoup de nous. Et le sujet imposé, celui de la qualité, n'a été pour moi qu'un prétexte pour vous le dire.

Aussi, l'angle par lequel j'ai abordé ce qui fait la qualité d'une institution - elle doit exercer ses fonctions et ne pas les exercer médiocrement - a été celui qui est journallement le vôtre, celui d'acteurs qui ont des choses à faire. Et pour faire et développer, il faut tenir compte de l'ordre des choses et de l'esprit du temps, c'est ce que j'ai voulu vous dire.

Mais, pour faire et développer, il est une autre condition, bien plus importante et qu'on ne dit jamais par pudeur: y croire et ne pas désespérer.

Récemment, j'ai trouvé dans un livre une feuille notant une réflexion écrite de ma main, je ne sais quand. Je ne sais de qui elle est, je ne l'avais pas indiqué. Je ne pense pas qu'elle soit de moi, ou si elle l'est, elle m'a été suggérée par quelque lecture. Cette note portait sur la vérité, mais elle s'applique à la qualité et je n'ai eu qu'un mot à y changer. La voici:

"La qualité, si elle existe, n'est pas de l'ordre de la présence et de l'avoir, mais bien plutôt de la différence et du chemin. Elle ne fait qu'un, au bout du compte, avec le long parcours que nous devons suivre pour la saisir, sans jamais l'atteindre et sans jamais désespérer."