

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :

URL = <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/9/denis-lipkin-9-1-1973.pdf>

Article revue *Prospectives*, Volume 9, Numéro 1.

*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

LE CEGEP: promesse et réalité

par Ann DENIS et John LIPKIN*

D'après le Rapport Parent, le CEGEP devait avoir pour but d'offrir à chacun la possibilité de poursuivre des études dans le domaine qui pouvait correspondre le mieux à ses talents, ses goûts et ses intérêts, et d'accéder à l'université. Le CEGEP a-t-il atteint l'objectif fixé? Dans le secteur francophone, il y a eu une augmentation significative des effectifs étudiants au niveau post-secondaire; la proportion des anglophones et des francophones dans les CEGEP égale, après plusieurs années d'un écart considérable, celle de la population québécoise. La distribution géographique des CEGEP a eu pour effet de rendre l'enseignement post-secondaire physiquement accessible aux habitants de la province. L'augmentation considérable de la clientèle féminine au niveau collégial révèle une diminution des inégalités d'accès à l'éducation post-secondaire. Il existe cependant dans les CEGEP une sous-représentation des étudiants issus des milieux sociaux défavorisés. Malgré l'expansion des universités, celles-ci pourront difficilement accueillir tous les finissants des CEGEP si l'augmentation des inscriptions au cours général ne se ralentit pas.

Depuis l'ouverture, en 1967, des douze premiers collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP), ces institutions ont provoqué des réactions diverses: fierté et vif intérêt d'une part, critiques et controverses d'autre part. On trouve une somme assez considérable d'écrits sur le CEGEP, principalement dans les journaux et les publications officielles. Bien que ces écrits soient dans l'ensemble très valables et constituent sans doute une bonne source d'information, on en compte quand même très peu, surtout en milieu anglophone, qui aient mis l'accent sur l'analyse¹. Plusieurs projets d'étude sont actuellement en cours, dont les nôtres, afin de mieux cerner cette institution. Cependant, d'ici à ce que les résultats de ces recherches soient connus,

* Les auteurs: Ann Denis est professeur au département de sociologie à l'University of Western Ontario et John Lipkin, professeur à la faculté des sciences de l'éducation à l'Université McGill. Cet article a également été publié dans le *McGill Journal of Education*, Fall 1972, Vol. VII, n° 2.

il ne faudrait pas exclure le CEGEP des considérations que l'on peut faire sur l'éducation au Québec, puisqu'il en est lui-même une composante tellement vitale et significative.

Étant donné la nature préliminaire de nos données, l'absence relative de base scientifique d'analyse et la nouveauté du phénomène CEGEP, il faudra considérer les conclusions de cet article non pas comme définitives mais conjecturales. Néanmoins, nous avons essayé de répondre à deux questions fondamentales: qu'est-ce qu'un CEGEP? et qui sont les clients du CEGEP?

Le but du CEGEP

L'importance de cette institution provient, selon nous, de sa position clé dans la réalisation des buts de l'éducation québécoise. En effet, sa principale raison d'être coïncide avec l'idéal exprimé par la Commission Parent, à savoir: «permettre à chacun de poursuivre ses études dans le domaine qui répond le mieux à ses aptitudes, à ses goûts et à ses intérêts, jusqu'au niveau le plus avancé qu'il lui est possible d'atteindre»². Il faut souligner l'ampleur de cet idéal. En effet, on pourrait avancer que le CEGEP occupe une position stratégique dans la poursuite, au Québec, des deux aspirations principales de l'ère moderne: le développement économique et la justice sociale. A toute fin utile, ce qui nous préoccupe surtout

c'est de savoir dans quelle mesure le CEGEP contribue à la réalisation des buts de la société et rejoint les aspirations de ses membres. A notre avis, il ne faut pas attendre de connaître tous les résultats de l'expérience CEGEP pour se poser cette question; on doit se la poser à chaque étape de son évolution.

Par ailleurs, en créant les CEGEP, le gouvernement répondait à un impératif très pratique et immédiat: satisfaire le milieu francophone qui demandait l'abolition des différences entre les systèmes anglais et français. Comme on peut le voir dans le Tableau 1, la création des CEGEP, qui rendait les deux systèmes équivalents, était un compromis entre les deux structures qui existaient antérieurement³.

Tous les étudiants qui poursuivent leurs études au-delà du secondaire entrent au CEGEP après avoir complété onze années d'études. Les frais de scolarité sont entièrement assumés par l'État. Les étudiants peuvent s'inscrire soit à un des programmes d'enseignement général qui mènent à l'université après deux années d'études collégiales⁴, soit à un des programmes de formation professionnelle d'une durée de trois ans. Ces derniers programmes forment des techniciens qui peuvent entrer ensuite directement sur le marché du travail.

Tableau 1
La structure de l'éducation au Québec (avant et après 1967)⁵

	Avant 1967				
	Primaire	Secondaire	Supérieur		
Francophone	 (7 ans)	 (8 ans) cours secondaire cours collégial	 (3 ans)	(18 ans)	
Anglophone	 (7 ans)	 (4 ans)	 (4 ans)	(15 ans)	
	Après 1967				
	Primaire	Secondaire	Cegep	Supérieur	
	 (6 ans)	 (5 ans)	 (2 ans)	 (3 ans)	(16 ans)
			 (3 ans)	- travail	

Le CEGEP: formation secondaire ou postsecondaire?

Comme le montre le Tableau 1⁵, le CEGEP se situe entre l'école secondaire et l'université. Pour les fins de l'analyse, on pourrait le décrire soit comme un niveau distinct, soit comme un prolongement du secondaire, soit encore comme les premières années de l'enseignement supérieur. Les responsables des CEGEP insistent pour le considérer comme une institution distincte. D'une part, le contenu du programme scolaire étant plus avancé et plus spécialisé que celui du secondaire justifie des aménagements spéciaux et une équipe d'enseignants plus qualifiés. De même, on considère que l'étudiant du CEGEP a une maturité plus grande que l'étudiant du secondaire et qu'il doit évoluer dans un type d'institution différent de l'école secondaire, dans une atmosphère de plus grande liberté qui favorisera l'exercice de son jugement personnel et de ses responsabilités. D'autre part, on estime souhaitable que les étudiants aient une formation de base commune avant d'entrer sur le marché du travail ou à l'université. On met ainsi en lumière les aspects distinctifs du CEGEP: il n'y a pas d'autre institution postsecondaire au Canada ou ailleurs dans le monde, qui soit à la fois la seule voie menant à l'université et le lieu d'une formation professionnelle terminale.

Cette façon de percevoir le CEGEP comme une institution distincte est tout à fait justifiable. Mais on peut tout aussi bien l'envisager d'un point de vue fonctionnel et comparatif et le voir comme le prolongement du secondaire ou le commencement des études supérieures. Un Européen découvrirait une grande similitude entre le CEGEP et le deuxième cycle de son cours secondaire. L'âge et la formation des étudiants sont équivalents et, à ce niveau, ils se préparent également à entrer soit à l'université soit dans le monde du travail. A quelques exceptions près, en effet, l'enseignement secondaire européen s'est progressivement développé en deux cycles: le premier visant à une formation générale de base correspond aux polyvalentes d'ici: le second, qui regroupe fréquemment les programmes terminaux et ceux qui mènent à l'université, peut se comparer au CEGEP⁶.

La perception que l'on peut avoir du CEGEP comme étant le prolongement du secondaire donne du poids à l'argument voulant que la création d'une institution distincte, avec des conditions d'admission qui lui sont propres sur le plan académique, empêche bon nombre

d'étudiants de poursuivre leurs études au-delà du Secondaire V. Comme on le verra plus loin, ce problème d'accès au CEGEP préoccupe ses responsables, en particulier les registraires.

Quand on compare le système d'éducation québécois à celui des États-Unis, on peut affirmer que le programme d'enseignement du CEGEP correspond aux premières années de l'université américaine et canadienne. Par exemple, les étudiants en techniques du papier suivent des cours obligatoires non seulement en mathématiques et en sciences, mais aussi en lettres et en philosophie, de même que des cours plus spécialisés notamment en traitement du papier⁷. Les ressemblances entre l'enseignement général dispensé par les CEGEP et les premières années de l'université américaine sont encore plus frappantes. On considère le curriculum du cours général comme l'équivalent de la première année de l'ancien programme universitaire québécois de quatre ans. Et pour ceux qui vont ensuite étudier ailleurs au Canada, cela leur vaut une ou deux années de scolarité universitaire⁸. L'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) du programme général a effectivement garanti jusqu'ici l'admission d'un étudiant à une université québécoise. Cependant, malgré leur expansion continue, les universités auront de la peine à trouver des places pour tous les finissants du CEGEP, si l'augmentation des inscriptions au cours général ne ralentit pas.

Que le CEGEP soit perçu comme une partie de l'enseignement secondaire ou universitaire ou comme un niveau distinct, il faut reconnaître qu'il s'agit d'une institution au caractère fondamentalement académique. Les notes du professeur et, pour une part moindre, les résultats aux examens provinciaux portant sur des matières de base, constituent les critères principaux, sinon exclusifs, de l'admission d'un étudiant au CEGEP⁹.

Au CEGEP, l'orientation des programmes, dont nous avons signalé le caractère académique, fait en sorte qu'on y aborde les études en termes de cours assez structurés et que les étudiants y sont évalués par rapport à des critères fixes. On met ainsi l'accent sur la compétition malgré les efforts de plusieurs responsables en vue d'y rendre l'enseignement, les services et l'atmosphère moins impersonnels.

Qui peut aller au CEGEP?

Un des dilemmes majeurs auxquels doivent faire face les responsables des admissions dans

les CEGEP provient de la tension inévitable entre, d'un côté, le caractère sélectif et académique de l'institution et, de l'autre, les valeurs exprimées dans le Rapport Parent. Ces valeurs peuvent se décrire comme «humanitaires» d'après la définition que donne Srinivas de ce mot, i.e. un souci actif du bien-être de l'homme, nonobstant sa classe sociale, sa position économique, sa religion et son sexe¹⁰. Si l'on veut évaluer la qualité d'une éducation à partir de cette valeur, dans laquelle on retrouve comme parties intégrantes les notions d'égalité et de sécularisation, il faut se poser la question suivante: est-ce que l'étudiant s'épanouit à travers cette éducation, et ce, compte tenu du milieu social auquel il appartient? Qu'il ait réussi dans quelques matières plutôt arbitrairement définies devient à ce moment-là secondaire.

Définir la nature de l'éducation et la quantité de connaissances qui devraient être transmises aux membres d'une société, voilà un problème qui ne sera jamais résolu. Personne ne nierait qu'un enfant a droit à l'éducation primaire. Que tout le monde sache lire et écrire est un but universel bien qu'on ne l'ait pas encore atteint partout, en particulier dans le Tiers-Monde. Dans les pays développés, pour souligner l'importance de l'éducation au-delà des années primaires, on a voté des lois rendant obligatoire la fréquentation de l'école, même pour l'adolescent. Or on croit de plus en plus qu'il est essentiel de poursuivre ses études au-delà de l'âge de 16 ans, ou au moins d'en avoir la possibilité, pour être un citoyen à part entière dans la société technologique moderne. Cependant, comme le cas du Québec nous le montre, cet idéal est difficile à atteindre.

On ne s'attendait pas, surtout dans les premières années qui ont suivi la création des CEGEP, à ce que l'accès y fût universel. Le Rapport Parent avait cependant prévu, notamment dans le secteur francophone, une augmentation significative des effectifs étudiants au niveau postsecondaire¹¹. Ce ne serait pas contredire l'idéal du Rapport, tel que nous l'interprétons, que de tenir compte de cette croissance de la population collégiale comme d'un important critère d'évaluation du CEGEP. Une analyse de l'influence de variables telles que la langue, le lieu de résidence, le sexe, le milieu socio-économique et, dans ce cas particulier, de l'intelligence, nous fournirait en outre, des indices plus précis sur la possibilité de poursuivre des études postsecondaires.

En évaluant l'influence du CEGEP, nous formulerions l'hypothèse suivante: l'accroissement des inscriptions au niveau postsecondaire devrait avoir comme effet une éducation plus «humanitaire». Comme signes de cette humanisation, mentionnons: une politique d'admission plus souple, une orientation du programme pédagogique plus fonctionnelle et pluraliste compte tenu de la situation politique, économique et sociale de la Province; enfin, une approche plus individualisée de l'enseignement en termes de capacités, d'aspirations et de besoins propres à chaque étudiant. Parmi ces dimensions, nous retiendrons celle qui nous préoccupe le plus dans les limites de cet article, à savoir l'admission des étudiants au CEGEP.

Avant la création des CEGEP, le taux d'inscription à l'université au Québec était un des plus bas au Canada. En 1965-1966, 12.2% des jeunes âgés de 18 à 21 ans fréquentaient l'université. Seulement trois provinces maritimes avaient des taux plus bas¹². A peu près 30% des étudiants universitaires du Québec étaient anglophones, quoique l'anglais fût la langue maternelle de moins de 20% de la population québécoise¹³.

Quoique les statistiques indiquant en détail l'augmentation des inscriptions ne soient pas disponibles, la croissance seule des CEGEP suggère l'ampleur du changement. En 1967, les douze premiers CEGEP recevaient 10,000 étudiants. Les statistiques les plus récentes, celles de 1971-1972, indiquaient que 75,590 étudiants étaient inscrits dans trente-sept CEGEP¹⁴. Cet accroissement de la population étudiante au collégial a permis de rétablir l'équilibre entre anglophones et francophones. 93% des cégépiens sont des étudiants qui fréquentent des CEGEP francophones et presque tous sont des Canadiens français du Québec¹⁵. De plus, dans les CEGEP anglophones, entre 5 et 10% des étudiants sont des Canadiens français. De toute la population du niveau CEGEP, y compris les étudiants inscrits aux programmes «CEGEP Équivalent» des universités anglophones et dans les collèges privés francophones, 80% environ sont des francophones ce qui correspond à la proportion des francophones dans la Province. En outre, ce changement est en train de se faire sentir aussi dans les universités: en 1970-1971, les universités francophones recueillaient 77% des inscriptions¹⁶.

La géographie

Dans une analyse du problème d'accessibilité aux études postsecondaires, il faut se rendre

compte de l'existence de plusieurs facteurs d'ordre culturel reliés de près ou de loin à la division linguistique du Québec. Nous en soulignerons trois en particulier: le lieu de résidence, le sexe et la classe sociale.

Qu'avant l'avènement des CEGEP un plus grand nombre d'anglophones que de francophones aient poursuivi leurs études au-delà de l'âge réglementaire peut s'expliquer en partie par la concentration de la population anglophone dans le Montréal Métropolitain et dans les Cantons de l'Est où se trouvent les trois universités anglophones. D'autre part, jusqu'en 1969, les universités francophones se trouvaient à Québec, Montréal et Sherbrooke alors que la

population francophone était disséminée par toute la Province. De plus, se posait un problème analogue d'accessibilité pour les étudiants, et surtout les étudiantes, éloignés des centres urbains qui voulaient entreprendre leur cours classique: ils devaient aller à l'extérieur.

Le Comité de planification pour l'enseignement collégial s'est beaucoup préoccupé de l'emplacement des CEGEP afin de rendre l'éducation physiquement accessible aux habitants de toutes les régions de la Province. Le Tableau 2 indique comment la création des CEGEP a favorisé l'accès aux études collégiales pour les étudiants des régions non métropolitaines.

Tableau 2
Lieu de résidence de la population québécoise, des étudiants du Cegep,
et des étudiants de l'université

Population du...	Québec ¹⁷	Cegep ¹⁸	Université ¹⁹
Milieu rural (Ferme et < 1,000)	26.4	12.4	6.7
Milieu urbain (1,000-999,999)	33.9	71.5	53.4
Milieu métropolitain (1,000,000 et +)	39.7	16.1	39.9

Afin de rendre l'accès à l'université plus facile aux finissants francophones du CEGEP on a créé, en 1969, l'Université du Québec avec des campus à Chicoutimi, Rimouski, Trois-Rivières et Montréal. En créant des CEGEP régionaux et des campus universitaires, on essayait de minimiser le problème des inégalités régionales et en même temps, de corriger la situation de parents pauvres faite aux francophones sur le plan de l'éducation.

La région du Saguenay illustre les effets de cette politique: les étudiants là-bas ont le choix entre les campus de Jonquière, Chicoutimi, Alma et Saint-Félicien (tous dans un rayon de 100 milles) compte tenu, entre autre chose, de la proximité et des programmes offerts par chacun de ces campus du Collège régional du Saguenay-Lac Saint-Jean.*

* Pourvu qu'ils aient été inscrits au cours général, les étudiants peuvent, après avoir obtenu le D.E.C., pour-

Le sexe

C'est à l'égard de l'augmentation de la clientèle féminine qu'on retrouve la contribution la plus frappante du CEGEP à la diminution des inégalités d'accès à l'éducation postsecondaire. Le pourcentage des femmes dans les universités québécoises était plus bas que leur pourcentage par rapport à la population de la Province, quoique cette proportion ait augmenté dans les années 60 dans les universités tant anglophones que francophones. Cependant, en 1966, alors que 21.8% des jeunes gens âgés de 18 à 21 ans fréquentaient l'université, on n'y trouvait que 9.9% des jeunes femmes du même âge. Dans le secteur francophone, 27.7% des étudiants étaient des femmes, et dans le secteur anglophone, 34.6%¹⁹. Dans le tableau 3, on note l'accroissement frappant dans la proportion des

suivre leurs études soit à l'Université du Québec à Chicoutimi, soit à n'importe quelle autre université dans la Province.

femmes depuis l'établissement des CEGEP. Puisqu'on n'a pas eu de finissants anglophones avant 1971, ce tableau est effectivement une indication des changements du côté francophone.

Cet accroissement significatif dans le taux d'inscriptions des femmes semble indiquer que lorsque l'accès à l'éducation postsecondaire est facilité par la possibilité de poursuivre des études gratuitement, dans sa propre localité ou dans sa région, les proportions dans la fréquentation des hommes et des femmes tendent

à devenir à peu près égales. Cependant, même si nos données confirment cette hypothèse générale, le résultat n'est pas automatique ou inévitable, puisque les proportions d'effectifs féminins, dans certains CEGEP, varient entre 30 et 60%. On retrouve un pourcentage moindre de jeunes filles inscrites au cours général et également dans les CEGEP de l'Est de la Province. Sans doute cette dernière donnée résulte-t-elle en partie du fait que ces jeunes filles n'avaient pas toujours eu la possibilité de faire leur cours secondaire, surtout là où il y avait des écoles séparées pour les garçons et pour les filles.

Tableau 3
Inscription des femmes au Cegep selon l'orientation et l'année du diplôme

		1969 ²⁰	1970 ²⁰	1971 ²⁰	1972 ²¹
Orientation générale	% des femmes	32.7	37.4	40.4	38.8
	Inscription totale	1,724	11,146	15,599	15,828
Orientation professionnelle	% des femmes	17.7	23.4	47.4	48.7
	Inscription totale	2,476	3,512	5,711	7,157
Inscription totale des Cegep	% des femmes	25.1	34.0	42.3	41.8
	Inscription totale	4,200	14,658	21,310	22,985

Les programmes offerts par un CEGEP ont aussi une influence sur l'inscription féminine. L'existence des programmes de techniques infirmières explique en partie la proportion assez élevée de jeunes filles dans le secteur professionnel. Quoique les différences sur le plan des sexes soient plus évidentes dans les cours professionnels, lesquels mènent directement au marché du travail, les données préliminaires de nos études font également ressortir ce phénomène au niveau du cours général, où, par exemple, les étudiants en physique ou en administration sont presque tous des hommes.

Puisque nous n'avons pas comparé les qualifications des garçons et des filles au moment de leur entrée au CEGEP, nos données sont incomplètes. Néanmoins, les statistiques sur l'inscription démontrent clairement que l'accès à l'éducation est plus répandu depuis l'ouverture des CEGEP. Le fait que la différence entre les deux sexes soit moindre dans les régions plus développées suggère une hypothèse plus gé-

rale sur la relation entre éducation et développement économique. Grosso modo, les statistiques à notre disposition justifient l'hypothèse que lorsqu'une région ou une société devient plus développée, les possibilités d'accès à l'éducation deviennent de plus en plus semblables pour les deux sexes.

Les classes sociales

De même que l'étendue des chances d'éducation offerte aux citoyens est un indice du développement économique d'une société, de même le statut économique d'une famille se reflète dans les occasions éducatives qu'elle offre à ses membres. Des études faites par Baby, Denis et Lipkin indiquent toutes une corrélation positive entre un statut socio-économique élevé et la probabilité de fréquenter un CEGEP. Le Tableau 4 illustre cette corrélation.

Tableau 4
Répartition des classes sociales pour le Québec et cinq Cegep

Classe sociale	Québec ²² %	Cegep A ²³ %	Cegep B ²³ %	Cegep C ²⁴ %	Cegep D ²⁴ %	Cegep E ²⁵ %
Économiquement supérieure	8	32	18	26	34	18
Moyenne	28	36	41	28	40	37
Économiquement inférieure	65	23	32	46	25	34
Autre	—	9	9	—	—	11
(N)		(617)	(523)	(151)	(152)	(122)

Une comparaison des pourcentages d'étudiants appartenant à la classe économiquement faible, dans la Province et dans les CEGEP que nous avons étudiés, indique la position désavantageuse des étudiants de cette classe. Quoique à peu près deux-tiers de la population du Québec appartiennent à cette classe, les proportions dans nos échantillons variaient entre moins d'un quart et une demie des populations cégépiennes en question. Puisque, formellement au moins, l'éducation est universelle jusqu'au niveau du CEGEP, on pourrait attribuer cet écart aux mécanismes de sélection des CEGEP. Bien sûr, pour une analyse approfondie, il faudrait aussi tenir compte des variations par classes sociales dans les taux d'échecs et d'abandons au secondaire et dans les décisions de faire ou non une demande d'admission au CEGEP.

Il faut aussi noter les variations dans la composition socio-économique des CEGEP. Ces variations, que montre le Tableau 4, relèvent en partie des différences dans la composition socio-économique du milieu, des programmes offerts, et de la nature des institutions à partir desquelles les CEGEP furent formés. Par exemple, le CEGEP C, situé dans un milieu métropolitain, offrait un assez grand choix de cours professionnels. Les étudiants de la classe économiquement faible choisissaient ces cours-là plus souvent que les cours généraux, ce qui expliquerait pourquoi on trouvait une proportion assez élevée (40%) d'étudiants d'origine ouvrière à ce CEGEP. Pour généraliser, nous ferions l'hypothèse que la prédominance du cours général dans les CEGEP anglophones est en partie le résultat de la grande proportion de gens appar-

tenant à la classe moyenne parmi les Québécois anglophones. On estime qu'environ 25% des étudiants anglophones sont inscrits dans les cours professionnels, tandis qu'à peu près 53% des étudiants francophones le sont²⁶.

Si l'on compare la composition socio-économique de l'université et du collège privé à celle du CEGEP, il est évident que les origines des étudiants du CEGEP sont beaucoup plus hétérogènes. Sur le plan national, Porter, utilisant les données des Recensements des années 50 a indiqué dans *The Vertical Mosaic*²⁷ les inégalités frappantes dans l'accès à l'université entre les enfants des cadres, des propriétaires des grandes entreprises et des professionnels, d'un côté, et les enfants de la classe économiquement faible, de l'autre. Extrapolant de ces données, et des études des États-Unis et de la Grande-Bretagne, Pike a avancé l'hypothèse que, pendant les années 60, la possibilité d'accès à l'université n'avait pas beaucoup changé pour les enfants d'ouvriers²⁸.

Donc, on pourrait dire que l'université restait une institution pour «l'élite». Cependant, jusqu'à la publication des données du *Post-Secondary Student Population Survey, 1968-1969*, il n'y avait pas d'information au plan de tout le pays sur les classes sociales des étudiants de niveau post-secondaire, outre les statistiques de Porter, qui étaient, évidemment, un peu dépassées. En prenant les données de Baby qui comparent les étudiants de deux CEGEP à ceux de deux collèges privés dans la ville de Québec, en même temps que celles du P.S.S.P., on peut comparer les origines sociales des étudiants du postsecondaire au Québec en 1968.

Tableau 5
Répartition des étudiants postsecondaires québécois selon l'occupation du père

Classe sociale	Universités ²⁹ québécoises %	Collèges ³⁰ privés %	Cegep ³¹ %
Économiquement supérieure	41.5	35.4	35.1
Moyenne	26.9	37.1	19.6
Économiquement inférieure	24.9	19.3	38.3
Autre	6.7	8.3	7.0
(N)	(1082)	(228)	(316)

Le Tableau 5 indique que la composition socio-économique des cégépiens est plus égalitaire que celle des étudiants de l'université ou du collège privé. Quoique la classe économiquement inférieure soit toujours sous-représentée, la sous-représentation est probablement moins marquée que dans la prédiction faite par Pike à partir des données tirées de l'expérience des États-Unis et de la Grande-Bretagne. Puisque les données dont nous disposons jusqu'à présent indiquent que presque tous les finissants du cours général du CEGEP vont ensuite à l'université³², on peut s'attendre à un changement dans la composition socio-économique de l'université aussi.

En somme, un des effets de l'expansion de l'éducation postsecondaire, résultant de l'établissement des CEGEP, est que l'éducation est devenue plus accessible aux gens faisant partie de groupes auparavant défavorisés, c'est-à-dire, les francophones, les femmes, les gens des milieux non métropolitains et des classes économiquement faibles. Cependant ces groupes, et d'autres que nous n'avons pas considérés, comme les membres des ethnies minoritaires, sont toujours handicapés du point de vue de l'éducation.

L'accès plus facile?

A moins qu'il ne devienne une institution où tout le monde puisse se développer au maximum, le CEGEP ne pourra pas minimiser efficacement les avantages dont jouissent les classes privilégiées au plan de l'éducation.

Jusqu'à présent peu de gens, soit dans la population en général soit dans les CEGEP en particulier, ont soutenu qu'une institution publique et gratuite, seule voie d'éducation au delà du secondaire, devrait être ouverte à tout le monde. Quand on fait remarquer qu'on y

retrouve peu de gens des classes ouvrières, des minorités ethniques telles que les Grecs ou les Ukrainiens, ou d'étudiants «adultes» au service desquels aussi le CEGEP avait été conçu, la réponse typique qu'on vous fournit est la suivante: «c'est inévitable».

Heureusement, toutefois, il semble qu'on accepte de plus en plus d'aider les étudiants à surmonter certains désavantages, qu'ils soient d'ordre social, économique, linguistique ou ethnique. Les responsables des CEGEP commencent à considérer comme un devoir de recruter des étudiants désavantagés et de leur offrir une éducation valable. Deux des CEGEP à tout le moins ont essayé d'assouplir leurs conditions d'admission. Dans un CEGEP francophone, on a un programme spécial où l'on accepte comme stagiaires un nombre fixe d'étudiants qui n'ont pas atteint les conditions minima d'admission. Ces étudiants suivent un cours de rattrapage pendant un semestre et, s'ils le réussissent, ils sont acceptés ensuite dans un programme régulier. Par contre, un des CEGEP anglophones accorde une priorité aux candidats des écoles secondaires où se trouvent beaucoup d'étudiants de la classe économiquement faible, et surtout aux candidats noirs et indiens.

Ainsi, il y en a qui se rendent compte des limites des politiques actuelles, mais les deux approches que nous venons de décrire ne représentent que des solutions partielles et pourraient même créer plus de problèmes qu'ils n'en résolvent. L'exemple francophone remet en question la valeur des critères d'admission qui sont en effet arbitraires et fixes, mais n'indique pas jusqu'où il faut aller dans l'élargissement des critères. On peut aussi critiquer ces deux politiques parce qu'elles opèrent une discrimination à l'endroit des étudiants qualifiés, exclus par ceux-là qui n'ont pas satisfait aux critères habituels. De plus, dans le cas du CEGEP anglo-

phone, les étudiants désavantagés, une fois admis, doivent entrer en compétition avec leurs semblables plus qualifiés. Voilà les résultats qu'on obtient en tentant d'appliquer des solutions partielles, voire superficielles, à un problème complexe. Ce problème ne pourra être résolu que par une transformation radicale du CEGEP.

Conclusion

Un premier pas vers une telle solution serait de respecter l'esprit et la lettre des recommandations du Rapport Parent au sujet de l'éducation postsecondaire: «que l'État favorise la scolarisation du plus grand nombre d'étudiants jusqu'à la 13e année d'études inclusivement et adopte les mesures nécessaires pour donner à ces jeunes adultes un enseignement approprié et de haute qualité»³³.

Ce n'est pas une tâche facile. Le coût de l'éducation universelle au niveau du CEGEP serait considérable. Fournir une éducation valable et de bonne qualité serait encore plus difficile: et qui aurait le droit (et la responsabilité) de définir ce qu'est une «éducation valable» ici? Évidemment les responsables du gouvernement, de l'université, de l'école secondaire, des affaires et de l'industrie, des associations professionnelles auraient tous des définitions différentes, même contradictoires, sans parler de celles des contribuables, des parents, du personnel du CEGEP et des étudiants. Il est remarquable que, malgré tous ses «maîtres», le CEGEP soit encore viable après cinq années d'un développement extrêmement rapide: les «maîtres», surtout le personnel des CEGEP, méritent des félicitations.

A la réflexion, il semblerait que, parmi les multiples attentes des gens à l'égard du CEGEP, celles que nourrit l'université fassent le plus obstacle aux buts poursuivis par le CEGEP. Peut-être faudrait-il de nouveau se rendre compte que le CEGEP et l'université ont des rôles distincts en éducation. Au CEGEP, on insiste sur la formation générale de l'individu, à l'université sur l'approfondissement plus rigoureux des matières.

En créant une institution englobante au niveau postsecondaire, le Québec s'est lancé dans une expérience éducative louable. D'après nos recherches sur le CEGEP, toutefois, il nous semble que la réalité ne corresponde pas, du moins pas encore, aux idéaux qu'on s'était fixés.

RÉFÉRENCES

1. Pour le meilleur exposé en anglais sur le CEGEP, voir Gordon Campbell, *Community Colleges in Canada*. Toronto: Ryerson Press, 1971.
2. *Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement*, vol. 4, Québec, 1966, p. 6.
3. Entrevue avec M. Jean-Marie Joly, Directeur de l'Institut de recherches pédagogiques, le 18 juillet 1969.
4. Pour être exact, il faut noter que le CEGEP n'est pas encore la seule voie menant à l'université au Québec. On retrouve toujours des vestiges de l'ancien système: du côté francophone, il y a une vingtaine de collèges privés, et du côté anglophone, les cours «CEGEP équivalent» qu'offrent les universités anglophones. Cependant ces derniers sont supposés disparaître en 1973, tandis que les collèges privés deviennent de moins en moins nombreux et importants parce qu'ils souffrent de désavantages financiers par rapport aux CEGEP.
5. *Adapté du Nouveau système scolaire du Québec*, brochure, Québec, ministère de l'Éducation, 1968.
6. Organization for Economic Cooperation and Development, *Development of Secondary Education: Trends and Implications*, Paris: 1969.
7. Québec, *Enseignement collégial, 1969-70, Cahier 2, Programmes de formation professionnelle*, Québec: ministère de l'Éducation, pp. 134-43.
8. Les responsables des universités hors du Québec ne se sont pas encore entendus quant à savoir s'ils vont accorder aux finissants des CEGEP le crédit pour une ou deux années des études du premier cycle (Bachelor's degree). Qu'on accepte souvent, en ce moment, le D.E.C. comme l'équivalent de deux ans, reflète le souci qu'ont actuellement ces universités d'attirer autant d'étudiants que possible.
9. John Lipkin, «*The Selection and Allocation of Students in Two Montreal Cegeps*», paper delivered to Canadian Educational Researchers' Association Annual Conference, Memorial University, Newfoundland, 1971.
10. M. N. Srinivas, *Social Change in Modern India*, Berkeley: University of California Press, 1969, p. 48.
11. On prétend souvent que tous les finissants «qualifiés» du secondaire sont admis au CEGEP. On perd ainsi de vue le fait que, pour être «qualifié», il faut qu'un étudiant ait réussi tout un éventail de programmes académiques. Donc, ceux qui ne suivent pas le cours académique du secondaire ne peuvent pas être admis au CEGEP. Il est évident, alors, que l'éducation vraiment polyvalente que le Rapport Parent proposait pour le niveau secondaire n'existe pas. En effet, on continue d'avoir tout simplement le choix entre deux cours: général d'un côté, et professionnel de l'autre. De plus, dans quelques-uns des programmes du CEGEP, on limite le nombre d'inscriptions. Ainsi, un étudiant «qualifié» peut être refusé ou se voir offrir une place dans un autre programme.
12. Calculés à partir du D.B.S., *Survey of Higher Education*, 1966-67, Cat. 81-204, Tableau 3, et D.B.S., *Census of Canada*. «Population by Single Years of Age,» 1966, Cat. 92-611, Vol. 1 (1-11), Tableau 25, pour le pourcentage de la population âgée de 18 à 21 ans inscrite au niveau du premier cycle, après l'immatriculation senior.
13. Québec, *Quebec Yearbook*, 1970, Tableau 1, p. 268.

14. Calculé à partir des *Annuaire ACQ-CEGEP*, 1971-1972.
15. *Ibid.*
16. D.B.S., *Canadian Community Colleges and Related Institutions*, 1969-70, Cat. 81-222, Tableau 2, et Statistics Canada, *Fall Enrolment in Universities and Colleges*, 1970-71, Cat. 81-204, Tableau 6A.
17. *Census of Canada*, 1961, Vol. 1 (1), Tableaux 10 et 14.
18. Une classification spéciale du D.B.S. *Post-Secondary Student Population Survey*, 1968-69, qui sera indiqué comme P.S.S.P. par la suite ici.
19. Québec, *Quebec Yearbook*, 1970, Tableau 22, p. 382.
20. D.B.S. *Community Colleges and Related Institutions*, 1969-70, Cat. 81-222, Tableau 2.
21. Calculé à partir des *Annuaire ACQ-CEGEP 1971-1972*. Les données sont incomplètes parce que quelques CEGEP n'indiquent pas l'orientation et le sexe des étudiants.
22. A. Baby, P. Bélanger, R. Ouellet, Y. Pépin, «Nouveaux aspects du problème de la démocratisation de l'enseignement dans les CEGEP,» *l'Orientation Professionnelle*, 5, 2, printemps 1969, p. 120.
23. A. Baby, P. Bélanger, R. Ouellet, «L'orientation vers l'enseignement et les étudiants de l'enseignement collégial», manuscrit inédit, 1969, p. 30.
24. Lipkin, *op. cit.*
25. Ann Denis, «Social Characteristics and Academic Performance of CEGEP Students», manuscrit inédit.
26. Entrevue avec M. André LeBlanc, secrétaire général, Vanier College, le 26 septembre 1972, et *Annuaire*, *op. cit.*
27. J. Porter, *The Vertical Mosaic*, Toronto: University of Toronto Press, 1965, pp. 183-189, surtout Tableau 23, p. 186.
28. R. Pike, *Who Doesn't Get to University and Why*, AUCC, 1970.
29. P.S.S.P., classification spéciale.
30. Baby *et. al.*, «Nouveaux aspects...» p. 120.
31. P.S.S.P., classification spéciale.
32. Denis, *op. cit.*
33. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, vol. 2, Québec, 1964, p. 186.