

L'ENSEIGNEMENT POSTOBLIGATOIRE AU CANADA

DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC

La fin du secondaire et le cégep

Par Paul Inchauspé

Directeur général du cégep Ahuntsic

Montréal

1386-1387

INTRODUCTION:

OBJET ET LIMITES DE L'ÉTUDE.

Les derniers vingt ans ont été caractérisés dans les pays occidentaux par un développement sans précédent de la formation postobligatoire. Les structures de formation mises en place, tout comme les stratégies suivies, ne sont pas nécessairement les mêmes dans tous les pays, mais tous les pays s'interrogent maintenant sur les changements de cap, redéploiements et ajustements nécessaires en ce domaine. Les secousses radicales de la crise économique du début des années 80, ses conséquences sur le financement public, l'emploi et la perte de confiance à l'égard des institutions d'enseignement, tout comme la recherche d'une autre stratégie économique de développement ce sont là autant de situations nouvelles qui donnent une certaine urgence à ces interrogations. C'est dans ce contexte général qu'est présentée cette étude de l'enseignement postobligatoire des 16-19 ans au Québec.

Après une présentation du système d'éducation québécois et de ses caractéristiques, on essaiera de dégager les effets constatés du système, les stratégies de changement ou de correction mises en oeuvre, les lignes d'évolution probables. Les segments d'enseignement postobligatoire analysés se feront selon la typologie mise en oeuvre par l'OCDE: les études menant à des emplois d'ouvriers spécialisés ou semi-spécialisés (l'enseignement professionnel), les études menant à des emplois de techniciens ou de cadres moyens (l'enseignement technique), les études menant à des études universitaires (l'enseignement général).

Voici vingt-cinq ans, le Québec entreprenait une grande réforme de son système d'éducation dont l'une des pièces maîtresses était la création d'un nouveau type d'institution, le C.E.G.E.P. (Collège d'Enseignement Général et Professionnel). Les cégeps ont maintenant 20 ans. C'est pourquoi cette institution sera surtout l'objet privilégié de cette étude car elle est au carrefour des problèmes de formation des 17-20 ans.

Pour permettre au lecteur de mieux situer cette étude il convient cependant de rappeler les faits suivants. Au Canada, les gouvernements provinciaux ont la responsabilité de l'éducation. Le gouvernement fédéral finance l'enseignement postobligatoire et la formation pour l'emploi des adultes. Le financement se fait selon des formules de péréquation qui laissent aux provinces une grande latitude dans l'organisation de leur système d'enseignement. Aussi, les systèmes canadiens d'éducation établis dans les provinces ne sont pas uniformes. De façon générale les systèmes sont assez proches du système américain, mais ici ou là ils peuvent comporter des différences significatives riches de leçons pour une étude comparative. C'est ainsi d'ailleurs que le modèle choisi au Québec est sur un certain nombre de points atypique. C'est entre autres ce qui peut faire l'intérêt de cette étude.

Le Canada (24 343 200 habitants) compte 10 provinces. Le Québec, avec 6 500 000 habitants, est après l'Ontario (8 500 000 habitants) la deuxième province la plus peuplée, et près de 4 500 000 de ses habitants sont francophones. L'enseignement n'y est obligatoire que depuis 1942.

Première partie

LE SYSTÈME D'ÉTUDES QUÉBÉCOIS: DESCRIPTION ET CARACTÉRISTIQUES

1 - La structure du système d'éducation.

1.1 Ordres d'enseignement

Le système d'éducation québécois a quatre ordres d'enseignement:

- *le primaire* qui comprend la maternelle: une (1) ou deux (2) années à 4 ou 5 ans, et le primaire proprement dit: six (6) années d'études de 6 à 12 ans;
- *le secondaire* qui comprend cinq (5) années d'études entre 12 et 17 ans et qui conduit, soit par la formation professionnelle, soit par l'enseignement général, au terme des cinq (5) années, à un diplôme d'études secondaires (D.E.S.);
- *le collégial*, entre 17 et 20 ans, comprend soit trois (3) années d'études conduisant à un diplôme d'enseignement collégial en enseignement professionnel (D.E.C. technique), soit deux (2) années d'études conduisant à un diplôme d'enseignement collégial ouvrant l'accès de l'université (D.E.C. général);
- *l'université* qui comprend trois cycles: le premier cycle de trois (3) années conduit, entre 19 et 22 ans, au baccalauréat, le deuxième cycle de deux (2) années, entre 22 et 24 ans, conduit à la maîtrise, le troisième cycle de trois (3) années, entre 24 et 27 ans, conduit au doctorat.

Tableau 1

La structure du système d'éducation québécois

Années d'études	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Âge en cours d'année d'études	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26

Ordres d'enseignement

Primaire			Secondaire					Collégial technique							
							Collégial général	1er cycle		2e cycle		3e cycle			
											Université				

1.2 La structure de l'enseignement postobligatoire.

L'étude portant sur la structure de l'enseignement postobligatoire entre 15 et 19 ans, il nous faut décrire plus précisément la structure du secondaire et du collégial

L'enseignement secondaire comprend deux cycles et trois filières principales.

Le premier cycle, entre 12 et 14 ans, comprend les deux (2) premières années du secondaire. Il est le même pour tous. Il n'y a cependant pas de diplôme de fin de cycle.

Le deuxième cycle comprend trois filières:

- *le professionnel court*: cette filière de deux (2) années se déroule en secondaire III et IV. Elle vise théoriquement la formation professionnelle d'ouvriers semi-spécialisés;
- *le professionnel long*: cette filière de deux (2) ou trois (3) années débute en secondaire IV, se continue en secondaire V et parfois dans certains métiers en secondaire VI. Elle vise la formation professionnelle d'ouvriers spécialisés;
- *le général*: cette filière de trois (3) années est soumise à une certaine diversification par options en secondaire IV et V. Elle vise la formation pour l'entrée au cégep.

Le collégial comprend deux voies:

- celle des programmes techniques visant la formation de techniciens et conduisant en trois (3) années au marché du travail;
- celle des programmes généraux, préuniversitaires, conduisant à un diplôme donnant accès à l'université.

Tableau 2

La structure de l'enseignement postobligatoire

Années d'études	7	8	9	10	11	12	13	14
Âge en cours d'années d'études	13	14	15	16	17	18	19	20
	SECONDAIRE					COLLÉGIAL		
Structures	I	II	III	IV	V	I	II	III
	1er cycle		2e cycle					
	1er cycle		Prof. court					
	1er cycle			Prof. long				
	1er cycle		Général			Technique		
						Préuniversitaire		

1.3 Quelques caractéristiques de cette structure.

L'organisation de l'enseignement obligatoire varie selon les pays. Le système québécois est certes analogue à celui d'autres pays, mais pour mieux établir les comparaisons, il faut faire ressortir certaines de ses caractéristiques structurelles; ces éléments de différenciation ne sont pas neutres car ils ont des effets sur le système.

Les caractéristiques suivantes doivent être notées:

- l'obligation de la fréquentation scolaire ne coïncide ni avec la fin d'un cycle, ni avec la fin d'un ordre, ni avec une quelconque sanction des études. La fréquentation scolaire obligatoire est de dix (10) années d'études; elle se termine donc à 16 ans, ce qui correspond à la quatrième année du secondaire (secondaire IV);
- le cégep est à cheval sur l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire. Dans la plupart des pays, l'organisation de l'enseignement postobligatoire s'articule autour du deuxième cycle du secondaire. Au Québec, on a créé un autre ordre intermédiaire. Ce fait, qui était voulu, entraîne du point de vue structurel les effets suivants: le deuxième cycle du secondaire, au secondaire même, commence plus tôt (secondaire III, 9e année d'études) que dans la majorité des pays. Par contre, ce qui dans beaucoup de pays correspond au niveau universitaire

commence au cégep. Dans les autres provinces canadiennes, on accède à l'université après onze (11) ou douze (12) années d'études. Au Québec, on y accède après treize (13) années. Et cette différence d'années d'études correspond effectivement à une différence de niveau;

- le cégep est l'unique voie d'accès à la poursuite d'études postsecondaires. Le cégep est un établissement intermédiaire entre le secondaire et l'université, tout comme les "Community Colleges" ou les "Junior Colleges" américains. Ces établissements sont cependant des alternatives à l'université, pouvant servir de fait de réservoir à des étudiants moins brillants. Il n'en est pas de même des cégeps qui sont la voie de passage unique et obligatoire, car dans ces établissements sont regroupés des programmes généraux conduisant à la poursuite d'études universitaires et des programmes techniques conduisant plus directement au marché du travail;
- la plus grande coupure entre les quatre ordres d'enseignement passe entre le secondaire et le collégial. Comme nous le verrons plus loin, l'esprit et les principes qui ont présidé à la création des programmes et des établissements de ces deux ordres d'enseignement sont les mêmes. Ils ont longtemps relevé du même ministère, mais cela n'a pas suffi à réaliser l'ancrage. Certaines différences dans l'organisation des pouvoirs expliquent sans doute cette coupure. Les écoles secondaires relèvent de commissions scolaires territoriales dont les commissaires sont élus, les cégeps relèvent de conseils d'administration dont les membres sont nommés par le gouvernement. Le ministère a la responsabilité des programmes du secondaire, il administre des examens et décerne les diplômes. Le ministère a la responsabilité des programmes d'état dans les cégeps, mais ils peuvent aussi élaborer des programmes, et si le diplôme d'études collégiales est décerné par le ministre, les examens qui y conduisent sont sous la responsabilité exclusive des cégeps, etc. Après vingt ans, rien ne semble devoir combler cette coupure ni arrêter la lente dérive de l'enseignement collégial vers les eaux universitaires. Ce qui n'est pas sans effet sur les relations ou le manque de relations entre l'enseignement collégial et l'enseignement secondaire.

2 - Le modèle de référence de la formation professionnelle et technique est le modèle scolaire.

2.1 L'adoption du modèle scolaire.

La formation professionnelle et technique a privilégié le modèle scolaire, contrairement au modèle "dual" de pays ayant privilégié l'apprentissage ou la formation en entreprises. Les établissements d'enseignement québécois exercent un quasi monopole en formation professionnelle et technique.

Il subsiste un système d'apprentissage peu important dans certains métiers réglementés de la construction et quelques établissements spécialisés relevant de ministères sectoriels (Agriculture, Tourisme, Culture). Mais ce sont là plutôt des vestiges d'une situation antérieure, car l'adoption du modèle scolaire est le résultat d'un choix politique fait non sans débats et tensions au cours des années 60.

Ce choix entraînait une rupture par rapport à la pratique antérieure. Au cours des années 30, différentes lois votées par le Parlement du Québec indiquent la volonté de faire apparaître, pour organiser les métiers, des genres de corporations réunissant employeurs et employés. La Loi de l'aide à l'apprentissage (1945) consacre cette tendance et confie à des comités conjoints de patrons et de syndicats, sous la tutelle du ministère du Travail, l'administration de l'apprentissage. Les deux groupes y trouvaient intérêt: la compétence de l'ouvrier était certes un atout pour l'employeur mais aussi pour l'ouvrier lui-même; il pouvait ainsi améliorer son salaire, et plus la compétence était rare plus le pouvoir de négociation était grand. Les syndicats de métiers allaient essayer ainsi de limiter l'accès aux métiers et promouvoir des ateliers fermés (l'inscription au syndicat est la condition nécessaire de l'exercice du métier). C'est tout cela que le choix historique remettait en cause. Les effets de ces tensions se font encore sentir et elles colorent bien des réactions relativement à l'enseignement professionnel dispensé au secondaire.

2.2 Le type d'institution choisi pour réaliser ce modèle scolaire est la polyvalente.

Le système scolaire d'enseignement postsecondaire était marqué par la fragmentation, la coexistence d'écoles et de réseaux parallèles. Cette fragmentation apparaissait comme l'effet, sous la pression des milieux, de l'éclatement culturel de la société moderne. Il fallait donc, pour traduire ce pluralisme culturel mais empêcher l'éclatement, les faire coexister dans des structures scolaires uniques et regrouper sous le même toit le plus grand nombre de matières possibles. Dans l'enseignement secondaire, mais aussi dans les cégeps, où le fait est plus rare, on fait coexister des programmes de formation divers s'adressant à des catégories différentes. Ainsi furent créées, et parfois de toutes pièces, près de trois cents (300) écoles secondaires polyvalentes et quarante-quatre (44) collèges d'enseignement général et professionnel.

3 - L'organisation des études essaie d'articuler les tensions contradictoires de la polyvalence: diversification et réduction des différenciations.

3.1 La diversité des programmes offerts.

Une des caractéristiques du système est la diversité des programmes offerts. Au niveau secondaire, à l'enseignement professionnel, près

de cent (100) programmes différents sont offerts dans les secteurs suivants: agrotechnique, foresterie, pêches, services de santé, meuble et construction, électrotechnique, hydrotechnie, dessin technique, équipement motorisé, mécanique, alimentation, loisirs, esthétique, couture et habillement, protection et sécurité des bâtiments, commerce et secrétariat, arts appliqués, imprimerie. Au niveau collégial, près de cent cinquante (150) programmes techniques différents sont offerts dans les secteurs suivants: santé, techniques physiques, techniques humaines, techniques administratives, arts appliqués. Le Québec innove même en ayant des programmes de technicien dans les secteurs de service: techniques administratives, techniques humaines (cf. annexe A - Liste des programmes offerts par le réseau collégial. Page 47).

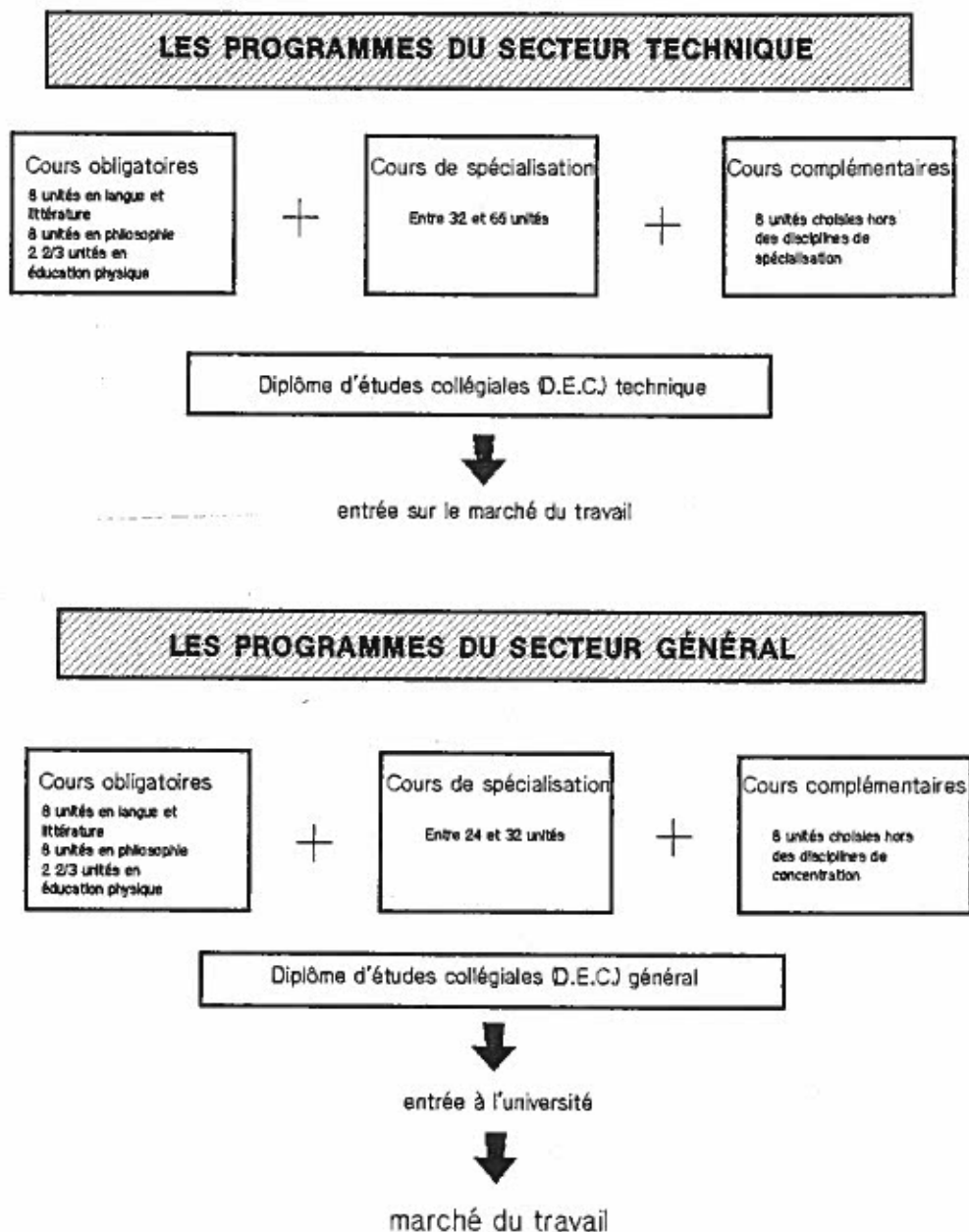
3.2 La conception modulaire des programmes.

La comptabilisation par crédit ou unité, la promotion par matière sont utilisées pour faciliter les passages entre les filières. Au niveau secondaire, il existe une différenciation entre les filières, mais on recherche des tronc communs, on maintient des cours communs. Au niveau collégial, l'organisation des programmes obéit aux principes modulaires et combinatoires qui permettent des combinaisons variées avec un nombre restreint d'éléments. Tous les programmes, techniques et généraux, ont une structure analogue. Il sont constitués:

- de cours obligatoires: 18 2/3 unités en langues et littérature, philosophie, éducation physique;

Tableau 3

L'organisation des études



Note: l'unité correspond à 45 heures de cours, laboratoires ou stages

- de cours complémentaires: 8 unités choisies en dehors des champs de spécialisation;
- de cours de spécialisation: 65 unités environ pour les programmes techniques, et 24 et 32 unités pour les programmes généraux, variables selon les programmes. L'élément de différenciation est donc dans le bloc des cours de spécialisation. Mais plusieurs programmes, tant généraux que techniques, ont dans ce bloc des cours identiques, notamment en mathématiques, physique, administration, sciences humaines.

4 - Deux éléments du contexte marquant le système.

La présentation du système d'enseignement québécois ne serait pas complète si nous ne faisons ressortir des éléments qui le marquent encore.

4.1 L'implantation de ce système au niveau secondaire et collégial est le résultat d'une réforme.

Les rattrapages étaient nécessaires, d'où l'envergure mais aussi l'ampleur des investissements humains et financiers qu'il a fallu consentir. Le contexte historique et politique des années 60 permettait certes de remembrer et d'intégrer sans trop de résistances les diverses institutions antérieures (collèges classiques, écoles techniques, écoles de métiers, écoles d'infirmières, instituts familiaux, écoles normales, etc.). L'intégration administrative a cependant demandé beaucoup d'efforts et ne s'est pas faite sans erreurs douloureuses. On comprend, dans ce contexte, que les disfonctionnements du système aient été mis par les nostalgiques au compte du système lui-même.

4.2 La recherche d'un nouvel humanisme.

Les promoteurs de la réforme (Rapport Tremblay, Rapport Parent), qui conduit à créer le cégep, veulent que la formation touche les quatre grands secteurs de la culture moderne: langues, sciences, techniques, arts. Des investissements considérables ont été consentis dans l'équipement de laboratoires et des ateliers, mais des efforts ont été faits pour sauvegarder les humanités: le Québec est, avec la France, le seul pays au monde imposant un enseignement obligatoire en philosophie au niveau collégial. On trouve encore, comme nous le verrons, sous des formes nouvelles (l'école de base, la formation qualifiante, la formation fondamentale), la résurgence de la même préoccupation, celle d'une formation qui ne soit pas que technique ou professionnelle.

4.3 La stratification sociale des professions et la distinction des ordres d'enseignement.

Les concepteurs du système d'enseignement québécois l'ont dessiné suivant la stratification sociale des professions: métier au secondaire, technique au collégial, professions libérales à l'université.

L'estimation des clientèles possibles pour les différents niveaux - il fallait les prévoir pour construire et implanter les écoles secondaires, les cégeps et les universités - s'est même faite à partir de la courbe de distribution normale des Q.I. dans une population théorique selon la logique suivante: les études universitaires exigent un Q.I. supérieur à 120, suivant la distribution normale 11,5 % de la population atteint ce niveau, donc on peut s'attendre qu'au moins 11,5 % de la population fréquente l'université. Cette approche, qui peut faire sourire, illustre bien que la stratification sociale des professions a servi à dessiner le modèle. Elle révèle aussi que l'objectif de la réforme est l'accession de tous ceux qui le peuvent au niveau correspondant à leurs aptitudes. Cette idéologie de la promotion selon les aptitudes, différente de l'idéologie de promotion individuelle américaine qui, elle, ne sélectionne pas et laisse sa chance au coureur, est toujours en action dans les politiques et pratiques d'admission de l'enseignement postobligatoire.

Deuxième partie

LA PRÉPARATION DES OUVRIERS SEMI-SPÉCIALISÉS ET SPÉCIALISÉS: LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE

La formation professionnelle au secondaire, au Québec, correspond assez bien à ce que la classification de l'OCDE appelle le "professionnel". Etablie voici 25 ans, selon le modèle scolaire dans des écoles secondaires appelées polyvalentes, elle a, après une période d'expansion, vu décliner ses effectifs. Son fonctionnement même a été remis en cause. Après dix ans d'atermoiements et de gestation, elle vient d'être l'objet d'une réforme. Mais l'examen préalable des forces qui y ont conduit permet de mieux dégager les enjeux de ce niveau de formation.

1 - Les forces qui ont conduit à la réforme.

1.1 La désaffection à l'égard de cette formation.

La formation professionnelle au secondaire se subdivise en professionnel court et professionnel long pour tenir compte de la distinction entre les métiers semi-spécialisés et spécialisés. Mais très rapidement, le professionnel court devient le lieu où sont refoulés les élèves les plus faibles, que l'on veut conserver à l'école jusqu'à 16 ans au moyen d'un enseignement plus pratique. Cette filière ne remplit plus sa fonction de formation, elle devient "occupationnelle". Dès 1977, on constatait que sur 8 840 élèves ayant reçu cet enseignement, seuls 1 141 avaient la possibilité de poursuivre leur formation au professionnel long et dans deux secteurs seulement, et que seuls 50 % des finissants de cette filière obtenaient un emploi ⁽¹⁾. Aussi perd-elle toute crédibilité. Les parents la considèrent comme un cul-de-sac et acceptent difficilement d'y envoyer leurs enfants; les employeurs refusent d'embaucher les finissants; les effectifs fondent.

Quant au professionnel long, malgré sa valeur, il souffre aux yeux du public et des élèves eux-mêmes de l'ombre portée, négative, du professionnel court et du prestige de la formation de technicien donnée au Collège. Malgré l'établissement de passerelles, les taux de passage du secondaire professionnel au collégial sont faibles: 4,2 % en 1974, 11 % en 1980, 8 % en 1984. Et là aussi les effectifs fondent: en 1980-1981 16,8 % de l'ensemble des élèves du secondaire sont dans cette filière, 12,8 % seulement en 1984-1985.

1.2 Les effets de la crise économique sur les jeunes remettent en cause l'efficacité du système scolaire.

La crise économique du début des années 80 fait ressortir les données suivantes: 40 % des chômeurs sont des jeunes âgés de 15 à 24 ans; la plupart d'entre eux n'ont ni diplôme du secondaire, ni formation professionnelle spécialisée. Le dossier est lourd, il révèle des lacunes fondamentales du système lui-même.

Une réflexion commence à s'esquisser sur le rôle des institutions autres que l'école dans la formation et l'intégration des jeunes (famille, groupements religieux, entreprises, organisations sociales et communautaires, institutions politiques, institutions culturelles, sportives, médias, etc.). Des projets sociaux et communautaires d'origine privée ou gouvernementale se mettent sur pied (Perspective Jeunesse, Programmes d'initiatives locales, Programmes d'emploi des jeunes, Jeunesse Canada-Monde, etc.). Mais le poids du choix historique du modèle scolaire reste prévalent; tout le monde attend le salut de l'institution scolaire elle-même: elle doit donc se transformer pour résoudre les problèmes de formation et d'intégration des jeunes.

1.3 Les transformations de la structure de l'emploi.

Mis à part le cas de l'utilisation de la robotique, cette action se fait sentir de façon diffuse, mais la rareté des emplois hausse le niveau des standards de formation recherchés; la norme imposée par le marché devient la norme de référence poussant tout le système à une scolarisation plus grande.

Parallèlement le gouvernement tant canadien que québécois entreprend des travaux sur la classification des métiers. Ces études tiennent compte des transformations récentes en ces domaines mais elles renouvellent du même coup l'approche de la formation à ces métiers. Les données contenues dans la "classification canadienne des professions" distinguent dans les métiers d'ouvriers deux catégories: les métiers dont l'exercice fait davantage appel à des habiletés gestuelles (briqueteur, cordonnier, vitrier, plâtrier, relieur industriel, etc.) et ceux dont l'exercice fait appel à des habiletés gestuelles mais aussi au raisonnement, à des connaissances théoriques (exploitant de ferme, boucher, cuisinier, électricien d'installation, mécanicien, plombier, assistant dentaire, etc.).

1.4 Le renforcement de la fonction du secondaire comme école de base.

Dès 1977⁽²⁾ le ministère de l'Éducation posait les jalons d'une relance du système de l'enseignement obligatoire. La réforme scolaire des années 60 s'était accomplie mais elle avait été élaborée sans l'intervention des principaux intéressés. Le gouvernement du Québec décidait cette fois d'associer au renouveau les grands agents de l'éducation (parents, enseignants, administrateurs, élèves mêmes).

Le régime pédagogique du secondaire édicté en 1980-81 est le résultat du plus vaste processus de consultation directe conduit au Québec en matière d'éducation. Il vise à renforcer la fonction du secondaire comme école de base. Déjà se profile dans la logique de cette perspective le report de la formation professionnelle après la scolarité obligatoire.

2 - Les changements proposés.

Deux étapes marquent ce dossier en chantier depuis dix ans: la parution en 1982 de propositions ministérielles de relance et de renouveau de la formation professionnelle qui précisent les orientations nécessaires en cette matière ⁽³⁾, la parution en juin 1986 du plan d'action ministériel indiquant les transformations décidées pour la formation professionnelle au secondaire ⁽⁴⁾.

2.1 Les orientations en formation professionnelle des jeunes.

Les redressements nécessaires trouvent leur inspiration dans une actualisation des choix sociaux déjà faits:

- **les problèmes de la formation professionnelle sont les problèmes de l'acculturation par l'école.** Des actions doivent donc être entreprises dès la préscolarisation et la scolarisation, et se continuer durant tout le cheminement scolaire. C'est dès leurs premières années de primaire que les élèves du professionnel court accumulent des retards scolaires. Aussi, ces actions doivent viser le renforcement d'attitudes positives envers soi-même et envers la vie active: prévention, dépistage et aide aux enfants en difficulté, acquisition des apprentissages en lien étroit avec le milieu naturel, valorisation des activités à caractère technique et manuel;
- **les problèmes de la formation professionnelle sont les problèmes relatifs à la nature de la formation.** La formation professionnelle exige une formation spécialisée qui prépare à l'exercice de compétences, mais son succès dépend d'une bonne formation professionnelle de base. Cette formation vise l'acquisition de savoirs et d'habiletés de base préparant à remplir des fonctions communes à plusieurs types d'emploi. La caractéristique de ces éléments est leur transférabilité car ils doivent faciliter l'adaptation, la mobilité, le recyclage, le perfectionnement. Cette formation professionnelle de base s'acquiert au moyen de contenus dont les applications ne sont pas spécifiques à une profession ou à une fonction de travail.

Ces principes inspirent les travaux de redressement actuellement accomplis, notamment dans l'élaboration des nouveaux programmes.

2.2 La transformation de la structure de la formation professionnelle au secondaire (juin 1986).

2.2.1 Les changements proposés sont:

- la suppression du professionnel court;
- le report de la formation professionnelle après la limite des études obligatoires;
- le maintien de deux filières pour les élèves qui visent la formation professionnelle:
 - . filière conduisant à un *diplôme d'études professionnelles* (D.E.P.), d'une durée d'un ou deux ans selon la nature du programme. Pour y accéder, il faut être titulaire d'un secondaire V (11 années d'études) ou avoir 16 ans et le secondaire IV (10 années d'études); durant cette formation, l'élève ne suit que des cours en formation professionnelle;
 - . filière conduisant à un *certificat d'études professionnelles* (C.E.P.), d'une durée de deux ans. Pour y accéder, il faut avoir 16 ans et avoir obtenu les crédits en langue maternelle, langue seconde et mathématiques de secondaire III (9 années d'études); pendant ces deux ans, l'élève reçoit un enseignement en formation professionnelle (24 crédits) et en formation générale dans les matières de base (langue maternelle et seconde, mathématiques).

Tableau 4

La nouvelle organisation des études professionnelles au secondaire

Années d'études	7	8	9	10	11	12
Âge au 30 septembre	12 ou 13	13 ou 14	14 ou 15	15 ou 16	16 ou 17	17 ou 18
Degré	Sec. I	Sec. II	Sec. III	Sec. IV	Sec. V	Sec. VI
Filière D.E.P.						Si Sec. V
Filière C.E.P.				Si 16 ans et cours du Sec. III	Si 16 ans et cours du Sec. IV	

2.2.2 Les caractéristiques des changements proposés.

On peut faire ressortir les suivantes:

- le modèle pousse à l'augmentation de la scolarisation puisque aucun diplôme du secondaire ne sera désormais accessible avant onze (11) années d'études, et que le profil régulier d'admissibilité au Diplôme d'études professionnelles (D.E.P.) exige la réussite préalable du diplôme d'études secondaires (D.E.S.);
- le modèle vise à augmenter la reconnaissance sociale de la formation professionnelle en haussant les exigences d'admissibilité à cette formation, et en lui donnant au sein des études secondaires une spécificité plus nette;
- le modèle retarde le choix d'orientation professionnelle et renforce du même coup la fonction du niveau secondaire comme école de base;
- la différenciation des deux filières n'apparaît cependant pas actuellement clairement: la distinction des programmes de C.E.P. et D.E.P. devrait se faire selon les distinctions de la classification canadienne descriptive des professions dont nous avons parlé plus haut.

3 - L'avenir de la formation professionnelle au secondaire ou les chances de succès des stratégies choisies.

La formation professionnelle au secondaire n'a pas rendu tous les espoirs qu'on y avait mis. De 1965-66 à 1975-76, les effectifs sont allés en croissant (de 46 244 à 107 684); le pourcentage relativement à l'ensemble de la population du secondaire allait aussi en croissant (10 % en 1965-66, 16,4 % en 1978-79, 16,8 % en 1980-81). Mais au début des années 80, les courbes s'inversent, non seulement il y a moins d'élèves au professionnel (1980-81: 94 523, 1984-85: 63 139) comme dans l'ensemble du secondaire, mais les proportions d'élèves étant au professionnel baissent elles aussi (16,8 % en 1980-81, 12,8 % en 1984-1985). C'est aussi à cette époque que débutent les effets de la crise économique sur le chômage.

Les changements proposés veulent redresser cette situation, mais quel sera l'avenir de ces stratégies ?

3.1 L'avenir du modèle scolaire.

Le renforcement positif des attitudes envers soi-même et envers la vie active, le renforcement de la formation professionnelle de base produiront-ils les effets escomptés ? Sans doute. Mais ces effets seront-ils suffisamment significatifs au point que les problèmes

posés par l'insertion professionnelle des jeunes soient résolus ? On peut en douter.

Cependant, avant qu'une autre stratégie soit essayée de façon cohérente au Québec, il faudra du temps. Car le choix du modèle scolaire est trop récent pour qu'on l'abandonne et la tradition culturelle nord-américaine n'a guère développé les modèles d'intégration en entreprise et l'alternance école-travail. De plus, les mutations rapides de la société québécoise ont disloqué les deux institutions traditionnelles d'intégration: la famille, la paroisse. Les formes nouvelles d'institutions intégratrices ont du mal à apparaître. Né dans les paroisses du temps, il existe cependant, à travers tout le Québec, un mouvement coopératif puissant qui, en cette matière, pourrait jouer un rôle important.

3.2 L'avenir de la nouvelle structure.

Résoudra-t-elle les difficultés et survivra-t-elle ? Les avis sur ces questions sont partagés.

Tout le débat autour de la formation professionnelle au secondaire a révélé que les problèmes du secondaire sont pédagogiques: comment rendre accessibles au plus grand nombre, sinon à tous, les matières de formation de base ? C'est à cause de cette difficulté - sinon de cet échec - que les filières professionnelles ont tendance à devenir des solutions aux difficultés d'apprentissage. Les seuils et les exigences d'admissibilité ont été haussés, mais les pressions n'amèneront-elles pas à les baisser ? On le voit, la clef du succès, ou de l'échec, est dans la réussite, ou non, de la formation générale (l'école de base) du primaire et du secondaire.

Les interrelations entre le professionnel au secondaire et le technique au collégial sont actuellement faibles. Or le déplacement de la formation professionnelle du secondaire après la scolarité obligatoire va changer ce rapport. L'articulation entre les deux ordres (création de passerelles, harmonisation des programmes) devient une nécessité. Et les deux ordres seront désormais soumis à des phénomènes d'attraction ou de répulsion inexistants jusqu'à présent. Comment se résoudront ces tensions ?

au secondaire (12e année) au professionnel, 53 entraînent au cégep (12e année)⁽⁶⁾ à l'enseignement régulier.

Mais si le cégep a permis une élévation de la scolarisation, n'est-il pas un obstacle à un enseignement supérieur d'un plus haut niveau ? Par suite des quatre ordres d'enseignement, l'étudiant québécois est soumis, entre le secondaire et l'université, à un double tamisage: il doit réussir le Diplôme d'études secondaires (D.E.S.) pour entrer au cégep et il doit réussir le Diplôme d'études collégiales (D.E.C.) pour aller à l'université. Ce palier supplémentaire n'entraîne-t-il pas de la déperdition ? Certains le prétendent bien que le taux général de scolarisation universitaire du Québec se compare à celui de l'Ontario. Mais en fait il n'y a pas d'étude précise sur le sujet. Notamment pourquoi 26 % des finissants du secondaire, ayant leur diplôme, vont-ils sur le marché du travail au lieu d'aller au cégep, et dans quoi s'intègrent-ils ?

Mais si l'effet de rétention du double seuil n'est pas clairement démontré, se peut-il que le cégep fasse écran aux aspirations d'enseignement de plus haut niveau et que, de fait, il apparaisse aux étudiants du technique comme une alternative à l'université, une université des pauvres ? Ce phénomène d'écran est possible avant d'entrer au cégep, mais il semble au contraire qu'au cégep même il y ait une activation des aspirations scolaires et professionnelles des étudiants du technique au contact de leurs collègues des programmes préuniversitaires et au contact de professeurs qui enseignent aux étudiants des deux voies. Le taux de diplômés du technique, se trouvant à l'université six mois après la fin de leurs études, est passé de 5 % en 1976-77 à 15,3 % en 1983-84 (cf. tableau 5 de l'annexe B, page 52).

Pour interpréter ces chiffres, il faut se rappeler que le Diplôme technique est un diplôme terminal et que les universités n'ont réagi que récemment pour adapter leurs structures d'admission à ces demandes d'étudiants ayant fait, eux, trois (3) ans de cégep. Il faut sans doute aussi tenir compte du phénomène du chômage qui a poussé ces jeunes à choisir une stratégie d'études plus longues. Mais quoi qu'il en soit, le cégep technique n'a pas été pour eux un éteignoir. Pour rendre compte de cette réalité, on a même parlé d'un phénomène de "warming up" des cégeps pour l'opposer au phénomène de "cooling out" des "Junior Colleges", décrit par des auteurs américains ⁽⁷⁾.

1.4 Faire face aux modulations de la demande étudiante et à celle du marché du travail.

Il ne suffit pas de répondre quantitativement à la demande, encore faut-il que des ajustements aient lieu entre offre et demande. Ce problème est rendu plus difficile dans une situation de libre choix et de programmes et d'établissements sans limitation régionale. Il faut tenir compte de paramètres nombreux et contradictoires, et essayer de les harmoniser: la demande étudiante des programmes et

de l'établissement et sa variation dans le temps, les limites des structures d'accueil et leur peu d'élasticité dans les programmes techniques à cause des coûts d'investissements, la variation de l'emploi pour les programmes techniques.

Voici quelques indicateurs de la performance:

- en 1986, les vingt-trois (23) cégeps de la grande région de Montréal ont reçu dans leur Service régional d'admission (S.R.A.M.) 38 133 demandes: 88 % des étudiants ont eu le programme de leur premier choix, 90 % des étudiants ont eu le cégep de leur premier choix, 80 % des étudiants ont eu le programme et le cégep de leur premier choix. Des performances analogues sont réalisées depuis quinze (15) ans (source: Rapport annuel du S.R.A.M., septembre 1986);
- le tableau 2 de l'annexe B (page 50) montre, par catégories de programmes, l'évolution de la demande étudiante à travers le temps: la demande de programmes techniques est d'abord plus forte que l'offre de places, et le reflux des inscriptions se fait dans les techniques administratives et les sciences humaines; depuis 1981, la demande de programmes préuniversitaires est en croissance;
- le tableau 5 de l'annexe B (page 52) montre que 6 à 9 mois après l'obtention de leurs diplômes de dernière année, 83 % des finissants du technique se destinant à l'emploi sont à un travail relié à leur formation, 17 % sont en chômage.

Il est difficile, sans pouvoir les comparer à d'autres systèmes, de pouvoir qualifier ces performances. Au Québec, elles apparaissent comme des succès. Elles sont dues aux systèmes originaux de régulation de flux et d'information mis en oeuvre par les services régionaux d'admission et aussi à la fiabilité des données quantitatives amassées.

2 - Un nouveau modèle culturel.

L'existence d'établissements de finalités et de niveaux différents apparaissait aux concepteurs des cégeps comme l'expression même de l'éclatement culturel. Il fallait réduire les voies parallèles et les faire coexister dans une même institution. En particulier, la cohabitation des deux mondes technique et général devait réduire les différences de statut de ces voies et faciliter les interrelations. Il fallait aussi par l'enseignement lui-même, et notamment par le programme d'études, réconcilier ces deux mondes et faire apparaître un nouveau modèle de formation plus équilibré.

Qu'en est-il advenu ?

2.1 Le rapprochement des deux mondes.

L'utopie de la parfaite symbiose des deux mondes, général et technique, ne s'est pas réalisée. Mais les signes de rapprochement et d'interrelation sont incontestables. Ainsi les voies techniques n'ont pas un statut moindre que les voies générales préuniversitaires. Les demandes d'admission en témoignent; les perceptions à l'intérieur des cégeps aussi; les seuils d'accueil académique de plusieurs programmes techniques sont aussi élevés que ceux des programmes préuniversitaires en sciences; la fonction de repli, sinon de cul-de-sac, des étudiants non admis dans le programme de leur choix est assurée par un programme préuniversitaire et non par un programme technique. Sans doute, y a-t-il une différence de prestige entre les programmes, mais cette différence ne passe pas nécessairement par la coupure technique/préuniversitaire, et ces différences n'ont pas le caractère abrupt des distinctions institutionnalisées entre établissements de type différent. De plus, les divisions et les différenciations entre les professeurs ne passent pas par la coupure des voies mais par les lignes de clivage habituelles de tout groupe: génération, politique, typologie selon les profils de formation universitaire, etc., car il n'y a pas de différence de statut entre les professeurs enseignant au général ou au technique.

Un des indicateurs intéressants de l'étanchéité ou non des voies et des filières est la facilité qu'ont les étudiants de passer d'un programme à un autre. Cette possibilité existe et 30 % des étudiants terminent leurs études dans un programme autre que celui de la première inscription. C'est là un phénomène facilité par la conception modulaire du programme mais aussi par la cohabitation des deux voies.

2.2 Une formation spécifique pour le collégial.

La structure même du programme pour tout étudiant, quelle que soit la voie choisie, vise à éviter les écueils d'une formation trop pointue. En imposant à tous les étudiants des cours communs (français, philosophie, éducation physique) et des cours complémentaires au nombre de quatre choisis hors des champs de spécialisation, cette structure impose un modèle privilégiant la formation générale, c'est-à-dire la fréquentation par tous, étudiants du technique et du général, de plusieurs catégories de cours. Prudemment, toutefois, ce modèle n'a pas été tout de suite inséré dans un règlement, le régime pédagogique restait provisoire. Et c'est à l'occasion des débats pour changer le modèle de formation et lui donner un caractère définitif qu'est apparue une nouvelle façon de se poser le problème de la formation de ce niveau quelle que soit la voie technique ou générale choisie par l'étudiant.

Les débats se sont engagés d'abord selon la problématique habituelle que l'on trouve dans tous les pays: quelles sont les matières ou disciplines nécessaires pour les étudiants de ce niveau ? Sans doute

certaines sont déterminées par l'orientation technique ou universitaire choisie, mais n'y a-t-il pas des matières nécessaires pour tous, autres que les matières obligatoires déjà établies (philosophie, français, éducation physique): mathématiques, histoire, informatique, etc. ? Plusieurs rapports de comités ont présenté des réponses différentes à ces questions ⁽⁸⁾. Mais, en fin de compte, si l'équilibre des types de cours n'a pas été changé, c'est la façon de poser le problème de la formation qui l'a été.

A travers ces débats les professeurs du technique ont pris conscience de la valeur formative des disciplines ou techniques qu'ils enseignaient et que la formation n'est pas le seul apanage des disciplines humanistes. Par une ruse dont l'histoire est coutumière, le questionnement du Ratio Studiorum qui a donné l'ancien collège classique québécois a été réintroduit dans l'univers des cégeps par l'enseignement technique mais dans une perspective renouvelée.

La notion de formation fondamentale ⁽⁹⁾ cristallise cet ensemble de questions et de préoccupations. Que doit viser tout professeur de cégep quelle que soit la discipline enseignée ? A travers la maîtrise d'une technique, d'un savoir ou d'un champ de savoir, il faut développer chez l'étudiant la rigueur, le sens critique, la méthode de travail, la conscience historique. Tout n'a pas la même importance dans les disciplines ou les techniques que l'on enseigne: il faut donc rechercher plus particulièrement la maîtrise des principes, des concepts de base, des lois, des processus et des démarches propres à la technique ou au savoir. A travers les disciplines, les savoirs et les techniques enseignés, il faut viser le développement de l'esprit, celui d'aptitudes et d'attitudes générales, transférables dans d'autres domaines. Cela est de la première importance au moment du plein épanouissement de la pensée formelle qui, pour beaucoup d'étudiants, a lieu durant la période du cégep ⁽¹⁰⁾. Parmi les différents ordres d'enseignement, le cégep occupe ainsi une position stratégique importante pour la formation. Cette situation colore le métier d'enseignant au cégep de façon particulière, et sans doute lui donne-t-elle un caractère propre ⁽¹¹⁾ le distinguant de celui de professeur d'université.

Cette approche est pleine de promesses par les réflexions qu'elle suscite, les expérimentations pédagogiques qu'elle entraîne, le rapprochement qu'elle permet dans le même établissement de professeurs de disciplines très différentes. Elle a été facilitée par la cohabitation du technique et du général dans le même établissement. L'ordre primaire et le premier cycle de l'ordre secondaire se sont posés les questions des caractéristiques propres de leur niveau de formation quand ces niveaux sont devenus obligatoires. La généralisation d'un niveau de formation plus élevé posera aussi la problématique de ce niveau de formation. Cette problématique ne pourra ressasser les thèmes d'opposition du technique et du général. Elle devra les dépasser. La notion de formation fondamentale et ce qu'elle véhicule peut permettre de le faire.

II - LES NOUVELLES FONCTIONS STRATÉGIQUES DES CÉGÉPS

Pour faire face à la situation de changement technologique et à la crise économique, le Québec a élaboré ces dernières années deux stratégies, celle du développement de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, celle du développement économique. Les cégeps sont appelés à jouer un rôle majeur dans ces deux volets, ce qui n'est pas sans incidence sur l'organisation de ce niveau d'études.

1 - L'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente.

1.1 Une stratégie d'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente: le Rapport Jean.

En 1980, le gouvernement crée une Commission d'étude sur la formation professionnelle et la formation socio-culturelle des adultes, appelée Commission Jean, du nom de sa présidente. Le rapport publié en 1982 est le résultat d'un long processus collectif d'élaboration: vingt (20) journées régionales, deux cent quarante-quatre (244) audiences, deux cent soixante-seize (276) mémoires⁽¹²⁾. Ce rapport est suivi d'énoncés d'orientations ministérielles⁽¹³⁾.

Trois idées maîtresses résument cette stratégie d'éducation des adultes:

- Le développement du potentiel humain est exigé par le contexte des années 80.

L'éducation des adultes a toujours essayé de répondre aux besoins venant de changements économiques, sociaux, politiques, culturels. Cependant les transformations actuelles de la société l'obligent à amplifier ce rôle. Pour faire face aux situations de récession économique et de changement technologique, il faut développer le potentiel humain. L'éducation des adultes peut et doit y contribuer.

- Le développement du potentiel humain passe par le renforcement de la formation de base.

La formation de base doit donner à l'adulte des outils pour qu'il puisse se comprendre et comprendre la réalité: acquisitions cognitives de base, mais aussi développement des capacités d'analyse, acquisition de grilles de lecture, de cadres de référence, approfondissement des divers rôles sociaux, résolution de problèmes;

- La formation des adultes considérée ainsi passe par la transformation des pratiques éducatives.

Quels que soient les projets de formation (à visées professionnelles ou sociales et communautaires, ou personnelles), deux types de pratiques éducatives doivent être développés: la formation académique et la formation par projet. La *formation académique* répond aux standards nationaux, elle vise un niveau de qualité et normalise le diplôme. Elle est assez proche - au niveau des objets mais pas nécessairement au niveau des méthodes - de la formation offerte aux jeunes. La *formation par projet* vise à permettre aux adultes, à partir des problèmes spécifiques vécus (professionnels, sociaux, communautaires, personnels), l'acquisition des habiletés dont ils ont besoin pour assurer leurs rôles sociaux. Ces activités peuvent être créditées, tout comme les activités académiques, ce qui postule un système de reconnaissance des acquis, car l'école n'a pas l'apanage de cette formation.

Ces orientations - notamment celles qui concernent la formation de base - sont, nous l'avons vu, une constante des positions québécoises sur la nature de la formation à viser (formation professionnelle initiale, formation de base, formation fondamentale). Dans le contexte de la formation des adultes, cette réflexion est marquée par la création d'un terme, celui de *formation qualifiante*. La formation qualifiante vise, comme l'exige la formation professionnelle, à donner des niveaux accrus de compétence, mais les compétences ne sont vraiment telles que si elles s'intègrent dans une formation solide de base qui permet le transfert des formations. Bref, il ne faut pas simplement former pour un emploi mais former à un emploi (14).

1.2 L'éducation des adultes et le cégep.

Le cégep n'est pas l'unique instrument de réalisation de cette politique. Les clientèles à l'éducation des adultes des commissions scolaires sont nombreuses, mais elles sont en régression. Par contre elles sont en croissance au cégep (cf. tableau 4, annexe B, page 51) et, relativement à la population, on évalue - car la consolidation des données n'est pas faite - qu'en 1981-82 237 915 personnes fréquentaient les cégeps, tant à l'enseignement régulier du jour qu'à l'éducation des adultes, 121 115 étaient des jeunes, c'est-à-dire venant directement du secondaire, 116 800 étaient des "adultes", c'est-à-dire des étudiants ayant eu au moins un an d'interruption d'étude entre le secondaire et le collégial. Ils y viennent donc nombreux, s'y sentent à l'aise (plus de 15 % d'entre eux y suivent les cours avec les "jeunes") et ont une image positive du cégep (15).

Le cégep, dans les années à venir, est appelé à jouer un rôle déterminant dans ce domaine dont les effets transformeront sans doute profondément l'organisation de l'enseignement postobligatoire

des "jeunes". Trois faits nouveaux accentueront très rapidement cette transformation.

1.2.1 Le nouveau règlement des études collégiales (1984) et les adultes.

Le règlement adopté par le gouvernement en février 1984 tient compte de la présence grandissante des adultes et tend à réduire la distinction entre "adultes" et "jeunes". Les ajustements principaux du règlement sont les suivants:

- tous les étudiants, qu'ils soient inscrits à l'enseignement le jour ou à l'éducation des adultes, le jour ou le soir, ont le même statut d'étudiants du collégial. Certains sont cependant en cheminement continu, d'autres en cheminement discontinu. Ceux qui sont en cheminement discontinu sont ceux qui, après le secondaire V (11 ans d'études), ont interrompu leurs études pendant deux sessions consécutives ou une année scolaire;
- ceux qui sont en cheminement discontinu peuvent suivre des programmes de format plus réduit que ceux conduisant au D.E.C. technique (environ 90 unités): le Certificat d'études collégiales (environ 60 unités), l'Attestation d'études collégiales (minimum 15 unités), des programmes sur mesure. Ces programmes plus réduits peuvent cependant selon le principe modulaire s'emboîter les uns dans les autres;
- tout étudiant peut obtenir une équivalence quand il a démontré l'atteinte, par sa scolarité antérieure ou par sa formation extra-scolaire, des objectifs du cours pour lequel il demande l'équivalence.

L'adulte est donc chez lui au cégep, non seulement parce qu'on n'y fait pas de différence de statut entre lui et le jeune, que l'organisation des cours tient compte de ses horaires, mais aussi parce qu'on reconnaît comme légitime sa spécificité: être en cheminement discontinu, avoir des besoins de formation particuliers, être aux études de façon générale, à temps partiel.

1.2.2 La formation sur mesure et les cégeps.

Selon le Rapport Jean, un des éléments de la stratégie de l'éducation permanente est la formation par projets, par opposition à la formation académique. Les entreprises, les groupes communautaires, les associations d'employeurs, de travailleurs, demandent une formation qui tienne compte de leur organisation (ses besoins, sa situation, son potentiel, son passé...) et qui mette cette formation au service du développement des personnes mais aussi de l'organisation.

Or, au coeur des stratégies éducatives des services d'éducation des adultes des vingt dernières années est née, dans les réseaux d'enseignement et à travers les essais et tâtonnements, une approche adaptée à ce besoin, la formation sur mesure. Les services d'éducation des adultes de quelques cégeps et la Fédération des cégeps ont participé très activement à l'élaboration de ce modèle d'intervention ⁽¹⁶⁾. Il faut noter que ce modèle n'est pas le fruit d'une politique gouvernementale décidée par le haut, mais la systématisation d'une pratique, reprise par le Rapport Jean.

La formation sur mesure s'est expérimentée et développée surtout dans la formation socio-communautaire. Par contre un autre champ est en plein développement, celui de la formation en entreprise et pour les entreprises. Les décisions récentes du gouvernement fédéral d'octroyer une part plus importante du budget consenti à la formation professionnelle des adultes à la formation en entreprise, à la place de la formation en établissement scolaire, va présenter un nouveau défi aux cégeps, car ils se trouveront dans ce domaine en concurrence avec les organismes privés de formation qui sont déjà très actifs dans le secteur des services (informatique, gestion...). Mais le rapprochement avec les entreprises et la capacité de fonctionner dans un contexte de concurrence font partie des exigences de la formation sur mesure.

1.2.3 La reconnaissance des acquis de formation non scolaires et les cégeps.

Le règlement des études collégiales étend la reconnaissance des acquis aux acquis non scolaires. La reconnaissance des acquis est une activité qui permet de traduire dans un titre (diplôme, certificat, unité..) des connaissances et des habiletés. Cette reconnaissance a déjà lieu pour les acquis de formation en milieu scolaire. Elle va être maintenant étendue aux acquis de formation quels que soient leurs lieux de réalisation et quelles que soient les modalités ou les méthodes d'apprentissage.

Ce simple élément réglementaire nouveau va transformer profondément le paysage éducatif du Québec. Reconnaître des acquis non scolaires, c'est faciliter le passage du travail aux études, c'est permettre les cheminements discontinus (le retour aux études, l'alternance du travail et des études), c'est permettre d'éviter de réapprendre ce qu'on sait déjà. Reconnaître des acquis non scolaires, c'est permettre à ceux qui ont des expériences de travail, et n'ont pas été à l'école, la reconnaissance sociale et économique que donne le diplôme. Reconnaître les acquis non scolaires, c'est affirmer que l'acquisition des savoirs et des savoir-faire

passé aussi par l'action et que l'école n'est pas seulement la préface à un métier, car le métier est aussi une école.

Ce simple élément réglementaire nouveau ouvre un vaste chantier de réflexion, d'instrumentation, de clarification des rôles. L'expérience américaine voisine est précieuse, mais des adaptations sont nécessaires ⁽¹⁷⁾. Le ministère a confié en janvier 1985 aux cégeps et à leur Fédération la mise en oeuvre d'un système de reconnaissance des acquis. Des expérimentations ont lieu dans 36 cégeps. Les sommes investies dans ce développement par les gouvernements provincial et fédéral seront jusqu'en 1990 de 6 millions de dollars.

2 - Les cégeps et le développement économique et technologique: les centres spécialisés.

La création des centres spécialisés rattachés à certains cégeps est au carrefour de trois préoccupations:

- relancer l'enseignement technique au collégial en le faisant participer au développement technologique dans certains secteurs clefs ⁽¹⁸⁾;
- permettre une utilisation accrue du potentiel de recherche des collèges, notamment en recherche appliquée ⁽¹⁹⁾;
- permettre le développement économique dans certains secteurs clefs de l'activité économique: le tertiaire moteur, les industries traditionnelles ⁽²⁰⁾.

C'est ainsi qu'ont été créés depuis fin 1983 onze (11) centres spécialisés ⁽²¹⁾ dans des cégeps différents, dans les domaines suivants: meuble et bois ouvré, textile, pêches, mode, pâtes et papier, technologie physique, systèmes ordonnés, robotique, conception et fabrication assistées par ordinateur, bureautique, aéronautique, métallurgie. Ces centres font partie des cégeps, mais ils jouissent d'un statut particulier, leur gestion est décentralisée et les représentants de l'industrie y jouent un rôle important.

Le centre spécialisé est un nouveau sous-système dans le grand ensemble du système collégial. Les cinq (5) axes dans lesquels il remplit des fonctions sont: l'enseignement, la recherche appliquée, l'aide technique, l'animation et l'information des milieux socio-économiques concernés par la technologie du centre.

L'expérience des six (6) premiers centres, créés fin 1983, est actuellement en cours d'évaluation. Mais, indépendamment des réalisations de ces centres relativement aux cinq missions qui leur sont confiées, on peut constater déjà leur effet dynamisant sur l'ensemble des programmes techniques et sur le mode de gestion des cégeps. Des rapprochements

entre cégeps-universités-entreprises naissent, concrétisés par des "joint ventures"

En 1983, le Conseil des collèges organisait une vaste consultation à travers le Québec sur le cégep de l'avenir. Le rapport de cette consultation était publié en 1984 et recommandait au ministère de changer la Loi des collèges pour y inscrire, en plus de sa mission initiale (l'enseignement des jeunes), de nouvelles: éducation des adultes, formation socio-communautaire, recherche, services à la communauté. La loi n'a pas été modifiée mais la réalité l'est. De nouvelles fonctions stratégiques sont en oeuvre, non par la force de la loi, mais par la force des choses. Mais il est évident que ces fonctions auront des répercussions non encore toutes visibles sur l'organisation même des études postobligatoires des "jeunes" fréquentant le cégep.

III - DE QUELQUES PROBLÈMES VÉCUS DANS LES CÉGEPS

L'examen des grandes fonctions stratégiques du cégep donne une vue d'ensemble et plutôt macroscopique de cette institution. Mais peut-on rendre compte d'un système sans évoquer des problèmes plus concrets qui sont l'horizon journalier de ceux qui y travaillent ? Car ces problèmes sont évidemment des effets du système et leur résolution ou non - et donc la vie du système - passe par les actions, la liberté et aussi l'humeur des acteurs qui les vivent.

Cette étude ne sera ici qu'esquissée car des analyses nuancées seraient nécessaires. Elle ne sera pas non plus complète car si le choix des thèmes répond aux préoccupations des acteurs du cégep, on aurait pu aussi en choisir d'autres. Mais peu importe, une coupe, une sonde, ne permettent-elles pas de saisir un univers ?

1 - L'enseignement technique.

1.1 Programmes stéréotypés et rôles sociaux.

Les programmes techniques sont des champs où se révèlent, et se jouent aussi, les forces, les luttes des changements sociaux: les lentes percées des femmes dans les métiers d'homme et des hommes dans les métiers féminins, les résistances et les luttes de certaines professions de formation universitaire devant l'apparition des produits des techniques humaines (travailleur social et technique d'assistance sociale, psycho-éducateur et technique d'éducation spécialisée, récréologie et technique de loisirs, avocat et techniques juridiques, criminologie et techniques correctionnelles...), les interventions de corporations, ordres ou groupes ayant toujours des pouvoirs confiés par des lois ou des règlements anciens (le plus souvent par "bill" privé) utilisés pour défendre la qualité des services mais aussi des intérêts corporatistes. Les entreprises de production et des services de gestion, elles, se sont par contre rapidement ouvertes à cette nouvelle catégorie de formation, celle de technicien (mécanique, électrotechnique, informatique, techniques administratives...).

1.2 Renouvellement et dégénérescence des programmes.

Le mécanisme d'élaboration et de renouvellement des programmes est assez lourd parce qu'il fait appel à une grande implication des professeurs. Le comité de coordination de chacun des programmes est constitué de délégués des cégeps offrant ce programme; le coordonnateur est élu par eux. Pour les programmes techniques, ces comités de professeurs s'appuient sur des comités industriels où siègent aussi des représentants de l'industrie. Ce mécanisme a

l'avantage d'être un outil d'animation puisqu'il implique les professeurs dans le processus même de changement. Mais il peut aussi s'avérer lent quand les consensus sont difficiles, voire stérile quand les antagonismes sont irréconciliables. Il est moins expéditif que celui pratiqué dans les C.A.A.T.s ontariens, ce qui est bien une lacune au moment où les changements technologiques exigent des transformations en profondeur. Mais est-ce si sûr ? Les transformations en profondeur ne s'improvisent pas; elles impliquent le renouvellement des équipements et l'adaptation, sinon le recyclage, des professeurs.

Le mécanisme de révision est permanent et touche tous les programmes. Mais certaines opérations majeures (elles concernaient presque tous les cégeps) ont été menées ces dernières années en mécanique, électrotechnique, secrétariat, soins infirmiers. Des adaptations majeures de contenu ont pu avoir lieu dans le cadre même de la structure du programme de cégep sans que celui-ci, et l'équilibre des trois catégories de cours qu'elle suppose, soit remis en cause. Au contraire, l'obligation d'insérer les transformations dans un format prédéterminé contraint à des remembrements en profondeur et non au simple ajout de quelques cours.

1.3 Les programmes techniques et le milieu du travail.

Cette préoccupation reste inscrite dans les programmes mêmes. Dans certains programmes techniques (techniques humaines, techniques de santé, techniques agricoles) coexistent trois types de situation d'apprentissage: cours, laboratoires, stages, dans les autres types de programmes, cours et laboratoires seulement, mais le projet de fin d'études y est généralisé. De plus, certains cours de fin d'études sont transformés en stages par les cégeps eux-mêmes. La réflexion sur la formation pratique et les conditions de son exercice ont profondément mûri au cours des années, donnant droit de cité à ce type de formation (22). Mais cette préoccupation a été renforcée par la conjoncture même, celle de la crise économique et des transformations technologiques.

2 - L'enseignement préuniversitaire: le statut des filières selon le choix des acteurs.

L'enseignement général au cégep se voulait essentiellement un enseignement à finalité préuniversitaire. C'est pourquoi il offre quatre grandes filières correspondant aux grands secteurs de l'université: filière *sciences* (sciences de la santé, sciences pures et appliquées), filière *sciences humaines* (programmes avec mathématiques et programmes sans mathématiques), filière *arts*, filière *lettres*. Le champ de spécialisation des ces filières - cours autres que les cours obligatoires et complémentaires et correspondant à un peu plus de la moitié des cours du programme - sont pris dans des disciplines des profils universitaires ultérieurs. Ainsi, le champ de spécialisation du profil de sciences est constitué de cours de mathématiques, physique, chimie, biologie. De plus, les universités déterminent selon des degrés variables les cours

devant être suivis pour accéder à leurs programmes. Tout, donc, renforce la fonction préuniversitaire de ces programmes

Ainsi a été dessiné le modèle. En principe, les quatre filières sont équivalentes puisque leur différence n'est déterminée que par les études universitaires postérieures visées. Mais en fait le choix des acteurs tend à changer la fonction de deux d'entre eux. La filière des sciences tend à devenir la voie royale d'accès aux études universitaires, quelles que soient les orientations ultérieures choisies. Par contre la filière des sciences humaines sans mathématiques tend à devenir le cul-de-sac de ceux qui ne savent où aller et les taux de diplomation y sont très bas.

Ce choix des acteurs, qui transforme le statut des filières, révèle deux choses. Pour une stratégie d'études longues, le manque d'exigence des voies qui y conduisent n'est pas payant. C'est la situation actuelle du programme de sciences humaines sans mathématiques, moins exigeant que les programmes de sciences, aussi les projets de réforme en gestation veulent le renforcer. Mais le choix des acteurs traduit aussi des besoins nouveaux. L'augmentation de la scolarisation du niveau du cégep ne se traduira-t-elle pas par une demande de formation n'ayant pas la finalité précise des programmes techniques et des programmes préuniversitaires ? Une formation générale sans finalité préuniversitaire, permettant cependant une insertion dans le marché du travail ne sera-t-elle pas aussi recherchée ? Et ne faudra-t-il pas créer une autre structure d'accueil pour répondre à un besoin qui peut aller croissant avec l'augmentation de la scolarité ? C'est là une problématique nouvelle au cégep, mais elle est déjà présente aux Etats-Unis dans le cadre de l'enseignement général.

3 - L'évaluation.

La reconnaissance officielle des études par un diplôme pose le problème de l'évaluation. La reconnaissance des études suppose l'évaluation des acquis ou des apprentissages. De plus, l'émission du diplôme qui en découle renvoie à l'évaluation, sinon à la vérification, de cette valeur. Cependant, l'organisation de ces contrôles peut prendre des formes différentes. Un système de certification, où l'évaluation locale est attestée par un diplôme d'état, c'est la voie choisie pour les cégeps. Pour qu'il soit crédible, ce système renvoie le poids de la preuve à l'établissement lui-même.

Le modèle de cette reddition de compte a pris beaucoup de temps à naître car il n'avait pas été déterminé lors de la création des cégeps. Le modèle américain de l'accréditation a été exploré, mais c'est là un modèle adapté à une réalité différente: la coexistence d'institutions diverses et parallèles dont il faut discriminer la valeur de la formation par une accréditation. Le gouvernement a enfin opté en 1978 pour l'établissement, par les cégeps eux-mêmes, de politiques d'évaluation devant être soumises à l'examen d'une Commission d'évaluation du Conseil des collèges, et le règlement des études, édicté en 1984, leur a fait obligation de se doter d'une politique d'évaluation des apprentissages. L'élaboration de telles politiques institutionnelles a donné lieu à un important travail de

réflexion, de remises en cause de certaines pratiques, mais aussi à des débats parfois passionnés sur la nature des responsabilités respectives des différents intervenants: l'étudiant, le professeur, le département, l'administration.

Des travaux considérables sont aussi menés sur d'autres facettes de l'évaluation: programmes, enseignement, personnel, analyse institutionnelle (23). Mais les résistances à leur mise en oeuvre sont aussi fortes. Le dossier actuellement le plus prometteur est celui de l'évaluation des programmes, car les professeurs s'y engagent. Des travaux sont entrepris pour déterminer les indicateurs pertinents et pour construire des outils permettant la cueillette d'informations. On peut ici remarquer que le système d'organisation pédagogique requis par la polyvalence et la promotion par matières exige le stockage d'informations nombreuses et microscopiques. Ainsi, la simple gestion du dossier étudiant pour l'émission d'un bulletin requiert le stockage de toutes les informations concernant le parcours académique: abandon, échec, équivalence, note, moyenne du groupe, etc... Aussi, ces banques de données peuvent fournir des indicateurs précieux sur les programmes et leur santé (24), et le traitement de ces mêmes données peut, par comparaison entre collèges, faire ressortir des indications utiles.

4 - L'étudiant de cégep.

Pour le jeune adulte fréquentant le collège, quatre situations paraissent problématiques et sont l'objet de préoccupations:

- le peu de sentiment d'appartenance que développe la forme d'organisation de la polyvalence. Depuis vingt ans, des efforts de nature diverse sont entrepris pour contrebalancer avec un certain succès ces effets: information, constitution des groupes, resserrement de la composition des programmes, valorisation des rites d'entrée, de sortie, réorganisation des espaces, etc... Mais c'est là une pente du système contre laquelle il faudra constamment réagir;
- l'intérêt des étudiants pour une pédagogie concrète et la difficulté d'articuler les exigences entre la théorie et la pratique. L'enseignement concret, c'est pour l'étudiant un enseignement centré sur des actions, des réalisations, fondé sur les besoins et les intérêts, un enseignement dont le contenu se révèle chargé de sens (25);
- l'échec scolaire. Le tableau 6 de l'annexe B (page 53) donne des indications sur les taux de diplomation selon les programmes. Ces taux sont perçus comme trop faibles. Le problème n'est pas nouveau puisque les taux sont pratiquement les mêmes depuis dix ans, mais ils apparaissent maintenant plus intolérables, car la problématique de l'accessibilité change. On ne vise plus seulement l'accès d'un plus grand nombre à ce niveau d'étude, mais leur succès;

- **le travail étudiant.** Ce phénomène est en train de prendre autant d'ampleur qu'aux Etats-Unis. Des études sont en cours dans plusieurs cégeps. Leur consolidation n'est pas facile car les outils ayant servi à cueillir l'information sont différents ⁽²⁶⁾. Une constante cependant ressort déjà: la majorité de ceux qui travaillent, le font quinze (15) heures et plus par semaine (dans la restauration, la vente), et pour leur argent de poche, non pour leur survie économique. Quels effets ce phénomène a-t-il sur l'échec scolaire, la prolongation de la durée des études, l'apprentissage en milieu de travail ?

Si le milieu des cégeps a appris avec l'expérience à composer avec le premier problème et à contrebalancer ses effets, il lui faudra, dans les années futures, faire de même avec les trois autres.

CONCLUSION:

L'AVENIR DE L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE AU QUÉBEC

Les analyses faites montrent assez clairement les éléments qui ne seront pas mis en cause et laisse deviner les lignes d'évolution possible.

1 - Les éléments qui ne seront pas remis en cause.

Ce sont tout d'abord les choix historiques:

- celui de la polyvalence comme principe d'organisation des études postobligatoires. Cependant, le vécu ayant démontré les effets non voulus du système, mais aussi la possibilité d'y porter des actions correctrices, beaucoup d'énergies seront investies dans la recherche de solutions aux problèmes du manque d'appartenance, de l'échec scolaire, de l'érosion de l'identité professionnelle des professeurs qui est aussi un des effets du système;
- celui du modèle scolaire. Les raisons historiques indiquées dans la deuxième partie de ce travail n'amèneront pas une remise en cause de ce modèle. On cherchera cependant à revitaliser et accentuer les liens entre l'enseignement professionnel et technique et les milieux de travail au moyen des stages, d'échanges de services entre l'entreprise et l'école. Toutefois, à très court terme, on ne verra pas la transformation des programmes généraux des cégeps pour qu'ils fassent aussi place à une préparation plus directe au travail;
- celui de la conception de l'éducation comme outil de promotion sociale et non seulement individuelle, et donc de la nécessité d'en favoriser l'accès. On a vu que cette raison a présidé à la création des cégeps et que c'est encore l'angle à partir duquel on les juge. C'est la même préoccupation que l'on sent derrière les inquiétudes sur le taux de diplomation. C'est le même souci en oeuvre dans l'importance donnée à la formation des adultes dans une perspective d'éducation permanente;
- celui de la création de systèmes d'information permettant la régulation des flux dans une situation de libre choix par les élèves et les étudiants;
- celui de la conception de la formation. On continuera à rechercher une formation large dont les acquis sont transférables, qui instrumentent les personnes non seulement dans les domaines intellectuels et techniques, mais aussi au niveau des attitudes. On a

vu la permanence et la récurrence de cette préoccupation à tous les niveaux. Elle n'est pas prête de s'estomper, car elle a des racines profondes dans l'histoire et l'inconscient collectif du Québécois francophone, considéré trop longtemps comme "né pour un petit pain".

Ce qui ne sera pas remis en cause, ce sont aussi les choix qui ont été faits récemment:

- **le renforcement de la vocation de l'école secondaire comme école de base.** Les consensus sur lesquels s'appuie cette orientation sont trop forts. Les problèmes de l'enseignement postobligatoire apparaissent déjà et continueront de plus en plus à apparaître, comme aussi les problèmes de la réussite ou de l'échec de l'école de base (cf. tableau 7 de l'annexe B, page 54). Et ces problèmes sont de nature pédagogique;
- **le report de la formation d'ouvrier spécialisé ou semi-spécialisé au niveau de la formation postobligatoire.** Il n'y aura pas de retour à la situation antérieure. Un certain nombre de situations (choix des étudiants, problèmes des investissements) pourraient même entraîner la dérive de cette formation vers les cégeps, sous leur responsabilité et non nécessairement dans leurs murs.
- **le développement de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente.** Le rythme de ce développement dépendra évidemment des budgets qui y seront consentis, mais il est irréversible. Et l'implantation d'un système de reconnaissance des acquis non scolaires, tout comme celui d'enseignement à distance, consolideront les positions acquises et assureront la relance du mouvement. Les cégeps seront une des pièces maîtresses dans ce développement. Il les amènera à changer certaines de leurs pratiques construites en fonction des "jeunes" et de l'organisation des cours pour les "jeunes". Cela modifiera aussi certainement les comportements des étudiants à la sortie du secondaire, pouvant ainsi choisir entre le cheminement continu ou, après un an d'interruption d'études, le cheminement discontinu et les filières de formation qu'il permet.

2 - Les comportements, attitudes des étudiants et leurs effets sur le système.

Sur un certain nombre de points, les comportements continueront à suivre les lignes de tendance constatées, et les effets déjà constatés s'accroîtront:

- **augmentation de la demande d'un plus haut niveau d'études.** Cette augmentation ne se traduira pas cependant jusqu'à l'an 2 000 par une augmentation substantielle d'étudiants au collégial, car ce sont des classes d'âge peu nombreuses qui constituent les cohortes qui se présenteront maintenant au collégial. Le maintien du nombre d'étudiants actuel n'est même pas assuré ce qui, dans une situation de libre choix des étudiants, conduira les établissements à se

particulariser et à se définir par rapport aux autres. Ce phénomène peut entraîner sinon une hiérarchisation des établissements aux yeux du public, du moins une différenciation;

- **augmentation de l'échec scolaire et de la demande de filières moins exigeantes.** Cette situation amènera les établissements à se pencher de plus en plus sur les problèmes pédagogiques. Le succès de l'école secondaire est déjà un problème pédagogique; le succès du cégep deviendra de plus en plus aussi un problème pédagogique. C'est la loi d'airain du succès de l'enseignement de masse. Cependant, suivant les dispositions prises par chaque cégep sur ces questions, il peut y avoir une tendance à la hiérarchisation des établissements, et une poussée vers la création d'une structure d'accueil de formation générale à finalité peu définie mais permettant l'insertion au marché du travail.

Deux situations rendent cependant plus incertaine la prévision des tendances. La première concerne les flux de clientèle. Des phénomènes nouveaux vont être en oeuvre. Comment se joueront les rapports d'attraction réciproque de l'enseignement professionnel du secondaire et du cégep placés tous les deux après le diplôme d'études du secondaire ? Comment se joueront à l'intérieur même du cégep les rapports réciproques d'attraction entre les programmes pour ceux qui sont en cheminement continu, "les jeunes", et ceux qui sont en cheminement discontinu, "les adultes", qui sont tels s'ils ont quitté le secondaire depuis un an ? Comment se joueront les attractions entre les programmes universitaires courts offerts surtout dans le secteur des services et les programmes techniques des cégeps ? La deuxième concerne les comportements des divers intervenants en éducation ou en formation. Les 17-20 ans seront une clientèle qu'essaiera d'attirer la commission scolaire, le cégep, l'université, mais aussi les entreprises privées de formation déjà actives dans le secteur des services. L'accentuation de la formation en entreprise et la crise du financement public devraient accentuer les tensions et la concurrence entre les intervenants. Ce sont là deux points qui devront faire l'objet d'observations précises permettant de dégager des tendances.

3 - L'avenir de la structure d'organisation.

L'organisation de l'enseignement postobligatoire, mis sur pied au Québec voici vingt ans, n'a pas subi de modifications majeures. Le modèle avait été choisi pour faire face à l'augmentation de la demande d'enseignement postobligatoire, et le Québec innovait en ce domaine en créant, pour remplir cette fonction, un ordre propre distinct du secondaire et de l'université. Ce modèle a rempli plus que convenablement sa fonction, et quand des ajustement ont été nécessaires, il a montré assez de flexibilité pour les absorber. Mais les forces, les tensions, les stratégies éducatives nouvelles, les récents changements ne l'amèneront-ils pas à évoluer ? Et si oui, dans quel sens ?

3.1 Le démembrement des cégeps ?

La thèse du démembrement des cégeps revient périodiquement. L'organisation de l'enseignement en quatre ordres est une spécificité québécoise, elle n'a pas ailleurs son équivalent. On en conclut sans plus d'analyses qu'elle n'a pas de raison d'être. Une telle logique peut paraître étonnante à d'autres pays, mais la présence d'une communauté de six millions, noyée dans le grand ensemble nord-américain, impose ainsi des stéréotypes de référence. Ils sont, dans ce cas, le modèle américain ou, sa version canadienne adaptée, celui de l'Ontario.

En Ontario, la fin du secondaire correspond à douze (12) années d'études, contre onze (11) ans au Québec. Après le secondaire, les étudiants choisissent ou l'université (pour un premier cycle de quatre ans, au lieu de trois ans au Québec) ou, pour la formation professionnelle, des "Colleges of Applied Arts and Technology", les C.A.A.T.s.

Les tenants de la thèse du démembrement sont actuellement actifs et véhiculent les justifications suivantes:

- l'éducation est de responsabilité provinciale, mais le fédéral assure le financement de l'enseignement supérieur par un système de péréquation. Il développe ses méthodes de calcul et ses statistiques selon le modèle ontarien. Or, le cégep est à cheval entre l'ordre secondaire et l'ordre universitaire, son démembrement assurerait la normalisation administrative;
- le double tamisage entre le secondaire et l'université que provoque le cégep diminuerait l'accès à l'université (nous avons vu que rien ne le prouve);
- les étudiants venant du secondaire au cégep sont encore, à 17 ans, un peu jeunes psychologiquement. Un an de maturation supplémentaire avant d'accéder aux études supérieures leur serait utile;
- cette solution permettrait de constituer deux corps de professeurs à l'université. Les deux premières années du premier cycle, y enseigneraient des professeurs uniquement enseignants, ayant des conditions analogues à celles des professeurs du cégep. L'autre corps de professeurs aurait le statut actuel des professeurs d'université, assurant une prestation d'enseignement moindre à cause de leurs activités de recherche. Le financement universitaire y trouverait son compte et aussi des professeurs d'université qui n'aiment guère la recherche.

On voit que ces arguments, mis à part le dernier qui tient compte des transformations du premier niveau universitaire, font peu appel au système et à ses forces. Ce sont d'abord des considérations

administratives et financières, comme le complexe du métèque qui les fonde. Ce qui n'en fait pas des arguments moins forts car la rationalité régit-elle les choix politiques ? C'est pourquoi d'ailleurs la réalisation de cette thèse est peu vraisemblable à moyen terme: qui prendrait le risque de faire subir aux cégeps et à leurs personnels, dans l'espace d'une même génération, les problèmes posés par le remembrement puis le démembrement ?

3.2 Le renforcement de la position stratégique des cégeps ?

L'analyse des forces en présence dans le système devrait, au contraire, renforcer la position stratégique des cégeps et faire évoluer l'ensemble de la structure d'organisation de l'enseignement vers le modèle suédois.

En Suède, à l'école de base, de la première à la neuvième année, succède l'école secondaire où, soit dans le même établissement, soit dans des établissements différents, l'élève a le choix des filières professionnelles de deux (2), trois (3) ou quatre (4) ans, ou de filières générales de trois (3) ans (27). Ce modèle pourrait donner au Québec:

- la réduction du secondaire à quatre (4) ans, soit dix (10) années d'études. — Ce qui correspondrait d'ailleurs à la limite de l'obligation scolaire;
- la possibilité au cégep de trois grandes voies: deux (2) ans pour le professionnel, quatre (4) ans pour le technique, trois (3) ans pour le général.

Les forces du système actuellement en action qui poussent à l'évolution vers ce modèle sont les suivantes:

- renforcement de l'école secondaire comme école de base: avec les six (6) ans du primaire, ces quatre (4) ans constitueraient l'école de base;
- report des différenciations marquées après la scolarité obligatoire et à la fin des études secondaires: professionnel au secondaire, général et technique au collégial;
- meilleur jeu de régulation entre le professionnel actuel et les voies du cégep, jeu que la dérive du professionnel secondaire vers les eaux du cégep rend nécessaire;
- renforcement des différenciations déjà en jeu dans les cégeps;
- renforcement de la durée du cégep.

De plus, ce modèle aurait l'avantage de ne pas perdre les acquis du rassemblement dans la même institution de voies différentes.

La réalisation d'un tel modèle impliquerait cependant que soient relevés dans les cégeps deux défis:

- l'adaptation à une clientèle plus jeune (16 ans au lieu de 17 ans). Mais déjà les problèmes du collégial sont de plus en plus comme ceux du secondaire, des problèmes pédagogiques et d'appartenance;
- la gestion dans un même établissement de réalités différentes. Cette expérience est déjà vécue au cégep avec l'éducation des adultes, les centres spécialisés. Cette nouvelle réalité serait même bénéfique, elle accélérerait la décentralisation.

L'incapacité de relever ces défis entraînerait cependant, dans ce nouveau modèle, de fortes pressions pour que les différenciations de niveau soient aussi des différenciations d'écoles hiérarchisées.

Mais il n'est pas sûr que les commissions scolaires de qui relèvent les écoles secondaires, et l'enseignement professionnel qui s'y donne, verraient d'un bon oeil cette évolution du système. Et comme elles sont une instance politique puissante dont les pouvoirs, pour certaines, sont inscrits dans la Constitution, leur accord est indispensable. Depuis vingt ans, tous les ministres de l'Éducation ont dû reculer quand ils n'avaient pas l'adhésion des commissions scolaires.

C'est pourquoi on peut pronostiquer, pour au moins dix (10) ans, le statu quo.

Notes bibliographiques

- 1 L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, page 147.
- 2 Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire. Ministère de l'Éducation. Automne 1977.
- 3 La formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau. Ministère de l'Éducation. Mai 1982.
- 4 La formation professionnelle au secondaire. Plan d'action. Ministère de l'Éducation. 17 juin 1986.
- 5 La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire. in. Recherches sociographiques. Pierre W. Bélanger. Université Laval. Québec. Décembre 1986, page 370.
- 6 L'éducation aujourd'hui. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, Conseil supérieur de l'Éducation, page 33. Gouvernement du Québec. Premier trimestre 1987.
- 7 Pierre W. Bélanger. Op. cité, page 377.
- 8 Rapport Rôquet (1970-71). Nouveau régime pédagogique (1972). Rapport Nadeau (1975). Rapport GTX (1978). Les Collèges du Québec. Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps (1978).
- 9 La formation fondamentale et la qualité de l'éducation. Rapport 1983-84 du Conseil supérieur de l'Éducation sur l'état et les besoins de l'éducation. Gouvernement du Québec.

La formation fondamentale: la documentation américaine. Jacques Laliberté. Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.). 1984.
- 10 La pensée formelle chez les étudiants de collèges: objectif ou réalité ? Mirette Torkia-Lagacé. Cégep de Limoilou. 1981.

La pensée formelle ou les liens entre le niveau de développement des structures de la pensée et le succès académique ainsi que sur la possibilité d'accélérer la maturation de ces structures chez les étudiants de niveau collégial. Pierre Désautels. Cégep de Rosemont. 1978.
- 11 Enseigner au Cégep: qu'est-ce que cela veut dire ? Paul Inchauspé. Cégep Ahuntsic. 1986.

- 12 Apprendre: une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente. Commission d'étude sur la formation des adultes. Gouvernement du Québec. 1982. 872 pages. La version abrégée porte le même titre, elle a 44 pages.
- 13 Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes. Gouvernement du Québec. Février 1984.
- 14 La formation professionnelle de la main-d'oeuvre: le contexte et les enjeux éducatifs des prochains accords Québec-Ottawa. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Avril 1986. Conseil supérieur de l'Éducation. Gouvernement du Québec.
- 15 L'image des Cégeps au Québec. Étude menée pour la Fédération des cégeps par la Société de recherche en sciences du comportement (S.O.R.E.C.O.M.). Étude non encore publiée.
- 16 La formation sur mesure: inventaire et évaluation des nouveaux modes d'intervention éducative auprès des adultes au niveau collégial. Daniel Campeau et Jeanne Le Roux. Montréal. Fédération des cégeps. Avril 1975. 138 pages.
- La formation sur mesure: rapport final. Tome 1: Le processus opérationnel de la formation sur mesure. Tome 2: Les implications organisationnelles de la formation sur mesure. Daniel Campeau et Jeanne Le Roux. Montréal. Fédération des cégeps. Juin 1978. 199 pages.
- 17 Les contacts entre les responsables de ce dossier à la Fédération des cégeps et le Council for Adult and Experiential Learning (C.A.E.L.) et avec son président Morris Keeton sont constants.
- 18 Les Collèges du Québec - Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps. Gouvernement du Québec. Octobre 1978.
- 19 La politique québécoise du développement culturel. Gouvernement du Québec. Avril 1978.
- Pour une politique québécoise de la recherche scientifique. Gouvernement du Québec. Mars 1979.
- Énoncé d'orientations et plan d'action pour la mise en oeuvre d'une politique québécoise de la recherche scientifique. Gouvernement du Québec. 1980.

La recherche scientifique dans les collèges. Avis au ministre de l'Éducation. Conseil des Collèges. Ministère de l'Éducation. Juin 1981.

Rôle des collèges dans le domaine scientifique. Avis au ministre d'État au développement culturel et scientifique. Conseil de la politique scientifique. Ministère du Conseil exécutif. Juin 1982.

- 20 Bâtir le Québec I: Énoncé de politiques économiques. Comité ministériel permanent du développement économique. Gouvernement du Québec. 1979.

Bâtir le Québec II: Le virage technologique: programme d'action économique 1982-86. Gouvernement du Québec. 1982.

- 21 Avis au ministre de l'Éducation sur les orientations du gouvernement du Québec à l'égard des centres spécialisés. Conseil des Collèges. Octobre 1982.

Les centres spécialisés dans les cégeps. Ministère de l'Éducation. Novembre 1983.

Avis au ministre de l'Éducation sur la mise en place des centres spécialisés. Conseil des Collèges. Mars 1984.

- 22 Penser les stages. Nicole Fortin. Cégep du Vieux-Montréal. 1984.

La richesse éducative des stages. Rapport de recherches sur les stages de quatre programmes professionnels. Linda Bourget. Conseil des Collèges. Gouvernement du Québec. Janvier 1986.

- 23 Vers des politiques institutionnelles d'évaluation. Inventaire des pratiques d'évaluation. 1982, Faire de l'évaluation institutionnelle. 1982. Démarches en évaluation. 1982. Instruments d'appropriation. 1983. Répertoire d'entreprises et d'instruments. 1985. Fédération des cégeps.

- 24 Profil scolaire des étudiants par programme. Guide d'utilisation et d'interprétation. S.R.A.M.. Novembre 1986.

Le profil scolaire des étudiants par programme est la source d'un système (package) statistique développé et mis au point par le Service régional d'admission de Montréal pour ses membres. Ce système, grâce à un système informatique centralisé, permet à un cégep de générer, localement, pour chacun de ses programmes, un ensemble de renseignements statistiques portant sur divers aspects du profil scolaire des étudiants. Ces renseignements sont des indicateurs car ils peuvent être comparés avec des renseignements analogues concernant d'autres cohortes d'étudiants du même programme ou d'autres programmes du même cégep, ou aussi avec les mêmes renseignements concernant tous les étudiants du même programme dans l'ensemble des cégeps membres.

- 25 Le vécu, le pratique et le concret dans l'enseignement collégial. Des étudiants expriment leurs besoins et proposent des solutions. Pierre Côté. Conseil des Collèges. Collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial. 1984-85.

Apprendre pour de vrai. Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité. Rapport 1984-85 sur l'état et les besoins de l'éducation. Conseil supérieur de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

L'état et les besoins de l'enseignement collégial professionnel. Rapport 1985-86. Conseil des Collèges. Gouvernement du Québec.

- 26 Enquête sur le mode de vie des étudiants au niveau postsecondaire 1986. Bureau de la statistique du Québec. Février 1987.

D'après cette étude, qui vient d'être publiée, 90 % des étudiants auraient un emploi, 60 % d'entre eux en été et durant l'année. Le revenu moyen par étudiant de collégial serait de 2 500 \$ par année.

- 27 Le deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent: comparaison de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation au Québec. Dossier technique de l'avis intitulé: Le deuxième cycle du secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration. Arthur Marsolais et autres. Conseil supérieur de l'Éducation. Juin 1986.

ANNEXE A

Liste des programmes offerts au cégep

Liste des programmes préuniversitaires

SCIENCES

- 110.01 Sciences de la santé
- 200.01 Sciences pures et appliquées

SCIENCES HUMAINES

- 300.01 Droit
- 300.02 Géographie
- 300.03 Histoire
- 300.04 Philosophie
- 300.05 Psychologie
- 300.06 Sciences de l'éducation
- 300.07 Sciences religieuses et théologie
- 300.08 Sciences sociales
- 300.09 Communications
- 300.10 Sciences humaines sans mathématiques
- 300.11 Sciences humaines avec mathématiques
- 400.01 Sciences de l'administration

ARTS

- 500.01 Arts
- 500.02 Musique
- 500.03 Cinéma
- 500.04 Arts plastiques
- 500.06 Danse

LETTRES

- 600.01 Lettres
- 600.02 Lettres et langues
- 600.03 Sciences de la parole

Liste des programmes techniques

I TECHNIQUES BIOLOGIQUES

110.00	Techniques dentaires
110.01	Techniques dentaires
110.02	Techniques de denturologie
111.00	Techniques d'hygiène dentaire
120.00	Techniques de diététique
140.00	Techniques médicales
140.01	Techniques de laboratoire médical
140.02	Cytotechnologie
140.04	Techniques d'électrophysiologie médicale (prog. exp.)
141.00	Techniques d'inhalothérapie et d'anesthésie
142.00	Techniques de radiologie
142.01	Techniques de radiodiagnostic
142.02	Techniques de médecine nucléaire
142.03	Techniques de radiothérapie
144.00	Techniques de réadaptation
144.03	Techniques d'orthèses et de prothèses
145.00	Techniques des sciences naturelles
145.01	Aménagement de la faune
145.02	Laboratoire d'enseignement et de recherche
145.03	Santé animale
145.04	Techniques d'aménagement cynégétique et halieutique
147.00	Milieu naturel
147.01	Techniques du milieu naturel (prog. exp.)
150.00	Technologie agricole
152.03	Gestion et exploitation d'entreprise agricole
153.01	Zootecnologie
153.02	Horticulture légumière et fruitière
153.03	Horticulture ornementale
153.05	Technologie du génie rural
153.06	Phytotechnologie
153.07	Techniques de gestion conseil en agriculture
153.08	Technologie des sols
154.01	Technologie alimentaire : contrôle de la qualité et développement
154.02	Technologie alimentaire : produits laitiers
154.03	Technologie alimentaire : production
155.05	Technologie équine
160.00	Techniques paramédicales
160.01	Techniques d'orthèses visuelles
160.02	Techniques d'audioprothèse (prog. exp.)
171.00	Techniques funéraires
171.01	Techniques de thanatologie (prog. exp.)
180.00	Techniques infirmières
180.01	Soins infirmiers (prog. exp.)
180.21	Techniques infirmières
190.00	Technologie forestière
190.01	Aménagement forestier
190.02	Exploitation forestière

190.03	Transformation des produits forestiers
190.20	Technologie forestière

II TECHNIQUES PHYSIQUES

210.00	Techniques de chimie industrielle
210.01	Techniques de chimie analytique
210.02	Techniques de génie chimique
210.03	Techniques de chimie-biologie
211.00	Techniques des matières plastiques
211.01	Techniques de transformation des matières plastiques
221.00	Technologie du bâtiment et des travaux publics
221.01	Technologie de l'architecture
221.02	Technologie du génie civil
221.03	Mécanique du bâtiment
221.04	Technologie de l'estimation et de l'évaluation foncière (prog. exp.)
222.00	Techniques d'aménagement
222.01	Techniques d'aménagement du territoire
230.00	Techniques cartographiques et géodésiques
230.01	Techniques cartographiques
230.02	Techniques géodésiques
231.00	Techniques de la pêche
231.03	Transformation des produits de la mer
231.04	Exploitation et gestion des ressources marines
231.24	Exploitation et gestion des ressources marines
232.00	Pâtes et papier
232.01	Techniques papetières
233.00	Transformation du bois en produits finis
233.01	Techniques du meuble et du bois ouvré
241.00	Techniques de la mécanique
241.05	Techniques d'analyse d'entretien
241.06	Techniques de génie mécanique
243.00	Électrotechnique
243.01	Électrodynamique
243.02	Instrumentation et contrôle
243.03	Électronique
243.05	Équipements audio-visuels
244.00	Technologie physique
244.01	Technologie physique
247.00	Technologie de systèmes
247.01	Technologie de systèmes ordinés
248.00	Techniques maritimes
248.01	Techniques d'architecture navale
248.02	Navigation
248.03	Mécanique de marine
251.00	Techniques du textile
251.01	Chimie-teinture
251.02	Production et contrôle
260.00	Techniques de l'eau, de l'air et de l'assainissement
260.01	Assainissement de l'eau

Liste des programmes techniques (suite)

- 260.03 Assainissement et sécurité industriels
- 270.00 Technologie de la métallurgie
- 270.02 Contrôle de la qualité
- 270.03 Soudage
- 270.04 Procédés métallurgiques
- 271.00 Technologie minérale
- 271.01 Géologie appliquée
- 271.02 Exploitation
- 271.03 Minéralurgie
- 271.20 Technologie minérale
- 280.00 Aéronautique
- 280.01 Techniques de fabrication
- 280.02 Pilotage d'aéronefs
- 280.03 Entretien d'aéronefs
- 280.04 Avionique
- 285.01 Contrôle de la circulation aérienne

- III TECHNIQUES HUMAINES**
- 310.00 Techniques auxiliaires de la justice
- 310.01 Techniques policières
- 310.02 Techniques correctionnelles
- 310.03 Techniques juridiques
- 311.00 Techniques de prévention
- 322.00 Techniques familiales
- 322.03 Garderie d'enfants
- 351.00 Techniques d'éducation spécialisée
- 384.00 Techniques de recherche en sciences humaines
- 384.01 Techniques de recherche, enquête et sondage
- 388.00 Assistance sociale
- 391.00 Techniques de loisirs
- 393.00 Techniques de la documentation

- IV TECHNIQUES DE L'ADMINISTRATION**
- 410.00 Techniques administratives
- 410.01 Marketing
- 410.02 Personnel
- 410.03 Finance
- 410.04 Gestion industrielle
- 410.05 Assurance-vie
- 410.07 Transport
- 410.11 Administration générale
- 410.15 Assurances générales
- 411.00 Archives médicales
- 412.00 Techniques de gestion de bureau
- 412.02 Techniques de bureau
- 413.00 Coopération
- 413.01 Administration et coopération
- 414.00 Tourisme
- 420.00 Informatique
- 430.00 Techniques de gestion hôtelière et des services alimentaires
- 430.01 Techniques de gestion hôtelière
- 430.02 Techniques de gestion des services alimentaires

- V ARTS**
- 551.00 Musique professionnelle
- 551.02 Musique populaire
- 561.00 Théâtre professionnel
- 561.01 Interprétation
- 561.02 Production
- 561.03 Conception
- 561.04 Techniques scéniques
- 561.06 Danse-ballet (prog. exp.)
- 561.26 Danse-ballet (prog. exp.)
- 570.00 Arts appliqués
- 570.01 Céramique
- 570.02 Esthétique de présentation
- 570.03 Aménagement d'intérieurs
- 570.04 Photographie
- 570.06 Graphisme
- 570.07 Techniques de design industriel
- 571.00 Industrie de la mode
- 571.02 Dessin de la mode
- 571.03 Production de la mode
- 571.04 Mise en marché de la mode
- 571.05 Techniques du vêtement masculin
- 571.06 Techniques du vêtement féminin
- 581.00 Communications graphiques
- 581.02 Typographie-photocomposition
- 581.03 Photolithographie
- 581.04 Impression
- 581.05 Reliure (finition)
- 581.06 Photomécanique/photographie (laboratoire)
- 589.00 Techniques des communications
- 589.01 Art et technologie des média

ANNEXE B

Statistiques sur l'enseignement collégial

Tableau 1

**Évolution du nombre d'étudiants inscrits dans les cégeps
à l'enseignement régulier, selon le sexe**

	1967	1971	1976	1981	1984	1985
Masculin		46 251	62 085	68 809	75 629	74 578
Féminin		36 442	59 016	72 260	82 398	84 155
Total	67 529	82 693	121 101	141 069	158 027	158 733

Tableau 2

**Evolution du nombre d'étudiants inscrits dans les cégeps à
l'enseignement régulier selon le secteur d'enseignement**

	1967	1971	1976	1981	1984	1985
Général (préuniversitaire)		46 554	66 091	72 107	80 097	82 139
Technique		36 139	55 010	68 962	77 930	76 594
Total	67 529	82 693	121 101	141 069	158 027	158 733

Source: Bulletin statistique du ministère de l'Éducation.

Tableau 3

Effectifs des étudiants inscrits dans les cégeps à l'enseignement régulier selon les familles de programmes en 1985-1986.

Général (préuniversitaire)	82 139	Technique	76 594
Sciences	28 903	Techn. biologiques	14 337
Sciences humaines	43 476	Techn. physiques	17 355
Arts	4 459	Techn. humaines	9 573
Lettres	4 129	Techn. administratives	29 215
Hors D.E.C.	1 172	Hors D.E.C.	214

Tableau 4

Effectif des cégeps à l'éducation des adultes par secteurs d'enseignement selon le régime des études à l'automne 1985

	Général (préunivers.)	Technique	Total
Temps complet	2 2130	5 842	8 072
Temps partiel	36 187	26 371	60 558
Total	38 417	32 213	68 630

Note: Ce dénombrement ne tient pas compte des adultes inscrits dans des programmes spécifiques de cégeps (cours de formation sur mesure), ni des adultes inscrits à l'enseignement régulier.

Source: Statistiques du ministère de l'Éducation.

Tableau 5

**Situation des diplômés des cégeps entre 6 et 9 mois
après l'obtention de leurs diplômes (%)**

		DIPLOMÉS DE L'ANNÉE				
		1976-77	1980-81	1982-83	1983-84	1984-85
Situation en mars	Secteur du diplôme	Mars 1978	Mars 1982	Mars 1984	Mars 1985	Mars 1986
1. Sont aux études	Général	74,5	79,6	88,5	87,1	
	Technique *	6,0 (5,0)	11,1 (9,1)	19,1 (16,1)	20,5 (15,3)	
2. Sont au travail	Général	17,6	12,9	3,4	3,0	
	Technique	83,2	69,6	66,2	64,4	
3. Sont en chômage	Général	3,0	3,7	7,4	9,0	
	Technique	7,8	16,8	13,6	13,4	
4. Sont inactifs	Général	4,9	3,8	0,6	1,0	
	Technique	3,8	2,5	1,1	1,7	
5. Taux de chômage des diplômés						
5=3÷(2+3)	Général	NS	NS	NS	NS	NS
	Technique	9%	19%	17%	17%	ND
6. Taux de chômage des 15-24 ans						
	Québec	20%	23%	22%	21%	22%
	Ontario	15%	17%	19%	17%	13%

* Diplômés du secteur technique poursuivant des études universitaires

Sources: L. Vézina, P. Corbeil, Relance au collégial, Les sortants de 1976 à 1981, Québec, Ministère de l'Éducation, deuxième trimestre 1984.

P. Michel, Relance au collégial, Promotion 1983-1984, Situation au 29 mars 1985, document non publié, Québec, Ministère de l'Éducation.

ÉVOLUTION DU TAUX DE DIPLOMATION

Tableau 6

	COHORTE 1976	COHORTE 1977	COHORTE 1978	COHORTE 1979	COHORTE 1980	COHORTE 1981
Taux de diplomation pour les étudiants initialement admis au secteur général	65%	65%	62%	63%	64%*	66%*
[] étudiants initialement admis en sciences	[75%]	[76%]	[75%]	[75%]	[76%]*	[78%]*
Taux de diplomation pour les étudiants initialement admis au secteur technique	56%	55%	52%	53%	52%*	52%*
Taux de diplomation pour l'ensemble des étudiants des deux secteurs	61%	61%	58%	58%	59%*	61%*

*Estimation basée sur une analyse des taux de réinscription en 4^{ème} et 6^{ème} sessions

ÉVOLUTION DE 1981 À 1985 DU TAUX DE RÉUSSITE AU COLLÉGIAL

SELON LA COTE DE RÉUSSITE AU SECONDAIRE

(Pour l'ensemble des programmes)

Tableau 7

