

bilan & prospective de

l'enseignement collégial

éléments pour une comparaison

par Pierre Lucier

Les bilans des grandes entreprises d'une collectivité ne prennent ordinairement tout leur sens que s'ils sont confrontés aux réalisations analogues d'autres collectivités. Surtout à une époque où les investissements quelque peu massifs s'inscrivent d'emblée dans des réseaux d'interdépendance et où les défis socio-culturels et économiques ont tendance à se ressembler d'un territoire à un autre. Aussi nous est-il apparu éclairant de situer les éventuels bilans de l'enseignement collégial québécois par rapport aux réalisations et aux tendances qu'on peut observer ailleurs. Ce pourrait être une manière féconde de donner toutes leurs dimensions aux analyses qu'on peut faire de notre réalité.

Bien sûr, particulièrement en matière de comparaison, la prudence s'impose : les contextes, les héritages culturels et même les systèmes d'enseignement diffèrent souvent en profondeur. Chaque situation locale amène les communautés et les gouvernements à adopter des approches sinon inédites, du moins toujours circonstanciées. Du coup, les transpositions rapides constituent un piège à éviter. Sans compter que la diversité des systèmes éducatifs interdit bien des comparaisons statistiques, puisque les catégories et les paramètres utilisés ne se recoupent jamais avec une parfaite exactitude : dans le cas de l'enseignement collégial, en particulier, chacun sait que les chiffres ne concernent même pas toujours des populations parfaitement comparables¹. Ces réserves étant faites, il reste possible de dégager des orientations, des réalisations, des tendances, des options, des problèmes et des défis, autant d'éléments pour une lecture comparative de l'état de l'enseignement collégial québécois.

Le plan adopté ici entend suivre l'évolution même de l'enseignement collégial depuis une quinzaine d'années dans certaines régions nord-américaines et européennes dont la configuration générale (économique, sociale, politique, culturelle, éducative) nous est largement apparentée. Dans cette évolution, on peut aisément distinguer trois phases majeures qui, selon les régions ou les pays, correspondent à une chronologie légèrement différente, mais suffisamment convergente pour qu'on puisse généraliser sans grand risque d'erreur. Une *première phase*, qui recouvre plus ou moins les années soixante, est une phase d'émergence et d'expansion de l'enseignement collégial. À la fin des années soixante et au début des années soixante-dix, se dessine une *deuxième phase*, celle qu'on peut appeler le tournant critique de l'enseignement collégial. Enfin, une *troisième phase*, tout à fait contemporaine, celle de la fin des années soixante-dix, est une phase de prospective et de réorientation de l'enseignement collégial. Les trois parties de ce texte correspondent à ces trois phases d'évolution. Pour chacune d'elles, nous brosserons d'abord les axes majeurs d'une problématique générale et des tendances non québécoises, puis nous essaierons de montrer comment se situe l'entreprise québécoise².

Au seuil même de notre propos, un fait saute aux yeux : les défis énormes que pose à l'enseignement collégial un tel rythme d'évolution. Tout se passe comme si, à peine mis sur pied et structuré, il devait déjà s'évaluer, faire la preuve de ses réussites, voire se réajuster. À première vue, cela peut sembler injuste ; en tout cas, c'est beaucoup lui demander. Mais on peut toujours se rassurer en se disant que le phénomène déborde les frontières du Québec : on peut même affirmer que c'est le sort réservé partout à l'enseignement collégial. Plus profondément, sans doute faut-il comprendre que l'enseignement collégial, tel qu'il a été récemment relancé en Occident, est au coeur même des grandes mutations socio-culturelles en cours. Ainsi que nous le verrons, il en est même — parfois à son corps défendant — un des facteurs les plus actifs. Et cela même n'était pas étranger à la volonté des collectivités et des législateurs qui, au cours des années soixante, y ont canalisé tant de ressources et d'énergies.

La phase d'émergence et d'expansion de l'enseignement collégial

Les principaux éléments d'une problématique³

Dans les années soixante, la plupart des pays occidentaux ont eu à faire face à une situation radicalement nouvelle en ce qui a trait à l'éducation post-secondaire. La croissance du taux de natalité de l'après-guerre et la démocratisation de l'enseignement secondaire avaient conduit des masses de plus en plus considérables d'étudiants à la sortie de l'enseignement secondaire⁴, provoquant ainsi une demande d'enseignement post-secondaire que les structures en place, traditionnellement prévues pour des élites quantitativement limitées, ne pouvaient pas satisfaire. Tous les nouveaux arrivants ne se destinaient pas automatiquement vers l'université : la longueur et le style des formations universitaires ne pouvaient convenir ni aux aptitudes ni aux goûts de tout le monde. De plus, le développement des sociétés industrielles imposaient de nouvelles exigences de compétences et de qualifications professionnelles : une technologie de plus en plus poussée faisant appel à des ressources humaines mieux préparées, surtout à un moment où l'exploit russe du Spoutnik forçait les pays occidentaux à réviser leurs conceptions de la formation technique et professionnelle. Sans parler de la nécessité de procéder à d'importants recyclages de la main-d'oeuvre active et de répondre à un nouvel éventail de besoins éducatifs des communautés locales.

Cette nouvelle conjoncture lançait donc un nouveau défi aux responsables de l'éducation : assurer de grands nombres d'étudiants l'accès à l'enseignement post-secondaire, mais à un enseignement post-secondaire qui, dans une forte proportion des cas, serait moins long que l'enseignement universitaire et plus résolument axé sur la préparation professionnelle. Ce type d'enseignement existait déjà partout, principalement dans des instituts de technologie ou des écoles spécialisées, mais il n'était guère accessible au grand nombre. La plupart des pays occidentaux ont donc eu à envisager, et presque en même temps, une vaste démocratisation de l'enseignement post-secondaire. Passer d'un enseignement de type élitiste à un enseignement de masse, et même s'acheminer vers un enseignement post-secondaire universellement accessible : telle était la révolution — car il s'agissait vraiment d'une révolution — qui s'amorçait. Telle était aussi l'espèce d'engouement enthousiaste de plusieurs couches de la population, parmi lesquelles s'enracinait la conviction que l'éducation supérieure est un investissement rentable pour les individus et pour la société elle-même. Il s'agissait donc de rendre accessible au grand nombre un enseignement supérieur, réclamé tant par les exigences du marché du travail que par l'intérêt grandissant des populations pour une formation plus poussée, de plus en plus perçue comme un droit, et non comme un privilège. Les impératifs de la justice et de l'égalité sociales allaient d'ailleurs dans le même sens et invitaient à créer de nouvelles structures d'accueil au niveau post-secondaire.

Au seul plan des systèmes scolaires, cela représentait des difficultés importantes. Ainsi, par exemple, comment définirait-on cet enseignement qui serait à la fois non proprement universitaire et de niveau post-secondaire ? Comment ferait-on accréditer au niveau supérieur un enseignement qui intégrerait généreusement la formation technique et professionnelle, ce genre de

formation que, à quelques exceptions près, on avait souvent tendance à considérer comme « moins noble » ? Comment concilier enseignement de masse et enseignement supérieur ? Comment faire l'équilibre entre une formation préparant au marché du travail et une formation qui intégrerait cette part de perspectives plus générales qui caractérise les formations supérieures ? Autant de questions qui surgissaient, au moment où les divers pays s'apprêtaient à répondre aux impératifs d'une nouvelle conjoncture.

Quelques réalisations non québécoises

C'est dans ce contexte général, quoique diversement accentué selon les régions, que les années soixante ont vu la réorganisation et l'expansion de l'enseignement « collégial » — du nom qu'on a majoritairement donné à ce niveau d'enseignement supérieur court, en dépit des nuances qu'on doit apporter quand on parle de tel ou tel genre de collèges.

● L'Ontario créait ses CAATs (*Colleges of Applied Arts and Technology*) en 1965 : on en comptait 22 en 1975, avec des effectifs de 55,038 étudiants⁵. La France créait ses I.U.T. (Instituts Universitaires de Technologie) en 1966 : elle en avait 55 en 1972. C'est en 1969 que l'Alberta mettait sur pied une Commission des collèges (*Colleges Commission*) destinée à coordonner le développement quelque peu anarchique des *Community Colleges*⁶ et que la Norvège créait ses collèges régionaux — en 1970, 6 collèges étaient ouverts et le chiffre⁷ de 12 ou 15 était prévu pour 1974. En Yougoslavie, le nombre des établissements secondaires à scolarité de deux ans (*Vise Skole*) a plus que doublé entre 1960 et 1962 et leurs effectifs passaient de 19,286 étudiants en 1959-1960 à 77,901 en 1969-1970⁸. Quant aux *Junior-Community Colleges* publics américains, dont le développement est relativement beaucoup plus ancien, leur nombre est passé, entre 1960 et 1970, de 405 à 794, avec des effectifs croissant pour la même période⁹ de 566,224 à 2,051,493. Dans l'ensemble du Canada, entre 1960 et 1975, on a vu naître 146 nouveaux collèges¹⁰. Bien sûr, tous ces chiffres seraient à confronter aux populations nationales générales et aux populations nationales concernées. Mais, tels quels, ils illustrent déjà abondamment l'importance de la croissance de l'enseignement collégial et montrent bien que la création des cégeps québécois en 1967 s'inscrit dans un vaste mouvement des pays industrialisés.

● Du seul point de vue *quantitatif*, ces mises sur pied représentent une gigantesque entreprise. Elles ont aussi été déterminantes dans l'augmentation des effectifs étudiants de l'enseignement post-secondaire¹¹. Parmi les nouveaux entrants de l'enseignement post-secondaire, le pourcentage de ceux qui se sont inscrits dans l'enseignement supérieur court est passé, entre 1960 et 1970, de 23.1% à 34.5% aux États-Unis, de 32% à 43.7% en Yougoslavie¹². Dans l'ensemble des pays européens de l'O.C.D.E., le taux de croissance des effectifs des établissements d'enseignement supérieur court était de 9.5% entre 1960 et 1965, contre 8.9% pour les universités ; ce chiffre est cependant tombé à 5.6% entre 1965 et 1970. En dehors de l'Europe, c'est l'inverse qui s'est produit. Alors que le taux de croissance des collèges était de 11.9% entre 1960 et 1965 et de 11.5% entre 1965 et 1970, les établissements d'enseignement supérieur long avaient, pour les mêmes périodes¹³, des taux de croissance de 8.6% et de 6.1%. C'est dire que, mise à part l'expérience ouest-européenne, d'ailleurs généralement moins massive et plus marquée par le poids des traditions universitaires élitistes, c'est l'enseignement de type collégial qui a été le principal facteur de démocratisation de l'enseignement

post-secondaire. Démocratisation qui dépasse les seules données numériques globales puisque, par exemple, on a noté que c'est dans ce type d'enseignement supérieur que le pourcentage d'étudiants originaires de la classe sociale défavorisée est le plus élevé¹⁴.

- On imagine aisément les *énormes efforts financiers* qu'a nécessités une telle expansion. À titre de points de repère très généraux, mentionnons que la part du P.N.B. consacrée aux dépenses publiques¹⁵ d'enseignement est passée : en France, entre 1960 et 1969, de 2.4% à 4.5% ; aux États-Unis, entre 1959 et 1969, de 4% à 6.3% ; en Allemagne fédérale, entre 1961 et 1969, de 2.9% à 3.6% ; au Canada, entre 1960 et 1969, de 4% à 7.6%. Pour l'enseignement supérieur, cette proportion a varié, en 1970, de 0.7% en Norvège et en Allemagne fédérale à 2.7% au Canada¹⁶. Au Canada, la croissance des dépenses globales en éducation, entre 1960-1961 et 1972-1973, a été de 414%, alors que le P.N.B. n'a crû que de 169.8% et le revenu personnel de 178.6%¹⁷. Pour la même période, le pourcentage des dépenses canadiennes d'éducation au niveau post-secondaire non universitaire est passé de 3.4% à 6.3% — il a donc presque doublé —, alors que celui des universités passait de 16% à 21.5% et que celui de l'élémentaire et du secondaire glissait de 77.9% à 66.4%¹⁸.

- Les *objectifs* de ces établissements nouveaux ou renouvelés sont nettement convergents et comprennent essentiellement les suivants¹⁹ : assurer un accès généralisé à l'enseignement supérieur ; offrir un éventail diversifié de programmes de formation, avec une attention spéciale accordée aux exigences de la formation technique et professionnelle ; assurer une juste répartition régionale des ressources éducatives ; établir des liens organiques avec les communautés locales et les milieux non scolaires ; contribuer au renouvellement des méthodes pédagogiques et à la transformation culturelle elle-même ; constituer des lieux privilégiés de ressources éducatives pour répondre aux besoins de formation permanente ; assurer des contenus de programmes qui rendent possible la transférabilité ou le passage à d'autres types d'enseignement, dont l'enseignement universitaire proprement dit.

- Pour ce qui est de la *conception* de ces établissements post-secondaires, elle varie beaucoup selon les endroits : on y rencontre un large éventail de modèles. Ainsi, les CAATs ontariens sont exclusivement orientés vers la formation technique et professionnelle. Bien sûr des modalités de transfert vers l'université y ont été aménagées, mais on n'a pas prévu qu'un grand nombre d'étudiants feraient ce passage. C'est dire que les CAATs ne sont pas des institutions pré-universitaires. Les étudiants qui se destinent à des cycles longs de formation post-secondaire font généralement une 13^e année et s'inscrivent directement à l'université ou à certains instituts supérieurs. De plus, les CAATs ne recouvrent pas la totalité du réseau des institutions d'enseignement post-secondaire non universitaire : bon nombre d'autres écoles professionnelles évoluent encore parallèlement. Par contre, les I.U.T. français constituent des U.E.R. (unités d'enseignement et de recherche) au même titre que les autres U.E.R. de l'université, encore qu'ils possèdent certains traits originaux, en particulier par les liens qu'ils entretiennent avec les milieux non scolaires de l'industrie et du travail. Essentiellement axés sur la formation technique et professionnelle, et nommément sur la formation de cadres moyens pour l'entreprise, les I.U.T. offrent des programmes qui comportent d'importants éléments de formation générale, principalement dans les techniques de communication, mais qui demeurent des programmes

courts, généralement de deux ans. Là aussi, on n'a pas prévu que beaucoup d'étudiants poursuivraient leurs études au-delà de ce cycle court. Quant aux *Colleges* américains, on sait qu'il faut y distinguer les collèges dont les programmes sont de deux ans (*Junior Colleges*) et ceux dont les programmes sont de quatre ans et conduisent à l'obtention du baccalauréat (*Colleges* ou *University Colleges*, qui ont beaucoup de ressemblances avec notre ancien collégial québécois). C'est autour des *Junior Colleges* que s'est surtout fait le développement dont nous parlions plus haut. Très enracinés dans les communautés locales — d'où leur nom de *Community Colleges* —, ces collèges offrent des programmes de formation post-secondaire préparant généralement au monde du travail et essaient d'être très attentifs aux besoins de formation permanente des collectivités locales. Les possibilités de passage à l'université y sont en croissance, mais l'esprit de ces *Junior Colleges* implique que le primat est accordé aux cycles courts de formation post-secondaire non universitaire. Pour ce qui est des collèges albertains, ils sont aussi nés des besoins locaux : ce sont des « collèges communautaires ». Mais ils ont toujours eu le souci de s'articuler étroitement aux programmes universitaires dont ils ont même eu tendance à vouloir assumer les premières tranches. Les programmes de formation technologique y ont aussi leur place, encore qu'ils se soient traditionnellement développés dans des instituts techniques ou collèges d'agriculture. Le gouvernement albertain a multiplié les efforts pour que les collèges diversifient leurs programmes et soient de vrais collèges communautaires plutôt que des établissements préparant directement à l'université ou même ayant tendance à vouloir remplir le rôle d'une université. En Yougoslavie, les cycles courts ont d'abord été mis sur pied par les facultés universitaires, les grandes écoles et les académies d'art. Depuis 1966-1967, ces institutions ont abandonné ces cycles courts, et ce sont les « *Vise Skole* » qui ont continué leur développement et assumé toute la relève. En 1964, ces « *Vise Skole* » ont été officiellement reconnus comme appartenant à l'enseignement supérieur, mais principalement spécialisés dans la formation technique supérieure et dans la réponse aux impératifs de l'éducation permanente des communautés locales. Pour leur part, les collèges régionaux norvégiens ont été créés à la façon de collèges communautaires, autonomes par rapport aux universités. Soucieux d'offrir dans chaque programme une certaine proportion (15% à 25% des thèmes) d'« étude générale » ou de « critique de certaines matières » (*Allmennfag*), ces collèges restent axés sur la préparation professionnelle.

Ces brèves notations suffisent à illustrer la diversité des modèles existants. Ici (v.g. en Ontario), on sépare nettement formation professionnelle et préparation à l'Université; là (v.g. aux U.S.A.), on adopte un modèle à fins multiples, pouvant de plus en plus permettre l'un ou l'autre type de formation; ailleurs (v.g. en France), on se situe d'emblée au niveau universitaire. Le problème de l'intégration de la formation générale et de la formation professionnelle, à l'intérieur même des programmes professionnels, reçoit aussi des solutions diverses : ici (v.g. en Norvège), on prévoit de 15% à 25% de réflexion sur des thèmes d'intérêt général (de l'analyse critique à l'étude de l'environnement); là (v.g. en France), la formation générale est surtout axée sur les techniques de communication, particulièrement utiles à des cadres moyens; ailleurs (v.g. en Ontario), la préparation pratique prend presque toute la place. De manière générale, les étudiants qui se destinent aux cycles universitaires longs ne passent pas par le genre d'institutions dont nous parlons ici, même si, surtout dans les *Community Colleges* des U.S.A. et de l'Ouest canadien, les possibilités de transfert à l'université vont s'accroissant.

Quelques traits de l'entreprise québécoise

Quand on analyse l'expérience québécoise à la lumière de ce vaste contexte, on peut faire les constatations générales suivantes.

- Avec la mise sur pied des cégeps en 1967, le Québec a *démarré sans retard* pour faire face au défi de la démocratisation et de la diversification de l'enseignement post-secondaire. Surtout si l'on considère que, suite au rapport Parent, la fondation des cégeps s'est inscrite dans une vaste réforme de l'ensemble de l'enseignement élémentaire et secondaire, on peut dire que la mise en route de la réforme du collégial n'a pas marqué le pas sur ce qui s'est fait ailleurs.

- C'est aussi avec *vigueur et résolution* que cette réforme s'est faite. En quelques années seulement, un réseau de collèges publics recouvrait l'ensemble du territoire; quant aux collèges privés qui avaient décidé de demeurer privés, ils s'inscrivaient aussi massivement dans les nouvelles structures de l'enseignement collégial. Et les effectifs étudiants de ces « nouveaux » collèges ne devaient pas tarder à atteindre des niveaux qui supportent fort bien les comparaisons avec la plupart des performances d'ailleurs. En 1972-1973, le taux québécois de scolarisation des 18-24 ans était de 20.5%, contre 19.2% pour l'Ontario, 16.3% pour les provinces de l'Ouest, 15.1% pour les Maritimes et 18.4% pour l'ensemble du Canada²⁰. Entre 1961-1962 et 1975-1976, les effectifs²¹ des établissements post-secondaires non universitaires ont crû selon un rapport approximatif de 1 à 6 et le pourcentage d'étudiants originaires de la classe défavorisée²² y atteignait 38.3% en 1968.

- Des *investissements massifs* ont été consentis pour de l'équipement, de nouvelles constructions et le recrutement d'un personnel qualifié, pour assurer la gratuité scolaire dans tout le réseau public (ce qui n'est le cas ni en Ontario ni aux U.S.A.) comme pour établir un système de prêts et de bourses²³.

- Le *modèle collégial* créé au Québec constitue un cas unique. En effet, on ne trouve pas ailleurs l'équivalent d'un niveau scolaire intermédiaire entre le secondaire et l'universitaire, niveau par lequel tous les étudiants du post-secondaire doivent passer, qu'ils se destinent à l'université ou au marché du travail. On ne trouve guère non plus de collèges franchement polyvalents où cohabitent même physiquement, comme au Québec, le pré-universitaire et le professionnel terminal, avec des cours communs obligatoires en langue maternelle et en philosophie. Parlant de cette entreprise, les examinateurs de l'O.C.D.E. écrivent: « Il n'est guère surprenant que cette mesure audacieuse que constitue la création d'un Collège polyvalent ait suscité des critiques. On peut espérer, cependant, que les responsables de la politique de l'enseignement et les étudiants des cégeps seront à même de surmonter les problèmes qui se sont posés. Le cégep constitue un modèle éducatif et socio-politique de la plus grande importance et ce à l'échelle internationale²⁴ ». Surtout à un moment où l'on cherche partout à rééquilibrer les parts de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel²⁵.

- Les artisans de la réforme québécoise ont réussi à bâtir un réseau *collégial relativement unifié*. Contrairement à la plupart des expériences menées ailleurs, la très grande partie des programmes de formation post-secondaire non universitaire a été intégrée à l'enseignement collégial et la coordination avec

l'enseignement privé — du moins pour ce qui concerne le régime pédagogique et les diplômes — a été solidement amorcée. Même si des experts pensent que « certaines administrations provinciales poussent trop loin le contrôle qu'elles tentent d'exercer sur les décisions institutionnelles, notamment (...) au Québec »²⁶, il reste que cet effort d'intégration et de coordination a permis une accessibilité plus uniforme et plus équitable, facilité les mécanismes de transfert, assuré la comparabilité des diplômes et favorisé la liaison entre les dynamismes locaux et les priorités provinciales. Le système collégial québécois renouvelé a aussi été construit, du moins en très bonne partie, à partir d'institutions existantes; ce qui a convié les Québécois à des mutations, à des concessions et à des collaborations qui n'ont pas toujours leurs équivalents ailleurs. Écoles secondaires, collèges classiques, instituts de technologie, écoles professionnelles, universités ont été amenés à redéfinir leurs programmes et même à renoncer à certaines pratiques, voire à leur existence même, pour permettre la naissance des cégeps. Il y a là un signe de souplesse et de capacité de renouvellement des institutions établies qui contraste avec certaines inerties ou résistances souvent dénoncées à l'étranger²⁷ et avec certains dédoublements ou parallélismes²⁸ qui engendrent bien souvent tensions et rivalités.

Le tournant critique de l'enseignement collégial

Les principaux traits d'une nouvelle conjoncture: quelques phénomènes non québécois

Avec la fin des années soixante et le début des années soixante-dix, une série de facteurs nouveaux a commencé à modifier profondément la conjoncture de l'enseignement collégial. Même s'ils ont d'abord été plus perceptibles aux États-Unis, ces changements se sont progressivement fait sentir dans l'ensemble des régions qui nous occupent ici. Témoins de la prise de conscience de cette évolution, la plupart de ces régions ont été le lieu et l'objet d'étude de commissions spéciales d'enquête sur l'enseignement post-secondaire: commissions Linowitz²⁹, Gould³⁰, Scranton³¹, Newman³², Carnegie³³ et Scott³⁴ aux États-Unis, mission Rolland³⁵ en France, commission Davis³⁶ en Ontario, commission L'Estrange³⁷ en Colombie britannique, commission Worth³⁸ en Alberta, commission Oliver³⁹ au Manitoba, conférences de l'O.C.D.E. sur « les structures futures de l'enseignement post-secondaire »⁴⁰, en constituent des exemples des plus instructifs.

Les principaux éléments de ce qu'on peut appeler ce « tournant critique » sont les suivants.

- Après une période de croissance rapide et énorme, tant au plan de l'implantation des institutions qu'à celui des *effectifs*, les premiers *signes de plafonnement* se font sentir et la perspective de certaines diminutions commence même à surgir. Ainsi, pour l'ensemble des pays membres de l'O.C.D.E., le taux annuel moyen d'accroissement des effectifs de l'enseignement post-secondaire avait été de 8.4% entre 1960 et 1970; entre 1970 et 1980, on prévoyait un taux de 4.6%, soit une croissance décennale de 60%, contre 125% entre 1960 et 1970. Comme les effectifs du groupe d'âge 20-24 ans devaient s'accroître d'environ 0.6% par an au cours des années 1970-1980 (contre 2.5% en 1960-1970), c'est dire que l'évolution proprement démogra-

phique n'expliquerait qu'environ 50% du ralentissement de l'expansion⁴¹. En 1960-1970, le taux d'accroissement annuel moyen au niveau collégial était de 8.5% aux États-Unis; pour 1970-1980, on prévoyait 4.5%. En France, le taux de 1960-1970 avait été de 10.8%, alors qu'on prévoyait un taux de 2.8% pour 1970-1985⁴². Pour le Canada, les taux — qui recouvrent cependant avec précision le seul niveau proprement universitaire — étaient de 10.4% en 1960-1970, 12.2% en 1970-1975 et 6.1% en 1975-1980⁴³. Pour la population d'âge collégial, les statistiques américaines indiquent qu'un sommet a été atteint en 1969, du moins pour les jeunes de race blanche; quant aux jeunes de race noire, la croissance s'est poursuivie entre 1969 et 1972⁴⁴. Les projections faites en 1973 par la commission Carnegie — qui ont dû être ajustées à la baisse par rapport à celles de 1971 — indiquent un taux d'accroissement total des effectifs de l'enseignement supérieur de 33.3% pour 1970-1980, de — 7.8% pour 1980-1990 et de 25.1% pour 1990-2000. Aux niveaux sous-gradués — là où se situent les *Junior Colleges* —, les taux correspondants sont généralement plus faibles, soit respectivement 30.6%, — 8.6% et 26.3%⁴⁵. Il s'agit évidemment là de phénomènes d'abord démographiques de stabilisation des effectifs possibles, mais les chiffres de l'O.C.D.E. nous obligent à chercher d'autres facteurs d'explication, comme ceux qui sont énumérés ci-après.

- Le taux de croissance des *investissements financiers* en éducation commence aussi à plafonner. Ainsi, entre 1960 et 1970, la part du P.N.B. américain consacrée à l'enseignement supérieur était passée de 1.1% à 2.5%; en dépit de ses recommandations pour un appui financier soutenu au secteur de l'éducation, la commission Carnegie reconnaissait elle-même que cela ne pouvait pas durer⁴⁶. Dans l'ensemble du Canada, 1971 marque le sommet du pourcentage du PNB consacré aux dépenses *publiques* d'éducation: 8.2%, contre 4% en 1960, 8.1% en 1970 et 7.8% en 1972. (Si l'on considère la part du P.N.B. représentée par les dépenses *totales* au titre de l'éducation, on atteint 8.9% en 1971, contre 4.4% en 1960, 6.1% en 1965, 8.8% en 1970 et 8.5% en 1972⁴⁷). En France, le VII^e plan (1976-1980) prévoit aussi une baisse des investissements en éducation: pour les équipements, 11.3% des dépenses publiques en 1975 et 10.6% en 1980; pour les dépenses de fonctionnement, 25.8% en 1975 et 25.2% en 1980⁴⁸.

Cette stabilisation est bien normale, une fois que les équipements sont en place et que les effectifs atteignent un plateau. Mais on a noté que ce phénomène s'est aussi accompagné d'un affaiblissement de l'appui de l'opinion publique et des contribuables pour les investissements en éducation: une sorte de désenchantement par rapport aux espoirs qu'on plaçait dans l'éducation, désenchantement généreusement nourri par les grands mouvements étudiants de contestation des années 1968-1970⁴⁹. D'autre part, — peut-être aussi partiellement à cause de cela —, les gouvernements ont été amenés à développer d'autres priorités sociales (santé, bien-être, transports, environnement, stimulation économique, etc.). Ainsi, au Canada, la part des dépenses des administrations publiques au titre de l'enseignement est passée, entre 1960 et 1968, de 14% à 22.2%. Pour la même période, la part des dépenses consentie au bien-être social passait de 15.1% à 15.5%; celle de la santé, de 7.8% à 10.9% celle de la défense, de 17% à 9.3% celle des transports, de 13.5% à 9.8%. Pour 1971, les projections accordaient 21.2% à l'éducation, contre 19.3% au bien-être social, 13.4% à la santé et 10.2% aux transports⁵⁰. Les chiffres de l'O.C.D.E.⁵¹ donnent 18.5% pour l'éducation au Canada en 1965-1966, 22.2% en 1970-1971, 20.9% en 1971-1972, 17.8% en 1974-1975.

Tout se passe donc comme si, dans l'allocation des ressources publiques, le secteur de l'éducation se voyait dorénavant *conurrencé* par d'autres secteurs et sommé de « rendre des comptes » et de justifier son emploi des fonds publics. C'est d'ailleurs précisément dans ce contexte des restrictions budgétaires et de révision des politiques sociales qu'est né le mouvement américain de l'*accountability* en éducation⁵². Le 3 mars 1970, dans son *Message on Education Reform*, le président Nixon consacrait le lancement de ce mouvement: « Les administrateurs scolaires et les enseignants sont responsables de leur performance, et il est dans leur intérêt, aussi bien que dans l'intérêt des élèves, qu'ils aient à rendre des comptes⁵³ » (*that they be held accountable*).

● On assiste aussi à la fin de cette croyance selon laquelle l'investissement en éducation est automatiquement rentable⁵⁴. La dévalorisation des diplômes, le chômage d'un bon nombre de diplômés, les modifications des structures de l'emploi, l'absence de rapport direct entre la longueur des études et l'importance des salaires⁵⁵ sont autant de phénomènes qui ont ébranlé les convictions des populations sur la rentabilité de l'éducation prolongée. Une des premières constatations de la commission Carnegie⁵⁶ a été de reconnaître que le nombre d'étudiants formés dans les collèges au cours des années soixante a crû plus rapidement que la capacité de l'économie d'offrir aux diplômés des emplois correspondant à leur formation. Plus près de nous et tout récemment, *Statistique Canada* a publié une étude, financée par le gouvernement ontarien, sur les emplois qu'occuperont dans l'avenir les diplômés de l'enseignement supérieur. D'après les communiqués de la Presse canadienne⁵⁷, les conclusions de cette étude parlent d'une surabondance des diplômés de niveau post-secondaire sur le marché et d'une baisse des possibilités d'emploi, au moins jusqu'en 1990. En mars 1974, souligne le communiqué, 44% des Canadiens âgés de 15 à 24 ans étaient chômeurs. Il apparaît donc de plus en plus nettement que l'éducation supérieure ne règle pas tous les problèmes; elle semblerait même en créer de nouveaux. Une sorte de « crise de confiance⁵⁸ » semble vouloir affecter le monde de l'éducation en général et celui de l'éducation post-secondaire en particulier.

● On se rend compte aussi que l'*accessibilité* de plus en plus universelle n'assure pas nécessairement l'accès effectif, encore moins l'égalité des chances. Ouvrir les portes du collège ne signifie pas que tous ont des chances égales d'y réussir: bien des handicaps (physiques, économiques, sociaux, culturels) continuent de peser lourd sur des catégories entières d'étudiants. La démocratisation de l'enseignement supérieur est loin d'être une réussite totale⁵⁹.

Ce problème de l'égalité des chances a été une des préoccupations majeures de la commission Carnegie⁶⁰. Celle-ci a ainsi bien fait voir que la scolarisation des Noirs et des femmes progressait plus lentement que celle des Blancs et des hommes⁶¹. Pour ce qui concerne l'Europe, une étude toute récente⁶² de l'Institut de l'Éducation de la Fondation européenne de la Culture (*Patterns of Equality*) conclut que la crise économique actuelle risque de compromettre davantage les chances des diplômés de l'enseignement supérieur court. La rareté de l'emploi serait en train de redonner préséance aux diplômés du système universitaire élitiste traditionnel, aux dépens des diplômés des cycles courts nouvellement réorganisés. Il faut dire ici que ce retour possible vers l'enseignement supérieur long — nous avons noté plus haut que son expansion n'a pas été freinée en Europe par la création des cycles courts

— s'enracine dans des sensibilités culturelles solidement établies en Europe. Déjà, en 1973, on notait, à propos des I.U.T. français, qu'un nombre plus élevé que prévu de finissants (36%) désirait poursuivre des études et que les pratiques pédagogiques de ces institutions ont souvent tendance à vouloir calquer celles des grandes écoles⁶³. D'ailleurs, dès 1972, les I.U.T. éprouvaient de sérieux problèmes de recrutement et disposaient de plus de places disponibles que ce qu'exigeait la demande identifiée⁶⁴.

- Une certaine *contestation de la société industrielle* et de ses priorités s'installe dans plusieurs couches de la population. La croissance économique illimitée, les exigences de rendement et de productivité, le sacrifice de la qualité de l'environnement, la hiérarchisation des emplois et des revenus sont autant de dogmes qui sont remis en question. Du coup aussi, est remise en question l'engouement pour une formation largement axée sur la continuation et le développement de cette société industrielle et technologique.

- La démocratisation de l'enseignement supérieur — même si elle n'est pas complètement réalisée — semble également avoir fait apparaître un certain nombre de *tensions nouvelles* qui sont autant de facteurs de malaise. Parmi ces tensions, on a noté⁶⁵ : certains nivellements par le bas et certaines menaces à la qualité attribuables à l'impact du nombre; certains conflits entre les demandes et aspirations individuelles et les besoins et contraintes du marché du travail; certains tiraillements entre l'autonomie institutionnelle et les exigences du public en matière de contrôle; certains tiraillements entre la volonté de favoriser des activités d'une formation adaptée et la satisfaction des normes scolaires établies; certains décalages entre les aspirations des étudiants et les contenus des programmes de formation.

En fait, l'enseignement post-secondaire semble devoir supporter les contrecoups des crises qui affectent nos sociétés elles-mêmes. Cela n'a rien d'étonnant, s'il est vrai qu'il a été conçu comme un des fers de lance des mutations socio-culturelles prévisibles⁶⁶.

Quelques traits de l'expérience québécoise

Quand on replace l'expérience québécoise des cégeps sur cet horizon occidental, on est amené à faire les constatations suivantes.

- Les cégeps québécois ont pratiquement été contraints de *vivre en même temps* leur période de croissance et d'expansion et ce tournant critique dont on vient de parler. En 1967, les premiers cégeps fonctionnaient. Or l'automne 1968 et l'automne 1969 les voyaient déjà secoués par les mouvements étudiants qui agitaient alors le monde occidental. C'est dire que les cégeps sont, pour ainsi dire, nés dans une période de crise. Contrairement à beaucoup de collèges américains ou ontariens, les cégeps québécois n'ont guère eu le temps de prendre calmement leur vitesse de croisière. Par le biais des contestations étudiantes, ils sont vite entrés dans la crise qui, en 1968-1969, minait la plupart des systèmes scolaires. Ceux qui ont vécu cette période de mise sur pied et de secousses tout à la fois savent ce que cela a pu signifier de difficultés. Malgré tout, les cégeps ont continué leur croissance et, somme toute, d'admirable manière.

- Pour des raisons principalement démographiques et historiques, la croissance des effectifs post-secondaires a commencé au Canada un peu plus tard

que dans la plupart des pays occidentaux⁶⁷. Ainsi, au Québec, c'est l'année 1967 que les analystes indiquaient comme une échéance rigoureuse de mise en marche⁶⁸. D'autre part, la stabilisation et la baisse du rythme de croissance étaient déjà prévues pour le début des années soixante-dix⁶⁹. Les cégeps ont donc dû très tôt entrevoir une interruption de croissance. Avec tout ce que cela implique de planification, tant au plan des investissements qu'à celui du recrutement du personnel.

- Le tournant des années 60-70 a été marqué au Québec par de graves *troubles sociaux et politiques*. Il n'est pas aisé d'identifier avec précision les conséquences de ces secousses collectives. Mais on peut tout de même noter que ces troubles ont servi de toile de fond à de nouvelles prises de conscience collectives, à des polarisations et à des réalignements de tendances politiques, à de nouvelles attentes en matière de développement social et économique. Les cégeps ont été des lieux très actifs de ces mutations et ont vécu dans l'effervescence cette période critique⁷⁰.

- De plus, comme l'ensemble du monde de l'éducation, les cégeps ont vu émerger une nouvelle *concurrence* en ce qui a trait à l'allocation des ressources publiques. Si les années soixante avaient été ici l'âge d'or des investissements en éducation, il apparaissait de plus en plus nettement — les discours des hommes politiques et l'opinion publique en général en témoignent — que les années soixante-dix verraient les priorités passer aux missions sociale et économique de l'État. Cela ne s'est pas immédiatement traduit en baisse d'investissements, mais la perspective pointait de plus en plus clairement : il faudrait éventuellement songer à un plafonnement des dépenses en éducation, au profit d'autres besoins auxquels la conscience collective entendait donner satisfaction. De cette autre manière, la période de croissance de l'enseignement collégial entrait très tôt dans le tournant critique vécu ailleurs.

- À ce tableau, il faut ajouter les perturbations qui ont entouré les grandes *négociations collectives* du monde de l'éducation. Au-delà des modifications d'horaires et de calendriers qu'elles ont occasionnées, elles ont été pour beaucoup l'amorce ou l'approfondissement d'une remise en cause du type même de société dans lequel nous vivons. Déjà véhiculée par la contestation étudiante des années 68-69 et par les événements politiques de 1970, cette contestation de la société industrielle capitaliste a fait s'affirmer dans beaucoup de milieux des interrogations radicales sur le sens même de l'insertion professionnelle dans cette société. Interrogations sur les rouages du marché de l'emploi, soupçons sur les règles qui président à l'actuel découpage des rôles sociaux et des fonctions professionnelles, lectures nouvelles des réalités socio-économiques qui sous-tendent les structures du monde de l'éducation lui-même, émergence de besoins éducatifs autres que ceux qui sont reliés à l'emploi, etc. : autant de phénomènes par lesquels les milieux des cégeps ont été amenés à participer à ce que nous avons appelé le « tournant critique » de l'enseignement collégial.

- Un contexte général comme celui-là, qui fait de l'histoire même des cégeps une histoire marquée au sceau de la crise, ne pouvait pas ne pas encourager dans l'opinion publique des *interrogations* persistantes sur la qualité de l'enseignement collégial et sur la bonne utilisation d'investissements publics si lourds à porter. De manière plutôt informelle, des bruits ont circulé dans différents milieux : qu'en est-il de la valeur de certaines sessions amputées ? est-il vrai que plusieurs cours ne se donnent pas ? est-il vrai qu'il y a des

irrégularités administratives ? est-il vrai que beaucoup de diplômés ont peine à se trouver un emploi dans leur spécialité et que les diplômes se dévalorisent ? est-il vrai que le niveau des études a tendance à baisser ? qu'en est-il de la polyvalence projetée ? etc., etc. Qui n'a pas entendu ces interrogations ? Des autorités en place y ont elles-mêmes prêté l'oreille, qui ont périodiquement annoncé des bilans, des évaluations, un meilleur contrôle de la qualité ou un meilleur contrôle administratif. Tant et si bien que, à peine nés, les cégeps se sont maintes fois vus demander de rendre des comptes tant au plan de la qualité de leur entreprise que de la gestion des deniers publics.

Ces quelques constatations permettent d'affirmer que l'enseignement collégial québécois a lui aussi expérimenté les principaux traits du tournant critique de l'enseignement collégial occidental.

Perspectives d'avenir de l'enseignement collégial

Les principales tendances actuelles en dehors du Québec

Nous ne sommes évidemment pas sortis de ce tournant critique ; certains États y entrent d'ailleurs à peine. Mais déjà pointent ici et là des orientations qui peuvent donner quelque idée des priorités de l'enseignement collégial des années quatre-vingts. Certaines de ces priorités apparaissaient déjà dans les rapports des commissions mentionnées plus haut (v.g. Carnegie⁷¹, Worth, Davis); d'autres émergent de manière encore plus nette et plus opérationnelle dans les plans directeurs (*Master Plans*) de l'enseignement collégial de certains États nord-américains (v.g. Alberta⁷², Maryland 1977-1986⁷³, Illinois 1976⁷⁴, Californie 1976-1981⁷⁵) ou européens (v.g. le VII^e plan français⁷⁶). Bien que les voies qui seront prises pour y arriver ne soient pas toujours très clairement définies, quelques options majeures ressortent assez nettement et semblent indiquer certains traits de l'avenir de l'enseignement collégial. Parmi ces grandes tendances, il faut noter les suivantes.

- Aux défis quantitatifs des années soixante et même des années soixante-dix succèdent des défis d'ordre franchement *qualitatif*⁷⁷. Maintenant que la croissance des effectifs est en train de plafonner, maintenant qu'on prévoit même ici et là une diminution des effectifs étudiants, l'effort devra porter principalement sur l'évaluation⁷⁸ et sur l'*amélioration* de la formation offerte. Qualité de l'enseignement, qualité de l'environnement éducatif, innovation pédagogique⁷⁹ sont autant d'impératifs perçus et devraient être objets d'étude et de planification.

- Si l'*accessibilité* universelle est chose pratiquement acquise, on ne peut pas en dire autant de l'*égalité des chances* et même de l'universalité de l'accès effectif. L'expérience a montré qu'il ne suffit pas d'ouvrir la porte du collège et d'y mieux préparer les gens. Il faut aussi, par exemple par des services de support et d'encadrement, s'assurer que tous auront les mêmes chances de réussir et de profiter pleinement de la formation offerte⁸⁰. Au plan même de l'accessibilité, certains *groupes-cibles* sont un peu partout identifiés⁸¹ comme groupes à privilégier au cours des années quatre-vingts : les handicapés, les socio-économiquement faibles, les minorités ethniques, les gens du troisième âge, les résidents de régions périphériques, comme aussi les étudiants engagés dans des programmes qui ne leur conviennent pas et auxquels il faut faciliter les transferts.

- Autant par rapport à la qualité de l'éducation et aux mesures prises pour assurer une réelle accessibilité à tous que par rapport à l'utilisation rationnelle et efficace de ressources publiques devenues moins abondantes, les collèges seront vraisemblablement de plus en plus appelés à rendre des comptes et à justifier publiquement la manière dont ils s'acquittent de leur mission. Après des expériences diverses, certaines plus ou moins heureuses, le mouvement américain de l'*accountability*⁸² semble devoir prendre un second souffle et inspirer d'autres politiques d'éducation. Mais il semblerait que l'*accountability* soit de plus en plus proposée en lien étroit avec une plus grande autonomie locale et une participation effective des communautés locales aux orientations des institutions collégiales⁸³.

- Le concept même de « collège » semble aussi appelé à évoluer. De plus en plus défini comme centre de ressources éducatives pour les communautés locales, le collège deviendra de plus en plus polyvalent et de moins en moins « scolaire ». Ses programmes, ses modes d'admission et ses horaires se diversifieront pour permettre à tous les éléments de la population locale d'y satisfaire l'ensemble de leurs besoins de formation et cela, toute la vie durant⁸⁴. Cela signifie moins une prolifération indéfinie des programmes qu'un assouplissement des voies d'accès, des possibilités de retours périodiques aux études, de la coordination avec les apprentissages menés ailleurs qu'au collège. Tout se passe comme si les étudiants traditionnellement considérés comme « réguliers » — c'est-à-dire les jeunes d'âge collégial poursuivant des études à temps plein avant d'entreprendre une carrière — allaient devenir une minorité au collège. Le *Master Plan* californien — qui, de tous ceux que nous avons étudiés, est le plus explicite sur les voies d'avenir et, comme bien des entreprises californiennes, semble servir d'inspiration à bien d'autres régions — constate que déjà 70% des étudiants des collèges sont étudiants à temps partiel et que le tiers des étudiants sont âgés de plus de 30 ans⁸⁵. Pour permettre de répondre aux besoins de ces nouvelles clientèles massives, on soupçonne ce qu'il faut d'*assouplissement*⁸⁶ et de diversification aux chapitres des curricula individuels, des horaires, des reconnaissances d'équivalences, de l'accréditation des apprentissages basés sur l'expérience, etc.

- Cette nouvelle définition du Collège suppose évidemment un *décloisonnement institutionnel* important, pour favoriser l'utilisation et l'intégration des ressources éducatives du milieu. De plus en plus, on semble vouloir favoriser la collaboration interinstitutionnelle et articuler les ressources collégiales aux ressources extra-institutionnelles, publiques ou privées (bibliothèques, centres communautaires, mass-média, musées, etc.)⁸⁷, dont la « force d'instruction⁸⁸ » pourrait être intégrée aux programmes collégiaux de formation. De toutes ces ressources extra-institutionnelles, il y en a une qui attire l'attention et qui est accessible à tous : l'apprentissage réalisé à même la pratique et l'*expérience*⁸⁹. Un vaste projet américain (*Cooperative Assessment of Experiential Learning*), impliquant au-delà de 250 institutions d'enseignement supérieur et autres organismes éducatifs⁹⁰, concerne justement cette reconnaissance de l'apprentissage à même l'expérience. L'ampleur de l'entreprise, les travaux qui commencent à en émaner comme aussi la récurrence grandissante du thème donnent à penser qu'il y a là une orientation d'avenir.

- La définition des *besoins éducatifs* auxquels le collège doit répondre englobe un éventail de plus en plus diversifié. Par-delà les besoins liés à la

préparation à l'emploi, on parle de plus en plus de l'humanisation, de l'enrichissement personnel et collectif, de l'amélioration de la qualité de la vie comme de besoins auxquels le collège devrait permettre de répondre. Les citoyens ne sont pas que des travailleurs : ce sont des personnes qui ont besoin de comprendre, de prendre des décisions, d'assurer la qualité de leur vie, de contribuer à la construction de la société de demain. Besoins culturels, éthiques, récréatifs et civiques, besoins liés à la croissance de la conscience de soi et à l'amélioration de la relation à autrui figurent explicitement sur les listes⁹¹ des besoins à combler. On parle même des besoins liés à la production d'idées nouvelles, à l'élaboration des visions du monde, à la satisfaction d'impératifs de justice, de participation, d'expérimentation personnelle et collective, d'écologie, d'humanisation et d'autonomie. On réaffirme le primat de la rentabilité humaine de l'éducation, par-delà le calcul des coûts et des bénéfices mesurables⁹² et on appuie le développement de perspectives qui dépassent les exigences des fonctions de travail (*a-vocational*), surtout à un moment de l'évolution où l'on prévoit que le temps alloué au travail devrait être réduit au tiers — dans quelques régions privilégiées, cela va sans dire — en l'an 2000⁹³.

Pour rendre possible la poursuite d'objectifs de formation qui répondent à l'ensemble des besoins des personnes, il semble acquis qu'il faut un régime pédagogique articulé autour de programmes bien plus que de disciplines : le défi consiste plutôt à opérationnaliser la « personnalisation » des programmes⁹⁴.

- Cet élargissement de perspectives accentue la nécessité d'une *redéfinition des objectifs* de l'enseignement supérieur, redéfinition qui devra s'articuler aux finalités et objectifs politiques eux-mêmes. En beaucoup d'endroits, on parle de la nécessité et de l'urgence de clarifier et de préciser les objectifs de l'enseignement collégial⁹⁵. Ce que nous avons noté plus haut laisse voir dans quelles lignes pourrait se faire cette clarification. D'ores et déjà, il semble bien que cette entreprise soit étroitement liée à ce que nous voulons devenir comme personnes humaines et comme collectivités. Dans cette coulée, le rapport Worth⁹⁶ n'hésite pas à affirmer que nous devons choisir entre une société centrée sur la personne et une société industrielle ('phase II'). De toute manière, on ne voit guère comment éviter de telles options de type finalement philosophique et politique, options qui rendent plus nécessaire encore la participation des communautés locales.

- Au chapitre de la *participation*, les chantiers semblent un peu partout encore naissants. On a beaucoup parlé de participation. Mais on se rend compte de tous les changements de mentalités et de structures qu'exigerait une véritable participation. Ces changements toucheraient la pédagogie elle-même, puisque la participation nécessite un éveil et un apprentissage que les programmes de formation devraient aussi intégrer, sans parler de la redéfinition des valeurs collectives qu'un tel apprentissage signifie. Pourtant, on ne doute guère qu'il y ait là un impératif lié aux idéaux démocratiques des sociétés actuelles. Surtout à un moment où des orientations fondamentales doivent être prises et où les programmes de formation doivent s'ajuster davantage aux besoins des personnes et des collectivités, on voit mal comment des groupes restreints d'« experts » pourraient légitimement et valablement monopoliser la lecture du présent et le déchiffrement de l'avenir, non plus que l'organisation institutionnelle et les prises de décisions qui l'articulent⁹⁷.

- En beaucoup d'endroits, on semble convaincu qu'il faudra réviser tout ce qui concerne la *préparation à l'emploi*. L'évolution des structures du marché du travail et des tâches elles-mêmes semble favoriser une formation initiale moins longue assortie de la possibilité de retours périodiques aux études. Il ne s'agit pas d'assujettir les individus aux exigences de l'emploi, mais de répondre aussi à ce besoin qu'ont les individus de travailler et de gagner leur vie de la manière la plus satisfaisante et le plus gratifiante possible. L'expérience semble indiquer que des formations moins longues et plus souples rendent souvent davantage service aux individus et à la collectivité.

Les changements rapides du marché de l'emploi exigent une mobilité inconnue jusqu'ici. Et cette mobilité est irréalizable — en tout cas, frustrante pour les individus et coûteuse pour les collectivités — si la formation ne repose pas sur une base assez large pour permettre des ajustements d'apprentissage. Si bien que des tendances visant à raccourcir et à élargir les formations de base dans un secteur plutôt que dans une discipline particulière ne sont pas rares. Moins enfermés dans des spécialisations restreintes, davantage maîtres de solides connaissances sectorielles de base, les individus sembleraient mieux équipés pour affronter un marché de l'emploi devenu mouvant et les exigences de recyclages devenus inévitables. Cet assouplissement de la formation proprement professionnelle n'est pas sans lien avec ces perspectives selon lesquelles, « dans une vingtaine d'années, certaines nations seront en mesure de répondre aux besoins matériels avec peut-être 15% à 20% des forces de travail⁹⁸ ».

- Malgré la stabilisation et même la baisse des effectifs, on continue à recommander aux gouvernements de ne pas diminuer leurs efforts financiers pour *soutenir l'enseignement collégial*⁹⁹. L'amélioration de la qualité, la diversification des programmes, la facilitation de l'accès et de l'égalité des chances exigeront un appui soutenu des gouvernements. Mais l'effort semble s'orienter beaucoup plus du côté des ressources humaines que des équipements, beaucoup plus du côté de la rationalisation que de l'expansion. La nouvelle conjoncture semble aussi inviter les gouvernements à trouver des modes de subvention beaucoup moins axés sur les effectifs étudiants ou sur les inscriptions¹⁰⁰. On parle de financement par programmes ou par sélection des voies prometteuses : les suggestions sont encore hésitantes, mais un changement semble souhaité.

Quelques tendances québécoises

L'enseignement collégial québécois est entré lui aussi dans une phase de réorientation qui laisse présager de nouvelles directions. Sans doute ne peut-on pas encore parler d'options fermes explicitement définies au niveau provincial. Mais on peut cependant prendre note de courants vécus et nourris dans le milieu et qui sont comme des signes avant-coureurs de ce qui a des chances d'émerger plus massivement avant longtemps.

Parmi ces signes avant-coureurs déjà significatifs, on peut noter les suivants.

- Tant du côté des enseignants que de celui des professionnels et des cadres des collèges, il y a un souci croissant pour la *qualité de la formation* offerte au collègue. Conventions collectives, plans annuels de travail, séances de travail

de diverses instances collégiales font de plus en plus état de la qualité de l'enseignement et de la formation. S'accroît sans cesse le nombre de groupes et de commissions, institutionnels ou provinciaux, qui ont amorcé des processus d'*analyse*, d'*évaluation*, de *renovation*, de *rationalisation*, de *coordination*, etc. Stimulé en cela par la clientèle étudiante et par l'opinion publique elle-même, le milieu collégial semble bien vouloir relever le défi de l'amélioration de la qualité de l'ensemble de l'activité institutionnelle. Les méthodes se cherchent encore, mais la préoccupation est nette.

- Le milieu collégial québécois a été progressivement conduit à éprouver un pressant besoin de *définir ses objectifs*, tant au plan provincial qu'au plan institutionnel. À cet égard, il est intéressant de citer le rapport des examinateurs de l'O.C.D.E. sur les politiques canadiennes d'éducation : « Au moment où l'expansion se ralentit, le manque de propositions cohérentes concernant les finalités socio-politiques de l'enseignement entraîne une incertitude grave au sujet de la raison d'être et des objectifs de l'immense effort éducatif canadien. On retrouve certes cette incertitude dans d'autres pays, mais il semble qu'elle ne soit nulle part aussi manifeste et aussi incontestée qu'au Canada¹⁰¹ ». En fait, ce rapport de l'O.C.D.E. revient plusieurs fois¹⁰² sur cette faiblesse canadienne au niveau des objectifs de l'enseignement en général. Mais, fait pertinent à noter ici, au moins en quatre endroits, les experts ajoutent des nuances en ce qui concerne le Québec. Ainsi : « ce n'est qu'au Québec (...) qu'existe une politique d'enseignement clairement formulée et replacée dans le contexte plus vaste de la politique sociale¹⁰³ ». Au niveau collégial, de nombreux efforts viennent justifier ce jugement. Bon nombre de collèges et, à l'intérieur des collèges, bon nombre de services éducatifs s'interrogent actuellement sur leurs objectifs et s'appêtent à déterminer des priorités. Cela ne devrait que s'accroître dans l'avenir et permettre de déterminer des points de repère pour l'évaluation de l'amélioration de la qualité.

- Suite aux pressions de l'opinion publique et aux inévitables restrictions financières, aussi bien que pour répondre aux exigences internes des milieux collégiaux, on peut aussi penser qu'on s'orientera de plus en plus vers des mécanismes qui permettront aux collèges d'être *efficacement comptables* de leurs activités éducatives face aux interrogations de la collectivité. Les efforts actuellement déployés en maints endroits pour rationaliser la gestion des établissements (v.g. l'implantation du S.G.A.), pour encadrer les processus de décision, pour expliquer au public ce qui se fait au collège et comment on le fait vont tous dans ce sens. Les choix ne sont pas encore arrêtés entre des mécanismes axés sur un contrôle centralisé et des mécanismes axés sur la décentralisation assortie d'une plus grande responsabilité locale. Mais, d'ores et déjà, on peut penser que ces tendances d'*accountability* s'affermiront ; elles s'articuleront d'ailleurs nécessairement à la recherche de la qualité et à l'insertion du collège dans les réseaux communautaires locaux et régionaux.

- Le concept même de «collège» semble aussi devoir se modifier progressivement dans la ligne d'un décloisonnement par rapport aux ressources éducatives extra-scolaires et d'une plus grande flexibilité des programmes et des voies d'accès. Dans la mesure où il voudra répondre à un éventail de plus en plus diversifié de besoins de formation, dans la mesure aussi où il entend répondre aux exigences de la formation permanente et récurrente, il est à prévoir que le collège sera appelé à devenir un centre de ressources articulé à d'autres ressources (extra-institutionnelles) et destiné à répondre aux attentes

de plus en plus polyvalentes des collectivités locales ou régionales. Sur ce point précis, le rapport Nadeau¹⁰⁴ rejoint les visées et les orientations des milieux éducatifs dont l'évolution laisse déjà émerger certains traits de la société de demain, notamment le réseau collégial californien. En centrant le collège sur les besoins éducatifs des étudiants, en promouvant une structure de programmes et la diversification de ces programmes, en reconsidérant les liens entre la formation et l'emploi, en « déscolarisant » le collège, le rapport Nadeau pointait déjà, par-delà ce qui se fait actuellement, ce qui ne mettra pas longtemps à s'imposer, ainsi qu'on peut le voir ailleurs.

- L'histoire courte mais mouvementée des cégeps québécois a laissé chez leurs agents bon nombre de traumatismes : fatigue, insécurité, désillusion n'y sont pas rares. Et il faut se réjouir que certaines normes de sécurité d'emploi, de répartition des tâches et de fonctionnement institutionnel aient pu s'inscrire avec solidité dans les dernières conventions collectives. On peut même prévoir que ces règles du jeu vont atteindre des niveaux encore plus élevés de précision. Mais on peut aussi penser que les profondes transformations qui vont bientôt solliciter les collèges ne seront pas facilitées par des normes qui seraient trop rigides. Il deviendra donc de plus en plus impérieux d'asseoir certaines sécurités de base, pour *permettre des adaptations* aux nouvelles exigences de l'enseignement collégial. Car tout semble indiquer que le collège québécois n'aura pas le temps de s'installer dans le statu quo. Selon toute vraisemblance, d'autres défis l'attendent, des défis rattachés aux nouvelles conjonctures dont quelques expériences — surtout américaines — traduisent déjà certains traits.

- Ici comme ailleurs, l'*accessibilité* universelle à l'enseignement post-secondaire et surtout l'*égalité des chances* ne sont pas encore choses faites. Il y a pourtant là une inéluctable exigence de justice sociale, renforcée par la conscience grandissante qu'un tel accès et une telle égalité sont des droits et non des privilèges. Les analyses statistiquement fondées restent encore à faire, mais on peut penser que, après le succès de la scolarisation massive du groupe d'âge d'abord visé, le Québec devra identifier les nouveaux groupes-cibles à privilégier, ceux qui n'auraient pas eu leur juste part de notre entreprise de démocratisation. Parmi ces groupes, sans doute faudra-t-il compter les gens qui ont dépassé l'âge dit scolaire, les handicapés et les socio-économiquement faibles. Mais, plus que le seul accès au collège, c'est la possibilité réelle d'y réussir qu'il faudra assurer. D'ailleurs, dans le milieu collégial, beaucoup d'instances sont conscientes de ces défis et les expériences de ce type (v.g. services à la région, programmes spéciaux destinés à des groupes particuliers, programmes spéciaux d'assistance et d'encadrement) se multiplient. Cela semble indiquer une tendance d'avenir qui devrait progressivement s'affirmer.

Conclusion

Les auteurs de survols, surtout quand le terrain couvert est vaste, sentent toujours le besoin de s'excuser. Quand ils décident, comme ici, de ne pas le faire dans l'introduction, il arrive qu'ils y soient contraints en conclusion. Soyons bref alors : les notes qui précèdent constituent une liste de têtes de chapitres et de points de repère bibliographiques. C'est maintenant que le travail d'analyse et de nuance devrait commencer.

Quoi qu'il en soit, même après une tournée vécue comme trop rapide, les voyageurs ne peuvent s'empêcher de noter quelques impressions d'ensemble, quitte à les reprendre à tête reposée, après l'atterrissage. L'auteur du présent périple en inscrit trois sur son carnet de route.

1. Dans l'histoire de nos systèmes d'enseignement, le cycle collégial — quel que soit le nom qu'on lui donne — semble bien constituer une sorte de charnière essentielle. Et cela, à de multiples points de vue. Qu'il s'agisse de démocratisation de l'enseignement supérieur, d'innovation pédagogique, d'insertion dans le tissu des collectivités locales, de transformation de la culture ou de participation communautaire, le collège apparaît en première ligne.

2. Ici comme ailleurs, le niveau collégial a été amené à vivre un rythme d'évolution extrêmement rapide. Son histoire a tous les traits d'une contraction du temps. Témoin privilégié des mutations culturelles en cours, le collège a quelque chose de ces maturations précoces : il en a la richesse et la fatigue tout à la fois, ce mélange indéfinissable de jeunesse et de vieillissement prématuré qui se lit sur certains visages qui ont connu très tôt l'âpreté des rudes défis.

3. Ici comme ailleurs, tout porte à croire que l'avenir du collège est indissociable des orientations sociales et politiques que prendront les collectivités. Quel type de société voulons-nous construire ? quel(s) type(s) d'humanité voulons-nous promouvoir ? quels idéaux de formation entendons-nous poursuivre ? L'avenir de l'enseignement collégial est lié aux réponses qui seront apportées à ce genre de questions. À ce titre, le collège pourrait bien devenir encore davantage une sorte de creuset de l'élaboration de la société de demain et de ses valeurs.

L'auteur est agent de recherche au Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.).

1. Ainsi, les cégeps québécois offrent des programmes professionnels terminaux d'une durée de trois ans et des programmes généraux d'une durée de deux ans qui mènent à l'université. Alors que les collèges ontariens (CAATs), par exemple, n'ont que des programmes professionnels, les programmes généraux étant offerts à l'université même. Cela invite à de nécessaires nuances. *Statistique Canada* a commencé à tenir compte de ces particularités, en incluant les étudiants des cégeps inscrits aux programmes généraux dans les statistiques du niveau universitaire (cf. *L'éducation au Canada*, 1974, p. 47). Cela ne règle pas tout, puisque les établissements ne fonctionnent pas sur les mêmes bases. Des difficultés supplémentaires surgissent quand on veut établir des comparaisons avec des systèmes encore plus différents : v.g. les systèmes américain, français ou norvégien, pour ne citer que ceux-là.
2. Pour la période des années soixante, nous traitons successivement de la problématique et des réalisations non québécoises. Cette façon de faire, qui introduit une apparente dissymétrie dans la facture générale du texte, nous a cependant paru utile pour servir les exigences du sujet : il fallait décrire la conjoncture des années soixante avant de parler des différentes entreprises de mise en route, alors que les deux autres phases comportent une problématique qui surgit des faits et des réalisations elles-mêmes.
3. Pour une éclairante vue d'ensemble de cette conjoncture, voir, entre autres : *L'enseignement supérieur court. Recherche d'une identité*. (Travaux de la réunion internationale de Grenoble, 15-17 novembre 1971), Paris, O.C.D.E., 1973 ; *Vers un enseignement supérieur de masse. Nouvelles tendances et options*. (Travaux de la conférence internationale de Paris, 26-29 juin 1973), Paris, O.C.D.E., 1974 ; *Politiques de l'enseignement supérieur*. (Rapport général de la conférence internationale de Paris, 26-29 juin 1973), Paris, O.C.D.E., 1974.
4. Entre 1960 et 1970, le taux (en % de classe d'âge) des diplômés de l'enseignement secondaire munis d'un diplôme donnant de fortes chances d'accéder à l'enseignement post-secondaire (diplôme de type a) ou d'un diplôme exigé pour l'accès à l'enseignement post-secondaire (diplôme de type a') passaient de 5.5% à 9.8% en Allemagne (type a'), de 11.4% à 16.5% et de 13.6% à 22.8% en France (respectivement pour les types a' et a), de 13% à 25.1% en Norvège (type a'), de 9.4% à 24.1% et de 9.8% à 33.9% en Suède (respectivement pour les types a' et a), de 9.6% à 19.2% et de 21.1% à 39% en Yougoslavie (respectivement pour les types a' et a), de 71% à 76.4% aux États-Unis (type a) (cf. *Vers un enseignement supérieur de masse*. Paris, O.C.D.E., 1974, p. 43). En 1965-1966, le nombre des certifiés de l'enseignement secondaire (en pourcentage du groupe d'âge correspondant) était de 71.6% au Canada et de 58.4% en U.R.S.S. (cf. *Politiques de l'enseignement supérieur*. Paris, O.C.D.E., 1974, p. 40).
5. Cf. 1974-75 *Statistical Summary*. Toronto, Ministry of Colleges and Universities, p. 3.
6. Cf. C. Watson. *Les nouveaux systèmes collégiaux au Canada*. Paris, O.C.D.E., 1973, pp. 24 ss.
7. Cf. I.O. Sorheim, « Les collèges régionaux en Norvège », dans *L'enseignement supérieur court*. Paris, O.C.D.E., 1973, pp. 51 ss.
8. Cf. Institut de recherche sociale de l'Université de Zagreb, « Extension du réseau d'établissements post-secondaires à scolarité de deux ans en Yougoslavie », *ibid.*, pp. 166 et 178.
9. Cf. S.V. Martorama, « Les Community-Junior Colleges aux États-Unis », *ibid.*, pp. 94-95.
10. Cf. *Examens des politiques nationales d'éducation : Canada*. Paris, O.C.D.E., 1976, p. 40.

11. Entre 1960 et 1970, les taux de scolarisation au niveau post-secondaire passaient de 7.8% à 15.1% en France (18-23 ans), de 8.6% à 13.3% en Norvège (19-24 ans), de 8.7% à 14.3% au Royaume-Uni (18-23 ans), de 10.3% à 22.6% en Suède (20-24 ans), de 6.1% à 10.5% en Yougoslavie (19-25 ans), de 25.9% à 35.1% aux États-Unis (18-23 ans), de 19.3% à 30.7% au Canada (18-23 ans) (cf. *Vers un enseignement supérieur de masse*, Paris, O.C.D.E., 1974, p. 24. Voir aussi : p. 37). Les nouveaux entrants de l'enseignement post-secondaire passaient ainsi, pour la même période, de 63,400 à 169,000 (niveau universitaire) et de 28,000 à 66,700 (niveau non universitaire) en France, de 2,800 à 6,200 (niveau universitaire) pour atteindre 9,300 (niveau non universitaire) en Norvège, de 7,400 à 25,900 (niveau universitaire) en Suède, de 48,100 à 62,600 (niveau universitaire) et de 22,600 à 48,800 (niveau non universitaire) en Yougoslavie, de 714,400 à 1,177,000 (niveau universitaire) et de 215,400 à 621,000 (niveau non universitaire) aux États-Unis (cf. *Vers un enseignement supérieur de masse*, Paris, O.C.D.E., 1974, p. 57). Si l'on considère le taux de scolarisation des 20-24 ans, on note que, entre 1960 et 1969, il est passé de 7.4% à 15.9% en France, de 32.2% à 48.4% aux États-Unis et de 13.5% à 25.5% au Canada (cf. *Examens des politiques nationales d'éducation: Canada*, Paris, O.C.D.E., 1976, p. 24). Dans l'ensemble du Canada, le total des effectifs scolaires à plein temps dans les établissements post-secondaires non universitaires passait, entre 1960-1961 et 1972-1973, de 49,400 à 191,000 (cf. Statistique Canada. *L'éducation au Canada*, 1974, p. 68. Pour 1972-1973, il s'agit d'une projection).
12. Cf. *Vers un enseignement supérieur de masse*, Paris, O.C.D.E., 1974, p. 37.
13. *Ibid.*, p. 55.
14. En France, en 1968, 24.2%, contre 11.9% à l'université; en Yougoslavie, en 1970, 22%, contre 17% à l'université; aux États-Unis, en 1966, 18%, contre 11% à l'université; dans les CAATs ontariens, en 1968, 40%, contre 26.7% à l'université (*Ibid.*, p. 32).
15. Cf. *Examens des politiques nationales d'éducation: Canada*, Paris, O.C.D.E., 1976, p. 27. Voir aussi : Statistique Canada. *L'éducation au Canada*, 1974, p. 73.
16. Cf. *Politiques de l'enseignement supérieur*, Paris, O.C.D.E., 1974, p. 43.
17. Cf. Statistique Canada. *L'éducation au Canada*, 1974, p. 73.
18. *Ibid.*, p. 71. Quant à la part du revenu personnel consacré à l'éducation à tous les niveaux, elle atteignait, au Canada, en 1971 et 1972, respectivement 11.3% et 10.7%; en Ontario, 10.7% et 10.1% (*Ibid.*, pp. 266 ss).
19. Ces objectifs sont explicitement proposés dans les différentes lois de création de ces établissements. Ils sont repris et étudiés dans diverses présentations historiques. Cf., par exemple, *L'enseignement supérieur court*, Paris, O.C.D.E., 1973, II^e partie; C. Watson. *Les nouveaux systèmes collégiaux au Canada*, Paris, O.C.D.E., 1973; M.-Y. Bernard. *Les Instituts universitaires de technologie*, Paris, Dunod, 1970.
20. Cf. *Examens des politiques nationales d'éducation: Canada*, Paris, O.C.D.E., 1976, p. 53.
21. *Ibid.*, p. 259. Voir aussi : pp. 24, 228-229.
22. Cf. *Vers un enseignement supérieur de masse*, Paris, O.C.D.E., 1974, p. 32.
23. En 1971 et 1972, la part du revenu personnel québécois consacrée à l'éducation en général atteignait respectivement 12.5% et 12% (cf. *Statistique Canada. L'éducation au Canada*, 1974, pp. 266 ss). À propos des frais de scolarité assumés par les étudiants ontariens ou américains, des chiffres absolus sont difficiles à fournir. Mais, dans le cas des étudiants américains, on peut relever quelques notations de la Commission Carnegie. En 1970-1971, les revenus des institutions d'enseignement supérieur provenaient des gouvernements, des étudiants et de la « philanthropie » privée selon des proportions de l'ordre de 60%, 30% et 10% (cf. *Higher Education: Who pays? Who benefits? Who should pay?* New York, McGraw-Hill, 1973, pp. 29-30). Pour 1980, on prévoit une répartition assez semblable, avec une participation gouvernementale légèrement accrue (*ibid.*, p. 103). Dans le cas spécifique des collèges communautaires publics, la Commission recommande une politique de frais de scolarité relativement bas, du moins pour les deux premières années. Concrètement, cela veut dire que, une fois reçues les diverses formes d'aide auxquelles ils ont droit, les étudiants les moins favorisés au plan économique ne devraient pas être empêchés de fréquenter le collège pour des raisons financières (*ibid.*, p. 108). Fait à noter, là où, comme en Californie, la gratuité scolaire avait été réalisée, on est revenu aux frais de scolarité: la Commission note même une tendance assez répandue à l'augmentation au cours des années 1970 (*ibid.*, p. 100).
24. Cf. *Examens des politiques nationales d'éducation: Canada*, Paris, O.C.D.E., 1976; pp. 51-52.
25. Voir, par exemple: *Politiques de l'enseignement supérieur*, Paris, O.C.D.E., 1974, pp. 162 ss.
26. Cf. *Examens des politiques nationales d'éducation: Canada*, Paris, O.C.D.E., p. 87. Voir aussi: *L'enseignement supérieur court*, Paris, O.C.D.E., 1973, p. 16.
27. Ce genre de problèmes est évoqué, par exemple, dans: *Politiques de l'enseignement supérieur*, Paris, O.C.D.E., 1974, pp. 98 ss; « L'enseignement supérieur court en France », dans *Notes et Études documentaires*, no 4001, La Documentation française, 29 juin 1973, pp. 36 ss.
28. Un exemple typique de ce parallélisme est la permanence des programmes français de lycée conduisant au B.T.S. (« brevet de technicien supérieur ») à côté des programmes des I.U.T. Le décret organique de janvier 1966 prévoit le remplacement des premiers par les seconds, mais la réalité semble bien marquer le pas (cf. M.-Y. Bernard. *Les Instituts universitaires de technologie*, Paris, Dunod, 1970, pp. 79 ss).
29. Cf. *Campus Tensions: Analysis and Recommendations*, Washington, D.C., American Council on Education, 1970.
30. Cf. *Diversity by Design*, San Francisco, Jossey-Bass, 1973.
31. Cf. *Campus Unrest*, Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1970.
32. Cf. *Report on Higher Education*, Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1971.
33. Cf. *Priorities for Action*, Final Report of the Carnegie Commission on Higher Education, New York, McGraw-Hill, 1973. Entre juin 1970 et octobre 1973, la Commission Carnegie a publié une vingtaine de rapports portant sur des problèmes particuliers. Un résumé de ces travaux a été publié sous le titre: *A Digest of Reports of the Carnegie Commission on Higher Education*, New York, McGraw-Hill, 1974. Un résumé des études commanditées a également été publié: *Sponsored Research of the Carnegie Commission on Higher Education*, New York, McGraw-Hill, 1975.
34. Cf. *Coordination or Chaos?* Denver, Educ. Comm. of the States, oct. 1973.
Nous nous limitons ici aux documents qui ont un certain caractère officiel et public. Mais une abondante littérature « privée » traite aussi de ce tournant — toujours actuel d'ailleurs. Cf., par exemple: W.P. Lineberry (Éd.), *American Colleges. The Uncertain Future*, « The Reference Shelf » 47B, New York, Wilson, 1975; L.S. Zwerling, *Second Best. The Crisis of the Community College*, New York, McGraw-Hill, 1976; D.S. Bushnell, *Organizing for Change: New Priorities for Community Colleges*, New York, McGraw-Hill, 1973; *The College Board Review*, no 99, Spring 1976, « Special Community-Junior College Issue »; *Phi Delta Kappan*, 58/1 (September 1976), « Yesterday, Today and Tomorrow. A Special Bicentennial Issue », surtout pp. 48 ss; *New Directions for Community Colleges*, 6 (Summer 1974), « Coordinating State Systems »; *A Policy Primer for Community-Based Junior Colleges* (Report of the 1974 Assembly of the A.A.C.J.C.), Washington, A.A.C.J.C., 1975; *The Future of the Community-Junior College* (Conference in Higher Education), Boston, June 1974.
35. Cf. *Instituts universitaires de technologie: situation actuelle, évolution, perspectives*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'administration, janvier-mars 1972.
36. Cf. *La société s'épanouit*, Rapport de la Commission sur l'éducation post-secondaire en Ontario, Toronto, ministère des Services gouvernementaux, 1972.
37. Cf. *Towards the Learning Community*, Report of the Task Force on the Community College in British Columbia, Victoria, Dept. of Education, August 1974.
38. Cf. *A Future of Choices: A Choice of Futures*, Report of the Commission on Educational Planning, Edmonton, 1972.

39. Cf. *Post-Secondary Education in Manitoba*. Report of the Task Force on Post-Secondary Education in Manitoba. Winnipeg, 1973.
40. Cf. *Vers un enseignement supérieur de masse et Politiques de l'enseignement supérieur*. Paris, O.C.D.E., 1974.
41. Cf. *Vers un enseignement supérieur de masse*. Paris, O.C.D.E., 1974, p. 52.
42. *Ibid.*, p. 51.
43. *Ibid.*, p. 51.
44. Cf. *Priorities for Action*. New York, McGraw-Hill, 1973, pp. 96 ss.
45. *Ibid.*, p. 100
Il faut noter que l'ensemble des rapports cités plus haut signalent des phénomènes analogues.
46. *Ibid.*, pp. 63 ss.
Aux États-Unis, la part du P.N.B. allouée à l'éducation supérieure a pratiquement triplé entre 1955 et 1970 (de 0.88% à 2.48%). En 1973, la Commission Carnegie prévoyait un plafonnement autour de 1975, et cela pour une dizaine d'années. Elle recommandait aussi un pourcentage de 2.7% en 1980 (Cf. *Higher Education: Who pays? Who benefits? Who should pay?* New York, McGraw-Hill, 1973, p. 29).
47. Cf. Statistique Canada. *L'éducation au Canada*. 1974, p. 73. Les chiffres de l'O.C.D.E. placent le sommet en 1970 avec 9% du P.N.B., contre 8.4% en 1972, 8% en 1973 et 7.5% en 1974 (cf. *Examens des politiques nationales d'éducation: Canada*. Paris, O.C.D.E., 1976, p. 27). Pour l'Ontario, l'Ontario Economic Council parle de 1972 comme de l'année d'arrêt de croissance (cf. *Issues and Alternatives 76: Education*, p. 18).
48. Cf. *Le Monde*, 12/V/76. Repris dans *News-Letter/Faits nouveaux*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2/76, p. 13.
49. Voir, par exemple, les notations de *Priorities for Action*, pp. 3 ss.
50. Cf. Statistique Canada. *L'éducation au Canada*. 1974, p. 75.
51. Cf. *Examens des politiques nationales d'éducation: Canada*. Paris, O.C.D.E., 1976, p. 29.
52. Cf. P. Lucier. *Analyse institutionnelle et «Accountability»* (coll. «Analyse institutionnelle», no 4), Montréal, C.A.D.R.E., 1977, surtout le chapitre 2°.
53. Texte intégral dans *American Education (April 1970)*, pp. 30-34.
54. Voir, entre autres, les notations du rapport Davis (*La société s'épanouit*, p. 14) et du rapport Oliver (*Post-Secondary Education in Manitoba*, p. 9).
Voir aussi: R.S. Eckaus. *Estimating the Returns to Education*. Berkeley, Carnegie Commission, 1973.
55. Voir, par exemple: J.D. Dennison et alii. *The Impact of Community Colleges*. Vancouver, 1975, chapitre 9°.
56. Cf. *Priorities for Action*, p. 6. Voir aussi: *College Graduates and Jobs*, Adjusting to a New Labor Market Situation. Commission Carnegie, 1973.
57. Cf. *La Presse* du 4 mai 1977 et *Le Devoir* du 5 mai 1977. Nous n'avons pu obtenir copie de cette étude (Zsigmond, Z. et alii. *Tendances futures de la scolarité et de l'offre de main-d'oeuvre en Ontario*. Statistique Canada, avril 1977) qu'au moment de mettre sous presse. Nous devons donc consentir à nous contenter des communiqués de presse.
58. *Priorities for Action* (pp. 3 ss) parle explicitement de cette crise.
59. Cf. l'étude-clef de T. Husen. *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*. Perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation. Paris, O.C.D.E., 1975. Sur la situation canadienne, cf. Dept. of the Secretary of State. *Some Characteristics of Post-Secondary Students in Canada*. Ottawa, Ministry of Supply and Services, 1976. Voir aussi: L.L. Leslie. *Higher Education Opportunity: A Decade of Progress*, Washington, A.A.H.E., 1977.
60. Cf. *Priorities for Action*, chapitre 6°, et *A Chance to Learn: An Action Agenda for Equal Opportunity in Higher Education*. New York, McGraw-Hill, 1970.
61. *Ibid.*, pp. 96 ss.
62. Nous n'avons pas encore pu obtenir cette étude. Nous devons nous contenter de la recension qu'en fait M.G. Scully dans *The Chronicle of Higher Education*, 14 mars 1977, p. 7.
63. Cf. J. Markiewicz-Lagneau et autres. *Les étudiants des Instituts universitaires de technologie en France*. Paris, O.C.D.E., 1973, pp. 105 ss.
64. Cf. *Instituts universitaires de technologie: situation, évolution, perspectives*. Paris, ministère de l'Éducation nationale, 1972.
65. Voir, par exemple: *Politiques de l'enseignement supérieur*. Paris, O.C.D.E., 1974, pp. 16, 31, 184; *Priorities for Action*. New York, McGraw-Hill, 1973, pp. 33 ss. (La Commission Carnegie reconnaît cependant qu'il y a des objections que font mousser des adversaires de la démocratisation: cela doit servir d'avertissement à qui veut comprendre les différents aspects de ces difficultés.)
66. Le Rapport Carnegie (*Priorities for Action*, pp. 3 ss) se demande si l'histoire récente du monde de l'éducation ne ressemble pas étrangement à celle des chemins de fer nord-américains. À propos de l'une et de l'autre, il faudra déployer beaucoup d'imagination pour garder l'avenir ouvert.
67. Le fait est noté dans: *Vers un enseignement supérieur de masse*. Paris, O.C.D.E., 1974, p. 16.
68. Cf. *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement collégial et professionnel*. Document no 3, Québec, ministère de l'Éducation, 1967, p. 15.
69. *Ibid.*, p. 13.
70. Dans le rapport québécois à l'O.C.D.E., on souligne explicitement ce trait. Cf. *Revue des politiques d'éducation au Canada. Rapport du Québec*. Québec, ministère de l'Éducation, mars 1975, no 463.
71. La Commission Carnegie a d'ailleurs consacré à ces questions un de ses rapports particuliers: *The Purposes and the Performance of Higher Education in the United States. Approaching the year 2000*. New York, McGraw-Hill, June 1973.
72. *The Alberta System of Post-Secondary Non-University Education. Master Plan Number One*. Edmonton, Colleges Commission, 1972.
73. Cf. *Statewide Master Plan for Community Colleges in Maryland, Fiscal Years 1977-1986*. Annapolis, Maryland State Board for Community Colleges, May 1976.
74. Cf. *A Master Plan for Postsecondary Education in Illinois*. Springfield, Illinois State Board of Higher Education, March 1976.
75. Cf. *California Community Colleges 5 Year Plan, 1976-81*. Sacramento, California Community Colleges, January 1976.
76. Cf. *News-Letter/Faits nouveaux*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2/76, pp. 12-14.
77. Cet accent revient pratiquement partout avec insistance. À titre d'exemples, voir: *Priorities for Action*, pp. 27 ss; *A Choice of Futures, A Future of Choices*, p. 44; *La société s'épanouit*, pp. 18, 34-35, 43-44; *Coordination or Chaos?*, p. V; *Politiques de l'enseignement supérieur*, p. 205; *Master Plan — Maryland*, p. 3; *Master Plan — Illinois*, pp. 7-9; *Revue des politiques de l'éducation au Canada: rapport de l'Ontario*. Toronto, 1975, p. 133.
78. Un des buts proposés par le «Master Plan» californien est justement l'évaluation responsable de l'activité institutionnelle: cf. *California Community Colleges 5 Year Plan, 1976-1981*, p. 6. Voir aussi: *A Choice of Futures, A Future of Choices*. Edmonton, 1973, pp. 73 ss.
79. L'innovation pédagogique continue de constituer un thème majeur, spécifiquement au niveau de l'enseignement collégial. Voir, par exemple: *California...*, p. 2; *Coordination or Chaos?* Denver, 1973; *Politiques de l'enseignement supérieur*. O.C.D.E., 1974, pp. 208-209.
80. Cf., par exemple: *Priorities for Action*, pp. 33 ss; *Towards the Learning Community*, p. 34; *Post-Secondary Education in Manitoba*, pp. 11, 49, 129; *Alberta Post-Secondary Non-University Education. Master Plan # 1*, pp. 7, 17-18; *Master Plan... Illinois*, p. 9; *California... 5 Year Plan*, p. 6; *Master Plan... Maryland*, p. 3; *Revue des politiques d'éducation au Canada: région de l'Ouest*. 1975, p. 117.

81. Cf., par exemple: *La société s'épanouit*, p. 67 ss; *Revue des politiques d'éducation au Canada : région de l'Ouest*, 1975, p. 130; *Coordination or Chaos?*, p. VIII; VII^e plan français; *Report on Higher Education* (Newman), 1971.
82. Cf., par exemple: *Coordination or Chaos?*, p. V; *Priorities for Action*, pp. 23 ss; *Post-Secondary Education in Manitoba*, pp. 49, 129; *La société s'épanouit*, pp. 38, 128; *Alberta... Master Plan*, p. 7; *California... 5 Year Plan*, p. 6.
83. Pour une présentation des stratégies d'« accountability », cf. P. Lucier. *Analyse institutionnelle et «Accountability»*. Montréal, C.A.D.R.E., 1977, chapitres 3, 4 et 5.
84. Le manifeste philosophique incisif qui introduit le « Master Plan » californien affirme clairement que le collège est voué à la satisfaction des besoins de formation permanente des collectivités locales (cf. *California... 5 Year Plan*, pp. 2-6). Voir aussi: *Master Plan... Maryland*, p. 3; *A Choice of Futures, A Future of Choices*, pp. 37 ss; *La société s'épanouit*, recommandation 10.
85. Cf. *California... 5 Year Plan*, pp. 2-3.
86. Cf. par exemple: *La société s'épanouit*, recommandations 11 ss; *Alberta... Master Plan*, pp. 17-18; *Politiques de l'enseignement supérieur*, 1974, p. 16. Voir aussi l'étude-clef du C.E.R.I. *L'éducation récurrente : une stratégie pour une formation continue*. Paris, O.C.D.E., 1973.
87. Cf. par exemple: *California... 5 Year Plan*, pp. 2, 6; *Master Plan... Illinois*, pp. 7-9; *Post-Secondary Education in Manitoba*, p. 10; *Report on Higher Education* (Newman), « Agenda for Reform »; *Chaos or Coordination?*, pp. V ss; *Towards the Learning Community*, p. 34.
88. L'expression est utilisée dans: *Politiques de l'enseignement supérieur*. Paris, O.C.D.E., 1974, pp. 184-185. On y réfère à une étude de Bowman et Anderson (« L'enseignement supérieur de masse: quelques perspectives ouvertes par l'expérience des États-Unis », Document O.C.D.E., Paris, 1974) qui signale que des estimations américaines « permettent de penser que l'action des organisations d'enseignement de type proprement scolaire ne représente que la moitié de la 'force d'instruction' totale, le reste revenant à des organismes privés et de lutte contre la pauvreté, à des cours télévisés et par correspondance, à des groupes industriels et à l'armée. »
89. Cf., par exemple: *La société s'épanouit*, pp. 12-14, 43-44, 55, 60; *Alberta... Master Plan*, pp. 17-18.
90. Cf. W.W. Willingham and Associates. *The C.A.E.L. Validation Report*. Princeton, C.A.E.L., 1976.
91. Cf., par exemple: *Priorities for Action*, pp. 13 ss; *California... 5 Year Plan*, pp. 5 ss; *La société s'épanouit*, pp. 32, 38; *Post-Secondary Education in Manitoba*, p. 10; *A Choice of Futures, A Future of Choices*, pp. 37 ss; *Issues and Alternatives 76: Education*. Ontario Economic Council, pp. 5 ss.
92. Cf., par exemple: *La société s'épanouit*, pp. 32, 38.
93. Cf. *California... 5 Year Plan*, p. 2.
94. Cf., par exemple: *Alberta... Master Plan*, pp. 17-18.
95. Cf., par exemple: *Priorities for Action*, pp. 25-26; *Coordination or Chaos?*, pp. VII ss; *Master Plan... Illinois*, Appendix. Voir aussi le rapport particulier de la Commission Carnegie: *The Purposes and the Performance of Higher Education in the United States. Approaching the Year 2000*. New York, McGraw-Hill, June 1973.
96. Cf. *A Choice of Futures, A Future of Choices*. Edmonton, 1972, p. 31.
97. Cf., par exemple: *Planification et participation dans l'enseignement*. Paris, O.C.D.E., 1974.
98. Cf. *Vers un enseignement supérieur de masse*, p. 125. Voir aussi, par exemple: *Ibid.*, pp. 117 ss; *Less Time, More Options*. Commission Carnegie, Mc-Graw-Hill, 1970; *A Choice of Futures, A Future of Choices*, p. 300; *La société s'épanouit*, p. 190.
99. Cf., par exemple: *Master Plan... Illinois*, pp. 7-9; *Priorities for Action*, pp. 63 ss.
100. Cf., par exemple: *La société s'épanouit*, p. 164.
101. Cf. *Examens des politiques nationales d'éducation: Canada*. Paris, O.C.D.E., 1976, p. 111.
102. *Ibid.*, v.g., pp. 19 ss, 108 ss.
103. *Ibid.*, pp. 19-20. Voir aussi: pp. 21 (note 1), 108, 109.
104. Cf. Conseil supérieur de l'Éducation. *Le Collège*. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Québec, ministère de l'Éducation, 1975, chapitres 1, 2 et 5. J'ai commenté ailleurs quelques-unes de ces perspectives: « *Le Collège: des visées prospectives à déployer* », dans *Relations* 410 (déc. 1975) 333-337.

LISTE DES THÈSES DE DOCTORAT PORTANT SUR LE NIVEAU COLLÉGIAL

Le collège d'enseignement général et professionnel a fait l'objet de recherches de troisième cycle universitaire, en sciences de l'éducation, en administration scolaire, en andragogie, en psychologie et en sociologie. Les thèses, touchant de près ou de loin le cégep, ont été retenues pour les fins de cette compilation. Voici la liste que nous avons pu constituer à ce jour, compte tenu des difficultés de repérage d'une telle documentation.

- Arguin, Gérard.** *Une théorie de l'organisation scolaire; les nouveaux collèges québécois*. Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1972. 211 p. (Bibliothèque de science administrative, tome VIII).
- Aumont, Marcel.** *The relationship between early withdrawals and selected institutional factors in colleges of the Montreal metropolitan area*. Washington, The Catholic University of America, 1974.
- Bernard, Jean-Louis.** *Perceived constraints operating on adult students, teachers, and directors in cegeps regarding the adoption of new practices in adult education in Québec*. Boston, Boston University, 1972, 251 p.
- Cantin, Gabrielle et Préfontaine, Marielle.** *Les orientations des éducateurs d'adultes du Québec*. Montréal, Université de Montréal, Faculté des études supérieures, 1974. 245 p.
- Collette, Jean-Paul.** *L'histoire des mathématiques dans l'enseignement des mathématiques: historique de la question et attitude des professeurs des collèges québécois francophones*. Montréal, Université de Montréal, Faculté des études supérieures, 1974.
- Datay, Blaise S.** *The socio-political process of innovation and planning as demonstrated by the introduction of CEGEP's in Quebec's education system*. University of Toronto (OISE), Fall 1973.
- Escande, Claude.** *L'entrée au cégep: étude sociologique sur l'orientation des étudiants*. Montréal, Université de Montréal, mai 1972. 341 p.
- Girard, André.** *Étude comparée (France, États-Unis, Québec), sur l'enseignement post-secondaire au premier cycle du point de vue de l'organisation et des structures*. Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Section d'administration scolaire, octobre 1973. 341 p.
- Girard, Hermann C.** *A conceptual model for implementing a new decision-making process at the Saguenay and Lake St-John Community College in Quebec*. University of Toledo, 1972, 228 p.
- Lamontagne, Jacques.** *Les professeurs de collège pendant la réforme scolaire des années soixante au Québec: analyse psycho-sociologique d'un changement social*. Montréal, Université de Montréal, Département de sociologie, novembre 1973. 479 p.
- Masri, Waguth El.** *Le système de probation des enseignants*. Montréal, Université de Montréal, Faculté des études supérieures, février 1976. 336 p.
- Nocaudie, Dominique.** *Les collèges d'enseignement général et professionnel au Québec*. Paris, Université de droit, d'économie et de sciences sociales de Paris, 3 juillet 1972. 432 p.

Ouellet, Gaétan. *Relations entre les valeurs de travail et de loisir d'étudiants de niveaux collégial et universitaire*. Montréal, Université de Montréal, Faculté des études supérieures, octobre 1973. 233 p.

Riverin-Simard, Danielle. *Entraînement à la flexibilité par l'apprentissage observationnel abstrait*. Québec, Université Laval, février 1976.

Thibault, André. *Perceptions du rôle du cégep en formation socio-culturelle des adultes et en services à la communauté*. Montréal, Université de Montréal, Faculté des études supérieures, décembre 1975. 369 p.

Tremblay, Bernard. *Les caractéristiques de la personne et du comportement du professeur de niveau collégial, favorisant un apprentissage existentiel par l'étudiant*. Montréal, Université de Montréal, Faculté de philosophie, Institut de psychologie, août 1968. 300 p.

Webb, David C. *The introduction of the two-year college in Québec: a case study in educational and social reform*. University of Pittsburgh, 1971. 312 p.

Liste compilée par Lise BRETON
documentaliste au CADRE



**IMAGE et
FORMATION**

« L'utilisation efficace de l'audio-visuel »
animation — gestion — médecine — sciences

Demandez notre catalogue

20 Edison, étage "E", Place Bonaventure, B.P. 160 Montréal 875-8931

CEC

INITIATION À L'HISTOIRE ET AUX SCIENCES DE L'HOMME

Dussault-Dumas
Laville

Une méthode à la fois inductive et thématique. Les photos, schémas, cartes et textes, en grand nombre, font appel à l'initiative et aux qualités de chercheur de l'élève. Celui-ci développera son sens de l'observation, de l'analyse et de la synthèse en refaisant pas à pas l'histoire de l'homme. Parallèlement, cette méthode lui permet d'organiser ses recherches autour des grands thèmes de l'histoire: la subsistance de l'homme, sa vie économique, la vie en société, la civilisation. Dix fascicules, dont plusieurs en 4 couleurs, dans un cartable à anneaux. L'ensemble

\$ 13.50

GÉOGRAPHIE Classe de 2e

Pernet

Un ouvrage qui prépare à une meilleure compréhension du monde contemporain. La part faite à la géographie humaine est prépondérante et tournée vers les problèmes actuels. De nombreux documents (cartes, croquis, schémas, photos et dessins humoristiques) constituent les repères visuels des thèmes développés. Entièrement illustré en couleurs. 224 pages.

\$ 13.80

Centre Educatif et Culturel Inc.

8101 EST BOUL METROPOLITAIN MONTREAL QUE H1J 1J9 TEL (514) 351-6010