



Rapport du
Conseil des collèges
effectué à la suite
de la consultation de 1984

Le Cégep de demain

E37C54
C44
1985
QCSE

Québec

64317

E37C54

C44

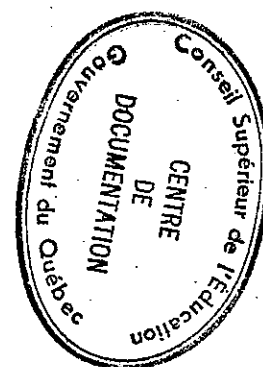
1985

QCSE

~~E3C54~~ = 4-1
~~C44~~

LE CÉGEP DE DEMAIN

Rapport du Conseil des collèges
effectué à la suite de la
consultation menée en 1984 sur le thème
Le cégep de demain, pouvoirs et
responsabilités



Conseil des collèges
25 janvier 1985

Dépôt légal - Premier trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN: 2-550-07827-6

Québec, le 25 janvier 1985

Monsieur Yves Bérubé
Ministre de l'Enseignement supérieur,
de la Science et de la Technologie
1035, de la Chevrotière, 15e étage
Québec

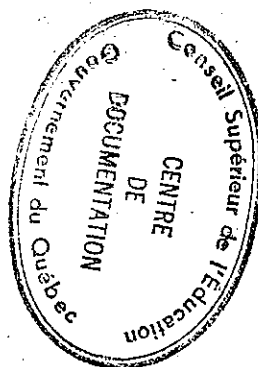
Monsieur le Ministre,

J'ai l'honneur de vous présenter le rapport du Conseil des collèges rédigé à la lumière de la consultation effectuée par le Conseil en 1984, auprès du réseau collégial et des divers organismes intéressés par l'enseignement collégial.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

La présidente

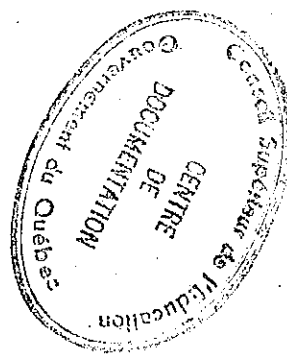
Jeanne L. Blackburn



9
3
2
4

TABLE DES MATIÈRES

	<u>Pages</u>
PRÉSENTATION	
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
<u>PREMIÈRE PARTIE: Le mandat des cégeps</u>	5
<u>Introduction à la première partie</u>	7
CHAPITRE 1: <u>La mission de formation:</u>	11
<u>L'enseignement régulier</u>	19
. l'accessibilité aux études collégiales	19
. le régime pédagogique et les programmes	26
. les défis à relever	32
. en guise de conclusion	34
<u>L'éducation des adultes</u>	34
. un contexte d'éducation permanente	35
. des clientèles distinctes et diversifiées	38
. des défis à relever	42
. des conditions à réaliser	44
. conclusion	47



	<u>Pages</u>
<u>La formation socio-communautaire</u>	48
. des besoins collectifs de formation	49
. la responsabilité des cégeps	50
. le financement	53
. conclusion	54
CHAPITRE 2: <u>La mission de recherche</u>	57
. des besoins de recherche	57
. des ressources disponibles peu utilisées	61
. conclusion	66
CHAPITRE 3: <u>La mission de services à la communauté</u>	69
. une clarification du vocabulaire	69
. un nouveau rôle pour les cégeps	70
. conclusion	73
<u>Conclusion de la première partie</u>	74

	<u>Pages</u>
<u>DEUXIÈME PARTIE: les pouvoirs des cégeps</u>	79
<u>Introduction à la deuxième partie</u>	81
CHAPITRE 4: <u>L'autonomie des cégeps</u>	83
. la pertinence de l'autonomie au collégial	83
. les limites de l'autonomie	87
. l'autonomie de droit	96
. les cégeps n'ont pas occupé tout leur espace	103
. l'autonomie entravée	107
. conclusion	117
CHAPITRE 5: <u>La gestion participative</u>	121
. une approche participative	121
. deux conceptions de la participation	121
. la gestion participative telle que vécue	122
. une approche à maintenir	128
. les préalables à la gestion participative	130
. conclusion	133
CHAPITRE 6: <u>Les structures institutionnelles</u>	135
. <u>Le Conseil d'administration</u>	135

- IV -

	<u>Pages</u>
. - le rôle du Conseil d'administration	136
- la composition des Conseils d'administration	140
- le processus de désignation des membres	149
- conclusion	152
. <u>Les autres structures internes</u>	153
- en principe, une responsabilité locale	153
- en pratique, un carcan unique	155
- la Commission pédagogique	157
- le département	171
- conclusion	173
<u>Conclusion de la deuxième partie</u>	175
LISTE DES RECOMMANDATIONS	177

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le présent rapport fait suite à la consultation qu'a menée le Conseil des collèges en 1984, auprès de tous ceux qui sont intéressés d'une manière ou d'une autre par le développement de l'enseignement collégial et par l'avenir des établissements publics qui dispensent cet enseignement, les collèges d'enseignement général et professionnel. C'est ce qui explique le titre du rapport Le cégep de demain.

Déjà en août 1984, le Conseil des collèges avait publié la synthèse (1) de ces consultations qui se voulait le compte rendu le plus fidèle possible des principales tendances exprimées lors de cette consultation, soit dans les mémoires présentés, soit dans les communications faites lors des audiences.

Le rapport actuel présente, quant à lui, les réflexions et les recommandations que le Conseil des collèges a jugé opportun de faire à la suite des informations, des commentaires et des suggestions recueillis lors de cette consultation.

Effectuée sous le thème Le cégep de demain, pouvoirs et responsabilités, cette consultation visait, dans un premier temps, à préciser quelles étaient les responsabilités que les cégeps devaient assumer pour

(1) Le Cégep de demain: pouvoirs et responsabilités, synthèse de la consultation, Conseil des collèges, Québec, août 1984.

qu'ils soient capables de répondre adéquatement aux besoins futurs de la société québécoise: autrement dit, elle visait à préciser ce que devrait être le mandat des cégeps pour l'avenir. Dans un second temps, cette même consultation visait à évaluer quels moyens, ou quels pouvoirs, il fallait que les cégeps aient entre les mains pour qu'ils assument le mieux possible ce mandat renouvelé. Fidèle à la consultation, le présent rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial se divise également en deux parties.

Une première partie traitera des responsabilités qui devraient être celles des cégeps dans l'avenir. Nous identifierons trois missions principales qui devraient, de l'avis du Conseil, constituer le mandat renouvelé des cégeps: une mission de formation, une mission de recherche et une mission de services à la communauté. Dans la mission de formation, qui demeure la mission fondamentale des cégeps, nous analyserons les trois volets de cette mission: l'enseignement régulier, l'éducation des adultes et la formation socio-communautaire.

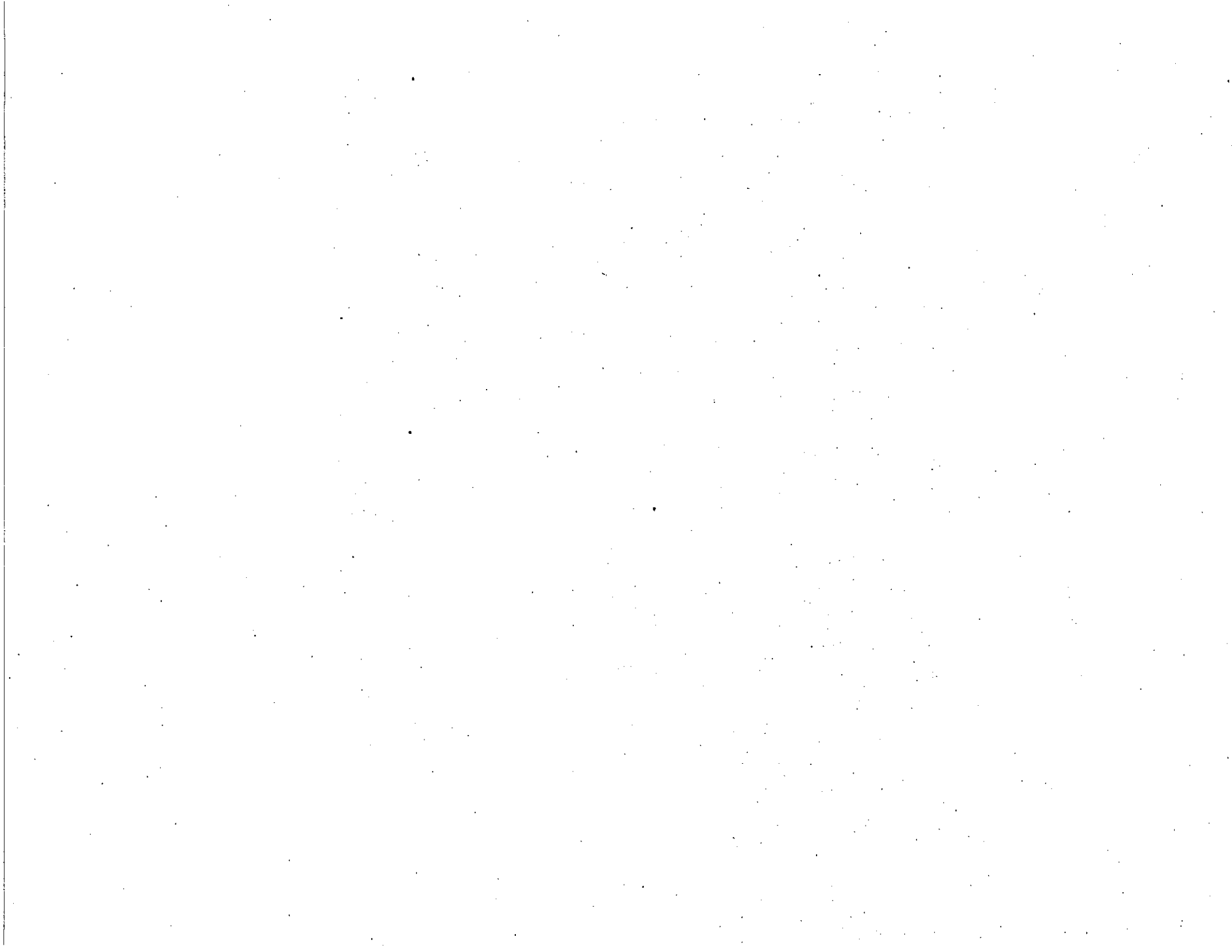
La deuxième partie traitera des pouvoirs qui devraient être ceux des cégeps dans l'avenir. Plus précisément, nous traiterons de l'autonomie qui est nécessaire aux cégeps pour qu'ils assument pleinement leurs responsabilités et soient le plus à même de réaliser leur mandat. Nous traiterons ensuite de la gestion participative comme d'une philosophie de gestion encore appropriée aux cégeps malgré les difficultés observées dans le passé. Enfin nous parlerons des structures administratives les plus susceptibles de porter cette autonomie et de réaliser cette philosophie de gestion.

Selon la nature des objets considérés, les différents chapitres du rapport comportent tantôt des recommandations précises à l'intention du

ministre de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie (2) tantôt des considérations plus générales qui voudraient alimenter la réflexion du réseau collégial public sur son propre avenir. C'est ce qui explique que certains chapitres comportent plusieurs recommandations alors que d'autres en ont peu ou même pas du tout. Dans l'ensemble cependant, pour un rapport de cette ampleur, il y a peu de recommandations et la plupart de celles qu'on y trouve visent à assurer une marge de liberté plus grande aux cégeps. Le Conseil des collèges est convaincu, en effet, que l'avenir de l'enseignement collégial passe par une véritable prise en mains par le réseau collégial de son propre destin. Et quand nous écrivons "du réseau collégial", nous entendons toutes les composantes de ce réseau, les quarante-quatre cégeps, et toutes les catégories de personnels à l'intérieur de chacun de ces cégeps. L'enseignement collégial a un avenir, un bel avenir, si toutes les ressources du réseau collégial ont la possibilité de donner leur pleine mesure de compétence et d'efficacité. C'est ainsi qu'il pourra relever les nombreux défis qui l'attendent dans ce qui sera bientôt l'an 2000.

-
- (2) Au moment où ce rapport est rédigé, on vient de procéder à la création du nouveau ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie.

Dans la suite du texte, nous nous permettons de limiter ce titre du ministre de l'Enseignement supérieur, de la science et de la technologie à celui de ministre de l'Enseignement supérieur. Il en sera de même pour le Ministère qu'il dirige.



PREMIÈRE PARTIE

Le mandat des cégeps ou les responsabilités
que doivent assumer les collèges publics du
Québec pour répondre aux besoins de la
société de demain.

INTRODUCTION A LA PREMIÈRE PARTIE

Le mandat d'un établissement public comme un cégep n'est pas fortuit. S'il suffit d'une Loi pour qu'il soit légal, il doit s'appuyer sur les besoins de la société qu'il veut servir pour être légitime. Et dans une société, comme la nôtre, qui cherche à être progressiste en même temps que démocratique, c'est la légitimité qui doit déterminer la Loi, et en conséquence, ce sont les besoins de la société qui doivent préciser le mandat.

Voilà pourquoi au point de départ d'une réflexion sur la nature et les caractéristiques du mandat des cégeps, il faut commencer par considérer, au moins brièvement, les besoins de formation d'ordre collégial de la société québécoise, les besoins d'aujourd'hui et surtout ceux de demain.

La création du réseau des cégeps est l'une des principales conséquences du célèbre Rapport Parent au début des années 60. Avec la création de ce réseau à partir de 1967, l'État québécois avait voulu répondre aux besoins de formation tels que le Rapport Parent les avait identifiés ou anticipés. Le Document d'éducation numéro 3, (3) qui a présidé à la création des premiers collèges en 1967, confirmait, pour l'essentiel, le contenu du Rapport. Par la suite, plusieurs documents gouvernemen-

(3) L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel, Document d'éducation numéro 3, Ministère de l'Éducation, 1967.

taux et ministériels (4) sont venus soit préciser ces besoins, soit confirmer leur importance.

Mais la société québécoise de 1985 n'est plus la société québécoise de 1967. Encore moins celle de 1964, année où parut l'essentiel du Rapport Parent à propos de l'enseignement collégial. Il serait alors étonnant que les besoins de cette même société en matière d'éducation soient demeurés les mêmes et que le mandat des cégeps n'ait pas besoin d'être ressourcé. Et que dire quand on pense aux besoins de l'avenir?

Pour cette raison, la démarche du Conseil des collèges dans sa réflexion sur le mandat des cégeps est une démarche prospective beaucoup plus qu'une démarche historique. Bien sûr, nous analyserons la performance des cégeps depuis dix-huit ans, mais nous le ferons brièvement. Nous ne voulons pas d'un rapport au passé. Notre attention sera, par contre, concentrée sur les besoins d'éducation de la société québécoise en marche vers l'an 2000 et sur les responsabilités que doivent assumer les cégeps pour répondre à de tels besoins. Nous voulons présenter un rapport au futur.

Ces responsabilités que les cégeps devraient assumer pour répondre aux besoins de l'avenir, le Conseil des collèges les regroupe autour de

(4) On peut citer, notamment, les documents suivants:

- Les collèges du Québec, Nouvelle étape, M.E.Q. 1978;
- Un projet collectif (politique québécoise de la recherche scientifique), Gouvernement du Québec, 1980;
- Apprendre, une action volontaire et responsable, Commission d'étude sur la formation des adultes, Gouvernement du Québec;
- La formation professionnelle des jeunes, M.E.Q. 1982;
- Projet de règlement sur le régime pédagogique du collégial, Présentation et Commentaires, D.G.E.C., 1983.

trois missions qui devraient, selon lui, constituer le mandat des cégeps de demain: une mission de formation, une mission de recherche et une mission de services à la communauté. Voyons maintenant de plus près ce qu'il en est de ces besoins et de ces missions.

CHAPITRE 1:

LA MISSION DE FORMATION

Il n'est pas nécessaire de faire une longue réflexion pour découvrir que le mandat des cégeps, c'est tout d'abord une mission d'enseignement. Le nom même de "cégep" l'indique: collège d'enseignement général et professionnel. Tout au long du texte qui suit, cependant, nous parlerons plus volontiers de formation que d'enseignement.

*Les étudiants
d'abord.*

Nous parlerons ainsi parce que ce sont les besoins de formation qui légitiment les services d'enseignement et non l'inverse. Le Conseil des collèges parle ainsi pour bien marquer que, pour lui, les ressources et les services des cégeps doivent s'ajuster aux besoins de la société québécoise et non l'inverse, les besoins aux ressources. C'est pourquoi les étudiants (5) sont constamment présents à la réflexion que contiennent les pages qui suivent. Et il est tout à fait naturel qu'il en soit ainsi: les étudiants sont ceux pour qui les collèges existent. Cela va de soi, mais cela peut s'oublier et le Conseil se permet, d'entrée de jeu, de le rappeler.

(5) Dans le rapport, pour ne pas alourdir le texte, le masculin inclut le féminin. Par ailleurs, il faut entendre le mot "étudiant" au sens large du terme, ce mot pouvant désigner soit un individu, soit un groupe. Cette remarque vaut pour toute la suite du texte.

Caractéristiques de la mission de formation

Les caractéristiques de la formation collégiale dont nous parlerons dans les quelques paragraphes qui suivent n'ont rien d'inédit. Ce sont les caractéristiques que l'on retrouve dans les différents documents qui traitent de l'enseignement collégial. Nous les rappelons ici pour bien indiquer quelles sont les principales responsabilités des cégeps dans le cadre de leur mission de formation. Et nous signalons au passage le lien qu'il y a entre ces caractéristiques et les besoins de formation de la société québécoise, histoire de signaler que ces caractéristiques ne sont pas gratuites.

Un ordre d'enseignement post-obligatoire.

Depuis toujours la société évolue et depuis toujours les générations qui précèdent répètent aux incrédules des générations qui suivent que "dans notre temps, ce n'était pas pareil". Heureusement d'ailleurs! Mais il est également évident que la société contemporaine est le théâtre d'une évolution plus rapide, de changements plus fréquents qu'aux époques précédentes. Et ces changements, qui sont très souvent le fruit de recherches, scientifiques et technologiques, entraînent un monde de plus en plus sophistiqué et complexe qui, pour être compris ou utilisé, exige une formation de plus en plus poussée.

Mais ces besoins de formation requièrent des aptitudes intellectuelles telles qu'on ne saurait imposer à tous les citoyens les apprentissages requis pour les combler. C'est pourquoi on reconnaît dans nos sociétés contemporaines la nécessité d'un

ordre postobligatoire de formation auquel appartient l'enseignement collégial.

Un ordre supérieur de formation.

Ces besoins de formation qu'on reconnaît à la société québécoise exigent donc une formation plus avancée que la formation assurée par l'ordre secondaire. Ces besoins de formation ne peuvent donc être comblés adéquatement que par des établissements appartenant à l'ordre supérieur de formation.

Ce besoin de formation d'ordre supérieur existe depuis fort longtemps, mais ce qui est différent de nos jours, c'est la généralisation de ce besoin et surtout la conscience qu'on a de ce besoin. C'est toute la question de l'accessibilité aux études supérieures. C'est pour assurer cette accessibilité aux citoyens québécois qu'on a créé en 1967 le réseau des collèges d'enseignement général et professionnel, les cégeps.

Un enseignement largement accessible.

Les besoins individuels de formation et l'intérêt de la société pour une formation plus avancée exigeaient en 1967 et exigent encore aujourd'hui que cette formation soit accessible à tous ceux qui en ont les aptitudes, quel que soit leur âge et quelle que soit la classe sociale à laquelle ils appartiennent: c'est le droit de chaque individu d'avoir la possibilité d'acquérir une telle formation, même si elle appartient à l'ordre postobligatoire: cette formation doit être largement accessible.

Cette dernière caractéristique, l'accessibilité, pose aux cégeps le problème, difficile et permanent, des critères de sélection de la clientèle, critères qui doivent concilier l'ac-

cès le plus large possible aux études collégiales et la qualité même de ces études car ce qui donne un sens au droit des citoyens, c'est le droit à des études collégiales valables.

*Une formation
communautaire.*

La nature et la variété des besoins individuels et collectifs de formation ont conduit à modifier graduellement le rôle de l'école dans la société, en l'occurrence celui du cégep. Celui-ci ne doit plus avoir comme unique rôle, si jamais cela a pu être le cas, un rôle de formation individuelle sans égard aux besoins socio-communautaires. Bien sûr, si tous les individus trouvent réponse à leurs besoins de formation, c'est la société même qui trouve d'une certaine façon réponse à ses propres besoins. Mais jusqu'à un certain point seulement. Car tous s'accordent à dire que la société est plus que les individus qui la composent et qu'il est des besoins collectifs de formation que la somme des réponses individuelles ne saurait combler. Il y a aussi des sous-groupes, des communautés qui ont des besoins collectifs différents des besoins individuels. La formation que doivent assurer les cégeps, reconnaît-on, a aussi la caractéristique d'être communautaire.

*Un enseignement
polyvalent.*

Les besoins de formation auxquels le réseau des cégeps doit répondre sont très variés, tant au plan de la formation générale qu'à celui de la formation professionnelle. Plusieurs programmes diversifiés de formation sont aujourd'hui requis pour répondre aux exigences conjuguées du respect des aptitudes personnelles des étudiants et de la diversité des techniques et des besoins du marché du travail: c'est la polyvalence dans les programmes offerts par les cégeps. Cette polyvalence est une polyvalence inscrite dans les structures, une

polyvalence qu'on pourrait appeler "polyvalence dans l'instant".

Une formation de type fondamental.

Mais on reconnaît de plus en plus aujourd'hui la nécessité d'une autre forme de polyvalence pour répondre, cette fois, aux besoins personnels de formation, besoins reliés aux changements de plus en plus accélérés des techniques, des savoirs et des cultures. Cette polyvalence n'est plus une polyvalence des structures, mais une polyvalence chez l'étudiant. Elle est alors une qualité que procure la formation, une qualité personnelle qui rend apte à adapter ses connaissances, ses techniques et sa culture aux divers changements extérieurs. C'est une polyvalence dans la durée. On appelle formation de type fondamental (6) la formation susceptible de développer cette forme de polyvalence.

Un contexte d'éducation permanente.

Notons, enfin, que le mandat de formation des cégeps se situe dans le contexte d'un système d'éducation permanente. Aucune formation n'est aujourd'hui définitivement achevée; les nouveaux savoirs, les nouvelles techniques, les nouvelles valeurs

(6) Nous employons l'expression "de type fondamental" parce que c'est l'expression courante dans le réseau collégial. Ce qui ne veut pas dire que nous partageons les différentes définitions qu'en a données le ministère de l'Enseignement supérieur dans des documents comme la formation professionnelle des jeunes et l'édition commentée du règlement sur le régime pédagogique du collégial. Pour le Conseil des collèges, une formation de type fondamental fait référence à l'acquisition d'aptitudes, entre autres à l'acquisition d'une aptitude qui permet d'adapter ses connaissances au changement et elle est ce qui permet à quelqu'un d'être polyvalent.

obligent à une démarche de formation sans cesse renouvelée. Le cégep a donc le mandat de répondre à ces besoins et d'organiser en conséquence ses services de formation.

En résumé.

C'est à ces besoins de formation ainsi caractérisés que devraient répondre les cégeps: besoins de formation auxquels doit répondre un ordre postobligatoire et supérieur de formation; besoins de formation qui requièrent des services accessibles et polyvalents, besoins de formation individuels bien sûr mais également communautaires; besoins de formation de type fondamental vécus dans un contexte d'éducation permanente.

*V'hier à
demain.*

Ces besoins de formation ne constituent pas une rupture avec le passé: ils étaient déjà présents hier au moment où les cégeps furent créés. Mais ils sont plus importants aujourd'hui et le seront encore davantage dans l'avenir. Loin de voir l'utilité des cégeps s'amenuiser face à l'évolution de la société québécoise, tout porte à croire que la mission de formation des cégeps sera plus importante encore dans l'avenir.

*L'originalité de
la formation
collégiale.*

Toutes et chacune des caractéristiques de la mission de formation des cégeps ne sont pas propres à l'ordre collégial et aucune ne le spécifie. Certaines de ces caractéristiques, comme la formation de type fondamental et le contexte d'éducation permanente, sont davantage des caractéristiques de l'ensemble du système d'éducation que des caractéristiques propres à l'ordre collégial. C'est plutôt la présence simultanée de toutes ces caractéristiques qui donnent à la mission de formation des cégeps son originalité propre.

Les caractéristiques, des finalités à poursuivre.

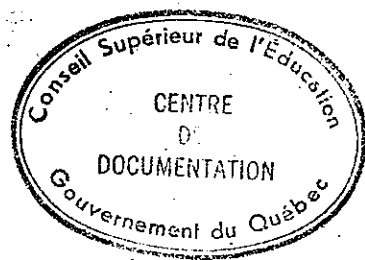
Mais ces caractéristiques ne sont pas réalisées automatiquement par la seule création d'un cégep ou du réseau collégial: c'est là la différence entre la mission légale, celle de la Loi des collèges, et la mission légitime, celle des besoins à satisfaire. La première est le moyen de réaliser la deuxième. A ce moment les caractéristiques de la mission ne sont pas des faits acquis mais des objectifs à atteindre ou plutôt des finalités vers lesquelles le système collégial doit tendre.

C'est ainsi que les cégeps ont la responsabilité de rendre accessible à tous ceux qui en ont les aptitudes une formation postobligatoire d'ordre supérieur, une formation diversifiée capable de répondre aux besoins des individus comme à ceux de la société, une formation de type fondamental assurée dans un contexte d'éducation permanente. Ce sont là les finalités que généralement on reconnaît être celles de l'enseignement collégial.

Compte tenu de l'histoire vécue par les cégeps depuis 1967 et à la lumière des grands objectifs dont nous venons de parler, à la lumière également de la consultation menée en 1984 par le Conseil, voyons maintenant quelles devraient être les responsabilités des cégeps dans l'avenir par rapport à leur mission de formation.

Les volets de la mission de formation

Pour réaliser leur mission de formation et pour répondre aux



divers besoins de formation de la société, besoins qui ont évolué sensiblement depuis la création des premiers cégeps en 1967, ces derniers ont tour à tour mis sur pied un certain nombre d'activités diverses de formation.

*Les trois volets
de la mission
de formation.*

A part l'enseignement régulier, que tous les cégeps ont toujours considéré, à bon droit, comme le moyen principal de réaliser leur mission de formation, les collèges publics ont mis sur pied un certain nombre d'autres activités dont l'importance a été fort variable dans le temps et dans l'espace, d'un cégep à un autre. C'est ainsi qu'on a vu naître progressivement l'éducation des adultes et la formation socio-communautaire. Enseignement régulier, éducation des adultes, formation socio-communautaire, ce sont là les trois volets de la mission de formation des cégeps que l'histoire et les besoins de la société québécoise ont peu à peu précisés.

*Trois volets
mêmes finalités.*

Avant de considérer chacun de ces volets de la mission de formation qui sont offerts par les cégeps, ou qui devraient l'être, il est important de noter que toutes les activités de formation doivent tendre à réaliser les finalités de l'ordre collégial, quelle que soit la spécificité propre de ces activités. Bien sûr, c'est davantage avec le volet de l'enseignement régulier plutôt, qu'avec celui de la formation socio-communautaire qu'on pourra tendre vers la finalité de formation de type fondamental, mais c'est une question de degré seulement.

*Des finalités
institutionnelles*

De même, toutes les caractéristiques de la mission de formation doivent constituer les finalités de tous ceux qui travaillent à la réalisation de ces activités, quelles que soient les fonctions que chacun exerce. Tous ne concourent pas de la même manière et en même temps à la poursuite de toutes les finalités, mais chacun selon ses propres fonctions y concourt plus ou moins directement.

C'est dire que l'atteinte de ces finalités que représentent les caractéristiques de la mission de formation des cégeps n'a de chance de se réaliser convenablement que si elles sont perçues par tous comme la responsabilité de chacun, en définitive, que si chacun se sent, pour sa part, partie prenante au mandat de l'établissement.

1.1 L'ENSEIGNEMENT RÉGULIER

La première mission de formation, celle qui dès leur création a retenu l'attention des cégeps et mobilisé les énergies de tous, c'est, bien sûr, l'enseignement régulier.

1.11 L'accessibilité aux études collégiales

*Une progression
étonnante.*

Dans son évaluation du réseau collégial public faite en 1978 (7), le ministère de l'Éducation notait le succès

(7) Les collèges du Québec, nouvelle étape, pp. 15-23

des cégeps au plan de l'accessibilité générale aux études collégiales. Et depuis ce temps, la clientèle des cégeps s'est faite plus nombreuse encore. Si 118 340 étudiants fréquentaient les cégeps en 1978, c'est 137 616 étudiants qu'on retrouve dans les quarante-quatre cégeps du Québec en 1984. Cette augmentation de la clientèle au collégial surprend au premier abord lorsqu'on considère la baisse des effectifs au secondaire qui constituent le principal bassin de recrutement du collégial. Mais ce paradoxe s'explique.

*Une progression
qui s'explique.*

D'abord le nombre des adultes inscrits à temps plein ne cesse d'augmenter depuis 1978, particulièrement depuis 1981; ils étaient 16,000 inclus dans la clientèle de 137,616 étudiants en 1984, ce qui est beaucoup plus qu'en 1978. Ensuite le nombre de ceux qui retournent aux études après une absence plus ou moins prolongée n'a pas cessé d'augmenter depuis trois ou quatre années, possiblement à cause de la crise économique. Enfin le taux de passage du secondaire au collégial après avoir stagné à quelque 41% de 1976 à 1981, a fait un bond jusqu'à 47,3% en 1982 où il semble s'être maintenu depuis.(8)

*Des points
faibles.*

Dans l'ensemble, ces chiffres globaux indiquent un bilan plutôt positif des cégeps quant à l'accessibilité aux études collégiales. Sous ces chiffres globaux se cachent, cependant, certains points faibles qui devraient retenir l'attention du réseau collégial. Parmi ces points faibles, il y a l'accès

(8) Bulletin statistique, Ministère de l'Éducation, Volume 8, numéro 3, p. 113.

aux études collégiales pour certains milieux défavorisés, soit géographiquement, soit économiquement, soit culturellement.

*Les écarts
régionaux.*

A titre d'exemple, mentionnons que la moyenne du taux de passage de 47,3% en 1982 cache un écart qui va d'un minimum de 37,8% dans une région du Québec à un maximum de 59,4% dans une autre région, ce qui est un écart important. Comment expliquer cet écart? Si 59,4% des finissants du secondaire dans une région ont été admis à des études collégiales après en avoir été jugés aptes, pourquoi ce pourcentage tombe-t-il à 37,8% dans une autre région? Si tous les citoyens du Québec ont les mêmes droits à des études collégiales, comment expliquer que l'exercice de ce droit puisse varier autant d'une région à une autre? S'il est vrai que les études collégiales doivent être en droit également accessibles à tous, pourquoi ces différences quand il s'agit de l'accessibilité de fait? Si le réseau collégial peut se réjouir des succès obtenus au plan de l'accessibilité, ces succès ne sont pas tels cependant que des efforts additionnels ne soient pas requis, au niveau du réseau comme au niveau de plusieurs cégeps, pour tendre vers la finalité d'accessibilité aux études collégiales.

*Un problème
caché.*

Il n'y a pas de statistiques suffisamment complètes et fiables au plan du réseau collégial qui nous permettent de quantifier l'écart du taux de fréquentation selon la provenance socio-économique. Cette carence est regrettable et, à notre avis, doit être corrigée rapidement: la provenance socio-économique cache un important problème d'accessibilité devant lequel le ministère de l'Enseignement supérieur et le réseau collégial ne sauraient se dérober.

Le taux de fréquentation.

Plus encore que le taux de passage, le taux de fréquentation scolaire (9) devrait nous fournir des indices de la performance du système scolaire par rapport à l'accessibilité, d'abord de la performance des écoles secondaires, ensuite de celle des cégeps. Encore là, nous ne disposons que de très peu de données statistiques fiables qui nous permettraient de voir l'évolution de cet indice dans le temps et ses écarts entre les différentes régions du Québec. Sans des précisions sur ce taux de fréquentation, comment savoir si les cégeps comblent bien les besoins de formation collégiale de la société québécoise actuelle? Comment savoir s'ils préparent cette société à affronter les défis idéologiques, techniques et culturels des prochaines décennies?

Selon certaines statistiques en provenance du ministère de l'Éducation, (10) 26,4% des jeunes de 18 ans s'adonnaient à des études collégiales en 1976-1977. Ce taux passait à 28,5% en 1979-1980. Sur trois années, un progrès de 2,1%, ce qui est notable, mais est-ce un progrès suffisant?

(9) Le taux de fréquentation scolaire indique le nombre d'étudiants qui s'inscrivent à des études collégiales sur une cohorte de départ de 100 étudiants en première année du cours primaire.

(10) Perspective de clientèles scolaires, Février 1981.

L'absence d'objectif général d'accessibilité.

A quel taux idéal de fréquentation correspondrait aujourd'hui le nombre de citoyens capables d'accéder aux études collégiales? Le Conseil des collèges constate, avec regret, que nulle part on ne trouve exprimé, d'une façon ou d'une autre, un objectif national d'accessibilité aux études collégiales. Depuis le Rapport Parent, il y a une vingtaine d'années, qui suggérerait un taux de fréquentation de l'ordre de 50% de ceux qui sont en âge de fréquenter le collégial, personne n'a, à notre connaissance, essayé de suggérer un nouvel objectif ou de confirmer l'objectif du Rapport Parent.

Une carence à combler.

Il importe, avons-nous signalé au chapitre précédent, que tous les citoyens qui en ont les aptitudes puissent avoir accès aux études collégiales, comme il importe à la société québécoise que tous les citoyens qui en sont capables accèdent effectivement aux études collégiales: selon le Conseil, c'est l'objectif national d'accessibilité aux études collégiales qui s'impose aujourd'hui. Aussi le Conseil des collèges recommande-t-il au Ministre de promulguer un tel objectif et d'adopter les politiques adéquates pour sa réalisation.

L'objectif général, un tremplin pour les cégeps.

Sur la base de cet objectif général d'accessibilité et des politiques adéquates, les cégeps pourraient ensuite établir leur stratégie pour favoriser l'accès aux études collégiales. Sur cette base, on pourrait, mieux qu'on a pu le faire dans le passé, assurer une certaine adéquation entre les ressources et les objectifs à atteindre. Voilà une autre carence qu'il importe de corriger au chapitre de l'accessibilité aux études collégiales.

*Une certaine
discrimination
selon le sexe.*

Les politiques à adopter pourraient en priorité viser à corriger les principales carences que nous avons signalées plus haut. Il y a aussi d'autres carences ou faiblesses, par exemple, celle de l'orientation basée sur la différence des sexes, qui a comme conséquence que certains programmes reçoivent une clientèle presque exclusivement masculine ou féminine. Quelques progrès ont pu être réalisés sur ce plan dans certains programmes, comme les techniques infirmières où la fréquentation masculine est passée de 6,3% en 1978 à 16,2% en 1984. Mais ce n'est pas le cas en beaucoup d'autres programmes. En électrotechnique, par exemple, la clientèle féminine ne représente encore en 1984 que 4,8% des effectifs de ce programme. Le caractère sexiste de l'orientation est encore plus marqué, mais à l'inverse cette fois, dans les techniques de secrétariat où l'élément féminin constitue encore, en 1984, 99,6% de la clientèle totale de ce programme. Et l'on pourrait continuer à donner beaucoup d'autres exemples.

*Une lutte à faire
contre les
préjugés sociaux
et culturels.*

Le Conseil des collèges ne croit pas que l'idéal démocratique soit d'en arriver à un pourcentage égal des hommes et des femmes dans chacun des programmes. Ce que le Conseil estime nécessaire, cependant, c'est que disparaissent les divers préjugés, sociaux et culturels, qui éloignent les hommes ou les femmes de telle ou telle profession. Si ce travail incombe surtout aux ordres primaire et secondaire d'enseignement, l'ordre collégial peut également jouer un rôle important par le biais d'une information attentive à cet aspect de l'orientation.

*Les personnes
handicapées.*

Pour des raisons d'un ordre tout à fait différent, les études collégiales présentent des obstacles à un groupe particulier de citoyens québécois, les personnes handicapées. Les cégeps ne sont pas facilement accessibles aux personnes handicapées, comme il a été souligné par l'Office des personnes handicapées lors des audiences du Conseil. Des modifications physiques ont été apportées dans plusieurs établissements mais beaucoup d'autres seraient nécessaires pour que les différents services soient accessibles. Au plan pédagogique surtout, beaucoup de travail reste à faire pour vaincre les obstacles rencontrés par les personnes handicapées au plan de la vision ou de l'audition. Le Conseil tient à rappeler que ces citoyens du Québec ont un droit égal aux autres citoyens quant à l'accès aux études collégiales et que ce droit égal exige des services spécifiques. Sur ce plan également, le réseau collégial a encore des progrès à réaliser.

*Beaucoup de place
pour d'autres
progrès.*

En conclusion de ce chapitre sur l'accessibilité aux études collégiales, (11) on peut constater que des progrès remarquables ont été réalisés et qu'il y a une large place pour de nouvelles réalisations: un objectif général d'accessibilité aux études collégiales est à promulguer; des correctifs secto-

-
- (11) Le lecteur aura compris qu'en parlant d'accessibilité, nous parlons indirectement d'orientation scolaire. Car, quand nous parlons d'accessibilité, nous dépassons la dimension physique et géographique de la question. Nous pensons également aux obstacles socio-économiques et culturels qui prédéterminent l'orientation et limitent en conséquence l'accès aux études collégiales.

riels, au plan géographique, socio-économique ou culturel sont à apporter; un effort pour assurer la véritable égalité des deux sexes est à fournir; une attention spéciale aux besoins des personnes handicapées est à développer. Bref le travail pour l'accessibilité au collégial n'est pas terminé et, pour l'encadrer, un certain nombre de politiques s'imposent. Il reste en particulier à faire la démarche la plus difficile, celle de vaincre les obstacles culturels et socio-économiques qui empêchent des milliers de jeunes Québécois d'accéder aux études collégiales et d'y faire un choix de carrière selon leurs aptitudes et leurs goûts réels.

1.12 Le régime pédagogique et les programmes

*Un seul régime
pédagogique.*

Le réseau collégial a vécu sous un régime pédagogique provisoire de 1967 à 1984. En février 1984, après une longue période de consultation, souvent cahoteuse, un règlement a été adopté sur le régime pédagogique du collégial. Le règlement reconduisait l'essentiel du régime provisoire et faisait place à de nouvelles mesures destinées à permettre de mieux répondre aux besoins de formation. Lors de l'avis qu'il adressait au Ministre à propos du règlement sur le régime pédagogique, en septembre 1983, le Conseil des collèges manifestait, malgré quelques réserves, son appui à ce règlement qui dotait l'ordre collégial d'un bon cadre général de formation. Mais, comme il le notait dans son dernier rapport annuel, un régime pédagogique est "un cadre général pour les études collégiales et il ne suffit pas qu'il soit bon pour que les contenus qu'on y intro-

duit le soient automatiquement". (12)

*Trois blocs
de cours.*

Tous les programmes de formation collégiale obéissent à la structure de base des programmes telle qu'elle est définie dans le régime pédagogique: un bloc de cours communs obligatoires, un bloc de cours complémentaires, enfin un bloc de cours de concentration à l'enseignement général ou de cours de spécialisation à l'enseignement professionnel.

*La dimension
programme.*

Si cette structure de base des programmes favorise des apprentissages dans des champs de connaissance variés, elle porte en elle-même un danger d'éclatement dans la formation de l'étudiant si on ne prend pas soin de s'assurer de la convergence des objectifs poursuivis par chacun des cours des trois blocs. Il semble au Conseil des collèges que cette convergence peut s'assurer par une place plus grande à la dimension "programme" dans la formation. Mais quelle est exactement la nature de cette place plus grande du programme dans le vécu quotidien? Faut-il assurer cette place par le moyen de mesures administratives lorsqu'on forme les classes d'étudiants? faut-il plutôt assurer cette place par le moyen de politiques institutionnelles portant sur les méthodes d'enseignement et sur les supports pédagogiques? ou plutôt, faut-il définir des objectifs aux programmes qui soient autre chose que la somme des objectifs des cours? La réflexion du réseau collégial sur ces questions est très inégale. Pourtant toutes ces questions se posent et sont au coeur même de la qualité de la formation

(12) Cinquième rapport annuel 1983-1984, p. 12.

collégiale et touchent directement la finalité de formation de type fondamental.

*Une réflexion
peu avancée.*

Il est regrettable de constater que, sur ce point important, la réflexion du réseau collégial est peu avancée et, surtout, que cette réflexion est peu partagée entre les cégeps quand elle existe dans l'un ou l'autre cégep. On constate même peu d'échanges entre les départements d'un même cégep lorsque cette réflexion existe dans des départements. Le réseau collégial, autant que les cégeps, manque de lieux communs d'échanges pédagogiques: la tournée de consultation du Conseil lui a permis de faire le constat de cette carence fort regrettable qui, à défaut d'être corrigée, nuira à la qualité de la formation.

*Un contexte
d'éducation
permanente.*

Quelles que soient les réponses qu'on puisse éventuellement apporter aux questions qui précèdent, il faut désormais considérer le programme de formation de l'étudiant du collégial dans un contexte d'éducation permanente et le considérer plutôt comme un programme de formation initiale que comme un programme de formation terminale, même à l'enseignement professionnel: les nombreux changements de tous ordres auxquels nous avons fait allusion au chapitre précédent imposent cette conception du programme de formation à l'enseignement régulier. Bien sûr, à l'enseignement professionnel, le détenteur d'un diplôme d'études collégiales doit répondre aux exigences du marché du travail. Mais ces exigences évoluent de plus en plus et la formation acquise par le détenteur du diplôme d'études collégiales doit permettre à ce dernier d'acquérir au fur et à mesure les connaissances qui deviennent nécessaires à

cause des changements technologiques et scientifiques. Le même constat s'impose à l'égard des changements culturels et sociaux: le détenteur d'un diplôme est également un être humain qui aura au cours de sa vie à intégrer plusieurs changements et même des mutations au plan des valeurs.

Les deux aspects d'une formation réussie.

Il faut donc s'assurer que la formation développe chez l'étudiant des aptitudes qui lui permettent, d'une part, d'être une personne adaptée à la culture d'aujourd'hui et un élément actif de la société contemporaine et qui lui permettent, d'autre part, d'être une personne qui sera également adaptée à la culture de demain et un élément toujours actif de la société de l'avenir. En d'autres mots, la formation collégiale doit favoriser le développement chez l'étudiant d'aptitudes à transférer ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être dans des contextes scientifiques, techniques et culturels différents.

Une conception ouverte de la formation.

C'est en ce sens que nous parlons de formation de type fondamental: nous ne voulons pas signifier par là un ensemble de connaissances élémentaires, de principes premiers, un bagage quelconque de connaissances que tout honnête homme doit posséder. Nous voulons plutôt signifier par là une conception ouverte de la formation, formation qui se situe dans un contexte d'éducation permanente et qui fournit à son détenteur les ancrages intellectuels nécessaires pour intégrer les changements qu'il aura à vivre toute sa vie durant.

Une formation de type fondamental.

Dans les divers documents qui ont précédé ou accompagné la promulgation du règlement sur le régime pédagogique du collé-

gial, le ministère de l'Éducation a indiqué à plusieurs reprises la nécessité d'une formation de type fondamental au collégial. Un de ces textes fait même de ce type de formation la caractéristique par excellence de l'ordre collégial "la spécificité la plus pure de l'enseignement collégial" (13).

Le Conseil des collèges, pour sa part, estime que la formation de type fondamental est une finalité du système d'éducation tout entier plutôt que la spécificité même de l'enseignement collégial.

*Une réflexion
qui reste à
faire.*

Cependant, quelle que soit la nature exacte du rôle de la formation de type fondamental, il n'en reste pas moins que cette caractéristique de la mission d'éducation des cégeps a des répercussions importantes au plan pédagogique: on n'assure pas automatiquement une telle formation. Les exigences pédagogiques d'une telle formation se situent au niveau du choix des disciplines, du choix de contenus de cours et surtout au niveau du choix des méthodes d'enseignement. Or il nous faut constater que sur ce plan également la réflexion collective et partagée du réseau collégial est peu avancée.

*Un nombre im-
pressionnant
de programmes.*

Dès la création des cégeps en 1967, on a mis sur pied un grand nombre de programmes, à l'enseignement professionnel surtout, qui visait à répondre aux besoins diversifiés de formation.

(13) Le projet de règlement des études collégiales, mai 1983, p.3.

En 1984, sept programmes à l'enseignement général et cent-vingt-six à l'enseignement professionnel témoignent de la diversité de la programmation au collégial.

Une implantation provinciale de ces programmes.

Ce nombre impressionnant de programmes témoigne du souci des cégeps et du Ministère de mettre sur pied des programmes suffisamment variés pour répondre aux besoins de formation dans une société de l'ère industrielle et déjà, en partie, post-industrielle. Et l'implantation de ces différents programmes dans l'ensemble du territoire illustre le souci du Ministère et l'intérêt des cégeps de rendre ces programmes accessibles à l'ensemble des citoyens du Québec. Sur ce plan un immense effort a été fourni depuis quinze ans et, en conséquence, l'objectif de structures polyvalentes et accessibles a été largement atteint.

Un équilibre à assurer.

On peut se demander quand même si les nombreux programmes professionnels ont toujours respecté un équilibre entre la formation de base et la spécialisation, réalisant ainsi la double fonction du programme adapté, d'être à la fois un programme de formation initiale qui habilite à une formation ultérieure et un programme de formation qui assure l'accès au marché du travail.

Une révision qui s'impose et une collaboration qui s'impose également.

Au hasard des avis qu'il a adressés au ministre de l'Enseignement supérieur au cours des années, le Conseil des collèges a pu signaler le danger d'une formation trop spécialisée en certains programmes professionnels, d'une formation trop pointue au détriment d'une formation plus large. Le ministère de l'Enseignement supérieur a entrepris, depuis quelque temps, la

révision complète des divers programmes de formation collégiale à la lumière du règlement du nouveau régime pédagogique. Cette révision s'imposait compte tenu de l'évolution technologique et de la conscience plus vive que nous avons du besoin d'une formation de type fondamental. Cette révision s'effectue sous la direction de l'enseignement collégial par le biais de la coordination des programmes. Dans cette opération, le Conseil des collèges invite le Ministère à envisager cette révision dans la perspective d'ensemble d'un programme de formation et non simplement dans la perspective d'une juxtaposition coordonnée de cours divers et à s'assurer de la participation des compétences pédagogiques nécessaires en allant les chercher là où elles se trouvent, dans les cégeps.

1.13 Des défis à relever

Sur le plan quantitatif des clientèles, des équipements et des programmes, le bilan du collégial est largement positif. Il n'en reste pas moins, cependant, que face à l'avenir le collégial a encore des défis à relever, fort heureusement d'ailleurs.

*Un objectif
national d'accessi-
bilité.*

Des défis sont à relever au plan social et culturel: ils portent sur l'accessibilité et l'orientation des étudiants et devraient être la responsabilité tantôt du gouvernement, tantôt des collèges. Il y a là des résistances à vaincre, comme nous l'avons déjà signalé, qui se situent plus au plan des mentalités et des cultures qu'à celui des ressources. Ce sont les résistances les plus difficiles.

RECOMMANDATION. Pour aider les cégeps à vaincre les résistances, pour les aider à mesurer l'effort qu'il y a à fournir, le Conseil des collèges recommande au Ministre de reconnaître officiellement que l'accès aux études collégiales pour tous ceux qui en ont les aptitudes constitue l'objectif national d'accessibilité aux études collégiales. Le Conseil recommande également que le Ministre adopte dans les meilleurs délais les diverses politiques nécessaires pour tendre vers l'atteinte de cet objectif.

Une première responsabilité pour les cégeps. Sur la base de cet objectif et de ces politiques, les cégeps auront à choisir les moyens qui leur semblent les plus efficaces pour vaincre les différents obstacles à l'accessibilité aux études collégiales et pour ainsi relever les défis dont nous venons de parler.

Une deuxième responsabilité pour les cégeps. Les autres défis du système collégial, pour répondre adéquatement aux besoins de demain, sont essentiellement d'ordre pédagogique. Et il appartient d'abord aux cégeps de réfléchir aux meilleures façons d'assurer une formation intégrée chez l'étudiant; c'est également aux cégeps qu'il appartient de réfléchir aux contenus de cours et aux méthodes pédagogiques susceptibles de favoriser une formation de type fondamental. C'est aux cégeps de faire cette réflexion parce que c'est là que se trouvent les compétences pédagogiques les plus nombreuses en matière d'enseignement collégial. Cette réflexion institutionnelle, depuis toujours nécessaire, l'est encore davantage aujourd'hui avec les possibilités nouvelles qu'offre aux collèges le règlement des études collégiales. Encore faut-il

que les cégeps aient les moyens et la liberté nécessaires pour relever ces défis et qu'ils aient des lieux d'échanges pour que leurs compétences professionnelles s'expriment.

1.14 En guise de conclusion

Une faiblesse du système collégial: les indicateurs de la qualité de la formation.

En terminant ce chapitre sur l'enseignement régulier, nous ne pouvons que regretter l'absence à peu près complète d'indicateurs fiables de la qualité de la formation assurée par les cégeps dans le cadre de cette mission. Au niveau du réseau, peu ou pas de statistiques utilisables quant au taux de diplomation, aux taux d'échec selon les programmes; au niveau de chaque cégep, peu de politiques institutionnelles d'évaluation qui rassureraient l'observateur extérieur sur la qualité de la formation. C'est, de l'avis du Conseil, une autre carence qui doit être corrigée rapidement, pour l'avantage du réseau collégial lui-même.

Car, tel qu'il se présente actuellement sur ce plan, avec le peu d'informations dont il dispose, le réseau collégial est mal équipé autant pour rendre des comptes à la société qu'il doit servir que pour répondre aux doutes que certains pourraient émettre quant à la qualité de la formation collégiale.

1.2 L'ÉDUCATION DES ADULTES

L'éducation des adultes constitue le second volet de la mission de formation des cégeps.

En 1967.

Lors de la création des cégeps, l'éducation des adultes était considérée comme une simple extension de l'enseignement régulier, presque comme une "bonne oeuvre" de l'enseignement régulier. L'éducation des adultes, c'était en quelque sorte comme une deuxième chance offerte à ceux qui, pour diverses raisons, avaient raté leur première chance, la véritable, d'une formation collégiale.

En 1984.

Certes l'éducation des adultes est encore une deuxième chance (en fait, on devrait plutôt dire une première chance retardée) pour une bonne partie de la clientèle, mais les temps ont beaucoup changé depuis, si bien qu'en 1983-1984, selon les statistiques du ministère de l'Enseignement supérieur, on comptait 79 000 étudiants inscrits à temps partiel et 21 800 inscrits à temps complet. Si on tient compte que 16 000 de ces étudiants adultes à temps complet sont déjà comptabilisés dans les statistiques de l'enseignement régulier, on peut dire que la clientèle de l'éducation des adultes qui fréquente les cégeps est sensiblement égale à la clientèle de l'enseignement régulier, soit 100 800 à l'éducation des adultes (79 000 + 21 800) et 121 115 à l'enseignement régulier (137 115 - 16 000). Et même, dans certains cégeps, la clientèle de l'éducation des adultes dépasse la clientèle de l'enseignement régulier.

1.21 Un contexte d'éducation permanente

Un monde
nouveau.

Moins de vingt années à peine séparent ces deux situations faites à l'éducation des adultes dans les cégeps, vingt années au cours desquelles on a assisté, au Québec particulièrement, à une mutation de société et à une prise de conscience de plus

en plus vive de la nécessité de situer la formation dans un contexte d'éducation permanente, ces deux phénomènes étant reliés l'un à l'autre.

*La précarité
des savoirs.*

Nous ne voulons pas insister ici sur l'ampleur de la mutation subie depuis une vingtaine d'années par la société québécoise, sur tous les plans, particulièrement sur les plans culturel, social, économique et technique. Pendant que s'opérait la mutation de la société québécoise, grâce à des changements rapides et profonds sur tous les aspects importants de cette société, ces changements faisaient prendre de plus en plus conscience en même temps aux citoyens soit de l'insuffisance de leurs connaissances, soit de la précarité de leurs savoirs, de leurs savoir-faire et de leur savoir-être, soit de l'obsolescence de leurs instruments de travail.

*Le besoin d'un
retour à l'école.*

C'est pourquoi on a ressenti de plus en plus le besoin de revenir à l'école, au cégep, soit pour pouvoir retourner sur le marché du travail, soit pour se perfectionner ou se recycler si on y était déjà. Les mêmes besoins de recyclage ou de perfectionnement ont été ressentis au plan culturel.

*Étudier, une
fonction parmi
d'autres.*

Cette prise de conscience, individuelle d'abord, mais très rapidement devenue collective, a conduit à une deuxième prise de conscience, celle de situer le système scolaire, dont l'ordre collégial, dans un contexte d'éducation permanente. Il n'y a plus de connaissances, de techniques et de cultures définitives; personne ne peut plus prétendre posséder un savoir, un savoir-faire et un savoir-être définitifs. Le besoin d'apprendre devient une réalité permanente et il n'y a plus un

moment précis pour apprendre, limité et exclusif dans le temps. Étudier n'est plus un mode de vie, étudier devient une fonction permanente de la personne. On entre à l'école, on en sort, on y revient: il s'opère de plus en plus une osmose entre le travail professionnel et l'apprentissage à l'école.

Les adultes à l'école: un phénomène de civilisation.

Ce sont ces deux prises de conscience, dont la seconde est la réponse à la première, qui sont l'explication principale du développement de l'éducation des adultes. Ce phénomène, on s'en doute bien, n'est pas particulier au collégial. On l'observe, par exemple, dans les commissions scolaires qui accueillait 265 000 adultes en 1983-1984. Ce retour massif des adultes à l'école n'est pas dû à un concours de circonstances. C'est un phénomène de civilisation et il est là pour rester. C'est pourquoi de plus en plus, tous les ordres d'enseignement sont appelés à concevoir leur enseignement dans un contexte d'éducation permanente et cette réalité nouvelle presse les établissements des différents ordres scolaires à se concerter et à coordonner leurs activités à l'éducation des adultes, beaucoup plus qu'ils ne le font actuellement.

La concertation entre les établissements scolaires.

Cette concertation s'impose déjà aux établissements scolaires situés dans les régions périphériques où les intervenants sont relativement peu nombreux. Mais que dire de la nécessité de la concertation entre ces établissements dans les grands centres urbains où le nombre de commissions scolaires, de cégeps et d'universités risque, faute de concertation, de donner lieu à une compétition stérile pour une même clientèle pendant que d'autres clientèles, moins intéressantes au premier abord, risquent d'être complètement oubliées. Il semble au Conseil

des collèges qu'on devrait songer à mettre sur pied, pour assurer la coordination nécessaire dans les grands centres, des organismes comparables aux services régionaux d'admission des centres urbains de Montréal et de Québec, le S.R.A.M. et le S.R.A.Q. (14)

Une nécessité commune: la formation de type fondamental.

Le contexte d'éducation permanente imposait déjà à l'enseignement régulier une certaine façon de concevoir les programmes de formation, de les concevoir comme des programmes de formation de base, des programmes ouverts qui permettaient à l'étudiant, grâce à une formation de type fondamental, de renouveler plus facilement ses connaissances et d'adapter son savoir-faire au rythme de l'évolution des techniques. Le retour massif des adultes à l'école confirme la nécessité de concevoir le système scolaire dans un contexte d'éducation permanente.

1.22 Des clientèles distinctes et diversifiées

Des clientèles distinctes.

Si, à la sortie de l'enseignement secondaire, les clientèles qui s'inscrivent à l'enseignement régulier sont relativement homogènes tant par rapport aux connaissances acquises qu'en regard des strates d'âges et des expériences vécues, il n'en est plus de même avec les adultes qui viennent frapper à la porte des cégeps. Les adultes arrivent au cégep avec des besoins variés, compte tenu de la diversité de leurs formations antérieures, de leurs expériences de vie et du travail,

(14) SRAM: Service régional d'admission du Montréal métropolitain.
SRAQ: Service régional d'admission du collégial de Québec.

de la situation particulière de chacun dans son propre milieu de travail.

*Des clientèles
diversifiées.*

L'éducation des adultes reçoit donc des clientèles très diversifiées: ce sont des travailleurs, des chômeurs ou des assistés sociaux qui sont à la recherche soit de perfectionnement, soit de recyclage; ce sont des adultes qui désirent acquérir pour la première fois une formation collégiale; ce sont les femmes au foyer qui désirent réintégrer le marché du travail après une longue absence; et on pourrait continuer à donner des exemples de la diversité des clientèles adultes. L'éducation des adultes doit également répondre aux demandes de formation de main d'oeuvre de la part du ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu.

*A des besoins
distincts, des
services...*

Cette diversité des clientèles invite les cégeps à assurer à l'éducation des adultes une approche multiforme pour répondre à des besoins variés. En effet, on ne répond pas de la même façon aux besoins différents d'un adulte qui a déjà reçu une formation au collégial et à un autre qui ne l'a pas reçue; on ne répond pas non plus de la même façon à l'adulte de 24 ans et à sa mère de 50 ans, etc... Même dans le cas de la clientèle en provenance du ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, la même attention des cégeps s'impose pour apporter une réponse aux besoins de chacun. En effet, s'il est du ressort des Commissions de formation professionnelle de définir les besoins de formation des travailleurs concernés, c'est la responsabilité des établissements scolaires, des cégeps en l'occurrence, de bâtir les programmes susceptibles de combler les besoins de formation préalablement identifiés.

*Un service
d'accueil.*

De plus, cette clientèle adulte, qui vient des horizons les plus divers, est souvent composée de personnes qui sont peu familières avec les différents services que peuvent leur offrir les cégeps. C'est pourquoi plusieurs adultes, rencontrés lors de la tournée de consultation du Conseil, ont insisté sur l'importance pour eux d'un service d'accueil, d'orientation et de référence qui leur soit spécifique. Ce service d'orientation des adultes leur est nécessaire, disent les adultes, pour leur expliquer les différents cheminements pédagogiques offerts par le cégep et pour aider chacun à bâtir un plan d'étude adapté à ses besoins et à son rythme d'apprentissage.

*La perte d'un
monopole.*

Nous avons parlé précédemment, à propos de l'éducation permanente, de la fin d'une durée précise et définitive pour la période des études. Le besoin d'apprendre, en effet, éclate dans le temps. Mais l'éducation permanente fait référence à une autre dimension de la formation; la réponse au besoin d'apprendre éclate également dans l'espace. L'école n'est plus l'unique lieu pour apprendre. C'est ce qui constitue d'ailleurs pour l'école le plus grand défi de son histoire.

*La reconnaissance
des acquis non
scolaires.*

Nous assistons actuellement dans les faits à une "déscolarisation" grandissante des apprentissages dont les moyens modernes de communication sont la cause principale. C'est ce qui rend actuelle la question de la reconnaissance des acquis non scolaires de formation.

Si la reconnaissance des acquis non scolaires n'a pas beaucoup de signification pratique auprès des jeunes étudiants du collégial, elle en a, au contraire, auprès des clientèles

adultes. Pour faire face à cette situation nouvelle, le système collégial a la responsabilité de se doter de mécanismes nécessaires pour procéder à l'évaluation des acquis. (15)

Deux clientèles distinctes.

Voilà beaucoup de différences entre la clientèle des jeunes étudiants du collégial et celle des adultes: différences au plan psychologique dont nous n'avons pas parlé mais qui vont de soi, différences au plan de l'homogénéité des clientèles, différences quant aux expériences de vie et aux acquis extra-scolaires, etc.

Un seul régime pédagogique: oui.

De telles différences auraient pu inviter à concevoir deux régimes pédagogiques différents pour l'ordre collégial. Or il n'y en a qu'un et le Conseil des collèges a, à l'époque, manifesté son accord avec l'unicité du régime pédagogique (16).

Mais s'il avait manifesté son accord avec le fait d'avoir un régime pédagogique unique, le Conseil indiquait en même temps la nécessité de maintenir des services distincts de formation et de soutien à la formation, précisément à cause de la diversité des besoins des deux clientèles.

(15) Sur ce point de la reconnaissance des acquis non scolaires, le Conseil a l'intention d'adresser un avis au Ministre dans les prochains mois.

(16) Avis au ministre de l'Éducation concernant le projet de règlement sur le régime pédagogique du collégial, Conseil des collèges, Québec 1983, pp. 36-38.

Non à l'uniformisation des clientèles.

Uniformiser les clientèles et leur donner des services semblables seraient, selon nous, dommageables aux deux clientèles, car parler des besoins spécifiques des adultes par rapport aux jeunes étudiants du collégial, c'est signaler en même temps les besoins spécifiques des jeunes étudiants du collégial face à la clientèle adulte. Pour uniformiser le service et imposer une même approche pédagogique, on devrait sacrifier ou escamoter la spécificité de l'un ou de l'autre groupe: ou bien il faudrait offrir à la clientèle des jeunes étudiants des services conçus pour les besoins de la clientèle adulte ou l'inverse; ou bien il faudrait trouver un commun dénominateur où chacun trouverait un peu son compte et un peu son "décompte." C'est pourquoi le Conseil des collèges estime que l'éducation des adultes doit bénéficier de services et d'approches pédagogiques qui lui soient spécifiques, au nom du droit de chacun à une certaine qualité de la formation. Il serait dommage, de l'avis du Conseil, que certaines difficultés administratives, comme celle de fixer les critères de démarcation des clientèles jeune et adulte, l'emportent sur les différences tant psychologiques que d'expériences de vie et de travail des deux clientèles. Ces différences, aux yeux du Conseil, doivent avoir priorité sur les difficultés d'ordre administratif. Sur ce plan, l'uniformisation des clientèles nous semble une solution de facilité basée sur une approche bureaucratique de la réalité.

1.23 Des défis à relever

Un bilan qui rassure.

Avec beaucoup d'autres observateurs, le Conseil des collèges

constate que les différents services d'éducation des adultes que les cégeps ont rapidement mis sur pied ont souvent été, dans le passé, des lieux de recherche pédagogique dynamique et des centres d'innovations pédagogiques adaptées aux besoins spécifiques de leur clientèle adulte: de nouvelles approches pédagogiques ont été développées, utilisant les ressources du milieu davantage que l'enseignement plus traditionnel du secteur régulier; des efforts appréciables ont été consacrés pour définir des contenus de cours correspondant aux besoins de certains types de clientèles; on peut penser ici à la formation sur mesure; plusieurs démarches ont été faites pour sensibiliser divers milieux à leurs propres besoins de formation, etc.

Le bilan que l'on peut faire de la performance des services de l'éducation des adultes dans le passé est déjà une assurance que les défis de l'avenir pourront être relevés. Mais il faut davantage.

Des carences à combler.

Si la clientèle de l'éducation des adultes a progressé considérablement depuis 1967, on constate également que ce sont les adultes relativement plus favorisés qui ont profité des services offerts. Un effort immense est à faire pour rejoindre les clientèles moins favorisées qui sont celles, précisément, qui ont le plus besoin des services de formation de l'éducation des adultes. D'autre part, s'il est également vrai que l'éducation des adultes a mis sur pied un grand nombre de programmes, on doit constater que ceux-ci ont surtout répondu à des besoins de formation en administration et en sciences humaines. Or les besoins de formation, qui relèvent de l'éducation des adultes, sont de plus en plus des besoins de formation

technique et scientifique. Un effort spécial est à fournir pour répondre à ces besoins.

Du dynamisme, de l'imagination, et quoi encore?

Par ailleurs, face aux besoins des adultes de demain, besoins qui seront encore plus grands et, peut-être, plus sophistiqués que ceux d'aujourd'hui, les services d'éducation des adultes auront besoin d'un dynamisme et d'une imagination plus grands encore. Car il n'est pas loin le moment où la clientèle adulte dépassera au cégep la clientèle des jeunes étudiants, tant les changements techniques et culturels imposeront la nécessité d'une formation nouvelle ou renouvelée, tant la pénétration du concept de l'éducation permanente banalisera ce va-et-vient entre le travail et l'école. Le cégep est-il prêt, pour sa part, à relever ce défi? Selon le Conseil des collèges, les cégeps du Québec seront à même de réaliser ce défi, mais à certaines conditions.

1.24 Des conditions à réaliser

De parent pauvre à oncle d'Amérique.

Peut-être dans les premiers temps de l'éducation des adultes au collégial, on a pu se contenter pour certaines clientèles d'une formation qui ne correspondait pas à tous les critères de qualité nécessaires. Peut-être a-t-on pu se contenter d'une formation de second ordre où les établissements scolaires ne fournissaient pas toujours des supports pédagogiques adaptés quand ceux-ci étaient fournis, où les contenus des cours étaient souvent un décalque pur et simple des contenus des cours de l'enseignement régulier. C'était au début des cégeps avons-nous dit. Et rapidement, avec des variantes locales parfois importantes, les services d'éducation des adul-

tes ont su trouver le dynamisme et l'imagination nécessaires pour faire face aux nouvelles réalités qui s'imposaient à eux et pour mettre sur pied, dans la plupart des cas, des services de qualité égale et même, dans quelques cas, des services de qualité supérieure à ceux de l'enseignement régulier.

*Un service
particulier.*

Le Conseil des collèges estime qu'un service particulier à l'éducation des adultes demeure nécessaire dans l'avenir pour assurer le dynamisme et l'imagination qui s'imposeront pour relever les défis propres à ce volet de la mission de formation des cégeps. C'est, selon nous, la première condition à réaliser pour que les cégeps soient en mesure de relever les défis que constituent des réponses adéquates aux besoins de formation des adultes de demain.

*Une reconnaissance
légitime.*

Une deuxième condition s'impose, condition qui est déjà réalisée à l'enseignement universitaire comme à l'enseignement secondaire: c'est la reconnaissance légale de la mission de l'éducation des adultes. C'est la façon la plus claire de donner à l'éducation des adultes un statut égal à celui de l'enseignement régulier; c'est la façon la plus éloquente de faire comprendre à tous que l'éducation des adultes ne se situe pas dans les franges ou les marges de l'enseignement régulier mais qu'elle traduit un besoin bien spécifique de formation de la société contemporaine.

*Une gratuité
élargie.*

Une troisième condition concerne la gratuité des cours à l'éducation des adultes pour tous ceux qui, à titre personnel, désirent combler des besoins de formation, soit au plan culturel, soit au plan professionnel. En plus de représenter un

avantage personnel, la formation du citoyen constitue un enrichissement pour la collectivité. C'est la base et la justification de la gratuité scolaire: nous ne voyons pas en quoi le fait d'être adulte change quoi que ce soit à ce constat. La société québécoise a autant d'avantages à retirer d'une compétence, culturelle et professionnelle, qui se maintient chez l'adulte que d'une compétence qui s'acquiert, chez le jeune.

*Une gratuité
assurée gra-
duellement.*

C'est pourquoi nous recommandons que l'objectif de gratuité de la scolarité à l'éducation des adultes soit assuré graduellement à tous ceux qui s'inscrivent à temps partiel à des cours crédités, pour des besoins personnels, qu'ils soient d'ordre culturel ou professionnel. Quant aux cours qui sont mis sur pied pour répondre à des besoins d'entreprises ou à des besoins du marché du travail en général, il appartient à ces entreprises et à ce marché du travail de financer les activités de formation. C'est d'ailleurs ce qui se fait actuellement.

Le Conseil des collèges estime qu'il est temps de passer des intentions aux actes au chapitre de la gratuité à l'éducation des adultes. Car cet objectif de gratuité s'inscrit dans la suite de l'objectif général d'accès aux études collégiales dont nous avons parlé plus haut. Par ailleurs, dans un avis adressé au Ministre il y a quelques mois, sur le régime d'aide financière (17), le Conseil des collèges formulait des

(17) Avis au ministre de l'Éducation sur le régime d'aide financière aux étudiants du postsecondaire, Conseil des collèges, novembre 1984.

recommandations qui peuvent favoriser l'accès des adultes aux études collégiales.

Une occasion favorable.

Un pas important pourrait être fait bientôt vers la gratuité de la scolarité à l'éducation des adultes à l'occasion de la révision du mode de financement des cégeps à l'enseignement régulier à laquelle procède actuellement le Ministère. De l'avis du Conseil, c'est une occasion favorable pour implanter la gratuité à l'éducation des adultes avec les limites que nous avons proposées: gratuité des cours crédités qui répondent à des besoins personnels de formation d'ordre culturel ou professionnel.

1.25 Conclusion

Voilà, selon le Conseil, les conditions qui doivent être réalisées pour que les cégeps soient à même de relever les défis nombreux qui se présenteront demain à l'éducation des adultes. A défaut de voir ces conditions réalisées, c'est-à-dire que si, par hypothèse, l'éducation des adultes au collégial est sans identité propre, sans statut officiel, sans financement adéquat, il y a une grande probabilité, déjà inscrite en partie dans la réalité, que d'autres prendront la relève des services d'éducation des adultes. Ces autres organismes, ce sont les écoles privées à but lucratif, l'industrie elle-même, les grandes entreprises vendant des services d'éducation à la P.M.E., enfin des ministères autres que le ministère de l'Enseignement supérieur.

RECOMMANDATION Le Conseil recommande donc au ministre de l'Enseignement supérieur d'amender la Loi des collèges pour inclure nommément dans le mandat des cégeps le volet de l'éducation des adultes dans la mission de formation des cégeps.

RECOMMANDATION Le Conseil recommande que, à l'occasion de la révision du mode de financement de l'enseignement régulier du collégial, on assure la gratuité de la scolarité à tous ceux qui, pour répondre à des besoins personnels de formation, suivent à temps partiel des cours crédités, la gratuité étant déjà assurée à ceux qui sont inscrits à temps complet.

Un souhait. Enfin le Conseil des collèges souhaite vivement que les cégeps maintiennent au sein de leurs structures un service spécifique à l'éducation des adultes et que tous les cégeps offrent à la clientèle adulte un service d'une qualité comparable à celle qu'ils offrent à l'enseignement régulier.

1.3 LA FORMATION SOCIO-COMMUNAUTAIRE

Le collège n'est plus le lieu de formation d'une clientèle régulière formée exclusivement d'adolescents et de jeunes adultes. Le collège, on vient de le signaler, a été depuis longtemps ouvert aux adultes et la diversité des activités qu'il sera appelé à assurer dans l'avenir ne fera que l'ouvrir davantage à cette clientèle d'adultes. De même, le temps de formation n'est plus exclusivement un temps complet mais, et de plus en plus semble-t-il, un temps partiel où l'on retrouve aussi bien des adultes que des étudiants plus jeunes.

1.31 Des besoins collectifs de formation

Les individus qui fréquentent les collèges se diversifient de plus en plus et ont des besoins de formation forcément de plus en plus variés. Mais cette diversité de besoins de formation ne constitue pas la totalité des activités de formation requises pour répondre adéquatement à l'ensemble des besoins de formation de la société québécoise. Il est des besoins de formation auxquels les deux programmes de l'enseignement régulier et de l'éducation des adultes ne répondent pas.

Entre le tout social et l'individu, une multitude de regroupements.

Entre le tout social et les individus, il y a des multitudes de groupes et d'associations intermédiaires, de collectivités aussi, qui, en tant que tels, peuvent à un moment ou à un autre avoir un besoin de formation collectif à combler, pour les fins mêmes de leurs groupes ou de leurs associations. Certains de ces groupes ont les ressources nécessaires, humaines autant que financières, pour répondre à leurs besoins de formation. On peut penser ici aux grandes associations professionnelles, aux groupes de chefs d'entreprise, aux grandes fédérations coopératives, etc. Mais il est d'autres groupes qui ont des besoins de même ordre et qui n'ont pas les ressources nécessaires pour les satisfaire. Les comités de citoyens, les associations de locataires, les groupes de lutte pour l'environnement, pour les droits de retraités, etc., tous ces groupes existent actuellement et ont des besoins de formation collectifs auxquels ils ne peuvent répondre eux-mêmes. De même, les assistés sociaux et divers groupes ethniques, les immigrants à coup sûr, et d'autres collectivités peuvent avoir des besoins collectifs de formation qu'ils ne peuvent évidemment

pas combler par eux-mêmes. Tous ces groupes et ces diverses collectivités sont donc en droit d'attendre de l'école les ressources de formation qu'ils n'ont pas. Il sont en droit d'attendre ces services des établissements scolaires publics parce que, à l'instar de la formation personnelle assurée par l'enseignement régulier et l'éducation des adultes, la formation socio-communautaire contribue à l'enrichissement général de la société.

Des besoins de formation.

Nous parlons de besoins de formation et non de besoins d'animation. Il n'appartient pas en effet au système scolaire de prendre la responsabilité d'autres systèmes, de celui des affaires sociales par exemple, ni à un cégep de remplacer le C.L.S.C. d'en face. Mais il appartient au système scolaire, à l'école, de répondre à des besoins collectifs de formation identifiés à la suite d'une animation faite ailleurs.

1.32 La responsabilité des cégeps

Une responsabilité du système scolaire.

Nous venons d'écrire "à l'école" pour bien marquer qu'il s'agit là d'une responsabilité du système d'éducation dans son ensemble. C'est ainsi, par exemple, que récemment, le Conseil des universités (17) marquait la responsabilité des

(17) Conseil des universités, Avis du Conseil des universités au ministère de l'Éducation sur les services à la collectivité, 1984.

universités à l'endroit de ces groupes ou collectivités. Le Conseil des collèges veut attirer également l'attention des collèges sur leurs responsabilités envers ces besoins collectifs de formation.

*Un critère pour
départager les
responsabilités.*

Mais dès lors une question se pose: quel ordre d'enseignement, secondaire, collégial, universitaire, doit répondre à tel ou tel besoin collectif de formation? Quel critère utiliser pour départager les responsabilités? Selon le Conseil des collèges, le critère à utiliser est le suivant: la responsabilité de répondre à ces besoins revient à l'ordre d'enseignement et à l'établissement qui a la ressource compétente la plus immédiatement disponible. Comme dans le cas de l'éducation des adultes et de l'enseignement régulier, un tel critère obligera les établissements scolaires des divers ordres d'enseignement à se concerter, particulièrement dans les grands centres urbains.

*Une large place
pour les cégeps.*

On peut penser, cependant, que la conjugaison de deux facteurs - la diversité des ressources des cégeps et leur implantation à travers tout le territoire québécois - fait de ceux-ci des établissements susceptibles de répondre très souvent à des demandes de formation de divers groupes, associations et collectivités.

C'est ce qu'ont bien compris certains cégeps, trop peu nombreux cependant, qui ont identifié un troisième volet à leur mission de formation, celui de la formation socio-communautaire, pour répondre à des besoins collectifs de formation.

*La formation
socio-communau-
taire, troisième
volet de la mis-
sion de formation.*

Lors de la tournée de consultation, plusieurs groupes, qui ont profité de ces activités de formation, sont venus témoigner de la valeur de ces dernières et de la nécessité pour les cégeps d'assumer pleinement cette nouvelle responsabilité de formation. Tout comme ces groupes qu'il a rencontrés, le Conseil des collèges estime nécessaire que tous les cégeps ajoutent désormais ce troisième volet à leur mission de formation: il y a partout au Québec, dans tous les milieux où les cégeps sont implantés, des groupes comme ceux que nous avons mentionnés, et d'autres encore, qui ont des besoins collectifs de formation auxquels les collèges peuvent répondre. L'ampleur de ce volet quant à lui pourra varier selon les milieux et selon les époques, mais la nécessité même de ce volet nous semble aujourd'hui faire de moins en moins de doute.

*C'était il y a
15 ans.*

Il n'en était pas de même il y a une quinzaine d'années, au moment où le réseau des cégeps était à se constituer: nous avions moins conscience de ces besoins collectifs et toute l'attention des collèges était à mettre en place les services requis d'abord à l'enseignement régulier et, par après, à l'éducation des adultes.

Aujourd'hui.

Mais tel n'est plus le cas aujourd'hui ou, à tout le moins, tel ne devrait plus être le cas même si, au cours de la consultation, nous avons pu entendre certaines considérations qui pouvaient inviter à penser que le degré de prise de conscience de ces besoins n'était pas égal partout.

RECOMMANDATION.

Aussi le Conseil des collèges recommande-t-il, comme dans le cas de l'éducation des adultes, d'assurer une reconnaissance

légale à la formation socio-communautaire dans la mission de formation des cégeps et de modifier à cet effet la Loi des collèges.

1.33 Le financement

*Un besoin de
financement.*

Puisqu'une telle obligation pour les cégeps n'était pas perçue jusqu'à tout récemment, pas plus par le ministère de l'Enseignement supérieur que par les collèges, on peut penser, sans crainte d'erreur, que l'enveloppe budgétaire allouée aux collèges ne tenait pas compte de cette obligation. Mais il tombe sous le sens que les activités de formation requises pour répondre à ces besoins collectifs coûtent de l'argent, à l'instar de toutes les autres activités de formation. Comment donc en assurer le financement?

*Des subventions
aux organismes
demandeurs.*

Afin de préserver la liberté des groupes concernés et afin d'assurer un cheminement plus facile des subventions, nous pensons que ces activités doivent s'autofinancer et que les subventions nécessaires doivent être versées aux groupes demandeurs plutôt qu'aux établissements scolaires qui dispensent la formation.

*De l'argent pour
un service
d'accueil.*

D'autre part, il faut attirer l'attention sur le fait que ces groupes non seulement sont peu fortunés, mais que souvent ils sont également peu scolarisés. Ce sont donc habituellement des groupes peu familiers avec les établissements scolaires, peu avertis des structures collégiales, peu informés des différents services des cégeps, peu avisés également des possibilités et des limites de ces derniers. Si l'on veut vraiment

donner un élan dans chaque cégep à ce volet de formation socio-communautaire, il faut, selon le Conseil, identifier et rendre visible dans chaque cégep une structure d'accueil chargée de répondre à de telles demandes de services. Le coût requis pour mettre en place cette structure d'accueil devrait être ajouté à l'enveloppe budgétaire actuelle et constituer de "l'argent neuf" infusé dans l'enveloppe collégiale. Il appartiendra aux cégeps et au Ministère de préciser ensemble l'ampleur des montants à ajouter à l'enveloppe de l'enseignement collégial pour assurer ce service d'accueil.

1.34 Conclusion

La responsabilité des cégeps envers les plus démunis.

Bien que de moindre envergure au plan de la formation que l'enseignement régulier et l'éducation des adultes, la formation socio-communautaire n'est pas, pour autant, moins importante et ne s'impose pas moins à l'attention des cégeps comme des établissements scolaires des autres ordres d'enseignement. Ce sont souvent les groupes les plus démunis de notre société qui ont des besoins collectifs de formation. Or ces groupes existent dans les différents milieux où les cégeps sont implantés et ceux-ci peuvent, à peu de frais, répondre à ces besoins. Encore faut-il que les cégeps aient une conscience claire de leurs responsabilités dans ce domaine.

RECOMMANDATION.

C'est pourquoi le Conseil des collèges recommande au ministre de l'Enseignement supérieur d'amender la Loi des collèges pour inclure expressément dans le mandat des cégeps un troisième volet à la mission de formation des cégeps, celui de la formation socio-communautaire.

RECOMMANDATION. De plus, le Conseil recommande d'ajouter à l'enveloppe budgétaire des cégeps à partir de l'année 1986-1987 la somme nécessaire pour permettre à chacun des cégeps de mettre sur pied un "service aux collectivités" chargé d'accueillir les clientèles de la formation socio-communautaire.



CHAPITRE 2:

LA MISSION DE RECHERCHE

*Une mission
devenue expli-
cite.*

Demeurée implicite lors de la création des cégeps et souvent oubliée par la suite, cette deuxième mission des cégeps est devenue explicite en 1980 avec la publication du Livre blanc du Gouvernement sur une politique québécoise de la recherche. Quelques années plus tard, l'implantation des centres spécialisés est venue confirmer cette mission: l'une des principales responsabilités de ces centres consiste précisément en la recherche appliquée aux besoins des industries.

2.1 Des besoins de recherche

*Le changement
et la recherche.*

La recherche voisine le changement. Par définition, la recherche porte sur ce qu'on ne connaît pas ou sur ce qu'on ne sait pas faire. Et les découvertes obtenues par la recherche se traduisent en nouvelles façons de penser, en de nouvelles manières d'agir et de fabriquer. Ces changements, qui déstabilisent le statu quo, provoquent à leur tour de nouvelles interrogations, de nouvelles inquiétudes, de nouveaux besoins qui se traduisent naturellement en projets de recherche, qui, à leur tour, etc...La recherche entraîne le changement et le changement appelle la recherche. C'est ce qui explique, fondamentalement, l'accélération du changement et le besoin grandissant de la recherche dans le monde d'aujourd'hui.

*Les changements
culturels.*

Il y a les changements culturels qui entraînent de nouvelles façons de voir l'univers et d'entrer en relation avec lui, de

nouvelles façons qui varient selon l'âge, le milieu social, l'occupation professionnelle. Quand on pense que l'éducation repose sur une relation interpersonnelle, nous voyons que les manières d'entrer en relation, les méthodes pédagogiques, ne sont pas inamovibles ou uniformes et qu'il y a là un vaste chantier de recherche: on n'enseigne pas de la même façon à des adultes et à des adolescents, à des gens dont la fonction principale est d'étudier et aux autres pour qui étudier est une fonction parmi d'autres. On n'enseigne pas de la même façon à des gens de milieux culturellement et économiquement favorisés et à ceux qui viennent de milieux qui ne le sont pas. On n'assure pas de la même façon, non plus, la formation personnelle et la formation collective. Bref, il y a au collégial des champs de recherche pédagogique qui sont nombreux et diversifiés.

*Les changements
scientifiques.*

Il y a également les changements scientifiques qui consistent soit en corrections concernant le savoir déjà acquis, soit en nouvelles connaissances qui élargissent tel ou tel champ du savoir ou du savoir-faire. Or il y a des techniques pour lesquelles l'ordre collégial est au Québec l'ordre le plus élevé où les techniques s'enseignent: par exemple, le textile, les pêcheries, la papeterie, le tourisme, le soudage, le bois ouvré, etc. Ces techniques reposent, comme toutes les autres techniques, sur des savoirs et leur progrès repose sur le progrès des sciences qui les fondent. Si la recherche entraîne la recherche comme nous l'avons signalé plus haut, la recherche exige également la recherche: une discipline qui, aujourd'hui, ne fait pas de recherche, c'est-à-dire qui ne progresse pas, est un champ du savoir condamné à plus ou moins long ter-

me: il sera de plus en plus distancé par les autres disciplines et les techniques qui en dépendent seront condamnées à plus ou moins long terme.

Les changements technologiques.

Il y a les changements technologiques qui sont, en bonne partie, les conséquences ou les applications des changements précédents. Nous étions habitués aux changements qui entraînaient des modifications à tel ou tel processus. Voici maintenant, que, en plus de ceux-ci, on entre dans une ère de changements qui entraîneront des mutations. Ainsi, par exemple, avec l'informatique. Pour survivre aujourd'hui dans le monde du travail, les entreprises, les organisations, les associations diverses ont besoin des résultats de la recherche. Sans le fruit de la recherche, les entreprises seront vite hors compétition et elles iront, au musée de l'histoire, prendre place à côté des forges de nos arrières grands-pères.

Si les grandes entreprises internationales ont les ressources requises pour faire les recherches utiles à leur propres fins, les petites et les moyennes entreprises ne les ont pas. Or le Québec est, par excellence, au plan industriel et commercial, le pays de la moyenne et de la petite entreprise. Il y a là une responsabilité évidente du système d'éducation que ce dernier ne saurait éluder sans faillir à l'une de ses responsabilités les plus fondamentales.

Une place pour les cégeps dans la recherche pédagogique.

La recherche est une responsabilité du système d'éducation dans son entier. La recherche nécessaire pour une pédagogie adaptée aux diverses clientèles du collégial peut être faite

en dehors des collèges, dans les universités par exemple, mais il serait plus qu'anormal que les collèges n'y participent pas, ne serait-ce que parce qu'ils sont ceux qui connaissent le mieux les besoins pédagogiques de leurs personnels et de leurs clientèles.

*Une place pour
les cégeps dans
la recherche
disciplinaire.*

Il n'est pas requis, non plus, qu'on fasse dans les collèges toute la recherche dans les disciplines qui fondent les techniques dont le collégial est l'ordre d'enseignement le plus élevé. Mais il serait également anormal que les enseignants de ces techniques et leurs collègues des disciplines fondamentales à ces techniques ne participent pas largement à cette recherche.

*Une place pour
les cégeps dans
la recherche
technologique.*

Enfin, si on ne peut faire reposer sur les seules épaules de l'ordre collégial toute la recherche requise pour le développement de la petite et de la moyenne entreprise, on ne peut pas, par contre, penser que les collèges ne manqueraient pas à leur mandat s'ils ne participaient pas abondamment à cette recherche. Cette participation des collèges s'impose d'autant plus qu'ils sont, comme les P.M.E., implantés dans toutes les régions du Québec et que, souvent, leurs programmes d'enseignement reposent en bonne part sur les besoins en main-d'oeuvre de ces mêmes entreprises et qu'ils comptent ainsi dans leur personnel des spécialistes des mêmes disciplines que les P.M.E.

*Le premier bénéficiaire de la
recherche: le
chercheur lui-même.*

Enfin, au-delà de l'utilité de la recherche pour répondre à des besoins pédagogiques, scientifiques et technologiques, la recherche est particulièrement utile pour le chercheur lui-même.

même. Par la rigueur et la discipline qu'elle exige, par l'imagination et la réflexion qu'elle favorise, par l'intérêt et le plaisir que ses résultats procurent, la recherche est tout à la fois un stimulant et un réconfort pour le chercheur. A ce titre la recherche est peut-être le meilleur moyen de perfectionnement à la disposition des enseignants et des autres professionnels de la formation. Sur ce plan, la mission de recherche favorise la mission de formation des cégeps.

2.2 Des ressources disponibles peu utilisées

Beaucoup de ressources disponibles.

Il nous semble donc s'imposer que les collèges participent à la recherche, d'autant plus qu'ils ont les ressources humaines pour le faire: près de 12 000 professionnels, enseignants ou non, dont environ 40% ont un diplôme du niveau de la maîtrise ou du doctorat. S'il n'est pas question de convertir tous ces professionnels en chercheurs, il n'en reste pas moins qu'il y a dans les collèges un potentiel de recherche incontestable et un réservoir de chercheurs disponibles appartenant à des disciplines les plus diverses.

La recherche au collégial complémentaire de la recherche universitaire.

D'autre part, ce serait rendre un très mauvais service à la mission de recherche au collégial et, en conséquence, à la société québécoise elle-même et à ses régions, que de concevoir cette mission de recherche dans un contexte de compétition avec la recherche universitaire. La recherche au collégial doit se développer en complémentarité avec celle du monde universitaire et se concentrer dans les secteurs où les cégeps sont les mieux équipés. De même, ce serait rendre un autre mauvais service à la recherche collégiale que d'en faire une

recherche protégée, une espèce de sous-recherche, qui ne répondrait pas aux mêmes critères d'excellence que la recherche universitaire. Et pour favoriser une qualité égale de la recherche collégiale et de la recherche universitaire, il est souhaitable que les chercheurs des cégeps participent à des recherches universitaires et que des chercheurs des universités participent à des recherches collégiales.

Des subventions de recherche non normalisées.

Le Conseil ne croit pas non plus que les quarante-quatre cégeps au Québec puissent devenir autant de centres de recherche reconnus dans le monde scientifique. C'est pourquoi le Conseil ne souhaite pas que les subventions de recherche soient allouées aux cégeps au prorata de leur clientèle ou de leur personnel. Les ressources des cégeps sont diverses, l'intérêt pour la recherche et le climat des établissements également, sans oublier les besoins variables des milieux où les cégeps sont implantés. Selon le Conseil, l'allocation des subventions doit continuer à se faire à partir d'un centre provincial selon la qualité et la pertinence des projets présentés.

La situation présente de la recherche au collégial.

Selon des chiffres comptabilisés par la Direction générale de l'enseignement collégial, le tableau de la recherche au collégial en 1984 se présente comme suit:

• PROSIP (19)	616 500 \$
• développement informatique:	410 000 \$
• développement industriel:	235 000 \$
• activités étudiantes:	105 000 \$
• ACSAIR (19)	1 664 558 \$
TOTAL	3 031 058 \$

(19) PROSIP: programme de subventions à l'innovation pédagogique.

ACSAIR: aide aux chercheurs des collèges et aux chercheurs sans affiliation institutionnelle reconnue.

Ce montant ne tient pas compte des sommes que certains chercheurs ont pu obtenir d'autres sources, à titre personnel. D'autre part un article publié en avril 1984 (20) indiquait que, toutes recherches confondues, un pour cent (1%) au maximum des enseignants pouvait consacrer leur temps, en tout ou en partie, à la recherche ou à des travaux apparentés.

Ces deux chiffres, 1% et 3 031 058 \$, témoignent de la place modeste occupée par la recherche au collégial, place qui est bien en deça du potentiel de recherche des collèges.

*Une première
raison d'ordre
historique.*

Cette situation s'explique, historiquement d'abord. Au point de départ, les cégeps ont pris la relève d'établissements qui ne faisaient pas de recherche, sauf de rares exceptions pour des fins pédagogiques surtout. Autant à l'interne qu'à l'externe, on n'a pas considéré, lors de la création du réseau collégial, que la recherche s'imposait aux collèges. Les efforts étaient mis ailleurs, particulièrement à la mise en place des équipements nécessaires à l'enseignement régulier.

A part le programme PROSIP instauré au début des années 1970, ce n'est que tout récemment, à partir de 1980, que les collèges ont pu avoir accès à des programmes plus diversifiés de recherche, grâce particulièrement à leur accès à certains

(20) Prospectives, février - avril 1984, vol. 20 nos 1 - 2, p. 55.

programmes du fonds FCAR (21) et au programme ACSAIR. De même, ce n'est qu'à partir de l'année 1983 que, par le biais des ententes de travail, certaines ressources ont été prévues pour des fins de recherche. Les conventions collectives, quant à elles, ne parlent jamais de la recherche comme d'un élément possible de la charge de travail des enseignants.

*Une seconde
raison, d'ordre
structurel.*

Il existe une autre raison qui explique la situation de la recherche au collégial. C'est le fait que le modèle québécois de formation postsecondaire n'est pas analogue à celui des autres provinces. Le niveau collégial québécois inclut au secteur général, une année d'enseignement qui, dans les autres provinces, relève du niveau universitaire. L'accès des chercheurs à certains programmes de subvention du gouvernement fédéral et à certains fonds privés canadiens en est ainsi plus limité. Cette originalité de la structure scolaire québécoise coûte très cher à l'heure actuelle en regard des subventions à la recherche en provenance du gouvernement fédéral. Il y a des sommes auxquelles les collèges du Québec auraient droit mais qu'ils ne reçoivent pas en raison de la particularité des structures de l'enseignement supérieur québécois.

Devant cette situation, il semble au Conseil des collèges qu'un certain nombre de mesures devraient être prises pour

(21) FCAR: Fonds de formation des chercheurs et aide à la recherche.

rendre les collèges plus aptes à répondre à leurs propres besoins de recherche comme aux besoins de recherche de leurs milieux et de la société québécoise en général.

Pour sa part, parmi les recommandations qu'il adressait en 1981 au Ministre dans un avis à propos de la recherche scientifique dans les collèges, le Conseil des collèges désire répéter ici celles qui sont demeurées à peu près lettres mortes.

RECOMMANDATION. La première de ces recommandations porte sur la reconnaissance légale de la recherche dans les cégeps. Si la recherche répond à un besoin urgent des divers milieux où sont implantés les cégeps, ils ont le mandat moral ou légitime pour le faire. Mais le mandat légal constitue actuellement une entrave à la recherche au collégial: les structures particulières du système québécois empêchent, comme nous l'avons signalé, l'allocation de ressources pour la recherche au collégial. C'est pourquoi nous réitérons au Ministre notre recommandation de modifier la Loi des cégeps de façon à ce que la recherche scientifique apparaisse officiellement dans le mandat des cégeps. Le Conseil des collèges pense que c'est la seule façon d'aller chercher les sommes auxquelles les chercheurs du collégial ont droit.

RECOMMANDATION. La deuxième recommandation porte sur les ententes de travail du personnel enseignant. Des dispositions devraient être prises dès les prochaines ententes de travail pour que les activités de recherche puissent constituer un élément de la charge de travail des enseignants. Nous ne serions pas d'accord

cependant pour que la charge de travail de chaque enseignant comporte nécessairement de la recherche.

Dans le prolongement de cette deuxième recommandation, le Conseil des collèges ne peut que souhaiter que les cégeps apportent le soutien nécessaire à la publication des résultats des recherches effectuées au collégial. La publication des recherches est, en effet, un stimulant dont on ne peut négliger l'importance.

2.3 Conclusion

Il est bien improbable que la recherche, qui constitue la deuxième mission des cégeps, ait un jour une importance comparable à la mission de formation ou encore que la recherche ait au collégial une situation comparable à celle qu'occupe la recherche dans le monde universitaire.

*La recherche,
une chance pour
la qualité de
la formation.*

Cela dit, le Conseil estime que cette responsabilité réaffirmée et raffermie constitue pour les cégeps une occasion unique de départ vers une qualité d'être plus grande encore. Mais pour que la recherche prenne véritablement son envol au collégial, il faut lever un certain nombre d'obstacles. C'est pourquoi le Conseil des collèges recommande que la Loi des collèges soit amendée de façon à ce que la mission de recherche soit expressément indiquée dans le mandat des cégeps. De plus, le Conseil des collèges recommande que, dès la prochaine entente de travail avec les enseignants, la recherche puisse constituer un élément de la charge de travail de l'un ou l'autre enseignant dont le projet de recherche aurait été retenu.

*À court terme,
une rationali-
sation plus
grande.*

Par toutes ces mesures et pour les motifs invoqués précédemment, le Conseil des collèges souhaite le développement de la recherche au collégial. Certains pourraient sans doute observer que la démarche du Conseil des collèges arrive au mauvais moment, au moment même où des coupures budgétaires imposent à la recherche universitaire une austérité sans précédent. Indéniablement, l'austérité que nous vivons et que personne ne souhaite exige une rationalisation plus grande des priorités de recherche. Tout aussi indéniablement l'accès plus grand du collégial aux subventions de recherche obligera à une rigueur, plus grande encore, dans le choix des projets de recherche. Sur ce point, nous avons souhaité que les mêmes critères s'appliquent à la recherche collégiale et à la recherche universitaire: que les meilleurs projets gagnent. Ajoutons que si on donne suite à la première recommandation du Conseil à propos de la reconnaissance officielle de la recherche, de l'argent nouveau serait susceptible de venir desserrer un peu l'austérité actuelle. Voilà pour le court terme.

*À long terme,
une nécessité
nationale.*

Si, par contre, on considère à plus long terme la question des ressources et de la recherche au collégial, l'avantage pour tous est le développement de cette recherche collégiale. Tout d'abord cette recherche contribue à la mise en valeur de l'immense potentiel des ressources humaines que renferment les cégeps; ensuite les résultats de ces recherches contribueront au développement du Québec, au plan de la pédagogie, de la science et de la technologie. Enfin le contexte dans lequel se situe l'avenir du Québec, de compétition de plus en plus grande au plan international et de spécialisation de plus en

plus poussée au niveau de la production, devrait mobiliser tout ce que le Québec compte d'intelligence, d'imagination et d'énergie, où que ces dernières se trouvent, au collégial comme ailleurs.

CHAPITRE 3:

LES SERVICES A LA COMMUNAUTE

Pour terminer cette réflexion sur le mandat des cégeps et les responsabilités que ces derniers ont à assumer pour répondre aux besoins de la société, nous parlerons brièvement d'une troisième mission pour les cégeps: les services à la communauté.

3.1 Une clarification du vocabulaire

A l'intérieur de nos réflexions sur la mission de formation, plus précisément à l'intérieur du troisième volet de cette mission, nous avons parlé de la formation socio-communautaire. Et voici que nous parlons de "services à la communauté", comme d'une troisième mission des cégeps. Une clarification du vocabulaire s'impose donc et nous faisons nôtre la clarification apportée par le Conseil des universités dans un avis que nous avons cité précédemment.

Un ensemble de services variés.

Alors que les services aux collectivités assurent une formation réservée à différents groupes sociaux économiquement et culturellement défavorisés, formation que nous avons appelée "socio-communautaire", les services à la communauté renvoient, quant à eux, à la réalité suivante:

"un ensemble d'interventions très variées au service du milieu immédiat, soit, institutionnelles, soit personnelles de la part

des professeurs. Ces services peuvent être aussi divers que la prestation des locaux, l'organisation de carrefours ou colloques, la participation d'un groupe d'étude, la présentation d'un mémoire à une commission gouvernementale, une étude ou expertise pour le compte d'une association ou corporation professionnelle, une consultation auprès d'une P.M.E. etc. C'est ce que le Conseil désignera, selon l'usage qui tend à se répandre, par "Services à la communauté." (22). Le Conseil des collèges fait sienne cette définition du Conseil des universités en l'étendant cependant à toutes les catégories de personnels et à l'établissement lui-même. Il partage également le point de vue de ce Conseil quant à la responsabilité sociale des établissements scolaires à l'égard des divers besoins des milieux où ces établissements sont établis. Ce point de vue commun aux deux Conseils était déjà celui du Conseil supérieur en 1979.(23)

3.2 Un nouveau rôle pour les cégeps?

Depuis toujours ou presque, les cégeps ont dans l'ensemble

(22) Conseil des universités, Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur les services à la collectivité, 18 mai

(23) Conseil supérieur de l'éducation, l'État et les besoins de l'éducation. Pour un renouveau de la fonction sociale de l'université, juin 1979.

1984, p. 18

*Un rôle joué
différemment
selon les cé-
geps.*

joué le rôle que présuppose cette mission de "services à la communauté". Mais ils l'ont joué d'une façon fort variable d'un cégep à un autre et selon une conception qui ne correspond plus tout à fait au rôle qui devrait être celui d'un cégep dans la société d'aujourd'hui. Sur ce point, la consultation menée par le Conseil en 1984 a été particulièrement éclairante.

Ces cégeps ont joué ce rôle d'une façon variable parce que ce rôle était considéré comme supplétif aux ressources du milieu où les cégeps étaient implantés. Par ce rôle, les cégeps venaient combler une carence, qu'on souhaitait temporaire, du milieu. Comme les divers milieux étaient pourvus diversément en ressources de toute nature, le rôle supplétif des cégeps a pu varier considérablement d'un milieu à un autre.

*Un concept à
abandonner,
celui de la
suppléance.*

Mais, cette conception de suppléance, à laquelle nous venons de faire allusion, est, selon le Conseil une conception du rôle du cégep qui devrait être abandonnée si on veut que les cégeps occupent tout l'espace que les besoins du milieu exigent et que leurs ressources humaines et physiques permettent.

*Une évolution
du rôle de
l'école.*

Lors de notre réflexion sur l'éducation des adultes, nous avons fait allusion au fait que l'école n'est plus l'unique lieu d'apprentissage, qu'il existait au sein de la société contemporaine plusieurs autres sources de connaissance, les médias de communication par exemple. L'école n'a donc plus l'exclusivité de la transmission du savoir et si elle ne veut pas risquer la marginalisation, si elle veut être là "où les choses se passent", elle devra rapidement élargir son rôle

traditionnel de centre de distribution de connaissances pour devenir un centre de services pour la communauté où elle est établie. Ce qui vaut pour l'école en général vaut pour le cégep en particulier.

Du concept de suppléance à celui de complémentarité.

Selon le Conseil des collèges, ce rôle de services à la communauté doit cesser d'être assumé selon une conception de suppléance pour être assumé selon une conception de complémentarité; à ce moment, le cégep n'agit pas temporairement à la place d'autres personnes ou d'autres organismes qui ne peuvent offrir tel ou tel service; à ce moment, le cégep ne fait plus une "bonne oeuvre", au contraire le cégep remplit un rôle qui est le sien propre: il cherche à compléter les services que requièrent les besoins de tel ou tel milieu. Cette conception ne repose plus alors sur la bonne volonté ou la générosité des gens en place, mais elle repose alors la responsabilité qui devrait désormais être celle des cégeps, parties intégrantes et intégrées de leur milieu respectif.

Nous renvoyons à l'énumération des interventions susceptibles d'être faites dans le cadre des "services à la communauté", (24) pour voir la variété des besoins de tel ou tel milieu donné. Il y a les cégeps qui sont là dans les différents milieux, avec leurs diverses ressources; il y a ces mêmes milieux qui ont des besoins auxquels ces ressources peuvent répondre. Ces gens du milieu qui ont des besoins sont les contribuables qui assurent le financement des cégeps. Les

(24) Voir page 69, extrait de l'avis du Conseil des universités.

ressources humaines des cégeps sont des composantes à part entière de la vie sociale du milieu. Les besoins sont là, les ressources sont là: pour que les échanges nécessaires s'opèrent, que l'osmose se réalise entre le cégep et son milieu, c'est d'abord une nouvelle conception du rôle de l'école qui s'impose.

C'est ce qui explique pourquoi le Conseil estime nécessaire de modifier la Loi des collèges pour expliciter cette troisième mission du mandat des cégeps, les services à la communauté.

3.3 Conclusion

RECOMMANDATION. Les services à la communauté renvoient à des activités que, dans l'ensemble, les cégeps ont effectuées par suppléance dans les différents milieux où ils sont implantés. Il importe, selon le Conseil, de donner à ces services une assise moins aléatoire et d'ouvrir les cégeps à un concept nouveau de leur rôle dans les milieux où ils sont établis. C'est pourquoi le Conseil des collèges recommande que la Loi des collèges soit modifiée de manière à reconnaître expressément cette troisième mission du mandat des cégeps.

La concertation entre les établissements publics. Nous avons déjà signalé dans le cas des autres missions des cégeps qu'une concertation s'imposait entre les institutions des différents ordres de formation. Cette concertation s'impose davantage encore non seulement entre les établissements scolaires mais aussi entre tous les établissements publics et parapublics de chaque milieu. Car ce que nous disons du devoir social et communautaire des établissements scolaires vaut

également pour l'ensemble des établissements publics et parapublics et pour les mêmes raisons.

Le financement.

Nous n'avons rien dit du financement dans cette troisième mission des cégeps. C'est que, de l'avis du Conseil, les activités qui pourront se réaliser dans le cadre de cette mission devront, à court terme et à moyen terme, s'autofinancer pour une part, et, pour une autre part, compter sur une certaine forme de gratuité. Les établissements comme les individus ont des devoirs sociaux. A plus forte raison les établissements publics.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Un mandat élargi et précisé.

C'est donc un mandat élargi que le Conseil des collèges recommande pour les cégeps. C'est aussi un mandat plus explicite que le mandat actuel que le Conseil des collèges recommande. Cet élargissement et cette explicitation reposent, selon le Conseil, sur les besoins de l'avenir de la société québécoise et sur le rôle renouvelé que l'école devrait jouer dans la société de demain.

Trois missions, trois volets à la mission de formation.

Le Conseil des collèges propose donc que la loi reconnaisse explicitement trois missions distinctes au mandat des cégeps: les services à la communauté, la recherche et la formation. De plus, le Conseil des collèges recommande que la Loi des collèges soit modifiée pour expliciter les trois volets de la

mission de formation des cégeps: l'enseignement régulier, l'éducation des adultes et la formation socio-communautaire.

L'enseignement régulier.

Si la clientèle de l'enseignement régulier a connu une augmentation constante depuis la création des cégeps en 1967, il reste encore quand même plusieurs difficultés à vaincre et plusieurs lacunes à combler pour que tous les citoyens du Québec, où qu'ils soient et quelles que soient leurs situations personnelles, aient la possibilité réelle d'accéder aux études collégiales. Afin d'aider les cégeps à vaincre ces difficultés et à combler ces lacunes, le Conseil des collèges recommande au Ministre de promulguer l'objectif national qui consiste en l'accès aux études collégiales pour tous ceux qui en ont les aptitudes et d'adopter les politiques nécessaires à la réalisation de cet objectif.

L'éducation des adultes.

De plus le Conseil des collèges recommande que l'on assure à l'éducation des adultes des services de formation d'une qualité comparable à ceux que l'on assure à l'enseignement régulier. De même le Conseil des collèges recommande que graduellement tout étudiant inscrit à des cours crédités, qu'il soit adulte ou étudiant plus jeune, inscrit à temps complet ou à temps partiel, puisse bénéficier de la gratuité scolaire. Et la révision du mode actuel de financement de l'enseignement collégial semble au Conseil des collèges une occasion favorable pour faire un pas important en ce sens.

Un service d'accueil aux collectivités.

Le Conseil des collèges recommande également qu'une somme additionnelle soit ajoutée aux budgets des cégeps pour que ces derniers puissent mettre sur pied un service d'accueil aux collectivités. Enfin le Conseil des collèges recommande que

la prochaine entente de travail prévoit la recherche comme élément possible de la charge de travail de l'enseignant.

*Une réponse
à des besoins
nouveaux.*

Le Conseil des collèges est conscient que l'ensemble de ces recommandations modifiera sensiblement le rôle des cégeps dans la société québécoise. Mais il est surtout conscient des besoins nouveaux de la société québécoise, des besoins de formation surtout. Averti des ressources que renferment les cégeps et de leur performance à relever les défis qui furent les leurs dans le passé, le Conseil des collèges est convaincu que les cégeps pourront remplir leurs nouvelles responsabilités, qu'ils pourront apporter une contribution exemplaire à l'édification de la société québécoise de l'avenir.

*Appartenance et
appropriation.*

D'autre part, ces trois missions des cégeps et les responsabilités qu'elles comportent ouvrent carrément les cégeps sur leur milieu respectif et font d'eux des parties intégrantes de ces milieux. Les cégeps appartiennent à leur milieu. Mais, en retour, pour que cette appartenance se réalise vraiment, pour que les cégeps soient des composantes intégrées dans leur milieu respectif, il faut que les autres composantes du milieu, à commencer par les citoyens, s'approprient les cégeps, en les apprivoisant, en les utilisant, voire en les administrant.

*Nécessité de
conditions
d'exercice fa-
vourables.*

Pour réaliser leur mandat et ces trois missions, pour assumer ces responsabilités, il faut des conditions favorables pour les exercer. La première de ces conditions est peut-être l'appropriation dont nous venons de parler. Mais il y en a d'autres. Notamment il faut détenir les pouvoirs que requiè-

rent les responsabilités dont nous parlons: quelle autonomie les cégeps doivent-ils posséder pour qu'ils soient le plus à même de remplir leur mandat? quel type de gestion est le plus approprié pour permettre l'exercice d'une autonomie responsable et efficace? quelles structures administratives seront les plus susceptibles d'assurer l'exercice de cette autonomie responsable et efficace? plus particulièrement, quelle est la composition des Conseils d'administration des cégeps la plus susceptible de garantir à l'État et à la société la réalisation du mandat confié aux cégeps?

*Les conditions
au plan des
structures.*

Les réponses à ces questions constituent la deuxième partie de ce rapport, celui des pouvoirs à assurer aux cégeps pour qu'ils puissent réaliser leur mandat. Dans la perspective des responsabilités à assumer, quel espace de liberté faut-il laisser aux cégeps et quelles structures institutionnelles faut-il favoriser? C'est dans cette perspective que nous réfléchirons dans cette deuxième partie du rapport sur les points suivants: l'autonomie des cégeps, la gestion participative, les structures institutionnelles, plus particulièrement le conseil d'administration et la commission pédagogique.

DEUXIEME PARTIE

Les pouvoirs des cégeps ou l'autonomie nécessaire aux collèges publics du Québec pour qu'ils assument pleinement leur mandat de formation, de recherche et de services à la communauté, et l'aménagement de cette autonomie.

INTRODUCTION A LA DEUXIÈME PARTIE

Le texte qui suit traite du deuxième volet de la consultation: les pouvoirs nécessaires aux cégeps pour que ceux-ci assument pleinement leur mission de formation, de recherche et de services à la communauté.

En 1982, le Conseil des collèges assurait la publication d'une recherche (25) sur l'évolution de l'autonomie des cégeps, de 1967 à 1982.

Dans ce texte, l'auteur soutenait que, par rapport au projet initial de 1967, les cégeps de 1982 disposaient d'une marge d'autonomie largement inférieure tant dans le domaine pédagogique que dans celui des relations de travail et des affaires financières notamment. Selon l'auteur de cette étude, les collèges avaient vu leur autonomie grugée graduellement de diverses façons: soit par les différents régimes de négociation, de plus en plus centralisés, soit par l'approche interventionniste du ministère de l'Éducation, soit par des erreurs d'exécution liées à la jeunesse du réseau collégial. Par après, les audiences tenues par le Conseil ont permis de jeter un nouvel éclairage sur le vécu de l'autonomie des cégeps en 1984 et d'élargir quelque peu la problématique de l'autonomie des cégeps, comme on le verra en cette deuxième partie du rapport.

Le Conseil avait également fait faire en 1983 une étude sur la gestion

(25) ISABELLE, Robert: Les cégeps, collèges d'État ou établissements autonomes?, collection Etudes et réflexions sur l'enseignement collégial, Conseil des collèges, 1982.

participative dans les cégeps (26), plus particulièrement sur le rôle des conseils d'administration. On pourra recourir à cet ouvrage pour une analyse historique du rôle des différentes composantes des Conseils d'administration des cégeps depuis la création des cégeps.

Au contraire des textes précédents, le texte que nous présentons ici n'est pas un texte historique. Ce n'est pas, non plus, une réflexion théorique qui ferait fi de la réalité vécue. Il s'agit plutôt de réflexions concrètes sur la réalité de ce que furent, de ce que sont et, surtout, de ce que devraient être les cégeps dans l'avenir. Cette deuxième partie du rapport, avons-nous dit, porte sur les moyens à fournir aux cégeps pour que ceux-ci soient en mesure de remplir leur mandat élargi et précisé. Trois chapitres différents constitueront cette deuxième partie: tout d'abord, il s'agit de voir quel degré d'autonomie devraient posséder les cégeps pour réaliser plus facilement leur mandat; ensuite nous nous interrogerons sur la pertinence d'un mode de gestion basé sur la gestion participative pour une institution comme un cégep; enfin nous nous demanderons à quelles conditions minimales les structures de l'établissement peuvent porter l'autonomie souhaitée et refléter la gestion participative.

(26) Le Groupe Connexe: Le partage du pouvoir dans les cégeps: le rôle du conseil d'administration, collection Etudes et réflexions sur l'enseignement collégial, Conseil des collèges, 1983.

CHAPITRE 4:

L'AUTONOMIE DES CÉGEPS

4.1 La pertinence de l'autonomie au collégial

4.11 L'autonomie, comme valeur

Il est difficile de parler de l'autonomie, de tenter d'en fonder la légitimité, sans rappeler inévitablement quelques réalités qui vont de soi ou presque. Le lecteur nous pardonnera donc, au point de départ de la réflexion du Conseil, cette courte visite au pays des constats élémentaires.

*L'autonomie,
facteur de
dynamisme.*

Les établissements, comme les individus qui en font partie, sont en général d'autant plus dynamiques qu'ils sont plus autonomes: rien de tel, en effet, pour valoriser une personne que de lui confier des responsabilités et des pouvoirs pour y faire face. Rien de tel, non plus, pour la communauté de personnes que constitue un établissement. Et cet effet bénéfique sur la personne et sur l'établissement est d'autant plus grand que le sont également les pouvoirs et les responsabilités confiés. C'est à ce moment que ces responsabilités deviennent des défis à relever et que la liberté devient le moteur de l'énergie nécessaire. La seule limite, c'est la légitimité et la capacité des personnes et des établissements à assumer des responsabilités. Nous avons là le fondement moral de l'autonomie. Et sur la base de ce fondement moral, la preuve incombe normalement à celui qui veut restreindre cette autonomie, non à celui qui veut l'assumer.

La débandade des orthodoxies.

S'il en est ainsi en principe pour toute activité humaine, les activités de formation, qui sont d'ordre professionnel, doivent, à plus forte raison, bénéficier d'une large autonomie. Et la déroute actuelle des réponses globales, rigides et uniformes, c'est-à-dire la débandade des orthodoxies face aux questions qui se posent à l'homme actuel, ne peut qu'appuyer l'autonomie des institutions scolaires. De plus, la conscience qu'on a de cette déroute ne peut qu'inciter à favoriser l'autonomie des individus et des communautés. Dans un tel contexte, il convient en effet de laisser ses chances à la vérité, de lui laisser la possibilité de sourdre de plusieurs sources. Car les questions que se pose l'homme d'aujourd'hui demeurent des questions réelles et il n'est pas trop de l'énergie de tous, partout où ces derniers se trouvent, pour chercher des réponses à ces questions. Le monde de l'éducation n'échappe pas à ces questions et, là comme ailleurs, le recul des orthodoxies justifie le recul des forces centralisatrices.

L'autonomie accrue des écoles des commissions scolaires.

Cette tendance à donner des pouvoirs accrus à l'école se trouve d'ailleurs confirmée aujourd'hui au Québec par l'adoption de la Loi 3 sur l'enseignement primaire et secondaire public, où l'école et le corps enseignant se voient reconnaître de nouvelles responsabilités et de nouveaux pouvoirs.

Les cégeps ont dix-huit ans.

Ajoutons, enfin, que les cégeps ont acquis l'âge adulte. Après dix-huit années d'apprentissage, les cégeps ont acquis l'expérience nécessaire pour assumer pleinement l'autonomie dont ils ont besoin pour réaliser leur mandat.

*L'autonomie,
une valeur
nécessaire pour
la réalisation
des trois mis-
sions des
cégeps.*

Ce contexte général d'autonomie convient particulièrement à l'ordre collégial quand on considère le mandat des cégeps tel que nous l'avons décrit en première partie du rapport: tant la mission de formation et ses trois volets de l'enseignement régulier, de l'éducation des adultes et de formation socio-communautaire que les missions de recherche et de services à la communauté postulent une large autonomie. Plus encore qu'hier, le cégep de demain dont notre société aura besoin, c'est d'un cégep en relation dynamique avec le milieu où il est implanté: en relation d'appartenance à ce milieu et en relation d'appropriation par ce même milieu. Une telle relation bi-directionnelle ne peut se développer sans qu'au point de départ la liberté préside à l'expression des besoins et à la réponse à ces mêmes besoins que le cégep a le mandat de satisfaire.

4.12 Rôle de l'autonomie

Un mandat, trois missions

Dans le chapitre sur le mandat des cégeps, le Conseil des collèges soulignait que le mandat des cégeps comprenait ou devait comprendre trois missions distinctes: la formation, la recherche et les services à la communauté. De ces trois missions, la plus importante, et de loin, c'est la mission de formation. C'est pourquoi dans notre réflexion sur l'autonomie nécessaire aux cégeps, nous nous permettons d'insister sur le climat que nécessitent les activités de formation.

L'autonomie comme condition à la qualité de la formation

L'autonomie requise pour la qualité de la formation.

Dans ce contexte, parler de l'autonomie des cégeps, c'est parler d'abord de l'autonomie dans les activités de formation, dans cette relation interpersonnelle privilégiée d'un professionnel, enseignant ou non, avec un ou plusieurs étudiants. C'est en même temps la possibilité, pour un établissement, de pouvoir mettre sur pied des programmes de formation qui correspondent aux besoins de formation de sa clientèle, individus comme communautés. L'autonomie pour un collège n'a de sens que si d'abord elle se situe au centre même de la formation: le cégep doit avoir les moyens de permettre à l'étudiant d'acquérir une formation de qualité. Toute la réflexion du Conseil des collèges autour de l'autonomie n'a de sens que dans cette perspective.

La formation, une relation interpersonnelle.

Qui dit "formation" dit également "enseignement" ou "apprentissage", selon qu'on veuille mettre l'accent sur l'activité de l'éducateur ou sur celle de l'étudiant. Enseigner et apprendre sont en effet les deux pôles d'une même relation interpersonnelle de communication entre un professionnel et un ou des étudiants. En disant cela, nous n'avons pas révélé un secret d'État: il y a longtemps que cela se sait... Mais nous estimons utile de le répéter ici, parce que nous voulons attirer l'attention sur le fait, inéluctable, que l'essentiel de tout le système d'enseignement, ou si l'on préfère, l'essentiel des activités de la mission de formation de l'ensemble des quarante-quatre cégeps, se passe entre un professionnel et un ou des étudiants. Pour l'heure, et pour demain sans doute, le lieu principal de l'autonomie des cégeps doit se retrouver dans les diverses activités pédagogiques, dans l'enseignement

au premier chef. Si l'autonomie des cégeps ne se situe pas là d'abord, comme condition de départ de la qualité de la formation, la question de l'autonomie des cégeps, dans la meilleure hypothèse, n'a pas de sens, et, dans la pire, est une imposture.

L'autonomie, un moyen

*L'autonomie,
au service de
la qualité de
la formation.*

Pour le Conseil des collèges, l'autonomie n'est donc pas une fin en soi, mais elle est un moyen, privilégié sans doute, mais uniquement un moyen pour permettre à la qualité de la formation de se développer dans chacun des quarante-quatre cégeps du Québec. Rien n'est plus éloigné de la réflexion du Conseil des collèges que de situer l'autonomie dans une finalité de lutte des pouvoirs entre l'État et les cégeps et à l'intérieur de ceux-ci, entre les différentes instances et les différents groupes qui les composent.

4.2 Les limites de l'autonomie au collégial

4.21 Une autonomie en situation

L'autonomie locale dans un ensemble national.

Cela dit, l'autonomie, on s'en doute bien, ne peut pas être absolue. Disons simplement que l'autonomie des cégeps dont nous parlons se situe nécessairement à l'intérieur du projet national public d'éducation de l'État. En effet, autant l'autonomie est nécessaire à la qualité de la formation, tant pour l'éducateur que pour le cégep, autant, au nom de cette même qualité, le cégep et l'éducateur doivent s'intégrer dans un

réseau: si les besoins de formation peuvent être différents d'un milieu à un autre, c'est en partie seulement. Il est des besoins de formation communs à tous les Québécois. Et si les besoins du marché du travail varient d'un milieu à un autre, le diplômé du cégep a le droit de pouvoir travailler partout au Québec.

Un besoin de concertation et de coordination.

* C'est pourquoi l'approche autonomiste que le Conseil met de l'avant, ou si l'on préfère, l'approche institutionnelle qu'il privilégie, quelque consistante qu'elle soit, doit pouvoir se coordonner avec l'approche nationale d'un réseau. Sur ce point capital, la consultation du Conseil a révélé une rare unanimité de tous ceux qui ont fait entendre leur voix, peu importe leur provenance: de l'interne ou de l'externe du réseau, des administrateurs ou des employés, des syndiqués comme des patrons, etc. À peu près personne n'a mis en cause le statut légal des cégeps même si plusieurs souhaitaient une meilleure définition de leur mandat. Cela dit, personne ne mettait en doute non plus que les collèges publics devaient se concerter et se coordonner avec l'État dans un système dont les objectifs généraux doivent être précisés par l'État lui-même.

La preuve incombe à la centralisation.

Au nom même de la qualité de la formation que cherchent les éducateurs, certaines activités, qui conditionnent la qualité de la relation éducateurs/étudiants, doivent être dans une certaine mesure centralisées. Cette centralisation doit se situer quelque part sur le continuum qui va de la classe au ministère de l'Enseignement supérieur, en passant par le département, la commission pédagogique et le conseil d'adminis-

tration des cégeps: c'est la qualité et l'efficacité qui devraient servir de critères à la mesure de cette centralisation et c'est à celle-ci qu'incombe le fardeau de la preuve.

La responsabilité sociale de l'État.

Par ailleurs, en dehors de ce continuum, l'État a une responsabilité sociale d'ensemble au plan de l'éducation qui transcende les individus et les cégeps en tant qu'établissements particuliers et qu'il est le seul à pouvoir assumer. A ce titre, il ne pourrait s'en décharger sans faire preuve d'irresponsabilité.

Le rôle de l'État: les objectifs généraux.

C'est l'État par exemple qui doit définir les objectifs à atteindre en termes d'accessibilité aux études collégiales; c'est l'État également, qui doit indiquer les besoins futurs (à moyen et à long terme) de la société québécoise en main-d'oeuvre spécialisée. C'est encore l'État qui doit fixer les objectifs généraux concernant la nature et la qualité des programmes, le plan de développement national des enseignements professionnels, l'évolution à moyen et à long terme de l'enveloppe budgétaire de l'enseignement collégial. C'est toujours l'État qui a la responsabilité d'assurer à tous, cégeps comme individus et collectivités, l'accès à des ressources distribuées équitablement.

Le rôle des cégeps: le choix des moyens.

Sur la base de ces objectifs, qui constituent le point de départ de la planification du développement du réseau collégial, l'État fournit aux cégeps les moyens qui leur sont nécessaires pour atteindre ces objectifs généraux. A partir de ces moyens, la responsabilité des cégeps est de choisir les acti-

vités qu'ils estiment préférables pour atteindre les objectifs indiqués.

C'est là, largement esquissée, la ligne de partage des mandats entre les cégeps et l'État à l'enseignement postobligatoire, une ligne de partage qui assure de larges champs d'autonomie aux collèges publics québécois.

Bref, l'autonomie de chacun doit être mise en situation. C'est d'ailleurs quand elle est en situation, avec des conditions d'exercice adéquates, que l'autonomie cesse d'être une notion abstraite pour devenir une réalité concrète et réelle: certes c'est une autonomie limitée, mais c'est une autonomie qui a des mains.

4.22 Une autonomie redevable

Une large autonomie est nécessaire pour les collèges publics à cause de la nature même de leur mandat, particulièrement à cause des responsabilités de formation qui découlent de leur mandat. Il s'agit alors d'une autonomie responsable. Mais l'autonomie de chaque cégep doit se concerter avec l'autonomie des autres cégeps et elle doit se coordonner avec les responsabilités propres de l'État. Il s'agit donc d'une autonomie en situation. De plus, il est clair, du moins aux yeux du Conseil, que cette autonomie en situation ne se justifie fondamentalement que comme moyen pour assurer la qualité de la formation.

*L'autonomie,
un risque qui
a des comptes
à rendre.*

L'autonomie, c'est aussi un risque, comme la liberté. En acceptant que les cégeps soient autonomes, il faut accepter en même temps que ces établissements puissent faire non seulement des bons choix mais aussi de moins bons choix ou, carrément, faire de mauvais choix. C'est accepter, à coup sûr, que les choix seront différents, au moins partiellement, d'un cégep à un autre. Compte tenu des avantages, pour la qualité de la formation, de l'autonomie des établissements, le Conseil des collèges estime qu'il faut quand même courir ce risque. En toute lucidité cependant. La liberté et le risque que comporte l'autonomie exigent que l'établissement public rende des comptes à la société québécoise, d'autant plus qu'il est plus autonome. En privilégiant l'autonomie, nous ne vouons pas pour autant un culte à l'impunité.

*L'autonomie et
son pendant,
l'évaluation.*

L'autonomie doit donc être une autonomie redevable, qui doit faire la preuve de sa légitimité et assumer les conséquences de ses actes. Indissociablement liée à l'autonomie des cégeps est la question de l'évaluation: les cégeps ont à montrer à la société québécoise l'usage qu'ils font de l'autonomie. Pour le Conseil des collèges, il est inconcevable que les collèges publics, largement autonomes et financés par les deniers publics, n'aient pas de comptes à rendre à la société québécoise par une forme d'évaluation quelconque.

*Un choix: des
politiques insti-
tutionnelles
d'évaluation.*

L'État a prévu que cette évaluation prendrait la forme de politiques institutionnelles d'évaluation. En effet, en créant auprès du Conseil des collèges une Commission chargée d'analyser les politiques institutionnelles d'évaluation, il est clair que c'est la forme d'évaluation qu'il a choisie. C'est

notamment le cas pour les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages rendues obligatoires avec le règlement sur le régime pédagogique.

*Une forme
d'évaluation
adaptée au
système collé-
gial.*

On peut penser, également, que cette forme d'évaluation est bien adaptée à l'économie d'ensemble du système collégial où les établissements doivent être largement autonomes: l'État a à fixer les grands objectifs généraux et les moyens pour les atteindre et les collèges ont à faire le choix des activités pour atteindre ces objectifs généraux. L'établissement des politiques institutionnelles d'évaluation est un objectif du système, fixé par l'État. Le contenu de chacune de ces politiques est le choix de chacun des établissements. L'équilibre des deux responsabilités nous semble bien réalisé avec cette forme d'évaluation que constituent les politiques institutionnelles.

4.23 Des échéances à préciser

*Peu de poli-
tiques institu-
tionnelles
d'évaluation.*

Depuis 1979, année de la création du Conseil des collèges, l'État a indiqué son choix de politiques institutionnelles d'évaluation comme moyen d'évaluation de la qualité des activités de formation des cégeps. Or il nous faut constater en 1985 comme nous l'avions déjà fait à deux reprises dans le

passé (27) que les cégeps ne se sont pas précipités pour adopter de telles politiques institutionnelles, loin de là.

*Une exception
révélatrice.*

En 1985, comme en 1982 et en 1983, il n'y a pratiquement pas de politiques institutionnelles d'évaluation et peu de cégeps sont en voie d'en adopter, sauf sur un point, à la différence de 1982 et de 1983: les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Pratiquement tous les cégeps ont adopté ou sont en train d'adopter des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Pourquoi des politiques d'évaluation sur les apprentissages et non sur les autres secteurs d'activités des cégeps? Pour une raison fort simple: le règlement sur le régime pédagogique du collégial, promulgué en 1984, fait obligation aux collèges publics de se doter de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages avant le 1er juillet 1985.

Réjouissons-nous de voir enfin des politiques institutionnelles d'évaluation s'établir dans le secteur des apprentissages des étudiants. Mais ce n'est pas suffisant pour que les cégeps remplissent leur responsabilité de rendre compte à l'État et à la société.

(27) Avis au ministre de l'Éducation sur l'établissement de politiques d'évaluation dans les collèges, Conseil des collèges, novembre 1982.

Deuxième avis au ministre de l'Éducation sur l'état et les besoins de l'évaluation dans les collèges, Conseil des collèges décembre 1983.

L'interdépendance des politiques institutionnelles d'évaluation.

On ne peut isoler en effet la politique d'évaluation des apprentissages des autres politiques d'évaluation de l'établissement collégial: toutes les composantes de l'évaluation de l'institution sont liées et ce n'est qu'à cette condition qu'elles prennent un sens par rapport aux objectifs éducatifs poursuivis par l'institution. Il faut étendre l'évaluation à l'ensemble des champs d'activités du cégep pour rendre l'évaluation des apprentissages pleinement formative. Il faut évaluer les conditions dans lesquelles les apprentissages se réalisent: les programmes, les enseignements, les services, les modes d'intervention. On ne peut améliorer la qualité des situations d'apprentissage sans analyser comment cet apprentissage s'effectue, sans en étudier les divers facteurs de réussite. Et réciproquement, l'évaluation des enseignements et des services, celle des programmes comme celle des personnels, ne prennent leur signification qu'en référence à l'apprentissage des étudiants, c'est-à-dire qu'en rapport à l'amélioration du travail éducatif.

Aussi croyons-nous que des politiques institutionnelles d'évaluation doivent être établies non seulement pour les apprentissages mais également dans tous les aspects importants de la vie pédagogique, comme les programmes, les enseignements, les services, les personnels, etc.(28)

(28) En même temps qu'il adoptait le présent rapport, le Conseil des collèges adressait un avis au ministre de l'Enseignement supérieur sur l'obligation pour les cégeps de se doter de politiques institutionnelles d'évaluation d'ici 1990. On pourra se reporter à cet avis pour plus de précisions.

4.24 Deux discours, double réalité?

*L'exercice de
l'autonomie mis
en question.*

L'autonomie semble donc appropriée pour permettre aux cégeps de remplir adéquatement leur mandat. Mais, en 1985, les collèges publics du Québec possèdent-ils cette autonomie nécessaire? Les cégeps utilisent-ils pleinement l'autonomie dont ils disposent? Les cégeps ont-ils, de droit et en fait, les pouvoirs qui leur sont nécessaires pour assumer pleinement leurs responsabilités?

*Deux discours,
en apparence
contradictaires.*

Lors de sa consultation, le Conseil des collèges a entendu deux discours. L'un qui disait que les collèges publics n'occupent pas encore tout l'espace disponible et l'autre, majoritaire, qui disait que les cégeps étouffent dans l'espace dans lequel ils sont réduits malgré les pouvoirs que leur octroie leur loi constitutive. En apparence contradictoires, ces deux discours, souventes fois entendus lors de la consultation du Conseil sous une forme ou sous une autre, traduisent une situation réelle dans les deux cas, mais ils ne portent pas sur les mêmes objets.

*L'exercice de
l'autonomie et
les activités de
formation.*

Quand on affirme que les cégeps n'occupent pas tout l'espace qu'ils pourraient occuper, autrement dit quand on affirme que les cégeps ne sont pas aussi actifs que l'autonomie qu'ils possèdent les y autorise, on fait surtout référence aux activités fondamentales des cégeps, aux activités de formation, soit à l'enseignement régulier, soit à l'éducation des adultes, soit à la formation socio-communautaire, et, dans une moindre mesure, aux activités de recherche et aux services à la communauté.

*Les conditions
de l'exercice
de l'autonomie.*

Par contre, quand on affirme que les collèges publics étouffent dans l'espace où ils sont réduits, on fait nettement référence aux conditions qui rendent possibles ces mêmes activités, c'est-à-dire à différentes contraintes budgétaires et administratives, à diverses clauses des conventions collectives, à différentes instances institutionnelles des cégeps.

En résumé, si, de droit, les cégeps semblent largement autonomes, en fait il appert qu'ils le sont peu, du moins c'est le double discours entendu lors de la consultation. Voyons de plus près ce qu'il en est.

4.3 L'autonomie de droit des cégeps

4.3.1 Le statut juridique des cégeps

*Un statut
juridique
approprié.*

Lors de la consultation du Conseil des collèges en 1984, à peu près personne n'a mis en cause la nature du statut juridique des cégeps, celui d'une corporation publique avec un conseil d'administration composé de gens des milieux interne et externe des cégeps. Même si on peut penser théoriquement que des collèges d'État pourraient disposer de l'autonomie nécessaire pour assumer pleinement un mandat, comme celui que nous avons décrit dans la première partie du rapport, le statut juridique actuel des cégeps, prévu dans la Loi 21 et confirmé par la Loi 25, semble une meilleure garantie de cette autonomie, pour peu qu'on respecte la lettre et l'esprit de ces lois.

*La raison
d'être d'un
conseil d'ad-
ministration.*

Il nous semble donc inutile de réfléchir plus longuement sur ce point qui n'a été l'objet d'aucune remise en question sérieuse lors de la consultation. Encore faut-il se rappeler ici que le seul fait pour le législateur d'avoir prévu un tel statut juridique et d'avoir doté le cégep d'un conseil d'administration de vingt membres invite à penser que ce même législateur prévoyait des collèges publics dotés d'une large autonomie. Une simple lecture du document d'éducation numéro 3, que nous avons mentionné précédemment, confirme cette évaluation.

Considérons maintenant tous les éléments principaux qui constituent soit le cadre, soit le contenu des activités de formation des cégeps tant à l'enseignement régulier et à l'éducation des adultes qu'à la formation socio-communautaire. Nous pourrions ainsi constater l'autonomie qui est octroyée en principe aux cégeps et l'usage que ceux-ci en font.

4.3.2 L'encadrement pédagogique

Le devis pédagogique

*Les contraintes
nécessaires.*

Le devis pédagogique de chaque cégep, c'est-à-dire l'ensemble des programmes d'enseignement et des supports pédagogiques nécessaires, est proposé par ce dernier et accepté ou autorisé par le ministère de l'Enseignement supérieur. Même si, dans l'absolu, une telle situation peut être considérée comme une entrave à l'autonomie, comme une contrainte à la vie et au développement des collèges, personne, en pratique, n'a déploré cette situation. Bien au contraire.

*La nécessité
d'une plani-
fication.*

Compte tenu du fait qu'il y a quarante-quatre collèges, personne ne conteste ce pouvoir du ministère de l'Enseignement supérieur: une planification s'impose au chapitre des devis pédagogiques, c'est-à-dire des programmes d'enseignement offerts dans chaque cégep et seul le Ministère peut être le maître d'oeuvre de cette planification absolument nécessaire. S'il fut un grief entendu à ce chapitre lors de la consultation, c'est qu'on ne sent pas toujours cette planification dans les activités du Ministère, et quand il donne l'impression de planifier ou de vouloir planifier, on ne voit pas clairement les critères qu'il utilise.

Deux critiques. Un autre objet de critique fréquemment évoqué lors de la consultation de 1984 a été la démarche de planification de l'enseignement professionnel par l'intermédiaire des directions régionales du ministère de l'Éducation en concertation avec le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu. Les critiques ont porté sur deux aspects de la démarche: sur la complexité des outils de planification proposés et sur l'inconvenance de voir l'enseignement collégial professionnel planifié à partir des directions régionales du Ministère.

*Le leadership à
la Direction
générale de l'en-
seignement collé-
gial.* Le Conseil des collèges est d'accord avec ces deux critiques: la complexité des mécanismes de planification prévus risquait de plonger ceux-ci dans une inefficacité totale alors qu'une planification de l'enseignement professionnel s'impose. D'autre part, à cause de la présence dans plusieurs cégeps de programmes professionnels qui excèdent les territoires des directions régionales et, même, de programmes à caractère provincial, le Conseil des collèges estime que la maîtrise de la

planification de l'enseignement collégial professionnel doit se faire à partir de la Direction générale de l'enseignement collégial au ministère de l'Enseignement supérieur. Ajoutons enfin que, compte tenu des affinités de nature, l'enseignement collégial doit être planifié en concertation et en coordination avec l'enseignement universitaire, non prévu aux tables régionales, tout autant sinon plus qu'avec l'enseignement secondaire.

Le régime pédagogique

Les diplômes nationaux et un régime cadre.

Lors de la consultation, à peu près personne non plus n'a remis en cause l'existence de diplômes d'État. Les avantages de cette situation semblent largement l'emporter sur les avantages d'un diplôme local. Cette existence d'un diplôme national entraîne en conséquence, un régime pédagogique cadre à l'intérieur duquel chaque activité de formation doit se situer. Voyons maintenant si ce régime pédagogique laisse à chaque cégep l'autonomie nécessaire à la réalisation de son mandat de formation.

La confection des programmes

Une participation locale importante avant 1984.

Jusqu'à la promulgation du régime pédagogique en février 1984, la participation des cégeps à la confection des programmes s'effectuait à partir des avenues différentes:

- . le choix des cours de concentration à l'enseignement général et le choix des cours complémentaires à partir de certaines règles ministérielles;

- la participation des enseignants à la coordination provinciale des programmes de l'enseignement collégial.
- l'élaboration de programmes à l'éducation des adultes conduisant à une attestation (A.E.C.) ou à un certificat (C.E.C.) d'études collégiales.

Une participation locale accrue depuis 1984.

Comme on le voit, la participation locale à l'élaboration des programmes était déjà notable sous l'ancien régime pédagogique et elle s'est encore accrue avec le nouveau régime qui encadre aussi bien l'éducation des adultes que l'enseignement régulier. Une participation plus grande des collèges est assurée avec la détermination de 10 à 25% des cours qui constituent les spécialisations à l'enseignement professionnel et avec la détermination de 25 à 50% des cours qui constituent les concentrations à l'enseignement régulier.

L'autonomie requise pour les programmes d'établissement.

De plus, les cégeps ont l'autonomie nécessaire pour mettre sur pied tous les programmes locaux qu'ils estiment nécessaires pour répondre aux divers besoins de leur milieu, pour permettre aux collèges "de mieux s'acquitter de leur mission socio-culturelle au sein de la collectivité". Cette nouvelle orientation du régime pédagogique ouvre des avenues fort intéressantes pour des initiatives diverses, particulièrement à l'éducation des adultes. Cela d'autant plus que ces programmes locaux dits "d'établissement" conduisent à une diplomation locale. Il ne faudrait pas cependant que le processus d'adoption de ces programmes par le Ministère soit tellement complexe qu'il contrecarre en pratique l'autonomie inscrite dans

le régime: quand une porte est ouverte, il n'est pas requis de l'aboutir à un labyrinthe!

La coordination des programmes

Nécessité de la consultation.

Les cégeps reconnaissent au Ministère la responsabilité de la coordination des programmes à l'enseignement régulier, cette coordination étant la mise à jour régulière des programmes compte tenu des nouveaux besoins culturels, sociaux ou technologiques. Il s'agit là d'une activité de planification d'ensemble du réseau collégial que, ici encore, seul le Ministère peut effectuer. Si les cégeps reconnaissent aisément que seul le Ministère peut effectuer cette coordination, ils souhaitent cependant qu'il ne l'effectue pas seul et qu'il l'effectue avec tout le respect dû à des partenaires compétents et responsables. On a bien vu lors de la consultation que les cégeps souhaitent que le Ministère profite au maximum de l'expérience acquise par les cadres pédagogiques et par les enseignants des cégeps et qu'il articule un mode de collaboration qui tient compte non seulement des disciplines d'enseignement mais également d'une certaine réalité de la dimension "programme".

Les méthodes d'enseignement

L'autonomie dans le choix des pédagogies.

Depuis toujours, les collèges publics ont eu toute l'autonomie nécessaire pour déterminer le choix des diverses méthodes d'enseignement pour la totalité des programmes de l'enseignement collégial. Et il est normal qu'il en soit ainsi: le choix des méthodes d'enseignement est très intimement lié à la

dimension professionnelle de l'enseignement dont il a été question en introduction au présent chapitre du rapport.

Peut-être peut-on rappeler une remarque entendue à quelques reprises lors de la consultation à propos de la pondération des cours qui est effectuée par le Ministère. A juste titre, on a fait observer que la pondération des cours (29) est très intimement liée aux choix des méthodes pédagogiques. Mais il s'est développé sur ce point une manière d'agir à l'intérieur de laquelle les enseignants, dans l'immense majorité, ne se sentent pas brimés dans leur autonomie professionnelle.

4.33 Les autres missions du cégep

Ces considérations, que nous venons de faire sur les diverses activités de formation des cégeps et cette évaluation positive que l'on peut faire de l'autonomie locale qu'on y retrouve, concernent directement la mission de formation et ses trois volets, à savoir l'enseignement régulier, l'éducation des adultes, la formation socio-communautaire. La mission de recherche et celle des services à la communauté ne sont pas directement concernées par les réflexions qui précèdent.

Des objectifs nationaux: oui; une politique nationale: non.

Pour l'instant, la mission de recherche des cégeps jouit, elle aussi, d'une large autonomie. Mais au moment où ces lignes

-
- (29) Un exemple de pondération, celui du cours 101-92, 82 le corps humain:
3 périodes théoriques de cours;
2 périodes de travaux pratiques;
3 périodes de travail personnel de l'étudiant.

sont écrites, il y a, au sein du ministère de l'Enseignement supérieur, un projet de politique de recherche pour le collégial. Le Conseil des collèges n'est pas assuré que le Ministère ait à définir une politique, même une politique-cadre, de la recherche pour le collégial. Il appartient, certes, au Ministère d'indiquer les objectifs généraux vers lesquels devrait tendre la recherche au collégial. Mais le Conseil croit que, conformément à l'économie d'ensemble de l'ordre collégial, il appartient à chacun des cégeps de se doter d'une politique institutionnelle de recherche et qu'il est de sa responsabilité de le faire.

*Au nom de la
cohérence.*

Quant à la troisième mission, celle des services à la communauté, il est assez difficile de parler de marge d'autonomie, suffisante ou pas. En effet, c'est l'existence même de cette mission qui est en question. Une fois cette mission reconnue, nous estimons que, au nom même de la cohérence, la réflexion qui aura conduit à en démontrer la nécessité sera là pour assurer l'autonomie nécessaire à son exercice.

En conclusion, sauf quelques réserves un peu spéciales que nous apportons sur les deux dernières missions des cégeps, il semble bien que ces derniers avaient l'autonomie nécessaire pour réaliser leur mandat, notamment pour réaliser leur mission de formation.

4.4 Les cégeps n'ont pas occupé tout leur espace?

Par rapport à leur mission principale, celle de formation,

les cégeps jouissent d'une autonomie suffisante. Il reste à voir maintenant s'il est vrai le discours qui dit que les cégeps n'ont pas occupé tout l'espace qui pouvait être le leur. En jetant un coup d'oeil dans les différents champs des activités de formation, peut-on constater vraiment que les cégeps n'ont pas utilisé toute l'autonomie dont ils disposaient?

4.41 Des exemples

*Des exemples
parmi d'autres.*

On peut penser au petit nombre de politiques pédagogiques institutionnelles, notamment quant aux apprentissages, aux enseignements, aux programmes dont se sont dotés les cégeps. On peut penser également à la vie anémique du principal foyer collectif de réflexion et d'orientation pédagogique qu'est la Commission pédagogique; cela dans la plupart des cégeps et depuis fort longtemps. Il n'est pas interdit de s'interroger non plus sur l'absence à peu près généralisée de planification en matière d'éducation des adultes. En notant l'espace disponible dans le champ de l'autonomie des collèges, comment ne pas penser aux échanges peu soutenus à l'intérieur des cégeps sur les principaux enjeux pédagogiques? Et l'on pourrait ainsi allonger une liste d'exemples, tout aussi importants que ceux que nous avons signalés et concernant des champs d'activités où les collèges ont, en principe, une large autonomie.

A la lecture de ces quelques exemples où les cégeps n'ont pas agi, on peut penser qu'effectivement les cégeps n'ont pas occupé tous les espaces, qu'ils n'ont pas réalisé à propos des activités de formation toutes les activités que leur autonomie favorisait. Mais on peut se demander pourquoi.

4.42 Une autonomie enchaînée?

La part de responsabilité des cégeps.

Sans doute les cégeps n'ont-ils pas toujours eu les réflexes autonomistes nécessaires face au Ministère, sans doute également ne se sont-ils souvent tournés eux-mêmes vers le Ministère pour se décharger de la responsabilité de décisions à prendre en certaines circonstances, ce que le Ministère ne manque pas de rappeler à l'occasion.

Mais les nombreuses omissions des cégeps dans le champ même de leur mandat, alors que la qualité de la formation aurait exigé qu'ils agissent, invitent à penser que, peut-être, cette autonomie n'était pas, en réalité, aussi grande que nous venons de le voir. Peut-être cette autonomie était-elle une autonomie enchaînée.

Une autonomie "formelle" en bonne part.

On peut effectivement se demander si l'autonomie des cégeps n'a pas été une autonomie largement "formelle", une espèce de coquille vide, parce que différentes conditions qui en auraient assuré l'exercice réel étaient largement absentes dans la vie quotidienne des cégeps.

A plusieurs reprises et de diverses façons, les personnes entendues lors de la consultation ont fait état de différentes causes qui entravaient l'exercice de l'autonomie. Ces diverses causes se concentrent autour des aspects suivants de la vie des cégeps:

- les conditions de travail;

- . les ressources budgétaires;
- . les structures institutionnelles et le principe de gestion qui les sous-tend.

De l'avis du Conseil, tant les structures administratives des cégeps que le principe de gestion participative qui les sous-tend constituent, tels qu'ils sont vécus actuellement, les principaux obstacles à l'exercice de l'autonomie des cégeps. Nous leur consacrerons les deux derniers chapitres de ce rapport. Dans le présent chapitre sur l'autonomie, nous ne parlerons que des conditions de travail et des ressources budgétaires.

4.5 L'AUTONOMIE ENTRAVÉE

4.51 Les conditions de travail

*Leur influence
sur les activités
quotidiennes.*

A l'exception des cadres, toutes les catégories de personnels des cégeps sont syndiquées. C'est donc dire que les conventions collectives traitent des conditions de travail de la quasi-totalité des employés des cégeps. Quand on pense, par ailleurs, à la place et au rôle qu'est appelé à jouer l'ensemble des ressources humaines pour la réalisation du mandat des cégeps, on voit tout de suite l'importance capitale des conditions de travail dans le déroulement quotidien des activités effectuées dans le cadre de l'une ou l'autre des trois missions des cégeps.

*Au salon, les
vrais négocia-
teurs; à la salle
de jeux, les ins-
tances locales.*

Or, depuis nombre d'années, dans les domaines où les enjeux sont importants, les collèges publics sont à toutes fins pratiques presque exclus des négociations des conventions collectives. Et quand nous écrivons "collèges" nous pensons également aux employés de ces mêmes collèges: enseignants, professionnels non enseignants, employés de soutien. Graduellement, depuis 1972, par le jeu de négociations de plus en plus centralisées, de délégation en délégation, de palier en palier, les instances locales, patronales et syndicales, ont vu leur pouvoir sur le contenu des conventions collectives être de plus en plus réduit. Cela malgré une participation réelle importante des individus au plan local du côté syndical. Mais les exigences des grands ensembles, la nécessité de consensus,

la recherche du grand commun dénominateur, les exigences également de la stratégie avec ses consignes de silence et ses rapidités de mouvement, ont conduit à la situation que nous constatons. Malgré les individus, malgré leur participation, le poids de la structure et la bureaucratie qui l'a soutenue ont eu tendance à niveler, égaliser, normaliser, même les jugements des personnes, patrons comme syndiqués.

*Une contrainte
pour la participation locale
aux programmes.*

Or, il y a un lien direct entre les conditions de travail des employés et les différents choix que sont appelés à faire les cégeps pour réaliser leur mandat. On peut penser ici par exemple à la participation locale aux programmes d'État et à l'élaboration de programmes d'établissement pour répondre aux besoins différents des divers milieux où les cégeps sont implantés: par l'intermédiaire du règlement des études collégiales, l'État reconnaît que les divers milieux de la société québécoise ont des besoins de formation qui sont souvent différents. Sinon, pourquoi aurait-il introduit les programmes d'établissement et la participation locale aux programmes d'État? Or pourquoi cesse-t-il de reconnaître les besoins différents lorsqu'il négocie les conditions de travail uniformes pour les employés des quarante-quatre cégeps du Québec?

*Une contrainte
pour les choix
pédagogiques.*

On peut penser également aux différents axes de développement, à différentes aires d'excellence que voudraient se donner les cégeps: il y a les méthodes pédagogiques et les supports nécessaires que pourrait vouloir choisir tel ou tel cégep. Il y a aussi le désir fort louable que certains cégeps pourraient éprouver d'assurer un meilleur encadrement à l'apprentissage des étudiants, soit par le biais de l'organisation pédagogique

que, soit par un accent mis sur un service d'aide pédagogique individuelle.

Une contrainte pour la formation socio-communautaire.

Et que dire de la souplesse d'organisation et de contenu que requièrent les activités reliées à la formation socio-communautaire. Or la diversité des besoins socio-communautaires se marie mal avec l'uniformité et la rigidité de plusieurs clauses d'une convention collective pratiquement unique (30) pour les quarante-quatre cégeps.

Des conditions de travail souvent paralysantes.

On pourrait longtemps continuer à donner des exemples qui illustrent bien que l'autonomie dont nous avons parlé précédemment est une autonomie qui n'est pas sans chaîne par le biais de conditions de travail souvent rigides et presque toujours uniformes. Dans de telles circonstances, l'exercice de l'autonomie, aussi bien celle des individus "qui voudraient bien" que celle des institutions "qui ne peuvent pas", est un exercice qui exige toute la patience du monde et une approche à petits pas: beaucoup de temps, beaucoup d'énergie, peu de résultats.

Des conditions de travail uniformes pour des milieux de travail différents.

Cela est d'autant plus regrettable que les quarante-quatre cégeps du Québec sont fort différents les uns des autres et ont à répondre à des besoins différents et à des besoins qui

(30) Il y a bien deux conventions collectives, celle de la F.E.C. (C.E.Q.) et celle de la F.N.E.E.Q., (C.S.N.), mais, sauf l'exception notable de la commission pédagogique, les deux conventions sont, à toutes fins pratiques, identiques.

changent rapidement. Les cégeps sont de centres urbains et de centres régionaux, de milieux socio-économiques faibles ou forts, de milieux de longue tradition scolaire et de milieux récemment acquis à la scolarisation, d'établissements de 7 000 étudiants et d'autres de 900, tantôt à forte prédominance de l'enseignement professionnel plutôt "lourd", et d'autres à dominance d'enseignement général et d'enseignement professionnel "léger", etc.

Le besoin d'une participation locale plus importante.

Afin de permettre aux cégeps de bien identifier les besoins de formation des milieux où ils sont implantés, afin de permettre également aux personnels de ces mêmes cégeps de choisir les moyens qu'ils estiment préférables pour répondre aux besoins de formation, au plan des méthodes, des supports et des contenus, le Conseil des collèges estime que les instances locales, syndicales autant que patronales, devraient avoir une participation beaucoup plus significative dans la détermination du contenu des diverses conventions collectives que celle qu'elles ont actuellement, particulièrement dans les clauses qui ont un lien direct avec les activités de formation. Il devrait en être de même dans l'avenir pour les clauses qui, éventuellement, auront un tel lien avec les activités de recherche et de services à la communauté.

Une démonstration inversée.

Ce que nous constatons ici, la nécessité d'une large décentralisation pour répondre aux besoins réels des collèges comme de leur personnel, a été déjà reconnue d'une autre façon, par une sorte de démonstration inversée: par les crises à l'occasion de toutes les négociations dans le réseau des collèges et par les frustrations qui s'en sont suivies.

La réforme du régime de négociations.

Le Gouvernement a d'ailleurs senti lui-même le besoin de changer, vers une certaine forme de décentralisation, le régime de négociations dans les secteurs public et parapublic. C'est à l'occasion d'une consultation effectuée en juin 1984 par le Conseil du trésor sur cette question que le Conseil des collèges a adressé un avis au ministre de l'Éducation sur la réforme du régime de négociations des conditions de travail du secteur collégial public.

On pourra se référer à cet avis pour connaître les mesures préconisées par le Conseil dans le sens d'une large décentralisation des négociations à l'intérieur de balises déterminées au préalable, possiblement par une négociation centralisée.

Les acquis des négociations centralisées.

Et quand il préconise une assez large décentralisation, le Conseil des collèges ne condamne pas toute centralisation sur tous les objets de négociation. Peut-être même la centralisation a été nécessaire dans le passé pour assurer la cohérence d'un réseau issu d'une centaine d'établissements différents. Aussi le Conseil des collèges ne propose pas de tout rejeter, de faire fi d'incontestables acquis importants de négociations centralisées, comme des salaires décents et égaux quel que soit le cégep, comme des charges de travail comparables, etc.

Les besoins de l'avenir.

Mais il faut également assurer l'avenir. Pour cet avenir, selon le Conseil, le chemin de la négociation passe par une certaine décentralisation. En proposant cette décentralisation, le Conseil a à l'esprit les besoins nouveaux de la société québécoise pour les années futures, besoins liés aux mutations sociologiques, culturelles, technologiques de la so-

ciété, aux besoins variables du monde de l'industrie, du commerce et des affaires comme de celui du syndicalisme, et du patronat. Tous ces besoins là peuvent recevoir une réponse adéquate à l'intérieur du cadre du régime pédagogique actuel. Mais comme les conditions de travail qui enveloppent les activités de formation sont trop rigides et uniformes, le contenant dévore souvent le contenu et l'autonomie devient une coquille de plus en plus vide, une autonomie abstraite, ou si l'on préfère, une autonomie formelle. En proposant une certaine décentralisation des négociations, le Conseil des collèges propose en fait de laisser à l'autonomie un contenu concret ou réel.

Une décentralisation limitée.

Ajoutons deux dernières précisions à la position du Conseil sur la décentralisation des négociations: celle-ci doit porter essentiellement sur les articles qui ont un lien direct avec les activités de formation, comme les articles à propos du département et de la commission pédagogique, et cette décentralisation doit s'opérer par étapes, le délai nécessaire pour permettre aux instances locales, syndicales autant que patronales, d'assumer pleinement et adéquatement cette nouvelle responsabilité.

4.52 L'enveloppe budgétaire

L'austérité, une contrainte pour l'autonomie.

Lors de la tournée de consultation, certains intervenants, surtout des administrateurs, ont déclaré que les coupures ou les restrictions budgétaires des dernières années ont fait davantage pour restreindre l'autonomie des cégeps que toutes les mesures de contrôle, souvent superfétatoires, imposées par le

Ministère. Cela est bien possible: on a l'autonomie de ses moyens financiers. Mais jusqu'à un certain point seulement.

*Chaque chose
en son temps.*

Cela dit, tout en reconnaissant l'influence des ressources sur l'autonomie réelle des cégeps, ce sont là deux questions différentes qu'on peut traiter séparément et même qui ont profit à l'être: l'excuse de la pauvreté est une excuse trop facile pour accepter la dépendance. Chaque année, le Conseil doit émettre un avis sur l'allocation des ressources au réseau collégial: c'est à ce moment qu'il évalue si les cégeps ont les ressources suffisantes pour remplir leur mandat et mettre ainsi en oeuvre les activités de formation nécessaires pour répondre aux besoins de leur milieu respectif.

Pour l'instant, par rapport à l'influence de l'enveloppe budgétaire sur l'autonomie des cégeps, nous retenons trois aspects dont nous parlerons brièvement.

L'absence de planification budgétaire

*Savoir où l'on
va, utile également
pour l'autonomie.*

Un des griefs les plus souvent entendus lors de la consultation, c'est l'absence de planification budgétaire de la part du Ministère, à court, à moyen et à long terme. Cette absence est particulièrement ressentie à l'éducation des adultes où, depuis plusieurs années, les cégeps connaissent leur budget une fois l'année scolaire largement entamée. Cette absence de planification budgétaire constitue une entrave très réelle à la propre planification des cégeps qui, dans le cadre de leur autonomie reconnue par le régime pédagogique, pourraient vouloir amorcer tel ou tel changement, mettre sur pied tel

nouveau service ou telle nouvelle activité. Si cette absence de planification a toujours eu une influence négative sur l'autonomie des cégeps, - être autonome, c'est aussi pouvoir prévoir, - cette absence est particulièrement néfaste au moment où les restrictions budgétaires amenuisent les marges de manoeuvre possibles: à défaut de manoeuvrer sur la largeur, il faut sauvegarder la manoeuvre sur la longueur. Par son manque de planification, le Ministère enlève cette possibilité et entrave ainsi l'autonomie des cégeps.

Les contrôles budgétaires

*Des contrôles
peu respectueux.*

Nul doute qu'un contrôle budgétaire des cégeps par le Ministère s'impose: ne sont-ils pas financés à presque cent pour cent par des deniers publics? Cependant, il y a contrôle et contrôle. Quand le Ministère intervient dans le processus interne de contrôle, quand le Ministère organise directement une bonne partie du travail du responsable interne du budget par l'intermédiaire de directives, quand il oriente directement le travail du vérificateur externe, le Ministère ne respecte plus l'autonomie des cégeps.

*Le contrôle
souhaitable.*

S'il veut bien tenir son rôle face au contrôle budgétaire des cégeps, qu'il fasse le contrôle à l'entrée et à la sortie des cégeps, et qu'il contrôle bien les clientèles à partir desquelles les budgets sont alloués. Et s'il veut être respectueux de l'autonomie des cégeps, qu'il soit respectueux du processus administratif choisi par le collège, processus qui conduit le budget de l'entrée à la sortie du cégep.

La transférabilité budgétaire

Ce respect du processus budgétaire nous conduit tout naturellement à parler maintenant de la transférabilité entre tous les groupes et/ou postes budgétaires de l'enseignement régulier.

La masse salariale des enseignants.

Sur ce point, les restrictions ministérielles ont été réduites de beaucoup au cours des années au point qu'il ne reste plus qu'un seul groupe budgétaire où aucune transférabilité n'est possible vers un autre groupe ou des autres groupes vers lui. Ce groupe budgétaire, c'est ce groupe 2A, celui de la masse salariale des enseignants, où, dépendant de certaines circonstances, il peut rester à la fin de l'exercice financier des résidus relativement importants que les cégeps ne peuvent utiliser selon leurs propres priorités.

Deux poids, deux mesures.

Ce groupe 2A a une autre particularité: contrairement à tous les autres groupes budgétaires, s'il y a un solde positif à la fin de l'année budgétaire, le cégep ne peut l'utiliser selon ses propres priorités comme nous venons de le signaler. Par contre, si le solde est négatif, le cégep doit l'assumer et contrarier ainsi ses propres priorités. Nous avons là un cas de "deux poids, deux mesures". C'est pourquoi le Conseil des collèges recommande que le solde annuel, positif ou négatif, de l'enveloppe salariale des enseignants soit laissé aux états consolidés de chacun des cégeps.

*Une pleine
transférabilité
budgétaire.*

Plus largement, dans le contexte d'une négociation décentralisée comme celle que propose le Conseil dans l'avis dont il a été question précédemment, c'est la pleine transférabilité du groupe budgétaire de la masse salariale des enseignants qu'il faut assurer, à l'instar de tous les autres groupes budgétaires. Il est bien évident que cette transférabilité ne pourra se faire que dans le respect de la convention collective des enseignants, comme c'est le cas actuellement de tous les autres groupes budgétaires. Mais, malgré cette contrainte, qui aura été négociée localement entre des instances autonomes, il y aura quand même une marge accrue d'autonomie.

RECOMMANDATION. Le Conseil des collèges recommande donc de faire disparaître les entraves des règles administratives qui briment l'autonomie des cégeps dans l'utilisation de leur budget à l'enseignement régulier. De même le Conseil recommande de laisser aux cégeps les surplus de la masse salariale des enseignants.

4.4 CONCLUSION

Au terme de ces considérations sur l'autonomie des collèges effectuées dans le prolongement de la consultation du Conseil, un certain nombre de conclusions se dégagent.

Des missions à réaliser: un plaidoyer pour l'autonomie locale.

La première de ces conclusions, c'est que, pour remplir adéquatement le mandat qui devrait être celui des cégeps de demain, ces derniers ont besoin d'une grande marge d'autonomie, principalement pour mener à bonne fin leur mission de formation et ses trois volets, à savoir: l'enseignement régulier, l'éducation des adultes, la formation socio-communautaire. Et la marge de liberté requise par la recherche et les services à la communauté ne fait que renforcer cette exigence d'autonomie.

Les défis de l'avenir de l'enseignement collégial, tant au chapitre de l'accessibilité dans toutes ses dimensions - sociale, culturelle, géographique, économique -, qu'au chapitre des rapides mutations de tout ordre justifient cette autonomie plus grande.

L'autonomie et l'impunité; deux notions distinctes.

D'autre part, il ne faut pas confondre autonomie et absence d'obligation de rendre compte. L'approche choisie pour rendre compte, celle de politiques institutionnelles d'évaluation, convient à l'économie générale de l'ordre collégial. L'autonomie rend nécessaire cette forme d'évaluation et cette forme d'évaluation garantit et conforte l'autonomie. Or il nous faut constater que les cégeps accusent un très long retard dans l'établissement de politiques institutionnelles d'évalua-

tion, politiques qui constituent les meilleures garanties d'autonomie à long terme.

*Théoriquement,
beaucoup d'au-
tonomie.*

La deuxième conclusion qui se dégage, c'est que tant la Loi des cégeps de façon générale que le règlement des études collégiales en particulier rendent possible l'autonomie nécessaire. En effet, la Loi des collèges, de par les pouvoirs qu'elle assure aux cégeps, corporations publiques, assure les fondements légaux nécessaires. D'autre part, davantage encore que le régime pédagogique provisoire, le régime pédagogique promulgué sous forme réglementaire en février 1984 laisse aux cégeps toute l'autonomie nécessaire pour remplir adéquatement leur mission de formation.

Pratiquement...

Une troisième conclusion se dégage, même si dans les considérations qui précèdent nous n'avons pas insisté sur ce point: malgré la Loi des collèges, malgré le règlement des études, la grande majorité des cégeps disent ne pas jouir d'une grande autonomie.

*C'est dans la
tête qu'on est
autonome?*

Bien sûr, les différents modes d'intervention du ministère de l'Éducation auprès des cégeps ont pu dans le passé contribuer à restreindre cette autonomie. Mais, pour une part importante, l'autonomie ou le pouvoir des cégeps dépasse le cadre juridique. Elle repose sur la compétence professionnelle, sur l'implication sociale, sur le leadership de l'administration. En 1985, les cégeps sont diversement autonomes dans le même cadre général. C'est en bonne partie dans la tête qu'on est autonome! Selon la conception qu'il se fait de son propre rôle, le conseil d'administration s'assure en priorité de

l'application des normes du Ministère ou il voit à ce que, en premier lieu, le cégep réponde aux besoins et aux attentes du milieu. Cette dernière attitude est la seule qui permet véritablement à un cégep d'être autonome.

*Y a-t-il un
juste parmi
les lecteurs
de ce rapport?*

Et cette attitude n'est pas toujours facile à tenir. Car il en est de l'autonomie comme de la vertu: s'il est bien difficile d'être contre au point de départ, il arrive que les difficultés de la pratique invitent chacun à modérer ses ardeurs...

*Les plus auto-
nomes des cégeps le
sont encore peu.*

Cela dit, il n'en reste pas moins que certaines mesures légales ou administratives peuvent entraver l'autonomie et empêcher de s'exercer la compétence professionnelle, l'implantation sociale et le leadership de l'administration. Si les cégeps sont diversement autonomes en 1985, les plus autonomes le sont quand même peu. Pourquoi?

*Deux causes à
l'érosion de
l'autonomie.*

C'est la quatrième conclusion qui se dégage: l'absence de certaines des conditions nécessaires à l'exercice de l'autonomie que, juridiquement, les cégeps possèdent. Ces conditions concernent les conditions de travail des employés et l'enveloppe budgétaire des cégeps. Aussi sur ces points le Conseil des collèges a déjà fait les recommandations dans un avis qu'il a publié en juin 1984 et on en ajoute ici quelques unes à propos de l'enveloppe budgétaire.

Nous oserons.

Oserons-nous enfin, au terme de ces considérations sur l'autonomie, dire que, quelque paralysantes qu'elles aient pu être pour l'exercice de l'autonomie des cégeps, ces conditions

n'expliquent pas à elles seules, loin de là, la dérive de l'autonomie des cégeps?

*Une loi et
un régime
favorables.*

Sans doute est-il important de donner à un établissement l'autonomie qui lui est nécessaire pour assumer les responsabilités de son mandat. Cela, la Loi des collèges le fait de même que le règlement des études collégiales.

*Le budget et
les conventions.*

Sans doute également faut-il prendre soin de ne pas placer ces mêmes établissements dans des conditions qui rendent inutilement ardu l'exercice de cette autonomie nécessaire. Et nous avons signalé deux de ces conditions.

*Les structures
institutionnelles.*

Mais, surtout, il faut également que les structures de l'établissement et la philosophie de la gestion qui les anime puissent porter et assumer cette autonomie. Or la consultation effectuée par le Conseil nous montre qu'il existe sur ce plan beaucoup de difficultés qui empêchent les cégeps d'utiliser pleinement l'autonomie dont ils disposent. Voyons de plus près ce qu'il en est.

CHAPITRE 5:

5. LA GESTION PARTICIPATIVE

5.1 Une approche participative

Les structures administratives des collèges publics du Québec s'inspirent d'une philosophie administrative basée sur le concept de la gestion participative. Tant la loi constitutive des cégeps que la pratique qui s'est développée par la suite témoignent de cette inspiration.

Quelques preuves à l'appui.

La composition du conseil en est le signe le plus évident comme la présence même d'une commission pédagogique chargée de conseiller le conseil d'administration de chaque collège. Les négociations des conventions collectives qui ont suivi la création des cégeps ont révélé cette préférence, apparente tout au moins, pour une philosophie de gestion participative, particulièrement en ce qui a trait à la composition et aux fonctions des commissions pédagogiques.

5.2 Deux conceptions de la participation

Une première et une deuxième.

La consultation du Conseil a révélé qu'il y avait deux approches, où si l'on préfère, deux conceptions principales de la participation dans le réseau collégial, ce qui n'est pas sans avoir une influence prépondérante sur le fonctionnement de structures basées sur la gestion participative. Qu'on nous permette de reproduire ici quelques extraits de la synthèse

de la consultation publiée par le Conseil des collèges en 1984 (31) et qui exposent ces deux conceptions.

Une approche "institutionnelle" et une approche "collective".

"De façon générale, la consultation a permis au Conseil des collèges d'identifier deux approches dans le milieu collégial lorsqu'il est question de participation. Il y a, d'une part, l'approche "institutionnelle" qui limite la participation à l'institution elle-même; la solidarité ultime doit être institutionnelle. Il y a, par contre, l'approche qu'on pourrait qualifier de "collective" qui, elle, accorde son allégeance à l'ensemble de la société québécoise; la solidarité ultime est alors sectorielle, c'est-à-dire qu'elle est identifiée à un groupe, à un syndicat, à une fédération, à une dimension d'ensemble de la société.

Une participation selon le mandat et selon la compétence.

Au sujet du rôle ou de la responsabilité des "participants" à la gestion et à l'organisation des cégeps, là aussi se dégagent deux approches. L'approche qui privilégie la "représentation" veut mandater chacun des participants. L'autre approche privilégie plutôt des critères de "compétence" des participants. Une fois désigné par le groupe qu'il représente, c'est par ses qualités personnelles que le participant doit jouer son rôle."

5.3 La gestion participative telle que vécue

Ces conceptions diverses de la gestion participative ont été

vécues avec une intensité différente d'un cégep à un autre et d'une instance administrative à une autre.

Le conseil d'administration

Une participation difficile.

Le conseil d'administration est souvent le lieu, a-t-on fait remarquer lors des consultations, d'affrontements entre différentes catégories de la représentation interne des cégeps, particulièrement entre les administrateurs et les représentants syndiqués. Quant aux représentants socio-économiques et à ceux des parents, ils sont souvent réduits au rôle d'arbitres de querelles internes, quand ce n'est pas au rôle de spectateurs. De plus ces deux dernières catégories de représentants regrettent de ne pas toujours avoir l'information nécessaire pour prendre part aux discussions et pour apporter une contribution autonome aux décisions. Par ailleurs, certains jugent trop restrictive l'interprétation qu'on fait de l'article 12 (32) de la Loi des collèges qui aurait comme effet de réduire considérablement la participation de certaines catégories d'employés. C'est ce qui explique peut-être

-
- (32) "(...) un membre du personnel d'un collège qui fait partie du conseil peut prendre part aux délibérations mais ne peut voter sur toute question concernant son engagement et ses conditions de travail ou celles concernant l'engagement et les conditions de travail de la catégorie d'employés à laquelle il appartient. Sauf le directeur général, un membre du personnel d'un collège qui fait partie du conseil ne peut voter sur toute question concernant les conditions de travail d'autres catégories d'employés (...)".

l'absence de représentants de différents groupes syndiqués au conseil d'administration.

La commission pédagogique

*Une photo de
la situation.*

Pour obtenir une information plus complète que celle qu'il avait obtenue lors de la consultation à propos des commissions pédagogiques, le Conseil des collèges a fait relever, il y a quelques semaines, la situation des commissions pédagogiques à partir de quelques données objectives. Les voici sommairement résumées.

*Un éventail
très large.*

Il existait en décembre 1984 trente commissions pédagogiques, ce qui signifie que quatorze cégeps sur 44, le tiers approximativement, n'ont pas une telle instance et cette absence dure depuis neuf années dans certains cégeps. Quant à la vitalité des trente commissions pédagogiques existantes, elle varie beaucoup d'un cégep à un autre: ainsi le nombre de réunions en 1983-1984 a pu varier de zéro à vingt-cinq, le nombre de recommandations à l'intention du conseil d'administration, pour sa part, de zéro à soixante-trois.

*Un relevé si-
gnificatif.*

Plus qu'une longue démonstration, ces quelques chiffres illustrent une situation inquiétante lorsqu'on se rappelle le mandat même que la loi confie aux commissions pédagogiques, celui d'aviser le conseil d'administration "sur l'organisation et le développement de l'enseignement". Il y a bien, dans plusieurs cégeps, certaines instances de remplacement qui ont tenté, tant bien que mal, de prendre le relai des commissions pédagogiques absentes ou déficientes. Cependant ces structures de

remplacement n'ont pas eu l'influence, ni surtout la constance qu'on est en droit d'attendre d'une instance pédagogique officielle dont le rôle est absolument nécessaire pour l'orientation et le développement des activités de formation des cégeps.

Le département

La gestion participative en panne.

Si la gestion participative est parfois vécue difficilement aux conseils d'administration et dans les commissions pédagogiques, le principe même de la gestion participative est conservé intact cependant. La situation est moins claire par contre lorsqu'on aborde le département, cette autre structure administrative fondamentale des cégeps. Dans les articles des conventions collectives traitant des départements apparaît une autre théorie administrative, celle de l'autogestion, particulièrement dans les conventions signées depuis 1976. Dans ces conventions, plusieurs activités, concernant la réalisation du mandat même des cégeps et réalisées par le département, échappent, selon ces conventions, au pouvoir de ces mêmes cégeps. C'est moins clair cependant pour la responsabilité de ces mêmes activités.

Un inconvénient majeur.

Cette présence simultanée d'autogestion et de gestion participative dans un même ensemble administratif n'allait pas sans poser quelques problèmes comme l'a révélé la consultation menée par le Conseil des collèges. D'une part, on observe que le département est la structure de base pour encadrer les activités de formation, particulièrement à l'enseignement régulier. De plus, on y remarque, par l'intermédiaire des ensei-)

gnants entendus, que les départements sont dans l'ensemble les lieux actifs où les enseignants se reconnaissent chez-eux. Cependant, malgré des progrès réalisés dans la production des plans de travail et des rapports annuels, les activités départementales sont largement méconnues des administrateurs des cégeps qui sont responsables du développement du collège: ce qui fait que les responsables de l'orientation et du développement des activités de formation connaissent mal les activités mêmes qu'ils ont la responsabilité d'orienter et de développer. Rares sont ceux, estime le Conseil, qui ne verront pas qu'il y a là un inconvénient majeur.

*Les étudiants
absents des
structures dé-
partementales.*

Concluons ce bref survol de la gestion participative telle qu'elle est vécue dans les cégeps par une dernière constatation que le Conseil a pu faire, c'est que les étudiants sont à peu près complètement absents de la structure la plus proche de leur apprentissage, le département, et qu'ils se retrouvent, pour participer, au haut des structures, soit au conseil d'administration, soit, quand elle existe, à la commission pédagogique. A la réflexion, cette situation se comprend: généralement le département est basé sur la discipline et répond à des besoins de professionnels spécialistes tandis que les besoins des étudiants concernent surtout l'intégration de leurs divers apprentissages. Telle qu'elle est actuellement, la structure départementale ne répond pas adéquatement aux besoins des étudiants. Mais il arrive qu'à l'enseignement professionnel la configuration des départements, qui regroupent les enseignants des cours de spécialisation, répond mieux aux besoins des étudiants. Malgré cette dernière réserve, il n'en reste pas moins que les étudiants n'ont à peu

près

aucune représentation officielle dans les départements, aussi bien à l'enseignement professionnel qu'à l'enseignement général.

*Les structures,
des obstacles
à l'autonomie.*

Voilà donc largement esquissée la situation du fonctionnement des principales structures administratives des cégeps et de l'approche de gestion participative qui soutient ces structures. Si l'exercice de l'autonomie repose en partie sur le fonctionnement adéquat des structures administratives, on peut comprendre le genre d'obstacles à l'autonomie que représente le fonctionnement des principales structures administratives des cégeps.

*Des correctifs
importants s'im-
posent.*

Le Conseil des collèges estime en effet qu'une large autonomie est nécessaire aux cégeps pour permettre à ces derniers de mieux réaliser leur mandat, de mieux relever, au plan de la formation, tous les défis auxquels les cégeps seront confrontés dans l'avenir. Mais les structures institutionnelles doivent être capables de porter efficacement l'autonomie dont les cégeps ont besoin pour réaliser leur mandat, pour mener à terme leurs missions de formation, de recherche et de services à la communauté. Il devient donc impératif d'apporter un certain nombre de modifications au partage interne du pouvoir et à l'économie de l'ensemble des structures administratives des collèges. Il devient impératif surtout que les différentes catégories de personnels des cégeps réfléchissent à la pertinence de la gestion participative et aux conditions préalables qui rendent ce mode de gestion efficace.

Les structures et les mentalités.

Le Conseil des collèges est bien conscient que les structures ne sont pas tout, même, qu'elles ne sont pas le principal. Davantage que les structures importent les mentalités et le climat. Mais le Conseil des collèges ne peut changer directement, par le moyen de recommandations, ni les mentalités des personnes, ni le climat des établissements. Par ailleurs, tous savent que les mentalités et le climat influencent le fonctionnement des structures, mais l'inverse est également vrai: de bonnes structures, adaptées aux besoins et aux ressources d'un établissement peuvent contribuer, en retour, à améliorer les mentalités et le climat.

5.4 Une approche à maintenir

La gestion participative, une approche de gestion adéquate?

Devant ce qui a été le fonctionnement des principales structures institutionnelles des cégeps dans le passé, quelques questions viennent immédiatement à l'esprit: des structures administratives comme celles que possèdent actuellement les cégeps, basées sur la gestion participative, sont-elles des structures qui peuvent répondre aux besoins des cégeps? De telles structures sont-elles encore des instruments adéquats pour permettre à ceux-ci d'assumer pleinement leur autonomie et pour leur permettre d'être à pied d'oeuvre pour réaliser leur mandat? D'autres structures que celles qui existent présentement, issues de la même approche de participation, ne seraient-elles pas préférables et ne fourniraient-elles pas aux cégeps de meilleurs instruments? Et, à la limite, si aucune structure basée sur la gestion participative ne peut se révéler un bon instrument pour assumer l'autonomie dont les collèges ont besoin, ne pourrait-on pas s'interroger sur la

gestion participative elle-même, sur la pertinence de maintenir cette approche de gestion?

↓
La gestion participative, une approche de gestion à conserver.

Pour l'instant cependant, le Conseil des collèges n'est pas rendu à cette dernière question, c'est-à-dire à remettre en cause le principe même de la gestion participative. Son évaluation en effet ne le porte pas à remettre en cause ce principe de gestion mais elle le porte à s'interroger sur son aménagement.

La gestion participative, peu contestée.

En premier lieu, le Conseil des collèges ne remet pas en cause l'approche administrative basée sur la gestion participative parce que, lors de la consultation, à peu près personne, ni de l'interne, ni de l'externe du réseau collégial, n'a remis en cause ce principe même. On conçoit facilement que la remise en cause du principe de base des structures institutionnelles et son remplacement éventuel entraîneraient des changements d'une ampleur telle que, pour avoir quelque chance de réussir, ces changements devraient être largement désirés dans le réseau collégial. Or constatons-nous, tel n'est pas le cas. Si des changements sont désirés, ils le sont à l'intérieur du principe de la gestion participative.

La gestion participative, une approche qui convient.

Une autre raison, moins liée à la conjoncture, milite en faveur du maintien de la gestion participative: la plupart des raisons que nous avons apportées au chapitre précédent, en faveur de l'autonomie des collèges, sont encore là pour justifier la gestion participative. L'autonomie professionnelle des éducateurs, l'avantage d'être proche des besoins à satisfaire, le dynamisme issu de l'autonomie pour la mise en valeur

des ressources humaines, la mise au rancart des différentes orthodoxies, voilà quelques-unes des raisons qui ont milité en faveur de l'autonomie des collèges; autant de raisons encore qui invitent à ne pas s'approcher d'un modèle hiérarchique d'administration et à maintenir, plutôt, le principe de gestion participative. Mais jusqu'à quel point réaliser ce principe et comment le réaliser? Ce sont là les deux questions sur lesquelles le Conseil invite à la réflexion.

5.5 Les préalables à la gestion participative

Même si elles ne sont pas indifférentes, les structures en elles-mêmes n'assurent pas, par leur seule présence, le bon fonctionnement de l'organisme. Il y a des conditions préalables aux structures quelles qu'elles soient pour que celles-ci soient de bons instruments au service de l'établissement, pour permettre à ce dernier de réaliser son mandat. Ce qui est vrai pour tout principe d'organisation l'est, de façon particulière, pour le principe de gestion participative.

Un archaïsme?

Comme le Conseil l'a souligné il y a un moment, ce n'est pas tant les structures qui importent que les mentalités et, s'il est des changements qui s'imposent, c'est bien d'abord au plan des mentalités. Mais le Conseil des collèges retient tous les éléments de cette réflexion: les changements s'imposent d'abord dans les mentalités, mais des changements doivent être ensuite apportés aux structures. C'est un autre des multiples exemples du mariage, toujours indissoluble, du fond et de la forme. Et c'est là la question même des préalables aux changements.

Pour que des structures basées sur le principe de gestion participative soient de bons instruments qui aident le fonctionnement d'un établissement, il faut que soient établies quelques conditions préalables élémentaires.

Un accord nécessaire des parties.

En tout premier lieu il faut un accord, au moins implicite et idéalement explicite, entre les parties participantes sur la nature et la signification de la gestion participative sur les points suivants:

- . sur l'intensité de l'application du principe de gestion participative, entre la consultation simple à un pôle et la co-gestion à l'autre pôle;
- . sur la clarté et la précision du partage des pouvoirs et des responsabilités entre les différentes instances de l'établissement et leur intégration en un tout institutionnel;
- . sur la composition de ces différentes instances institutionnelles;
- . sur les compétences personnelles minimales pour participer;
- . sur le champ d'autonomie de fonctionnement des individus et la nature des mandats des mandatés;
- . sur les principes de responsabilités et de reddition de compte;

Voilà pour le premier préalable.

Pourquoi investir dans les décodeurs de textes?

Lors de la consultation menée en 1984, plusieurs ont noté le manque d'information qu'ils avaient à leur disposition pour participer vraiment aux réunions du conseil d'administration des cégeps: l'information n'est pas toujours disponible et quand elle l'est, font remarquer des membres des conseils d'administration extérieurs aux cégeps, elle est souvent présentée de façon presque codée, selon un langage de sigles et d'expressions normalisées dont le M.E.Q., (et désormais le M.E.S.S.T.) et la D.G.E.C. sont particulièrement friands, surtout lorsqu'ils invitent les agents d'éducation à entreprendre des démarches structurantes en vue de responsabiliser les bénéficiaires des services pédagogiques... C'est toute la question du second préalable à la gestion participative.

Une information adéquate.

Ce second préalable, également nécessaire pour le fonctionnement adéquat de structures basées sur la gestion participative, c'est celui d'une information disponible, intelligible et crédible. Celui qui détient l'information détient le pouvoir, dit-on. Si le premier préalable est comme le devis de la gestion participative, l'information, avec les trois caractéristiques mentionnées, en est le lubrifiant. Seule, en effet, une information au-dessus des parties, qu'on ne peut soupçonner d'être partisane, peut rassurer durablement chacune des parties qu'elle travaille, sans être dupe, au bien de l'ensemble. C'est la caractéristique de départ dont l'information a besoin pour qu'elle soit crédible. Une autre caractéristique essentielle, évidemment, c'est qu'elle soit disponible, tant sur le plan de la quantité pour les diverses questions à trai-

ter que sur le plan de la qualité par une présentation accessible aux participants. Et l'aspect qualitatif conduit à la troisième caractéristique de l'information: que celle-ci soit intelligible. C'est une question de décence et de respect des personnes dont on sollicite la participation.

L'érosion des services d'information.

A cet effet, le Conseil ne peut pas ne pas signaler ici l'érosion subie, sous l'effet des compressions budgétaires, par les différents services d'information des cégeps. Sans doute les collègues ont-ils dû faire des choix, mais le Conseil regrette que ces choix aient porté atteinte à plusieurs services d'information dans les cégeps qui sont passés de 26 à 19 en quelques années. Sans doute certains collègues ont pu compenser cette disparition d'un service spécifique d'information par un autre moyen, mais il n'en reste pas moins que ces suppressions affaiblissent l'esprit même de la gestion participative.

5.6 CONCLUSION

Il a loin de la coupe aux lèvres.

Il apparaît donc en conclusion que si la gestion participative est en principe un mode de gestion approprié à l'autonomie nécessaire aux cégeps, sa mise en application et son exercice quotidien ne vont pas de soi.

Aux cégeps de faire les premiers pas.

Nous avons signalé les deux conditions préalables au bon fonctionnement de structures administratives qui s'inspirent de la philosophie de gestion participative. Il semble au Conseil des collègues qu'il est important que chaque cégep fasse, pour son propre compte, une réflexion sur ces deux préalables à la gestion participative, quel que soit le mode de réalisation de

cette dernière: car, c'est selon le Conseil, faute de dialogue et d'entente sur ces préalables entre les parties concernées que les structures institutionnelles des cégeps ont pu constituer des obstacles à l'autonomie des cégeps.

*Favoriser des
échanges.*

C'est pourquoi toute la réflexion du Conseil des collèges qu'on retrouve au chapitre suivant et toutes les recommandations qu'il y fait visent à favoriser des échanges et des ententes au plan local quant à la nature des structures institutionnelles à mettre en place. Selon le Conseil, il est dans la logique même de la gestion participative que les composantes des cégeps participent le plus possible à l'établissement de ces structures.

CHAPITRE 6:

6. LES STRUCTURES INSTITUTIONNELLES

6.1 Le conseil d'administration

*L'interface
du cégep.*

Le conseil d'administration est le premier élément des structures administratives d'un établissement. A ce titre, c'est la première des structures internes des cégeps. Mais, en même temps, le conseil d'administration constitue l'interface du cégep avec l'État, les autres cégeps et la société en général. C'est ce dernier aspect du rôle du conseil d'administration qui justifie la Loi des collèges de préciser la composition des conseils d'administration des cégeps alors qu'elle est très discrète sur ce point à propos de la commission pédagogique dont l'existence, pourtant, est prévue dans la loi.

*Une participation
locale plus im-
portante.*

Bien conscient du rôle que le cégep devrait jouer quant à la détermination de la composition de son propre conseil d'administration dans un contexte de gestion participative, le Conseil des collèges présente ici un certain nombre de recommandations qui vont toutes dans le sens d'une plus grande participation à assurer au cégep pour la composition de son propre conseil.

Après avoir parlé brièvement du rôle du conseil d'administration, nous nous attarderons quelque peu à la composition de ce

dernier et aux modes de désignation de ses membres.

6.11 Le rôle du conseil d'administration

Peu de critiques.

Peu de remarques ou de critiques ont été entendues lors de la consultation menée par le Conseil des collèges à propos du rôle du conseil d'administration. Quelques remarques seulement ont été faites qui concernaient la propension de quelques conseils d'administration à s'ingérer dans la gestion quotidienne des établissements, ce qui, manifestement, ne fait pas partie de leur rôle d'un conseil d'administration.

Malgré le peu de remarques entendues sur ce point, nous en parlons quand même brièvement parce que le rôle d'un conseil est le critère de base, si ce n'est pas le seul, qui doit présider à sa composition.

La raison d'être des conseils d'administration.

Le conseil d'administration a la responsabilité d'exécuter le mandat du cégep tel que défini dans la Loi des collèges. Au moment où nous avons parlé du mandat qui devrait être celui des cégeps pour que ces derniers aient la responsabilité de répondre aux besoins de la population qu'ils ont à servir, nous avons suggéré au législateur d'élargir ce mandat et d'en préciser certains volets.

Rappel du mandat.

Nous avons suggéré que la loi élargisse le mandat des cégeps pour que celui-ci comporte officiellement trois missions: la principale, celle de formation et deux autres missions secondes, mais non secondaires, celle de la recherche et celle des services à la communauté. Nous avons également suggéré d'at-

tribuer à la mission de formation trois volets distincts: l'enseignement régulier, l'éducation des adultes et la formation socio-communautaire.

Le point de rencontre de l'interne et de l'externe des cégeps.

Nous avons déjà noté comment, par l'intermédiaire de ces trois missions, le cégep faisait partie de son milieu, comment la réalisation de ces missions assurait l'osmose nécessaire entre le cégep et son milieu, dans une dynamique d'appartenance et d'appropriation. Sur ce plan précis, qui touche à la nature même du cégep, le conseil d'administration est comme la plaque tournante où se rencontrent la démarche d'appartenance du cégep à son milieu et la démarche d'appropriation du cégep par le milieu. C'est une des responsabilités principales des conseils d'administration de réaliser cette double démarche.

C'est l'ensemble de ce mandat tel que nous proposons de le préciser que le conseil d'administration de chaque cégep a la responsabilité de réaliser. Lors du chapitre sur l'autonomie des cégeps, nous avons vu quelle autonomie devrait être celle des cégeps, quels pouvoirs devraient être les leurs, pour qu'ils puissent le mieux possible réaliser leur mandat.

Un partage des pouvoirs et des responsabilités.

Il tombe sous le sens que le conseil d'administration n'a pas à assumer lui-même tous les pouvoirs que prévoit la loi et à exercer lui-même toutes les fonctions que suppose l'exercice de ces mêmes pouvoirs. Dans un contexte de gestion participative, les pouvoirs et les fonctions ont à être partagés entre les différentes instances administratives et les différents personnels.

Un rôle

- . d'orientation
- . de planification
- . d'administration
- . d'évaluation.

Face à ces pouvoirs à assumer et à ces fonctions à exercer, le conseil d'administration a un rôle d'orientation concernant les priorités à établir à l'intérieur des différents éléments du mandat et un rôle de planification du développement de l'établissement pour réaliser les priorités. Le conseil d'administration a, évidemment, un rôle d'administration qui consiste à fournir à l'établissement les ressources humaines et physiques dont il a besoin pour réaliser son développement. Enfin, en étant l'instance institutionnelle responsable du mandat donné par l'État et des moyens fournis pour les contribuables, le conseil d'administration a un rôle d'évaluation et de compte à rendre auprès de l'État et de la société québécoise.

Les principales fonctions.

Dans le cadre de ces rôles à assumer, le conseil d'administration a, selon le Conseil des collèges, à exercer, principalement les fonctions suivantes:

- . l'établissement des structures internes du cégep autres que le conseil d'administration lui-même et le partage des pouvoirs et des responsabilités entre les différentes instances administratives ainsi que la composition de ces instances;
- . le choix des programmes pour réaliser les divers volets du mandat;
- . l'établissement des politiques institutionnelles et des règlements requis pour assurer le fonctionnement cohérent de toutes les composantes de l'établissement;

- . le choix des supports physiques et techniques pour appuyer les programmes retenus et les politiques adoptées;
- . le choix des différents personnels nécessaires pour réaliser les divers programmes;
- . la production du rapport annuel d'activités de l'établissement.

*L'aménagement
des rôles et
des fonctions.*

Sans parler des fonctions d'ordre financier ou juridique dont parle la Loi des collèges, nous avons dans la liste qui précède les principales fonctions qui découlent du rôle ou des rôles qu'a à assumer un conseil d'administration de cégep. Nous n'avons rien dit cependant de la manière dont il doit assumer ces divers rôles et s'acquitter de ses fonctions. Cette manière ne peut que varier selon les rôles et selon les fonctions. Nous verrons plus loin, à l'occasion de réflexions sur la commission pédagogique, un modèle possible d'aménagement des rôles et des fonctions du conseil d'administration avec sa commission pédagogique. Retenons que cette manière doit toujours s'inspirer, cependant, d'une approche de gestion participative dont nous avons dit qu'elle était la meilleure conception administrative pour permettre aux cégeps de réaliser leur mandat. Et dans l'esprit de la gestion participative, si le conseil d'administration a la responsabilité propre de certaines fonctions, il est normal qu'il les exerce en collaboration avec d'autres instances du cégep.

Sur la base de ces quelques considérations sur le rôle et les fonctions d'un conseil d'administration et à la lumière des

différentes critiques entendues lors de la consultation, voyons maintenant quelle devrait être, selon nous, la composition des conseils d'administration des cégeps.

6.12 La composition des conseils d'administration

Les principales critiques entendues lors de la consultation.

La composition des conseils d'administration des cégeps a été l'un des objets sur lesquels il y a eu le plus d'interventions lors de la consultation menée par le Conseil en 1984. Outre les critiques dont nous avons parlé au chapitre sur le vécu de la gestion participative, les observations et les recommandations les plus souvent entendues ont été les suivantes:

- . La faiblesse de la représentation étudiante à la suite de la modification apportée à la loi des collèges en 1979 qui indique que l'un des deux étudiants membres du conseil doit être un adulte inscrit à temps complet;
- . La pertinence de voir quatre sièges réservés aux parents d'étudiants au conseil d'administration d'un établissement d'enseignement postobligatoire dont près de la moitié de la clientèle étudiante est inscrite à l'éducation des adultes;
- . La disparition de la souplesse de la composition du conseil que comportait la cooptation de deux membres avec la Loi 21 et de la possibilité d'adaptation locale que cette cooptation permettait;

- . La lourdeur du fonctionnement d'un organisme composé de vingt membres.

Mis à part la critique déjà signalée sur l'intrusion de certains conseils d'administration dans la gestion quotidienne des établissements et sur le vécu de la gestion participative, nous avons là les principales critiques ou observations entendues lors de la consultation. Il ne va pas de soi que l'on doive, ni même que l'on puisse donner satisfaction à chacune de ces critiques ou de ces suggestions.

*Les limites des
changements
souhaitables.*

D'autres considérations et d'autres réalités doivent, en effet, s'ajouter à ces critiques et à ces suggestions lorsqu'il s'agit de proposer au Ministre un certain nombre de recommandations visant à modifier la composition actuelle des conseils d'administration des cégeps.

Tout d'abord les critiques que nous avons entendues ne sont pas d'une ampleur telle et ne sont pas généralisées à ce point qu'il faille chambarder complètement la composition des conseils d'administration. Les informations que le Conseil détient confirment que dans l'ensemble les conseils d'administration fonctionnent assez bien, ce qui ne légitimerait pas un chambardement complet, mais qu'il pourrait mieux fonctionner, ce qui justifie certaines modifications relativement mineures.

*Des changements
pour l'avenir.*

D'ailleurs ces modifications que le Conseil recommande ne reposent pas tellement sur les difficultés rencontrées dans le passé mais elles se veulent surtout des moyens pour aider les

cégeps à assumer tous les aspects que le Conseil estime devoir faire partie désormais du mandat des cégeps dans l'avenir. Elles visent, particulièrement, à favoriser l'intégration du cégep dans son milieu, à assurer les liens qui permettent l'appartenance au milieu et l'appropriation par le milieu.

Une réalité non négligeable...

En proposant ces modifications, le Conseil des collèges a à l'esprit une réalité qui l'empêche de rêver à une composition idéale de conseil d'administration: il existe dans le Québec de 1985 quarante-quatre conseils d'administration bien réels composés selon les prescriptions de la Loi 25.

Au tour de l'approche de gestion participative.

Le principe de composition de ces conseils repose sur une approche de gestion participative dont nous avons déjà dit qu'elle était la meilleure approche pour établir les structures internes de l'institution. Compte tenu des critiques entendues, les modifications à la composition ne pourront remettre en cause ce principe de gestion et devront se contenter de présenter des modifications quant à l'importance de la représentation des différents groupes. Un certain nombre d'autres considérations a également présidé aux recommandations du Conseil:

Une prépondérance aux membres externes.

- Autant la nature du mandat des cégeps, tel que proposé par le Conseil avec ses trois missions de formation, de recherche et de services à la communauté, que le rôle même du conseil d'administration conduisent le Conseil des collèges à privilégier un mode de composition où les représentants d'autres groupes que les personnels sont majoritaires.

Un équilibre entre les employés et les clientèles.

- Le Conseil des collèges estime qu'un équilibre est à maintenir cependant entre les différents groupes et qu'il doit s'établir à partir de la ligne de partage naturelle qu'il y a entre les clientèles qui requièrent des services et les personnels qui ont à fournir ces services. Par clientèles, il faut comprendre tous ceux qui, à un titre ou à un autre, peuvent utiliser les différents services du cégep dans le cadre de l'une ou l'autre mission du mandat de celui-ci. Entrent dans cette catégorie des clientèles, les membres socio-économiques et les étudiants jeunes et adultes. Entrent dans la catégorie des personnels, les administrateurs et les autres employés, qu'ils soient syndiqués ou non.

Une participation plus grande au plan local.

- Tout en tenant compte du fait que quarante-quatre conseils d'administration existent et qu'ils ont actuellement une composition uniforme, le Conseil des collèges estime qu'il est conforme à la gestion participative de laisser dans l'avenir à chaque conseil le plus d'autonomie possible pour fixer sa propre composition.

Sur la base des considérations qui précèdent, le Conseil des collèges fait les recommandations suivantes à propos de la composition des conseils d'administration des collèges:

RECOMMANDATION

- a) Si le point de vue des parents peut constituer un apport fort valable aux délibérations des conseils d'administration des cégeps, nous ne croyons pas qu'il soit requis de réserver quatre postes aux parents pour assurer que cet apport soit présent. En effet, parmi ceux qui siègent au conseil à d'autres titres, comme socio-économiques, comme enseignants, etc., on

retrouve régulièrement des parents et c'est souvent parce qu'ils sont parents d'étudiants au cégep qu'ils acceptent de siéger au conseil. C'est pourquoi nous proposons de convertir les quatre sièges réservés à des parents en des sièges additionnels réservés à des membres socio-économiques. Ce transfert aura comme effet de porter de 6 à 10 le nombre de sièges réservés à cette catégorie de représentants.

*La présence des
parents assurée
différemment.*

Cette modification se justifie de la façon suivante: il faut tenir compte de façon plus précise de l'évolution, tant de celle des mentalités que de celle des clientèles. La loi en effet déclare majeur, l'étudiant de 18 ans, ce qui pose la question de la nécessité de la présence de ses parents au conseil d'administration. Par ailleurs, comme nous l'avons déjà signalé, près de la moitié de la clientèle des cégeps fréquente l'éducation des adultes dont l'âge moyen dépasse les 25 ans. Ajoutons que la diversité des missions du cégep et des différents volets de ces missions conduisent tout naturellement à recourir à un genre d'expérience différent de celle des parents en tant que parents. La présence de quatre sièges réservés à des représentants des parents pouvait se comprendre il y a une vingtaine d'années, compte tenu de la mentalité de l'époque et des priorités de développement des cégeps, qui concernaient surtout l'enseignement régulier, mais la situation est tout autre aujourd'hui. Ajoutons enfin que nous proposons d'enlever l'obligation de choisir quatre parents en tant que parents. Et sur la base de la situation observée dans le passé, il serait par ailleurs fort étonnant que, parmi les dix socio-économiques ou d'autres membres du conseil, il n'y en ait pas plus d'un qui ne soit parent d'un étudiant du cé-

gep. Il appartient selon nous à chaque cégep d'évaluer la pertinence de cette présence des parents au conseil et d'utiliser, s'il la juge nécessaire, le mécanisme de la cooptation dont nous parlons plus loin.

Une voix prépondérante pour le milieu.

La pertinence de placer des membres socio-économiques aux postes laissés vacants par la suppression des parents se comprend lorsqu'on considère le rôle renouvelé de l'école d'aujourd'hui dans son milieu et l'importance d'assurer une voix prépondérante à ceux qui ont à véhiculer les besoins du milieu que le cégep a mandat de satisfaire. Cette prépondérance se justifie aussi par le fait que le conseil d'administration a à évaluer les services offerts par le cégep. Pour cela, il est préférable d'être dans une situation d'utilisateur de services plutôt que de distributeur de ces mêmes services.

RECOMMANDATION

Afin que les membres socio-économiques des conseils correspondent aux ressources du milieu et aux priorités de développement du cégep, il convient de laisser à ce dernier la plus grande marge de liberté possible dans le choix des membres à recommander au Ministre. C'est pourquoi le Conseil des collèges recommande que la loi n'impose pas obligatoirement des socio-économiques qui auraient telle ou telle provenance, comme c'est le cas actuellement pour deux d'entre eux, l'un venant obligatoirement des commissions scolaires, l'autre des universités.

RECOMMANDATION

- b) Introduire dans la loi la possibilité d'ajouter deux membres cooptés, choisis parmi les clientèles du cégep, c'est-à-dire soit parmi les socio-économiques, soit parmi les étudiants,

réguliers ou adultes. Certains cégeps, particulièrement ceux qui ont plusieurs campus, peuvent souhaiter une représentation plus importante, soit des milieux différents où les campus sont implantés, soit des clientèles étudiantes de ces différents campus. Compte tenu de l'observation déjà faite par certains quant à la lourdeur du fonctionnement d'une assemblée de 20 personnes, il apparaissait difficile au Conseil d'imposer d'office à tous l'addition de deux membres cooptés. Il suffit selon le Conseil que la loi rende possible cette addition.

RECOMMANDATION

- c) Faire disparaître la caractéristique " temps complet " pour le représentant des étudiants adultes: la caractéristique de temps complet a, d'une part, l'inconvénient de réduire considérablement le bassin de recrutement des candidats étudiants adultes et d'autre part de limiter le recrutement à une clientèle qui, en tant qu'étudiant adulte à temps complet, risque de manquer de disponibilité pour rencontrer les exigences d'une participation active aux réunions d'un conseil d'administration. Cette considération est confirmée par la statistique suivante sur la réalité de la participation de ces étudiants aux conseils d'administration des cégeps en date du 20 novembre 1984: sur 44 sièges possibles pour des représentants étudiants-adultes à temps complet, 16 seulement sont occupés.

Plus positivement l'expérience d'un étudiant à temps partiel, avec les besoins spécifiques d'une clientèle de plus en plus nombreuse avec cette caractéristique, ne peut manquer d'être fort intéressante pour un conseil. Ajoutons, en terminant,

que, comme dans le cas des parents, le Conseil propose d'enlever l'obligation de choisir un adulte à temps complet, non la possibilité de le choisir, si un tel candidat se présente.

RECOMMANDATION

- d) Introduire la possibilité de choisir soit le directeur des services aux étudiants, soit le responsable de l'éducation des adultes pour occuper le troisième poste réservé aux cadres du collège. Cette nouvelle mesure, à l'instar des trois autres, vise à laisser plus de liberté possible aux cégeps dans la composition des conseils d'administration. Elle vise particulièrement à permettre aux cégeps qui le désirent de marquer dans la composition même de leur conseil l'importance qu'a chez-eux l'éducation des adultes ou l'importance qu'ils désirent y donner à tel ou tel moment de son développement.

*Une plus grande
marge de liberté.*

Voilà les recommandations que le Conseil des collèges adresse au ministre de l'Enseignement supérieur. Ces recommandations tiennent compte de la situation historique vécue par les cégeps et des commentaires entendus lors des audiences. Dans le cadre d'une gestion participative la plus autonome possible, ces recommandations visent toutes à doter chacun des cégeps du Québec d'une plus grande marge de liberté dans le choix des membres de son conseil d'administration et à lui permettre de choisir en fonction de ses priorités de développement et des ressources du milieu où il est implanté. Le tableau qui suit présente l'ensemble des modifications proposées par le Conseil et les met en parallèle avec la situation actuelle.

TABLEAU I

SITUATION ACTUELLE		SITUATION RECOMMANDÉE	
Nombre			Nombre
6	représentants socio-économiques dont un des universités dont un des commissions scolaires	représentants socio-économiques sans autre qualité	10
4	représentants parents	représentants parents	0
3	représentants enseignants	représentants enseignants	3
1	représentant P.N.E.	représentant P.N.E.	1
1	représentant personnel de soutien	représentant personnel de soutien	1
1	directeur général	directeur général	1
1	directeur des services pédagogiques	directeur des services pédagogiques	1
1	directeur des services aux étudiants	directeur des services aux étudiants <u>ou</u> coordonnateur de l'éducation des adultes	1
2	étudiants dont un adulte à temps complet	étudiants dont un adulte	2
20			20
		Deux cooptés possibles	2
		TOTAL	22

6.13 Le processus de désignation des membres

*Membres redevables
à l'Etat.*

Selon le Conseil des collèges, l'économie générale de la Loi des collèges et le mandat de ces derniers, avec les responsabilités qu'il renferme, font que les membres du conseil d'administration sont redevables à l'État et à la société de leur propre mandat comme membres du conseil.

*Le Ministre,
responsable des
nominations.*

Il convient en conséquence que les membres du conseil reçoivent leurs mandats du représentant de l'État, en l'occurrence du ministre de l'Enseignement supérieur. Il semble donc au Conseil des collèges qu'il faut modifier la Loi 32 sur les associations étudiantes pour la rendre conforme à l'économie générale de la Loi des collèges: cette loi, en effet, prévoit que les étudiants désignés par leurs collègues reçoivent leur mandat de représentant par le fait même de leur désignation. Outre le fait que ce mode de nomination cadre mal dans l'économie générale du système collégial et des responsabilités particulières de chacun des partenaires de ce système, il faut remarquer, ce qui est révélateur, que tous les autres membres du conseil d'administration sont nommés ou, si l'on préfère, reçoivent leur mandat du ministre de l'Enseignement supérieur sur la base de recommandations des groupes qu'ils représentent.

RECOMMANDATION

En conséquence, le Conseil des collèges recommande au ministre de l'Enseignement supérieur de faire adopter une modification à la Loi 32 pour qu'il récupère le droit de nommer les membres étudiants du conseil d'administration des cégeps et d'assurer

ainsi aux étudiants un mode de désignation semblable aux représentants des autres groupes.

La responsabilité du conseil.

D'autre part, c'est la responsabilité du conseil d'administration de chaque collège de veiller à encadrer le processus de désignation des représentants de chaque groupe. S'il est relativement facile de procéder par élection à la désignation des représentants des enseignants, des professionnels non enseignants, du personnel de soutien et des étudiants, ce ne l'est pas pour les membres socio-économiques.

RECOMMANDATION

Actuellement les cégeps proposent eux-mêmes la liste des organismes de leur milieu à consulter pour assurer le recrutement des candidats en provenance du milieu socio-économique. En outre, les cégeps proposent eux-mêmes des candidats. Nous croyons qu'il s'agit là d'une manière de procéder qu'il faut conserver. Mais il faut assurer un processus de nomination des membres du conseil qui soit le plus clair et le plus visible possible et il faut également assurer le recrutement de candidats valables et intéressés, qui représentent autant que possible les principales composantes du milieu. Cette opération s'est révélée ardue à plusieurs occasions dans le passé et c'est pourquoi le Conseil des collèges recommande au ministre de l'Enseignement supérieur d'attribuer à une instance provinciale, qui pourrait être rattachée au Conseil des collèges, les responsabilités suivantes:

- . établir les critères de sélection des candidats à un poste au conseil d'administration;

- . vérifier si le processus de désignation assure la représentativité de la population dans le cas des membres socio-économiques;
- . soumettre les candidatures au Ministre pour fin de nomination;
- . offrir aux cégeps des services pour faciliter la formation des membres nommés quant à leurs responsabilités comme administrateurs des cégeps;
- . informer la population sur le processus de désignation et de nomination des membres socio-économiques.

6.14 Conclusion

Voilà l'ensemble des considérations et des recommandations du Conseil des collèges pour faire en sorte que les conseils d'administration soient en mesure d'assumer le mandat des cégeps dans l'avenir et de porter l'autonomie nécessaire pour réaliser leurs diverses missions.

Une plus grande participation locale à la composition des conseils d'administration.

Tout en tenant compte du passé et en respectant le vécu propre à chaque cégep, l'ensemble des recommandations du Conseil des collèges sur la composition du conseil d'administration vise à assurer à ce dernier une participation plus grande à la détermination de son propre profil. Outre le fait qu'elle correspond bien à l'esprit de la gestion participative, cette approche du Conseil respecte l'autonomie des cégeps et les priorités de développement qu'ils pourraient vouloir se donner par rapport à l'une ou l'autre de leurs missions.

Mieux préciser les responsabilités; assurer une transparence plus grande.

Quant aux recommandations qui se rapportent au processus de nomination, les recommandations visent d'une part à préciser les responsabilités de l'État et celle des groupes qui ont des représentants sur le conseil. D'autre part, ces recommandations visant à assurer une plus grande transparence et donc une plus grande crédibilité au mode de désignation des membres et à fournir à ces derniers les moyens d'une participation plus valable aux activités des conseils d'administration.

6.2 Les autres structures internes

6.21 En principe, une responsabilité locale

Ce que le Conseil des collèges a dit jusqu'ici à propos de l'autonomie des collèges invite à penser qu'il devrait normalement appartenir à chacun des collèges de définir le plus possible ses propres structures internes.

*La cohérence
du réseau.*

Le Conseil des collèges estime, en effet, que la cohérence du réseau collégial est suffisante si tous les conseils d'administration des collèges, ayant les mêmes pouvoirs et les mêmes responsabilités, ont une composition semblable et si le principe de gestion participative préside à la mise en place des structures internes. Une fois ce minimum établi, le Conseil des collèges estime qu'il appartient à chacun des cégeps de préciser la nature, le rôle, les fonctions et la composition de ses autres structures.

*Au nom des exi-
gences de la gestion
participative.*

S'il est, en effet, un choix de structures qui doit être fait localement, c'est bien celui de structures internes qui s'inspirent de la gestion participative: les deux préalables à toute gestion participative dont nous avons parlé, précédemment, surtout le premier de ces préalables, justifient cette affirmation. Si un consensus des parties "participantes" est un préalable nécessaire à la mise en place de structures internes basées sur la gestion participative, le Conseil des collèges voit mal comment on pourrait obtenir un consensus sur un modèle commun au plan du réseau collégial lui-même.

Les structures internes, en principe un choix local.

Il faut se rappeler, en effet, les différences nombreuses entre les quarante-quatre cégeps du Québec, au plan de la taille, du profil pédagogique, de l'environnement socio-économique, différences que nous avons évoquées pour illustrer le besoin d'autonomie des cégeps. Si l'autonomie des cégeps se justifie en partie parce qu'ils sont différents les uns des autres, il faut, au moment où l'on parle de structures internes, leur laisser l'autonomie nécessaire pour choisir des structures internes qui répondent à leurs besoins, des structures qui vraisemblablement différeront d'un cégep à un autre, les besoins de chacun étant différents de ceux d'un autre. Dans un tel contexte, on conçoit difficilement que les structures internes des cégeps puissent être, en même temps, identiques d'un cégep à un autre et adaptées aux besoins différents d'un cégep à un autre.

Un climat et une réflexion.

De plus, nous avons parlé de consensus à établir au préalable entre les groupes impliqués dans la gestion participative. Or, quand on parle de consensus, on fait référence à un climat et à une réflexion: que le climat interne, la cordialité entre les groupes, varient d'un cégep à un autre, cela tombe sous le sens; que la réflexion interne sur la gestion participative et son application soient plus ou moins avancées d'un cégep à un autre, cela aussi constitue un autre fait dont on ne peut faire fi.

La théorie trahie par la pratique.

Il apparaît donc aux yeux du Conseil que les structures internes des cégeps doivent être le résultat de décisions locales, basées sur des consensus locaux, intervenues entre les composantes internes de chacun des cégeps. La réflexion du Conseil

des collèges sur les structures internes des cégeps devrait donc se terminer ici... Tel ne peut être le cas, cependant, car la situation actuelle impose aux collèges des structures internes identiques, peu importe leurs différences et le degré de consensus local quant à la pertinence de ces mêmes structures. De l'avis du Conseil, c'est ce qui explique en grande partie le mauvais fonctionnement des structures internes des collèges et l'échec relatif de la gestion participative.

6.22 En pratique, un carcan unique

*Deux structures
en cause.*

Les départements et les commissions pédagogiques constituent les deux éléments fondamentaux des structures internes des cégeps en regard même de leur mandat. Il n'est pas inutile de se rappeler les arguments que nous avons évoqués plus tôt en faveur de l'autonomie pour la qualité des activités de formation: meilleure connaissance au plan local des besoins des différents milieux, autonomie professionnelle nécessaire à l'intégrité de l'activité pédagogique, dynamisme et mise en valeur des aptitudes de chacun dans un climat d'autonomie, etc. Il semble donc que s'il y a des structures internes qui ont à être déterminées localement, c'est bien ces structures institutionnelles que sont la commission pédagogique et le département.

*Le lit de
Procuste, con-
fortable pour
personne.*

Or les conventions collectives (33) imposent à chacun des quarante-quatre cégeps du Québec des commissions pédagogiques et des départements identiques et, sur ces points, elles s'inspirent largement, comme nous l'avons déjà souligné, de l'approche de gestion participative. Quand on a à l'esprit les conditions préalables à l'établissement de structures internes basées sur la gestion participative, le constat d'échec relatif du fonctionnement des commissions pédagogiques et du "dysfonctionnement" des départements par rapport aux structures institutionnelles n'a pas de quoi étonner. C'est plus le contraire qui doit surprendre, et là où ces deux instances fonctionnent dans une harmonie relative avec les autres composantes des cégeps, c'est grâce surtout au sens du compromis et au désir de conciliation des instances locales, syndicales et patronales, qu'on le doit.

*Des modèles
imposés.*

Bien sûr, les instances locales, patronales autant que syndicales, ont signé les conventions collectives en cause. Et dire alors que ces mêmes conventions "imposent" des départements et des commissions pédagogiques identiques, c'est peut-être un abus de langage. Au plan légal, sûrement! Au plan moral, c'est moins certain, quand on pense comment se sont négociées dans le passé les conventions collectives. Pensons aux mécanismes pyramidaux et aux solidarités patronale et syndicale à maintenir à tout prix, pensons au sort des clauses normati-

(33) Avec l'exception de la Commission pédagogique pour les huit cégeps où les syndicats d'enseignants sont affiliés à la F.E.C. (C.E.Q.).

ves - dont celles sur les départements et les commissions pédagogiques - en regard des compromis à faire au profit des clauses à incidence monétaire. Bref, si légalement le consentement est valide, en réalité ce fut souvent un consentement forcé.

6.23 La commission pédagogique

*Une anémie
régrettable.*

La commission pédagogique existe officiellement ailleurs que dans la convention collective des collèges affiliés à la FNEEQ (C.S.N.). Son existence est prévue dans la Loi des collèges (34). Cependant, malgré cette reconnaissance officielle, souvent la commission pédagogique fonctionne mal quand elle existe et la vie de la commission pédagogique n'a à peu près jamais, pour un collège donné, le même dynamisme que la vie départementale. Cela est surprenant quand on constate son statut légal et cela est profondément regrettable quand on songe à la réflexion d'ensemble nécessaire à assurer la qualité des activités reliées à l'un ou l'autre volet de la mission de formation et à la mission de recherche.

*Nécessité d'un
lieu institution-
nel de réflexion.*

Qu'on l'appelle "commission pédagogique" ou d'autre nom, il est essentiel qu'il existe au sein de chacun des collèges publics du Québec un centre institutionnel d'orientation et

(34) "Le conseil d'administration établit une commission pédagogique, dont la fonction principale est de l'aviser sur l'organisation et le développement de l'enseignement" art. 17.

de développement pédagogique, composé des personnes les plus concernées par les activités de formation et les plus compétentes pour les orienter et les développer.

Peu de recommandation.

Assez curieusement, lors de la consultation menée par le Conseil des collèges, on a pu remarquer la situation suivante: des gens nombreux qui constatent le peu de dynamisme de la majorité des commissions pédagogiques dans les cégeps où elles existent, ce que confirme le relevé dont nous avons fait état antérieurement, et le peu de recommandations à faire pour corriger cette situation anormale et malsaine pour le développement pédagogique des cégeps.

Du côté des enseignants.

Cette situation quelque peu étonnante a ses explications. Du côté des enseignants, on se dit peu intéressé de participer à une instance pédagogique qui n'a qu'un pouvoir de consultation mais on craint, par ailleurs, les conséquences de l'activité d'une commission pédagogique dynamique sur l'autonomie de la vie des départements qui sont les instances institutionnelles où les enseignants se retrouvent chez-eux.

Du côté de l'administration.

Du côté de l'administration pédagogique, on s'est habitué à cette carence relativement fréquente des commissions pédagogiques dont on a assumé le rôle tant bien que mal par d'autres moyens et l'on craint que la revitalisation des commissions pédagogiques donne lieu à la renaissance des bagarres syndicales - patronales dont elles ont été souvent les théâtres dans le passé.

*Pourquoi un
troisième
pouvoir?*

Enfin on peut se demander si les départements comme la direction des services pédagogiques avaient un grand intérêt à voir se développer un nouveau pouvoir pédagogique comme celui qu'aurait pu avoir une commission pédagogique bien active.

*À chacun sa
raison.*

Pour les uns, vaut mieux une commission pédagogique anémique, si c'est le prix à payer pour maintenir l'autonomie départementale. Pour les autres, mieux vaut également une commission pédagogique anémique, si c'est le prix à payer pour assainir le climat de travail. L'histoire des commissions pédagogiques a souvent été dans beaucoup de collèges publics, une histoire de bagarres. Et peut-être qu'aujourd'hui les héros sont fatigués.

*Défaitisme et
méconnaissance.*

Ces attitudes témoignent, à notre avis, d'un certain défaitisme, d'une accoutumance au statu quo dont on reconnaît dans les cégeps que, s'il n'est pas exemplaire, il n'entraîne pas dans l'inconnu où l'on craint que le mieux soit l'ennemi du bien. Cette attitude révèle peut-être aussi une attention trop légère à ce que doit devenir demain l'enseignement collégial, une méconnaissance des changements profonds que devra vivre bientôt l'ordre collégial pour répondre aux besoins de formation au sein de la société québécoise.

*Les nombreux défis
pédagogiques.*

Il y a tous les défis pédagogiques de l'avenir dont nous avons déjà parlé tant à l'enseignement régulier qu'à l'éducation des adultes et à la formation socio-communautaire; il y a des choix de programmes à faire qui concernent tout l'établissement; il y a des priorités institutionnelles de développement pédagogique, quant aux méthodes, quant aux supports, quant au

personnel de soutien; il y a les acquis pédagogiques institutionnels à conserver et qui s'appellent identité et tradition: tout cela, et beaucoup d'autres choses importantes à faire, exige qu'existe en chaque établissement collégial un centre pédagogique institutionnel, une instance qui soit l'âme et le coeur de la vie pédagogique, qui soit le moyen nécessaire et efficace par lequel se réalise le mandat du cégep.

À chacun selon sa compétence.

Enfin il est des défis à relever qui touchent la nature même de l'enseignement et de l'apprentissage et le rôle même de l'école-cégep dans la société: tout cela milite en faveur d'une commission pédagogique vigoureuse dans les cégeps. Si cette nécessaire réflexion ne se fait pas localement, la réforme pédagogique permanente qui est nécessaire au collégial pour suivre l'évolution des sciences, des techniques et des cultures n'aura pas lieu. A la place, par coups et à-coups, des réformes viendront du Ministère qui ne pourront être que bureaucratiques et administratives.

Une carence regrettable.

S'il est une carence regrettable dans le réseau collégial que notre consultation nous a permis de constater, c'est bien cette anémie largement généralisée des commissions pédagogiques. Et s'il est, de l'avis du Conseil, des organismes qui ont des tâches importantes à jouer dans l'avenir pour assurer la qualité de l'enseignement, ce sont bien les commissions pédagogiques.

C'est sur la base de cette constatation et de cette estimation que le Conseil des collèges propose les réflexions suivantes à l'attention du réseau collégial.

Rôle de la commission pédagogique

Un rôle
· d'orientation
· de planification.

Il nous semble évident qu'une instance comme une commission pédagogique a à jouer un rôle d'orientation et de planification du développement pédagogique, non un rôle de gestion des activités pédagogiques pour lesquelles est engagé le personnel des services pédagogiques. La commission pédagogique est nécessaire dans un cégep parce que les défis de l'avenir dans l'éducation au collégial exigent dès aujourd'hui une recherche attentive de nouveaux moyens pour atteindre les objectifs renouvelés et un choix rigoureux des priorités de développement. Compte tenu de l'ampleur de la diversité et de mobilité des besoins d'une part et d'autre part de la modestie des ressources disponibles, l'orientation et la planification constituent un travail difficile et ardu, un travail qui requiert la collaboration de tous. A notre avis, ce travail doit être collégial. Par ailleurs, la connaissance du milieu que l'orientation et la planification d'un enseignement collégial adapté aux besoins du milieu où le cégep est implanté exigent que ce travail soit fait localement. Et si la commission pédagogique, ou une instance comparable, ne fait pas ce travail, ce travail, pourtant estimé nécessaire, ne sera fait que partiellement quand il sera fait.

Non à un rôle
d'organisation.

Ce rôle, la commission pédagogique l'exerce en lien avec le conseil d'administration et non en relation avec le directeur des services pédagogiques en tant que responsable de la gestion pédagogique. Les questions d'organisation pédagogique ne devraient pas préoccuper la commission pédagogique. Si elle le fait, elle le fait à la place de gens qui sont déjà payés

pour le faire. Et si elle fait cela, avec les complications qui souvent s'ensuivent, elle n'a plus le temps de réfléchir à l'orientation et à la planification de l'enseignement, c'est-à-dire qu'elle n'a plus le temps de faire les activités qui justifient son existence.

Fonctions de la commission pédagogique

Si tel est le rôle de la commission pédagogique, d'orientation et de planification, il est un certain nombre de fonctions que la commission pédagogique doit exercer pour vraiment remplir ce rôle.

Pour une part, ces fonctions varient selon les lieux, et selon les époques. Mais il est des fonctions plus permanentes qui s'exercent sur des objets qui relèvent de l'orientation et de la planification. Parmi ces objets, on peut penser aux suivants:

- a) l'ouverture de nouveaux programmes;
- b) les politiques de recherche de l'établissement;
- c) Le contenu local des programmes d'État et les programmes d'établissement;

- d) le rôle ou les fonctions des départements et/ou des modules (35)
- e) les politiques de l'offre des cours complémentaires;
- f) les politiques d'admission des étudiants;
- g) les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, des enseignements, des programmes et toute autre politique institutionnelle concernant la vie pédagogique;
- h) l'organisation pédagogique des programmes et les supports pédagogiques nécessaires;
- i) les critères de création et de fermeture des départements;
- j) l'établissement du calendrier scolaire.

(35) Peu importe si on a convenu localement de négocier les fonctions du département, le Conseil estime qu'il doit y avoir une autre reconnaissance officielle des départements, institutionnelle cette fois.

Tous ces objets d'ordre pédagogique devraient être un moment ou l'autre à l'ordre du jour de la réflexion des commissions pédagogiques car ils concernent tous, à des degrés divers, l'orientation et le développement de la vie pédagogique des cégeps.

*Les mandats du
D.G. et du D.S.P.*

Nous avons omis dans cette liste un objet qui, d'après la Loi 21, relève de la commission pédagogique: celui de la consultation au sujet du renouvellement du mandat du directeur général et celui du directeur des services pédagogiques. Le Conseil estime qu'il s'agit là d'actes de gestion dont la responsabilité appartient au conseil d'administration qui effectuera les consultations qu'il estimera nécessaires selon les circonstances.

La nature du pouvoir de la commission pédagogique

*Consultatif ou
décisionnel?*

Les objets qui figurent dans le mandat d'un organisme comme la commission pédagogique sont évidemment importants. Tout aussi importante également est la nature du pouvoir que possède l'organisme sur les objets en question. C'est toute la question du pouvoir, consultatif ou décisionnel, que peut posséder un organisme et qui peut considérablement en marquer la vitalité et l'influence.

*Conseiller, c'est
participer.*

Selon la Loi constitutive des collèges publics, la commission pédagogique a un pouvoir consultatif. Dans le cadre de structures institutionnelles basées sur la gestion participative, le pouvoir consultatif est un vrai pouvoir et conseiller,

c'est vraiment participer à la décision. Il n'y a pas, en soi, d'incompatibilité entre une gestion participative et l'existence d'une commission pédagogique consultative.

Une critique.

Nous avons fait allusion plus tôt aux critiques à l'endroit du caractère consultatif des commissions pédagogiques en provenance des enseignants, qui expliquent selon ces derniers leur peu d'intérêt pour cette instance institutionnelle.

Le Conseil des collèges n'est pas insensible à cette critique quand il considère le fait que l'ensemble des activités que vise le rôle de la commission pédagogique sont des activités réalisées par des professionnels, par des gens qui, pour assurer la qualité de leurs activités, doivent jouir et jouissent effectivement d'une large marge d'autonomie et de pouvoirs de décision. On peut penser, raisonnablement, qu'un pouvoir de même nature et une autonomie de même ordre ne sont pas impensables quand il s'agit de l'orientation et de la planification de ces mêmes activités.

Utiliser au mieux les compétences.

Les raisons que nous avons déjà invoquées pour justifier l'autonomie et la gestion participative invitent également à considérer qu'il est peut-être souhaitable que les commissions pédagogiques aient des pouvoirs autres que consultatifs. Sans préjuger de sa composition, on peut penser qu'il y a normalement plus de compétence pédagogique parmi les membres de la commission pédagogique que parmi les membres du conseil d'administration, certains de ces derniers étant nommés possiblement pour des compétences en d'autres domaines.

Les deux compétences, la juridique et la professionnelle.

Selon le Conseil, la ligne de partage des responsabilités pédagogiques entre le conseil d'administration et la commission pédagogique pourrait s'effectuer à partir de l'approche suivante: étant sauves les exigences de coordination d'ensemble, la compétence juridique, c'est-à-dire le pouvoir de décision, doit chercher à rejoindre le plus possible la compétence professionnelle. Sur la base de cette approche, peut-on penser qu'une commission pédagogique pourrait avoir des pouvoirs décisionnels? Certainement pas sur tous les objets que nous avons énumérés précédemment et sur lesquels la commission pédagogique pourrait intervenir, ne serait-ce qu'à cause de la contrainte de coordination d'ensemble dont nous venons de parler. Mais cette réserve étant faite, on peut penser qu'une commission pédagogique pourrait avoir à plus ou moins long terme un pouvoir décisionnel sur plusieurs des points mentionnés précédemment. A plus ou moins long terme parce qu'un accord préalable des composantes des cégeps concernés doit s'effectuer et que l'article 17 de la Loi des collèges doit être amendé. En effet, dans le cadre actuel de la Loi des collèges, rien n'autorise un conseil d'administration à donner des pouvoirs décisionnels aux commissions pédagogiques, sur quel que point que ce soit.

RECOMMANDATION:

C'est pourquoi le Conseil des collèges recommande au ministre de l'Éducation de modifier l'article 17 de la Loi des cégeps de manière à permettre aux cégeps qui le désirent de donner des pouvoirs décisionnels aux commissions pédagogiques sur l'une ou l'autre des fonctions à être exercées par ces dernières.

*Des précédents
québécois.*

En attribuant ainsi un certain nombre de pouvoirs décisionnels à la commission pédagogique, les collèges auraient alors une instance professionnelle quelque peu comparable à celle que possèdent déjà les universités québécoises avec les commissions d'études des Facultés et les centres hospitaliers avec le Conseil des médecins. Cette perspective d'une commission pédagogique décisionnelle pour certaines questions pédagogiques ne conduit donc pas à une situation inédite au Québec.

Une alternative.

En attendant la réalisation de cette recommandation, le Conseil des collèges invite les cégeps à réfléchir, à court terme, dans une autre direction, celle de pouvoirs décisionnels du conseil d'administration liés à une recommandation de la commission pédagogique.

*Un pouvoir plus
grand.*

Cette façon d'aménager les relations entre le conseil d'administration et la commission pédagogique augmente de beaucoup les pouvoirs de la commission. Ce n'est plus un simple pouvoir consultatif de la commission qui, une fois l'exercice de consultation terminée, laisse le champ libre au conseil d'administration. Avec un pouvoir lié, le conseil peut refuser une recommandation de la commission pédagogique, mais il ne peut agir autrement que sur la base d'une autre recommandation de la commission. Faisons l'hypothèse qu'un conseil d'administration a lié son pouvoir de choix de demande d'implantation de programmes à une recommandation de la commission pédagogique. Il pourra refuser une recommandation de cette commission mais il ne pourra adresser à la direction de l'enseignement collégial une demande d'implantation de programme que sur l'appui d'une autre recommandation de ladite commission.

C'est une différence énorme avec la situation actuelle où, une fois la consultation menée, le conseil peut agir comme bon lui semble.

Les avantages de l'alternative.

A court terme, il y a plusieurs avantages à cette approche pour assurer plus de pouvoirs à la commission pédagogique: cette approche est plus près des mentalités actuelles des différentes parties envers la gestion participative et elle est possible dans le cadre légal actuel. C'est donc une approche qui, sur le plan pratique, sera plus immédiatement efficace. Compte tenu de l'urgence de revitaliser l'ensemble des commissions pédagogiques des cégeps, le Conseil invite ceux-ci à réfléchir à cette avenue possible, réalisable à l'intérieur des pouvoirs actuels des conseils d'administration par l'intermédiaire des pouvoirs réglementaires dont ils disposent.

La Commission pédagogique, une affaire locale.

Toutes les considérations qui précèdent militent en faveur du retrait de la commission pédagogique comme objet de négociation à une quelconque table centrale. Selon le Conseil, c'est aux instances locales, patronale et syndicale, de décider si la commission pédagogique doit être, oui ou non, un objet des négociations locales et, dans l'affirmative, de décider les objets qui doivent être négociés.

La composition des commissions pédagogiques

La composition, une décision locale.

Le Conseil des collèges n'a pas de modèle de composition de commission pédagogique à présenter: celle-ci doit être l'objet d'un consensus interne dont le contenu ne peut que varier

selon la dimension du cégep, la variété de ses programmes d'enseignement et la vitalité des trois volets de sa mission de formation et de ses autres missions.

*Quelques règles
souhaitables.*

Cela dit, dans la logique des énoncés précédents du Conseil quant à l'importance du rôle et aux fonctions de la commission pédagogique, le Conseil des collèges estime que, pour être susceptible de bien remplir ce rôle et ces fonctions, la composition de chacune des commissions pédagogiques devrait être le résultat des règles suivantes:

*De représentants
des différentes
missions du cégep.*

- a) Assurer la représentation des diverses missions du mandat des cégeps, ce qui veut dire que la commission pédagogique comprendrait des éducateurs oeuvrant à l'enseignement régulier, à l'éducation des adultes, à la formation socio-communautaire, ou à la recherche, représentation dont le nombre varierait selon l'importance relative de chacune des missions ou des volets de la mission de formation.

*Une présence ma-
joritaire des
enseignants.*

- b) Assurer la présence majoritaire des enseignants: quel que soit le rôle des autres activités pédagogiques, l'activité pédagogique de base des cégeps, c'est évidemment l'enseignement. Par ailleurs, les enseignants constituent, de loin, la catégorie de personnels la plus nombreuse. En plus des raisons déjà invoquées pour justifier l'autonomie des collèges, ces deux raisons justifient, selon le Conseil, la deuxième règle qu'il propose pour présider à la composition des conseils d'administration.

*Un équilibre entre
l'enseignement général
et professionnel*

c) Assurer un équilibre entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel: les différences sont telles actuellement entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel qu'une telle règle s'impose d'elle-même et les défis différents qu'auront de plus en plus à affronter ces deux secteurs d'enseignement ne font qu'appuyer davantage cette règle.

*La présidence
au D.S.P.*

d) Confier d'office la présidence de la commission pédagogique au directeur des services pédagogiques. Il semble au Conseil qu'il est dans les fonctions normales du directeur des services pédagogiques d'assumer les fonctions d'orientation et de planification des activités pédagogiques en plus de celle de la gestion de ces mêmes activités. Comme, dans l'esprit du Conseil, la commission pédagogique a un rôle d'orientation et de planification, il paraît alors conséquent de confier la présidence et, espérons-le le leadership de la commission, à une personne qui a précisément un mandat dont deux des volets principaux sont l'orientation et la planification des activités pédagogiques. Ajoutons que, à ce titre, il est le seul membre de la commission pédagogique dont la charge de travail "régulière" comporte cette responsabilité d'orientation et de planification. Enfin la présence du directeur des services pédagogiques au conseil d'administration assure à la commission pédagogique un lien direct avec l'instance légale de l'établissement et favorise ainsi l'audience de la commission auprès du conseil d'administration.

Nomination par le conseil d'administration.

- e) Réserver la nomination des membres de la commission pédagogique au conseil d'administration à la suite d'un processus de désignation qu'il aura lui-même convenu d'établir avec les groupes représentés à la commission.

Composée selon ces règles, la commission pédagogique sera à pied d'oeuvre, selon le Conseil, pour vraiment remplir le rôle et assumer les fonctions que le Conseil estime être ceux de la commission.

6.24 Le département

Une entité vivante.

Dans l'ensemble, le département fonctionne beaucoup mieux que la commission pédagogique. Certes la qualité de la vie départementale peut varier d'un cégep à un autre, et à l'intérieur d'un même cégep, elle peut varier d'un département à un autre. De toute manière et dans tous les cégeps, le département est l'instance institutionnelle où les enseignants se sentent vraiment chez eux.

Absence de continuité institutionnelle.

Cela dit, il n'en reste pas moins que cette instance de base pour la réalisation de la principale mission des cégeps s'harmonise difficilement avec l'ensemble des autres structures institutionnelles qui, pour une large part, ne sont là que pour soutenir ou encadrer le département. Le département est comme coupé en quelque sorte de l'ensemble institutionnel.

Des recommandations déjà faites.

A plusieurs reprises dans le passé, notamment à propos d'un avis sur les politiques institutionnelles d'évaluation et d'un autre, plus récent, sur le régime des négociations, le Conseil

des collèges avait attiré l'attention du Ministre de l'enseignement supérieur quant à cette situation du département à l'intérieur du cégep et lui avait adressé un certain nombre de recommandations quant à la pertinence de retrouver le département comme objet de négociation de conventions collectives.

*Le département,
une affaire
strictement
locale.*

Ce qui fait le problème avec le département, ce n'est pas tellement qu'il soit dans la convention collective des enseignants, c'est qu'il soit dans une convention collective qui est le résultat d'une négociation centralisée. Selon le Conseil, le département devrait, dès la prochaine négociation, ne plus constituer un objet de négociation entre des instances centralisées. Devrait-il pour autant ne plus être un objet de négociation locale? Compte tenu de l'autonomie des cégeps et des exigences de la gestion participative, il appartient aux instances patronales et syndicales de chacun des collèges d'en décider. Pour sa part, le Conseil des collèges estime qu'une instance administrative d'un établissement ne devrait pas être négociée. Il est tout à fait normal, cependant, que la participation à cette instance le soit.

*Non une structure
syndicale mais
une structure
institutionnelle.*

Cependant mettant entre parenthèses la question de la façon selon laquelle se déroulent les négociations, ce qui fait problème également avec les départements, c'est qu'ils n'apparaissent à notre connaissance dans aucun autre texte officiel que dans celui d'une convention collective. De là à accréditer l'idée que le département est une instance syndicale plutôt qu'une instance institutionnelle des cégeps est un pas qui a pu être franchi dans l'esprit de plusieurs enseignants qui, travaillant en département, ont pu penser agir en tant

que syndiqués plutôt qu'en tant qu'employés des cégeps, surtout dans le cas où une telle perception était celle des administrateurs eux-mêmes.

Non à l'autogestion.

Ce pas a pu être franchi d'autant plus facilement que les conventions collectives prévoyaient que certaines activités départementales, portant sur le mandat même des cégeps, pouvaient se dérouler en dehors des pouvoirs de l'institution. Il s'agit là, selon le Conseil, d'une situation difficile à concilier avec une approche de gestion participative puisqu'il s'agit d'une tout autre approche de gestion, celle de l'autogestion. Cette situation a commencé d'être corrigée à la dernière négociation et il est impératif, selon le Conseil, que cette incohérence soit complètement corrigée localement à l'occasion de la prochaine négociation.

6.25 Conclusion

Au terme de cette réflexion sur le partage interne du pouvoir, un certain nombre de conclusions se dégagent.

Un consensus nécessaire.

La première conclusion rencontre un large assentiment dans le réseau collégial: les structures internes basées sur la gestion participative ne pourront être efficaces que si elles sont l'objet d'un consensus des parties "participantes". Nous avons indiqué précédemment les conditions préalables sur lesquelles les parties devaient s'entendre pour que la gestion participative ait

une signification réelle et pour que les structures qui s'en inspirent soient efficaces.

Une participation locale plus grande. Compte tenu des critiques adressées à l'égard de la composition des conseils d'administration des cégeps et du principe de gestion participative à favoriser, les modifications à cette composition doivent aller dans le sens d'une plus grande participation locale dans la détermination de cette composition. C'est la deuxième conclusion.

Déterminer localement les autres structures. La troisième conclusion qui se dégage c'est que, étant sauve la cohérence institutionnelle du réseau collégial, il est dans la logique des arguments invoqués en faveur de l'autonomie des cégeps que ces derniers, par consensus local, déterminent le plus possible leurs propres structures institutionnelles internes.

Une cohérence institutionnelle assurée. Selon le Conseil, cette cohérence institutionnelle est sauve de façon minimale, d'abord avec une corporation dont le conseil d'administration est composé selon le modèle que nous recommandons, ensuite avec la gestion participative comme principe d'organisation des structures internes et, enfin, par l'existence prévue par la Loi d'une commission pédagogique.

Ceux entraves à l'autonomie. Dans le prolongement de cette troisième conclusion, le Conseil des collèges estime contraire à l'autonomie des cégeps et aux exigences de la qualité de la formation la présence à une table centrale de négociations d'objets comme la commission

pédagogique et le département. Il importe donc selon le Conseil de ramener au niveau local les discussions autour de ces deux instances institutionnelles.

*Les pouvoirs
accrus à la
commission péda-
gogique.*

Une quatrième conclusion se dégage qui, selon le Conseil, devrait éventuellement faire un consensus dans chacun des cégeps, c'est la suivante: assurer la revitalisation de la commission pédagogique en lui attribuant des pouvoirs accrus et, au terme d'un processus plus ou moins long, des pouvoirs décisionnels.

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

*Les responsabi-
lités et des
pouvoirs.*

Autant le mandat des cégeps a besoin d'être élargi et précisé pour répondre le mieux possible aux nombreux besoins des individus et des communautés, autant pour réaliser ce mandat les cégeps ont besoin d'une large autonomie: telle est la première conclusion que dégage le Conseil dans cette deuxième partie de son rapport.

*La gestion parti-
cipative, une
adaptation locale
de l'autonomie.*

Mais indissociablement liée à cette première conclusion est la conclusion suivante: tous les arguments qui militent en faveur de l'autonomie des cégeps conduisent à favoriser un mode de gestion qui s'inspire de la gestion participative. En effet autant l'autonomie que la gestion participative sont les conséquences du préalable suivant que le Conseil des collèges fait sien: étant sauves les exigences de coordination, la compétence juridique doit toujours chercher à rejoindre la compétence professionnelle.

La décentralisation, c'est la qualité possible, la centralisation, c'est...

Dans une telle perspective, la décentralisation du Ministère vers les cégeps et du conseil d'administration des cégeps vers les autres instances institutionnelles ne doit pas être le résultat d'une quelconque lutte pour le pouvoir mais plutôt celui d'une démarche consciente, dans le respect réciproque des compétences, vers la qualité des diverses activités des cégeps.

Le rôle irremplaçable des cégeps.

Quant à l'implantation précise de la gestion participative à travers les structures de l'établissement, le Conseil des collèges estime qu'en vertu même de la nature de cette philosophie de gestion il appartient à chaque cégep de la réaliser.

On ne peut imposer ni l'autonomie, ni la gestion participative. On ne peut qu'enlever les entraves qui les gênent, on ne peut que les rendre possibles. C'est pourquoi toutes les recommandations du Conseil dans cette deuxième partie vont dans ce sens.

LISTE DES RECOMMANDATIONS AU MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉ-
RIEUR, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE

LE CONSEIL DES COLLÈGES RECOMMANDE:

1. QUE le gouvernement reconnaisse officiellement que l'accès aux études collégiales pour tous ceux qui en ont les aptitudes constitue l'objectif national d'accessibilité aux études collégiales et qu'il adopte dans les meilleurs délais les diverses politiques nécessaires pour tendre vers l'atteinte de cet objectif.
2. QUE la Loi des collèges soit amendée de manière à inclure expressément dans le mandat des collèges les trois missions suivantes: la mission de formation, la mission de recherche et la mission de services à la communauté et que la mission de formation comprenne explicitement les trois volets de l'enseignement régulier, de l'éducation des adultes et de la formation socio-communautaire.
3. QUE, à l'occasion de la réforme actuelle du mode de financement de l'enseignement régulier, l'objectif de gratuité de la scolarité à l'éducation des adultes soit assuré graduellement à tous ceux qui, pour répondre à des besoins personnels de formation, suivent à temps partiel des cours crédités.
4. QUE dès l'année 1986-1987 l'enveloppe budgétaire du réseau collégial soit majorée de manière à permettre, à chaque cégep,

de mettre sur pied une structure d'accueil chargée d'accueillir les clientèles de la formation socio-communautaire.

5. QUE les prochaines ententes de travail avec les enseignants prévoient la possibilité d'inclure les activités de recherche comme un des éléments de la charge de travail des enseignants.
6. QUE disparaisse du régime budgétaire et financier des cégeps, en étant sauves les dispositions des conventions collectives, toute mesure administrative qui a pour effet de limiter la transférabilité entre les différents groupes budgétaires de chacune des missions des cégeps ou de chacun des volets de ces missions des cégeps.
7. QUE le solde annuel, positif ou négatif, de l'enveloppe salariale des enseignants soit laissé aux états consolidés de chacun des cégeps.
8. QUE la représentation des membres socio-économiques soit portée de 6 à 10 sièges avec la suppression des sièges réservés aux représentants des parents.
9. QUE soit supprimée toute autre qualité que celle d'être socio-économique pour être apte à occuper un des dix sièges réservés aux membres socio-économiques du conseil d'administration des cégeps.
10. QUE soit introduite la possibilité pour le cégep de désigner deux membres cooptés, choisis parmi des personnes qui ne sont

pas à l'emploi des cégeps, en provenance soit du milieu socio-économique, soit des clientèles à l'enseignement régulier ou à l'éducation des adultes.

11. QUE la caractéristique "temps complet" disparaisse comme qualité nécessaire pour la désignation d'un étudiant-adulte au conseil d'administration des cégeps.
12. QUE l'on introduise la possibilité pour chaque cégep de faire un choix entre le directeur des services aux étudiants et le coordonnateur de l'éducation des adultes pour occuper le troisième siège réservé aux cadres du cégep.
13. QUE la Loi 32 soit amendée de telle manière que, à l'instar de tous les autres représentants, les représentants étudiants soient nommés par le Ministre, à la suite de leur désignation par les groupes qu'ils représentent.
14. QU'UNE instance provinciale soit créée pour aider les cégeps et les différents groupes dans le processus de désignation des candidats aux différents sièges du conseil et pour assurer une formation minimale aux membres nommés.
15. QUE l'article 17 de la Loi des collèges soit modifié de manière à permettre aux cégeps qui le désirent de donner des pouvoirs décisionnels à leurs commissions pédagogiques.

CONSEIL DES COLLÈGES
1984-1985

PRÉSIDENTE

Jeanne L. Blackburn

MEMBRES

AMYOT, Pierre
Directeur de la formation
professionnelle
Ministère de la Main d'Oeuvre
et de la Sécurité du Revenu

BERNATCHEZ-SIMARD, Janine
Enseignante au collège
de Rimouski

BÉLANGER, Paul
Président de la Commission
de l'évaluation
Conseil des collèges

CORRIVEAU-GOUGEON, Martine
Chef divisionnaire du maté-
riel et des achats
Bell Canada, Montréal

COTÉ, Claude
Conseiller syndical
Syndicat canadien de la
fonction publique

DEMERS, Émile
Directeur des services
pédagogiques
Collège de Valleyfield

DEROME, Jean-Robert
Professeur de physique
à l'Université de Montréal

EISENBERG, Mildred
Membre du Conseil d'adminis-
tration du cégep Vanier

HAINAULT, Serge
Enseignant à l'école secondaire
Marguerite-de-Lajemmerais

LABERGE, Claude
Directeur des services
pédagogiques
Séminaire de Sherbrooke

LAFLEUR, Marcel
Directeur général
Collège de la Région de
l'Amiante

LUSIGNAN, Jacques
Directeur pédagogique régional
Commission des écoles catholi-
ques de Montréal

MONGEAU, Yves
Secrétaire général
Collège Ahuntsic

PAQUIN, Nicole
Enseignante au cégep
de l'Outaouais

PLOURDE, Bibiane
Enseignante au collège
de l'Abitibi-Témiscamingue

SIMARD, Claude B.
Président de la Commission de
l'enseignement professionnel
Conseil des collèges

Secrétaire et rédacteur
du rapport

Lucien Lelièvre

