Document généré le 12 oct. 2024 03:37

Recherches sociographiques

Tensions et tendances dans les cégeps aujourd'hui

Louise Corriveau

Volume 27, numéro 3, 1986

Les cégeps vingt ans après

URI : https://id.erudit.org/iderudit/056233ar
DOI : https://doi.org/10.7202/056233ar

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 cet article

Corriveau, L. (1986). Tensions et tendances dans les cégeps aujourd'hui. *Recherches sociographiques*, *27*(3), 385–419. https://doi.org/10.7202/056233ar

Résumé de l'article

En vue d'éclairer les malaises de la pratique professionnelle des professeurs de cégep, l'article présente une synthèse des données disponibles sur la clientèle, les programmes, les professeurs et leurs étudiants. Malgré la hausse de clientèle, la détérioration du ratio étudiants/professeurs et la baisse des inscriptions dans certains programmes professionnels ont entraîné une hausse du nombre de professeurs « mis en disponibilité ». Les tendances actuelles favorisent l'inclusion de la recherche dans la tâche des enseignants, le développement des échanges professionnels et académiques et la différenciation institutionnelle.

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/

TENSIONS ET TENDANCES DANS LES CÉGEPS AUJOURD'HUI *

En vue d'éclairer les malaises de la pratique professionnelle des professeurs de cégep, l'article présente une synthèse des données disponibles sur la clientèle, les programmes, les professeurs et leurs étudiants. Malgré la hausse de clientèle, la détérioration du ratio étudiants/professeurs et la baisse des inscriptions dans certains programmes professionnels ont entraîné une hausse du nombre de professeurs « mis en disponibilité ». Les tendances actuelles favorisent l'inclusion de la recherche dans la tâche des enseignants, le développement des échanges professionnels et académiques et la différenciation institutionnelle.

Les cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel) ont été créés en 1967. Ils sont alors sous la juridiction du Ministère de l'éducation (M.É.Q.) qui rend l'accès à l'enseignement collégial gratuit même s'il s'agit d'un niveau postobligatoire. Vingt ans plus tard, les cégeps relèvent désormais, avec les universités, du Ministère de l'enseignement supérieur et de la science (M.E.S.S.). Le regroupement tardif des deux ordres [1] de l'enseignement postobligatoire n'est cependant pas l'indication de liens étroits entre eux.

La mission de base du cégep est demeurée la même : préparer les futurs techniciens au marché du travail et les autres cégépiens aux études universitaires. Mais, actuellement, des pressions s'exercent pour que soit modifiée cette mission. Dans *Interface*, G. Arbour et A. Girard demandent : « Faut-il abolir les cégeps ? » [2] Ils proposent l'ajout d'une sixième année au niveau secondaire et

* L'auteur tient à remercier messieurs Jacques Lavigne, de la Direction générale de l'enseignement collégial du M.E.S.S., et Daniel Maisonneuve, de la Direction des études économiques et démographiques du M.É.Q., pour leur précieux support dans la recherche des données inédites, des documents et des personnes-ressources souvent à la base de cet article.

1. Selon la terminologie suggérée par l'Office de la langue française.

2. G. ARBOUR et A. GIRARD, « Faut-il abolir les cégeps ? », *Interface*, septembre-octobre 1984 : 4-5.

d'une année au premier cycle universitaire, le maintien de quelques collèges techniques et, donc, la suppression de la formation générale dans les cégeps. Dans certains milieux anglophones, cette idée circule depuis longtemps. Ce modèle, qui se rapproche de celui de l'Ontario, ressemble à celui qui prévalait dans le système anglo-québécois il y a vingt ans.

En 1984, à l'issue d'une large consultation, le Conseil des collèges, qui joue à l'égard des cégeps un rôle un peu analogue à celui du Conseil des universités,[3] recommandait que la loi des cégeps soit amendée afin que leur mandat comprenne désormais trois missions : formation, recherche, service à la communauté, et que la mission formation comporte trois volets : enseignement régulier, éducation des adultes, formation socio-communautaire.[4] La loi des collèges n'a pas été modifiée mais ces éléments constituent l'axe de développement des cégeps, non par la force de la loi mais par la force des choses. La clientèle, toujours plus nombreuse à l'éducation des adultes, présente des besoins très diversifiés qu'il faut prendre en compte. Le développement de liens avec les milieux socio-économiques et les besoins institutionnels poussent au développement de la mission recherche. De plus, le décret tenant lieu de convention collective (1982) a introduit la recherche comme faisant partie de la tâche des professeurs permanents mis en disponibilité et a créé une banque de cent cinquante postes, notamment aux fins de recherche.

I. CROISSANCE ET DÉCROISSANCE

Il y avait 12 cégeps en 1967, 26 en 1968-1969, 34 en 1969-1970, 43 en 1971-1972. Au cours de ces premières années, les augmentations d'effectifs étudiants ont été importantes. Dans les années qui suivent, les augmentations se situent autour de 3% ou 4%, sauf en 1977, où l'augmentation est de plus de 11% — ce qui s'explique par l'arrivée de la « double promotion » par suite de la suppression, quelques années plus tôt, de la 7e année du cours primaire. Environ 117 000 étudiants sont inscrits au cégep en 1977. Pour les années

3. Le M.E.S.S. est tenu de soumettre à l'avis du Conseil des collèges les projets de règlements qui touchent les programmes d'études, l'admission des étudiants, les examens, les diplômes, la qualification du personnel pédagogique, la création de nouveaux cégeps, les nouveaux programmes d'enseignement qui sont établis par le ministre, le plan de répartition par collège des programmes d'enseignement, les politiques d'allocation, entre les collèges, des crédits, les plans et les règles de répartition, entre les collèges, des budgets d'investissement. Le Conseil des collèges doit aussi faire rapport au ministre sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. (*Loi sur le Conseil des collèges*, L.R.Q. chapitre C-S 7.1.)

4. *Le cégep de demain*, Rapport du Conseil des collèges donnant suite à la consultation menée en 1984 sur le thème « Le cégep de demain, pouvoirs et responsabilités », janvier 1983, p. 177.

TABLEAU 1

Nombre de cégeps et nombre d'étudiants, selon le secteur d'enseignement et le sexe, 1967-1968 à 1985-1986.

ANNÉE	CÉGEPS OU CAMPUS N	ÉTUDIANTS N	ÉTUDIANTS AU GÉNÉRAL* %	FEMMES %
1967-1968	12	14 077	66	—
1968-1969	26	35 658	68	—
1969-1970	34	49 118	58	—
1970-1971	38	62 347	57	—
1971-1972	43	75 680	54	—
1972-1973	44	85 247	53	—
1973-1974	46	94 970	53	—
1974-1975	46	99 253	53	—
1975-1976	46	103 036	52	—
1976-1977	46	106 174	52	48.8
1977-1978**	46	118 340	52	49.4
1978-1979	46	120 773	51	49.0
1979-1980	46	117 318	49	49.3
1980-1981	46	118 054	49	49.4
1981-1982	46	123 377	50	50.3
1982-1983	46	131 336	49	50.7
1983-1984	—	137 115	49	50.7
1984-1985	—	137 583	50	50.8
1985-1986	—	137 583	52	51.6

SOURCES: *Nombre de cégeps*: DGEC, *Bulletin statistique*, VII, 2, 1982. (Pour 1985-1986: C. RYAN, *Journal des débats*, Québec, Assemblée nationale, Commission permanente de l'éducation, 23/4/86.)
Nombre d'étudiants et étudiants au général: DGEC, *Bulletin statistique*, VIII, 7, 1983 et IX, 1 et 14, 1984. (Pour 1985-1986: J. LAVIGNE, Liste démographique 415A, 15/4/86.)
Pourcentage de femmes: DGEC, *Bulletin statistique*, II, 2, 1977, III, 7, 1978, IV, 11, 1979, VI, 1 et 2, 1981, VII, 4, 1982, VIII, 1, 1983 et IX, 14, 1985.

* Dans l'ensemble: deux ans pour le général et trois ans pour le professionnel.

** Année de l'arrivée de la double promotion.

suivantes, les prévisions annonçaient une décroissance.[5] Équipements, nombre de places en classe et en laboratoire, nombre de professeurs: tout avait été prévu en ce sens. Mais le nombre de cégépiens n'a pas cessé d'augmenter! Depuis 1983, il se situe autour de 137 000. Les cégeps construits pour 4 000 étudiants en ont 5 000; ceux qui étaient dans des locaux provisoires y sont

5. Jacques LAVIGNE, *Prévision de clientèle régulière à temps plein de niveau collégial public, par collège et par région administrative scolaire, session automne 1978 jusqu'à 1987*, Québec, Ministère de l'éducation, janvier 1979, p. 85.

toujours ; un collège loue des salles de classes à la polyvalente voisine (après 15 h).

Dans le secteur professionnel, malgré les investissements importants consentis ces dernières années, et par le gouvernement fédéral (par le biais de la Caisse d'accroissement des compétences professionnelles) et par Québec, les professeurs se plaignent toujours du manque de postes de travail et d'équipement. Quant aux professeurs, le décret de 1982 s'est chargé d'en « stabiliser » le nombre...

Concrètement, dans bien des collèges, cette croissance signifie un manque de locaux pour les réunions de toutes sortes, les bureaux de professeurs remplacés par des salles, les bouts de corridors transformés en local d'assemblée départementale, les ateliers de théâtre d'où on doit sortir les tables, les chaises et les tableaux au début des cours, les amphithéâtres pour projection de films transformés en amphithéâtres de science. « On agrandit par en-dedans », voici le nouveau mot d'ordre !

De plus, l'augmentation de clientèle s'est produite au moment de contraintes budgétaires. Et, comme « tout le monde le sait », le personnel de la bibliothèque et du secrétariat, les appariteurs et les techniciens, les documents audiovisuels et les livres sont des dépenses « compressibles ». Dans plusieurs collèges, on se retrouve avec moins de personnes à la référence à la bibliothèque, pour des étudiants qui lisent déjà peu et qui ont parfois tendance à considérer la bibliothèque comme une forme un peu particulière de labyrinthe. On connaît de longs délais pour la dactylographie des plans de cours, des délais encore plus longs (jusqu'à trois mois), voire même le refus de dactylographier tout document non administratif ou pédagogique, par exemple, des textes destinés à des revues scientifiques ou à des associations professionnelles.[6]

a) *La hausse de la clientèle*

De 1980 à 1983, le nombre d'étudiants augmente de 16% alors que la population québécoise âgée de quinze à dix-sept ans diminue de 17%.[7] Un peu affolé devant cette croissance et les coûts qu'elle implique, le M.É.Q. commande

6. C'est avec cette loupe qu'il faut regarder les commentaires, *a priori* étonnants, recueillis par Réginald Grégoire. Plus que sur tout autre plan, en effet, les professeurs interrogés se sont montrés insatisfaits de leur environnement physique. En fait, seulement 2 sur 178 ont émis des commentaires positifs à ce sujet. Et, de tous les services des cégeps, le secrétariat est celui qui est le plus critiqué. (R. GRÉGOIRE *et al.*, *Étude de la pratique professionnelle des enseignants...* Québec, Conseil des collèges, 1985, pp. 55–66.)

7. Jacques LAVIGNE et Daniel MAISONNEUVE, *Prévision du nombre d'élèves à temps plein, par cégep et par région administrative scolaire, session d'automne 1984 à 1993*, Québec, Ministère de l'éducation, 1984, p. 50.

une étude du phénomène d'augmentation de l'accessibilité et d'allongement des études. [8]

Divers indices ont été utilisés pour discuter de l'accessibilité. Malheureusement, plusieurs confusions existent, tant dans la définition de ces indices qu'au sujet de leur portée. Regardons le « taux de passage au *collégial* » (qui comprend les collèges privés et les cégeps), le « taux de passage au *cégep* », le « taux d'accès », le « taux de fréquentation ».

Le *taux de passage* secondaire/collégial se calcule de la façon suivante : le nombre d'élèves inscrits pour la première fois en première année du collégial à l'automne d'une année donnée divisé par le nombre d'élèves de cinquième secondaire au 30 septembre de l'année précédente. On constate au tableau 2 qu'après une phase de décroissance, ce taux augmente à partir de 1980. Selon Jacques Lavigne (du M.E.S.S.), il s'agit d'abord d'une mesure de prévision de clientèle et non d'une mesure d'accessibilité. Dans le calcul du taux de passage, une partie non négligeable de la clientèle des cégeps est éliminée : il s'agit des personnes qui accèdent au collège sans provenir directement du secondaire V. En 1982, Jeannine Lamonde estimait que 11.5% de l'effectif étudiant des cégeps était constitué par des adultes inscrits à temps plein à l'enseignement régulier. La définition de l'adulte comprend : ceux qui n'avaient pas de fiche d'inscription l'année précédente, ceux qui n'étaient pas inscrits aux examens de cinquième secondaire et ceux qui étaient considérés adultes l'année précédente, soit à peu près 7 345 étudiants (sur 131 336). À ce nombre, elle ajoute un estimé du nombre d'étudiants adultes déjà dans le réseau. En 1984, le nombre d'étudiants inscrits pour la première fois au cégep, mais qui n'étaient pas au secondaire l'année précédente, s'établit aux environs de 17 000 (sur 137 583). [9] Manifestement, la proportion d'adultes dans l'enseignement collégial ne diminue pas, au contraire ! Deux données du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) vont dans le même sens. [10] Au tableau 3, on voit que 18.3% des candidats à l'admission au 1er juin 1985 n'étaient pas aux études l'année précédente et que 21.5% d'entre eux avaient vingt ans ou plus.

Le *taux de fréquentation*, qu'on appelle aussi taux de scolarisation, mesure la proportion de la population de chaque tranche d'âge qui est inscrite à un

8. Jeannine LAMONDE, « Analyse des caractéristiques de l'effectif collégial et des phénomènes liés à l'admission et à la poursuite des études collégiales », *Bulletin statistique* (DGEC), VII, 3, mai 1982 et VIII, 3, juin 1983.

9. J. Lavigne, DGEC, M.E.S.S., entrevue téléphonique.

10. En 1985, malgré son nom, le SRAM s'étend bien au-delà de la région de Montréal. Par exemple, les cégeps de Shawinigan, Sherbrooke, Granby, Drummondville, etc. en font partie. Un seul collège anglophone est membre du SRAM, le cégep John Abbott.

TABLEAU 2

Taux de passage secondaire/collégial et secondaire/cégep, selon les années. *

ANNÉE	SECONDAIRE/COLLÉGIAL	SECONDAIRE/CÉGEP
1977	42.7	—
1978	41.7	37.2
1979	40.2	—
1980	41.8	—
1981	44.0	—
1982	44.5**	—
1983	44.5	39.5
1984	45.8	—
1985	47.4	—

SOURCES: *Secondaire/collégial, 1977 à 1981*: DGEC, *Bulletin statistique*, VIII, 3, juin 1983: 112-113.
Secondaire/collégial, 1982 à 1985: Jacques Lavigne, DGEC, MESS.
J. LAVIGNE et D. MAISONNEUVE, *Prévision du nombre d'élèves à temps plein, par cégep et par région administrative scolaire, session d'automne 1984 à 1993*, Québec, Ministère de l'éducation, 1984, p. 51.

* Le taux de l'année n compare les inscrits au collège à l'automne n et les inscrits en secondaire V de l'automne (n-1).

** Donnée revisée ; la source 1 avait auparavant estimé ce taux à 47.3.

TABLEAU 3

Répartition des candidats au SRAM, selon l'âge et l'occupation principale, 1985.
(en pourcentages)

ÂGE		OCCUPATION	
16 et moins	0.2	Études	84.2
16	17.3	Travail	10.5
17	38.8	Autre	5.3
18	13.7		
19	8.4		
20 et plus	21.5		

SOURCE: SRAM, *Rapport annuel*, 1984-1985, pp. 11 et 13.

niveau d'enseignement.[11] Si cette mesure peut être utile en bas âge, elle l'est certes moins au-delà de l'enseignement obligatoire.

11. Daniel MAISONNEUVE, *Taux d'accès et taux de fréquentation scolaire (note méthodologique)*, Québec, Ministère de l'éducation, note de service, 25 mars 1985, 5p.

TABLEAU 4

Taux d'accès à l'enseignement collégial à temps plein, selon le sexe et le type de formation, 1972–1985.
(en pourcentages)

SEXE ET SECTEUR	ANNÉE				
	1972	1976	1981	1984	1985
Hommes	40.4	39.1	42.7	51.0	53.1
Général	26.1	26.0	26.5	32.0	33.7
Professionnel	14.3	13.2	16.2	19.0	19.4
Femmes	36.0	41.8	49.9	60.8	65.0
Général	20.1	23.4	27.7	35.7	38.8
Professionnel	15.9	18.3	22.2	25.1	26.2
ENSEMBLE	38.2	40.4	46.2	55.8	59.0
Général	23.1	24.7	27.1	33.8	36.2
Professionnel	15.1	15.7	19.1	22.0	22.8

SOURCE: Daniel Maisonneuve, D.E.E.D., M.É.Q.

Le *taux d'accès* mesure la proportion d'étudiants d'une « cohorte d'âge » qui s'inscrivent, pour la première fois, au cégep à temps plein à la session automne.[12] Cette donnée reflète mieux l'accessibilité parce qu'elle tient compte de la complexité de la clientèle des cégeps, qui ne provient pas uniquement des étudiants de secondaire V. Le taux d'accès augmente sans cesse de 1972 à 1981 et encore davantage depuis 1981 ; il est de 59% en 1985-1986.[13] (Tableau 4.) Il faut noter l'énorme rattrapage fait par les femmes et l'écart croissant, depuis 1976, entre les hommes et les femmes. En 1985, le taux d'accès des uns est de 53.1%, et celui des filles, de 65%.

Pour la grande majorité, l'accès au collège est rendu possible par la détention d'un diplôme d'études secondaires (D.E.S.). Peu d'étudiants détenteurs d'un D.E.S. de type professionnel accèdent au cégep. De 1975-1976 à 1983-1984, la proportion de l'effectif étudiant des cégeps représentée par les détenteurs d'un D.E.S. professionnel passe de 0.6% à 1.7%; en 1984-1985, ce taux baisse à 1.5% (soit 2017 personnes).[14] Si nous examinons le même phénomène à partir des diplômés du secondaire professionnel, la proportion d'entre eux qui se sont inscrits au collégial passe de 4.2% en 1974 à 10% en

12. *Id.*

13. Daniel Maisonneuve remarque qu'en 1985, la hausse du taux d'accès au collégial est d'autant plus étonnante que le taux de « diplômation » au secondaire stagne.

14. DGEC, *Bulletin statistique*, V, 2, 1980, VII, 1, 1982 et X, 3, 1985.

1982.[15] Cependant, Jacques Lavigne souligne qu'il faut encore nuancer ces données : il y a un nombre assez élevé de « doubles diplômés » au secondaire, détenteurs d'un D.E.S. général et d'un D.E.S. professionnel. Or, il est tout à fait possible que ce soit le cas pour la plupart des étudiants du D.E.S. professionnel qui sont admis au collégial.

L'étude des taux d'accès soulève une autre question : les évolutions observées seraient-elles un effet de la baisse des « standards » des maisons d'enseignement ? Selon Jeannine Lamonde, les demandes d'admission au SRAM et au Service régional d'admission de Québec (SRAQ) sont en augmentation constante.[16] Au SRAM, *le taux d'admission* était de 84% en 1980 ; il descend à 82% en 1981, puis à 80% en 1982. Il avait varié de 78% à 83% durant les années 1970.[17] Des contingentements dans le secteur professionnel ont aussi contribué à détériorer le taux d'admission dans certains des programmes. De 1982 à 1985, le taux d'admission remonte, jusqu'à 82% en 1985.[18] Le nombre de demandes aussi. Il ne semble donc pas que l'augmentation de la clientèle soit l'effet d'une augmentation sensible du taux d'admission, ni au SRAM, ni au SRAQ. Et pourtant, le professeur de sciences humaines, lui, a bien l'impression que les étudiants arrivent moins bien préparés.

b) *La décroissance, pour quand?*

Quoiqu'il en soit de la valeur des prévisions dans le passé, « à partir de 1985, l'arrivée de générations toujours moins nombreuses devrait commencer progressivement à faire sentir ses effets jusqu'en 1991, alors que l'effectif des cégeps sera de l'ordre de 120 000 ».[19] Ces quelque 17 000 étudiants de moins dans le réseau causeraient assurément des problèmes, notamment dans les régions éloignées. On doit aussi prévoir moins de postes de professeurs. Si on prend le ratio global étudiants/professeurs actuel (14.2), il y aurait environ 1 197 postes de professeurs supprimés d'ici 1991. On est bien loin de la reprise d'embauche annoncée pour le primaire et secondaire. Comme ce sont toujours les plus jeunes enseignants qui sont exclus du système, cette situation provoquera un vieillissement rapide du corps professoral. Cette baisse ne sera pas non plus sans effet sur le volume de la clientèle universitaire.

Certains collèges connaissent déjà une diminution de l'effectif et... une augmentation du nombre de professeurs « mis en disponibilité » (MED).

15. *Id.*, VIII, 2, 1983, p. 17.

16. *Id.*, VIII, 3, 1983 : 125–132.

17. Jeannine LAMONDE (*Id.*, p. 133) citant les *Rapports annuels* du SRAM.

18. SRAM, *Rapport annuel*, 1982-1983, 1983-1984 et 1984-1985. À partir de 1982, le SRAM comprend vingt-trois cégeps.

19. Jacques LAVIGNE et Daniel MAISONNEUVE, *op. cit.*

Jonquière, Région de l'amiante, Shawinigan, Gaspé, Vieux-Montréal en ont déjà un nombre important, ce qui peut provenir de la diminution d'inscriptions dans un programme, mais qui plus souvent est l'indice d'une baisse générale des inscriptions dans un collège. Lavigne et Maisonneuve prévoient que les collèges suivants seront touchés par une baisse importante de clientèle :

— *baisse de plus de 20% :* Lennoxville, Dawson, Saint-Lambert, Vanier.
— *baisse entre 10% et 20% :* Matane, Alma, Jonquière, Amiante, Trois-Rivières, Hauterive, Gaspé, Rivière-du-Loup, St. Lawrence, Shawinigan, Heritage, Sept-Îles.

La Côte-Nord et la Mauricie devraient connaître une chute nette des inscriptions au niveau collégial. Dans d'autres régions, le maintien des effectifs dans certains cégeps et la baisse de clientèle dans d'autres pourraient remettre en cause la viabilité de ceux-ci. Fermeture de programmes coûteux, regroupement d'institutions redeviendront des débats d'actualité.

Il faut noter que tous les cégeps anglophones devraient connaître une baisse importante de leur clientèle. Les auteurs précisent que cette prévision se base sur la diminution d'étudiants en provenance des écoles secondaires anglophones. Il s'agit, bien sûr, d'un effet des limitations imposées par les politiques linguistiques (Loi 101). Au moment de la grève des professeurs de cégeps de l'hiver 1983, de vilaines blagues ne manquaient pas de circuler, suggérant que les cégeps francophones étaient en grève contre les lois 105 et 111 et les anglophones, contre la Loi 101. De fait, dans une conjoncture d'effectifs à la baisse, l'accès limité à la permanence et l'augmentation du ratio étudiants/professeurs imposés par la loi 105 signifiaient pour les enseignants anglophones moins de renouvellement de contrat, moins de postes, plus de mises à pied et plus de MED. Cependant, comme Lavigne et Maisonneuve eux-mêmes le suggèrent, il n'est pas évident que les cégeps vont évoluer dans ce sens. Il n'y a pas au niveau collégial de mesures limitant l'accès, ni pour la langue, ni pour la région. Les étudiants peuvent demander d'étudier au cégep de leur choix. Déjà, nous savons qu'une partie importante de la clientèle des cégeps anglophones est, soit francophone, soit d'origine ethnique autre qu'anglophone. Ainsi, en 1982, au Cégep St. Lawrence, 62.9% des entrants n'avaient pas l'anglais comme langue maternelle. Aux cégeps Dawson et Vanier, la proportion était d'un peu moins de 50% (48.6% et 47.37%) ; à Lennoxville et Saint-Lambert, autour du tiers (33.5% et 35.5%). John Abbott et Heritage affichent des taux plus faibles (21.4% et 13.0%).[20] Bien que ces données datent de 1982, rien ne nous indique un renversement de la tendance, bien au contraire.

20. J. LAMONDE, « La réussite scolaire au collégial », *Bulletin statistique* (DGEC), IX, 7, 1984, p. 23.

TABLEAU 5

Les cégeps, selon leur localisation et le nombre de leurs étudiants, automne 1984.

NOM	LOCALISATION	NOMBRE D'ÉTUDIANTS*
Collège de l'Abitibi-Témiscamingue	Rouyn	2 393
Collège Ahuntsic	Île de Montréal	4 987
Collège d'Alma	Alma	1 317
Collège André-Laurendeau	Île de Montréal	3 344
Collège Bois-de-Boulogne	Île de Montréal	2 762
Collège de Chicoutimi	Chicoutimi	3 262
Collège Dawson (A)	Île de Montréal	7 446
Collège de Drummondville	Drummondville	1 713
Collège Édouard-Montpetit	Longueuil	6 006
Collège François-Xavier-Garneau	Région de Québec	3 509
Collège de la Gaspésie (F et A)	Gaspé	1 513
Collège de Granby	Granby	1 346
Collège de Hauterive	Baie-Comeau	1 047
Collège John Abbott (A)	Île de Montréal	4 790
Collège de Joliette	Joliette	1 703
Collège de Jonquière	Jonquière	3 568
Collège de La Pocatière	La Pocatière	1 085
Campus de Lennoxville (A)**	Lennoxville	1 393
Collège de Lévis-Lauzon	Région de Québec	3 113
Collège de Limoilou	Région de Québec	5 655
Collège Lionel-Groulx	Sainte-Thérèse	2 644
Collège de Maisonneuve	Île de Montréal	4 652
Collège de Matane	Matane	933
Collège Montmorency	Laval	4 123
Collège de l'Outaouais	Hull	3 438

Les transferts linguistiques ont peut-être le mérite de maintenir le niveau d'effectifs des institutions anglophones, mais ils posent aussurément des problèmes. D'abord celui de la performance. Il faut, bien sûr, mettre un bémol aux comparaisons entre cégeps, parce que les données ont été recueillies à partir du bulletin cumulatif des élèves, donc à partir d'évaluations différentes, faites pour chacun des cours et chacun des collèges. Il n'y a pas, dans les cégeps, d'examens « nationaux » ou quelque autre mesure d'évaluation comparable et nationale. Ainsi, un cégep qui a des politiques d'évaluation plus rigoureuses pourrait obtenir un taux de réussite plus bas. Néanmoins, il faut constater que, sur les onze cégeps qui ont les taux de réussites les plus faibles, figurent six des huit collèges anglophones.[21] Par ailleurs, les cégeps Vanier et Saint-Lambert,

21. *Id.* Ceux qui ont les taux les plus élevés sont, dans l'ordre : La Pocatière, Bois-de-Boulogne, Sherbrooke, Alma, Victoriaville, Jonquière, Région de l'amiante.

TABLEAU 5 (*suite*)

Les cégeps selon leur localisation et le nombre de leurs étudiants, automne 1984.

NOM	LOCALISATION	NOMBRE D'ÉTUDIANTS*
Collège de l'Outaouais :		
Campus Heritage (A)	Hull	736
Collège de la Région de l'amiante	Thetford-Mines	1 418
Collège de Rimouski	Rimouski	4 302
Collège de Rivière-du-Loup	Rivière-du-Loup	1 387
Collège de Rosemont	Île de Montréal	3 134
Collège de Sainte-Foy	Région de Québec	5 349
Collège de Saint-Félicien	Saint-Félicien	1 054
Collège de Saint-Hyacinthe	Saint-Hyacinthe	2 185
Collège Saint-Jean-sur-Richelieu	Saint-Jean	2 523
Collège de Saint-Jérôme	Saint-Jérôme	2 877
Collège de Saint-Lambert (A)**	Saint-Lambert	2 359
Collège de Saint-Laurent	Île de Montréal	3 515
Campus St. Lawrence (A)**	Région de Québec	730
Collège de Sept-Îles	Sept-Îles	860
Collège de Shawinigan	Shawinigan	1 674
Collège de Sherbrooke	Sherbrooke	4 384
Collège de Sorel-Tracy	Sorel	1 322
Collège de Trois-Rivières	Trois-Rivières	4 848
Collège de Valleyfield	Valleyfield	1 908
Collège Vanier (A)	Île de Montréal	6 318
Collège de Victoriaville	Victoriaville	1 695
Collège du Vieux-Montréal	Île de Montréal	5 283

SOURCE : DGEC, *Bulletin statistique*, IX, 14, 1985.
A : anglophone
* Étudiants réguliers à temps complet.
** Campus du collège régional Champlain.

malgré le pourcentage élevé de leur clientèle non anglophone, se situent en haut de la moyenne.

Il y a là assurément matière à analyse. Le pourcentage élevé d'étudiants de langue maternelle autre que celle de la maison d'enseignement a-t-il un effet sur la performance de l'institution ? Y a-t-il une différence de performance entre un étudiant de langue maternelle « autre » mais qui fait son cégep dans la même langue que son secondaire et un étudiant francophone ou anglophone ? Les personnes de langue maternelle française ou anglaise et qui changent d'univers linguistique au cégep ont-elles des difficultés particulières ? Quelle est au juste la situation des « autres » quant à la performance académique ? Les mesures prises par certains cégeps, comme Dawson, qui encadrent de façon particulière

certains étudiants de langue maternelle « autre », sont-elles efficaces pour améliorer le rendement de l'étudiant ? Toutes ces questions ne sont plus du ressort des seuls cégeps anglophones. Déjà, au Cégep Saint-Laurent, autour de 25% de la clientèle n'a pas le français comme langue maternelle. Si les prévisions de la C.É.C.M. s'avèrent justes, dans les années 1990, la moitié de sa clientèle n'aurait ni le français ni l'anglais comme langue maternelle. Les allophones constituent déjà le tiers de sa clientèle.

La question des performances académiques et la présence importante de non-anglophones dans des cégeps anglophones devraient forcer la réflexion sur le rôle de ces maisons d'enseignement comme milieu de transmission et d'enracinement d'une culture. Cette question se pose désormais dans les mêmes termes pour la plupart des cégeps de Montréal, qu'ils soient anglophones ou francophones. Déjà en 1982, Caldwell, Chaussé et Laporte, dans leur étude sur la situation du campus Heritage dans l'Outaouais, soulignaient qu'ils n'avaient discerné dans le milieu anglo-québécois « aucune réflexion d'ensemble sur le rôle ou sur l'avenir des cégeps anglophones ».[22] Cette absence de réflexion explique-t-elle la confiance que plusieurs, dans les milieux anglo-québécois, accordent au modèle ontarien ? Le nombre de cégépiens anglophones « déserteurs » (inscrits en Ontario) est-il si élevé que la rumeur le laisse croire ? Quel sera l'avenir des cégeps francophones à Montréal lorsque, à leur tour, ils seront touchés au cœur de ce qui a longtemps constitué le corpus culturel commun de tous les Québécois francophones ? On a beaucoup écrit là-dessus mais le débat de société qui s'impose n'a pas vraiment démarré.

c) *Et maintenant, la concurrence*

Nous avons voulu voir si l'expansion des collèges privés était susceptible d'influencer le développement des cégeps. Premier constat, première surprise : le réseau collégial privé accueille, en 1984-1985, 11.2% de la clientèle et, en 1985-1986, 12.5% (soit 19 600 étudiants).[23] Or, au niveau précollégial, les institutions privées ne reçoivent que 7.9% de la clientèle. On remarque cependant que le nombre d'élèves du réseau collégial privé se rapproche aujourd'hui de son niveau de 1966-1967 (24 000 étudiants) ; la création des cégeps a vraiment permis une démocratisation de l'enseignement post-secondaire.

22. G. CALDWELL, P.-P. CHAUSSÉ et D. LAPORTE, *L'organisation de l'enseignement collégial pour la communauté anglophone de la région de l'Outaouais*, Rapport du comité d'étude du ministre de l'éducation, 11 février 1982, 74p. ; p. 44.

23. Pour 1984-1985 : *Le Québec statistique, 1985-1986*, Québec, B.S.Q., 1985, p. 421 ; pour 1985-1986 : *Fine pointe*, I, 10, mai 1986.

Les collèges privés les plus importants en termes d'effectifs sont, dans l'ordre : Marie-Victorin, Marianapolis, Brébeuf, LaSalle (depuis 1979), tous à Montréal.[24] Sauf Brébeuf, beaucoup de maisons d'enseignement privées ont des programmes professionnels très spécialisés, dont certains ne sont même pas offerts dans le réseau public. On peut croire que la concurrence entre les collèges privés et les collèges publics se fera moins pour la clientèle pré-universitaire que pour celle du secteur professionnel, notamment à l'éducation des adultes : secrétariat, informatique, bureautique, etc. Ces créneaux ont donné lieu à un développement très rapide de nouveaux établissements non subventionnés. Il y en a vingt-deux en 1985-1986. Ceux-ci ne donnent que quelques programmes professionnels et ce, aux adultes seulement.[25] La formation professionnelle à l'éducation des adultes est assurément un enjeu majeur qui devra être examiné... ultérieurement. Faut-il en conclure qu'en dépit du nombre élevé d'étudiants, le réseau privé n'a pas de poids, qu'il n'existe pas de « saine émulation » au niveau collégial ? Nous avons quelques indices qui nous permettent de croire que la compétition se fait ailleurs et autrement.

Les étudiants, rappelons-le, sont libres de faire une demande d'admission au collège et au programme de leur choix et c'est ce qu'ils font. Ainsi s'est développée une évaluation informelle des cégeps et des programmes. Une trace de cette évaluation se retrouve dans les demandes d'admission au premier tour du SRAM. Des cégeps et des programmes dans certains cégeps sont remplis dès le premier tour d'admission. D'autres doivent aller chercher leur clientèle au deuxième ou au troisième tour. Chaque collège reçoit la liste des étudiants qui ont fait une demande dans cette institution et il remplit ses places disponibles en choisissant les plus forts.[26] Plus un collège est en demande, plus il peut choisir, dès le premier tour, les étudiants qui présentent un meilleur dossier académique au D.E.S. En 1984, 1985 et 1986, les cégeps Bois-de-Boulogne et Maisonneuve n'ont aucune place disponible au deuxième tour, ni en sciences, ni en sciences humaines, ni en techniques infirmières ni, pour Maisonneuve, en techniques administratives. Il s'agit là des cégeps les mieux cotés de l'île de Montréal. À Bois-de-Boulogne, il reste quelques places en techniques administratives à chaque année. Édouard-Montpetit à Longueuil présente un dossier similaire, sauf en 1985 où il ouvre quelques places au deuxième tour en sciences humaines et en techniques administratives. À l'autre extrémité, les cégeps Vieux-Montréal

24. DGEC, *Bulletin statistique*, II, 7, 1977, IV, 4, 1979, VI, 3 et 4, 1981, VII, 3, 1982 et VIII, 5, 1983.

25. *Fine pointe*, I, 10, mai 1986.

26. Notons que la clientèle issue du secondaire privé présente toujours un meilleur taux d'admission que la clientèle du secondaire public. L'écart est autour de 7 points. Elle représente 16% de la clientèle admise au SRAM. (SRAM, *Rapport annuel*, 1982-1983, 1983-1984 et 1984-1985, annexe II, p. 10.)

et André-Laurendeau ont toujours des places disponibles au deuxième tour et, pour celui-ci, au troisième.[27] Sans vouloir donner une importance trop grande à cette indication, relevons tout de même les propos tenus par le registraire du Cégep Montmorency : « ce collège devient de plus en plus un cégep de premier tour » ; le journaliste ajoute « dit fièrement la direction de ce collège » ![28]

II. LES PROGRAMMES

a) *Évolution de la clientèle*

En 1985-1986, dans les quarante-six ou quarante-sept cégeps ou campus du Québec,[29] 51.6% des effectifs étudiants sont inscrits au secteur général. (Voir le tableau 1.) Alors que, de 1967 à 1981, la proportion des élèves au pré-universitaire a sans cesse baissé, depuis quelques années, ce secteur est à la hausse, reprenant la place qu'il occupait dans les années 1975–1977.

Actuellement, les principaux programmes du secteur général sont : sciences, sciences humaines, arts, lettres. Ils sont d'une durée de quatre sessions. Il y a autour de cent soixante-dix programmes professionnels regroupés en quatre familles : techniques biologiques (où le programme le plus important, en termes d'effectifs, est techniques infirmières), techniques physiques (électrotechnique), techniques humaines (techniques policières), techniques de l'administration (techniques administratives et informatique). La plupart de ces programmes comptent six sessions. Ils sont répartis entre les collèges en tenant compte des axes de développement des cégeps et des besoins régionaux en main-d'œuvre.

En 1984, le programme de sciences humaines est le plus populeux : 26.3% de tous les étudiants. (Voir le tableau 6.) Les techniques de l'administration et de sciences suivent (19.5% et 17.5%) ; viennent ensuite les techniques physiques (13.0%) et les techniques biologiques (9.3%). Contrairement à ce qu'on pourrait croire, depuis 1976, l'économie générale des inscriptions n'a pas beaucoup évolué, du moins au secteur général.[30] Au secteur professionnel, les techniques biologiques (principalement techniques infirmières) ont connu une baisse de 13.4% de l'effectif global (pour s'établir à 9.3%). Les techniques physiques augmentent de 2 points et les techniques de l'administration de 5 points. Le nouvel engouement... les futurs chômeurs ?

---

27. Compilation à partir du *Tableau des places disponibles dans les cégeps participant au SRAM*, 2e tour et 3e tour, SRAM, session d'automne 1984, 1985 et 1986.

28. *La Presse*, 13 mai 1986, p. A-12.

29. Les publications gouvernementales ne concordent pas sur le nombre de cégeps et campus : *Le Québec statistique 1985-1986* en dénombre 47 (voir le tableau 5), alors que les données du *Bulletin statistique* de la DGEC n'en identifient que 46.

30. DGEC, *Bulletin statistique*, II, 2, 1977.

TABLEAU 6

Répartition de la clientèle selon les programmes ou familles de programmes, 1984.
(en pourcentages)

Secteur général:		
— sciences	34.9	17.5
— sciences humaines	52.5	26.3
— arts	5.3	2.7
— lettres	5.9	3.0
— hors DEC	1.4	0.7
TOTAL	100	50.2
Secteur professionnel:		
— techniques biologiques	18.5	9.3
— techniques physiques	26.1	13.0
— techniques humaines	11.0	5.5
— techniques de l'administration	39.0	19.5
— arts	5.2	2.6
— hors DEC	0.1	0.1
TOTAL	100	50.0
GRAND TOTAL		100.2

SOURCE: DGEC, *Bulletin statistique*, IX, 14, 1985, p. 11.

L'essor récent du secteur général a surtout un impact dans les collèges francophones. Dans les cégeps anglophones, l'expansion du secteur professionnel a toujours été plus limitée. En 1984, par exemple, alors que la proportion d'enseignement professionnel est de 50% dans le réseau, elle ne dépasse pas 27.3% dans l'ensemble des campus et cégeps anglophones, contre 54.6% dans les cégeps francophones. [31]

Mais s'agit-il d'un renversement de tendances ? Voyons quelques indices. À l'automne 1981, 41.4% des nouveaux inscrits choisissaient le secteur professionnel. [32] À l'automne 1985, le pourcentage descendait à 39%. Les demandes adressées au SRAM ces dernières années vont dans le même sens. Après avoir atteint un niveau record en 1982 (59%), les demandes d'admission au secteur professionnel dans les cégeps membres du SRAM diminuent pour s'établir à 54% à l'automne 1984, soit la même proportion qu'en 1974. [33] Même dans les

31. Données compilées à partir du *Bulletin statistique* (DGEC), IX, 14, 1985.

32. Données fournies par Daniel Maisonneuve, juillet 1986.

33. SRAM, *Rapport annuel*, 1982-1983, 1983-1984 et 1984-1985.

options dites du « virage technologique », on remarque une baisse des demandes d'admission ces dernières années.

Nous avons comparé l'évolution des demandes adressées au SRAM dans les programmes professionnels les plus populeux de 1982 à 1984. En techniques infirmières et en techniques policières, les demandes augmentent : 492 et 737 de plus. En électrotechnique, elles baissent de 800, en informatique de 2 383, en techniques administratives de 957.[34] Encore une fois, les mouvements de clientèle ne suivent ni les discours ni les prévisions ! Cette situation a entraîné la mise en disponibilité de professeurs dans des secteurs qui se croyaient protégés (par exemple : informatique). Par ailleurs — le fait vaut d'être mentionné dans une revue de sociologie — l'augmentation de clientèles en techniques infirmières et techniques policières a permis le maintien de postes en sociologie. L'ancien programme de techniques policières était en effet, au secteur professionnel, celui qui comprenait le plus de cours de sociologie (trois) ; le programme de techniques infirmières en compte deux.[35]

Dans le secteur professionnel, l'écart entre les demandes et les admissions varie toujours entre 8 et 10 points. Il est beaucoup plus difficile d'y être admis que dans la grande majorité des programmes du secteur général, pour cause de contingentement. Par exemple, en 1984-1985, la proportion des admis par rapport aux demandes est inférieure à 40% dans les techniques humaines (36%) et les arts professionnels (39%), inférieure à 60% en techniques biologiques (48%), communications graphiques (54%) et techniques agricoles (55%), de même que dans le programme d'arts du secteur général (58%). Elle est plus élevée en techniques physiques (72%) et en techniques administratives (76%). Dans les autres programmes du secteur général, la proportion varie : sciences humaines, 72% ; lettres, 75% ; sciences, 82% ; sciences de la santé, 81%.[36]

Alors qu'au début des cégeps, on regardait le professionnel comme un secteur faible, aujourd'hui la qualité des étudiants qu'on y retrouve est souvent meilleure que dans bien des programmes du secteur général — où s'inscrivent d'ailleurs les étudiants refusés dans les secteurs contingentés. Les préalables à l'admission dans plusieurs programmes professionnels sont nombreux. Ainsi, presque tous ceux de techniques biologiques et agricoles, la très grande majorité de ceux de techniques physiques, ont des exigences plus élevées ou analogues à celles du programme pré-universitaire en sciences.[37]

---

34. *Id.*

35. Diane MARTIN, *Les sciences humaines dans les programmes professionnels au collégial*, communication présentée à l'ACSALF, congrès des Sociétés savantes, Montréal, 1985, 12p.

36. SRAM, *Rapport annuel*, 1984.

37. SRAM, *Tableau des places disponibles dans les cégeps participant au SRAM*, automne 1986.

Par ailleurs, de plus en plus de diplômés du secteur professionnel poursuivent leurs études. C'était le cas pour 9.4% des hommes en 1978-1979 et 23.8% en 1982-1983 ; chez les femmes, les taux étaient de 6.8% et 16.2% pour les mêmes années. [38] Le chômage des jeunes y est certes pour quelque chose mais le mouvement mérite d'être souligné. Dans son *Rapport annuel de 1984-1985*, le Conseil supérieur de l'éducation estime que 15% des finissants du secteur professionnel accèdent à l'université. [39] À cette fin, de plus en plus de passerelles ont été mises en place par les universités, notamment en suite des travaux, depuis 1982, du Comité de liaison enseignement supérieur/enseignement collégial (CLESEC) et du Comité permanent de revision des structures d'accueil (C.P.R.S.A.). [40]

Même si le secteur professionnel diminue, l'importance qu'il a prise à la fin des années 1970 a marqué l'évolution des effectifs, puisqu'une augmentation des inscriptions s'y répercute sur trois années. Le comportement des filles constitue néanmoins le facteur déterminant de l'évolution des effectifs des cégeps et de la répartition de la clientèle entre les secteurs. Depuis l'automne 1981, elles sont majoritaires au cégep. (Voir le tableau 1.) Ceci résulte notamment de la plus forte proportion d'entre elles qui obtiennent le D.E.S. (On sait que les filles réussissent déjà mieux à partir du milieu du secondaire.) Elles sont les plus nombreuses dans bon nombre de programmes ou familles de programmes : arts, sciences humaines et les ghettos féminins de lettres et techniques infirmières, mais ne comptent que pour 11% des ghettos masculins de techniques physiques. En sciences, malgré un rattrapage important ces dernières années, elles demeurent minoritaires (41.8%). [41]

Depuis le début des cégeps jusqu'en 1984, les femmes s'orientaient d'abord au secteur professionnel. En 1985, une majorité d'entre elles s'inscrivent au secteur général. Cette nouvelle tendance, les contingentements du secteur professionnel et le taux de chômage des jeunes, y compris des diplômés de l'enseignement professionnel au collégial, [42] expliquent en partie le nouvel essor du secteur général au cégep.

---

38. Claudette RHÉAUME, *La situation des femmes au collégial, 1978-1984*, Québec, Service de la recherche et de développement, DGEC, mai 1985, p. 33.

39. *Apprendre pour de vrai*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1986, p. 88.

40. Jean-Claude SOLANGE, « Le D.E.C. professionnel : voie alternative d'accès à l'université », *Cégepropos*, février 1986 : 1.

41. Claudette RHÉAUME, *op. cit.*, pp. 13-17.

42. SRAM, *Rapport annuel*, 1983-1984, p. 10 : 40% des finissants du secteur professionnel n'avaient pas trouvé d'emploi à leur sortie (en 1982).

b) *La structure des programmes*

Plus que les mouvements de clientèle, le problème majeur de l'enseignement collégial demeure la structure des programmes. À plusieurs occasions, le Ministère a essayé de reviser en profondeur l'organisation de l'enseignement collégial. La faiblesse des projets, l'action syndicale, les lobbys particuliers (il faut bien parler de celui de philosophie), la lourdeur et la complexité des structures de décision ont empêché cet exercice. Finalement, en février 1984, après plusieurs tentatives infructueuses au fil des ans, le Ministère réussissait à faire adopter un nouveau règlement qui venait remplacer le régime pédagogique provisoire en vigueur depuis 1968. Ce nouveau régime maintient intact le bloc des cours obligatoires, assouplit la définition des cours complémentaires, introduit la reconnaissance des acquis, crée de nouveaux types de certification dans le secteur professionnel et prévoit une redéfinition de tous les programmes d'ici 1988.

Les étudiants continueront donc à suivre quatre *cours complémentaires* pris hors de leur champ d'étude, des cours de *concentration* (au secteur général) ou de *spécialisation* (au secteur professionnel) et des *cours obligatoires* identiques et communs pour tous les étudiants, à savoir : quatre cours de philosophie (ou *humanities*) ; quatre cours de français (ou d'anglais), langue et littérature ; 120 heures d'éducation physique.[43] Dans les années passées, la composition du bloc des cours obligatoires a donné lieu à de nombreuses discussions. Fallait-il réduire le nombre de cours de philosophie, les remplacer par des sciences humaines ou sociales, supprimer certains cours de littérature pour introduire du français correctif ? Les cours d'éducation physique (golf, tennis, conditionnement physique, etc.) avaient-ils leur pertinence dans la formation fondamentale des collégiens ? Les cours obligatoires devaient-ils être différents et adaptés à chacun des programmes ou familles de programmes ? Le contexte pourri qui prévalait alors dans les cégeps (et qui prévaut encore), a empêché toute discussion de fond sur ces questions. Par ailleurs, le nombre élevé de MED dans ces disciplines, l'augmentation de ce nombre et les coûts afférents que ne manquerait pas de provoquer tout changement ont bloqué la revision du tronc commun obligatoire.

Le Règlement sur le régime pédagogique du collégial (R.R.P.C.) a par contre réouvert le panier de crabes à propos des cours de concentration et de spécialisation. Il faut ici signaler l'absence d'une Commission pédagogique nationale ou d'un lieu similaire qui aurait pour mandat de discuter de l'orientation de l'enseignement et des programmes d'études. La revision des *programmes* a donc été renvoyée à *chacune des disciplines*, par le biais des coordinations provinciales de matières. Faut-il alors s'étonner des difficultés

43. Ces cours sont d'une durée uniforme de quarante-cinq heures.

que connaît le processus de revision? Les coordinations provinciales sont des structures de consultation sur les questions relatives à l'enseignement de chacune des disciplines présentes au niveau collégial: ajout ou suppression de cours, définition des contenus, établissement des prérequis, etc. Elles sont composées d'un délégué par collège, privé ou public, et servent de relais entre la DGEC et les professeurs de chacune des disciplines. Or, il y en a quatre-vingt-dix-sept! L'assemblée de la coordination se réunit une ou deux fois par année. Au fil des années et au gré des ministres, les coordinations ont été inégalement associées au processus de décision. C'est actuellement dans ces instances, pertinentes et efficaces mais au mandat essentiellement disciplinaire, que se joue l'avenir de l'enseignement collégial.

c) *L'enseignement professionnel tiraillé*

Les cours de spécialisation, leur contenu, voire la séquence des cours, sont actuellement identiques pour tout le réseau. Les programmes sont élaborés à partir de consultations avec les milieux du travail, les ordres professionnels et les enseignants de la spécialisation.

Le R.R.P.C. prévoit qu'entre 10% et 25% des cours de la spécialisation seront désormais déterminés par le collège. *A priori*, cette nouvelle règle aurait pu permettre une adaptation aux compétences particulières des professeurs et aux besoins régionaux de la main-d'œuvre. Hélas, la revision en cours ne va pas tout à fait dans ce sens. Devant l'évolution rapide des sciences et des techniques, des coordinations du secteur professionnel proposent l'ajout d'une session supplémentaire à leurs programmes. À cette fin, on utilise le diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (D.P.E.C.), qui s'obtient après le diplôme d'études collégiales (DEC). Cette opération revient en fait à gonfler le bloc des cours déterminés par le Ministère (*i.e.* les cours de spécialisation). Et ce sont souvent les cours de service qui sont renvoyés aux aléas des décisions de chaque collège.[44]

Dans bien des cas, la revision donne lieu à l'expulsion des cours de service du bloc de cours ministériels et ce, au profit de cours plus spécialisés. En effet, le contenu des cours de service, tant de sciences que de sciences humaines, apparaît souvent mal intégré aux programmes, car leur approche reste résolument disciplinaire et il n'y a aucun mécanisme formel visant à les intégrer dans les programmes professionnels (et ce, ni au niveau local, ni au niveau de la DGEC). Si le contenu d'un cours de service est considéré comme absolument nécessaire, la coordination de la spécialisation construit un nouveau cours,

44. Il s'agit des cours prévus dans la spécialisation, donc obligatoires, mais qui ne sont pas des cours de la technique. Par exemple, « mathématiques » en « informatique », « sociologie de la famille » en « techniques de garderie d'enfants ».

mais sous sa juridiction. Par exemple, « économie du tourisme » sera donné par un professeur du département des « techniques du tourisme » plutôt que par un professeur de sciences économiques et « dossier socio-économique » par un professeur des « techniques d'aménagement du territoire ». [45] On supprime ainsi les cours de service. Les retraits (et les rares ajouts) de ces cours se font, la plupart du temps, sans consultation entre les coordinations concernées. L'absence d'une véritable approche par programme, que déplore sans cesse la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges, pose problème. Mais, à cette égard, la situation est moins mauvaise qu'au secteur général. Au professionnel, l'enseignement est gradué, il y a des séquences, des prérequis. De plus, les professeurs travaillent davantage en équipe, notamment en préparant des plans de cours communs. [46] Ils participent davantage à la vie départementale. Et, comme le note R. Grégoire, ils ont « passablement » moins d'étudiants que leurs collègues du général et ils partagent un domaine commun avec ces étudiants, ce qui favorise des rapports plus étroits. [47] De leur côté, les étudiants peuvent se construire un milieu social ; ils se retrouvent souvent dans les mêmes classes que leur collègues et ce, pendant trois ans. Au secteur général, notamment en sciences humaines, les étudiants vivent plutôt le système « cafétéria » où l'on peut prendre son dessert avant sa soupe, les cours d'introduction en dernière session !

Si l'organisation pédagogique encadre mieux l'étudiant au secteur professionnel, le contenu des cours, lui, cause problème : comme nous l'avons vu, 40% des étudiants abandonnent entre la première et la troisième année. L'essor technologique pousse le niveau des enseignements à la hausse, vers une spécialisation toujours plus grande. Or, il y a déjà plus de cent soixante-dix programmes professionnels au Québec et l'actuelle revision ne semble pas s'orienter vers la mise sur pied de troncs communs. On assiste plutôt à la suppression de ceux qui existent. Pendant ce temps, les étudiants délaissent les programmes professionnels orientés vers la haute technologie. Et la nécessité d'une formation de base solide réapparaît dans les discours et les analyses.

Tiraillé entre le marché du travail, les développements technologiques et la nécessité d'une formation large et polyvalente, l'enseignement professionnel cherche son créneau. Comment déterminer, pour chacun des programmes, dans chacun des cours, cette formation fondamentale, de base, large, polyvalente, adaptée au marché du travail, à la fine pointe des technologies, qui permettrait à la fois l'insertion rapide sur le marché du travail et l'accès sans heurts à des

45. Diane MARTIN, *op. cit.*, p. 5.

46. Louise CORRIVEAU *et al.*, *Bilan de la politique d'évaluation des apprentissages*, recherche en cours, Collège Édouard-Montpetit.

47. R. GRÉGOIRE, *op. cit.*, pp. 116-117.

diplômes universitaires ? Et ce, alors qu'il n'y a même pas, ni au niveau local, ni au niveau national, de structure de programme !

d) *L'enseignement général en crise ?*

Les programmes de sciences, de sciences humaines, d'arts et de lettres ont pour objectif principal de préparer à des études universitaires (R.R.P.C., article 9). À voir les performances dans le plus important de ces programmes, on peut en douter : un grand nombre d'étudiants inscrits en sciences humaines (52.5% des étudiants du secteur général) ne vont pas à l'université. Par ailleurs, les départements de sciences sociales et humaines des universités acceptent volontiers les étudiants détenteurs d'un DEC en *sciences*. À l'inverse, les facultés des sciences n'acceptent jamais les étudiants détenteurs du seul DEC en *sciences humaines*. À quoi sert alors ce programme ? Est-ce vraiment un programme et un programme « d'État » ?

L'enseignement en sciences humaines n'est pas vraiment gradué ; il n'y a pas de cours obligatoire et le « programme » est différent d'un cégep à l'autre. Il faut remonter en 1967 pour comprendre cette situation. Le régime pédagogique provisoire avait prévu des modalités différentes, selon les secteurs, pour l'élaboration des programmes. Au secteur professionnel, nous l'avons vu, ceux-ci sont déterminés par le Ministère et identiques dans tous les collèges. Au secteur général, ils sont déterminés par chacun des collèges. Ils doivent cependant tenir compte des prérequis universitaires. Dès lors, les programmes de sciences « pures » et de sciences humaines vont connaître une évolution différente. Alors que les facultés de sciences exigent de plus en plus de prérequis, excluant ainsi toutes les autres disciplines du programme de sciences, les facultés de sciences humaines choisissent le cheminement inverse.[48] Actuellement, le programme de sciences, qui regroupe 34.9% des étudiants du secteur général, demeure largement déterminé par les prérequis universitaires. En sciences humaines, la quasi-disparition de ces prérequis a signifié que les programmes ont été entièrement construits au niveau local, en respectant bien sûr les règles générales édictées par le Régime pédagogique provisoire, mais à partir des ressources et des priorités de chacun des collèges.

Déjà en 1978, un livre blanc constate l'éclatement du programme de sciences humaines et suggère qu'il est temps d'introduire un peu de cohérence dans tous les programmes pré-universitaires.[49] Il propose, pour chacun, un bloc

48. Pour gérer et rationaliser les exigences parfois contradictoires des universités, le Comité de liaison enseignement supérieur/enseignement collégial (CLESEC) est mis sur pied en 1973. Ce comité est formé d'administrateurs des collèges et des universités. Le CLESEC s'occupe principalement des questions liées à l'admission.

49. Gouvernement du Québec, *Les collèges du Québec. Nouvelle étape*, Québec, Ministère de l'éducation, 1978.

de cours obligatoires. Le R.R.P.C. confirme en 1983 cette intention. À partir de 1988, les deux tiers des cours des concentrations seront déterminés par le Ministère, l'autre tiers par les collèges. Toutes les discussions depuis 1978 portent précisément sur ce bloc de cours obligatoires.

Un groupe de travail dépose un premier projet de programmes en 1983. Il propose six cours thématiques (ce qui élimine l'approche disciplinaire), un cours laboratoire et un cours « projet ». C'est le tollé. Les professeurs de cégeps n'ont pas été consultés et sont farouchement contre l'approche thématique. Ils craignent que celle-ci n'aboutisse qu'à un éparpillement encore plus grand des savoirs, « comme en philosophie ». Les disciplines assurent, disent-ils, au moins un cadre précis, une approche précise. Rappelons ici un des résultats de l'enquête du Conseil des collèges : de tous les facteurs, celui qui rend davantage le professeur de cégep « heureux », c'est son « attachement à la matière », et ce, bien avant « le contact avec les jeunes » ou « l'attachement à la profession ». [50] Toucher à la discipline, c'est trancher dans le vif : une telle réception oblige la DGEC à retirer son projet.

La situation n'est guère plus brillante en sciences. En sciences humaines, il faut réussir à faire un programme unique avec treize disciplines et quarante-six programmes locaux ; en sciences, il faut réussir, avec presque autant de disciplines, à harmoniser tous les prérequis de tous les départements scientifiques de toutes les universités québécoises !

De nouveaux projets de programmes sont actuellement en consultation, mais aucun n'est vraiment satisfaisant. Les prérequis du programme de sciences empêchent la construction d'un bloc de cours ministériels vraiment communs. Des étudiants détenteurs du DEC en sciences risquent encore de devoir faire une session supplémentaire au cégep parce qu'ils n'ont pas le « bon » cours. Évidemment, dans une telle conjoncture, la formation plus large de l'étudiant n'a pu être prise en compte. Comment penser rajouter des cours d'histoire (histoire des sciences, histoire universelle) ou d'économie ou de sciences politiques dans un programme quand, déjà, on ne peut tenir compte de tous les prérequis universitaires !

Le nouveau programme de sciences humaines est tout aussi discutable malgré les efforts et les énergies déployés par les coordonnateurs. Ceux-ci se sont d'abord dotés d'une structure qui regroupe les principales disciplines, l'assemblée des coordonnateurs, mettant ainsi sur pied une quasi-structure de programmes pour combler le vide existant à la DGEC. Ils ont réalisé quelques études et ont finalement réussi à convaincre la DGEC d'effectuer des analyses, qui ont notamment confirmé les intuitions à propos de la faiblesse des clientèles.

50. R. GRÉGOIRE, *op. cit.*, p. 106.

Malgré tout ce travail, et parce qu'ils ont dû composer avec d'énormes contraintes, le résultat demeure un compromis boiteux. C'est l'approche tridimensionnelle qui découpe le programme en trois dimensions : l'individu, la société, le monde. Chaque étudiant doit désormais suivre au moins un cours dans chacune de ces dimensions et un cours obligatoire de méthodologie. D'autres mesures visent à restreindre le choix de l'étudiant dans le bloc de cours ministériels (de 400 à 47 cours) et à éviter la spécialisation précoce.[51] Alors qu'en sciences l'étudiant se voit imposer son menu par des prérequis, en sciences humaines, il continue de le composer lui-même, mais avec quelques restrictions. Là n'est pas la seule différence entre les deux projets. Le programme de sciences comporte 32 unités (unité de mesure qui ressemble au « crédit »), alors que celui de sciences humaines, malgré les demandes de plusieurs groupes, demeure à 24 unités. Les impératifs financiers ont prévalu sur les considérations pédagogiques. Ainsi, le programme de sciences humaines au collégial, qui regroupe déjà les étudiants les moins motivés et les plus faibles, pourra continuer à justifier le titre qu'on lui donne à la blague dans les cégeps : le programme « allégé » du réseau !

Au-delà des problèmes des programmes, c'est toute la formation pré-universitaire qui doit être redéfinie, pour ne pas dire définie tout simplement. Notons que le Conseil des collèges est doté d'une Commission de l'évaluation et d'une Commission de l'enseignement professionnel, mais pas d'une commission de l'enseignement pré-universitaire. Est-ce le signe du peu d'intérêt que le Ministère accorde à cette formation ? Peut-on encore accepter que des candidats aux études universitaires ne maîtrisent pas leur langue, ne sachent pas lire un sondage ou faire une règle de trois ? Que leur dernier cours d'histoire, sauf l'histoire nationale, date du 1er cycle du secondaire ? Qu'ils ne connaissent rien à l'organisation politique de leur pays ?

Il faut donc renverser l'actuelle problématique centrée sur les prérequis universitaires et le chapelet des cours d'introduction. La question centrale doit redevenir : quelle doit être la formation de base de l'étudiant qui se destine à des études universitaires ? Cela suppose assurément un nouveau dialogue avec les universités et ce, sur d'autres bases que les seuls critères d'admission. Cela implique aussi la mise sur pied d'un tronc commun entre les programmes de sciences et de sciences humaines. Cette idée de troncs communs plus larges a été déjà avancée, entre autres par Fernand Dumont,[52] qui, incidemment, a travaillé sur le premier projet de programmes en sciences humaines. D'ailleurs, n'est-ce

51. Une enquête de groupe des coordonnateurs a démontré qu'en dépit de ce choix théoriquement très grand, certains cours d'introduction sont présentés dans presque tous les collèges.

52. J. BLOUIN et J. DUFRESNE, « Rapport sur l'école », *L'Actualité*, avril 1986 : 34–45.

pas le Conseil des universités qui, en octobre 1985, faisait remarquer que « le futur médecin sera appelé à prodiguer des soins de santé de façon humanitaire tout en tenant compte du contexte familial et psycho-social du malade » ? Il suggérait que les futurs médecins soient familiarisés tôt dans leur formation à des disciplines comme l'épidémiologie, l'économie de la santé. [53]

Nos interrogations sur le contenu de la formation pré-universitaire rejoignent les questions que nous nous posons à propos de la formation professionnelle. Ici la technologie, là les prérequis, poussent à une formation de plus en plus spécialisée. Est-ce une utopie d'espérer que les collégiens se retrouvent un peu mieux équipés pour assumer leur rôle de citoyen ?

III. LES ACTEURS

a) *Les étudiants*

À l'arrivée au cégep, une majorité d'élèves ont autour de 17 ans. Dans les cégeps membres du SRAM en 1985, 17.5% des candidats à l'admission ont 16 ans ou moins, 38.8% ont 17 ans et 21.5% ont 20 ans ou plus. (Tableau 3.) Les classes des collèges se caractérisent par un groupe d'étudiants « jeunes », plus jeunes qu'il y a dix ans (l'âge moyen à l'arrivée étant 18 ans en 1975 [54]) et une fraction non négligeable d'étudiants plus âgés. Ces deux groupes de cégépiens ont peu de choses en commun. Ils ne partagent pas la même conception des études, du travail, ni même du rôle du professeur. Ceux qui reviennent aux études ont souvent eu une expérience de travail peu valorisante et ils souhaitent, par leurs études, améliorer leur sort. Chez les plus jeunes, les filles sont davantage préoccupées par l'étroitesse du marché du travail et elles triment dur dans l'espoir de se faire une place au soleil. Mais beaucoup d'élèves vivent « dans le moment présent ». Retards et absences sont chose fréquente, moins cependant dans les cours de spécialisation. [55] Actuellement, les jeunes abandonnent facilement leurs cours et, devant les difficultés, préfèrent souvent changer de programme.

Pour beaucoup de cégépiens, le travail est au centre de leur vie. On change son horaire de cours pour conserver ses heures de travail. On abandonne le cours si c'est impossible. La proportion des étudiants qui travaillent est évidemment reliée au portrait régional de l'emploi. Ce nombre risque d'être moins élevé à Gaspé ou dans la Région de l'amiante qu'à Ville Laval ! Selon André Morissette, registraire au Cégep Montmorency, 70% des étudiants

53. Conseil des universités, *Bulletin d'information*, II, 4, décembre 1985, p. 7.

54. DGEC, *Bulletin statistique*, II, 1, 1977.

55. R. GRÉGOIRE, *op. cit.*, pp. 94–96.

travaillent sur une base presque permanente.[56] Cette proportion ne concorde cependant pas avec les résultats d'une recherche faite au Collège Édouard-Montpetit, à Longueuil, une région économique assez semblable.[57] Au printemps 1985, 45% des étudiants d'Édouard-Montpetit travaillent et 64% de ceux qui ont un emploi travaillent quinze heures et plus par semaine, principalement dans la vente et la restauration. Le tiers affirment qu'il s'agit d'une nécessité absolue. L'autre tiers amassent l'argent de poche dont ils ont besoin. Le dernier tiers souhaitent acquérir de l'autonomie face aux parents.

La démocratisation de l'enseignement collégial a assurément fait entrer au cégep une clientèle auparavant exclue. La crise économique a aussi amené les étudiants à travailler davantage, leurs parents ne pouvant plus subvenir à leurs besoins. Ceci vient compliquer l'organisation pédagogique. Devant le nombre élevé d'abandons ou d'annulation des cours, certains collèges ont supprimé les cours à partir de trois heures les jeudis et vendredis, les grosses journées de magasinage. Pour les professeurs, cette situation crée une pression constante : les étudiants réclament inlassablement une diminution des lectures, des exercices et des travaux, alors que leur faible niveau et leurs difficultés à saisir les notions théoriques demanderaient de leur part plus de sérieux et plus de travail. Les professeurs se plaignent d'un abaissement du niveau des étudiants au cours des dernières années.[58] À l'hiver 1985, 72% avaient modifié leur enseignement (d'un même cours) par rapport au semestre antérieur. Dans 41% des cas, les motifs de changements étaient reliés aux étudiants, notamment à l'affaiblissement de leur préparation intellectuelle. Selon R. GRÉGOIRE *et al.*, cette situation se répercute sur la motivation des enseignants et cause un alourdissement de leur tâche d'encadrement.[59]

Les données qui permettraient de comparer la performance des étudiants et des collèges ne sont pas actuellement disponibles. Les critères d'évaluation des professeurs et les politiques institutionnelles d'évaluation, quand elles existent, peuvent être différentes d'un professeur à l'autre, d'un collège à l'autre. Néanmoins, les données recueillies par J. Lamonde à partir des bulletins cumulatifs de l'automne 1982 et l'analyse de la situation des femmes au collégial de C. Rhéaume fournissent de sérieux indicateurs de performance du réseau.[60] À l'automne 1982, les étudiants de cégeps réussissent 79.9% de leurs cours, en

56. *La Presse*, 13 mai 1986, p. A-12.

57. Céline PARENT, Annie LESAGE et Johanne NG, *Travail-Pip-Out*, enquête réalisée dans le cadre du cours de sociologie 387-963, Collège Édouard-Montpetit, hiver 1985.

58. R. GRÉGOIRE *et al.*, *op. cit.*, pp. 94-95.

59. *Ibid.*

60. J. LAMONDE, « La réussite scolaire », *Bulletin statistique* (DGEC), IX, 7, 1984, pp. 10 et 21 en particulier. C. RHÉAUME, *op. cit.*

échouent 13% et en abandonnent 7%. Ces proportions ont peu varié entre 1976 et 1982; certains indices nous permettent de croire à un taux de non-réussite plus élevé ces dernières années. Les élèves du secteur privé présentent de meilleurs dossiers (plus de réussites, moins d'échecs et d'abandons) que ceux du secteur public ; ce sont les filles qui font monter la cote : 87% des cours réussis à l'automne 1982. Les garçons du secteur privé et les filles du secteur public ont des dossiers de réussite assez semblables (82.2% et 82.6%); les garçons du secteur public traînent la patte (76.1%). Dans les collèges publics, un pourcentage élevé d'étudiants des cégeps anglophones ont des dossiers faibles. Les filles obtiennent davantage leur diplôme d'études secondaires (D.E.S.) et accèdent davantage au cégep. Rendues au collégial, elles sont toujours les meilleures; dans toutes les disciplines (y compris mathématiques), elles abandonnent moins de cours et en échouent moins. La situation est la même dans presque tous les programmes professionnels.

Les taux de réussite globaux par programme sont plus élevés au secteur professionnel qu'au général (effet du contingentement ?). Au pré-universitaire, les programmes forts sont « sciences » et « administration ». Notons finalement que, parmi toutes les disciplines enseignées au collégial, le taux de réussite en mathématiques est le plus faible, entre autres chez les étudiants du programme de sciences humaines, même si des cours de niveau *secondaire* ont été introduits en appoint.

De 1978 à 1981, les étudiants prennent 4.3 sessions pour obtenir le DEC général; en 1983, ce nombre est monté à 4.4. Au secteur professionnel, la tendance est la même : de 6.2 à 6.5 sessions. De plus, 7% des étudiants prennent un an de plus pour compléter leur programme; 2% prennent deux ans de plus.[61] En 1984, dans les cégeps membres du SRAM, seulement 35% des étudiants inscrits au secteur général complétaient leur DEC en quatre sessions consécutives. Cette proportion varie cependant beaucoup d'un cégep à l'autre : de 20% à 60%.[62] L'allongement des études gonfle les effectifs globaux du réseau et coûte cher aux contribuables. Le SRAM estimait à $ 10 000 le coût d'un DEC obtenu en quatre sessions consécutives de sept cours, contre $ 20 000 pour celui obtenu en sept sessions de quatre cours.[63] On peut comprendre l'importance que le ministre Ryan accorde à ce phénomène ; il faut cependant reconnaître les rôles qu'y jouent le travail étudiant et la « promotion par matière ».

Les études s'allongent... quand on les termine ! À la Commission parlementaire sur le régime pédagogique du collégial, en décembre 1983, le sous-

61. *Journal des débats des commissions parlementaires*, Commission permanente de l'éducation, 23 avril 1986 ; et J. LAMONDE, *Bulletin statistique* (DGEC), VIII, 3, 1983, p. 206.

62. SRAM, *Rapport annuel*, 1983-1984, p. 13.

63. *Ibid.*

ministre d'alors avançait que le taux de décrochages au collégial était de l'ordre de 33%.[64] Entre 1979 et 1984, le taux moyen d'abandons entre la première et la deuxième année au secteur général était de 20%. Dans le secteur professionnel, le taux était de 25% entre la première et la deuxième année et de 40% de la première à la troisième année.[65] Dans l'ensemble du collégial, le taux de « diplômation » était de 65.9% en 1976, 60.9% en 1980 et 60% en 1984.[66]

b) *Les professeurs*

En 1984-1985, les cégeps comptaient 9 556 professeurs, mais seulement 8 861.52 « équivalents temps complet », pour 137 583 étudiants ; en 1982-1983, il y en avait 9 837.20 pour 131 336 étudiants, soit 6 247 étudiants de plus pour 975.68 professeurs en moins en 1984-1985.[67] On peut constater ici la détérioration du ratio étudiants/professeurs imposé par le décret de 1982 : de 12.6 à 14.2.

En 1983-1984, 94% des professeurs sont permanents.[68] Les non-permanents se retrouvent majoritairement dans le secteur professionnel. Autour de 60% sont au secteur général. Ces dénominations, utilisées pour les étudiants, conviennent cependant mal aux professeurs. Ceux-ci appartiennent plutôt à l'univers des disciplines pour les uns, des spécialisations pour les autres. En effet, ceux du secteur général enseignent aussi dans les programmes professionnels, où ils assurent les cours obligatoires (philosophie, français) et les cours de services (biologie, mathématiques, sociologie, etc.). Les professeurs de sciences humaines (y compris la philosophie) forment le peloton de tête avec 17.7%. Tout de suite derrière, suivent mathématiques et sciences (16.8%), les mathématiques étant la discipline où il y a le plus de professeurs. Les autres groupes importants se trouvent en techniques biologiques (12.4%), en langues et littérature (11.9%), techniques physiques (11.2%), techniques administratives (9.6%), biologie et éducation physique (ensemble, 9.0%). Les autres disciplines ou spécialisations regroupent 4% ou moins des enseignants (techniques d'arts, 4% ; techniques humaines, 3.5% ; administration, 2% ; arts, 2%).

Les cégeps anglophones regroupent 15% des professeurs ; ceux-ci sont plus scolarisés, ont plus d'expérience et forment une mosaïque d'ethnies. Le tiers des

64. *Journal des débats des commissions parlementaires*, Commission permanente de l'éducation, 7 décembre 1983.

65. *Id.*, 23 avril 1986.

66. *Ibid.*

67. DGEC, *Bulletin statistique*, IX, 2, 3 et 5, 1984 ; Jacques Lavigne, entrevue.

68. Les données qui suivent sont tirées de : *Caractéristiques des enseignants et enseignantes de cégeps, 1983-1984*, Québec, Secrétariat du Conseil des collèges, 1986, 108p. L'auteur remercie Normande Lévesque, du Conseil des collèges, qui lui a rendu disponible ce document encore sous presse en juillet 1986.

professeurs sont des femmes. La proportion de celles-ci varie beaucoup selon les disciplines et les spécialisations : très majoritaires en techniques infirmières, techniques de secrétariat et techniques d'hygiène dentaire, elles comptent pour environ 45% en techniques humaines et 40% en langues et littérature. Elles se répartissent ensuite un peu partout ailleurs et sont rarissimes dans les techniques physiques. Elles sont plus jeunes et elles ont moins d'ancienneté. Elles sont donc plus souvent mises à pied ou mises en disponibilité ; et leur salaire moyen est inférieur de $ 1 600 par année à celui des hommes. [69]

En 1984-1985, le salaire moyen annuel de tous les professeurs (y compris ceux à temps partiel) s'élève à $ 35 283, [70] variant de $ 21 401 (seize ans de scolarité, première année d'expérience) à $ 40 050 (dix-neuf ans de scolarité et quinze ans d'expérience). [71] Le salaire moyen assez élevé correspond au fait que les professeurs sont relativement scolarisés et ont une longue expérience de travail : ils ont en moyenne 39.5 ans [72] et ils sont rendus presque au maximum des échelles de salaire (43.4% ont quinze ans d'expérience reconnue en 1983). [73] La situation est la même dans tout le secteur public. Les négociations, depuis 1972, ont favorisé la progression rapide à l'intérieur des échelons et la réduction des écarts de salaire par la compression des échelons supérieurs. Côté scolarité, 16.6% ont seize ans et moins ; ces professeurs proviennent pour les deux tiers des spécialisations. D'ailleurs, un nombre non négligeable de programmes professionnels n'ont pas de pendants universitaires (entretien d'aéronefs, orthèses visuelles, etc.), ce qui rend difficile le recrutement et le perfectionnement des professeurs. À dix-sept ans de scolarité, on retrouve 20.5% des enseignants ; à dix-huit, 23.6% ; à dix-neuf ans, 33.2% ; à vingt ans, 6.1%. Les professeurs qui ont dix-huit ans ou plus de scolarité enseignent très majoritairement dans les disciplines : 39.2% d'entre eux ont dix-neuf ans et 9.2%, vingt ans de scolarité reconnue.

---

69. DGEC, *Bulletin statistique*, IX, 2, 3 et 5, 1984.

70. Jacques Lavigne, entretien téléphonique, juillet 1986.

71. *Échelles de traitement indexées*, Service du personnel, Collège Édouard-Montpetit, 8 mars 1984. Les professeurs qui n'ont pas seize ans de scolarité reconnue par le M.E.S.S. sont réputés les avoir aux fins de traitement. De même et à l'envers..., les professeurs qui ont plus de dix-neuf ans de scolarité reconnue par le M.E.S.S. sont rémunérés à la catégorie « 19 ans ». Cependant, s'ils ont un doctorat, ils bénéficient d'une prime annuelle de $ 3 011. On raconte, à la blague, qu'il faut « moins de treize ans » pour éponger les frais découlant d'un arrêt de travail d'un an pour rédiger une thèse de doctorat.

72. Conseil supérieur de l'éducation, *Pour le renouvellement et le ressourcement du personnel de l'enseignement*, Québec, 1985. Entre trente et trente-cinq ans : 21.4% ; de trente-cinq ans à quarante ans : 28.9% ; de quarante à quarante-cinq ans : 20.6%. (DGEC, *Bulletin statistique*, X, 2, 1985.)

73. *Caractéristiques..., op. cit.*, p. 84.

La scolarité reconnue aux fins de traitement diffère de la diplômation. Là aussi, on remarque une grande différence entre les professeurs des disciplines et ceux des spécialisations. Les enseignants dont le diplôme le plus élevé est de niveau collégial ou moins représentent 34% du secteur professionnel contre 13.1% pour les disciplines (pour l'ensemble des professeurs : 21.5%). Le premier cycle universitaire est le diplôme le plus élevé obtenu par 51.6% des professeurs ; ici l'écart entre les deux groupes est de dix points. Une proportion de 13.5% des enseignants ont un deuxième cycle universitaire. À ce niveau, l'écart entre les deux groupes se creuse : 18.5% des professeurs dans les disciplines et 6% dans les spécialisations. Même chose au troisième cycle : 5.5% dans les disciplines, 0.8% dans les spécialisations, pour un total de 3.5%. Notons finalement que plus de 13% des professeurs du secteur professionnel ont un diplôme « autre ». [74]

Malgré les hausses importantes de clientèle dans le réseau public, la détérioration du ratio étudiants/professeurs et la baisse des inscriptions dans certains programmes professionnels ont entraîné une baisse importante du nombre de postes de professeurs. En 1982, il y avait 711 professeurs « mis en disponibilité » ; au 15 juin 1984, il y en a 1 012, soit un professeur MED sur dix. [75] Il y a là, en proportion, beaucoup plus de MED qu'au primaire et secondaire, mais on en a beaucoup moins parlé. On les retrouve dans presque tous les collèges et dans presque toutes les matières. Ce sont les plus jeunes professeurs permanents, ceux qui ont le moins d'ancienneté dans leur matière, qui sont mis en disponibilité.

Où trouve-t-on des MED en juin 1986 ? Le tableau 7 montre qu'ils sont d'abord en techniques infirmières (103). Outre la baisse importante de la clientèle, tant au programme régulier que dans les programmes de recyclage, certaines dispositions des conventions collectives expliquent cette situation : jusqu'en 1982, on a octroyé la permanence aux personnes qui assuraient des charges de remplacement pendant plus de trois ans, qu'un poste soit ou non disponible. Or, dans ces départements presque essentiellement féminins, il y a eu beaucoup de congés d'études et... de maternité. Depuis quelques années, le nombre de MED y décroît cependant, alors qu'il augmente dans certaines autres matières du secteur professionnel : électrotechnique, bâtiment et travaux publics, informatique, techniques administratives. Les départements de langues sont généralement de taille très moyenne ; pourtant on y retrouve presque autant de MED que dans les disciplines du bloc obligatoire. Les sciences humaines en comptent davantage que les sciences pures (147 contre 100) ; comme ces matières regroupent un nombre relativement peu élevé de professeurs, on peut voir qu'elles sont durement touchées par les mises en disponibilité.

74. *Caractéristiques..., op. cit.*, pp. 38–55 ; notre compilation.

75. DGEC, *Bulletin statistique*, IX, 3, 1985 ; Jacques Lavigne, entrevue ; tableau 7.

TABLEAU 7

Nombre de professeurs mis en disponibilité, selon les disciplines ou familles de programmes, juin 1982–juin 1986.

DISCIPLINE OU PROGRAMME	ANNÉE 1986	1985	1984	1983	1982
Philosophie	55	59	63	62	44
Humanities	16	12	7	11	10
Français	64	68	62	70	55
English	15	11	16	15	18
Éducation physique	63	65	54	60	36
Mathématiques	44	39	26	49	23
Biologie	13	29	33	38	33
Chimie	12	14	21	30	0
Physique	29	23	31	26	15
Géologie	2	2	2	2	0
Géographie	19	22	20	18	14
Histoire	23	27	25	26	18
Civilisations anciennes	0	1	2	2	1
Psychologie	33	40	38	28	18
Sciences de la religion	5	3	3	3	3
Anthropologie	5	5	5	4	4
Économie	17	17	17	19	13
Sciences politiques	9	12	14	13	6
Sociologie	23	32	37	34	23
Assistance sociale	9	11	10	8	6
Langues	66	81	82	54	33
Arts	43	44	50	41	22
Électrotechnique	31	8	13	16	11
Bâtiments et travaux publics	36	48	44	36	24
Autres techniques physiques	39	55	31	23	4
Techniques infirmières	103	156	191	201	189
Autres techniques biologiques	44	48	51	52	30
Techniques administratives	27	27	19	22	10
Informatique	23	13	1	1	2
Autres techniques de l'administration	14	16	21	12	14
Techniques humaines	20	25	23	26	32
TOTAL	902	1 013	1 012	1 002	711

SOURCE: Système d'information sur le placement des enseignants des collèges, DGEC, listes des professeurs mis en disponibilité au 15 juin, 1re année et 2e année, 1982, 1983 et 1984 et liste au 6 juin 1985 et 1986; notre compilation.

Qu'est-ce que ça fait un MED? Ça attend un poste de juin à août pour la session d'automne, jusqu'en septembre pour la session d'hiver. Si un poste, dans un autre collège de sa zone, devient disponible et qu'il lui est « offert », le MED

est alors muté. Ainsi, un professeur du Cégep Ahuntsic peut être déplacé à Saint-Jérôme et vice versa. *A priori*, il n'y a pas lieu d'en faire un plat. Sauf qu'actuellement, un nombre important de MED ont dix ou quinze ans d'ancienneté dans leur collège et que ce sont les plus anciens qui doivent se déplacer. Un professeur qui refuse un poste est réputé démissionnaire. À moins qu'on ne lui ait accordé un recyclage.

En 1985-1986, plus de 2.5 millions de dollars ont été dépensés pour recycler autour de cent MED dans des disciplines dites « en expansion ». C'est ainsi que des professeurs de techniques infirmières ont été recyclés en informatique et en techniques administratives... et se sont souvent retrouvés MED dans deux matières. D'autres se sont vu offrir une ou deux années de salaire contre leur démission, pendant que des professeurs plus âgés souhaiteraient ardemment prendre une pré-retraite. D'autres s'indignent devant la maigreur des fonds de recherche ou l'absence de recyclage, qui s'imposerait dans certains programmes professionnels bouleversés par les changements technologiques.

Un MED qui, faute de poste, n'occupe pas une charge de remplacement à temps plein, voit son salaire diminuer de 20%. Il doit présenter et réaliser un projet de recherche « lié à l'enseignement, à l'innovation pédagogique et à l'encadrement pédagogique général des élèves ». [76] La recherche disciplinaire en est exclue, comme le perfectionnement, comme la rédaction de thèse. On peut donc se demander pourquoi il faut ainsi confier la recherche aux seuls MED, alors que d'autres ont déjà des projets tout prêts et qu'ils trépignent d'impatience en attendant de pouvoir prendre, pour un temps, congé de l'enseignement pour les réaliser ! Quelques rares collèges ont néanmoins passé outre ces règles... discutables.

La tâche d'un professeur de cégep n'a qu'une seule composante : l'enseignement. Celle-ci comprend la préparation et la prestation de cours, l'évaluation des étudiants et la participation aux assemblées départementales. [77] Le dosage des ingrédients : nombre d'étudiants, nombre d'heures d'enseignement, nombre de préparation de cours, varie terriblement d'une matière à l'autre, d'un collège à l'autre. Oser le dire, c'est transgresser un des tabous du milieu. Comment, en effet, serait-il possible qu'une formule de tâche applicable à tous puisse générer des iniquités ? et puis, parler de différence de tâches, c'est briser l'unité syndicale.

---

76. *Dispositions constituant des conventions collectives*, édition amendée en vertu de la lettre d'entente numéro 10, Gouvernement du Québec, 1984, p. 59, art. 5-4.07J.

77. Soyons précis : la tâche d'un professeur ne comprend que l'enseignement mais, depuis 1982, des professeurs peuvent être affectés à la recherche. Il s'agit ici d'un mécanisme de résorption des MED et non d'une modification de la définition de la tâche.

Prenons le nombre d'étudiants par professeur. Dans son enquête sur la pratique professionnelle des enseignants, R. Grégroire relève que seulement 18% de ceux des spécialisations ont soixante-seize étudiants et plus, contre 61% chez ceux des disciplines.[78] Dans les techniques, de nombreuses contraintes, physiques ou autres, freinent l'augmentation du nombre d'étudiants par professeur. De même, certains enseignements se prêtent mal au grand groupe : ajustement de lentilles cornéennes, salle d'accouchement, nettoyage des dents, etc. Dans les laboratoires de sciences, les places sont limitées. Dans les autres types d'enseignement, la seule contrainte, c'est la proximité des murs ! En outre, l'organisation des programmes dans les disciplines scientifiques prévoit des cours d'une durée de cinq heures par semaine : trois de théorie, deux de « laboratoire » (pour presque tous les cours). En sciences humaines (y compris en philosophie), en langues et littérature, les enseignements sont de trois heures. La célèbre formule de calcul de la charge de travail alloue plus d'étudiants par professeur à ces derniers pour le même nombre d'heures d'enseignement.[79] (En sciences humaines, cinq cours de trois heures avec trente-cinq étudiants par classe donnent cent soixante-quinze étudiants ; en sciences, trois cours de cinq heures n'en donnent que cent cinq.) Le plus grand nombre d'étudiants par professeur dans certaines disciplines a alors des effets inévitables sur le temps consacré aux corrections : 35% des professeurs des disciplines ont assumé trente heures de correction ou plus dans le mois précédant l'enquête du Conseil des collèges, contre 20% dans les spécialités. À l'opposé, 33% des enseignants dans les spécialisations ont corrigé moins de dix heures contre 15% dans l'autre secteur.[80]

De plus, dans les gros départements, là où il y a peu de cours différents à dispenser, un professeur peut donner, session après session, le même cours. À l'inverse, dans les petits départements qui doivent assurer beaucoup de cours différents, les professeurs ont de multiples préparations, jusqu'à cinq ou six cours différents par année dans les petits collèges. Le nombre d'heures d'enseignement (de cours) varie aussi selon les collèges et les secteurs. Au général, on enseigne douze heures par semaine si les classes comptent entre quarante et quarante-cinq étudiants, et quinze heures si les groupes sont de trente-cinq étudiants ou moins. Au professionnel, la charge de cours varie entre dix-sept et vingt heures par semaine pour des groupes dont le nombre est très variable. Le travail des professeurs varie aussi selon les matières. Certaines demandent des mises à jour constantes, d'autres moins. Plusieurs disciplines

78. R. GRÉGOIRE, *op. cit.*, p. 116.

79. *Dispositions...*, *op. cit.*, Annexe I, p. 211.

80. R. GRÉGOIRE, *op. cit.*, p. 121.

peuvent s'appuyer sur une panoplie de manuels; dans d'autres, il n'y en a aucun. Autant de facteurs qui viennent alourdir la tâche de certains.[81]

*
* *

L'imprécision des intentions ministérielles sur la mission des cégeps et sur le taux de fréquentation constitue un premier point de tension parce qu'elle rend plus difficile la planification. L'hétérogénéité de la clientèle (jeunes, adultes, allophones, etc.), le taux différencié de réussite des allophones et des autres, des cégépiens et des cégépiennes, le faible taux de diplômation, l'allongement des études demandent à être documentés. Ils imposent déjà des transformations dans les stratégies pédagogiques et les programmes. Menacé par l'étroitesse des débouchés pour ses diplômés, tiraillé entre les changements technologiques et la formation fondamentale à dispenser, l'enseignement professionnel doit résoudre une difficile équation. Au secteur général, le contenu d'une véritable formation pré-universitaire reste à définir. Finalement, le vieillissement du corps professoral, le peu de renouvellement du personnel (peu d'embauche, peu de retraite), le blocage du plan de carrière caractérisé par l'absence de promotion et l'unidimensionnalité de la tâche, sont assurément des causes majeures de tensions dans les cégeps.

D'autre part, les tendances actuelles sont à l'éclatement de la tâche des enseignants, au développement des échanges professionnels et académiques et à la différenciation.

Le Conseil des collèges, les directions des cégeps, le sous-ministre Nicole Fortin, du M.E.S.S., se sont prononcés en faveur du développement de la recherche au cégep.[82] Mais, au même moment, A.C.S.A.I.R. connaissait une réduction des postes alloués à cette fin, et le comité paritaire DGEC/FNEEQ réduisait le nombre de charges à l'éducation des adultes dans les collèges qui les avaient utilisées pour la recherche. De nombreuses difficultés devront être levées pour que celle-ci ait sa place au collégial. Mentionnons : la formation des chercheurs, une meilleure circulation de l'information sur le financement de la recherche, une réflexion sur le problème de la rédaction des thèses de troisième cycle, la mise sur pied d'équipes de recherche, une meilleure diffusion des résultats et la mise sur pied de services d'appui dans les collèges.

81. L'inégalité de la tâche entre les enseignants s'est accrue à l'occasion du décret. Outre la détérioration du ratio étudiants/professeurs, la formule a été modifiée pour alourdir la tâche de chaque professeur. Cette mécanique a joué de telle sorte qu'elle a augmenté davantage le nombre d'étudiants dans les disciplines où le ratio était déjà plus élevé !

82. *Actes du colloque « Les cadres devant l'avenir du post-secondaire : complémentarité du collégial et de l'universitaire »*, Montréal, 1985, Association des cadres et des gérants des collèges du Québec, pp. 64-65.

Pour les professeurs de cégep, le perfectionnement apparaît comme une priorité dans l'actuelle ronde de négociation.[83] Depuis vingt ans, les budgets locaux alloués à cette fin n'ont pas cessé de diminuer : de 1.06% du salaire médian au début des cégeps, ils n'en représentent aujourd'hui que 0.49%.[84] Au cours des trois dernières années, 54% des professeurs, principalement dans les spécialisations, ont cependant suivi de telles activités : cours, stages, colloques, congrès, perfectionnement académique ou pédagogique. Sur ce plan, le programme PERFORMA de l'Université de Sherbrooke est très apprécié et très populaire. Mais les professeurs optent d'abord pour le perfectionnement académique, et principalement pour les certificats.[85] Le modèle actuel du perfectionnement pose cependant problème, tant dans le secteur général que dans le secteur professionnel. Les échanges entre les professeurs de cégep et les professeurs d'université sont rarissimes[86] et les universités se sont très peu intéressées à la formation continue de leurs diplômés. Dans le champ des technologies appliquées, la situation est encore plus complexe. Souvent, ce sont les entreprises qui seraient les mieux à même d'assurer la mise à jour des professeurs. Mais au Québec, les stages en entreprise (et pour les professeurs et pour les étudiants) sont très peu développés. Plusieurs le déplorent vivement. Ce que les professeurs de cégeps souhaiteraient, ce sont de nouvelles modalités pour retisser des liens avec les milieux professionnels et académiques. « Sortir du ghetto », comme disent certains !

Enfin, les collèges veulent se situer de moins en moins à la remorque du Ministère et utiliser pleinement leur marge de manœuvre en « poussant un peu sur les murs » si nécessaire. Il ne s'agit pas de démanteler le réseau des cégeps mais plutôt de favoriser l'émergence d'un profil institutionnel adapté aux aspirations et aux qualifications des personnes, d'un profil enraciné dans leur milieu. Cette différenciation suppose la définition d'objectifs *institutionnels, i.e.* partagés par les personnels, et la mise en place de moyens pour mesurer l'atteinte de ces objectifs. Et, parce qu'il s'agit d'un réseau public qui décerne un diplôme d'État, il faut aussi élaborer des mécanismes d'évaluation institutionnelle. Le bilan de la Commission d'évaluation du Conseil des collèges sur la

83. Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ), « ... enseigner dans quelle condition... », *Info-F.N.E.E.Q.*, IV, 3, février 1986, p. 15.

84. Louise CORRIVEAU et R. TRUDEL, *Un regard sur le perfectionnement : vers une nouvelle problématique*, Longueuil, Collège Édouard-Montpetit, février 1986, p. 31.

85. R. GRÉGOIRE, *op. cit.*, p. 97. Au Collège Édouard-Montpetit, entre 1981 et 1984, deux professeurs sur trois ont demandé le remboursement d'activités de perfectionnement. (L. CORRIVEAU et R. TRUDEL, *op. cit.*, p. 28.)

86. Par exemple, en 1983-1984, sur les cent quinze équipes du volet « équipes et séminaires » du Fonds F.C.A.R., seulement l'équivalent de 4.86 professeurs de cégep ont été intégrés aux équipes universitaires.

mise en place des politiques d'évaluation des apprentissages est, à cet égard, un peu désolant.[87] Depuis juillet 1985, la loi oblige chacun des collèges à se doter d'une telle politique. En février 1986, neuf cégeps ne l'ont pas encore fait. Or, contrairement au spectre qui circule à ce propos, des mécanismes d'évaluation n'auraient pas pour fin de couper des têtes; ils permettraient plutôt la reconnaissance sociale de la qualité des professeurs. Et de cette revalorisation de leur métier, ils en ont bien besoin!

Louise CORRIVEAU

Département d'anthropologie et de sociologie,
Collège Édouard-Montpetit.

87. *Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'évaluation en enseignement collégial*, Québec, Commission de l'évaluation, Conseil des collèges, 1986.