



**FÉDÉRATION ÉTUDIANTE
COLLÉGIALE DU QUÉBEC**

**LES PERSPECTIVES D'UN RÉSEAU COLLÉGIAL DÉCENTRALISÉ :
LES ÉTUDIANTS SONNENT L'ALARME**

Recherche sur la décentralisation

**20^e Congrès ordinaire
88^e Conseil d'administration ordinaire
Xe AEQ
14 et 15 juin 2004
Québec**

Fédération étudiante collégiale du Québec

Recherche et Rédaction :

Laurent VIAU, coordonnateur à la recherche

Jonathan PLAMONDON, vice-président

Philippe BARIL, chercheur

Correction:

Amélie Côté, Benoit Tessier et Mathieu Jolicoeur

Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ)

La Fédération étudiante collégiale du Québec est un organisme qui regroupe des étudiantes et des étudiants, des secteurs collégiaux pré-universitaire et technique, dans plus d'une douzaine de régions du Québec. Fondée en 1990, la FECQ étudie, promeut, protège, développe et défend les intérêts, les droits et les préoccupations des étudiantes et des étudiants des collèges du Québec. L'accessibilité universelle de tous les paliers de l'éducation dans un enseignement de qualité constitue la principale base de revendication de la FECQ : tous devraient avoir accès aux études post-secondaires, peu importe leur condition socio-économique ou celles de leurs parents. De plus, la FECQ s'est donné comme mission première la cause sociale des jeunes Québécois et Québécoises.

La voix des étudiants québécois au niveau national

La FECQ, à travers toutes ses actions se veut l'organisme porteur du message des jeunes québécois. Autant dans ses activités militantes, que politiques, elle livre l'opinion des étudiants collégiaux. Présente aux différentes tables sectorielles et nationales du Ministère de l'Éducation, elle est la mieux située pour faire entendre son message, en créant des partenariats utiles tant aux étudiantes et étudiants qu'aux instances du ministère et du gouvernement.

FECQ

3449 Saint Denis

Montréal, Québec, H2K 1K9

Téléphone : 514-396-3320 Télécopieur : 514-396-3329

Site Internet : www.fecq.org Courriel : fecq@fecq.org

TABLE DES MATIÈRES

Préambule.....	5
Partie I.....	6
Contexte global et historique.....	7
Du fragment à l'ensemble	7
De l'ensemble à l'écartèlement	8
La charpente	10
Les définitions	10
Les objectifs.....	11
Les stratégies	13
L'exemple Québécois	16
La réforme Robillard (1993)	16
La réforme Marois (1997).....	17
La réforme Reid.....	18
Les visions pédagogiques.....	18
Les visions administratives.....	20
Partie II.....	22
Impacts sociaux de la décentralisation.....	23
La compétition entre les établissements.....	23
La notion de compétitivité.....	23
Des diplômes à valeurs inégales	25
La décentralisation du financement	27
Un cégep axé sur sa mission première : l'éducation?	31
L'offre de formation.....	32
La révolution virtuelle.....	33
Une formation régionalisée	34
La diversité des programmes d'études	37
Exode des jeunes.....	39
La problématique actuelle	39

Les perspectives d'un réseau décentralisé.....	41
La mobilité étudiante.....	42
Partie III	45
La France, la grande centralisatrice	46
La première décentralisation	46
La réforme en cours	49
La Nouvelle-Zélande, le laboratoire néo-libéral.....	52
Et l'éducation?	54
Les États-Unis, le pouvoir aux parents	60
Les « charter schools ».....	60
Buts et impacts des « charter schools ».....	61
Le Royaume-Uni, un pas en avant, un pas en arrière	66
L'enseignement secondaire	67
L'enseignement collégial	68
L'éducation supérieure.....	68
La décentralisation au primaire et au secondaire.....	69
La réforme au collégial	71
Conclusion.....	76
Bibliographie.....	78

PRÉAMBULE

Nous voilà au lendemain d'un piètre forum sur l'avenir de l'enseignement collégial¹ et celui-ci semble sombre pour la population étudiante du Québec. Ce qui était sensé être un lieu d'échange régénérateur pour l'enseignement collégial a été éclipsé par la date inappropriée à laquelle il fut tenu, de même que par la menace de l'abolition des cégeps. Ceci fut très utile au ministre pour mettre en œuvre la poursuite d'une démarche qui avait déjà été poussée trop loin au niveau du réseau collégial. D'ailleurs, c'était une volonté précédemment annoncée dans la plate-forme électorale² du parti Libéral. Il est donc temps pour la fédération de se pencher très sérieusement sur les fondements de cette vision. De plus, le flou politique associé aux démarches du ministre nous oblige à bien entrevoir l'ensemble des pistes que pourraient engendrer les « sept voies d'évolution pour les cégeps »³ qui ont conclu ce forum. C'est pourquoi cette recherche se divise en trois grandes parties. La première est une définition théorique de ce qu'est la décentralisation en éducation. Par la suite, on analysera le modèle collégial québécois et la manière dont il fut décentralisé jusqu'à nos jours. Puis, on dressera le portrait des pistes d'actions vers lesquelles le ministre Reid et ses sous-ministres se dirigent.

¹ Le forum sur l'avenir de l'enseignement collégial était une vaste consultation publique regroupant les différents acteurs concernés par l'enseignement collégial et qui a eu lieu les 9 et 10 juin 2004 à Québec.

² Égalité des chances et réussite en éducation, priorités d'actions politiques pour les réseaux d'éducation québécois, Document de travail, Parti Libéral du Québec, mars 2003.

³ Titre donné au discours du ministre de l'éducation qui clôtura le Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial dans le *DEVOIR* du lundi 14 juin 2004.

PARTIE I

CONTEXTE GLOBAL ET HISTORIQUE

Du fragment à l'ensemble

L'éducation sous son visage actuel joue un rôle vital dans la société, si bien qu'elle semble avoir toujours existé sous cette forme. Pourtant, les balbutiements de ce qu'elle était à l'époque nous semblent aujourd'hui très morcelés et localisés. Puis, les gouvernements occidentaux réalisèrent de manière inégale ainsi qu'à différentes époques que la création d'une éducation nationale était intimement liée à la nécessité d'asseoir la légitimité d'un État sur un territoire, et ce, par la diffusion d'une langue, d'une culture et de connaissances sur ce territoire. Ils firent un effort conscient pour donner davantage d'instruction au plus grand nombre ainsi que pour améliorer la qualité de celle-ci.

C'est alors que le pas fut graduellement emboîté pour une éducation de masse afin que chacun y ait accès. Cette époque de « massification »⁴ en éducation qui se justifia par l'égalité des chances fut bien insérée dans un État centralisateur dont la bureaucratie était très présente en éducation. Au sein de ce système d'éducation, les normes et les règles tendaient à prendre une place importante dans le fonctionnement quotidien. Elle progressait au même rythme de la croissance démographique et l'urbanisation⁵. Puis, l'âge d'or de cette « massification » de l'éducation apparut peu de temps après la deuxième guerre mondiale. Le fameux « boom » de natalité amplifia cette « massification » et, du même coup, accentua le rôle de l'État centralisateur. Cette centralisation, qui se manifestait par l'instauration d'une foule de règles et de normes, s'inscrivait dans la philosophie d'un État keynésien. Cette vision, qui légitime l'interventionnisme étatique, a construit et renforcé l'éducation nationale en Occident.

⁴ Terme employé par plusieurs spécialistes dont *Agnès Van Zanten*.

⁵ UNESCO, *La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment?*, Institut international de planification de l'éducation, Paris, 1999, p23.

De l'ensemble à l'écartèlement

Cependant, un éclatement de l'idéologie keynésienne⁶, affecta cet État fort et uni. Les États-Nations ont graduellement subi une double pression, qui réduisit leurs champs d'action. Un côté de cet étau, les accords internationaux, limite peu à peu l'autonomie des nations dans l'ensemble de leurs compétences, tandis que l'autre se rapporte plutôt à la vague de pression provenant de la base réclamant plus de liberté, de créativité locale ainsi que d'autonomie face à une bureaucratie ne tenant pas toujours compte des spécificités. D'ailleurs, les années 70 et 80 ont connu plusieurs pédagogues militants, comme Charles Caouette⁷, qui revendiquaient une plus grande marge de manœuvre afin d'avoir une pédagogie plus complète. D'ailleurs, la bureaucratie avait beaucoup de difficulté à faire face à une baisse démographique ainsi qu'à l'opinion publique qui devenait graduellement défavorable. De plus en plus, la volonté d'égalité en éducation se mue en une volonté d'équité et la bureaucratie étatique est de plus en plus remise en question. Le principal argumentaire des instigateurs de la décentralisation est la nécessaire diversité obstruée par le « mur à mur »⁸ de la bureaucratie nationale.

Alors, l'assouplissement de la rigidité bureaucrate fit consensus en apparence, mais les objectifs au-delà de cet assouplissement sont tout aussi différents les uns des autres. Pendant que certains se réjouissaient du fait que les « gens de terrains » avaient plus de contrôle sur la pédagogie, d'autres acclamaient la plus grande place laissée au choix et au consumérisme. Par contre, à l'intérieur de la décentralisation, une école de pensée parvint à dominer toutes les autres. Certains protagonistes, comme l'OCDE⁹, inculquèrent progressivement une vision axée sur les résultats et la performance, et ce avec le moins

⁶ De l'économiste John Maynard Keynes qui écrit la Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie. Ce traité est considéré le plus influent des traités de sciences sociales du XXe siècle. Cet économiste croyait fermement que le développement économique passait par la progression sociale et le plein emploi. Bien sûr, grâce à un État interventionniste et régulateur ainsi que des organismes internationaux prêts à supporter un développement économique et social mondial.

⁷ Fondateur de l'école Jonathan la première école alternative au Québec.

⁸ Discours du ministre de l'éducation qui clôtura le Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial.

⁹ Organisme de Coopération et de Développement Économique

d'implications étatiques possibles, car l'État est pour ceux-ci synonyme de complications, d'inefficacité, d'énormes coûts et d'inflexibilité. De plus, les contextes budgétaires des États n'ont pu que renforcer l'instauration de cette vision.

C'est pourquoi l'Occident a vu une vague de décentralisation frapper ses systèmes nationaux d'éducation, mais ce processus s'est fait de façon subtile et peu remarqué, étant donné qu'il avait relativement tenu compte de la structure des réseaux déjà en place. Par contre, ces réformes ont fini par remettre en cause l'ensemble de la structure éducative des pays.¹⁰ Cet insuccès s'explique entre autres par le flou politique¹¹ entourant ces réformes, l'ampleur des contestations¹² et surtout par l'incohérence des objectifs visés ainsi que des stratégies utilisées. À partir de ce moment, il devint donc primordial de bien comprendre la charpente de la décentralisation ainsi que les impacts concrets que celle-ci peut avoir sur le réseau des cégeps.

¹⁰ Heureusement, elles n'arrivèrent que peu souvent à leur fin.

¹¹ Il est indéniable que cela s'applique aux éventuelles réformes de l'actuel gouvernement libéral.

¹² Même si dans plusieurs pays, elles sont apparues tardivement par rapport au processus de décentralisation.

LA CHARPENTE

Les définitions

Ce terme – décentralisation – est souvent employé pour décrire une réforme scolaire, mais il est parfois utilisé à tous les escient. Il existe quelques nuances qui sont intéressantes à connaître et qui symbolisent l'hétérogénéité des différentes volontés décentralisatrices.

La déconcentration : consiste en un transfert des pouvoirs administratifs du Ministère à des échelons inférieurs de l'organigramme. Il peut s'agir de paliers inférieurs qui sont toujours au sein du ministère, mais il peut aussi s'agir de paliers inférieurs et/ou extérieurs au Ministère, comme les administrations des cégeps.

La décentralisation : signifie que le Ministère transfère ses pouvoirs à des paliers qui lui sont inférieurs et extérieurs. Par contre, les administrations récoltant le pouvoir sont composées d'élus, comme les commissions scolaires au Québec. Toutefois ces élus peuvent être régionaux ou « communaux »¹³ comme en France.

La privatisation : la nuance importante de ce transfert de pouvoir du Ministère vers le bas est l'évacuation des pouvoirs de la sphère publique vers la sphère privée. Celle-ci est la plus drastique ainsi que la plus crainte en matière de déresponsabilisation de l'État, mais, heureusement, elle est la plus controversée ainsi que la plus contestée.

Quoique l'on mentionne la décentralisation dans l'actualité et dans les échanges que les cégeps connaissent depuis la dernière décennie, il est davantage question de déconcentration parce qu'ici, il n'est nullement proposé de donner plus de pouvoir à des

¹³ Cela peut ressembler à des administrations municipales au Québec.

élus, mais bien aux administrations qui dirigent les collèges québécois. Cependant, le contexte actuel annonce aussi une certaine privatisation de l'organisation d'un cégep, que ce soit par la sous-traitance ou par la plus grande présence du privé dans l'élaboration des AEC.

Ces différences, qui peuvent à première vue paraître n'être que des subtilités, sont en réalité fondamentales à toute la compréhension du phénomène et sont directement relatives aux objectifs de celui-ci.

Les objectifs

Les nuances précédemment mentionnées se situent donc essentiellement à travers les objectifs que les différents gouvernements se sont fixés. Ceux-ci étant grandement influencés par des organismes internationaux tels que le Fond Monétaire International, l'OCDE et même l'UNESCO¹⁴. Ces choix politiques sont arrimés avec des volontés de gestion plus efficace des services publics. L'envers de la médaille de cette volonté de résultats productifs est la mise de côté de la recherche d'une réussite de facteurs beaucoup plus difficiles à quantifier comme la qualité de l'enseignement, l'esprit critique, la maîtrise d'un fond culturel par une population et l'amélioration de la condition humaine¹⁵. De façon plus pragmatique, ces nouveaux objectifs reliés à l'éducation se divisent en trois sphères qui sont la pédagogie, le fonctionnement ainsi que le fameux financement.

En matière d'organisation pédagogique, les tenants de cette rénovation des systèmes d'éducation croient que le contenu doit être établi en fonction des intérêts locaux. Peu

¹⁴ Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

¹⁵ Qu'elle soit économique, sociale ou même intellectuelle.

importe quels sont ces intérêts, ils doivent dominer les besoins en éducation. Selon eux, les programmes deviendraient plus pertinents et plus efficaces s'ils étaient arrimés aux besoins locaux. Ensuite, ils soutiennent que le choix des étudiantes et des étudiants ou de leurs parents doit dominer les organisations scolaires. Finalement, le dernier objectif qui vient compléter les deux premiers est l'amélioration de la performance de la population étudiante. Cela signifie de meilleurs résultats dans les temps prescrits.

Par la suite, le fonctionnement des établissements est ciblé parmi les objectifs d'une décentralisation. Cette portion assez simple de ce que certains appellent le « nouveau éducatif »¹⁶ se fie d'abord sur une augmentation importante de l'efficacité des crédits et de l'exploitation des ressources. La phrase « faire plus avec moins » s'applique très bien à cet objectif. Par ailleurs, le développement de l'informatique devient aussi un objectif du nouveau fonctionnement. Même si celui-ci paraît globalement bon, il doit être surveillé, car il peut y avoir un glissement important de l'éducation vers l'enseignement à distance, qu'il soit par Internet ou par d'autres moyens.

Finalement, dans le contexte budgétaire actuel, la question financière prend souvent toute la place. C'est pourquoi les gouvernements tendent spécialement l'oreille à ces objectifs. En premier lieu, la nécessité de déplacer et/ou de diversifier les sources de financement semble être une voie inévitable. Il est important de mentionner que l'ensemble des spécialistes en gestion de l'éducation ainsi qu'en pédagogie qui se sont penchés sur la décentralisation, comme Guy Pelletier¹⁷, affirment qu'il est impératif de laisser le plus d'autonomie possible dans les méthodes de financement aux institutions pour qu'une décentralisation réussisse. Ainsi, la décentralisation donne une opportunité de diversifier le financement.

¹⁶ Slogan utilisé par l'OCDE dans plusieurs de leurs documents comme leurs analyses économiques

¹⁷ Chercheur titulaire au département d'administration et de fondement de l'éducation de l'Université de Montréal

Les stratégies

Beaucoup d'experts s'entendent pour dire qu'à l'intérieur même des réformes décentralisatrices surgit une certaine incohérence entre les stratégies utilisées pour décentraliser l'éducation et les objectifs visés par cette décentralisation. Il est donc primordial de bien comprendre les différentes stratégies mises en œuvre par les gouvernements. Il y a trois grands types dont deux sont mieux adaptés au contexte actuel de l'éducation. Il est possible de les distinguer en identifiant à qui est reléguée la direction pédagogique, et bureaucratique des établissements. Notons que ces différentes stratégies s'appuient sur une tentative de légitimation hiérarchisée, qui tend à donner à tel ou tel autre acteur préséance sur les autres, lui laissant le champ libre pour administrer et contrôler les contenus pédagogiques. Il y a d'abord la stratégie de la « légitimité démocratique »¹⁸ qui n'est plus vue, depuis plusieurs années en Amérique du Nord, comme une solution appropriée. Cependant, il y a aussi celle du fonctionnalisme ainsi que celle du marché.

La stratégie « démocratique » qui consiste à scinder la responsabilité collective de l'éducation nationale par l'entremise de l'État en la responsabilité de plusieurs collectivités. C'est donc des élus plus locaux ou régionaux qui assument la responsabilité de l'éducation. Cette stratégie permet de dégager l'État central d'une part du financement tout en ayant des alternatives de financement public. Un exemple est la taxe scolaire au Québec qui est administrée par les commissions scolaires. Cependant, il arrive souvent que l'État maintienne un rôle pédagogique prépondérant laissant aux régions, commissions ou localités qu'un rôle administratif. Alors, cela devient une décentralisation très timide, mais lorsque ces élus ont un plus grand pouvoir sur l'apprentissage, les problèmes de mobilité et de qualité de l'éducation peuvent apparaître. Surtout, lorsqu'il est question d'une éducation post-secondaire. De plus, il peut planer des

¹⁸ Terme employé par l'UNESCO dans : *La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment?*, Institut international de planification de l'éducation, Paris, 1999.

doutes quant à la réelle valeur démocratique de cette stratégie. L'exemple québécois soulève bien des interrogations lorsque 69,6% des commissaires sont élus par acclamation et que le taux de participation aux dernières élections scolaires soit à 8,4%¹⁹, mais ceci est un tout autre débat.

Ensuite, vient la stratégie du fonctionnalisme, qui est rarement employé seule et qui peut porter à confusion. Elle consiste à donner une fonction de pouvoir à un spécialiste de l'enseignement, de la pédagogie et même parfois de l'administration²⁰. Le fonctionnement de plusieurs universités peut s'apparenter à cette stratégie. Cela « met l'accent sur l'application des connaissances d'experts dans un contexte local »²¹. Bien sûr, plus ces experts ont d'autonomie, plus des problèmes de cohérence, de qualité et surtout de mobilité étudiante apparaissent sur le territoire national.

Finalement, la dernière stratégie provient d'un courant de pensée qui est relativement jeune dans nos systèmes occidentaux d'éducation. Elle se sert des mécanismes de l'offre et de la demande pour soutenir l'éducation. « On estime par hypothèse que la concurrence entre les écoles par le soutien des consommateurs permettra d'innover, d'améliorer la qualité de l'éducation et d'éliminer les mauvaises écoles »²². Alors, il y a l'instauration d'une compétition entre les différents établissements et afin de réussir au sein de cette compétition les établissements doivent sauter sur toutes les sources de financement possibles. Ceci laissant place à l'augmentation des frais et à une plus grande place au financement privé. Dans des cas extrêmes, le financement étatique peut être remis au consommateur (l'étudiante, l'étudiant ou le parent) pour qu'il puisse faire le

¹⁹ Les résultats des élections de 2003 proviennent d'une compilation réalisée par le Directeur Général des élections et par le ministère de l'Éducation auprès des présidents d'élection des commissions scolaires. Résultats des élections scolaires 1998 et 2003 : le Québec, les commissions francophones et les commissions scolaires anglophones, MEQ, 2004.

²⁰ Tout spécialement dans les cégeps où il y a une division claire entre le pouvoir administratif (directeur général) et le pouvoir pédagogique (directeur des études).

²¹ UNESCO, *La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment?*, Institut international de planification de l'éducation, Paris, 1999, p.50 .

²² *Ibid*, p.45.

choix de quelle institution mérite ce financement²³. Tout cela légitimise les frais de scolarité ainsi que la compétition entre les établissements. Bien qu'une plus grande place soit faite au privé, il est important de signifier que la compétition, qu'elle soit modérée ou extrême, n'est pas synonyme d'une privatisation complète. Un bon exemple est le financement public des écoles privées du primaire et du secondaire au Québec. Cependant, cela n'est en rien une bonne nouvelle. En plus des profondes inégalités que cela peut créer, le financement public sera un support à une compétition pour d'hypothétiques fins de qualité plutôt que de contribuer à un travail collectif visionnaire et planificateur pour l'avenir du Québec.

Donc, les volontés décentralisatrices de la dernière décennie dans l'enseignement collégial ont d'abord été marquées par la stratégie fonctionnaliste, mais tout en laissant une porte ouverte à celle du marché grâce à l'habilitation. Une ouverture qui est devenue graduellement une menace. D'ailleurs, il est aujourd'hui possible d'affirmer que les orientations²⁴ prises par les sous-ministres et le ministre Reid s'inscrivent dans une stratégie de marché.

²³ Au Québec, cette façon de faire est connue sous le nom de *bon d'éducation*.

²⁴ Discours du ministre de l'éducation qui clôture le Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial

L'EXEMPLE QUÉBÉCOIS

Comme il est mentionné plus haut, ce qui semble se pointer à l'horizon pour le réseau des cégeps s'inscrit dans une certaine démarche. Alors, il devient important de connaître le développement du réseau collégial et ses différentes réformes. Spécialement la dernière décennie, parce qu'elle a été témoin des réformes importantes qui ont animé les objectifs de décentralisation du réseau. Nous ferons donc le point sur la réforme Robillard qui a eu lieu en 1993 ainsi que la réforme Marois de 1997. Pour ce qui est de la réforme qui est en train de se mettre en branle actuellement par le ministre Reid, une autre section lui sera consacrée.

La réforme Robillard (1993)

Cette réforme peut être perçue comme l'initiatrice du projet de décentralisation du réseau collégial majoritairement grâce à l'insertion du principe d'habilitation dans la loi²⁵. La réforme ne se résume pas qu'à cela. Dans le document *Des collègues pour le Québec du XXI^e siècle*, la ministre Robillard mentionne la création d'une réelle culture institutionnelle dans chacun des cégeps au Québec. Donc, il y a eu l'instauration d'une politique institutionnelle dans chacun des cégeps sur toutes les facettes d'un cégep qui sont l'évaluation des apprentissages, l'évaluation des programmes, la gestion des ressources humaines. De plus avant la réforme, l'élaboration des activités d'apprentissage était réservée à des comités provinciaux où siégeaient des professeurs, mais la réforme délégua 50% de l'élaboration des activités d'apprentissages au cégep. Finalement, la réforme fit naître la Commission d'Évaluation de l'Enseignement Collégial qui remplit un rôle important dans le réseau et est aussi un mécanisme d'approbation permettant l'habilitation.

²⁵ Article 18 de la loi sur *Les collèges d'enseignements général et professionnel* ainsi que l'article 32 de la section VII du *Règlement du régime des études collégiales*.

La réforme Marois (1997)

Cette réforme qui découle des conclusions que le MEQ a fait des États Généraux sur l'Éducation s'est faite surtout connaître au collégial par l'instauration de la fameuse taxe à l'échec. Cependant, c'était une réforme qui se concentrait surtout sur l'enseignement primaire et secondaire, mais des modifications ont eu lieu autres que celle de la taxe à l'échec. D'abord, la délégation complète de l'élaboration des activités d'apprentissages au cégep a été implantée. Donc, le ministère ne dicte plus que les objectifs visés. Ensuite, il est devenu possible de donner un AEC sans le DEC correspondant et de le tarifier. Donc, cela a permis la mise en place d'un marché des cégeps privés ainsi qu'un pullulement des AEC qui s'avère parfois éphémère.

LA RÉFORME REID

À son arrivée au pouvoir, le gouvernement Libéral promit une « réingénierie » pour redresser l'État et, bien sûr, le MEQ n'échappa pas à cette volonté. Dans un contexte de fracture sociale et de confrontation, le ministre Reid annonça la tenue d'un forum sur l'avenir de l'enseignement collégial. Certains s'en réjouissaient tandis que d'autres semblaient fatigués des deux dernières réformes et ne voulaient pas entendre parler d'une autre réforme. Cependant, tous semblaient très inquiets du flou politique qui entourait la tenue de ce forum. De plus, le manque de « leadership » d'un ministre laissa planer des menaces d'abolition qui contribua au déchirement entre les différents acteurs de l'éducation. L'impossibilité pour les étudiantes et les étudiants d'être là massivement et les jeux politiques empêchèrent la possibilité de voir, au forum, un réel débat régénérateur pour la qualité d'un enseignement collégial. Malgré l'embarras du ministre face aux étudiantes et étudiants, il décida d'élaborer son éventuelle réforme sur deux grands axes.

Les visions pédagogiques

Lors du discours, les principales orientations pédagogiques de cet ordre se sont concentré sur la valeur du diplôme, la nécessité de diplomation intermédiaire, la valeur de la formation générale l'arrimage inter-ordre. Un discours, d'ailleurs, qui était marqué par un fort penchant pour les positions de la Fédération des cégeps, en allant même jusqu'à les citer.

Bien sûr, notre plus grande inquiétude se situait au niveau de la valeur de notre diplôme. Selon le ministre, l'autonomie institutionnelle constitue la piste la plus importante des solutions. Il est conscient que cela ne fait pas consensus et pour l'exprimer, il cite en exemple l'habilitation qui n'est toujours pas appliquée, bien que ce principe ait été

introduit dans la loi lors de la réforme de 1993. Cependant, cette voie lui semble être l'impératif aux problèmes qui affligent le réseau des cégeps.

Est-ce l'habilitation ou le DEC institutionnel qui nous attend? La nuance entre les deux a son importance, l'habilitation est le principe qui permet à certains cégeps²⁶ de décerner leurs diplômes, mais les objectifs généraux du programme demeurent de la juridiction du MEQ. Tandis que le DEC institutionnel donne le droit à tous les cégeps de décerner leurs propres diplômes et d'élaborer eux-mêmes les objectifs de programmes. Il serait naturel de croire que l'habilitation est un processus pour en arriver graduellement au DEC institutionnel. Cependant, l'ouverture vers une plus grande décentralisation lors du forum semble être une grande victoire de la Fédération des Cégeps, mais en ce qui concerne la décentralisation des diplômes, celle-ci affirme que seul le DEC institutionnel est acceptable. Pour elle, l'habilitation semble être une voix trop hasardeuse. Il ne faut pas oublier que certains conseils d'administration ont pris position contre l'habilitation. De plus, le ministre semble porter sa réflexion sur la possibilité d'avoir des « certifications intermédiaires, comme le régime des études collégiales en ouvre déjà la possibilité »²⁷. Ce qui dévaluerait le réel DEC n'est qu'une tentative d'augmenter considérablement le taux de diplomation que l'on peut qualifier de facile, réductrice ou voir même de nivelage vers le bas. Il est vrai que cela va permettre de donner une certification aux décrocheuses et décrocheurs. De facto, ils ne seront plus considérés comme des décrocheuses et des décrocheurs et pourront peut-être se trouver un emploi. Cependant, cela se fera au prix de la polyvalence et de la qualité de la formation.

Par contre, le réseau collégial ne se résume pas au diplôme. L'élaboration des programmes est l'une des clefs importantes du développement régional, économique et social du Québec. La vision du ministre sur ce sujet peut se résumer à « une capacité

²⁶ Sur recommandation de la Commission de l'Évaluation de l'Enseignement Collégial (CEEC).

²⁷ Discours du ministre de l'éducation qui clôture le Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial.

accrue des collèges de décider de la configuration des programmes qu'ils offrent »²⁸. À la lumière des deux réformes précédentes, il n'est plus question d'activités d'apprentissages, mais bien des objectifs d'apprentissage. De plus, l'ensemble des programmes sera touché, que ce soit la formation technique, le pré universitaire et aussi la formation générale. Ici, il est question des futures techniciennes et techniciens, des futurs universitaires et des connaissances qui les relieront comme peuple. En fait, il est question du Québec de demain. Donc, le débat n'affecte pas que quelques pédagogues se questionnant sur leurs approches d'apprentissage. Il touche plutôt l'ensemble de la société, car se seront toutes les facettes du développement économique et social des régions du Québec qui se verront remises en question. D'ailleurs, ce ne sera pas une remise en question globale, mais plutôt morcelée et faite région par région, comme de petits îlots.

Les visions administratives

Comme il l'a été démontré tout au long de cette recherche, les responsabilités des administrations de cégeps vont augmenter. À cet égard il faut être réaliste, la fédération des cégeps n'acceptera pas d'avoir plus de responsabilités sans voir les pouvoirs des administrations augmenter de façon substantielle. Ce que certains appellent des « possibilités de blocage au sein des instances décisionnelles »²⁹ sont en fait la composition actuelle des instances décisionnelles des cégeps. Il est donc clair que la majorité détenue par les professeurs à la commission des études de la majeure partie des cégeps au Québec irrite la Fédération des Cégeps, ainsi que le ministre. Alors, il apparaît inévitable que ces instances subiront une modification quant à leur composition, et ce ne sera pas en faveur d'une meilleure représentativité de la communauté interne³⁰ du cégep.

²⁸Discours du ministre de l'éducation qui clôtura le Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial.

²⁹*Ibid.*

³⁰C'est-à-dire, les professeurs, les professionnels non enseignants, les employés de soutiens et surtout les étudiantes ainsi que les étudiants.

De plus, l'élaboration de programmes ainsi que l'émission de diplômes se fera par le cégep comme semblent l'affirmer les « sept voies d'évolution pour les cégeps »³¹ au travers d'une certaine langue de bois. Il y aura un gonflement de la structure administrative et un alourdissement d'une bureaucratie que la population étudiante trouve déjà lourde. Il suffit de réaliser l'ensemble bureaucratique nécessaire actuellement pour reconnaître les acquis des étudiantes et étudiants désirant déménager au sein même du Québec. Alors, voulons-nous les voir se gonfler rapidement et voir un délaissement des ressources de terrains à leur profit?

³¹ Discours du ministre de l'éducation, lors de la clôture du *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*

PARTIE II

IMPACTS SOCIAUX DE LA DÉCENTRALISATION

Comme il l'a été mentionné plus tôt, l'apparition de la notion de décentralisation n'est pas récente, en fait elle est solidement implantée au Québec depuis plus d'une décennie. Cette décentralisation a permis d'accentuer un phénomène de clientélisme conforme aux grands principes de la décentralisation tels qu'énoncés par l'OCDE et la Banque Mondiale. Les réformes envisagées au Québec apparaissent comme le pendant national d'une tangente forte au niveau mondial, comme l'affirme Martin Carnoy : « Les réformes qui, à l'échelle mondiale, poussent à la décentralisation, à la standardisation des méthodes et des contenus, au nouveau «management» des écoles, à la «professionnalisation» des enseignants sont fondamentalement «competivity-centred»³². Il est essentiel à cette étape de se demander si cette compétitivité saura être bénéfique pour les étudiantes et les étudiants collégiaux, si la disparition du diplôme collégial du MEQ au profit de diplômes locaux pourra améliorer la qualité de la formation, ainsi que les conditions d'accessibilité financière et géographique des étudiantes et des étudiants, dans un contexte d'exode des jeunes et de baisse démographique. À l'intérieur des objectifs et des stratégies décrits plus tôt, on peut déjà envisager l'ampleur des impacts sociaux de la décentralisation. Ils seront détaillés et approfondis dans cette partie.

La compétition entre les établissements

La notion de compétitivité

La notion de compétitivité appliquée au système d'éducation est l'un des axes majeurs du courant de pensée prônant une libéralisation accrue de ce secteur. Cela suppose un type de gestion calqué sur le modèle de l'entreprise privée ayant comme caractéristiques

³² CARNOY Martin, Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir, UNESCO, 1999.

particulières l'efficacité de gestion et la mise en compétition des différentes institutions d'enseignement. À cet effet, il faut rester sur nos gardes en s'aventurant dans cette voie, puisque l'on peut rapidement en venir à dénaturer la mission première d'un projet éducatif national, au détriment de valeurs marchandes où l'on passe par un système mis en place afin d'inculquer des valeurs et une culture commune à un mode utilitariste.

Selon la vision utilitaire de l'éducation, il doit être question de rendement. Au demeurant, il est évident qu'il ne faudrait pas en venir à voir les cégeps comme un puit sans fond, où l'on jette l'argent sans en voir les fruits. Cependant, l'éducation est un investissement à long terme pour une société. Si l'on s'en tient à la vision utilitariste, il ne sera pas possible de développer un réseau établi dans chaque région, puisque dans plusieurs villes, le nombre d'étudiants ne justifiera pas les dépenses encourues. En viendrons-nous à fermer des programmes importants, ou pire, des cégeps dans des régions où le nombre ne justifierait pas la dépense? Si l'on considère ainsi l'ouverture d'un programme en fonction des revenus envisagés, conserverons-nous des programmes artistiques, par exemple, sous prétexte que les futurs diplômés risquent de ne pas rapporter suffisamment en impôt? À l'intérieur de ce mode de penser de l'utilitarisme, la relation avec les étudiants est vue comme étant celle d'une clientèle, comme l'affirme Christian Laval : « L'impossibilité de penser une institution autrement que comme une relation contractuelle et marchande avec des clients ou des usagers est d'ailleurs l'un des traits caractéristiques de l'esprit dominant de notre époque »³³.

Ainsi en vient-on à voir l'école comme une entreprise et l'entreprise se doit d'être compétitive face à ses rivales. Les collèges, placés dans un contexte décentralisé où chaque diplôme a une valeur relative au prestige de l'établissement, n'ont d'autres choix que de se trouver une « niche » particulière et de développer chacun de leur côté leur segment du marché. À une époque où le Québec s'apprête à vivre un choc démographique sans précédent et où l'on parle justement d'une compétition féroce au

³³ LAVAL Christian, L'école n'est pas une entreprise, Éditions La Découverte, Paris, 2003, p. 124.

niveau global dans une économie du savoir, comment conjuguer ainsi ce transfert de pouvoir déterminer l'offre de programme au niveau local avec une stratégie globale permettant au Québec de se positionner sur l'échiquier mondial? Selon Guy Pelletier, à l'échelle du pays, des formes de décentralisation peuvent conduire, par leur centration sur le local et le régional, à la perte de vision de l'importante fonction socio-politique que remplit l'État central au niveau de la construction de l'identité collective, de la gestion du patrimoine national – qui va bien au-delà des clivages régionaux – et de l'ordonnement des mécanismes de régulation sociale et économique qui assurent une péréquation équitable entre les régions.³⁴ Dans le cas présent, on s'apprête à résoudre un problème qui se pose à l'échelle nationale avec des solutions régionales, perdant ainsi de vue la vision d'ensemble qu'il serait important d'avoir.

Des diplômés à valeurs inégales

Avant toute chose, ce qui semble inquiétant avec la mise en compétition des établissements collégiaux dans le cadre d'un réseau décentralisé, c'est la possibilité d'en venir à une spirale ascendante pour les établissements affrontant ces réformes avec les meilleures conditions et la spirale descendante pour les autres. Il est facile de s'imaginer ce qui se produit lorsque ces réformes de décentralisation furent introduites en Europe :

« (...) les établissements qui accueillent une majorité d'élèves d'origine européenne prospèrent au cours des années 1990. La loi du marché tourne à leur avantage. Incapables d'attirer les enseignants les plus compétents et les élèves les plus motivés, les autres voient leur efficacité décroître. »³⁵

³⁴ PELLETIER Guy, *Autonomie et Décentralisation en éducation : Entre Projet et évaluation*, Éditions de l'AFIDES, Montréal, 2001, p.17.

³⁵ B. FISKE Edward et F. LADD Helen, Nouvelle-Zélande : les exclus de l'école libérale, *Courrier de l'UNESCO*, 2000

Dans cet exemple, on pourrait faire la relation avec les gens issus de l'immigration versus «les autres» en se plaçant ici dans un contexte de chômage endémique au sein des communautés culturelles. On en viendrait alors à accentuer les disparités existant entre les communautés culturelles. Si l'on tient compte du fait que le financement d'un cégep est en fonction du nombre de personnes le fréquentant, on peut alors en déduire qu'un «bon» établissement serait davantage en mesure d'attirer les étudiants, donc plus de ressources, d'où le cercle vicieux décrit plus haut. Avec plus de ressource, il est plus facile d'ouvrir de nouveaux programmes plus dispendieux qui à leur tour permettront d'établir la réputation du cégep et d'accroître sa «clientèle», d'où l'avènement de diplômes à valeur inégale.

Dans un premier temps, cette mise en compétition pourra alors s'avérer fort néfaste dans les grands centres où l'on peut «magasiner» son cégep. Des cégeps de première et de deuxième classes pourraient apparaître à ce moment creusant les disparités sociales que le réseau des cégeps a contribué à niveler. Si l'on se réfère encore à l'exemple cité plus avant concernant les communautés culturelles, on pourrait aussi en aboutir à un clivage entre les communautés culturelles. Il est vrai que depuis l'apparition de la cote R³⁶ et d'un Palmarès des cégeps³⁷, cette situation de hiérarchie entre différents cégeps existe déjà dans le cas de certains programmes. Cependant, ce phénomène est minimisé par le fait que l'État conserve au collégial, pour le moment, un degré relativement élevé d'engagement à fournir une éducation de qualité accessible partout à l'échelle du Québec. En ce sens, la signature du ministre responsable de l'éducation demeure à l'heure actuelle un gage de cette responsabilité du MEQ face à la qualité et l'équité de l'enseignement. Nonobstant, souhaitons-nous voir s'aggraver une situation que plusieurs dénoncent déjà depuis des années?

³⁶ Cote de rendement au collégial définissant l'indice de force de groupe et utilisé principalement par les universités lors de la sélection effectuée à l'admission.

³⁷ Notons d'ailleurs à cet effet la contribution au débat sur le palmarès des cégeps par le Laboratoire de recherche en administration et politiques scolaires de l'Université Laval : Le «Palmarès des Collèges» : une évaluation crédible?, *Faculté des sciences de l'éducation*, Université Laval, Québec, 1991.

De l'autre côté, si l'on regarde la disparité entre la population des cégeps des grands centres et ceux de régions, on s'aperçoit vite que certains d'entre eux ne pourront faire le poids. En effet, si l'on compare la population étudiante du cégep de Matane qui était de 566 personnes en automne 2003 et celle du cégep de Ste-Foy avec ses 6358 étudiants³⁸, on comprend vite que le poids démographique est un facteur majeur à considérer et que le financement de l'un et l'autre des cégeps en question ne sera pas le même, avec tout ce que cela comporte. Pourra-t-on continuer, à Matane, à assurer de façon efficace des services pédagogiques de première ligne comme l'orientation, l'aide psychologique, le tutorat pour les élèves en difficulté avec la perte d'un projet éducatif national pour les cégeps? Il faudrait alors déterminer à la base des règles permettant aux régions de bénéficier d'un soutien financier accru. « La décentralisation ne serait pas intrinsèquement inégalitaire si elle s'accompagnait de règles claires et respectées, non seulement de «péréquation», mais de véritable redistribution entre collectivités locales riches et collectivités pauvres. »³⁹ Il faudrait ici traduire collectivités pauvres et riches par cégeps de grande taille et de taille beaucoup plus modeste. Cependant, cette vision de Bernard Toulemonde nous conduit à nous pencher sur un autre problème – le problème de la compétitivité d'un système d'éducation décentralisé : la décentralisation du financement.

La décentralisation du financement

Dans le contexte budgétaire actuel, la question financière prend souvent toute la place. C'est pourquoi les gouvernements tendent spécialement l'oreille à ces objectifs. La nécessité de déplacer et/ou de diversifier les sources de financement semble être une voie inévitable. Il est important de mentionner que l'ensemble des spécialistes en gestion de l'éducation ainsi qu'en pédagogie qui se sont penchés sur la décentralisation, comme Guy Pelletier, affirment que, pour qu'une décentralisation réussisse, il est impératif de laisser le plus d'autonomie possible aux institutions dans les méthodes de financement.

³⁸ L'effectif scolaire des établissements d'enseignement collégial, *Statistiques détaillées de l'éducation*, MEQ, 2003.

³⁹ TOULEMONDE Bernard, La gratuité de l'enseignement, passé, présent, avenir, MEN, 2002, p.19.

L'ensemble des acteurs dans la sphère de l'éducation dit qu'il y a sous-financement, ce que même le ministre a affirmé à la sortie de la commission parlementaire sur l'enseignement universitaire ayant eu lieu au printemps dernier. Par contre, plusieurs mentionnent que le financement ne doit plus venir autant de la sphère publique. Ainsi, la décentralisation donne une opportunité de diversifier le financement, et il faut être réaliste en ce qui a trait aux sources possibles. En analysant les cadres définis par les grandes organisations internationales, on observe également une volonté de décentraliser non seulement l'administration et le volet pédagogique, mais également le financement : « La décentralisation fonctionnelle a doté les établissements d'une marge d'action plus importante sur les plans financiers et pédagogiques (...) »⁴⁰. Cette décentralisation financière s'est effectuée de façon différente selon les contextes nationaux. Voici quelques avenues possibles où l'on pourrait se retrouver face à une situation de financement décentralisé.

Présentement, un cégep doit se conformer à certaines règles, selon la formule FABES, et la majorité de son financement est allouée dans des enveloppes qui ne sont pas interchangeables. Par exemple, à l'heure actuelle il est impossible pour un établissement collégial de prendre des sommes d'argent allouées à l'entretien de bâtiments pour les placer dans le soutien pédagogique. Avec un financement décentralisé, il est envisageable de voir le gouvernement distribuer une enveloppe globale administrée à la discrétion du directeur de l'établissement et de son conseil d'administration. À ce moment, si les sommes sont réparties selon des proportions bien différentes d'un cégep à l'autre, les étudiants pourraient en venir à faire les frais d'une administration déconnectée des besoins de soutien pédagogiques ou bien, dans un contexte de restrictions budgétaires, se voir privé de tout ce qui a trait à la vie étudiante, sportive et culturelle.

Voici maintenant une deuxième hypothèse, soit la diversification du financement. Selon le rapport d'un comité d'experts s'étant penché sur la question du financement de la

⁴⁰ LAVAL Christian, *L'école n'est pas une entreprise*, Éditions La Découverte, Paris, 2003, p.54.

formation continue⁴¹, une responsabilité accrue doit être assumée par les employeurs et les individus pour financer l'apprentissage tout au long de la vie et une réorganisation des ressources existantes dans le domaine de l'éducation doit avoir lieu. D'ailleurs, selon l'OCDE, l'apprentissage à vie supposera de faire appel de plus en plus massivement à des sources de financement privées, qu'il s'agisse d'entreprises ou de ménages⁴². Dans le cadre d'un réseau décentralisé on peut donc envisager, d'une part, que l'étudiant soit appelé à contribuer davantage à sa formation et de l'autre, que les acteurs régionaux mobilisent davantage d'effort pour soutenir le niveau d'éducation de leur population. Dans le premier cas, on note un problème d'équité sociale à l'accès aux études post-secondaires. L'ensemble des acteurs dans le domaine s'est généralement entendu sur le fait qu'il y a une corrélation directe entre le coût des études et l'accessibilité aux études post-secondaires pour les plus démunis.

De plus, si l'on instaure l'idée de droits de scolarités au collégial, il est certain que les administrations ne refuseront pas un tel cadeau au moment où ils se retrouvent avec des déficits récurrents. Ces droits de scolarités pourraient évidemment varier beaucoup d'un collège à l'autre puisque l'administration financière serait décentralisée et donc, ce serait à elle de fixer ses tarifs. De l'autre côté, l'apport de financement régional, municipal ou privé (par l'entremise des fondations), mène une fois de plus à des disparités. Revenons donc à l'exemple français pour illustrer cette constatation□

« L'un des grands arguments avancés par les promoteurs de la décentralisation est que les financements des collectivités en faveur de l'éducation ont été plus élevés que les sommes transférées de l'État vers ces mêmes collectivités. Or ce financement accru s'est fait sur des bases de plus en plus inégalitaires autant du côté du prélèvement que du côté de la dépense. On sait que l'assiette fiscale est très différente selon les

⁴¹ Comité d'experts sur le financement de la formation continue, Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie, MEQ, 2004, p.7.

⁴² Apprendre à tout âge, OCDE, 1996

lieux et que, bien souvent, elle est nettement moindre dans les collectivités les plus riches que dans les plus pauvres. »⁴³

À la lumière de cet exemple, on peut anticiper un accroissement de plus en plus prononcé des disparités entre cégeps. En effet, le financement local, qu'il soit privé (assumé par les entreprises ou bien les particuliers), régional ou municipal, ne peut qu'être inégalement réparti dans l'ensemble du territoire. Il est déjà possible actuellement d'entrevoir ce fait, par le biais des fondations de cégep. À l'instar des universités, depuis plusieurs années, les cégeps ont commencé à se pencher de plus en plus vers les fondations pour subvenir à leurs besoins financiers. Par contre, les compagnies et les familles de chaque région disposant de revenus et d'une «générosité» bien différente, certains cégeps se retrouvent capables de financer les équipements et les laboratoires les plus modernes, tandis que d'autres espèrent toujours l'argent du MEQ pour y arriver.

Le dernier aspect à observer par rapport à la notion de décentralisation financière est celui des contrats de performances. Le principe des contrats de performance nous ramène à cet esprit mentionné plus haut, visant à augmenter au maximum l'efficacité d'une institution. Ainsi, un établissement voit son financement devenir conditionnel à l'atteinte de certaines normes de performance. Si on en venait à rendre le financement conditionnel à un taux de diplomation, qu'advierait-il si un cégep n'atteignait pas les quotas requis? Sombrierait-il alors dans un cercle vicieux de sous-financement chronique, moins de budget entraînant une plus grande difficulté à accomplir sa mission pédagogique? Une autre possibilité aussi désastreuse serait alors d'abaisser les critères d'obtention d'un diplôme pour répondre à la fois aux impératifs soumis par le contrat et aux besoins criants de main-d'œuvre du marché de l'emploi.

⁴³ TOULEMONDE Bernard, La gratuité de l'enseignement, passé, présent, avenir, MEN, 2002, p.19.

Un cégep axé sur sa mission première : l'éducation?

Nul ne peut contester la nature intrinsèque d'un cégep, ce qui fait de l'éducation la mission première, dont la réussite doit être le moteur de l'engagement global de tous les acteurs en place, autant les professeurs que les employés de soutien, les professionnels et les syndicats. Par contre, avec les options envisagées face à la décentralisation, une charge beaucoup plus importante est accordée à la gestion, à la recherche de fonds et à la mise en marché.

Le délestage bureaucratique du ministère vers la base entraîne une perte d'énergie à ce niveau. En effet, avec l'épuration d'un État moins interventionniste, le cégep se retrouve à gérer une plus grande part des tâches administratives autrefois délégués aux fonctionnaires du MEQ. Cette bureaucratisation des administrations de collèges, il va sans dire, va à l'encontre du principe d'efficacité prôné par les tenants de la décentralisation, comme l'affirme Guy Pelletier : « La décentralisation n'est pas sans entraîner une dilution des centres de décision qui irait à l'encontre de l'efficacité. Dans un même sens, la décentralisation n'est pas sans se traduire par des pertes d'économie d'échelle, et ces dernières sont étroitement associées à l'efficience du système »⁴⁴. À ce moment, l'alourdissement de la tâche de gestion de l'établissement ne permet pas aux employés de se concentrer directement à celle de réussite des étudiants.

Ensuite, avec la décentralisation du financement, vient l'obligation pour le cégep de pallier au manque à gagner en s'impliquant avec beaucoup plus d'énergie dans la recherche de deniers. Les campagnes de financement exigent une mobilisation intense des ressources humaines du cégep et la quête de subventions auprès des compagnies locales et des municipalités, une présence soutenue de lobbying et de négociation,

⁴⁴ PELLETIER Guy, *Autonomie et Décentralisation en éducation : Entre Projet et évaluation*, Éditions de l'AFIDES, Montréal, 2001, p.21.

rendant la tâche du directeur général du cégep beaucoup plus axée sur la gestion et le politique.

Finalement, pour être en mesure de soutenir la compétition avec d'autres établissements et afficher une image de prestige, le cégep aura beaucoup à faire. Il devra alors se soucier de tâches de communication et de marketing qui prendront une place non négligeable dans l'espace des dossiers de l'administration. Des sommes considérables, bien que difficilement chiffrables, sont actuellement investies dans de telles activités, mais l'accroissement de la compétition issue de la décentralisation ne pourra qu'accentuer ce phénomène. Pendant que l'on investit l'argent public dans la publicité et la fabrication d'une image, d'un logo d'entreprise, on ne se sert pas de cet argent à des fins pédagogiques et de soutien aux étudiantes et aux étudiants.

Il ne faudrait pas que l'ensemble de ces phénomènes s'accroissent avec la course à la clientèle qu'engendrerait la mise en place d'un diplôme institutionnel, dans le cadre d'une réforme décentralisatrice. L'important serait plutôt de rappeler qu'il reste beaucoup à faire au niveau de la réussite des étudiantes et des étudiants, et que ce sont ces dernières considérations qui devraient plutôt occuper et orienter l'ensemble des activités d'un cégep.

L'offre de formation

Sur le plan pédagogique, il importe d'observer les impacts qu'aura la décentralisation sur la qualité et l'accessibilité de la formation ainsi que de la diversité des programmes. Ensuite, dans un contexte de révolution technologique, principalement autour des technologies de l'information et des communications (NTIC), il faudra regarder comment ces bouleversements combinés avec la décentralisation de l'éducation pourront influencer le système éducatif collégial au Québec.

La révolution virtuelle

Un élément récent et incontournable ayant été introduit depuis quelques années est celui de la révolution informatique. Effectivement, pour s'assurer de demeurer compétitifs au niveau mondial, les différents gouvernements occidentaux tentent de rester à l'avant-garde au niveau des nouvelles technologies de l'information et des communications. Toujours dans un souci d'efficacité, l'éducation à distance a été grandement développée.

Ce développement rapide de l'offre de formation à distance possède de nombreux avantages pour les usagers de ces services. Cependant, ce type de formation devrait demeurer complémentaire avant tout, il faut faire attention de ne pas glisser dans des avenues hasardeuses. Ce que nous voyons comme danger, premièrement, c'est le fait que la formation à distance ne vienne substituer à une formation plus traditionnelle. La formation au cégep permet en outre de développer un aspect social non négligeable. Elle fait de l'étudiant collégial un citoyen de son institution prenant une part active à la vie culturelle, sociale et politique de son environnement et permet une pédagogie à visage plus humain. Par une pédagogie à visage plus humain, on réfère à la dimension professeur-étudiant, où il peut y avoir échange et discussion entre le maître et son étudiant. Cette relation d'échange permet d'approfondir beaucoup plus le contenu et la forme de l'éducation et permet une pédagogie beaucoup plus adaptée au milieu, aux différentes personnalités des étudiants découlant de leur environnement socioéconomique et culturel.

L'autre aspect est celui du financement des formations à distance. Il est à noter qu'à l'heure actuelle, l'ensemble des formations à distances sont payantes. C'est-à-dire que même si un cours collégial, réputé gratuit, est offert via Internet, l'étudiante ou l'étudiant y ayant accès doit en fait déboursier en pour la formation qu'il ou elle reçoit. Il s'agit donc d'un premier pas vers l'abolition de la gratuité de l'éducation collégiale.

De plus, la cyber-éducation est un premier pas vers la marchandisation de l'éducation dans le cadre d'un marché mondial libéralisé. Il n'existe pas de frontière sur Internet. Gouvernements et compagnies privées peuvent donc en profiter pour vendre leurs formations à distance à des personnes résidant hors des limites du pays. Selon une étude de Meryll Lynch⁴⁵, dans les cinq prochaines années, les «universités virtuelles» rassembleront des millions d'étudiants de partout dans le monde et leur donneront accès aux mêmes enseignements, aux mêmes professeurs, aux mêmes diplômes. Ce marché très alléchant est lorgné de près par des centaines d'entreprises et le MEQ en est bien conscient. Pour concurrencer ce marché et mieux se positionner au niveau mondial, le ministère a d'ailleurs lancé une vaste consultation publique à l'intérieur des cégeps afin de bonifier sa *Stratégie de l'internationalisation de l'éducation*⁴⁶ parut en novembre 2002.

Une formation régionalisée

Dans le cadre d'un système éducatif décentralisé, comme nous avons pu le voir précédemment, il existe plusieurs aspects pouvant être affectés, notamment sur le plan pédagogique. En tendant à laisser le contrôle de l'offre de formation et de son contenu au niveau régional, certains dangers envisagés concernent l'adaptation spécifique de la formation aux besoins d'entreprises locales précises ou bien d'universités ciblées.

Tout d'abord, l'adaptation de l'enseignement collégial aux besoins d'entreprises spécifiques pose certains problèmes. Sans nier le fait qu'il est important d'arrimer les notions enseignées au cégep avec la pratique en milieu de travail, le fait est que, d'une part, cet enseignement ne doit pas se faire sur la base d'entreprises spécifiques implantées dans des milieux très précis. D'un autre côté, il faut se méfier de se retrouver dans une

⁴⁵ Meryll Lynch, *The Knowledge Web*, 23 mai 2000

⁴⁶ Pour réussir l'internationalisation de l'éducation... Une stratégie mutuellement avantageuse, MEQ, novembre 2002.

logique restrictive de l'enseignement bornée à ce qui est utile afin d'accélérer la formation et d'en réduire les coûts. Enfin, il faut s'attarder au caractère universel propre au modèle d'enseignement général et professionnel.

En premier lieu, notons que plus on régionalise le format pédagogique collégial, plus nous risquons de voir certaines compagnies influentes tenter d'imposer les méthodes et la théorie enseignée dans le but de les former directement à leurs spécificités. « L'approfondissement de la décentralisation au profit des régions risque fort d'accroître la dépendance des formations vis-à-vis du financement du secteur privé et d'accentuer encore plus la logique d'adaptation aux caractéristiques du marché local d'emploi sous la pression des milieux économiques »⁴⁷. D'une part, cette spécificité pourrait entraîner une difficulté d'adaptation aux pratiques et équipements d'entreprises n'ayant pas accès, de par leur situation géographique ou de par leur importance économique, à l'élaboration des programmes. Ce phénomène pourrait dans ce cas confiner les étudiantes et les étudiants à des emplois bien précis disponibles dans des régions bien précises. De ce fait, on pourrait en venir également à restreindre l'étendue des connaissances transmises jugées trop générales et ne s'appliquant pas directement aux entreprises concernées. Un moment donné dans le temps, une entreprise comme Bombardier, ayant une forte influence sur le contenu de certains cours, pourrait prévoir un manque à gagner de main-d'œuvre sur plusieurs années dans le domaine du dessin technique et un surplus dans celui de la planification. Ainsi, elle pourrait être tenté d'éliminer certains éléments de planification dans le cursus de la formation de technicien en construction aéronautique au détriment d'autres compagnies aux prises avec de graves problèmes de pénurie au niveau de la planification, pour favoriser le dessin technique. Cette hypothèse, va à contresens des recommandations de l'OCDE quant à la souplesse de la main-d'œuvre et de sa polyvalence⁴⁸.

⁴⁷ LAVAL Christian, *L'école n'est pas une entreprise*, Éditions La Découverte, Paris, 2003, p.266.

⁴⁸ Du bien-être des nations, le rôle du capital humain et social, OCDE, 2001, p.30.

Il faut alors souligner le gaspillage immense de ressources qui résulterait d'un tel changement. En effet, plutôt que d'élaborer une seule fois un programme présent dans plusieurs cégeps et servant à former le même type de travailleur, la décentralisation du réseau pourrait engendrer une multiplication considérable des structures de conception de programmes. Encore une fois, il serait inquiétant à cet effet de voir, par exemple, la formation d'inhalothérapeute varier d'une région à l'autre, alors qu'elle devrait être la même à l'échelle du Québec, puisque la façon de faire la médecine ne varie pas d'une région à l'autre.

Pour ce qui est de la formation générale, on peut s'attendre à deux types d'effets pervers. Dans un premier temps, la situation économique d'une région et l'état des finances d'un cégep pourrait inciter, comme dans le cas mentionné plus haut, à concevoir des cours spécifiques aux programmes, à charcuter dans la formation générale. On en revient alors à la notion d'efficacité et d'utilitarisme dans l'éducation comme l'observe Raymond Callahan⁴⁹ : « L'école est d'autant plus gaspilleuse qu'elle transmet un savoir inutile, purement livresque, sans lien avec la vie pratique, incapable de fournir la main-d'œuvre dont a besoin l'économie ». Ce principe, bien qu'énoncé il y a de cela de nombreuses années, reste d'autant plus d'actualité du fait que nous nous situons dans un contexte néolibéral très fort pressant le réseau éducatif à se conformer aux règles d'efficacité et de rendement allant dans le sens des besoins de l'industrie.

Vient ensuite le problème de la perte du caractère universel de la formation générale supposée définir le caractère d'une culture commune à toutes les étudiantes et tous les étudiants québécois, solidifiant ainsi leurs liens sociaux et culturels. Donc, « la régionalisation du bloc éducatif risque d'accentuer les phénomènes de régionalisation de

⁴⁹ CALLAHAN Raymond, Education and the Cult of Efficiency, *The University of Chicago Press*, Chicago et Londres, 1964, p.68.

l'offre, mais peut-être aussi des diplômes, fragmentant encore un peu plus les modes de certification et leur faisant perdre toujours un peu plus leur caractère universel »⁵⁰.

Finalement, la proximité géographique aidant, certaines universités locales se verront en meilleure position, dans le cadre d'une décentralisation pédagogique, pour arrimer plus étroitement les diplômes pré-universitaires aux cours offerts par ces institutions. Un étudiant désirant poursuivre ses études dans une université d'une autre régions pourrait alors avoir du mal à se faire admettre pour plusieurs raisons. Soit parce que le diplôme du cégep où il a étudié n'est pas reconnu par l'université en question, soit parce que sa formation de base n'était pas appropriée aux pré-requis exigés par l'institution, ou bien parce qu'il n'arrive pas à se faire créditer des compétences acquises comparables aux pré-requis exigés ou à des cours offerts par l'université.

La diversité des programmes d'études

Avec la perte du cadre national définissant le projet éducatif collégial, qu'aurait comme effet le renforcement des principes de décentralisation, on peut craindre ce qu'il adviendra de la diversité des programmes offerts.

En effet, selon les principes énoncés plus haut, la perte du caractère national de la gestion de la carte des programmes amènerait les cégeps à décider eux-mêmes des programmes qu'ils développeront, sans vision commune, sans souci de voir s'il y a dédoublement du même programme à l'intérieur d'une même région. La régulation par l'offre et la demande sera alors la solution pour déterminer dans l'évolution des choses quels programmes demeurent et lesquels sont tout bonnement éliminés, par sélection naturelle pourrait-on dire. Il faut cependant se rappeler qu'il s'agit d'un service d'éducation publique. Peut-on se permettre de laisser des programmes ouvrir et fermer sous l'impulsion de possibles ambitions démesurées de la part de certains directeurs généraux

⁵⁰ LAVAL Christian, *L'école n'est pas une entreprise*, Éditions La Découverte, Paris, 2003, p.267.

de cégeps? Ne serait-il pas plus judicieux d'offrir des programmes de façon concertée afin de limiter les dédoublements de programmes? Ceci aurait notamment comme effets d'éviter de se retrouver avec plusieurs variantes d'un même domaine d'études et de maximiser les ressources en place afin que les programmes soient de la plus grande qualité possible.

En deuxième lieu, il importe de souligner la richesse que constitue présentement l'étendue de la diversité des programmes disponibles au niveau collégial. Que se produirait-il avec l'introduction de logiques de marché, dans le cadre d'une réforme accordant plus d'autonomie aux cégeps? Les établissements seraient sans doute tentés de conserver et d'ouvrir uniquement les programmes rentables, ceux qui amènent une masse critique d'étudiantes et d'étudiants à s'inscrire et qui permettent de dégager un certain prestige pour l'institution, tout ceci au détriment de programmes ayant une moins bonne valeur marchande.

Enfin, notons une répercussion relativement importante sur le plan social qui découlerait d'une fusion entre les établissements professionnels et techniques, projet envisagé par le ministre Reid lors du *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*. Si les techniques venaient à être éjectés des cégeps, cette institution perdrait une grande partie de son essence en venant briser son l'esprit de cohésion sociale. Effectivement, nous pouvons pour le moment constater que des populations très différentes, par leur origine sociale, ethnique et leur profil professionnel se côtoient à l'intérieur d'un cégep. Ce milieu de vie diversifié offre l'opportunité de rencontrer des gens de toutes origines et de caractères bien différents, ce qui favorise un meilleur esprit de cohésion social. Il serait dommage de perdre cette essence en créant une sectorisation des contacts sociaux où les techniciens ne vivraient qu'entre techniciens, les musiciens qu'entre musiciens, etc.

Exode des jeunes

La problématique actuelle

Personne ne peut nier l'importance que revêt le problème de la baisse démographique au Québec. Cette baisse d'effectif affectera, l'on s'en doute, directement le réseau collégial. En effet, au collégial, l'année 2005-2006 marquera un creux avec une baisse d'effectif de 5,8% par rapport à 2000 avec une reprise envisagée de la croissance en 2007⁵¹. Par contre, il est à noter que la répartition effective de cette baisse anticipée n'est évidemment pas répartie de façon uniforme sur l'ensemble du Québec. En effet, on s'attend à une chute du nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits au collégial de 33,33% en 2010 par rapport à 1999 pour la région administrative de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine. La situation n'est guère plus reluisante pour les régions du Bas-Saint-Laurent, du Saguenay-Lac-Saint-Jean, de l'Abitibi-Témiscamingue, etc., avec des diminutions en deçà de la barre des 20%⁵².

Cette situation est sans doute attribuable à une baisse démographique généralisée au Québec, mais le pouvoir d'attraction des grands centres reste l'un des facteurs majeurs. Ainsi, souhaitant partir à la recherche d'un milieu de vie social et culturel plus dynamiques plusieurs jeunes préfèrent retrouver les grands centres que sont Montréal et Québec, principalement. Notons également que plus ce phénomène s'accroît, plus il tend à s'amplifier. Un étudiant qui voit tous ses amis partir poursuivre leurs études collégiales à Montréal sera tenté de suivre pour l'aventure, l'intensité du milieu de vie qu'il y retrouvera et, dans un contexte de décentralisation, pour la qualité du diplôme obtenu. En effet, si l'on se souvient des raisonnements énoncés précédemment, on notait qu'il y avait un risque de cercle vicieux provenant du fait qu'un établissement plus petit

⁵¹ Comité d'experts sur le financement de la formation continue, Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie, MEQ, 2004, p.20.

⁵² Ces chiffres sont tirés du MEQ et ont été puisés dans un document de la Fédération des Cégeps : Baisse de l'effectif scolaire dans le réseau collégial public : État de situation et voies de solutions, 2002, p.20.

ne pouvait rivaliser que difficilement avec un plus peuplé ayant plus de moyens, créant de ce fait des diplômés à valeur inégale.

Ensuite, notons qu'en région, le cégep le plus rapproché peut se situer à plus d'une heure de route de la maison. Beaucoup d'étudiants sont alors tentés d'emménager dans un logement plus rapproché du cégep et de son milieu de vie, car les travaux d'équipe, les activités sportives, l'engagement dans divers comités et la vie sociale entourant un cégep demandent de se rapprocher de son centre de gravité. À ce moment, si un étudiant a le choix entre le cégep le plus proche, à une heure de route qui lui demandera quand même de trouver un logement plus rapproché et le cégep décernant un diplôme d'une meilleure valeur et offrant une vie culturelle et sociale plus dynamique, il sera souvent tenté de se tourner vers le grand centre.

Nous nous retrouvons donc à l'heure actuelle avec un problème important. Comme l'énonçait le rapport du comité d'experts sur le financement de la formation continue, cette situation a déjà des répercussions importantes sur la disponibilité de l'offre de services en formation sur l'ensemble du territoire⁵³. Ce problème, comme on vient de le voir risque de s'aggraver d'autant plus dans la perspective d'un réseau décentralisé établissant une logique de compétition proche de celle du marché où les plus faibles ont moins de chances de survivre. De plus, la compétition entre les régions et les grands centres qui risque de dévaloriser les diplômes émis par les cégeps des régions et le pouvoir d'attraction des grands centres aggraverait le phénomène de baisse démographique des cégeps de région.

⁵³ Comité d'experts sur le financement de la formation continue, Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie, MEQ, 2004, p.20.

Les perspectives d'un réseau décentralisé

Dans cette perspective de baisse démographique sur fond d'exode des jeunes des régions vers les grands centre, les acteurs en place avec les directions de cégep à l'avant-plan, continuent de réciter les termes autonomie et décentralisation comme des mantras⁵⁴. Ce fait a été constaté également par Guy Pelletier qui souligne que « la notion d'autonomie des établissements est devenu l'un des principaux discours, voire un véritable slogan pour justifier et conduire plusieurs réformes »⁵⁵. Selon eux, la solution qui découlerait de la décentralisation du réseau consisterait principalement en une plus grande concertation des acteurs régionaux afin de développer les établissements collégiaux.

Il faut alors se demander si cette concertation, si elle se déroulait aussi fluidement que l'envisagent les directeurs des cégeps, permettrait-elle d'enrayer les problèmes d'exode des jeunes? Il est difficile pour le moment d'en juger. Nous pouvons cependant mentionner qu'une coordination régionale a déjà lieu, dans une certaine mesure, avec les milieux socio-économique et culturel dans l'ensemble des cégeps. Les équipements sportifs et culturels, comme les salles de spectacles, sont généralement mis à la disposition de la communauté en dehors des heures de classe. De plus, des postes au sein de la plupart des conseils d'administration sont déjà occupés par des représentants des entreprises, du milieu socio-économique, des parents, des anciens étudiants, etc. Cette coordination régionale offre actuellement la chance de mettre en commun les efforts des divers milieux afin de trouver des solutions durables visant à enrayer les problèmes énoncé plus haut.

Quels seraient donc les effets bénéfiques d'une décentralisation accrue face à un besoin de concertation entre les acteurs? À l'heure actuelle, en plus de pouvoir se concerter sur

⁵⁴ Guy Pelletier rappelle ainsi que, « Avec la logique néolibérale actuelle, la décentralisation est souvent récitée comme un mantra exacerbé par les milieux économiques qui tentent de faire passer le projet d'éducation publique comme un échec ». PELLETIER Guy, *Autonomie et Décentralisation en éducation* Entre Projet et évaluation, *Éditions de l'AFIDES*, Montréal, 2001, p.17.

⁵⁵ *Ibid.*, p.9.

le plan local et régional, les différents cégeps ont l'opportunité de le faire à l'échelle nationale, en étant redevable au MEQ, en étant membres de la Fédération des Cégeps, en participant aux travaux de l'AQPC (Association Québécoise de Pédagogie Collégiale). De plus, l'augmentation des rivalités entre établissements collégiaux, du fait que le réseau ne s'articulerait plus en complémentarité, mais en compétition, risquant d'amoinrir les effets bénéfiques d'une concertation régionale accrue. Les cégeps de régions devront donc composer avec cet élément dans leur lutte pour la survie. Cette lutte qui est en fait celle de l'accessibilité géographique aux études post-secondaires et celle de la survie de régions entières, le cégep constituant bien souvent un pôle de développement névralgique.

La mobilité étudiante

Qu'advient-il, dans le cadre d'une réforme portant sur la décentralisation du réseau collégial, du problème de la mobilité étudiante? Cette question soulève deux problèmes, soit la possibilité de se faire reconnaître ses acquis d'une région à l'autre et la possibilité de contrer l'exode des jeunes en offrant des programmes originaux en régions éloignées.

Avec l'approche par compétence introduite par la réforme Robillard de 1993, chaque programme est défini par un certain nombre de compétences particulières requises pour permettre l'obtention d'un diplôme. Ainsi, les cégeps se sont vus octroyer plus d'autonomie dans la conception des cours, tout en restant à l'intérieur des balises définies par le MEQ. Un programme de gestion administrative permet donc aux étudiants d'obtenir les mêmes compétences, en principe, qu'ils soient à Gaspé ou à Sainte-Thérèse, tout en laissant une place plus importante à une pédagogie adaptée au milieu. Avec la façon que la réforme a été appliquée, il est déjà difficile pour un étudiant de se faire reconnaître les compétences acquises dans un établissement alors qu'il entend poursuivre ses études dans un autre établissement. D'ailleurs, le comité d'experts sur le financement de la formation continue a souligné cette lacune à l'intérieur de son rapport □ « La

reconnaissance des acquis de formation extrascolaire est le maillon faible de la chaîne dans les établissements d'enseignement, et le recours à cette mesure est variable d'un établissement à l'autre, d'un ordre d'enseignement à un autre et d'une région à une autre »⁵⁶. De plus, selon le même rapport, la situation est particulièrement difficile pour les immigrants qui se présentent au collégial pour une démarche de reconnaissance des acquis. À l'heure actuelle, ce sont plus de 10 000 étudiants qui se déplacent pour étudier dans une région qui n'est pas la leur à l'origine, sans compter les déplacements interrégionaux⁵⁷. Cela représente une bonne proportion de l'ensemble de la population étudiante collégiale, ce n'est donc pas à négliger. De plus, près de 40% de la « clientèle » accueillie en première année au cégep est constituée d'étudiantes et d'étudiants ayant changé de programme⁵⁸.

Si on en venait à élaborer de A à Z les programmes cégep par cégep, comment est-ce qu'un étudiant changeant d'établissement pourrait se voir créditer certains cours équivalents? Ce serait alors un vrai casse-tête et autant bien le dire, ce serait tout simplement impossible. Cela rendrait l'étudiant captif de sa région ou bien du collège où il a étudié en premier lieu. Peut-être alors pourrait-on limiter l'exode des jeunes, mais est-ce bien la bonne façon? Cela empêcherait autant les étudiantes et les étudiants des régions à se rendre vers les grands centres que le contraire. Il est à noter à cet effet que la région montréalaise recrute présentement près de 56% de l'ensemble des étudiantes et des étudiants migrants d'une région à l'autre⁵⁹. Ce n'est donc pas en agissant de la sorte que l'on inversera la tendance.

⁵⁶ Comité d'experts sur le financement de la formation continue, Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie, MEQ, 2004, pp.85-86.

⁵⁷ Sources datées de la session d'automne 2002 dans le Portrait statistique de l'éducation, MEQ, décembre 2003.

⁵⁸ Document de consultation du ministère de l'éducation : Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, MEQ, p.18.

⁵⁹ Portrait statistique de l'éducation, MEQ, décembre 2003.

Par ailleurs, si on en vient à adapter trop directement les programmes aux objectifs d'entreprises particulières, même si on en vient à créer un programme unique au Québec, dans une région donnée, la formation sera alors difficilement transférable dans d'autres situations. C'est-à-dire qu'un jeune de Montréal étant attiré par une formation s'offrant en Abitibi sera pénalisé par le fait que ses connaissances ne couvriront pas les besoins d'entreprises pouvant être localisées dans d'autres régions. Cela pénalisera l'étudiant avant tout et ensuite le cégep qui aura des difficultés à recruter en dehors de la région où il est situé. L'exode des jeunes pénalise les régions alors que les jeunes sont en âge de faire des études post-secondaires. Toutefois, nombre d'étudiantes et d'étudiants retournent vivre et travailler dans leur région d'origine dès qu'ils en ont la chance. Ce qui est problématique alors c'est la viabilité du cégep de région, cœur d'un centre d'activités socio-économiques et culturelles.

L'étudiant pourra-t-il se faire reconnaître ses acquis en changeant de programme? Sera-t-il prisonnier d'une formation adaptée trop particulièrement au profit de certaines entreprises locales? Sera-t-il encouragé à se déplacer pour étudier dans une région éloignée? Cela favoriserait l'économie des régions et la viabilité des établissements collégiaux établis hors des grands centres. La question la plus importante qu'il faille se poser à ce niveau avant d'envisager de nouvelles réformes, c'est de savoir si elles tourneront en faveur des étudiantes et des étudiants, si la mobilité étudiante peut constituer un problème ou bien, au contraire, un avantage.

PARTIE III

En collaboration avec l'Association Générale des Étudiants du Collège d'Édouard-
Montpetit

LA FRANCE, LA GRANDE CENTRALISATRICE

Dans ce pays, les principes applicables à l'enseignement sont inscrits dans la constitution. Le Ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche est le responsable principal du système d'éducation, mais plusieurs autres ministres peuvent aussi intervenir dans ce domaine. Par exemple, le ministre chargé de l'agriculture est responsable de l'éducation agricole, le ministre de l'emploi et de la solidarité sociale joue un rôle très important dans la formation professionnelle, etc.

La première décentralisation

En France, le système d'éducation a longtemps été extrêmement centralisé. La France, tout au long de son histoire, confiait la gestion du système d'éducation au gouvernement central : construction d'écoles, embauche du personnel, élaboration du curriculum, etc. Les écoles primaires et les maternelles étaient une exception, puisqu'elles étaient sous la responsabilité des communes.⁶⁰ Ce n'est que depuis 1982 que la France a commencé à décentraliser son système en transférant à diverses instances locales des responsabilités autrefois confiées au gouvernement central.

Ainsi, les régions⁶¹ ont hérité du rôle de la construction et du fonctionnement des lycées⁶² et les départements⁶³, des collèges.⁶⁴ Les communes ont conservé la responsabilité des écoles primaires et maternelles.

⁶⁰ Municipalités.

⁶¹ Les régions françaises, au nombre de 26, n'ont pas de pouvoir législatif ou réglementaire, mais possèdent un pouvoir de taxation. Chaque région est ensuite divisée en départements.

⁶² Écoles secondaires.

⁶³ Les départements, unité administrative située entre les communes et les régions, sont dirigées par un conseil général.

⁶⁴ École de fréquentation obligatoire se situant entre le lycée et l'université.

L'État, quant à lui, conserve la compétence sur la construction et le fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur ainsi que de la rémunération et de la gestion du personnel enseignant et non enseignant. Il a aussi la responsabilité de la politique éducative, c'est-à-dire le contenu des enseignements et les diplômes.⁶⁵

On peut donc voir que le gouvernement central se départit de ses responsabilités vis-à-vis les infrastructures scolaires mais qu'il garde le plein contrôle sur les employés des écoles et la matière enseignée. Ceci peut paraître étrange : au Québec, cela voudrait dire que la Ville de Longueuil pourrait ouvrir un nouveau cégep sur son territoire, et que le gouvernement serait dans l'obligation de lui fournir le personnel enseignant. L'espoir était de responsabiliser les départements et les régions en leur confiant une enveloppe budgétaire en postulant qu'ils étaient les mieux placés pour évaluer les besoins des populations qu'ils représentent.

Cette décentralisation très prudente a eu plusieurs effets. De 1986 à 1993, la part d'investissement des régions dans les lycées est passée de 20,7% à 37% des dépenses d'investissements totales. Pour les départements, elle s'est élevée de 5,9 % des dépenses d'investissement totales dans les collèges à 12,45% en 1993. En effet, puisqu'ils ont maintenant la responsabilité d'entretenir « leurs » écoles, ils débloquent volontiers des fonds supplémentaires pour les financer.

Puisque les régions et les départements ont maintenant le pouvoir de décider où investir les fonds, les disparités sont grandes lorsque l'on considère l'ensemble du territoire. On remarque que les régions ayant connu une forte croissance démographique ont préféré la construction de nouveaux établissements tandis que celles enregistrant des baisses de

⁶⁵ MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR, Assises des libertés locales : la répartition des compétences, [En ligne], Adresse URL : http://www.interieur.gouv.fr/rubriques/c/c6_collectivites_locales/c611_assises/repart_comp/Libertes10-19.pdf

populations ont préféré se concentrer sur l'entretien et l'amélioration des infrastructures.⁶⁶

La gestion des investissements s'en est donc trouvée grandement améliorée par une gestion plus proche, mieux informée des besoins locaux, plus souple et plus inventive. Ainsi, malgré quelques problèmes, cette décentralisation a été généralement bénéfique.

En effet, il y a eu quelques difficultés. Premièrement, les régions et les départements ont eu du mal à assumer leurs nouvelles responsabilités, et plusieurs pratiques discutables ont été recensées pour permettre d'accroître le montant investi dans les établissements.

Aussi, puisque la responsabilité des employés relève toujours de l'État, il est arrivé que des problèmes de main-d'œuvre surgissent lors de la construction de nouveaux établissements, alors que le gouvernement central ne fournissait pas suffisamment de ressources humaines pour en assurer le fonctionnement.

Finalement, on remarque que les régions et les départements ont été incapables de planifier adéquatement leurs besoins sur une longue période. Les régions, devant l'augmentation de la clientèle des lycées, ont privilégié la construction de nouveaux établissements avant d'envisager la restauration de l'ensemble des autres lycées. Les départements, voyant les effectifs diminuer dans les collèges, ont tout simplement rénové les installations existantes au détriment des extensions ou des constructions neuves. Finalement, la concertation entre les régions et les départements est demeurée très théorique.⁶⁷

Le bilan que l'on peut tirer de cette première réforme est qu'elle a été une réussite malgré quelques ratés. La gestion des infrastructures est plus efficace et imaginative, sans que

⁶⁶ COUR DES COMPTES, *La décentralisation et l'enseignement du second degré (résumé)*, [En ligne], Adresse URL : <http://www.ccomptes.fr/Cour-des-comptes/publications/rapports/enseignement/cdc76.htm>

⁶⁷ Ibid.

l'enseignement n'en fasse les frais puisqu'il est fermement contrôlé par le gouvernement central. Par contre, la préparation insuffisante des instances et leur manque de maturité gestionnelle a causé des incohérences et a entraîné des choix douteux de la part des décideurs locaux.

La réforme en cours

Le gouvernement français a procédé en 2002 et 2003 à un vaste débat public concernant la répartition des compétences territoriales entre les divers niveaux de gouvernance. Ce débat a été le théâtre d'intenses négociations entre les divers acteurs et de nombreuses grèves, notamment dans l'enseignement. Ces derniers craignaient que la décentralisation appliquée à l'éducation ne risque de faire passer au second plan l'unité nationale et ses valeurs d'égalité des chances, de laïcité, d'intégration sociale et culturelle. Finalement, selon eux, des inégalités seraient inévitablement créées puisque l'on rendrait souverains des territoires très différents les uns des autres.⁶⁸

Au terme des négociations, un consensus entre les syndicats et l'État fut finalement accepté. Le 28 février 2003, les orientations en éducation de cette vaste réforme devant changer profondément l'organisation institutionnelle du pays ont été annoncées. Un mois plus tard, le 28 mars 2003, la *loi constitutionnelle sur la réforme de l'État et la décentralisation* a été adoptée.

Plusieurs mesures de transferts ont été mises en place par cette loi□

1. La carte des programmes conduisant à une qualification professionnelle doit être élaborée en commun dans le cadre de rencontres annuelles entre l'État et le

⁶⁸ ACADÉMIE DE LYON, Éducation nationale et décentralisation, [En ligne], Adresse URL : <http://education.devenir.free.fr/decentrlyon.htm>

- conseil régional. Si les deux parties sont incapables d'en arriver à un accord, l'État peut prendre les décisions qu'il désire.
2. Les secteurs géographiques de recrutement des collèges sont dorénavant déterminés par les conseils généraux plutôt que par l'État.
 3. Le logement étudiant devient la responsabilité des communes.
 4. Les missions d'accueil, de restauration, d'hébergement, ainsi que de l'entretien général et technique, dans les lycées et collèges, sont transférées aux régions et aux départements. La conséquence principale de ce changement est le transfert du recrutement et de la gestion des personnels techniques, ouvriers et de services des lycées et collèges. Cela correspond à 91 000 employés transférés de l'État aux départements. Le personnel enseignant relève toutefois toujours du gouvernement central.

Par contre, l'État ne se décharge pas complètement de ses responsabilités. Deux contraintes fondamentales lui sont imposées : transférer exactement de l'État à la collectivité territoriale le montant des dépenses qu'y consacrait l'État (l'État ne dépensera donc pas moins que ce qu'il dépense aujourd'hui) et assurer la péréquation pour aider les collectivités territoriales les moins riches à assumer leurs nouvelles fonctions.

Un conseil territorial de l'éducation nationale est aussi créé. Il doit réunir le ministre et les représentant des régions, des communes et des départements, dans le but d'échanger sur les effets de la décentralisation. Des représentants des étudiants et des employés seront aussi invités à ces travaux.

Finalement, pour mesurer les effets de la décentralisation sur la qualité de l'enseignement, l'accessibilité au système d'éducation et le fonctionnement du système, une évaluation sera faite par le gouvernement.

La loi entrera en vigueur le premier janvier 2005.

Au-delà de la décentralisation, un principe demeure. Cette loi réaffirme que l'éducation est un service public national. L'État est donc garant de l'organisation et du contenu des enseignements, de la définition et de la délivrance des diplômes, du recrutement et de la gestion des personnels qui relèvent de sa responsabilité, de la régulation de l'ensemble du système, du contrôle et de l'évaluation des politiques éducatives en vue de faire respecter le principe d'égalité en éducation.

Dans les faits, il n'a jamais été question de décentraliser l'enseignement. En France, le fait que la responsabilité du curriculum relève de Paris est un ingrédient essentiel à la sauvegarde de la république puisque celle-ci est fondée sur des principes d'égalité. Ceux qui proposent le contraire sont considérés anti-patriotiques.⁶⁹

⁶⁹ COUR DES COMPTES, La décentralisation et l'enseignement du second degré (résumé), [En ligne], Adresse URL : <http://www.ccomptes.fr/Cour-des-comptes/publications/rapports/enseignement/cdc76.htm>

LA NOUVELLE-ZÉLANDE, LE LABORATOIRE NÉO-LIBÉRAL

La Nouvelle-Zélande est un pays insulaire d'une superficie de 270 000 km², soit l'équivalent de la Grande-Bretagne, et est peuplé par environ 4 millions d'habitants. Le plus jeune des Dominions britanniques, la Nouvelle-Zélande a accédé à l'indépendance en 1947.

La culture de l'État providence a longtemps perduré dans le pays. Instaurée par le parti travailliste en 1935, cette philosophie a notamment vu mettre sur pied un des systèmes de santé et de couverture sociale les plus avancés au monde. Au début des années 1980, la Nouvelle-Zélande était le pays développé ayant l'économie la plus dirigiste et se comparait sous certains aspects aux économies planifiées des pays communistes d'Europe de l'est.

En 1974, l'entrée de la Grande-Bretagne dans le marché commun fait perdre à la Nouvelle-Zélande le principal acheteur de ses produits d'exportation. Ceci, combiné à la chute des prix des produits agricole à la fin des années 1970, a plongé le pays dans une crise économique sans précédent. De 1974 à 1984, la dette nationale augmente d'un facteur de dix et l'inflation se maintient dans les deux chiffres.

Cette situation alarmante pousse le gouvernement à entreprendre des mesures drastiques. Le gouvernement travailliste, en 1984, entreprend une spectaculaire révolution libérale rompant avec le dirigisme économique. Depuis 1984, les gouvernements ont appliqué des mesures libérales à un rythme si effréné et d'une magnitude telle que la Nouvelle-Zélande est considérée à juste titre comme le laboratoire mondial du néo-libéralisme. L'incroyable sentiment d'urgence devant la peur du précipice a fait en sorte que tous les changements ont été applaudis par la population. Les habitants ne regrettent rien et considèrent que toutes les réformes ont effectivement sauvé le pays de la ruine. Par

exemple, 90% de la population néo-zélandaise considère impensable que le gouvernement offre une compensation monétaire ponctuelle aux chômeurs.⁷⁰

En plus du sentiment d'urgence, l'alternance au pouvoir des partis national et travailliste a accéléré la spirale néo-libéraliste du pays, chaque parti, à tour de rôle, mettant sur pied des mesures s'appliquant à la base électorale de l'autre parti. Par exemple, le Parti National nouvellement élu décidait de réduire la liberté syndicale puisque ces derniers appuient généralement le Parti Travailliste. À son retour au pouvoir, le Parti Travailliste rendait la pareille en éliminant les subventions et les barrières tarifaires à l'agriculture, puisque les agriculteurs favorisent le Parti National.⁷¹

Il est fascinant de voir la quantité et la sévérité des réformes qui ont eu lieu dans ce pays. Notons, par exemple, la privatisation de presque tous les monopoles d'états : l'énergie, la poste, le transport. Toutes les barrières à l'importation sont éliminées. Dans le système de santé, les établissements publics sont directement mis en concurrence avec leurs homologues privés. Les plus performants reçoivent les subventions. De 1987 à 1997, la fonction publique diminue de 45%. L'administration du ministère des Transports, qui comptait 5000 membres en 1986, n'en employait plus que 50 en 1995. Ses anciennes fonctions de régulation, d'allocation de fonds ou de gestion de projets ont toutes été confiées à divers organismes spécialisés, sous contrat avec le ministre des Transports.⁷²

Les seuls domaines où l'État conserve son monopole sont les missions de souveraineté (police, défense, justice, immigration, etc.). Cependant, ces ministères sont dotés d'une comptabilité similaire à une entreprise privée, avec un compte de résultat et une provision pour risque. Leurs cadres administratifs supérieurs sont recrutés par petites annonces

⁷⁰ SÉNAT FRANÇAIS, La Nouvelle-Zélande : le libéralisme en action, [En ligne], Adresse URL : http://www.senat.fr/ga/ga-027/ga-027_mono.html#toc120

⁷¹ *Ibid.*

⁷² *Ibid.*

nationales et internationales. Pour ces postes, la citoyenneté néo-zélandaise n'est même pas exigée, sauf au ministère de la défense.

Et l'éducation?

L'éducation n'a pas échappé à ce raz-de-marée. La principale réforme du système d'éducation a été la réforme « Tomorrow's Schools » (les écoles de demain). L'essentiel de cette réforme était une sévère décentralisation du système. La philosophie de cette réforme était d'améliorer les écoles en donnant aux parents et aux communautés locales le pouvoir de modeler les écoles selon leurs besoins.⁷³

Voici les aspects de la réforme :

- La gestion des écoles est maintenant du ressort de comités de parents bénévoles démocratiquement élus par les communautés locales. Ils deviennent les employeurs légaux des employés des établissements.
- La carte scolaire est abolie. Les parents peuvent envoyer leurs enfants à l'école de leur choix, même si ce n'est pas la plus proche de leur domicile. Aussi, les écoles peuvent mettre en place les critères d'admission qu'elles désirent et peuvent refuser un enfant même s'il s'agit de l'école la plus proche.
- Le gouvernement instaure le « bulk funding », une méthode de financement qui sera discutée plus loin.

⁷³NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION, Education reform: reflexion on New Zealand Experience, [En ligne], Adresse URL: <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=9750&indexid=5451&indexparentid=5437>

Par la suite, d'autres réformes ont eu lieu. Le financement des écoles se fait *per capita*, c'est-à-dire selon le nombre d'étudiants inscrits. Aussi, une modification législative apportée en 1990 prévoit que des groupes de parents peuvent ouvrir de nouvelles écoles.

Il faut toutefois dire que le curriculum reste une compétence de l'État. Celui-ci donne des exigences de fins mais non pas de moyens. Par exemple, le ministère oblige les écoles à enseigner certaines habiletés de base, par exemple des habiletés de lecture ou de résolutions de problèmes et les standards qui y sont associés. L'école a ensuite toute l'autonomie nécessaire pour choisir comment elle enseigne la matière.⁷⁴

On constate que cette autonomie a quelques conséquences positives. Les écoles ont toute l'autonomie nécessaire pour mettre sur pied des enseignements personnalisés pour satisfaire à la demande des parents. Puisque ceux-ci n'ont pas de restrictions géographiques, ils peuvent choisir le type d'enseignement que leur enfant recevra. Gladstone, une école primaire d'Auckland, élabore par exemple un programme fondé sur la théorie des intelligences multiples formulée par Howard Gardner, un psychologue de l'Université Harvard.

«Personne ne nous impose de limites, souligne Colin Dale, le directeur de l'école. Notre seule obligation est de satisfaire la demande et d'obtenir de bons résultats. Si l'on atteint cet objectif, les gens accourent.»⁷⁵

Aussi, la possibilité de choisir son école permet à quantité de maoris⁷⁶ ou d'enfants de familles modestes de fuir les établissements urbains les plus médiocres.

⁷⁴ NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION, The New Zealand education system: an overview, [En ligne], Adresse URL : <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=7481&indexid=6671&indexparentid=6663>

⁷⁵ FISKE Edward B. et Helen F. LADD, Nouvelle-Zélande : les exclus de l'école néo-libérale, [En ligne] Adresse URL : http://www.unesco.org/courier/2000_11/fr/doss31.htm

⁷⁶ Autochtones néo-zélandais

Cependant, on constate aussi plusieurs effets pervers. Puisqu'une situation de concurrence engendre automatiquement des gagnants et des perdants, certains s'en tirent mieux que d'autres. Ainsi, les écoles très populaires ayant une bonne réputation peuvent se permettre d'accepter les meilleurs étudiants et de reléguer les autres aux écoles de catégorie inférieure. Celles-ci se départissent à leur tour des étudiants plus difficiles et les passent aux écoles du bas de l'échelle. Une étude réalisée en 1997⁷⁷ a démontré que 23% des écoles avaient une politique de sélection qui leur permettait de refuser des élèves et que 11% des écoles avaient refusé des candidats. N'oublions pas qu'il ne s'agit pas ici de collèges ou d'universités mais bien d'écoles primaires et secondaires.

Les résultats scolaires ne sont pas les seuls critères discriminants de la part des écoles. Les coûts de transport et les frais «optionnels» (livres supplémentaires, cours facultatifs) sont excessifs pour les enfants des familles modestes ou appartenant à des minorités. Ils sont donc surreprésentés dans les écoles de faible niveau, comme le sont les élèves en situation d'échec qui viennent de familles pauvres, maîtrisent mal l'anglais, ont des difficultés d'apprentissage ou ont été renvoyés d'autres établissements.

Ces écoles sont enfermées dans un cercle vicieux : les effectifs étudiants diminuent dans les moins bonnes écoles, ce qui entraîne une perte de financement, des pertes de postes d'enseignants, etc. En 1998, le ministère de l'éducation admet que les lois du marché sont inapplicables au quart des écoles.⁷⁸

De plus, les écoles fréquentées par les enfants issus de milieux moins favorisés ont souvent des problèmes au niveau de leur administration. Alors que les écoles situées dans des quartiers favorisés sont dirigées par des comptables, des avocats, des gestionnaires et des psychologues, on pouvait voir dans une école moins favorisée un électricien gérer la

⁷⁷ NEW ZEALAND COUNCIL FOR EDUCATIONAL RESEARCH (1997). *Self managing schools seven years on: what have we learnt?*, Wellington, 1997.

⁷⁸ FISKE Edward B. et Helen F. LADD, *Nouvelle-Zélande : les exclus de l'école néo-libérale*, [En ligne] Adresse URL : http://www.unesco.org/courier/2000_11/fr/doss31.htm

comptabilité de l'école. Puisque les écoles sont obligatoirement gérées par des comités de parents souvent bénévoles, on peut imaginer les disparités que cela entraîne. Il faut noter que, suite à la pression populaire, le gouvernement néo-zélandais a mis sur pied un système d'aide pour certaines écoles, qui se limite à une aide logistique aux comités de parents administrateurs. Selon le ministère, environ 10% des écoles reçoivent une aide gouvernementale à un moment précis.⁷⁹ Une telle assistance est un pas en arrière dans la philosophie libéraliste des réformes de l'éducation.

Une autre pratique mise en place est le « bulk-funding ». Les écoles ont l'option de recevoir leur financement gouvernemental sous la forme d'un montant global que l'établissement peut alors dépenser comme il le désire. Cette forme de financement met énormément de pression sur les administrations locales et déresponsabilise le gouvernement central. En effet, si les fonds sont insuffisants pour financer tel projet, la faute revient à l'école qui n'aura pas su bien gérer le montant qui lui a été alloué. Les écoles ont l'option de se retirer de ce programme, mais au prix d'une réduction de leur subvention. Les administrateurs n'embauchent donc non pas les meilleurs enseignants pour le poste mais celui qui coûte le moins cher pour ne pas crever leur budget.⁸⁰

Ce problème de discrimination n'est pas le seul auquel les employés doivent faire face. La réforme, en transférant énormément de responsabilités aux administrations locales, a fait augmenter considérablement la charge de travail des enseignants et des administrateurs. En effet, ceux-ci consacraient en 1995 environ 55 heures par semaine à des activités reliées à l'école, soit 10 heures de plus par semaine qu'en 1983. 61% des enseignants de niveau secondaire déclaraient en 1995 désirer quitter l'enseignement s'ils

⁷⁹ NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION, Education reform: reflections on New-Zealand experience, [En ligne], Adresse URL: <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=9750&indexid=5451&indexparentid=5437>

⁸⁰ *Ibid.*

en avaient la chance.⁸¹ Les partisans de l'école gérée au niveau local comme une bonne façon de mobiliser les ressources humaines semblent ici se faire contredire : 57% des enseignants ayant enseigné avant la réforme ont déclaré une réduction de leur satisfaction au travail. 25% ont déclaré une amélioration et 18% n'ont noté aucun changement.⁸²

Mais qu'en est-il du bilan global de la réforme, c'est-à-dire la qualité de l'enseignement que les élèves reçoivent? Selon la recherche PISA faite périodiquement par l'OCDE pour comparer les performances par pays d'élèves de 15 ans, le bilan est mitigé. En comparant la Nouvelle-Zélande avec les pays de l'OCDE, on remarque que les performances des élèves sont excellentes. 19% des élèves se classent au degré 5 de littératie⁸³ écrite, le plus élevé, alors que 14% des élèves se classent dans les niveaux inférieurs (0 et 1). La moyenne de l'OCDE est de 10% et 18% respectivement.⁸⁴

Cependant, lorsqu'on compare la Nouvelle-Zélande avec les pays ayant une moyenne comparable (Finlande, Canada, Royaume Uni, Australie, Irlande, Japon et Corée), on remarque que ses étudiants sont surreprésentés dans les échelons les plus élevés et dans les échelons les plus faibles. En effet, la Nouvelle-Zélande a 34% plus d'étudiants dans le niveau le plus élevé que la moyenne de ces 7 autres pays. Par contre, ils sont 44% plus nombreux à se situer dans les deux échelons les plus faibles.⁸⁵ On remarque que le système d'éducation néo-zélandais est excellent pour former de très bons élèves mais qu'il est incapable d'aider ceux qui ont plus de difficultés. Les résultats sont semblables dans les tests d'aptitudes mathématiques et dans la compréhension de textes scientifiques,

⁸¹ BLOOR, J. and R.K. HARKER, The workloads of secondary school teachers: a national survey, Palmerston North: Massey University, 1995.

⁸² NEW ZEALAND COUNCIL FOR EDUCATIONAL RESEARCH (1997). Self managing schools seven years on: what have we learnt?, Wellington, 1997.

⁸³ « Littératie » est un néologisme signifiant la maîtrise académique d'un sujet donné. L'OCDE recense trois variétés de littératie : écrite, mathématique et scientifique. Chacun est classé du niveau 1 (le plus faible) au niveau 5 (le plus fort).

⁸⁴ ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE, Literacy skills for the World of Tomorrow : further results from PISA 2000, [En ligne], Adresse URL : http://www.pisa.oecd.org/Docs/download/pisaplus_eng01.pdf

⁸⁵ *Ibid.*

on retrouve une polarité frappante dans la distribution des résultats par rapports aux pays de moyennes semblables.

L'étude identifie deux sources de variations : la variation entre les écoles et à l'intérieur des écoles. Une variation faible entre les écoles signifie que les écoles sont assez homogènes entre elles. Concernant la Nouvelle-Zélande, on remarque que la variation de performance entre les écoles est plus grande que dans les 7 autres pays de référence. On voit que la disparité entre les écoles est de 13% plus élevé que la moyenne des 7 autres pays, ce qui est un pourcentage moyennement élevé. Les écoles du Royaume-Uni et de l'Australie sont les seules du groupe à avoir plus de disparité, mais de très peu.

En résumé, que peut-on retenir de l'expérience néo-zélandaise?

- Une diminution de la satisfaction au travail des employés du réseau de l'éducation
- Une amélioration de l'offre d'éducation pour les meilleurs élèves et ceux issus des milieux favorisés
- Le cantonnement des élèves provenant de milieux modestes dans des établissements scolaires médiocres
- Une ségrégation ethnique dans les différentes écoles
- Une grande polarisation des résultats scolaires : les meilleurs performant mieux et les moins bons voient leur performances régresser
- Le gouvernement tente de faire marche arrière dans plusieurs aspects de la libéralisation, notamment en portant assistance aux pires écoles.

LES ÉTATS-UNIS, LE POUVOIR AUX PARENTS

Les États-Unis ont un système d'éducation où les États en sont les responsables. Ils élaborent le curriculum, décident de la construction des écoles et peuvent légiférer sur des matières propres à l'éducation. Le gouvernement central a toutefois un rôle de support et met sur pied des initiatives pour soutenir les états ayant plus de difficultés ou pour mettre sur pied des programmes nationaux. Le gouvernement central finance environ 11% des dépenses d'éducation au pays.⁸⁶

La réforme contemporaine majeure en éducation aux États-Unis a été la création des « charter schools ».

Les « charter schools »

Les « charter schools », qui signifient école à charte, ont été créées au début des années 1990 par des états désirant offrir plus de choix aux parents déçus par les écoles publiques traditionnelles. En 1991, l'état du Minnesota a adopté la première loi créant les « charter schools », suivi par la Californie en 1992. En 1995, 19 états avaient légiféré en ce sens et en 2003, ce nombre atteignait 40, en plus du « District of Columbia ». Dans son discours sur l'état de l'union, le président Clinton, en 1997, souhaitait voir la création de 3000 écoles de ce type d'ici 2002. En 2002, le président Bush a déclaré qu'il consacrerait 200 millions de dollars au support des écoles à charte.⁸⁷

Mais que sont ces fameuses écoles à charte? Ce sont des établissements publics libres de la plupart de la réglementation s'appliquant aux écoles publiques traditionnelles. La « charte » est un contrat de performance détaillant la mission de l'école, son programme,

⁸⁶ US Department of Education

⁸⁷ US CHARTER SCHOOLS, History, [En ligne], Adresse URL: <http://www.uscharterschools.org>

ses buts, ses méthodes d'enseignement, etc. Les écoles sont responsables envers l'organisme qui a accordé la charte (généralement l'État ou une commission scolaire) des résultats académiques, du respect de la charte et des pratiques fiscales de l'établissement. Les chartes sont accordées pour des périodes variant habituellement entre 3 et 5 ans. L'organisme accréditeur révisé sa décision à la lumière des résultats de l'école et peut reconduire la charte ou l'annuler. Dans ce dernier cas, l'école doit fermer ses portes. Le concept de base des écoles à charte est donc une plus grande autonomie en échange d'une plus grande imputabilité.

N'importe qui peut présenter un projet d'école à charte dans les États qui les permettent. La démarche est étonnamment semblable à celle requise pour démarrer une entreprise : élaboration d'un plan d'affaire, analyse de la concurrence, analyse de la demande, expérience du demandeur, prévisions financières, etc.⁸⁸

Il y a présentement environ 695 000 étudiants dans les 2695 écoles à charte aux États-Unis.⁸⁹

Buts et impacts des « charter schools »

La législation en vue de permettre la création d'écoles à charte se base sur plusieurs objectifs :

- Créer plus de choix à l'intérieur du réseau public d'éducation
- Encourager les méthodes d'enseignement innovatrices
- Encourager une participation plus active des parents dans les écoles
- Créer une compétition incitant aux changements dans les écoles traditionnelles

⁸⁸ US CHARTER SCHOOLS, [Steps to starting a charter school](http://www.uscharterschools.org/pub/uscs_docs/r/steps.htm), [En ligne], Adresse URL: http://www.uscharterschools.org/pub/uscs_docs/r/steps.htm

⁸⁹ *Ibid.*

- Servir d'exemple pour inspirer les écoles traditionnelles
- Améliorer le réseau de l'éducation de façon générale⁹⁰

Les écoles à chartes ont plusieurs impacts sur les écoles traditionnelles. On note premièrement un impact sur les effectifs étudiants. La fréquentation des écoles à charte augmente de façon rapide et fait diminuer les effectifs des écoles traditionnelles. Dans la ville de Kansas City, en seulement 4 ans, les écoles à charte ont attiré le cinquième des étudiants du secteur public traditionnel (7 000 sur 34 000). Par contre, on remarque aussi que ces écoles ont fait revenir 1000 étudiants du secteur privé au secteur public.⁹¹

Deuxièmement, la gestion des écoles traditionnelles est modifiée par cette concurrence. Le U.S. Department of Education, par le biais d'une étude dans cinq États où les écoles à charte sont courantes, a identifié trois changements dans la gestion. Les gestionnaires considèrent premièrement que les écoles à charte sont mauvaises pour le financement des écoles publiques traditionnelles, principalement à cause de la perte de financement causée par la migration des effectifs scolaires vers les écoles à charte. Deuxièmement, les gestionnaires se portent plus vers le service à la clientèle et mettent beaucoup d'efforts dans les relations publiques et le marketing. Finalement, les écoles publiques traditionnelles ont, dans une large part, créé de nouveaux programmes ou ont tenté de reproduire les programmes des écoles à charte, dans le but de rester compétitives.⁹²

Mais qu'en est-il des résultats académiques des étudiants des écoles à charte? En 2002, une compilation des résultats de tests standardisés dans 376 écoles à charte situées dans dix États a montré que 40% des établissements à charte obtenaient des résultats plus mauvais que les établissements traditionnels à proximité. Les 60% restant obtenaient des

⁹⁰ US department of education, [En ligne] Adresse URL:
<http://www.ed.gov/rschstat/eval/choice/summary.html>

⁹¹ AMERICAN SCHOOL & UNIVERSITY, *Charter schools: threat or boon?*, [En ligne], Adresse URL:
http://asumag.com/mag/university_charter_schools_threat

⁹² US department of education, [En ligne], Adresse URL:
<http://www.ed.gov/rschstat/eval/choice/summary.html>

résultats identiques aux écoles traditionnelles.⁹³ Même si ces résultats ne sont pas concluants pour juger du mérite de ces écoles, les opposants soutiennent que si les écoles à charte ne font pas significativement mieux que les écoles normales, elles ne sont pas souhaitables puisque leur existence met en péril le réseau public traditionnel.

Les écoles à charte sont encore très jeunes aux États-Unis et le monde de l'éducation n'a pas encore suffisamment de données pour tirer des conclusions sur leur mérite. Les seules données disponibles sont les impressions des gestionnaires et les quelques études se basant sur des résultats fragmentaires. Les partisans et les opposants s'affrontent encore aujourd'hui sur le terrain des hypothèses et des spéculations. Cependant, nous pouvons aisément recenser les arguments des deux côtés.

Arguments en faveur des « charter schools » :

- Les écoles à charte vont pouvoir offrir un choix à tous les parents, peu importe leurs revenus. Selon eux, aux États-Unis, les moins favorisés sont confinés aux écoles publiques médiocres des grands centres urbains. Les écoles publiques performantes, elles, sont situées dans les banlieues, où les « frais d'admissions » sont représentés par le coût prohibitif des propriétés et les taxes qui y sont associées.
- Les parents vont désormais avoir le pouvoir de choisir l'école qui correspond le mieux à leurs croyances et à leurs cultures. Ainsi, les membres de minorités visibles ou de religions marginales vont pouvoir résister aux pressions de l'assimilation et se regrouper dans des établissements adaptés à leurs besoins. Notons que ce type d'argument, dans le contexte de la société québécoise, serait reçu comme un argument contre la création d'écoles à charte.

⁹³ CHRISTIAN SCIENCE MONITOR, [Charter school build on a decade of experimentation](http://www.csmonitor.com/2003/0107/p15s02-lepr.html), [En ligne], Adresse URL: <http://www.csmonitor.com/2003/0107/p15s02-lepr.html>

- Les parents vont acquérir beaucoup de pouvoir sur les administrations scolaires. Ils pourront désormais, puisqu'ils ont le choix de changer d'école, influencer des décisions qui étaient autrefois hors de leur contrôle. Par exemple, les administrateurs pourraient être très réticents à accepter un changement au curriculum proposé par les professeurs si un groupe de parents s'y oppose. Les matières sensibles, comme l'éducation sexuelle, sont particulièrement à risque. Les opposants aux écoles à charte maintiennent que cet argument milite en faveur de l'interdiction de ces écoles et préfèrent confier la gestion du curriculum aux professionnels de l'éducation. Par contre, aux États-Unis, une majorité de parents considère que c'est à eux et non pas à l'État qu'incombe cette tâche.

Argument contre les « charter schools »

- L'introduction de la concurrence dans l'éducation va fatalement créer des gagnants et des perdants. Selon eux, il est immoral de faire souffrir les enfants qui vont se retrouver dans les « perdants ». Puisque les problèmes des écoles publiques traditionnelles proviennent du manque de financement, baisser leurs subventions au profit d'écoles à charte ne fera qu'empirer le problème.
- La plupart des écoles à charte sont gérées par des compagnies à but lucratif. Ce constat est troublant du fait qu'une stratégie clé de la réalisation de profits est la baisse des dépenses. Cela peut avoir des conséquences néfastes notamment sur le transport d'élèves et l'éducation spécialisée. De plus, peu d'information est disponible sur la gestion de ces écoles ou sur les compagnies qui les gèrent, rendant ces écoles publiques la propriété *de facto* des entreprises privées et non du gouvernement.⁹⁴

⁹⁴ DYKGRAAF, Christy Lancaster and Shirley Kane LEWIS (1998), For-Profit Charter Schools: What the Public Needs to Know, Educational Leadership, 1998

- Finalement, les écoles à charte tendent à regrouper de meilleurs élèves que les écoles traditionnelles. En effet, pour inscrire leurs enfants dans une école à charte, les parents doivent être soucieux de l'éducation de leurs enfants et les parents qui prennent part à l'éducation de leurs enfants voient ces derniers avoir de meilleurs résultats face aux enfants dont les parents s'impliquent moins. Les partisans des écoles à charte maintiennent toutefois que les parents ont le droit d'envoyer leurs enfants dans des écoles où les parents des enfants sont aussi dévoués qu'eux et créent ainsi un meilleur environnement scolaire.⁹⁵

LE ROYAUME-UNI, UN PAS EN AVANT, UN PAS EN ARRIÈRE

⁹⁵ MICHAEL LORENZEN, [Charter Schools: Are They Needed? Looking at Both Sides of the Debate](http://www.libraryreference.org/charter.html). [En ligne], Adresse URL: <http://www.libraryreference.org/charter.html>

Le Royaume-Uni a un système d'éducation complexe dont la terminologie peut aussi causer la confusion chez les lecteurs étrangers. Il est donc nécessaire de voir la structure du système et des différents types d'institutions avant de discuter des différentes réformes. L'enseignement primaire ne sera pas abordé puisque sa structure est identique à celle que l'on retrouve au Québec.

L'enseignement secondaire

Le premier type d'école secondaire est la « comprehensive school ». Ce sont des écoles publiques accessibles à tous et sont les plus communes. Deuxièmement, il existe des « grammar schools ». Ce sont des écoles publiques qui ont la capacité de choisir leurs étudiants en fonction de leurs résultats scolaires. Un exemple québécois de telles écoles serait les écoles d'éducation internationale. Le troisième type d'école secondaire est celui des écoles à vocations particulières. Ces écoles sont on fait des écoles normales ayant choisi de se spécialiser en langue étrangères, en arts, en sports ou en sciences et technologies. En 2002, il y avait 834 écoles spécialisées. Le gouvernement britannique a comme objectif qu'il y ait 1500 écoles spécialisées d'ici 2005.

Viennent ensuite les écoles privées, appelées « public schools » (écoles publiques). Cette appellation en apparence contradictoire provient du fait que très peu de « public schools » (donc privées) sont en fait de propriété privée. La plupart sont administrées par un groupe de gouverneurs et tout profit est utilisé pour le bien de l'école. Pour éviter toute confusion, le terme « école privée » sera utilisé dans le texte pour désigner les « public schools ». Cependant, un lecteur qui désire rechercher plus d'information à leur égard ou consulter les références doit être au courant de la terminologie ambiguë.

Il y a environ 2400 écoles privées au Royaume-Uni.

L'enseignement collégial

Les collèges du Royaume-Uni s'adressent aux personnes qui ont plus de 16 ans et qui n'ont plus l'obligation de fréquenter l'école. La plupart des collèges oeuvrent dans ce que nous pourrions appeler des programmes techniques. Certains collèges donnent aussi des cours académiques ou de l'éducation aux adultes.

Les collèges peuvent émettre leurs propres diplômes. Pour pouvoir bénéficier de ce droit, les collèges doivent soumettre une candidature au gouvernement et pouvoir prouver que les cours dispensés sont pertinents. Cette candidature doit aussi être appuyée par plusieurs universités. Les collèges peuvent aussi soumettre leur candidature pour acquérir le statut d'université, mais ils doivent d'abord obtenir le droit d'émettre leurs propres diplômes.

Ce principe mis en place en 1992 par le *further and higher education act* ressemble à l'habilitation des collèges dont il est question au Québec depuis plusieurs années : après avoir démontré la qualité de son enseignement, un collège obtient le droit d'émettre son propre diplôme.

L'éducation supérieure

Jusqu'en 1992, il y avait deux sortes d'établissements distincts dans le créneau de l'éducation supérieure : les universités et les polytechniques. Les polytechniques, à l'origine, étaient créées par des organisations charitables afin de permettre aux ouvriers et aux familles pauvres d'améliorer leurs connaissances générales ou de perfectionner leurs capacités ouvrières.

En 1992, les polytechniques et les universités ont cessé d'être des établissements distincts et les polytechniques (sauf une) ont adopté le nom d'université. Celles-ci sont généralement appelées « new universities » alors que les universités bénéficiant d'une sanction royale sont appelées « old universities ».

La décentralisation au primaire et au secondaire

La première forme de décentralisation à être instaurée au Royaume-Uni a été la création de « grant maintained schools ». Il s'agit en fait de donner l'option aux écoles primaires et secondaires de se retirer de la supervision des administrations locales⁹⁶ pour relever directement du gouvernement central. Cette procédure mise en place par le gouvernement conservateur par le « Education Reform Act » en 1988 visait à réduire l'influence des autorités scolaires locales en permettant aux écoles de se soustraire de leur juridiction. Ces autorités locales, sous la responsabilité des municipalités, étaient perçues comme des structures bureaucratiques et inefficaces. En diminuant leur influence, il serait plus aisé de créer un environnement de concurrence dans le milieu de l'éducation.

Cette procédure, appelée « opting-out », conférait une autonomie, notamment sur les méthodes d'enseignements et la procédure d'admission. Aussi, les écoles qui choisissaient de se voir attribuer le statut de « grant maintained schools » bénéficiaient de généreuses subventions de la part du gouvernement central. Par contre, le montant de ces subventions était déduit de l'enveloppe gouvernementale aux LEA⁹⁷. Cette procédure était fortement contestée puisque ces écoles recevaient un plus grand financement que les écoles « régulières », et ce financement était directement retiré de ces dernières. Les opposants maintenaient que cette méthode de financement avantageait les mieux nantis, puisque les « grant maintained schools » contrôlent leurs admissions. Selon eux, puisque

⁹⁶ Au Royaume-Uni, les écoles et les collèges sont gérés par des structure locale, généralement les municipalités. Ces structures sont appelées les « local education authority ».

⁹⁷ Local education authority

les étudiants de milieux favorisés performant traditionnellement mieux en classe, ils étaient donc surreprésentés dans ces écoles et étaient mieux financés⁹⁸.

Une étude réalisée par l' « office for standards in education », un organisme gouvernemental, étudie les performances des étudiants anglais aux GCSE (general certificate of secondary education, l'équivalent des examens ministériels au terme du secondaire 5) dans les différents types d'école. Ils ont remarqué que, en 1997, les étudiants des « grant maintained schools » avaient des résultats de 38,9 comparativement à 35,5⁹⁹ pour les étudiants des LEA. Cependant, l'organisme remarque que les LEA sont significativement handicapées par rapport à leurs concurrentes. Lorsque l'on compare deux écoles ayant des populations étudiantes aux caractéristiques similaires, les différences sont grandement réduites. Par rapport à la qualité de l'enseignement, l'étude conclue qu'elle est la même dans les deux types d'écoles.¹⁰⁰

Aucune étude n'a pu étoffer ces constatations puisqu'en 1998, à peine dix ans après leur création, les « grant maintained schools » étaient abolies par le gouvernement travailliste avec le « Schools standards and framework act ». Les écoles avaient le choix de retourner sous la gouverne des autorités locales ou d'adopter le statut de « fondation », ce qui leur donne une certaine indépendance. Plusieurs écoles ont eu de sérieuses difficultés financières à cette occasion puisqu'elle perdait les subventions supplémentaires que leur statut leur conférait.¹⁰¹

Les fondations sont en fait des écoles régulières, à l'exception qu'elles possèdent leurs propres actifs et embauchent leurs propres employés, en respect des conventions

⁹⁸ HATCHER Richard et Mike COLE, Opting out: lessons to be learnt from the English experience, [En ligne], Adresse URL: <http://edoz.com.au/educationaustralia/issues/opting.html>

⁹⁹ Il a été impossible de déterminer la signification de ces résultats.

¹⁰⁰ OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION, Secondary education 1993-1997, [En ligne], Adresse URL: <http://www.archive.official-documents.co.uk/document/ofsted/seced/chap-2.htm>

¹⁰¹ BBC, Education : Opt-out schools claim cash crisis, [En ligne], Adresse URL: <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/456398.stm>

nationales. Cependant, peu d'anciennes « grant maintained schools » sont devenues des fondations en raison de procédures trop complexes.¹⁰²

Présentement, en 2004, le gouvernement travailliste songe à réintroduire le concept des écoles autonomes sous la forme de « super fondations ». Ces écoles seraient affranchies des conventions salariales nationales et pourraient donc offrir un meilleur salaire à leurs enseignants. Elles pourraient aussi, avec l'accord des syndicats, apporter des changements au curriculum. Ce changement de cap, annoncé au début juillet, permettrait seulement aux meilleures écoles d'appliquer pour ce statut.¹⁰³

La réforme au collégial

Avant la décentralisation, les collèges anglais étaient, comme les écoles primaires et secondaires, gérées par les LEA. C'est-à-dire que les collèges étaient gérés au niveau local par les municipalités. Les collèges dispensant exclusivement de l'enseignement technique en vue de satisfaire les besoins des entreprises, il n'existait pas à proprement parler de curriculum national.

Avec le « further and higher education act » de 1992, le gouvernement réforme en profondeur les collèges anglais. Il les soustrait à l'autorité des LEA et met en place une procédure nommée « incorporation ». En s'incorporant, les collèges deviennent des institutions légalement indépendantes gérées par un conseil d'administration.¹⁰⁴ Les collèges acquièrent des pouvoirs de gestion sur les finances, l'embauche, les infrastructures et leur entretien. Le financement des collèges ne provient plus des LEA,

¹⁰² THE GUARDIAN, Blair risks wrath of unions, article paru le 5 juillet 2004, [En ligne], Adresse URL: <http://education.guardian.co.uk/schools/story/0,5500,1254074,00.html>

¹⁰³ THE INDEPENDENT, Education authorities lose spending power, article paru le 6 juillet 2004, [En ligne], Adresse URL:

http://education.independent.co.uk/low_res/story.jsp?story=538518&host=16&dir=365

¹⁰⁴ Ces conseils d'administrations ressemblent fortement à ceux présents dans les cégeps québécois : une obligation d'avoir des représentants du milieu des affaires, des enseignants, etc.

mais du « further education funding council », un organisme national chargé de financer les collèges et d'inspecter la qualité de l'enseignement de ces derniers. La philosophie de ce conseil étant de faire « plus avec moins », les collèges se sont vus imposer des contrats de performance à atteindre pour bénéficier du financement.¹⁰⁵

Il y a très peu d'étude sur les conséquences de cette réforme. Par contre, on peut remarquer les effets suivants :

- De 1993 à 2003, les collèges ont vu diminuer leur financement de 10%. Le personnel des collèges a reçu les contrecoups de cette diminution par une augmentation notable de leur charge de travail.¹⁰⁶
- Le contenu de l'enseignement a été recentré sur les mathématiques, la littérature et les cours vocationnels. Les autres domaines comme les arts et la musique ont presque disparu puisque le « further education funding council » n'octroie plus de financement pour ces derniers.
- La communication entre les collèges est devenue plus difficile. Puisque les collèges sont mis en compétition, les employés des différents collèges refusent de se transmettre des informations puisque celles-ci sont considérées comme des secrets stratégiques.
- Il n'y a plus aucune planification de l'offre d'éducation. Lorsque les collèges étaient sous la responsabilité des LEA, celles-ci pouvaient planifier l'offre de programme sur leur territoire. Maintenant, les collèges ont la culture du « chacun pour soi ».
- Il y a une plus grande bureaucratie, entraînée par les procédures complexes du « further education funding council ».¹⁰⁷

¹⁰⁵ GLEESON, Denis et Farzana SHAIN, Governance, market and managerialism in further education, British educational journal, septembre 1999, vol 25, numéro 4, p.545.

¹⁰⁶ NATIONAL ASSOCIATION OF TEACHERS OF FURTHER AND HIGHER EDUCATION, A time of more for less, [En ligne], Adresse URL: <http://www.natfhe.org.uk/says/lect0305/fead0010.html>

¹⁰⁷ JOSEPH ROWNTREE FOUNDATION, Further education for people with learning difficulties, [En ligne], Adresse URL: <http://www.jrf.org.uk/knowledge/findings/socialcare/SC85.asp>

ANALYSE DES COMPARAISONS INTERNATIONALES

Nous avons pu constater à travers les systèmes d'éducation de ces quatre pays de l'OCDE l'extraordinaire variété des systèmes d'éducation et des valeurs qui les modèlent. Tous ces pays subissent la vague mondiale de décentralisation qui affecte les systèmes d'éducation. Chacun d'eux a pris une approche radicalement différente, tant dans les mesures adoptées que dans la façon d'implanter ces mesures. Il est évident que chaque pays étant différent, on ne peut tirer de leçons de l'expérience d'un seul pays. Par contre, malgré leur grande diversité, Il est possible d'identifier plusieurs effets communs.

1. La décentralisation entraîne des situations extrêmes

Lorsqu'on permet que les décisions soient prises par un grand nombre d'acteurs plutôt que par un gouvernement central, il est normal de voir une grande variété de résultats. La décentralisation entraîne des résultats extraordinaires, mais pour chacun d'eux, on peut constater un échec retentissant. Aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, où on a confié aux écoles la gestion de leur curriculum, certaines administrations ont pu faire valoir leur créativité et leur sens de l'innovation et les étudiants en sont sortis gagnants. Cependant, de l'autre côté de la rue, on pouvait voir une école créée par un groupe de parents sur la base de motifs farfelus et qui fermait ses portes après quelques années et desquelles les élèves sont sortis pratiquement illettrés.

2. La décentralisation crée des gagnants et des perdants

Comme dans une situation de concurrence, on peut voir des gagnants et des perdants. Les meilleures écoles attirent plus d'étudiants et peuvent imposer des critères d'admission. Les étudiants plus faibles se retrouvent dans les établissements médiocres, ce qui entraîne une baisse des admissions, donc du financement, etc. Les « bonnes » écoles recrutent les meilleurs étudiants, obtiennent de meilleurs résultats, améliorent leur

financement et deviennent encore plus performantes. À l'autre extrémité du spectre, les écoles défavorisées et les élèves qui les peuplent sont condamnés à la médiocrité.

3. Globalement, les écoles indépendantes ne performant pas mieux que les écoles publiques traditionnelles

Pour justifier la perte d'un système centralisé, il faut que les écoles indépendantes performant significativement mieux que les écoles traditionnelles. Ce n'est pas ce que l'expérience nous confirme. Évidemment, lorsque les écoles ont l'opportunité de choisir leurs étudiants, leurs résultats sont supérieurs. Cependant, les études réalisées aux États-Unis et au Royaume-Uni montrent que, lorsque les populations étudiantes et le financement sont comparables, les écoles traditionnelles performant aussi bien que les autres, et souvent mieux.

4. La décentralisation vise à diminuer les coûts de l'éducation et augmenter les frais de scolarité

Aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Nouvelle-Zélande, la décentralisation a permis au gouvernement de réduire son financement aux établissements. En transférant la responsabilité aux écoles de gérer leurs propres budgets, le gouvernement peut diminuer leur financement. Si la qualité des services diminue, ce sont les établissements qui se font reprocher de mal administrer leurs budgets. Seule la France fait exception, puisque la loi interdit au gouvernement de diminuer son financement.

5. Les administrations locales n'ont souvent pas la maturité nécessaire pour assumer leurs nouvelles responsabilités

On peut remarquer que les administrations ne font pas toujours des choix responsables lorsqu'on leur confie un pouvoir décisionnel. En France, des administrations ont décidé

de mettre tous leurs œufs dans le même panier en construisant de nouvelles écoles et en négligeant d'entretenir les anciennes. En Nouvelle-Zélande, des administrations engagent non pas les meilleurs enseignants mais ceux qui leur coûtent le moins cher pour ne pas crever leur budget. Toujours en Nouvelle-Zélande, imposer la gestion des écoles à des parents bénévoles souvent sans expérience et sans aide gouvernementale a conduit à des résultats désastreux. En résumé, en donnant du pouvoir aux administrations locales, on peut être assuré que certaines en abuseront ou prendront des décisions irréflechies.

Finalement, les écueils et les possibilités de dérapages sont tellement nombreux, les conséquences d'un échec si néfastes que l'on peut sincèrement se demander si, en bout de ligne, les réformes décentralisant le curriculum par les pays en valent la chandelle. Certes, les parents ont dorénavant le choix des écoles, ils peuvent décider quelle matière sera enseignée à leurs enfants et les lois du marché permettent aux enfants riches ou doués de se dépasser. Cependant, que ces avancées se fassent au prix de la disparition d'un système public et égalitaire et de la ghettoïsation des élèves moins doués ou issus de familles pauvres ne cadre pas du tout dans ce que les politiciens d'ici appellent le « modèle québécois ».

CONCLUSION

En conclusion, ce que l'on peut entrevoir en suivant l'évolution du système éducatif québécois, c'est qu'il s'inscrit dans la lignée d'un cadre mondial établi par de grandes organisations comme l'OCDE. Lorsque l'on pense aux réformes qui ont été engagées dans divers pays de cette organisation, on peut avoir peur ce qui nous attend peut-être ici.

Depuis les quinze dernières années, le réseau collégial a été l'objet de nombreuses modifications de structure, réforme après réforme, sans trop faire le bilan de la réforme qui a précédé l'autre. Ces orientations tendent à pousser notre système vers une décentralisation accrue visant entre autres à donner plus d'autonomie aux établissements, notamment en leur permettant de décerner leur propre diplôme et d'accroître leur champ d'action au niveau financier, laissant l'État se désresponsabiliser de son imputabilité en terme d'éducation des citoyennes et des citoyens à ce niveau.

Ce désengagement de la part du gouvernement peut nous laisser douter de son intention de maintenir une relative gratuité scolaire au collégial et ouvre la porte à une participation accrue des milieux régionaux, politiques et financiers. Ce cadre global fait craindre l'apparition de disparités régionales quant à l'accessibilité géographique et financière au niveau collégial ainsi que la mise en compétition de diplômes à valeur inégale sur l'ensemble du territoire. On peut alors craindre que l'offre de formation ne soit plus aussi diversifiée – notamment en région, où le phénomène de baisse démographique est très présent – ou bien qu'elle soit adaptée de façon trop étroite aux besoins de certaines entreprises. Finalement, il est à noter que « aucun pays fortement engagé dans ses développements social et économique ne peut réduire sa politique nationale de l'éducation à un simple agrégat des pratiques existantes dans ses régions constituantes »¹⁰⁸.

¹⁰⁸ PELLETIER Guy, *Autonomie et Décentralisation en éducation : Entre Projet et évaluation*, Éditions de l'AFIDES, Montréal, 2001, p.17.

Encore une fois, il faut mentionner, qu'avant d'entamer toute nouvelle réforme, le Québec doit se poser la question suivante : l'accessibilité financière et géographique aux études post-secondaires demeure-t-elle une priorité? Cette question constitue d'ailleurs l'assise des revendications sociales du mouvement étudiant depuis ses débuts.

BIBLIOGRAPHIE

- B. FISKE Edward et F. LADD Helen, Nouvelle-Zélande : les exclus de l'école libérale, *Courrier de l'UNESCO*, 2000
- CALLAHAN Raymond, Education and the Cult of Efficiency, *The University of Chicago Press*, Chicago et Londres, 1964.
- CARNOY Martin, Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir, *UNESCO*, 1999, 109 pages.
- Fédération des Cégeps, Baisse de l'effectif scolaire dans le réseau collégial public : État de situation et voies de solutions, 2002, 25 pages.
- LAVAL Christian, L'école n'est pas une entreprise, *Éditions La Découverte*, Paris, 2003, 336 pages.
- Loi sur *Les collèges d'enseignements général et professionnel*, article 18.
- MAYNARD KEYNES John, Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie, *Éditions Payot*, Paris, 1942, 288 pages.
- MEQ, Comité d'experts sur le financement de la formation continue, Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie, 2004, 156 pages.
- MEQ, Document de consultation du ministère de l'éducation : Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, 57 pages.
- MEQ, L'effectif scolaire des établissements d'enseignement collégial, *Statistiques détaillées de l'éducation*, 2003.
- MEQ, Portrait statistique de l'éducation, décembre 2003.
- MEQ, Pour réussir l'internationalisation de l'éducation... Une stratégie mutuellement avantageuse, novembre 2002, 34 pages.
- MEQ, Résultats des élections scolaires 1998 et 2003 : le Québec, les commissions francophones et les commissions scolaires anglophones, 2004.
- Merrill Lynch, The Knowledge Web, 23 mai 2000.
- OCDE, Du bien-être des nations, le rôle du capital humain et social, Paris, 2001, p.30.
- OCDE, Apprendre à tout âge, Paris, 1996, 136 pages.

Parti Libéral du Québec, Égalité des chances et réussir en éducation, priorités d'actions politiques pour les réseaux d'éducation québécois, Document de travail, mars 2003, 40 pages.

PELLETIER Guy, *Autonomie et Décentralisation en éducation : Entre Projet et évaluation*, *Éditions de l'AFIDES*, Montréal, 2001, 159 pages.

TOULEMONDE Bernard, La gratuité de l'enseignement, passé, présent, avenir, *MEN*, 2002, 39 pages.

Règlement du régime des études collégiales, section VII de l'article 32.

REID Pierre, Sept voies d'évolution pour les cégeps, article paru dans *Le Devoir*, le 14 juin 2004.

UNESCO, La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment?, Institut international de planification de l'éducation, Paris, 1999, 108 pages.

[S.M.], Le «Palmarès des Collèges» : une évaluation crédible?, *Faculté des sciences de l'éducation*, Université Laval, Québec, 1991, 50 pages.