

Recherches sociographiques



La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire

Pierre W. Bélanger

Volume 27, numéro 3, 1986

Les cégeps vingt ans après

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/056232ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/056232ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Résumé de l'article

Le cégep, établissement intermédiaire polyvalent, peut être vu comme la solution originale du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans le système d'enseignement, auxquels font face toutes les sociétés démocratiques modernes. Sous divers aspects, cette institution se différencie nettement du *junior college* américain. Contrairement à la fonction d'éteignoir que remplit celui-ci, notamment, le cégep contribue à hausser les aspirations scolaires et à réorienter vers les universités plusieurs étudiants d'options professionnelles terminales.

Éditeur(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (imprimé)

1705-6225 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bélanger, P. W. (1986). La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire. *Recherches sociographiques*, 27(3), 365–384. <https://doi.org/10.7202/056232ar>

LA RÉPONSE DU QUÉBEC AUX PROBLÈMES D'ÉQUITÉ ET D'EXCELLENCE DANS L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE *

Le cégep, établissement intermédiaire polyvalent, peut être vu comme la solution originale du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans le système d'enseignement, auxquels font face toutes les sociétés démocratiques modernes. Sous divers aspects, cette institution se différencie nettement du *junior college* américain. Contrairement à la fonction d'éteignoir que remplit celui-ci, notamment, le cégep contribue à hausser les aspirations scolaires et à réorienter vers les universités plusieurs étudiants d'options professionnelles terminales.

Depuis le début du siècle, le système d'enseignement supérieur américain a fait montre d'une incroyable capacité d'adaptation, se transformant, selon la demande, en un système d'éducation de masse puis, à toutes fins pratiques, universel (TROW, 1974; BEN-DAVID, 1972); et ce, tout en établissant les standards internationaux d'excellence dans la recherche et dans la formation de spécialistes. Ces succès, on les attribue à plusieurs facteurs convergents: diversité et variété des institutions, compétition interinstitutionnelle, décentralisation administrative, ou encore à l'anarchie organisée ou désordre de la gestion (BIRNBAUN, 1984; BEN-DAVID, 1972; CLARK, 1983; COHEN et MARCH, 1974); il faut ajouter aussi, au plan institutionnel, le système des options au premier cycle et l'intégration de la recherche et de la formation dans les études avancées. Il n'est pas étonnant que tous les pays du monde cherchent alors à emprunter, en les adaptant à leurs conditions particulières, une ou plusieurs caractéristiques de ce système. (O.C.D.E., 1983.) Le Québec, dans sa réforme des années 1960, n'a pas échappé à cette tendance d'adapter cette formule gagnante, mais il l'a fait à sa manière.

La littérature sur l'enseignement postsecondaire comparé ne fait pas de place particulière au système canadien dans son ensemble. Comme système, on

* Version modifiée d'une communication présentée au congrès des Sociétés savantes, Montréal, mai 1985.

le situe quelque part entre le britannique et l'américain, le rapprochant un peu plus de ce dernier. (O.C.D.E., 1983; CLARK, 1983, p. 145.) Clark précise cependant que le système québécois possède une gamme de caractéristiques uniques, et Ben-David, traitant de l'équité dans les pays multiethniques, relève la complexité du problème au Canada, à cause de la présence d'une province francophone.¹ L'O.C.D.E. présente le système d'enseignement supérieur du Québec comme spécifique. Dans une étude sur les nouvelles structures de l'enseignement supérieur (O.C.D.E., 1971), elle attribue au Québec un modèle particulier, à cause justement de l'existence du cégep, « établissement intermédiaire polyvalent ». Ailleurs, on le présente même comme un modèle au sens normatif, à imiter :

« Le cégep constitue un modèle éducatif et socio-politique de la plus grande importance et ce à l'échelle internationale. Abandonner une telle entreprise constituerait un échec dont les conséquences seraient graves pour le Canada et pour beaucoup d'autres pays. » (O.C.D.E., 1976, p. 52.)

Cette structure particulière peut être vue comme une réponse ou solution spécifique du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence auxquels font face toutes les sociétés démocratiques modernes. L'étude de cette proposition constitue l'objet de cet article.

Un palier organisationnel spécifique

La pièce maîtresse de la réforme scolaire au Québec, ce qui en constitue l'innovation la plus originale et qui est la clef de son succès, est sans contredit le cégep, collège d'enseignement général et professionnel. Il s'agit d'un établissement polyvalent qui reçoit tous les étudiants désireux de poursuivre leurs études après l'école secondaire en vue d'une préparation pour des études universitaires (secteur général) ou d'une préparation professionnelle et technique à certains emplois (secteur professionnel). Selon les termes mêmes du *Rapport*

1. « Within this set of public systems, Quebec is loaded with unique features (e.g. a *de facto* division of postsecondary education into French-language and English-language subsystems, a heavy clerical tradition, a particular style of strict state supervision, and a sector of about thirty-seven public colleges of general and vocational education (Collège d'enseignement général et professionnel), which contain a two-year track for transferring to universities and a three-year terminal track. » (CLARK, 1983, pp. 57-58.)

« Quota systems have also been in force in such multiethnic countries as the U.S.S.R. and Canada, but their systems are based on ethnic segregation. Soviet republics and Canadian provinces have distinct national characteristics, so that the problem in those countries is more similar to that of separate nations. The relationship of the Russian to the other Soviet republics is that of center to periphery. The Canadian case is more complicated, since there the dominant English provinces are not the cultural center for the French province of Quebec. Still, these are clear-cut national problems. » (BEN-DAVID, 1977, p. 155.)

Parent, le cégep correspond à un « niveau d'études complet en lui-même » (tome II, p. 170). Il n'est ni un prolongement du secondaire ni le début de l'université. Il ne chevauche sur ni l'un ni l'autre de ces niveaux.

On confond souvent, même au Québec, le cégep et le *junior college* ou *community college* nord-américain. Il s'agit pourtant d'un concept nouveau et différent, comme le soulignait le *Rapport Parent* :

« C'est pour marquer cette innovation que nous proposons de donner le nom d'institut à ce nouvel établissement. L'institut aura certains traits communs avec le *junior college* américain : son cours sera de deux ans, du moins en principe, et probablement de façon assez générale; il groupera sur un même campus un enseignement préparatoire à l'université en même temps que divers enseignements professionnels. D'un autre côté, l'institut différera profondément du *junior college* sur plusieurs points: il n'offrira pas un enseignement "universitaire" parallèle aux deux premières années du *college*, mais une étape préparatoire à l'enseignement supérieur, distincte et de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur; le cours de l'institut sera un cours complet en lui-même, couronné d'un diplôme officiel décerné par l'État et pouvant être terminal; l'institut offrira l'enseignement de 12^e et de 13^e années, non celui de 13^e et de 14^e années comme le *junior college*. Au total, l'institut que nous proposons veut favoriser, plus encore que le fait le *junior college*, ceux qui, au terme de leur cours secondaire, peuvent continuer à étudier mais ne veulent pas ou ne peuvent pas poursuivre des études supérieures. » (Tome II, p. 172.)²

Le cégep est l'unique voie d'accès à la poursuite d'études postsecondaires et, en cela, il voulait briser la division sociale qui existait entre les collèges classiques, les écoles publiques et les écoles techniques. C'est sans doute le secteur anglophone québécois qui a pu le mieux évaluer la différence entre le cégep et le *community college*, puisqu'il a dû « créer de toutes pièces, un niveau d'études et des établissements situés entre le *high school* et le *college* » (*Rapport Parent*, tome II, p. 172) et non emprunter le modèle américain d'établissements parallèles. Le *community college* américain demeure à toutes fins pratiques une voie parallèle à l'université et souvent réservée aux étudiants les moins brillants. Au tournant du siècle, des tentatives avaient été faites aux États-Unis, en particulier en Californie, en Floride et dans l'Illinois, pour mettre sur pied un type d'établissement intermédiaire entre le *high school* et l'université et ayant l'exclusivité de la formation pré-universitaire. Mais ces tentatives ont été infructueuses, rappellent Cohen et Brawer, parce que les universités trouvaient leur avantage à choisir les meilleurs candidats dès leur sortie du *high school*.³

2. On aura compris que le législateur a retenu, au lieu d'« institut », l'appellation « collège » et la confusion qui l'entoure.

3. « If the universities had shut down their lower divisions and surrendered their freshmen and sophomores to the two-year colleges, these newly formed institutions would have been part of the mainstream. But they did not, and the community colleges remained adjunctive. They were doomed to the status of alternative institutions. » (COHEN et BRAWER, 1982, p. 8.)

La fonction stratégique du cégep

Le contexte historique et politique des années 1960 était, d'une certaine façon, favorable à l'implantation d'établissements comme les cégeps. Le caractère élitiste des collèges classiques était fortement contesté et le monopole d'accès à l'université dont ils avaient joui depuis toujours était contourné par la création, dans plusieurs écoles et facultés universitaires, de programmes pré-universitaires ou baccalauréats spécialisés (ce qui n'est probablement pas étranger aux programmes actuels très spécialisés) pour accueillir les étudiants des cours secondaires scientifiques et lettres-sciences, créés par les frères dans les écoles publiques. (BÉLANGER, 1984.) La création du cégep comme voie unique et uniforme d'accès à l'université met fin à ce conflit, et d'une façon politiquement habile, qui n'entrave pas le déroulement tranquille de la révolution scolaire. Les collèges classiques et les écoles techniques sont certes abolis mais non mis tout simplement au rancart. Ils sont appelés à se transformer et à fonder le nouveau type d'institution. Ils conservent ainsi une identité spécifique distincte du niveau secondaire et demeurent responsables des établissements qui détiennent le monopole de l'accès à l'université. Ils deviennent ainsi partie prenante de la réforme qui se fait au nom de la démocratisation, selon la volonté de la population, et en faisant l'économie de la résistance.

Au niveau secondaire, les commissions scolaires et les frères enseignants, qui avaient lutté pour que leurs étudiants d'origine modeste puissent avoir accès à l'université, avaient aussi le champ libre pour l'implantation d'un réseau uniforme d'écoles polyvalentes publiques à travers la province.⁴ Cette réforme du secondaire précédant immédiatement l'implantation du cégep a été une étape importante de la démocratisation du système scolaire et de la transformation du système universitaire en enseignement de masse. Les pays européens, notamment l'Allemagne et la France, qui, au cours des années 1970, préoyaient un accroissement spectaculaire de la fréquentation universitaire, ont vu leur calcul trompé, à cause justement d'un enseignement secondaire trop long et compartimenté en filières ne donnant pas toutes accès à l'université. (O.C.D.E., 1983 ; TROW, 1979.) La Suède, qui procède à l'implantation progressive d'écoles polyvalentes, pense éviter l'écueil. Le Japon, qui a emprunté (ou plutôt à qui on a imposé) le système américain après la guerre, l'a modifié en institutions secondaires très hiérarchisées et n'a pu atteindre une instruction supérieure de masse qu'en construisant un système également hiérarchisé de ses institutions d'enseignement postsecondaire forcément inégales. Le cégep comme établissement intermédiaire polyvalent évite ces écueils. En raccourcissant d'une année le secondaire et en s'instituant comme l'unique voie de poursuite

4. Dans ce contexte, il n'est pas étonnant qu'il faille attendre les années 1970 avant de voir renaître d'une façon quelque peu significative l'enseignement secondaire privé.

d'études générales et professionnelles, il enlève toute possibilité de pression que pourraient exercer directement les universités vers une spécialisation des écoles secondaires selon les aptitudes des élèves, comme au Japon, ou encore, il bloque la tendance que les écoles secondaires pourraient avoir de se prolonger, comme en Europe.⁵

Le cégep enlève aussi aux universités la tentation de créer des antichambres à leur portée, déguisées en propédeutiques ou années d'orientation, ou encore de refouler les étudiants vers des instituts de technologie ou des *community colleges* à caractère essentiellement professionnel, hors compétition avec les autres institutions d'enseignement postsecondaire et qui institutionnalisent les inégalités.

Égalité, équité et excellence

La création des cégeps a forcé les universités à une différenciation structurelle: elles ont dû abandonner la première année de leurs programmes d'études de premier cycle et transformer leurs programmes en un ensemble cohérent de cours faisant suite à la formation générale du cégep.⁶ Ce transfert d'une partie de ses fonctions a grandement contribué à l'allègement du fardeau de l'université dans son effort d'adaptation à la croissance en flèche des effectifs étudiants dans les années 1960 et 1970 et au développement des études graduées et de la recherche. La Commission Parent était tout à fait consciente des tensions que créerait l'avènement de l'enseignement supérieur de masse :

« Les étudiants n'arrivent pas à l'université avec une formation générale suffisante: le cours secondaire n'est pas assez long pour parfaire sa tâche de façon satisfaisante, les étudiants le terminent sans avoir encore la maturité nécessaire. [...] Cependant, les universités sont généralement mal préparées à combler cette lacune. [...] Les étudiants sont d'ailleurs souvent pressés de passer aux études plus spécialisées de leur choix et subissent cet enseignement comme une corvée. Avec le nombre croissant d'étudiants attendus dans les universités, la situation ne pourra que s'aggraver et les problèmes d'orientation se multiplier. De plus, les universités auront beaucoup à faire, comme nous le verrons plus loin, pour faire progresser la recherche et l'enseignement avancé au-delà du premier grade. » (Tome II, p. 198.)

Aux États-Unis, la croissance des effectifs étudiants et l'expansion des études avancées et de la recherche créaient une tension entre les multiples rôles

5. Cette tendance existe pour le secteur professionnel, qui est terminal, de se prolonger en une sixième année de secondaire. On peut y voir une pression qui, d'une manière évolutive, ouvrira la porte des cégeps à ces étudiants.

6. Le secteur professionnel exercera une pression pour l'accès à l'université. Les universités anglophones se montreront plus ouvertes que les universités francophones. (SYLVAIN *et al.*, 1985.) Comme on le verra, la réponse à cette demande donnera naissance à un nouveau secteur d'enseignement universitaire avec la création de l'École de technologie supérieure.

du professeur d'université et une surcharge de travail. (SMELSER, 1974.) Récemment au Canada, BERCUSON, BOTHWELL et GRANATSTEIN (1984), dénonçant l'enseignement de masse dans les universités canadiennes et la baisse de la qualité qu'avait entraînée la démocratisation, prônaient un retour à un système élitiste. Si cette charge a quelque fondement dans les universités du Canada anglais, encore qu'il faille le démontrer plus rigoureusement (HARVEY, 1985), elle apparaît moins justifiable au Québec, à cause de sa structure polyvalente intermédiaire. Le cégep a été conçu comme une innovation organisationnelle pour répondre aux nombreux problèmes soulevés par Bercuson *et al*: manque de maturité psychologique des étudiants, manque de formation générale, d'autonomie, etc., tout en répondant aux besoins des grands nombres, de démocratisation. Le cégep apparaît comme un rouage particulièrement bien adapté pour absorber, au profit de l'université, une grande partie des tensions et conflits qui se développent dans le passage d'un enseignement supérieur élitiste vers un système universel. (TROW, 1974.) On pourrait spéculer sur l'ampleur qu'aurait prise la révolte des étudiants ou la crise de l'université à la fin des années 1960 sans l'existence des cégeps.

Par son caractère public, polyvalent, régional et de courte durée, le cégep incite particulièrement les jeunes de condition modeste à poursuivre leurs études et fournit à tous des conditions égalitaires d'accès à l'enseignement supérieur. Alors que le Japon a adapté le système américain à l'europpéenne en créant des institutions secondaires hiérarchisées et inégales, le Québec a adapté le système américain d'une façon bien spécifique, à la québécoise. Il a traduit dans le cégep un équilibre bien particulier de diverses acceptions de la notion d'égalité des chances. À l'égalité d'accès, il a donné un sens plus large que dans les pays européens mais plus restrictif qu'aux États-Unis, en mettant comme condition d'admission le diplôme d'enseignement secondaire obtenu par la pondération d'examens provinciaux et locaux.⁷ En faisant du cégep un niveau particulier de l'enseignement postsecondaire (et non parallèle, comme les *community colleges*), et en créant des institutions d'un seul type, Québec applique d'une façon plus rigoureuse que les États-Unis et le Canada anglais la notion d'égalité de traitement, en ce sens que tous les établissements sont théoriquement d'égale qualité. La notion de passage (transfert) interinstitutionnel, si importante symboliquement dans le système américain, perd son sens dans le système québécois. Elle est déplacée vers l'intérieur de l'institution et rendue plus facile entre les secteurs général et professionnel (transfert intersectoriel) et y acquiert une signification largement symbolique et unidirectionnelle. (Comité d'évaluation, 1980: SYLVAIN *et al.*, 1985.) Il s'est certes

7. Les programmes d'études uniformes de même que les examens provinciaux ne sont pas liés à la nature même du cégep, comme institution de passage entre le secondaire et l'université.

développé des distinctions de statut entre le secteur général et le secteur professionnel à l'intérieur des cégeps, de même qu'une hiérarchie de réputation, de prestige entre les cégeps des grands centres urbains (Comité d'évaluation, 1980), mais ces inégalités n'ont pas le caractère rigide que confère la distinction institutionnalisée entre université et *community colleges*.

La solution à l'antinomie entre égalité et excellence, les Américains l'ont trouvée en laissant les « portes ouvertes » à l'enseignement postsecondaire mais en hiérarchisant les institutions ; au Québec, les portes n'ont été qu'entrouvertes par des conditions d'admission, mais les institutions ont obtenu un statut uniforme. Cette solution révèle une conception particulière de la notion d'égalité au Québec. CLOUTIER (1979) a montré, lors d'une expérience auprès d'étudiants canadiens-français, canadiens-anglais et américains, que les Canadiens anglais et les Américains « adhèrent à la règle de l'égalité proportionnelle accompagnée de l'égalité des chances », alors que les Canadiens français « rejettent la règle de l'égalité proportionnelle accompagnée de l'égalité des chances et pratiquent plutôt l'égalité numérique ». (P. 455.) Une distribution de biens (par exemple, l'éducation) est dite « numériquement égalitaire » quand les portions attribuées à chaque récipiendaire sont égales. (P. 452.) Par contre, une distribution est dite « proportionnellement égalitaire » lorsque les portions d'un bien sont attribuées en fonction d'une caractéristique (variable) des récipiendaires. L'importance attachée à l'égalité de traitement dans les cégeps renvoie à l'égalité numérique, où chaque individu est égal, alors que l'idée de porte ouverte renvoie davantage à l'égalité proportionnelle, où les individus ont des chances égales. Du même coup, on voit que l'égalité numérique donne priorité à la collectivité sur les individus, ce que Cloutier a également confirmé dans son expérience de théorie des jeux.

On a souvent sous-estimé l'influence que le Rapport du comité d'étude sur l'enseignement technique (1962) avait eue sur plusieurs aspects de la réforme scolaire au Québec. Dans ce rapport, les prévisions des clientèles des écoles techniques et de métier sont établies à partir de la distribution théorique « normale » des Q.I. dans la population. Pour chaque niveau d'études correspond un « niveau intellectuel », de sorte qu'on peut établir les prévisions des clientèles scolaires à partir de la « courbe normale ». Ainsi, puisqu'il faut un Q.I. d'au moins 120 pour fréquenter l'université et que, dans la population, 11.5% atteignent ce niveau (proportion fixe par définition), 11.5% de la population sera apte à fréquenter l'université.⁸ Le tableau I montre les estimés présentés dans le Rapport.

8. La Commission Parent fixera ce taux à 17% et soulignera le caractère douteux de son fondement scientifique: « Nous avons supposé que ce taux ne pourra dans l'avenir s'élever beaucoup plus haut qu'à 17% de la population de 18 à 21 ans, étant donné ce que l'on connaît de la distribution de la courbe normale du quotient intellectuel dans la population et des exigences des études supérieures au-delà de la 12^e année; c'est un taux très élevé comparé à ce qui est parfois accepté comme taux maximum [référence au 11.5%], bien que l'on n'ait encore aucune certitude sur cette question. » (Tome II, p. 206.)

TABLEAU 1

*Estimation de la clientèle des divers niveaux
de formation professionnelle.*

NIVEAU DE FORMATION PROFESSIONNELLE	PRÉREQUIS		SUJETS QUI ATTEIGNENT CE NIVEAU %	CLIENTÈLE PROPRE %
	Niveau de formation générale	Niveau intellectuel (Q.I.)		
Université	13 ^e	120 et plus	11.5	11.5
Technique	11 ^e -12 ^e	107-119	33.7	22.2
Métier	9 ^e -10 ^e	93-106	66.3	32.6
Initiation au travail	8 ^e et moins	92 et moins	100.0	33.7

SOURCE: *Rapport du comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, Québec, Gouvernement du Québec, 1962, p. 15.

Sur cette base, le comité constatait que trop d'étudiants s'inscrivaient dans les cours généraux, alors qu'ils auraient dû faire des études techniques. C'est également sur la base de la distribution normale des Q.I. que HENRIPIN et MARTIN (1962) ont fait les prévisions de la clientèle scolaire pour la Commission Parent et qu'on a établi que 70% des étudiants de cégep devraient s'inscrire au secteur professionnel, pour seulement 30% au secteur général. Cette notion du Q.I. appelle nécessairement des restrictions des chances d'accès des individus, sur la base de caractéristiques « héritées » et déterministes. L'importance ainsi accordée aux conditions d'admission reflète, comme l'a montré TURNER (1961), le caractère plus ou moins rigide de la structure de classes et les limites de la mobilité sociale individuelle. Pour les Canadiens français, le système scolaire servait avant tout d'agent de mobilité sociale collective sous l'égide ou le patronage de l'État, qui ne laissait pas de place aux inégalités individuelles acquises sur la base du mérite, comme dans l'idéologie d'égalité américaine. (CLOUTIER, 1979.)

On pourrait soupçonner que le cégep, qui visait une plus grande scolarisation des jeunes, et en particulier de ceux d'origine modeste, a plutôt contribué à ralentir cette croissance. Les étudiants n'aspirant qu'à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires pourraient s'en tirer avec onze ans de scolarité au lieu de douze. La montée ininterrompue des taux de passage du secondaire au cégep depuis sa création rend invraisemblable une telle interrogation. (MAISON-NEUVE, 1984.) On pourrait spéculer aussi que l'existence d'un niveau intermédiaire entre les études secondaires et de premier cycle universitaire fournit une occasion supplémentaire d'abandonner définitivement ou temporairement

les études. Seule une étude minutieuse du système scolaire anglophone qui, au tournant des années 1970, est passé d'une structure de deux paliers (*high school, university*), à trois paliers (*high school, cégep, university*) apporterait une réponse définitive à ces interrogations. On ne trouve cependant pas de trace d'un tel phénomène dans la littérature scientifique. Deux des premiers analystes anglophones des cégeps au Québec croient plutôt, à partir de données fragmentaires, que la création des cégeps a accéléré la hausse de la scolarisation. (DENIS et LIPKIN, 1973.) Ils considèrent que les conditions d'admission devraient être relâchées de façon à en rendre l'accès encore plus facile, un peu à l'américaine. De plus, le taux de fréquentation universitaire des anglophones du Québec demeure supérieur à celui des Ontariens (23.1% contre 21.8%). Si les Québécois francophones sont proportionnellement moins nombreux que les étudiants de l'Ontario inscrits aux programmes réguliers de premier cycle, il faut probablement en chercher la cause ailleurs que dans les structures mêmes de l'enseignement postsecondaire au Québec.

Enfin, on peut se demander si le caractère uniforme des institutions collégiales, accentué par la centralisation bureaucratique de la gestion académique et financière au niveau du Ministère de l'éducation (en dépit d'une intention de décentralisation), n'a pas eu comme effet de drainer vers une norme moyenne le développement intellectuel des meilleurs talents, mettant ainsi un frein à la poursuite de l'excellence. On sait que, pendant la période de mise en place de la nouvelle structure collégiale, des exceptions ont été faites dans les universités anglophones au nom de l'excellence, mais, à notre connaissance, aucune étude rigoureuse de ce problème n'a été conduite. Il existe cependant, parallèle à une hiérarchie de réputation des institutions dans les grands centres urbains, une hiérarchie d'excellence beaucoup plus importante des groupes disciplinaires et de techniques. Ainsi, dans une étude sur les cégeps de la région de Québec, les auteurs constatent que « les meilleurs étudiants [de secondaire V] sont inscrits en sciences de la santé et en sciences pures et appliquées et les moins bons, en droit, histoire, philosophie, sciences religieuses et lettres » (Comité d'évaluation, 1980, p. 471).

Et les résultats ?

Il est impossible d'évaluer les composantes d'un système sans référer à ses autres éléments. La réussite du cégep à promouvoir l'accès à l'enseignement postsecondaire dépendait en grande partie des résultats de la réforme des écoles secondaires. De 1972 à 1984, la proportion des étudiants obtenant un certificat d'enseignement secondaire est montée de 45.5% à 71.7%. (Tableau 2.) La proportion des étudiants fréquentant le cégep a suivi la même courbe, s'élevant de 41.3% en 1976 à 56.4% en 1984. (Tableau 3.) Dans les années récentes, cette hausse a été plus marquée dans le secteur général que dans le secteur

TABLEAU 2

Probabilité d'obtenir un diplôme du secondaire,
selon le type de formation et le sexe, 1972, 1976, 1983 et 1984.
(en pourcentages)

TYPE DE FORMATION	GARÇONS			FILLES			ENSEMBLE					
	1972	1976	1983	1984	1972	1976	1983	1984	1972	1976	1983	1984
Général	33.9	38.3	50.4	53.3	37.0	47.4	58.6	62.8	35.4	42.8	54.4	57.9
Professionnel long	6.3	7.3	11.6	9.2	11.5	11.2	13.6	11.5	8.9	9.2	12.5	10.3
Professionnel court	1.8	2.6	4.9	4.7	0.7	1.2	2.3	2.2	1.2	1.9	3.7	3.5
TOTAL	42.0	48.2	66.9	67.2	49.2	59.8	74.5	76.5	45.5	53.9	70.6	71.7

SOURCE: *Statistiques de l'éducation*, Québec, septembre 1985, p. 29.

TABLEAU 3

Probabilité d'accéder à l'enseignement collégial
à temps plein, selon le type de formation
et le sexe, 1976, 1983 et 1984.
(en pourcentages)

TYPE DE FORMATION	GARÇONS			FILLES			ENSEMBLE		
	1976	1983	1984	1976	1983	1984	1976	1983	1984
Général	26.2	29.0	32.0	23.7	31.7	36.3	25.0	30.3	34.1
Professionnel	13.8	18.8	19.3	18.9	25.4	25.5	16.3	22.0	22.3
TOTAL	40.0	47.8	51.3	42.6	57.1	61.8	41.3	52.3	56.4

SOURCE: *Statistiques de l'éducation*, Québec, septembre 1985, p. 30.

professionnel. Des inégalités persistent cependant entre les anglophones et les francophones quant à la probabilité d'obtenir un diplôme collégial du secteur général : en 1982, ces probabilités s'établissaient à 25% et 16% respectivement. (SAINT-GERMAIN, 1984.) De plus, l'origine sociale des étudiants demeure un facteur de discrimination important (SYLVAIN *et al.*, 1985), ce qui indique bien les limites des mesures servant à promouvoir l'accès à l'enseignement supérieur.

Peut-on dire que les taux d'accès sont élevés ou faibles ? Des comparaisons rigoureuses avec les autres provinces canadiennes ou les États-Unis sont difficiles à faire, à cause des différences structurelles entre les systèmes scolaires. Bien qu'approximatives et sans nuances, quelques comparaisons peuvent néanmoins indiquer la valeur relative des taux du Québec. Le tableau 4 montre qu'en 1981, les taux de fréquentation scolaire des jeunes de 18 à 21 et 22 à 24 ans étaient plus faibles au Québec qu'en Ontario. Mais les données pour 1982-1983 (tableau 5) placent le Québec en avant de l'Ontario quant à la proportion des jeunes de 18 à 24 ans fréquentant à temps plein les établissements d'enseignement postsecondaires (27.6% contre 23.3%) et laissent voir un accroissement considérable de ces taux depuis 1970-1971. Cependant, dans la même publication (ANISEF, 1986, p. 132), on affirme que la proportion des étudiants à plein temps, chez les 18 à 24 ans inscrits à l'université au Québec, est inférieure à celle de l'Ontario (11% contre 15.6%). On doit cependant se rappeler que le baccalauréat a une durée de quatre ans en Ontario et de trois ans seulement au Québec.

Selon L'ESPÉRANCE (1984), le taux d'accès à l'université pour les jeunes de moins de trente ans (plein temps) était de 17.4% au Québec et 21.8% en Ontario en 1978. En 1981, ce taux (17.7%) était toujours inférieur à celui de l'Ontario ; cependant, celui des anglophones québécois (23.1%) était supérieur à celui de l'Ontario. Une autre mesure révèle les mêmes facettes du phénomène : les jeunes anglophones du Québec ont un taux de fréquentation universitaire supérieur à celui des jeunes Ontariens. En 1984-1985, ce taux, pour les 18 à 29 ans

TABLEAU 4

*Fréquentation scolaire à plein temps, par groupes d'âges,
Québec, Ontario et Canada, 1981.
(en pourcentages)*

GRUPE D'ÂGES	QUÉBEC	ONTARIO	CANADA
15-17 ans	79.1	80.6	78.5
18-21 ans	37.2	43.0	36.9
22-24 ans	13.1	15.7	13.2

SOURCE: G.A. MORI, *Points saillants : recensement du Canada de 1981*, Ottawa, Statistique Canada, 1982.

TABEAU 5

*Taux de participation à plein temps à l'enseignement postsecondaire,
groupe d'âges 18 à 24 ans, Québec, Ontario et Canada, 1970-1971 et 1982-1983.*

	1970-1971			1982-1983		
	QUÉBEC	ONTARIO	CANADA	QUÉBEC	ONTARIO	CANADA
Garçons	21.3	23.9	21.9	28.0	24.5	22.3
Filles	13.7	14.7	14.3	27.3	22.2	21.1
ENSEMBLE	17.5	19.3	18.1	27.6	23.3	21.7

SOURCE: Paul ANISEF *et al.*, *L'accessibilité à l'enseignement postsecondaire au Canada*, Ottawa, Secrétariat d'État du Canada, 1986, tableau 3.1, pp. 533ss.

(équivalents plein temps), était de 9.84% pour les anglophones du Québec et de 8.33% pour l'Ontario. Il n'était cependant que de 6.53% pour les francophones québécois. (Communication privée, L'ESPÉRANCE, 1986.) Le Québec n'a pas encore rejoint l'Ontario quant au taux de fréquentation universitaire, mais il ne semble pas que ce retard soit attribuable au fait que son système d'enseignement postsecondaire comporte deux niveaux distincts.

Une autre question importante touche l'inégalité des taux de scolarisation selon les classes sociales. Dans leur étude, DENIS et LIPKIN (1973, p. 21) concluaient qu'« un des effets de l'expansion de l'éducation postsecondaire, résultant de l'établissement des cégeps, est que l'éducation est devenue plus accessible aux gens faisant partie de groupes auparavant défavorisés, c'est-à-dire, les francophones, les femmes, les gens des milieux non métropolitains et des classes économiquement faibles ». Cela est incontestable. Mais les aspirations scolaires des étudiants d'origine sociale moyenne et élevée augmentaient aussi parallèlement. BÉLANGER et ROBERGE (1980) ont montré que, si les aspirations scolaires sont un bon indicateur du niveau d'atteinte des études, il n'y a pas eu de réduction des inégalités dans les chances d'accès à l'instruction pour les étudiants d'origines sociales différentes, en dépit d'une augmentation considérable des taux de scolarisation. (Tableau 6.) En 1979, 44% des étudiants d'université provenait d'un milieu de col blanc inférieur ou de col bleu (DANDURAND et FOURNIER, 1979), alors que ces catégories regroupaient 70% de la population. Les chances des enfants d'origine sociale supérieure d'aller à l'université étaient trois fois plus grandes que celles des enfants d'origine sociale inférieure. L'université est plus accessible pour tous, mais les inégalités persistent.

MASSOT (1981) et SYLVAIN *et al.* (1985) ont montré qu'au niveau collégial, les taux d'abandon étaient relativement faibles et que les taux de passage à l'université étaient relativement élevés (aux environs de 80%). Les inégalités scolaires prennent racine au niveau élémentaire et deviennent décisives pour la carrière des étudiants au secondaire. Dans son étude comparative des étudiants d'écoles secondaires du Québec et de l'Ontario, LAFORCE (1979) parvient à la même conclusion pour l'Ontario.

La fonction de « warming up » des cégeps

Notre analyse jusqu'ici a porté surtout sur le secteur général des cégeps comme niveau intermédiaire entre le secondaire et l'université, ce qui demeure la préoccupation de la plupart des analystes du milieu universitaire. Mais il faut souligner un phénomène important relié au secteur professionnel et produit plus moins inattendu du caractère polyvalent des cégeps. Dans un article devenu classique, CLARK (1960) a montré comment la politique de « portes ouvertes » à l'enseignement postsecondaire aux États-Unis avait contribué à

TABLEAU 6

*Étudiants au début du secondaire aspirant à des études universitaires,
selon l'origine sociale et le sexe, dans
trois systèmes scolaires du Canada central, 1965 et 1972.
(en pourcentages)*

ORIGINE SOCIALE	1965		1972	
	GARÇONS	FILLES	GARÇONS	FILLES
QUÉBEC FRANÇAIS				
Supérieure	38.9	13.7	70.9	65.6
Moyenne	31.4	8.4	41.8	43.5
Inférieure	30.1	12.9	40.9	43.9
QUÉBEC ANGLAIS				
Supérieure	61.8	37.7	77.2	75.5
Moyenne	45.3	27.3	61.4	59.4
Inférieure	46.1	23.6	55.3	46.6
ONTARIO ANGLAIS				
Supérieure	56.9	37.5	70.3	55.5
Moyenne	28.8	17.8	44.5	38.0
Inférieure	30.8	16.4	36.5	24.0

SOURCE: Pierre W. BÉLANGER et P. ROBERGE, « L'avant et l'après des réformes: l'évolution de la perception du destin scolaire au Canada central, 1965-1972 », *Revue d'études canadiennes*, XV, 3, 1980, p. 107.

hausser démesurément les aspirations scolaires de certains étudiants et qu'une des fonctions du *junior college* ou *community college* consistait justement à ramener ces aspirations à leur juste mesure, ce qu'il appelait la fonction de « *cooling out* » des *junior colleges*. L'idéologie officielle de l'accessibilité pour tous à l'enseignement supérieur faisait ressortir le caractère transitoire des *junior colleges*, puisque les étudiants avaient la possibilité de transférer dans des institutions *senior* de quatre ans conduisant au baccalauréat. En réalité, selon des mécanismes le moins possible visibles, des agents de *counseling* s'efforçaient d'amener les étudiants à reconnaître les limites de leurs capacités intellectuelles et à choisir un programme d'études « professionnel » et terminal. Dans les cégeps, la situation inverse s'est produite. Certes des étudiants inscrits dans la voie pré-universitaire optent en cours de route pour le secteur professionnel terminal ou y sont poussés. Mais ce qui était inattendu, c'est qu'un nombre sans cesse croissant d'étudiants du secteur professionnel officiellement terminal poursuivent des études universitaires. C'est ce que j'appellerais la fonction de

« *warming up* » des cégeps,⁹ par opposition à la fonction de « *cooling out* » des *junior colleges* et qui peut être attribuée au caractère polyvalent des cégeps.

Contrairement à l'idéologie américaine d'égalité des chances et d'accessibilité, l'idéologie québécoise limitait à quelque 30% les étudiants de niveau collégial capables de poursuivre des études universitaires, limite qui a d'ailleurs toujours été dépassée. Mais, dès le début des années 1970, des pressions ont été exercées par les étudiants et professeurs du secteur professionnel pour poursuivre des études universitaires. Les universités francophones en particulier ont jugé ces demandes inconcevables. En 1973-1974, selon l'étude de SYLVAIN *et al.* (1985), moins de 4% des étudiants du secteur professionnel des cégeps francophones passaient à l'université, alors qu'environ 15% le faisaient chez les anglophones.

En 1975, la création de l'Institut de technologie supérieure est venue répondre à la demande de certains étudiants de certaines techniques de poursuivre des études universitaires. Les pressions continuèrent cependant à monter, face à la contraction du marché de l'emploi, pour que les facultés universitaires traditionnelles soient accessibles aux étudiants du secteur professionnel. Selon le *Rapport* du Comité DEC professionnel/admission à l'université (1984), en 1975, à peine 3% des étudiants du professionnel étaient admis à l'université; cette proportion grimpait à 5.3% en 1979-1980, à 6.3% en 1980-1981 et à 8% en 1984. Ce comité proposait la mise sur pied de nouvelles structures d'accueil qui élargiraient les portes d'accès à l'université aux finissants du cégep professionnel. Polytechnique a déjà modifié ses conditions d'admission pour faire place à un plus grand nombre d'étudiants du secteur professionnel. (POUPART, 1986.)

Comment se déroule ce processus de « *warming up* »? Certains étudiants entrent au cégep, secteur professionnel, avec des aspirations scolaires limitées par choix ou héritées de leur milieu familial ou scolaire. En cours d'études, ils « prennent conscience de leurs aptitudes, de leurs capacités et de leur volonté à réaliser des études universitaires avec de bonnes chances de succès. » (SOLANGE, 1986, p. 4.) Il est difficile, faute d'études, d'évaluer le rôle des services pédagogiques dans l'« activation » des aspirations scolaires et professionnelles des étudiants par rapport au rôle d'« éteignoir » que jouent les agents de *counseling* des *junior colleges*. Selon certaines informations que nous avons pu recueillir, cette prise de conscience de leurs aptitudes se fait par le contact avec des professeurs de leur spécialité ou des professeurs qui enseignent aux deux secteurs et avec lesquels ils obtiennent des résultats scolaires comparables sinon supérieurs aux étudiants du secteur général. Pour d'autres, c'est le contact avec

9. Nicole Tremblay, Yvon Baumier et Denis Martineau du Cégep de Limoilou nous ont fourni des renseignements précieux permettant de préciser cette notion.

des amis du secteur général qui leur fait prendre conscience qu'ils ont indûment limité leurs aspirations. Un étudiant raconte que son amie inscrite en sciences de la santé se destinait à la médecine et qu'il ne voyait pas pourquoi il ne serait pas un « professionnel » lui aussi. D'autres, à l'occasion d'un stage en milieu de travail, réalisent que leur statut social est inférieur à ce qu'ils avaient escompté et que leurs chances de promotion sont limitées par leurs antécédents scolaires, alors qu'ils se considèrent capables eux aussi de remplir les fonctions de leur supérieur qui leur sont inaccessibles.

Il ne fait pas de doute que le caractère polyvalent des cégeps contribue à hausser les aspirations scolaires de plusieurs étudiants. Cette fonction de « *warming up* » produit des effets positifs sur la scolarisation que les concepteurs de l'enseignement collégial n'avaient pas prévu et illustre le caractère arbitraire et restrictif d'une politique d'accès reposant sur la distribution normale des Q.I. Il reste à aménager des passerelles plus larges entre le secteur professionnel et le secteur général d'une part, et l'université d'autre part, pour favoriser une plus grande scolarisation.¹⁰

*
* *

La création des cégeps comme niveau distinct dans le système d'enseignement a joué un rôle politique important dans la réduction des conflits qu'entraînent inévitablement les transformations majeures des institutions d'enseignement existantes et a contribué ainsi au déroulement « tranquille » de la réforme. Son caractère polyvalent a favorisé la hausse des aspirations scolaires de jeunes qui initialement n'envisageaient pas d'études universitaires. L'équilibre qu'il a réalisé entre les notions d'égalité des chances et d'égalité de traitement a permis le passage d'un enseignement élitiste à un enseignement postsecondaire démocratique de masse, tout en ne mettant pas en péril

10. Les phénomènes de « *cooling out* » et de « *warming up* » sont des conséquences directes des conceptions d'égalité. Une politique d'admission de « porte ouverte » vise à minimiser le risque de ne pas donner à un étudiant la chance de faire des études collégiales alors qu'il en a la capacité. On s'expose ainsi à admettre des étudiants qui n'ont pas la capacité réelle et on prend des mesures pour corriger ces erreurs (*cooling out*). Dans le langage de la théorie des tests statistiques de signification, on dira qu'on a minimisé l'erreur de type II. Une politique d'admission restrictive vise à minimiser les erreurs de type I. On refuse l'admission à des étudiants qu'on juge ne pas avoir de « bonnes » chances de réussir. On s'expose ainsi à faire d'autant plus d'erreurs de type II, *i.e.* refuser des étudiants qui ont des capacités réelles, que les probabilités de faire des erreurs de type I sont faibles. Dans les situations normales de la vie quotidienne, on doit nécessairement trouver des corrections aux erreurs de type I. Ce n'est ordinairement pas le cas des erreurs de type II, qu'on ne peut repérer. Le caractère polyvalent des cégeps permet d'identifier certaines erreurs de type II et de les corriger (*warming up*).

l'excellence de l'enseignement universitaire. C'était beaucoup demander à une nouvelle institution. Elle s'est honorablement acquittée de cette tâche, croyons-nous.

Mais, déjà en 1973, DENIS et LIPKIN préconisaient une libéralisation des conditions d'admission au cégep pour favoriser une plus grande égalité des chances. « À moins qu'il ne devienne une institution où tout le monde puisse se développer au maximum, le cégep ne pourra pas minimiser efficacement les avantages dont jouissent les classes privilégiées au plan de l'éducation. » (P. 21.)¹¹ La prochaine réforme devra lever les contraintes que le cégep fait peser sur la spécialisation au secondaire, de même que celles que l'université impose au cégep.

Pierre W. BÉLANGER

*Département d'administration et politiques scolaires,
Université Laval.*

BIBLIOGRAPHIE

- ANISEF, Paul, en collaboration avec Marie-Andrée BERTRAND, Ulrike MORTIAN et Carl E. JAMES, *L'accessibilité à l'enseignement postsecondaire au Canada*, Ottawa, Direction générale de l'aide à l'éducation, Secrétariat d'État du Canada, 1986.
- BÉLANGER, Pierre W., « Educational reform in Quebec », communication présentée à la *First International Conference on Education in the 90's. Equality, Equity and Excellence in Education*, Tel-Aviv University, 1984.
- BÉLANGER, Pierre W. et Pierre ROBERGE, « L'avant et l'après des réformes : l'évolution de la perception du destin scolaire au Canada central, 1965-1972 », *Revue d'études canadiennes*, XV, 3, 1980 : 98-108.
- BEN-DAVID, Joseph et R. COLLINS, « A comparative study of academic freedom and student politics », *Comparative Education Review*, 10, 1966 : 220-249.
- BEN-DAVID, Joseph, *American Higher Education*, New York, McGraw-Hill, 1972.

11. DENIS et LIPKIN (1973) s'étonnent que peu de gens endossent l'idée d'égalité des chances. « Jusqu'à maintenant peu de gens, soit dans la population en général soit dans les cégeps en particulier, ont soutenu qu'une institution publique et gratuite, seule voie d'éducation au-delà du secondaire, devrait être ouverte à tout le monde. Quand on fait remarquer qu'on y retrouve peu de gens des classes ouvrières, des minorités ethniques telles que les Grecs ou les Ukrainiens, ou d'étudiants "adultes" au service desquels aussi le cégep avait été conçu, la réponse typique qu'on nous fournit est la suivante : "c'est inévitable". » (P. 21.) « C'est inévitable » renvoie sans doute à la notion d'égalité numérique associée au caractère biologique déterministe de la conception du quotient intellectuel et des classes sociales.

- BEN-DAVID, Joseph, *Centers of Learning*, New York, Carnegie Commission/McGraw-Hill, 1977.
- BERCUSON, D. J. et al., *The Great Brain Robbery*, Toronto, McClelland and Stewart, 1984.
- BIRNBAUM, R., *Maintaining Diversity in Higher Education*, San Francisco, Washington et Londres, Jossey Bass, 1984.
- BOUDON, Raymond, *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF, 1977.
- BOWLES, Frank, *The States and Higher Education*, San Francisco, Washington et Londres, Jossey Bass, 1967.
- CHAPMAN, J.W. (éd.), *The Western University on Trial*, Berkeley, Los Angeles et Londres, University of California Press, 1983.
- CLARK, Burton R., *The Higher Education System*, Berkeley, Los Angeles et Londres, University of California Press, 1983.
- CLARK, Burton R., « The benefit of disorder », *Change*, VIII, 9, octobre 1976: 31-37.
- CLARK, Burton R., « The "cooling out" function in higher education », *American Journal of Sociology*, LXV, 6, 1960: 569-576.
- CLOUTIER, Édouard, « Les conceptions américaine, canadienne-anglaise et canadienne-française de l'idée d'égalité », dans: É. CLOUTIER et D. LATOUCHE (éds), *Le système politique québécois*, Montréal, H.M.H., 1979: 451-486.
- COHEN, Arthur M. et BRAWER, Florence B., *The American Community College*, San Francisco, Washington et Londres, Jossey Bass, 1982.
- COHEN, Michael D. et James G. MARCH, *Leadership and Ambiguity: The American College President*, New York, McGraw-Hill, 1974.
- COLLINS, Randall, *The Credential Society*, New York et Londres, Academic Press, 1979.
- Comité DEC professionnel/admission à l'université, *Rapport présenté à la Commission des affaires pédagogiques*, [s.l.n.é.], avril 1984, (miméo.).
- Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, *Rapport*, II, Québec, Gouvernement du Québec, 1962.
- Comité d'évaluation pédagogique du Collège de Limoilou, *Introduction à l'évaluation continue du système et des institutions de l'enseignement collégial*, Québec, [Cégep de Limoilou], 1979 et 1980, 2 vols.
- Commission d'étude sur les universités, *Rapport*, Québec, Gouvernement du Québec, 1979.
- Commission Bovey, *Ontario Universities: Options and Futures*, Toronto, Gouvernement de l'Ontario, 1984.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, *Rapport*, II, Québec, Gouvernement du Québec, 1964.
- DAIGNAULT, Lucie, *Le marché culturel à l'Université Laval à travers les politiques, les exigences et les pratiques d'admission*, communication présentée au 52^e congrès de l'ACFAS, Québec, Université Laval, 1984.
- DANDURAND, P. et M. FOURNIER, *Conditions de vie de la population étudiante universitaire québécoise*, Département de sociologie, Université de Montréal, 1979.
- DENIS, Ann et John LIPKIN, « Quebec's cegep: Promise and reality », *McGill Journal of Education*, VII, 2, 1972: 1-16; traduction française dans *Prospectives*, IX, 1, 1973: 14-23.
- FULTON, Oliver (éd.), *Access to Higher Education*, Quilford, Society for Research into Higher Education, 1981.

- FURTH, Dorotea, « New hierarchies in higher education », *Journal of Education*, XVII, 2, 1982: 145-151.
- GUPPY, Neil, « Access to HE in Canada », *Canadian Journal of Higher Education*, XIV, 3, 1984: 79-83.
- HARVEY, Valérien, « Le déclin des universités : une anti-prophétie », communication présentée au congrès des Sociétés savantes, Université de Montréal, mai 1985.
- HENRIPIN, Jacques, « Prévisions de la population scolaire », annexe au *Rapport Parent*, II, 1964: 381-396.
- HENRIPIN, Jacques et Yves MARTIN, *Perspectives d'accroissement de la population de la Province de Québec et de ses régions et prévision des effectifs scolaires, 1961-1981*, rapport soumis à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, Québec, 1962.
- LAFORCE, Louise, *Les aspirations scolaires au Québec et en Ontario: une comparaison des enquêtes ASOPE et SOSA*, Québec et Montréal, Université Laval/Université de Montréal, 1979. (« Les cahiers d'ASOPE », 6.)
- LESLIE, Peter M., *Les universités canadiennes d'aujourd'hui et de demain*, Ottawa, Association des universités et collèges du Canada, 1980.
- L'ESPÉRANCE, André, *L'accès à l'université au Québec, mesure du phénomène selon le sexe et la langue maternelle de 1978-1979 à 1981-1982*, Québec, Ministère de l'éducation, 1984. (« Études et analyses ».)
- MAISONNEUVE, Daniel, *Les abandons au secondaire*, Québec, Ministère de l'éducation, 1984. (« Études et analyses ».)
- MARQUIS, Jacques, *Relance auprès des diplômés de l'E.T.S. et de leurs employeurs*, Montréal, École de technologie supérieure, 1984.
- MASSOT, Alain, *Les cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme*, Québec et Montréal, Université Laval/Université de Montréal, (2^e édition), 1981. (« Les cahiers d'ASOPE », 5.)
- MORI, G.A., *Points saillants: recensement du Canada de 1981*, Ottawa, Statistique Canada, 1982.
- O.C.D.E., *Les politiques d'enseignement supérieur des années 1980*, Paris, O.C.D.E., 1983.
- O.C.D.E., *Statistiques de l'enseignement dans les pays de l'O.C.D.E.*, Paris, O.C.D.E., 1981.
- O.C.D.E., *Examens des politiques nationales d'éducation. Canada*, Paris, O.C.D.E., 1976.
- O.C.D.E., *L'enseignement supérieur court: recherche d'une identité*, Paris, O.C.D.E., 1973.
- O.C.D.E., *Vers de nouvelles structures de l'enseignement post-secondaire*, Paris, O.C.D.E., 1971.
- POIGNANT, Raymond, *L'enseignement dans les pays du marché commun. Étude comparative sur l'organisation et l'état du développement de l'enseignement dans les pays du marché commun, aux États-Unis, en Grande-Bretagne et en U.R.S.S.*, Paris, Institut pédagogique national, 1967. (« Mémoires et documents scolaires », 25.)
- POUPART, M., « Polytechnique adapte ses conditions d'admission », *Cégepropos*, 99, 1986: 2.
- SAINT-GERMAIN, Claude, *La progression des élèves au secondaire et au collégial selon la langue maternelle, évolution de 1976 à 1982*, Québec, Ministère de l'éducation, 1984.
- SHEFFIELD, Edward et al, *Systems of Higher Education: Canada*, New York, International Council for Educational Development, 1978.
- SMELSER, Neil J., « Growth, structural change, and conflict in California public higher education, 1950-1970 », dans: N.J. SMELSER et A. VERBA (éds), *Public Higher Education in California*, Berkeley et Los Angeles, University of California Press, 1974: 9-141.

- SOLANGE, Jean-Claude, « Le D.E.C. professionnel : voie alternative d'accès à l'université », *Cégepropos*, 99, 1986 : 1.
- Statistique Canada, *Portrait statistique de l'enseignement supérieur au Canada : des années 1960 aux années 1980*, Ottawa, Statistique Canada, 1983.
- Statistiques de l'éducation*, Québec, Ministère de l'éducation, septembre 1985.
- SYLVAIN, Louise et al., *Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années 1970*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1985. (« Dossier du Conseil de la langue française », 24.)
- TROW, Martin, « Comparative perspectives on access », dans : Oliver FULTON (éd.), *Access to Higher Education*, Quilford, Society for Research into Higher Education, 1981 : 89-121.
- TROW, Martin, « Aspects on diversity in American higher education », dans : H.J. DAVIS et al. (éds), *On the Making of Americans*, Philadelphia, University Press, 1979.
- TROW, Martin, « Elite and mass higher education : American models and European realities », *Research into Higher Education, Processes and Structures*, Stockholm, N.B.V.C., 1979 : 183-219.
- TROW, Martin, « Elite higher education : An endangered species ? », *Minerva*, automne 1976 : 355-376.
- TROW, Martin, « Problems in the transition from elite to mass higher education », dans : *Policies for Higher Education*, Paris, O.C.D.E., 1974.
- TROW, Martin, « The democratization of higher education in America », *The European Journal of Sociology*, III, 2, 1962 : 231-262.
- TURNER, Ralph, « Modes of social ascent through education : Sponsored and contest mobility », dans : A.H. HALSEY, J. FLOUD et C.A. ANDERSON (éds), *Education, Economy and Society*, Glencoe, Free Press, 1961 : 121-139.