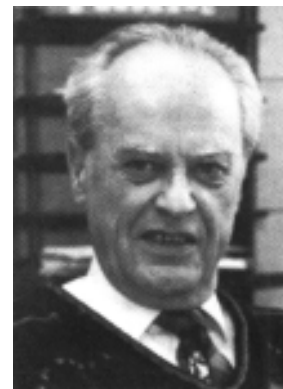


Le cégep en question *

Jean-Paul Desbiens



Je m'adresse ici à des personnes qui travaillent dans un cégep, et je m'adresse à ces personnes au moment où le cégep est remis en question. J'ai été un des artisans de la mise sur pied des cégeps et je n'ai pas cessé d'y travailler depuis leur création, en 1967, soit à titre de fonctionnaire au ministère de l'Éducation, soit à titre de membre du conseil d'administration de plusieurs cégeps, soit à titre de directeur du Campus Notre-Dame-de-Foy pendant dix ans, soit à titre de directeur du service de la Recherche et du Développement au cégep de Sainte-Foy. Voilà donc mon décor planté, si je peux dire. Ou encore, voilà le cadastre de mon expérience touchant ce niveau d'enseignement. (...)

Les cégeps ont connu une histoire tourmentée. Davantage que les autres niveaux, ils ont été le lieu de contestations sévères dès leur deuxième année d'existence, et presque chaque année, par la suite, sauf ces quatre ou cinq dernières années. Périodiquement, ils ont été remis en question soit par le ministère de l'Éducation lui-même (le Rapport Roquet, le Rapport Nadeau, le GTX), soit par l'opinion publique, notamment à l'occasion de la Commission parlementaire sur l'Université, soit de nouveau, ces derniers mois, par la Commission parlementaire de la ministre Lucienne Robillard.

Cette fois-ci, pour reprendre les mots de la ministre, « tout est remis sur la table. [...] L'autopsie sera complète et sans merci. » Elle ne l'est pas tant que ça, comme j'aurai l'occasion de le montrer. Le mot autopsie, soit dit en passant, signifie : « Examen attentif que l'on fait soi-même ». Dans le cas

Même si elle a été prononcée avant que ne soient connues officiellement les intentions de la ministre pour les collèges, la conférence de Jean-Paul Desbiens, dont nous présentons ici de très larges extraits, conserve toute son actualité. L'auteur y aborde des questions de fond en ce qui concerne les programmes, la formation fondamentale, la sanction des études, les élèves et les conventions collectives.

présent, l'examen est pratiqué par de nombreux pathologistes dont la plupart n'ont jamais mis les pieds dans un cégep ; il est peut-être attentif, mais il est fort sélectif. Et le verdict a été livré par pièces détachées avant la fin de l'examen, si même il n'a pas été porté avant le commencement de l'opération.

Les cégeps ont été fortement voulus par la société. Il fallait répondre, et rapidement, à un immense besoin de scolariser les tranches d'âges que l'on trouve dans les cégeps. Mais en matière humaine et politique, il n'y a pas de solution sacrée, absolue, intouchable. Un autre type d'institution aurait été possible, d'autres regroupements d'établissements scolaires, d'autres arrangements de programmes. Mais le possible, une fois réalisé, prend une forme précise : c'est le cégep qui existe et non pas autre chose.

LES OBJECTIFS ASSIGNÉS AU CÉGEP

Rappelons les grands objectifs qui ont présidé à la création du niveau collégial. Je cite ici les auteurs du Rapport Parent :

- ◆ assurer au plus grand nombre possible d'étudiants qui en ont les aptitudes ;

des la possibilité de poursuivre des études plus longues et de meilleure qualité ;

- ◆ cultiver l'intérêt et la motivation chez les étudiants pour diminuer le nombre des échecs et des abandons prématurés ;

- ◆ favoriser une meilleure orientation des étudiants selon leurs goûts et leurs aptitudes ;

- ◆ hausser le niveau des études pré-universitaires et de l'enseignement professionnel ;

- ◆ uniformiser le passage des études secondaires aux études supérieures.

(Rapport Parent, vol. 2, n° 269)

Ailleurs dans le Rapport, on insiste sur la volonté de favoriser le brassage et le mélange des classes sociales, et de placer côte à côte le futur technicien et le futur ingénieur ou la future médecin. On pourrait aussi noter que le Rapport Parent prévoyait un maximum de trente « instituts » avec un minimum de mille cinq cents étudiants chacun. Ce que les auteurs du Rapport n'ont en tout cas pas prévu ni annoncé,

* Conférence prononcée le 24 mars 1993 au cégep de Saint-Jérôme, dans le cadre de la Semaine de l'enseignement.

c'est le fait que les cégeps accueilleraient rapidement plus de jeunes filles que de jeunes garçons. En 1967, les douze premiers cégeps regroupaient dix mille garçons et seulement trois mille jeunes filles. Aujourd'hui, les jeunes filles représentent plus de la moitié de l'effectif étudiant, aussi bien au cégep qu'à l'université. C'est tout un paysage social qui a été ainsi transformé.

On pourrait ironiser sur l'idéalisme de ces objectifs, en regard de la situation présente. Mais je voudrais bien que l'on m'indique lequel des objectifs énumérés ci-dessus pourrait être éliminé. Bien plus, je demande lequel de ces objectifs ne mérite plus d'être visé.

LE PROJET DE RÉFORME

Il y a un an (c'était le 26 mars 1992) que la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science annonçait la Commission parlementaire sur l'enseignement collégial. Je me demande quelle est la raison, quelle est l'occasion qui a conduit à cette décision. Je ne sais pas qu'il y ait eu depuis trois ans, depuis quatre ans, une révélation particulièrement dramatique, un fait nouveau, un signal d'alarme impérieux qui explique cette démarche. La dégradation de l'apprentissage du français n'est pas une révélation récente, ni non plus le phénomène du décrochage scolaire, ni non plus le coût de l'enseignement. Je ne sais donc pas pourquoi les cégeps ont été de nouveau remis en question l'année dernière plutôt que l'année d'avant. Au demeurant, Commission parlementaire il y a eu et fuite des intentions de réforme. Partons de là.

Quatre points principaux se dégagent des mémoires soumis à la Commission et des fuites calculées ou non qui sont passées sous les portes des bureaux ministériels : a) l'existence des cégeps n'est pas en cause ; b) la situation des programmes de formation professionnelle est généralement meilleure que celle des programmes pré-universitaires ; c) les cours obligatoires seront réaménagés ; d) on procédera à une forme quelconque d'évaluation des apprentissages.

Je m'étonne que la ministre soit tombée dans le piège des détails de la robinetterie (un cours de moins par-ci, un cours de plus par-là) au lieu de porter un diagnostic général et de prescrire le traitement qui s'impose. Toute réforme significative est vouée à l'échec dès lors que l'on s'enferme, en

partant, dans la négociation des heures de cours et dans les négociations « officieuses ». Nous tenons ici un autre exemple de la mentalité bureaucratique : la montagne de rapports, d'avis de Conseils, de mémoires accouche de quelques déplacements de cours.

Si l'on parle de réforme de l'enseignement collégial, il doit y avoir des problèmes à résoudre. Il y a d'ailleurs longtemps que ces problèmes sont connus. Dressons-en une liste. Elle n'a pas besoin d'être exhaustive pour être accablante.

- dégradation de l'apprentissage du français et de l'anglais
- atomisation des programmes de formation préuniversitaire
- prolifération des programmes de formation professionnelle
- absence d'évaluation des apprentissages et de la formation
- lourdeur et inefficacité de la coordination « provinciale »
- démotivation et décrochage des élèves
- prolongation indue des études
- enfermement des conventions collectives
- absence de leadership ministériel et pointillisme des contrôles (...)

REMARQUES SUR LE PROJET DE RÉFORME

Les programmes

À propos des programmes, je dis d'abord que l'État a la responsabilité de fixer le niveau et la durée des apprentissages. Quand je dis niveau, j'entends un certain découpage dans un champ de connaissance, qu'il s'agisse de langue, d'histoire, de mathématique, de sciences, de philosophie. Si je prends un exemple facile, je dis que l'État a la responsabilité de déterminer quelles sont les notions de mathématique qu'un élève doit maîtriser à tel ou tel niveau du système scolaire. Quand je dis État, je n'entends évidemment pas que ce travail de « découpage » doit être fait dans des bureaux de fonctionnaires. Il doit y avoir consultation des professeurs et coordination entre les deux niveaux contigus d'enseignement et le monde du travail. Mais une consultation n'est pas une négociation. Et je maintiens qu'il faut casser les reins au mythe de la difficulté de bâtir un programme scolaire. Il y a difficulté, il y a

Révéler aux élèves l'existence d'un vaste univers au-delà du petit monde qu'ils connaissent

impasse quand on se met à vouloir voter le sexe du chat autour d'une « table provinciale » ou entre deux niveaux d'enseignement.

Me fera-t-on accroire qu'il est difficile de déterminer le niveau d'apprentissage du français qui doit être atteint à la fin du secondaire et, par voie de récurrence, le niveau qui doit être atteint à la fin du primaire ?

La philosophie et le français

Prenons maintenant le cas de la philosophie. Il est plus difficile, pour la raison que la grammaire, la syntaxe et l'histoire de la littérature constituent un corpus de connaissance au sujet duquel il existe un consensus objectif, tandis qu'en philosophie, il existe des courants de pensée, des « écoles » exclusives l'une de l'autre. Valéry disait bien que si les « artistes se disputent le rang, les philosophes se disputent l'existence ». Et alors, quoi faire ? D'une part, je ne veux pas d'un État philosophe qui m'imposerait sa philosophie. Par ailleurs, il est impossible de retourner à un enseignement monolithique. Sera-t-on kantien, thomiste, hégélien, foucauldien ?

Pour sortir de ce dilemme, il faut s'entendre justement sur le niveau et l'étendue du domaine qu'il convient de déterminer quand il est question de philosophie. Dans l'hypothèse que le temps accordé à l'enseignement et à l'apprentissage de la philosophie demeure ce qu'il est présentement, il est exclu de vouloir former des philosophes. Il faut bien convenir aussi qu'un professeur de philosophie n'est pas un philosophe. Il y a cependant moyen de déterminer quelques grands thèmes ou sujets ou problèmes qui font depuis toujours l'objet de la réflexion philosophique, et d'en faire un « programme ». Les quatre divisions qui ont été choisies et maintenues jusqu'à maintenant se défendent assez bien. Elles auraient besoin d'être refermées, précisées davantage, mais enfin, elles couvrent les grands champs d'une initiation à cette discipline.

En vérité, il ne s'agit pas d'initier à une discipline qu'un très petit nombre d'élèves choisiront d'approfondir à l'Université ; il s'agit de leur révéler l'existence d'un vaste univers au-delà du petit monde qu'ils connaissent. Il s'agit de fournir aux élèves quelques clés pour pouvoir pénétrer dans les problèmes qu'affronte l'esprit de l'homme, depuis qu'il est homme. Ces problèmes, comme dit Jean Guilton « ne sont pas en grand nombre, ni davantage les solutions qu'on y fournit ». Si je pense à la logique, par exemple, il n'est pas indifférent de distinguer une bonne fois entre opinion, évidence, certitude. Il n'est pas indifférent non plus de maîtriser quelques éléments de la critique des sciences. Il n'est pas indifférent d'avoir eu l'occasion de réfléchir, d'une façon organisée, sur le problème de la liberté, du mal, de l'amour.

Ce qui a manqué et ce qui a ouvert la porte à beaucoup d'excès, c'est qu'il n'y a jamais eu d'évaluation sérieuse des apprentissages proposés. À toutes fins utiles et inutiles, chaque professeur a été laissé libre de faire ce qu'il voulait à l'intérieur de cet espace pédagogique qui lui avait été remis comme une réserve indienne. Si la philosophie a toujours été si mal reçue au collégial, c'est en bonne partie parce que les élèves ont trop souvent eu l'impression de ne rien apprendre durant ces cours et, au fond, d'avoir été méprisés. Beaucoup de ces élèves occupent maintenant des positions de décideurs dans la société. Il ne faut pas s'étonner qu'ils ne soient pas des défenseurs ardents de la philosophie.

Il faut maintenir le caractère obligatoire de la philosophie et ce, pour les deux grandes catégories de programmes : les programmes de formation professionnelle et les programmes préuniversitaires. Par contre, il faudrait que l'enseignement de cette discipline soit adapté aux différents groupes. On ne peut pas enseigner les mêmes contenus, de la même manière, à des esprits davantage portés aux études théoriques et à des esprits davantage tournés vers les apprentissages pratiques. Si les cégeps sont et doivent être hétérogènes, les classes, elles, doivent être le plus homogènes possible.

Ce que je dis ici touchant l'adaptation que le professeur de philosophie doit faire, compte tenu des catégories d'élèves qu'il a devant lui, s'applique à l'enseignement d'autres disciplines : le français, notamment.

Mais au-delà de cette remarque générale, le cas du français au collégial est aussi pathétique que celui de la philosophie. Faut-il rappeler que la « coordination provinciale » a mis dix ans pour finir par se mordre la queue ? Faut-il rappeler la série d'articles de Lysianne Gagnon, publiés dans *La Presse*, en 1975, sous le titre « Le drame de l'enseignement du français ? » Ou ceux, tout récents, de Michèle Ouimet, dans *La Presse* encore ? Comment expliquer que des journalistes peuvent monter des dossiers aussi accablants et aussi indéfonçables, et que les ministères n'aient pas trouvé moyen de redresser la situation ? On ne parle pas de la semaine dernière ; on parle de cris d'alarme poussés il y a près de vingt ans ! Et comment se fait-il que les corps professoraux n'aient pas pris la situation en main eux-mêmes ? La seule mesure qui semble avoir porté quelque fruit, c'est celle que les universités ont prise en imposant un examen d'admission en français. Et encore, la politique a ramené cet examen au niveau collégial.

*La formation
fondamentale n'est pas
une discipline...
Je dirais qu'elle est une
« mentalité »*

L'éducation physique

À ce sujet aussi, je me refuse à entrer dans la robinetterie. Je dis cependant qu'au moment de la création des cégeps ce fut une bonne décision de placer l'éducation physique au nombre des cours obligatoires. Cela a permis de doter les cégeps d'équipements imposants et cela a contribué à une prise de conscience collective de l'importance du soin du corps.

Mais il faut aller plus loin ; il faut reconnaître que la dimension corporelle est une constituante essentielle de la formation fondamentale. À cause même du sujet auquel elle s'applique, le corps humain dans l'objectivité de sa présence, ce sont les professeurs d'éducation physique qui ont le mieux résisté aux modes pédagogiques, à la tyrannie du « vécu », à la complaisance de la non-directivité. Les mus-

cles sont le siège de la vérité, et d'abord de cette vérité qu'un long entraînement est nécessaire pour exceller. Dans ce domaine cette vérité ne peut pas être masquée par des prétextes, des théories, des illusions. Dans les autres domaines, la sanction peut être différée et, en attendant, on peut faire accroire que l'improvisation tient lieu d'entraînement.

Faut-il que les cours d'éducation physique fassent partie des activités comptabilisées au plan pédagogique ? Je n'en suis pas sûr. Que l'horaire lui octroie une place et que certaines activités soient obligatoires, cela va de soi. Dans les limites qui sont les siennes, l'école est responsable de la formation fondamentale, et l'éducation physique en est une constituante. Mais l'école n'est pas tenue de former des athlètes, ni d'assurer l'enseignement du dernier gourou anti-stress. La pratique du sport, et même du sport de compétition, peut très bien s'organiser sur une base facultative, et sans la contribution de l'argent public. (...)

Enfin, il faut tenir compte du fait que la société (gouvernement, municipalités, organismes publics ou privés de toutes sortes) a pris le relais de l'école en ce qui a trait à la santé. La préoccupation de la santé est même le seul consensus qui nous reste. Les États, les compagnies d'assurances, les supermarchés veulent notre santé comme c'est pas possible.

La formation fondamentale

Dans son rapport de l'année 1986-1987, le Conseil des collèges disait : « La notion de formation fondamentale a besoin d'être précisée [...] pour identifier le rôle de l'ordre collégial dans la formation du citoyen québécois et pour donner aux enseignants, par l'intermédiaire des objectifs de programmes, des guides sûrs, précis et opérationnels sur les buts à atteindre et sur les exigences à maintenir dans l'enseignement collégial. » (...)

La formation fondamentale n'est pas une discipline d'enseignement ni même un groupe de disciplines. Je dirais qu'elle est une « mentalité », une préoccupation toujours agissante. Et même si c'est l'élève qui est l'agent principal de sa formation, c'est au maître qu'il revient de saisir et de faire valoir les occasions de la dégager, au sens où l'on dit que le sculpteur dégage une forme.

Beaucoup de décrochages sont attribuables au manque d'exigences de l'école

De par leur nature, la langue maternelle et la philosophie sont des instruments privilégiés de formation fondamentale. La disparition ou la réduction de ces deux disciplines au niveau collégial ruinerait le sens même de ce niveau d'enseignement. Autrement dit, si ces deux disciplines perdaient leur caractère commun et obligatoire, quelle raison y aurait-il de maintenir les cégeps tels qu'ils ont été conçus et tels qu'on prétend vouloir en « refaire le choix », selon l'expression de la ministre Robillard ? (*Remarques finales*, clôture de la Commission parlementaire, 18 décembre 1992)

La sanction des études

Ma position là-dessus est fort simple : il faut que l'évaluation des études soit commune, extérieure et finale. Commune signifie la même pour tous dans un programme donné ou une discipline donnée. Extérieure signifie extérieure aux cégeps et extérieure au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Finale signifie que l'évaluation doit porter sur l'ensemble d'un programme et non pas uniquement sur la dernière tranche. La formation intellectuelle ne se débite pas comme un saucisson.

Je parle de sanction des études et non pas simplement d'évaluation. À force de distinguer l'évaluation sommative, formative, critériée et que sais-je encore, on évacue le sens même de l'évaluation, qui est un jugement. Or tout jugement s'accompagne d'une sanction. On est coupable ou non coupable ; capable ou incapable. Casser tous les thermomètres ne fait pas disparaître la fièvre. Au nom de théorie de cœurs saignants, on a voulu éliminer, à toutes fins utiles, l'échec à l'école. Or, l'école sans échecs, c'est l'échec de l'école.

On objectera ici qu'on a déjà assez de décrochage et qu'on a un taux de « diplomation » déjà assez bas sans que l'on coure le risque d'augmenter l'un et l'autre par des sanctions additionnelles. On oublie que beaucoup de décrochages sont précé-

sément attribuables au manque d'exigence de l'école. On oublie également que l'augmentation du taux de fréquentation et de « diplomation » ne doit pas se réaliser aux dépens de la qualité vérifiée de la formation.

Les élèves

L'impréparation des élèves venant du secondaire

Les jeunes arrivent au cégep mal préparés. Il convient de se souvenir, à ce sujet que, de tout temps, le niveau supérieur accuse le niveau inférieur. De mémoire de pédagogue, et de mémoire d'écolier, il s'est toujours trouvé un maître pour déplorer l'impréparation des élèves qu'il recevait. La belle affaire ! Le médecin qui s'étonne de la maladie de son patient. Les écoles sont les hôpitaux des intelligences. [...]

Le fait, pour les maîtres du niveau collégial, de devoir prendre en compte l'impréparation des élèves venant du secondaire conduirait-il à la « secondarisation » du collégial ? Je fais une première remarque à ce sujet : le Rapport Parent prévoyait « des procédures d'admission à l'Institut. » (recommandation n° 106) Je sais qu'il existe des procédures d'admission au cégep. Ce dont je parle ici, c'est d'examens d'admission qui seraient conçus pour vérifier (je reprends les termes du Rapport Parent) quels sont les élèves qui ont « les aptitudes requises pour poursuivre leurs études au niveau collégial ». De telles procédures amèneraient rapidement le niveau secondaire à s'adapter à des exigences connues et sanctionnées. Et voici ma seconde remarque : nonobstant la sélection opérée parmi les élèves venant du secondaire, il y aura toujours un nombre important d'élèves qui auront besoin d'une « mise à niveau », comme on dit, dans l'une ou l'autre discipline. Eh bien, le devoir du maître, c'est de prendre l'élève où il est, et de le hausser. Un maître du niveau collégial n'a pas le droit de dire : « Je ne m'abaisserai toujours pas à enseigner la règle du participe passé conjugué avec l'auxiliaire avoir. » Et pourquoi pas, s'il vous plaît ? Si le jeune être que vous avez devant vous ne la connaît pas et que, vous, vous la connaissez, qu'est-ce qu'il vous reste à faire ? Réponse : la lui enseigner. Vous ne pouvez pas « refaire » son secondaire, ni sa famille, ni régler ses problèmes d'amour. Mais vous pouvez le délivrer de cette ignorance. Vous pouvez délivrer un captif. [...]

Les jeunes n'ont pas besoin d'être accablés. Il ne faut pas non plus les emmurer dans l'enfance. Il faut accompagner leur croissance. Le mot autorité signifie précisément : augmenter, faire croître. On ruine son autorité tout autant par la complaisance que par le dogmatisme.

Il y a quelques jours, j'ai rencontré deux élèves du cégep de Sainte-Foy. À un moment donné, l'un d'eux m'a demandé quels étaient mes sentiments envers les jeunes. Je lui ai répondu que j'avais pitié d'eux. J'ai bien pris soin d'expliquer mon mot : pitié. Ce mot ne connote pas le mépris ; il connote la compassion, compassion que l'on éprouve soi-même envers soi-même. Je lui disais qu'il appartenait à une génération qui ne connaît pas le *NON*. De sorte que, devant le premier *NON*, beaucoup de ceux qui appartiennent à cette génération sombrent dans le désespoir. Le premier *NON* scolaire, le premier *NON* affectif, le premier *NON* professionnel.

La démotivation des élèves

Les problèmes de démotivation, de décrochage, de violence, de prolongation indéfinie des « études » ont des causes multiples et qui ne sont pas toutes imputables aux jeunes. Fort bien ! Je maintiens quand même que l'école, si elle veut remplir sa fin propre et exclusive, n'a pas à prendre en charge tous les problèmes de la société. Si elle le fait, elle se rend incapable de remplir sa fin et elle fournit un alibi à la société pour ne pas prendre en charge les problèmes dont l'école est incapable de s'occuper. Le problème des « enfants de Duplessis » a trouvé son bouc émissaire. Dans dix ou quinze ans, qui sera le bouc émissaire des « enfants des cégeps » ? On le sait déjà : celui qui se retrouve à l'Université, ne sachant ni lire ni écrire, a une petite idée de ce qu'on aurait dû lui imposer d'apprendre. Je dis « imposer », car, comme le dit Milner, « Il existe telle chose que l'ambivalence par laquelle un sujet peut repousser violemment ce qu'il désire structurellement ».

*On ruine son autorité
tout autant
par la complaisance que
par le dogmatisme*

Il y a une grande différence entre le fait de « contraindre » au français ou à la philosophie, et contraindre (via les cours obligatoires) à l'éducation physique. C'est la suivante : tu peux toujours marcher, à marche forcée, tout fin seul : il suffit que tu le veuilles ; tu ne peux pas découvrir, tout fin seul, les dix catégories d'Aristote. Pourtant, depuis le temps, personne n'a jamais inventé une onzième catégorie. Essayez toujours ! Faut-il connaître les dix catégories d'Aristote ? On n'est pas obligé, non plus, de connaître la table de 12 par cœur. Mais la connaître donne la liberté, au moins vis-à-vis de sa calculatrice et des piles AA. Et connaître les dix catégories d'Aristote, cela donne d'abord une forme de liberté intellectuelle, mais surtout, beaucoup de joie intellectuelle, qui sont les seules qui ne lassent jamais. On peut être lassé sans être rassasié ; on n'est jamais lassé de comprendre. Je ne dis pas : « de se comprendre », car l'entreprise est indéfinie. L'homme est un « sphynx accroupi sur sa propre signification » (Léon Bloy). Le rôle de l'école, en tout cas, ce n'est pas de pratiquer la « psychologie des profondeurs », car elle ne peut qu'y sombrer elle-même.

L'orientation et la session de « décompression »

Les jeunes ne connaissent pas leurs goûts. En effet, ils ne les connaissent pas. Mais les maîtres, ont-ils quelque idée, je ne dis pas des goûts des jeunes, mais de leurs besoins ? Saint-Exupéry disait : « Là où les biens sont offerts en plus grand nombre, l'homme court le risque de se tromper sur la nature de ses joies véritables ». Alain disait : « Ce qu'il faut offrir au jeune, c'est le miroir où il se voit aussitôt grandi et purifié ». La réforme de l'enseignement collégial doit amener à faire des choix radicaux. Dans certains cas, faire des choix consistera à réduire les choix existants ; assurer une « formation de qualité » conduira à choisir la formation fondamentale et non pas à multiplier les cours « utilitaires » à court terme ; préparer l'avenir ne consistera pas à multiplier les derniers gadgets ou à adopter le dernier courant pédagogique. « L'école doit être résolument retardataire », disait Alain. Il ne disait pas « rétrograde ». La règle du participe passé conjugué avec l'auxiliaire avoir « retarde » sur le dernier logiciel de français. Mais quand on dépend d'un logiciel pour écrire, c'est alors qu'on est rétrograde.

En ce qui touche le secteur préuniversitaire, la difficulté où se trouvent les jeunes de choisir leur « orientation » tient précisément à la multiplicité des programmes conduisant aux facultés universitaires. Deux profils de formation devraient suffire : un profil en sciences pures et un profil en sciences humaines.

Il est évident que les profils dans le secteur de la formation professionnelle doivent être davantage diversifiés que ceux du secteur préuniversitaire. Au demeurant, les représentants du monde du travail qui se sont présentés devant la Commission parlementaire ont tous fortement insisté sur la nécessité d'une formation « générale », « polyvalente », à peu qu'ils ne disent, eux aussi, « fondamentale ».

Parmi les rumeurs qui ont circulé touchant le projet de réforme, il a été question d'une session « propédeutique » aux études collégiales, d'une session de « mise à niveau », afin de faciliter l'orientation des élèves. Cela ne réglerait rien. C'est l'extrême multiplicité des programmes et des arrangements de programmes qui blouse les élèves. S'ils étaient placés devant un petit nombre de « profils », ils seraient moins hésitants. Et puis, si les cours « finissaient par commencer », au début de chaque semestre !

Le travail « étudiant »

Le fait qu'un grand nombre d'élèves consacrent plusieurs heures par semaine à effectuer des travaux rémunérés est un phénomène relativement récent. Ce phénomène a atteint des proportions dramatiques au niveau collégial et même au niveau secondaire. Je sais qu'il existe des enquêtes qui tendent à démontrer qu'il n'y a pas de lien de cause à effet entre le travail rémunéré et le rendement scolaire. Je n'en crois rien. Et à supposer qu'un élève puisse mener de front une vie de travailleur rémunéré et une vie scolaire, cela prouverait simplement que l'école ne demande pas assez de travail.

C'est la mentalité économiste qui explique le phénomène du travail étudiant rémunéré. Je ne nie pas que certains élèves soient obligés d'effectuer du travail rémunéré. Pour la majorité d'entre eux, toutefois, il ne s'agit pas d'une obligation d'ordre proprement économique ; il s'agit de la course à la consommation. (...)

Le calendrier

Je suis d'opinion que les élèves qui « étirent » leur séjour au cégep soient tenus de payer des droits de scolarité. Il ne s'agit pas là non plus d'un manque de compassion. Tous les moyens techniques existent pour épargner de cette mesure ceux qui auraient des raisons valides de dépasser la durée normale. Il s'agit toujours de savoir ce que c'est qu'une école et ce qu'elle n'est pas.

Si maintenant l'on m'objecte qu'il y a décidément des élèves qui « ne veulent rien savoir », comme on dit communément, en dehors de l'apprentissage des notions strictement rattachées à leur « concentration », je réponds qu'il faut les contraindre et que la perspective d'un examen extérieur, final et « sanctionnant » sera déterminante. Et si un élève ne veut rien savoir à propos de quoi que ce soit, au nom de quoi faut-il le garder au chaud dans un cégep ?

Disant cela, je ne crois pas manquer de compassion ; je ne crois pas non plus ignorer dans quelle situation se trouvent souvent beaucoup de professeurs. Mais je dis que l'école, ce n'est pas n'importe quoi. Je reprends à ce sujet une citation que je ne me suis pas privé de faire ces dernières années. Elle est de Jean-Claude Milner : « Parler d'école, dit-il, c'est parler de quatre choses : a) des savoirs ; b) des savoirs transmissibles ; c) des spécialistes chargés de transmettre des savoirs ; d) d'une institution reconnue, ayant pour fonction de mettre en présence, d'une manière réglée, les spécialistes qui transmettent et les sujets à qui l'on transmet. » (*De l'école*, Seuil, 1984)

Les conventions collectives de travail

Aucune réforme du niveau collégial, ni du niveau secondaire, ni du niveau universitaire n'est imaginable si l'on ne sort pas la pédagogie de la cage à écureuil des conventions collectives de travail. Je sais très bien qu'il faut des syndicats, des conventions collectives de travail, bref, des règles négociées des conditions de travail. Mais depuis trente ans, on a fait le tour de la clause grand-père, de la clause de démenagement un jour ouvrable, etc. Je sais un peu ce que je dis : j'ai négocié et administré des conventions de travail pendant dix ans, à titre de directeur général ; pendant le reste des vingt-cinq dernières années, j'ai vu ce que c'était, à titre d'administrateur

de deux collèges publics. Mon indignation ne s'est pas émoussée. Je vais mourir indigné, à ce sujet. À d'autres sujets, j'espère mourir étonné. Pour faire bref, je dis que la « troisième décimale », je trouve ça non seulement aberrant, mais suicidaire.

Il faut qu'une école, peu importe le niveau, soit dirigée. Elle ne peut pas être dirigée par une convention négociée à la troisième décimale.

CONCLUSION

Je rêve d'un cégep qui offrirait à chaque jeune deux ou trois années « enchantées », pour reprendre l'expression d'Allan Bloom, « pendant lesquelles il peut, s'il en décide ainsi, devenir tout ce qu'il souhaite devenir et passer en revue tous les choix possibles, non seulement ceux qui s'offrent à lui dans l'immédiat ou ceux qui lui seront offerts par la profession qu'il envisage d'embrasser par la suite, mais aussi tous ceux qui se présentent à lui en sa qualité d'être humain. On ne saurait surestimer l'importance de ces années-là pour un jeune. Elles

constituent son unique chance de devenir un être civilisé. » Deux ou trois années de liberté, ce qui ne veut pas dire deux ou trois années de facilité et de complaisance. C'est au cégep que les jeunes peuvent avoir la chance de faire ce qu'ils ne feront plus jamais.

Mal assurés dans notre propre maturité, nous ne savons plus contraindre à la hauteur. Ruisseaux sans rives, nous répandons notre propre errance. Indéfinis nous-mêmes, nous n'offrons aucune résistance canalisatrice. Quel a été le premier cri de protestation en réponse aux rumeurs de réforme de l'enseignement collégial ? Le premier cri a été : « On va perdre des jobs ». On n'a pas senti que l'élève était au cœur des réactions et des préoccupations des maîtres.

La beauté de l'action éducatrice, sa grâce même, c'est de mettre en position de transmettre des connaissances, la méthode vers la connaissance, et, en plus, de fournir l'occasion d'agir, le plus souvent à l'insu de l'éducateur, sur des jeunes êtres. Au niveau collégial, particulièrement, les édu-

*C'est au cégep
que les jeunes peuvent
avoir la chance
de faire ce qu'ils
ne feront plus jamais*

cateurs sont en position de donner le dernier coup de pouce, de formuler, presque toujours à leur insu, la réflexion salvatrice et nourrissante, et jusqu'à l'exemple rafraîchissant de l'exercice de la liberté et de l'amour, au bord même de l'extrême fatigue. « Mes œuvres les plus fraîches, disait Péguy, je les ai toujours faites dans une fatigue extrême ». On fait loin, depuis qu'on est las, comme dit le proverbe. Ce proverbe, que je lisais, à quatorze ans, nullement fatigué, et qui m'émouvait prémonitoirement. ▣