Document généré le 22 juin 2025 22:14

Recherches sociographiques

Les cégeps vingt ans après

Gary Caldwell et Simon Langlois

Volume 27, numéro 3, 1986

Les cégeps vingt ans après

URI : https://id.erudit.org/iderudit/056231ar
DOI : https://doi.org/10.7202/056231ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (imprimé)
1705-6225 (numérique)

Découvrir la revue

Citer ce document

Caldwell, G. & Langlois, S. (1986). Les cégeps vingt ans après. *Recherches sociographiques*, *27*(3), 355–364. https://doi.org/10.7202/056231ar

Tous droits réservés © Recherches sociographiques, Université Laval, 1986

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

LES CÉGEPS VINGT ANS APRÈS

Il y a maintenant vingt ans que les Collèges d'enseignement général et professionnel ont été mis en place au Québec. Entre 1967 et 1972, un vaste chantier fut ouvert, à la manière de l'époque. Réaménagement radical des structures du système d'enseignement postsecondaire, comme en témoigne la disparition de nombreuses institutions, notamment les écoles normales et les collèges classiques. Réaménagement non moins radical des programmes d'enseignement : Jean-Paul Desbiens raconte dans ce numéro les péripéties qui ont entouré leur mise sur pied, dans un climat de grande fébrilité. Engagement de personnel : des milliers de postes furent créés en quelques années seulement, tant dans l'enseignement que dans l'administration et le soutien professionnel et technique. Construction enfin d'une importante infrastructure avec la participation des élites locales. En cinq ans seulement, quarante-six cégeps furent créés, parfois dans une certaine précipitation, comme ce fut le cas pour les cinq premiers de la région de Montréal en 1967.

Trois objectifs ont présidé à cette grande réforme éducative : modernisation, systématisation et démocratisation. La modernisation du système scolaire visait explicitement le développement des ressources humaines et une préparation fonctionnelle de la main-d'œuvre, mieux adaptée aux exigences de la société industrielle. La scolarisation des jeunes était vue à la fois comme un instrument de promotion des Québécois francophones et comme un moteur de la croissance économique. L'atteinte de cet objectif exigeait la rationalisation du réseau d'institutions, la mise en place d'un système gérable par l'État, qui était jusque-là, à toutes fins pratiques, absent de l'enseignement postsecondaire et universitaire. [1] Nicole Gagnon a souligné que ces deux objectifs ont été poursuivis

1. Ces deux objectifs sont clairement explicités dans le livre de Paul GÉRIN-LAJOIE, *Pourquoi le Bill 60 ?*, Montréal, Jour, 1963. Pour une analyse de ces deux objectifs, voir : Paul R. BÉLANGER et Louis MAHEU, « Pratique politique étudiante au Québec », *Recherches sociographiques*, XIII, 3, 1972 : 309-342.

« sous l'étendard d'un troisième, la démocratisation de l'enseignement, qui a en quelque sorte donné un sens à toute cette entreprise ». [2]

La démocratisation de l'enseignement revêtait à l'époque plusieurs sens, qui n'ont pas toujours été clairement distingués. Nicole Gagnon en a dégagé quatre. Le premier — et le plus explicite — était l'égalité des chances. L'accessibilité à l'enseignement postsecondaire, et surtout à l'université, est demeurée l'un des « droits » les plus proclamés, bien avant l'avènement de la fameuse charte qui devait les multiplier comme les pains de l'Évangile ; droit à l'enseignement qui a probablement, plus que toute autre justification, contribué à légitimer la création des cégeps et la disparition des collèges classiques. La démocratisation signifiait aussi la mise sous contrôle public des institutions d'enseignement. En forçant la cohabitation des secteurs professionnel et général, l'État supprimait en fait les filières élitistes ; la démocratisation prenait ici un troisième sens, celui de l'implantation d'un seul système intégré d'enseignement postsecondaire. Cet objectif est bien explicité et analysé dans le rappel historique que propose, plus loin dans ce numéro, P. W. Bélanger. Enfin, la réforme des programmes supprimait la culture générale comme culture élitiste, au nom de la démocratisation du savoir et, par extension, de la pédagogie.

Quel diagnostic d'ensemble peut-on poser sur les cégeps, vingt ans après leur création, à la lumière des objectifs qui viennent d'être énoncés ? Quelles sont les forces et les faiblesses de ce réseau d'institutions d'enseignement supérieur original, intercalé entre le secondaire et l'université ?

Assez curieusement, les analyses d'ensemble et les diagnostics sur les cégeps sont peu nombreux ; on compte plusieurs rapports de recherche de grande qualité — la plupart publiés par le Conseil des collèges — mais rares sont les ouvrages, les articles scientifiques ou même les essais qui leur ont été consacrés. C'est ce vide qu'entend combler — en partie, bien entendu — le présent numéro de *Recherches sociographiques*. Les textes qui y sont regroupés touchent plusieurs aspects : historique, place de l'institution collégiale dans le système social québécois, administration et gestion, étudiants et professeurs, pédagogie, passage du cégep à l'université et rentabilité économique des études. Ce bilan, forcément incomplet, laisse de côté bien des aspects : les cégeps anglophones, l'analyse détaillée du secteur professionnel, une synthèse des recherches sur les emplois occupés par les diplômés, une étude minutieuse du syndicalisme au cégep, la question complexe du financement, pour ne donner que quelques exemples. Mais tout bilan entend aussi tracer la voie à d'autres recherches à entreprendre : celui que nous proposons ne fait pas exception.

2. Nicole GAGNON, « La réforme scolaire au Québec », Département de sociologie, Université Laval, 1985, manuscrit.

Vingt ans après : un diagnostic...

Au milieu des années 1980, sur une cohorte de 100 étudiants, 72 termineront leurs études secondaires et 28 quitteront l'école sans diplôme. Des 72 diplômés, 42 n'obtiendront pas d'autre diplôme (28 du secteur général et 14 du secteur professionnel) et 30 termineront leurs études collégiales (21 dans le secteur général, ouvrant la voie à l'université, et 9 dans le secteur professionnel). [3] Vingt ans après la mise en place des premiers cégeps, on y retrouve quelque cent quarante mille étudiants, nombre qui a plafonné depuis 1982, et presque dix mille professeurs. À cela il faudrait ajouter les quinze mille étudiants inscrits dans les collèges privés. À considérer le seul chiffre des inscriptions, les progrès dans la scolarisation des jeunes semblent avoir été en partie atteints. D'après l'étude de P.W. Bélanger, la proportion des jeunes de dix-huit à vingt-quatre ans fréquentant à temps plein les établissements d'enseignement postsecondaire au Québec dépasse maintenant celle de l'Ontario. Rattrapage réussi ? En partie seulement, sans doute, puisqu'il faudrait prendre en compte l'allongement des études et le phénomène du temps partiel, ce qui réduit la portée de cette comparaison avec l'Ontario. L'étude de Lacour-Brossard montre en effet que seulement 30% des diplômés de cégep de la région de Montréal admis en 1978 avaient terminé leurs études dans le temps officiellement requis.

La création des cégeps a largement favorisé l'accès des jeunes de condition modeste à l'enseignement postsecondaire, permettant ainsi d'atteindre un objectif dont les frères enseignants s'étaient fait les promoteurs durant les années soixante, comme le signale plus loin Jean-Paul Desbiens. L'inégalité de l'accès à l'enseignement postsecondaire selon l'origine sociale reste cependant marquée. P.W. Bélanger avance par ailleurs une hypothèse séduisante sur la fonction de « *warming up* » des cégeps, par analogie à la célèbre « *cooling out function* » des collèges américains, proposée par Clark en 1960 : le caractère polyvalent des cégeps, où le secteur professionnel coexiste avec le secteur général depuis leur mise en place, aurait pour effet de réveiller en quelque sorte les aspirations scolaires des jeunes inscrits au secteur professionnel et le plus souvent d'origine modeste. L'intégration du système d'enseignement favoriserait donc effectivement la scolarisation à un niveau avancé ; la fonction d'éveil des aspirations ne joue encore cependant au cégep que pour une faible proportion des étudiants.

Bien qu'une forte poussée de scolarisation secondaire chez les femmes soit apparue dès les années cinquante, la mise en place d'un système d'enseignement collégial a certainement favorisé le développement de cette tendance. Louise

3. Données tirées de : P. DANDURAND, « Situation de la formation professionnelle au Québec », dans : F. DUMONT (éd.), *Une société des jeunes ?*, Québec, I.Q.R.C., 1986 : 209-236.

Corriveau rappelle ici quelques résultats frappants: les filles obtiennent maintenant en plus fortes proportions que les garçons un diplôme d'études secondaires; leur taux d'accès à l'enseignement collégial est plus élevé dans les deux secteurs; elles ont de meilleures notes scolaires au cégep et leur taux de diplômation est plus élevé. S'agit-il d'un renversement radical des inégalités entre les sexes? Il faudrait sans doute nuancer une telle conclusion, notamment en distinguant les secteurs d'études correspondant aux emplois traditionnellement occupés par des femmes. Quoi qu'il en soit, les performances actuelles des filles dans le système collégial surpassent celles des garçons dans bien des domaines. La contribution des cégeps à ce rattrapage a sans doute été l'un de ses apports les plus importants.

Si le bilan d'ensemble de la démocratisation — entendue au sens de l'égalité des chances et de l'accessibilité — est assez positif, il en va autrement pour l'évaluation des programmes. Les textes publiés dans ce numéro accordent une grande place au secteur général, et en particulier aux sciences humaines, qui y regroupent environ la moitié des effectifs et le quart de tous les étudiants (environ 35 000). Cette concentration est aussi celle qui a le plus haut taux de croissance. Le bilan qu'en propose notamment Lacour-Brossard est assez pessimiste, ce qui rejoint les interrogations véhiculées dans certains rapports du Ministère de l'éducation et du Conseil des collèges.[4] Les programmes en sciences humaines connaissent des problèmes propres, bien diagnostiqués dans ce numéro. La clientèle étudiante est hétérogène et d'un niveau généralement faible. L'absence d'examens du Ministère combinée à l'exercice d'une grande autonomie professionnelle de la part des enseignants font que les exigences ne sont pas élevées. Mais, surtout, ces programmes ne parviennent pas à dispenser une véritable formation générale ou fondamentale. Louise Lacour-Brossard nous livre une observation étonnante: un relevé des dossiers scolaires de 1 068 diplômés en sciences humaines et 434 combinaisons de disciplines. Pas étonnant que l'on parle de plus en plus d'éclatement de l'enseignement en sciences humaines... et que ce constat se retrouve d'abord dans les documents d'orientation publiés par le Ministère de l'éducation depuis au moins 1978.

Que s'est-il donc passé, depuis vingt ans, au plan de la sélection et de la performance des étudiants en sciences humaines? À l'instar de l'ancien système de tamisage et de formation des collèges classiques, il s'est instauré dans le nouveau système un mécanisme de sélection basé sur le succès en français et surtout en mathématiques pendant le premier cycle du secondaire. L'étudiant

4. Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'éducation, *Orientation de la concentration en sciences humaines au niveau collégial: rapport du groupe de travail*, le 29 juin 1983; Conseil des collèges, *Les projets d'orientation des concentrations en sciences humaines et en sciences de la nature*, avis 86-85, mars 1986.

qui a de bonnes notes dans ces deux matières en secondaire II et III (donc vers l'âge de quatorze ou quinze ans) et celui qui veut réussir s'inscrivent en sciences pures, choix qui est encouragé par les professeurs et les orienteurs. L'inscription en sciences pures est devenue en fait une véritable stratégie de promotion sociale. En pratique, comme les notes en mathématiques et en français déterminent l'entrée en sciences pures, cette option jouerait le rôle, à la fois pédagogique et de sélection, qui était autrefois celui du latin et du grec.[5] On essaie en vain, depuis des années, d'apporter des correctifs à cette situation. Les rapports de comités s'empilent à côté des procès-verbaux d'un nombre considérable de comités qui se sont penchés sur les projets de refonte des programmes, sans qu'on réussisse à les changer. Le contraste est frappant avec ce qui s'est passé en 1967, au moment de la création des cégeps : en vingt ans, on est passé d'une certaine précipitation à l'incapacité chronique de modifier quoi que ce soit. La refonte des programmes en sciences humaines a été amorcée en 1978. Au début des années 1980, la revision a été renvoyée à chacune des disciplines, par le biais des quatre-vingt-dix-sept coordinations provinciales. À l'été 1986, le ministre de l'éducation a décidé de reporter à plus tard cette réforme... huit ans après sa mise en route.

En l'absence d'une commission pédagogique nationale, pas étonnant que la réforme des programmes traîne quelque peu en longueur. Ce constat nous amène à l'examen de la démocratisation entendue au sens du contrôle public du système d'enseignement. Le Rapport Parent avait défini trois niveaux de responsabilité pour l'enseignement postsecondaire. Il proposait la création de collèges autonomes (appelés dans le Rapport « instituts »), intégrés dans leurs milieux respectifs et jouissant d'une indépendance et d'une liberté d'action suffisante vis-à-vis de l'État. Le Ministère de l'éducation était considéré pour sa part, dans le Rapport Parent, comme le maître-d'œuvre du système d'enseignement et responsable de la coordination d'ensemble et du financement. Pour faire contrepoids, entre autres, à la tendance centralisatrice du Ministère, qui leur paraissait inévitable à l'époque, les membres de la Commission Parent avaient suggéré la création du Conseil supérieur de l'éducation, chargé notamment de maintenir l'équilibre des pouvoirs entre le Ministère et les collèges et ayant pour mandat de faire respecter les rôles de chacun.[6] La loi

5. Dans leur remarquable et presque introuvable étude sur le Cégep de Limoilou, faite à l'occasion d'une évaluation demandée par le collège, P.W. Bélanger, Arthur Tremblay et M. Vadeboncœur ont montré que les notes en mathématiques et en français au secondaire étaient l'indicateur le plus sûr de succès au niveau universitaire... indépendamment de ce qui se passe au cégep. Le cégep ne ferait-il que consacrer ce qui s'est passé au secondaire ? (Voir : Pierre W. BÉLANGER, Arthur TREMBLAY et M. VADEBONCŒUR, *Rapport du comité d'évaluation pédagogique du Collège de Limoilou*, Québec, Cégep de Limoilou, novembre 1979.)

6. *Rapport Parent*, III, p. 35.

créant les collèges d'enseignement général et professionnel a repris l'essentiel des grandes orientations du Rapport Parent pour définir sur papier le statut juridique des collèges. Ceux-ci se sont vu accorder un statut autonome, mais le Ministère de l'éducation s'est octroyé en même temps un grand contrôle sur ces institutions, comme en témoigne entre autres l'article 19 de la loi 21, qui stipule que les règlements de régie interne des collèges « n'ont effet qu'à compter de leur approbation par le ministre ».

Qui contrôle ce système d'enseignement postsecondaire, dont le coût dépasse maintenant le milliard de dollars, un budget qui n'est pas loin d'atteindre celui de l'ensemble des universités ?[7] Dans la pratique quotidienne, et malgré les orientations contenues dans la loi-cadre, le partage des pouvoirs esquissé dans le Rapport Parent ne s'est pas réalisé. La loi était déjà quelque peu ambiguë, puisqu'elle prévoyait à la fois un statut juridique autonome pour les institutions collégiales et un contrôle par l'État. En fait, le Ministère occupa tout le terrain, comme l'ont montré les études de Robert Isabelle et de René Lapierre ;[8] la réalité vécue s'est vite éloignée des orientations proposées dans le Rapport Parent et même dans l'esprit de la loi créant les collèges, tel qu'interprété dans le *Document d'éducation numéro 3* : la centralisation et la bureaucratisation ont rapidement limité les pouvoirs des collèges. Dès leurs premiers pas, « les cégeps devinrent plus des succursales que des partenaires de l'État ».[9] La liste des pouvoirs et responsabilités qui leur ont échappé est longue : négociation des ententes de travail et des conventions collectives, politique de perfectionnement, classification des enseignants, conditions d'emploi des cadres, etc. Selon Isabelle, la Direction générale de l'enseignement collégial « hérite de presque tous les rôles que le Rapport Parent avait partagés entre trois composantes, afin d'assurer le fonctionnement efficace et démocratique du système d'enseignement collégial [...]. La DGEC pratique dans l'ensemble une gestion centralisée, plus axée sur les normes, les ressources et les activités que sur les résultats, plus attentive à la dimension réseau qu'à la dimension locale ».[10]

7. Approximativement 50% du budget total va à l'enseignement, 5% à des services à l'enseignement, 20% à l'administration, 10% aux activités auxiliaires et communautaires et 15% au service de la dette et à l'immobilisation (capitalisation et entretien). C'est donc presque le cinquième du budget total des cégeps qui va à ces deux derniers postes, si l'on considère le service de la dette à court terme qui est comptabilisé dans le poste administration. (Ministère de l'éducation, *Statistiques financières des organismes d'enseignement* et données fournies par la DGEC du Ministère de l'éducation.)

8. Robert ISABELLE, *Les cégeps, collèges d'État ou établissements autonomes ?*, Québec, Conseil des collèges, 1982 ; René LAPIERRE, *La relation cégep-milieu*, Québec, Conseil des collèges, 1983.

9. R. ISABELLE, *op. cit.*, p. 157.

10. *Idem*, p. 159.

Le régime centralisé de négociation collective a aussi largement contribué à l'affaiblissement de l'autonomie des cégeps. Ainsi, deux ans après l'implantation des premiers collèges, la négociation de 1969 a établi les modalités du choix des chefs de département et elle a défini la composition et le rôle de la commission pédagogique, créant ainsi une importante brèche dans le statut autonome des cégeps. [11] Le Ministère a exercé dès le début un contrôle étroit sur les budgets et les finances et ces contrôles se sont resserrés avec le temps. Les collèges doivent retourner à Québec les surplus accumulés, ce qui crée une incitation à tout dépenser et ce qui empêche les institutions de réaménager leurs budgets avec une certaine liberté. L'imposition des décrets, en 1982, a encore accentué cette mainmise du Ministère sur les collèges. La centralisation administrative s'est accompagnée de l'émergence d'un nouveau pouvoir — non prévu dans l'analyse de la Commission Parent — exercé par les syndicats. L'étude de Lapierre a montré que « la tendance centralisatrice de l'État a en effet eu pour inconvénient de faire porter l'action des syndicats locaux vers le haut de la pyramide et de détacher ainsi cette action des questions locales ». [12]

L'avènement du syndicalisme, lui aussi centralisateur, a renforcé la normalisation et la standardisation d'un cégep à l'autre, et le déplacement des pouvoirs et des responsabilités des institutions locales vers le réseau. La force des syndicats a par ailleurs contribué à modifier l'équilibre des pouvoirs au sein même des cégeps. La réforme initiale prévoyait une grande place aux représentants du milieu au sein des conseils d'administration. Au lieu de cela, les représentants des groupes internes au cégep — y compris les employés de soutien et les professionnels depuis 1979 — y occupent maintenant la majorité des sièges. Avec comme résultat que les conseils d'administration sont souvent devenus des assemblées délibérantes, où chacun défend ses intérêts, laissant par conséquent la voie libre aux cadres, qui peuvent gérer l'institution selon les directives qui viennent d'en haut.

Le plus souvent, ce sont les gestionnaires qui gouvernent plutôt que les instances à qui le réseau est théoriquement redevable. Lorsque Lemieux et Joubert observent que la moitié des cégeps de leur échantillon sont sous la gouverne des cadres, ils touchent du doigt cette réalité. Il y a même des présidents de conseil d'administration qui en sont venus à croire que leur rôle était de « présider » le conseil d'administration... et non d'être le porte-parole et

11. « Le fait que le statut de la commission pédagogique soit fixé par les conventions collectives des enseignants entraîne une perte d'autonomie locale importante. De plus, il transforme cette structure en tribune syndicale. Les enseignants qui y sont nommés ont plus tendance à défendre les intérêts de leur pairs qu'à chercher l'amélioration proprement dite de l'enseignement. » (R. ISABELLE, *op. cit.*, p. 69.)

12. R. LAPIERRE, *op. cit.*, p. 151.

le garant moral ultime de l'institution, le véritable rôle que la loi et la tradition leur confèrent. [13] Le rapport sur le Cégep de Limoilou cité plus haut a d'ailleurs très bien décrit l'impuissance du conseil à assumer pleinement son rôle.

La loi 24 (Loi sur le Conseil des collèges) et la loi 25 (Loi modifiant la Loi des collèges d'enseignement général et professionnel), promulguées en 1979, ont accentué les tendances qui viennent d'être décrites, creusant l'écart entre le statut juridique des collèges et leur fonctionnement réel. Les cégeps sont demeurés, dans les faits, des collèges d'État, et non plus des partenaires de l'État, pour reprendre la vieille formule de 1967. Ils ne sont plus seulement des institutions d'enseignement ; le langage officieux dit plus juste : c'est un réseau.

Un mot enfin sur le système global dans lequel s'insère le cégep. La réforme scolaire a tenté de simplifier les cursus scolaires en identifiant une filière principale de passage du secondaire au collège et à l'université, et des voies de sortie à chaque étape dans le cas de la formation professionnelle. Or force est de constater que l'arrimage entre les niveaux d'enseignement est problématique, particulièrement entre le cégep et l'université. D'un côté, les programmes universitaires en sciences pures et appliquées exigent un profil de prérequis de plus en plus lourd, probablement au détriment d'une bonne formation de base diversifiée. De l'autre, les programmes universitaires en sciences humaines, au sens large, ont peu à peu abandonné les prérequis, et cet abandon a aussi joué un rôle dans l'éclatement décrit plus haut. Actuellement, la question de l'enseignement universitaire et celle de l'enseignement collégial sont abordées séparément, comme s'il s'agissait de deux univers séparés. Le présent dossier indique au contraire qu'il est de plus en plus nécessaire d'amorcer une réflexion sur les liaisons à établir entre ces milieux d'enseignement complémentaires. L'arrimage entre les programmes d'études au collégial et à l'université, l'implication des professeurs de cégeps dans la recherche scientifique et leur perfectionnement constituent trois angles d'attaque pour amorcer cette réflexion.

... et des interrogations

Les cégeps ne sont pas des institutions responsables. Pris un à un, leur poids est relativement faible et il y a peu de concertation entre eux. Pourtant, la question de la relation entre le cégep et son milieu et celle de l'autonomie des institutions d'enseignement collégial restent d'une grande actualité. Malgré la centralisation et la bureaucratisation, malgré les rigidités qui pèsent lourd dans le fonctionnement quotidien, plusieurs cégeps, surtout en régions, réussissent à jouer un rôle de premier plan dans leur milieu ; d'autres le souhaiteraient.

13. Phénomène observé par Gary Caldwell lors de travaux menés au Ministère de l'éducation. (Voir : *L'organisation de l'enseignement collégial pour la communauté anglophone de la région de l'Outaouais*, Québec, Ministère de l'éducation, 1982, p. 44.)

Cette recherche d'autonomie trouvera-t-elle un écho favorable ? Le premier défi auquel doivent faire face les cégeps est probablement de revenir à leur rôle initial et d'affirmer davantage leur vocation propre dans leurs milieux respectifs, au risque de remettre en cause les contrôles des appareils — gouvernementaux et syndicaux — qui les régissent d'en haut.

Un second défi à relever à court terme, c'est la refonte des programmes, principalement en sciences humaines, ce qui comporte deux facettes différentes. D'abord, la question de la démocratisation, au dernier sens du terme. Les sciences humaines sont devenues, à toutes fins pratiques, l'équivalent de l'ancien « cours général » du secondaire public, destiné aux étudiants moins doués et qui ne débouchait sur rien ; la seule différence importante, c'est que ce programme offre aujourd'hui des prolongements à l'université. Refaire les programmes de sciences humaines signifiera-t-il alors l'élimination des moins doués ? ou leur cohabitation avec les meilleurs dans une formation fondamentale offerte à tous ? à moins qu'on ne joue dans les programmes de sciences humaines sans toucher à la fonction de filière élitiste de ceux de sciences.

L'éclatement actuel des programmes, principalement dans le secteur général, contribue également à l'absence de vie institutionnelle dans les cégeps. Ce problème a toutefois une cause plus profonde et on ne pourra y remédier que bien imparfaitement par le biais des programmes. Théoriquement, les étudiants passent deux ans au secteur général : une année pour s'initier à un milieu nouveau et une autre pour préparer leur sortie. Dans de telles conditions, ils peuvent difficilement s'identifier à leur institution et s'y impliquer vraiment, contrairement à ce qui se passait dans les collèges classiques, où les étudiants séjournaient pendant huit ans. Témoins de l'existence de ces liens : les nombreuses amicales d'anciens, qui se réunissent encore périodiquement. Combien d'amicales d'anciens élèves de cégeps existent au Québec ? Léon Bernier a très bien signalé, dès 1975, ce problème et certaines de ses conséquences.[14] Les étudiants qui « étirent » la durée de leur séjour au cégep ne cherchent-ils pas, plus ou moins consciemment, à recréer un véritable milieu de vie, contestant dans la pratique le système mis en place ? De même, il semble que les professeurs s'identifient peu à leur collège : leur attachement va plutôt à un département et, d'après le Rapport sur la condition enseignante, la moitié d'entre eux affirment vouloir travailler ailleurs qu'au cégep.

Les projets d'évaluation de la performance des cégeps et les tentatives de réforme de problèmes pourtant bien diagnostiqués traînent en longueur. Comment expliquer le peu de réactions qu'ont suscitées les nombreux rapports sur les cégeps, notamment celui sur Limoilou, l'étude de Grégoire, Turcotte et

14. Léon BERNIER, *Attitudes des étudiants du collégial face à leur activité et à leur contexte scolaire*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1975.

Dessureault sur la pratique professionnelle des enseignants, ou encore les deux importantes analyses critiques sur l'autonomie (Isabelle) et sur la relation cégep-milieu (Lapierre)? Mise à part leur faible diffusion et le contexte chargé d'émotion qui a suivi l'imposition des décrets en 1982, il faut plutôt chercher les raisons de cet immobilisme ou de cet attentisme dans l'équilibre interne des forces en présence. Cadres, professeurs et étudiants, syndicats et administration : personne ne veut prendre l'initiative de remettre en question « les acquis », même dans le cas où l'on s'entend pour diagnostiquer un problème. Le vrai défi est sans doute là : la société québécoise peut-elle redéfinir ses institutions? Peut-elle encore les ajuster aux réalités changeantes? Si rien n'est fait pour apporter les correctifs nécessaires au système d'enseignement collégial, ne risque-t-on pas de revivre une période de remise en question radicale de cette institution, comme ce fut le cas au milieu des années soixante avec les collèges classiques?

Gary CALDWELL

Institut québécois de recherche sur la culture.

Simon LANGLOIS

Département de sociologie,
Université Laval.

Institut québécois de recherche sur la culture.