

AVIS AU MINISTRE
DE L'ÉDUCATION
ET DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR

Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives

MARS 2019

Conseil supérieur
de l'éducation

AVIS AU MINISTRE
DE L'ÉDUCATION
ET DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR

Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives

MARS 2019

Conseil supérieur
de l'éducation

Vous pouvez consulter cet avis sur le site Internet
du Conseil supérieur de l'éducation :

www.cse.gouv.qc.ca

ou en présentant une demande
au Conseil supérieur de l'éducation

- par téléphone : 418 643-3851 (boîte vocale)
- par télécopieur : 418 644-2530
- par courrier électronique : panorama@cse.gouv.qc.ca
- par la poste :
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la préparation de cet avis à la Commission de l'enseignement collégial (CEC), dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination et rédaction

Katie Bérubé, coordonnatrice

Recherche

Katie Bérubé, coordonnatrice

Richard Blanchette, agent de recherche

Hugo Couture, agent de recherche

Collaboration à la recherche

Maxime Steve Bégin, agent de recherche

René-Pierre Turmel, agent de recherche

Soutien technique

Secrétariat : Lina Croteau et Louise Laverdière

Documentation : Johane Beaudoin

Édition : Caroline Gaudreault

Informatique : Sébastien Lacassaigne

Révision linguistique : Des mots et des lettres

Conception graphique et mise en page : [Bleuoutremer](#)

Avis adopté à la 658^e réunion du Conseil supérieur de l'éducation,
le 21 septembre 2018

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2019

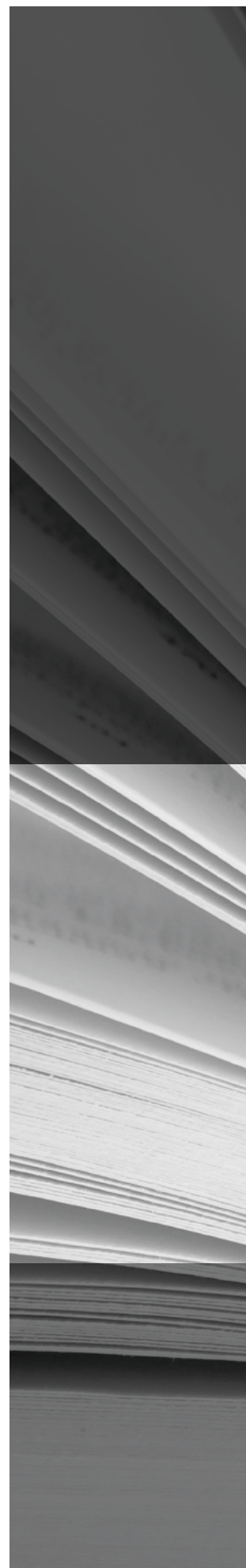
ISBN : 978-2-550-83347-5 (version imprimée)

978-2-550-83348-2 (version PDF)

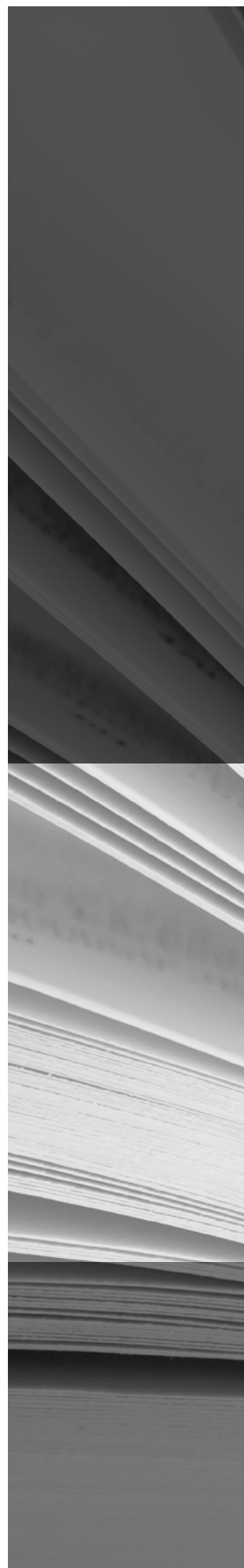
© Gouvernement du Québec, 2019

*Toute demande de reproduction du présent avis doit être faite
au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.*

*Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épïcène,
c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.*



En reconnaissance de sa précieuse contribution,
cet avis est dédié à la mémoire de M. Arthur Marsolais,
qui croyait profondément à la mission du Conseil supérieur de l'éducation.



LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire ; enseignement secondaire ; enseignement collégial ; enseignement et recherche universitaires ; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport adopté par le Conseil et déposé tous les deux ans à l'Assemblée nationale.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires et par des consultations menées auprès d'experts et d'acteurs de l'éducation.

Ce sont près de cent personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

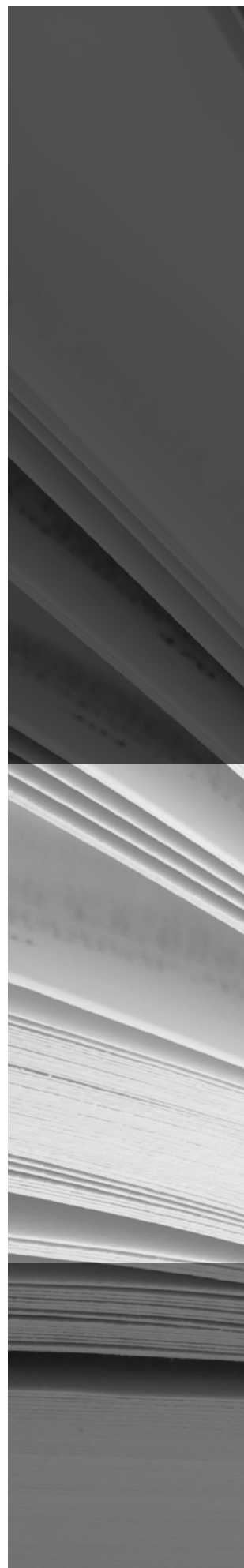


TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
SECTION 1 LES 50 ANS D'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL AU QUÉBEC : DES INTENTIONS DU RAPPORT PARENT À LA CONCRÉTISATION D'UN PROJET INÉDIT	3
1.1 Quelques notions sur l'origine des collèges et les objectifs de leur création	4
1.2 Les périodes charnières de l'histoire des collèges	8
1.2.1 Période 1: Le développement des collèges et leur recherche d'identité (de 1967 à 1979)	8
1.2.2 Période 2: La consolidation du système d'enseignement collégial et l'éclosion de la culture collégiale (de 1980 à 1991)	14
1.2.3 Période 3: La réforme de l'enseignement collégial et son implantation (de 1992 à 2003)	21
1.2.4 Période 4: Des établissements matures face aux défis du 21 ^e siècle (de 2004 à 2017)	28
SECTION 2 LES ENJEUX ET LES DÉFIS POUR LE DÉVELOPPEMENT DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL QUÉBÉCOIS	35
2.1 Enjeu 1: L'accessibilité revisitée: une définition actualisée	37
2.1.1 L'accès géographique pour toutes et tous	38
2.1.2 L'accès d'une population étudiante diversifiée	44
2.1.3 L'accès à la réussite	50
2.2 Enjeu 2: Une formation en phase avec les réalités étudiantes actuelles	56
2.2.1 Un aperçu des réalités étudiantes à l'enseignement collégial	56
2.2.2 Pour une adéquation de la formation collégiale aux réalités étudiantes	60
2.3 Enjeu 3: Le positionnement des collèges dans le système d'éducation: pour une fluidité des parcours étudiants	67
2.3.1 Un positionnement source de remises en question	67
2.3.2 L'arrimage avec les secteurs des jeunes, des adultes et de la formation professionnelle	70
2.3.3 L'arrimage avec l'université	74
2.3.4 La cohérence interne de la formation collégiale: le cloisonnement entre la formation ordinaire et la formation continue	78
2.4 Enjeu 4: Le pilotage du système d'enseignement collégial	81
2.4.1 Le rôle de l'État dans le pilotage du système d'éducation	82
2.4.2 Des voies de consensus à trouver dans une perspective de bien commun	83
2.4.3 Pour un partage productif des responsabilités	84
2.4.4 Le financement de l'enseignement collégial	85
2.4.5 Pour une vision de l'enseignement collégial	86

CONCLUSION	89
ANNEXE	
TABLEAUX DE DONNÉES STATISTIQUES CORRESPONDANT AUX GRAPHIQUES	91
BIBLIOGRAPHIE	100
REMERCIEMENTS	109
LISTE DES MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL	110
LISTE DES MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION	111
LISTE DES PRINCIPALES PUBLICATIONS DU CONSEIL SUR L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL	113

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1	Nombre de cégeps, de 1967 à 1998	8
TABLEAU 2	Répartition des inscriptions dans le réseau collégial en 2017-2018	34
TABLEAU 3	Répartition (%) de la population de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint au Québec, de 1990 à 2015	38
TABLEAU 4	Taux d'accès (%) aux études collégiales par région administrative, tous réseaux confondus, après six ans au secondaire (cohorte de 2009)	39

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1	Le développement des collèges et leur recherche d'identité (de 1967 à 1979)	13
FIGURE 2	La consolidation du système d'enseignement collégial et l'éclosion de la culture collégiale (de 1980 à 1991)	20
FIGURE 3	La réforme de l'enseignement collégial et son implantation (de 1992 à 2003)	27
FIGURE 4	Des établissements matures face aux défis du 21 ^e siècle (de 2004 à 2017)	33
FIGURE 5	Taux d'accès aux études collégiales au Québec à l'âge de 21 ans en fonction de l'appartenance à un groupe	49
FIGURE 6	Le système d'éducation au Québec et le positionnement de l'enseignement collégial	69

LISTE DES GRAPHIQUES

GRAPHIQUE 1	Taux d'accès (%) à l'enseignement collégial ordinaire à temps plein ou à temps partiel, réseaux public et privé, de l'année 1975-1976 à l'année 2015-2016	37
GRAPHIQUE 2	Taux de passage (%) direct des élèves de 5 ^e secondaire (en formation générale des jeunes à temps plein) vers le collégial (à l'enseignement ordinaire à temps plein, dans des programmes menant au DEC ou en Tremplin DEC), selon la région administrative d'origine, 2003, 2008, 2013 et 2015	40
GRAPHIQUE 3	Nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits au collégial au trimestre d'automne, dans l'ensemble des formations, selon la région administrative, 1998, 2008 et 2017	41
GRAPHIQUE 4	Répartition des étudiantes et des étudiants internationaux inscrits dans le réseau collégial québécois au trimestre d'automne (%), selon la région administrative, 2015	42
GRAPHIQUE 5	Nombre d'étudiantes et d'étudiants internationaux inscrits dans le réseau collégial québécois au trimestre d'automne, selon le type de formation, de 2006 à 2016	45
GRAPHIQUE 6	Nombre d'étudiantes et d'étudiants déclarés comme étant handicapés et inscrits au trimestre d'automne à l'enseignement collégial dans l'ensemble du réseau, selon le service d'enseignement, de 2007 à 2016	45
GRAPHIQUE 7	Nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits à l'enseignement collégial au trimestre d'automne, à la formation continue, de 1998 à 2017	47
GRAPHIQUE 8	Nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits à l'enseignement collégial au trimestre d'automne, à la formation ordinaire, de 1998 à 2017	47
GRAPHIQUE 9	Taux d'accès (%) à l'enseignement collégial ordinaire à temps plein ou à temps partiel, réseaux public et privé, selon le sexe, de l'année 1975-1976 à l'année 2015-2016	48
GRAPHIQUE 10	Taux global de réussite (%) des cours suivis au premier trimestre pour l'ensemble du réseau collégial, selon le sexe, de 1980 à 2016	51
GRAPHIQUE 11	Taux de réinscription (%) au collégial au troisième trimestre pour l'ensemble du réseau collégial, selon le sexe, de 1980 à 2015	52
GRAPHIQUE 12	Taux d'obtention d'une sanction des études collégiales (%) au cours de la durée prévue des études pour l'ensemble du réseau collégial, selon le sexe, de 1980 à 2013	53
GRAPHIQUE 13	Taux d'obtention d'une sanction des études collégiales (%) deux ans après la durée prévue des études pour l'ensemble du réseau collégial, selon le sexe, de 1980 à 2011	53
GRAPHIQUE 14	Taux de passage (%) direct des élèves de 5 ^e secondaire (en formation générale des jeunes à temps plein) vers le collégial (à l'enseignement ordinaire à temps plein, dans des programmes menant au DEC ou en Tremplin DEC), de 2003 à 2015	72
GRAPHIQUE 15	Proportion (%) des personnes de 24 ans ou moins, diplômées de l'enseignement collégial en formation préuniversitaire, qui ont poursuivi des études universitaires à temps plein à l'automne sans interruption, selon le sexe, de 2001 à 2011	75
GRAPHIQUE 16	Proportion (%) des personnes de 24 ans ou moins, diplômées de l'enseignement collégial en formation technique, qui ont poursuivi des études universitaires à temps plein à l'automne sans interruption, selon le sexe, de 2001 à 2011	76

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AEC	Attestation d'études collégiales
APC	Approche par compétences
APO	Application pédagogique de l'ordinateur
APOP	Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire
AQPC	Association québécoise de pédagogie collégiale
ARC	Association pour la recherche au collégial
CADRE	Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation
CCDM	Centre collégial de développement de matériel didactique
CCDMD	Centre collégial de développement de matériel didactique
CCSI	Centres collégiaux de soutien à l'intégration
CCTT	Centre collégial de transfert de technologie
CEC	Commission de l'enseignement collégial
CEEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CERAC	Centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences
CRISPESH	Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CUA	Conception universelle de l'apprentissage
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEFI	Dépistage des étudiants faibles aux fins d'intervention
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DIGEC	Direction générale de l'enseignement collégial
DSET	Diplôme de spécialisation d'études techniques
EJET-A	Enquête auprès des jeunes en transition (cohorte A)
EPG	Étudiants de première génération
FAD	Formation à distance
FCAR	Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche
FIRAC	Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ	Ministère de l'Éducation
MESRST	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie
MESS	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PAREA	Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage
PARPA	Programme d'aide à la recherche sur la pédagogie et l'apprentissage
PART	Programme d'aide à la recherche et au transfert
PIEA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
PIEP	Politique institutionnelle d'évaluation des programmes
PREP	Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques
PROSIP	Programme de subvention à l'innovation pédagogique
PSCCC	Programme de soutien aux chercheurs et aux chercheuses du collégial
PSEP	Profil scolaire des étudiants par programme
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences
REPTIC	Réseau des répondantes et répondants TIC
RIASQ	Réseau intercollégial des activités socioculturelles du Québec
RREC	Règlement sur le régime des études collégiales
RSEQ	Réseau du sport étudiant du Québec
SPEC	Sondage provincial sur les étudiants des cégeps
SRACQ	Service régional d'admission au collégial de Québec
SRAM	Service régional d'admission du Montréal métropolitain
SRASL	Service régional de l'admission des cégeps du Saguenay–Lac-Saint-Jean
TDAH	Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité
TIC	Technologies de l'information et de la communication
VTE	Vitrine technologie éducation

INTRODUCTION

Le 29 juin 1967, l'adoption de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel par le gouvernement du Québec a introduit une innovation majeure pour le système éducatif québécois par la création d'un ordre d'enseignement intermédiaire entre le secondaire et l'université. L'enseignement collégial devenait ainsi la voie à suivre pour les étudiantes et les étudiants qui se destinent à une carrière exigeant un diplôme universitaire ainsi que pour celles et ceux qui se préparent à occuper un emploi de technicien. L'automne 2017 a marqué le 50^e anniversaire de l'ouverture des premiers cégeps¹, qui allaient ensuite connaître une expansion rapide et des développements insoupçonnés des bâtisseurs mêmes de l'enseignement collégial.

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) tient à souligner cet événement en utilisant un moyen qui lui est propre, soit la production d'un avis d'initiative sur l'enseignement collégial, avec comme double objectif, d'une part, de revisiter les 50 ans d'histoire des collèges afin de relever les développements qui ont marqué leur parcours et, d'autre part, de poser les bases d'une réflexion sur les enjeux et les défis prioritaires pour l'évolution de l'enseignement collégial au Québec. Compte tenu de l'ampleur de cet objet d'étude et des orientations retenues pour ces travaux, le présent avis offre une vue d'ensemble de la situation pour ces deux volets qui montre les faits saillants ainsi que les éléments prioritaires à considérer. Le système d'enseignement collégial comprend de multiples dimensions qui revêtent chacune une importance selon la loupe empruntée pour les examiner. À cet égard, le Conseil ne prétend pas à l'exhaustivité dans sa lecture des faits historiques et de ces enjeux et défis.

L'orientation privilégiée pour revisiter l'histoire des collèges consiste à établir une périodisation sur la base de moments charnières et à mettre en relief, pour chaque période, les faits marquants de l'évolution du réseau collégial, ses principaux développements, les enjeux rencontrés ainsi que les principaux avis du Conseil qui ont contribué à une réflexion structurante sur cet ordre d'enseignement. En ce qui concerne la lecture des enjeux et des défis, le Conseil a choisi d'emblée d'en dégager un nombre restreint à caractère systémique et structurant, porteurs de développements, et de se concentrer, pour chacun, sur la présentation de l'état de la situation de façon à susciter la réflexion.

La démarche retenue pour la préparation de cet avis repose sur des consultations ciblées d'experts et d'acteurs clés de l'éducation et de l'enseignement collégial, l'exploration d'écrits de même que le traitement et l'analyse de données statistiques. Elle met ainsi à profit les savoirs issus de la recherche et les savoirs d'expérience en plus de s'appuyer sur les délibérations de la Commission de l'enseignement collégial² du Conseil. Par ailleurs, les points de vue des différentes parties prenantes du réseau collégial ont été pris en compte à travers l'exploration d'écrits.

Convictions fondamentales ayant animé ces travaux

Le Conseil situe les propos de cet avis dans une perspective de continuité ainsi que de reconnaissance des collèges comme un acquis à préserver pour le système d'éducation et la société québécoise. Au fil de leur jeune histoire, les collèges ont connu des développements qui les ont amenés à se positionner comme des acteurs clés dans chaque région du Québec et comme des milieux éducatifs adaptés aux jeunes qui permettent à ces derniers de réaliser leurs aspirations. Bien que cet ordre d'enseignement au Québec se distingue des structures d'enseignement supérieur présentes ailleurs en Amérique du Nord et dans le monde, le Conseil constate que le modèle québécois fait l'envie de certaines juridictions et comporte des avantages indéniables au regard, notamment, de la transition

1. Dans ce document, le terme *cégeps* est utilisé pour désigner les collèges publics. Ce terme provient de l'acronyme *CEGEP*, qui signifie « collège d'enseignement général et professionnel ». Le terme *collèges* est aussi utilisé de façon générique et peut désigner, selon le contexte, les cégeps, les collèges privés subventionnés, les collèges privés non subventionnés, les écoles gouvernementales ou relevant d'une université ou encore l'ensemble des établissements d'enseignement collégial.

2. La liste des membres de la Commission de l'enseignement collégial de même que la liste des membres du Conseil supérieur de l'éducation figurent à la fin du document.

interordres, de la maturation du choix vocationnel de l'étudiante ou de l'étudiant, d'un milieu de vie adapté à celle-ci ou à celui-ci de même que du rehaussement des aspirations scolaires. **Ce modèle singulier décrit de façon périodique, le Conseil le conçoit plutôt comme un atout pour le système d'éducation québécois.**

Dans des travaux antérieurs, le Conseil a en effet démontré que les collèges ont atteint, voire dépassé, les objectifs fixés au moment de leur création et qu'ils ont évolué de façon à contribuer grandement au développement de la société québécoise, notamment sur les plans social, culturel, économique et de l'occupation du territoire (CSE, 1988). En dépit de ces avancées, la réalité changeante des jeunes et des adultes ainsi que l'évolution de la société québécoise et du contexte international nécessitent un nouvel éclairage sur les enjeux et les défis à considérer pour poursuivre l'essor de l'enseignement collégial. C'est dans cette perspective de reconnaissance du chemin parcouru et de prise en compte de nouvelles réalités que s'inscrivent les pistes de réflexion proposées dans cet avis.

Le Conseil est guidé dans ses travaux par les valeurs d'amélioration de la qualité de l'éducation, d'accessibilité pour toutes et tous à la grandeur du territoire, de réussite du plus grand nombre dans une recherche de bien commun, de justice sociale et de bien-être dans le respect de l'égalité, de l'équité et de la vie démocratique. Il rappelle l'importance d'une vision de l'éducation et de l'enseignement supérieur, à moyen et à long terme, partagée par les autorités gouvernementales, les acteurs du système éducatif et l'ensemble de la société québécoise.

Présentation du document


Cet avis comprend deux principales sections qui posent, d'une part, un regard rétrospectif sur l'histoire des collèges et, d'autre part, un regard prospectif sur les enjeux prioritaires à retenir pour leur développement.

Dans la [première section](#), les 50 ans d'histoire des collèges sont revisités à partir des intentions du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (communément nommée *commission Parent*) jusqu'à nos jours. Cette section présente d'abord quelques notions sur l'origine des collèges et les objectifs de leur création, puis retrace leur histoire selon un découpage en quatre périodes charnières :

- [Le développement des collèges et leur recherche d'identité \(de 1967 à 1979\)](#);
- [La consolidation du système d'enseignement collégial et l'éclosion de la culture collégiale \(de 1980 à 1991\)](#);
- [La réforme de l'enseignement collégial et son implantation \(de 1992 à 2003\)](#);
- [Des établissements matures face aux défis du 21^e siècle \(de 2004 à 2017\)](#).

La [deuxième section](#) fait état de quatre enjeux prioritaires à prendre en compte pour envisager le développement futur des collèges :

- [L'accessibilité revisitée : une définition actualisée](#);
- [Une formation en phase avec les réalités étudiantes actuelles](#);
- [Le positionnement des collèges dans le système d'éducation : pour une fluidité des parcours étudiants](#);
- [Le pilotage du système d'enseignement collégial](#).



SECTION 1

LES 50 ANS D'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL AU QUÉBEC: DES INTENTIONS DU RAPPORT PARENT À LA CONCRÉTISATION D'UN PROJET INÉDIT

Dans cette section sont revisités les 50 ans d'histoire de l'enseignement collégial au Québec, de la création des collèges jusqu'à nos jours. Elle traite d'abord de l'origine des collèges et des objectifs poursuivis par leur création. Elle présente ensuite une synthèse historique découpée en quatre périodes en fonction de moments charnières.

Étant donné qu'un portrait exhaustif de l'histoire des collèges relèverait d'une entreprise d'envergure, le Conseil se concentre ici sur les faits saillants qui se sont dégagés de sa démarche. Par sa présence active dans l'environnement des collèges depuis leur création, il représente un observateur privilégié de leur évolution ainsi qu'un accompagnateur attentif et réflexif pour leur développement. Il apparaissait donc tout indiqué pour le Conseil de puiser, entre autres, dans ses principales publications sur l'enseignement collégial aux fins de l'élaboration de cet avis. Quelques passages particulièrement éloquentes de ces écrits sont mis en exergue.

1.1 QUELQUES NOTIONS SUR L'ORIGINE DES COLLÈGES ET LES OBJECTIFS DE LEUR CRÉATION

Les collèges ont été créés en 1967, à l'époque foisonnante de la Révolution tranquille qui a conduit à la réforme du système d'éducation québécois pour tous les ordres d'enseignement. Cette réforme a, par le fait même, mené à la création du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation.

La réforme de l'éducation au Québec en 1964

En 1961, le gouvernement du Québec institue la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (commission Parent) et lui donne le mandat d'effectuer une étude impartiale et complète de la situation de l'éducation dans le but de soumettre au lieutenant-gouverneur, avant la fin de l'année 1963, des recommandations quant aux mesures à prendre.

L'idée de repenser complètement l'éducation au Québec découle d'une décennie de réflexion sur les enjeux de l'éducation et s'inscrit dans un contexte favorable à la mise en place de ce chantier d'envergure (Corbo, 2016). On assiste à une « crise universelle de l'éducation » où « [p]artout sont remises en question des structures administratives et pédagogiques, partout se préparent ou s'appliquent des réformes plus ou moins radicales ; c'est que l'homme moderne n'habite plus le même univers que ses ancêtres » (Commission Parent, 2004, [1964]-a, p. 19). Au Québec, il existe « un large consensus dans la population et chez les élites sur la pertinence, voire la nécessité, d'une réforme du système d'enseignement » (CSE, 1988, p. 15). Cette volonté est motivée par la nécessaire adaptation de l'éducation à une transformation socioculturelle marquée, entre autres, par l'avènement de la société industrielle, l'urbanisation et les communications de masse. On voit également poindre l'ouverture d'un débat politique sur « la prise en charge par l'État de l'ensemble de ce qu'on nomme ses responsabilités sociales, économiques et culturelles » (CSE, 1988, p. 16). L'entrée du Québec dans la modernité nécessite alors une réforme en profondeur du système éducatif. Par ailleurs, l'importante hausse démographique de l'époque s'accompagne d'une entrée massive, dans les établissements d'enseignement, de jeunes animés par des aspirations scolaires de plus en plus élevées en vue de jouer un rôle actif et épanouissant dans la société moderne. Cette demande accrue contribue au sentiment d'urgence qui entoure l'offre à la population d'une éducation adéquate et de qualité.

Outre ce contexte qui appelle au changement, les limites que pose le système d'éducation en vigueur motivent la définition de solutions novatrices. Les principales difficultés observées ont trait à la carence d'un encadrement politique en éducation, à l'émiettement des filières de formation, qui conduisent à des sous-systèmes engendrant des inégalités, au sous-financement du système d'éducation, à la disparité de la formation des enseignantes et des enseignants ainsi qu'à la sous-scolarisation des francophones catholiques par rapport aux anglophones protestants (Corbo, 2016).

En ce qui a trait aux inégalités, les auteurs du rapport Parent relèvent l'effet encore trop déterminant de la situation socioéconomique des familles sur l'orientation des jeunes, ce qui favorise les enfants des familles aisées dans l'accès à l'enseignement supérieur (Commission

Parent, 2004, [1964]-a). La **visée fondamentale de l'accessibilité à l'éducation** constitue donc la pierre angulaire de la réforme du système d'éducation, à laquelle sont associées les idées de démocratisation de ce système et d'égalité des chances. La démocratisation de l'éducation implique que l'enseignement soit offert gratuitement à toutes et à tous, sans discrimination de classe sociale ou de genre, et qu'il permette à chacune et à chacun de « poursuivre ses études dans le domaine qui correspond le mieux à ses aptitudes et à ses intérêts, si possible jusqu'à l'enseignement supérieur » (CSE, 1988, p. 26). Elle se veut « aussi géographique, par une distribution plus équitable des établissements scolaires dans toutes les régions du Québec » (Chenard et Doray, 2013, p. 49). L'objectif consiste alors à accroître la scolarisation de la population et à augmenter la présence des francophones aux études postsecondaires (Chenard et Doray, 2013).

La création du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation

La commission Parent présente son projet de réforme de l'éducation dans un rapport composé de cinq volumes dont la publication s'étale de 1963 à 1966. Elle prône d'emblée la mise en place d'un véritable système public d'éducation et recommande la création d'un ministère de l'Éducation ainsi que la nomination d'un ministre de l'Éducation responsable « de promouvoir et de coordonner l'enseignement à tous les degrés, tant dans le secteur privé que dans le secteur public » (Commission Parent, 2004, [1963], p. 109). Mais, dans l'esprit des commissaires, « un ministère de l'Éducation serait incomplet sans un conseil de l'Éducation » (Commission Parent, 2004, [1963], p. 106) qui assurerait une participation citoyenne à l'élaboration des politiques de l'éducation pour tous les secteurs et ordres d'enseignement, de façon que les prévisions et la planification concernant l'éducation se trouvent mieux ancrées dans les milieux (Commission Parent, 2004, [1963]).

Les auteurs du rapport Parent recommandent ainsi la création d'un conseil supérieur de l'éducation qui assisterait le ministre dans l'exercice de ses fonctions de coordination de l'ensemble du système d'éducation. On lui confie la responsabilité de « maintenir le système d'enseignement en contact avec l'évolution de la société et celle d'indiquer les changements à opérer et d'inspirer des plans à long terme » (Commission Parent, 2004, [1963], p. 130) de même que la fonction première « d'apporter au ministre l'aide et la réflexion d'un groupe impartial et indépendant » par l'exercice de son rôle consultatif (Commission Parent, 2004, [1963], p. 134).

C'est par l'adoption du projet de loi 60, en mars 1964, que l'Assemblée nationale institue le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation. Le ministre s'engage par la suite dans l'édification du réseau d'éducation public pour tous les ordres d'enseignement, de la maternelle à l'université. Mais, de tous les changements proposés dans cette réforme, la création d'un ordre d'enseignement inédit, situé entre le secondaire et l'université et voué tant à la formation préuniversitaire qu'à la formation technique, représente certes « l'idée la plus originale » (CSE, 1988, p. 93).

Les principes fondateurs des collèges

La mise sur pied de l'institut³ constitue un apport original et novateur à la réorganisation du système d'éducation québécois. Voulant s'assurer que l'institut s'affirme comme un ordre d'enseignement en soi, la commission Parent le situe comme un niveau distinct du cours secondaire et de l'enseignement supérieur (Commission Parent, 2004, [1964]-a). Ses membres définissent le modèle de l'enseignement collégial québécois en analysant les autres systèmes d'enseignement supérieur des pays occidentaux et en considérant la situation des jeunes ayant l'âge de fréquenter le collège. Les quelques éléments qui suivent illustrent le caractère visionnaire et novateur de cette création québécoise et exposent les principes fondateurs qui la sous-tendent.

3. Désignés par le terme *instituts* par les membres de la commission Parent, les établissements d'enseignement collégial prendront le nom de *collèges d'enseignement général et professionnel* au moment de leur implantation par le ministère de l'Éducation. Le nom *cégeps*, découlant de l'acronyme, sera rapidement adopté.

D'abord, le rapport Parent souligne les similitudes de l'institut à créer avec les « junior colleges » nord-américains : « 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 » (Commission Parent, 2004, [1964]-a, p. 202). C'est toutefois dans les éléments de structure qui les distinguent que se trouve l'essence de l'identité propre aux collèges. Ce rapport mentionne que l'institut « n'offrira pas un enseignement "universitaire" parallèle aux deux premières années du "college", mais une **étape préparatoire à l'enseignement supérieur** » (le caractère gras est du Conseil) qui consistera en « un cours complet en lui-même, couronné d'un diplôme officiel décerné par l'État et pouvant être terminal ». Étant donné la durée de cinq ans prévue pour les études secondaires, « l'institut offrira l'enseignement de 12^e et de 13^e années, non celui de 13^e et 14^e années comme le "junior college" » (Commission Parent, 2004, [1964]-a, p. 202).

La création de l'enseignement collégial s'articule également autour du concept central de **polyvalence** caractérisé par un double caractère préuniversitaire et professionnel, une variété de concentrations et de spécialisations, une souplesse de ses organismes de même que la double préoccupation d'une formation générale et d'un début de spécialisation (CSE, 1975). Ainsi, au sein d'un même établissement collégial cohabiteront les étudiantes et les étudiants destinés aux études universitaires ainsi que ceux poursuivant une formation professionnelle, qui auront le choix entre de multiples programmes qui, dans tous les cas, seront assortis d'une composante de formation générale. Du même fait, les collèges encouragent la mixité sociale.

Convaincue que les apprentissages doivent mener à la spécialisation de façon progressive et que cet ordre d'enseignement doit aussi contribuer à former des citoyennes et des citoyens dotés d'une bonne culture générale, la commission Parent propose d'offrir une « solide **formation générale** adaptée aux temps modernes » (le caractère gras est du Conseil) à tous les étudiants et étudiantes, peu importe leur secteur d'études (Commission Parent, 2004, [1964]-a, p. 27). On veut ainsi éviter « les effets stérilisants » de la spécialisation, si elle est prématurée ou exagérée, ainsi que les effets pervers d'une culture générale « qui risque de produire des têtes bien faites, mais vides » (Commission Parent, 2004, [1964]-a, p. 27). C'est donc dans une recherche de complémentarité de la formation générale et de la spécialisation que prendra forme le cours collégial, avec comme prémisse que « la spécialisation véritable s'appuie sur la formation générale, et celle-ci enrichit celle-là » (Commission Parent, 2004, [1964]-a, p. 186).

Par ailleurs, la commission Parent voit en l'institut un **milieu adapté aux jeunes** en fonction de leur âge et de leur période de vie. On reconnaît que les jeunes âgés de 17 à 19 ans vivent le passage à l'âge adulte et se trouvent en quête de leur identité personnelle, professionnelle et citoyenne, d'où la nécessité qu'elles et ils évoluent dans un milieu éducatif propice à leur développement : « déjà engagés dans leur vocation, consacrant toutes leurs énergies à s'y bien préparer par un cours d'études à la fois fonctionnel et culturel, évoluant déjà en adultes dans un cadre assez semblable à celui d'une université, se développant physiquement, affectivement, intellectuellement, moralement et socialement, les adolescents trouveront, dans l'institut, un milieu où s'épanouir normalement pour leur âge, tout en se préparant à la vie » (Commission Parent, 2004, [1964]-a, p. 80).

Pour guider les jeunes à cette étape charnière de leur vie, la **fonction d'orientation** se trouve au cœur de l'institut, favorisant la maturation du choix vocationnel de l'étudiante ou de l'étudiant. Contrairement aux jeunes des autres juridictions, qui doivent être fixés sur leur choix dès la fin du secondaire ou même avant, le collège offre une période d'exploration supplémentaire permettant de confirmer son orientation scolaire et professionnelle, comme l'explique la commission Parent : « Normalement, les jeunes de 17 et 18 ans arrivés à l'échelon de l'institut devraient pour la plupart avoir déterminé au moins l'orientation générale de leur choix, sinon, avec plus de précision, la profession à laquelle ils aspirent. Le cours préuniversitaire et professionnel aidera les étudiants de ce niveau à confirmer leur orientation, à la préciser davantage, à se spécialiser plus ou moins rapidement selon qu'ils

se proposent ou non de poursuivre des études supérieures ; un service d'orientation pourra particulièrement aider les étudiants à faire les choix de cours les plus judicieux, à ne pas déprécier ni exagérer leurs aptitudes, à conserver une préoccupation de culture générale à travers les études toujours plus spécialisées qu'ils poursuivent » (Commission Parent, 2004, [1964]-b, p. 312). On prévoit aussi devoir accompagner les jeunes qui voudront se réorienter et, en ce sens, la multiplicité des programmes offerts au sein des établissements ainsi que la cohabitation des programmes des secteurs préuniversitaire et technique seront de nature à faciliter les parcours des étudiantes et des étudiants.

Les principaux objectifs de la création des collèges

« Si elle est au cœur de la grande réforme de l'éducation des années 1960, l'accessibilité aux études est aussi à l'origine même de l'enseignement collégial » (Dorais, 2013, p. 117). Au moment de l'implantation des établissements d'enseignement collégial, l'objectif d'accessibilité se traduit par le déploiement des collèges sur l'ensemble du territoire québécois et leur accès gratuit pour tous les étudiants et étudiantes dans une perspective de démocratisation de l'éducation. La commission Parent propose ainsi la création d'instituts distribués rationnellement sur l'ensemble du territoire de façon à permettre « à toute la jeunesse d'avoir accès aux études de ce niveau, à la mesure de ses aptitudes et de ses dons » (Commission Parent, 2004, [1964]-a, p. 79). Elle décide aussi d'organiser le système public d'enseignement collégial sur des bases laïques.

Le projet de création des instituts est soutenu par la définition de cinq objectifs spécifiques :

1. assurer au plus grand nombre possible d'étudiants qui en ont les aptitudes la possibilité de poursuivre des études plus longues et de meilleure qualité ;
2. cultiver l'intérêt et la motivation chez les étudiants, pour diminuer le nombre des échecs et des abandons prématurés ;
3. favoriser une meilleure orientation des étudiants selon leurs goûts et leurs aptitudes ;
4. hausser le niveau des études préuniversitaires et de l'enseignement professionnel ;
5. uniformiser le passage des études secondaires aux études supérieures et mieux préparer les étudiants à entreprendre ces dernières (Commission Parent, 2004, [1964]-a, p. 191).

La commission Parent résume comme suit les motivations qui animent la mise en place de l'enseignement collégial :

On peut donc dire que c'est la préoccupation d'un système d'enseignement plus riche et plus large, plus souple et plus simple, plus généreux et plus démocratique qui nous a amenés à proposer cette étape polyvalente entre le cours secondaire et les études supérieures (Commission Parent, 2004, [1964]-a, p. 191).

Ce système prendra graduellement forme et obtiendra rapidement une reconnaissance à l'international pour ses principes fondateurs, comme en témoigne un passage du livre blanc du ministère de l'Éducation (MEQ) qui rapporte des propos de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (1976) :

On reconnaît au Québec d'avoir le mérite d'avoir accompli « les réalisations les plus importantes » dans l'enseignement postsecondaire par la création des CEGEP. Ceux-ci [...] sont fondés sur les principes de l'égalité d'accès et de l'abolition de « la différenciation faite entre la valeur attachée à l'enseignement général et la valeur attachée à l'enseignement professionnel » par le maintien de la contiguïté des deux orientations. Les experts de l'OCDE estiment que le CEGEP constitue en conséquence « un modèle éducatif et sociopolitique de la plus grande importance, et ce à l'échelle internationale » (MEQ, 1978, p. 7).

À l'automne 1967, le projet des cégeps prend vie. Ces établissements évolueront au fil des années, à travers des défis et des avancées qui les façonneront, parfois de façon inattendue, de manière à révéler les collèges tels que nous les connaissons aujourd'hui.

1.2 LES PÉRIODES CHARNIÈRES DE L'HISTOIRE DES COLLÈGES

Cette section présente un survol des 50 ans d'histoire des collèges organisé autour de quatre périodes charnières. Pour chacune d'elles, le Conseil met en lumière l'évolution des politiques éducatives et des encadrements de l'enseignement collégial, les développements inhérents au réseau collégial, les principaux enjeux rencontrés ainsi que les éléments de contexte qui ont teinté l'esprit de ces périodes. Certains passages d'avis du Conseil sont mis en exergue afin d'illustrer sa contribution à la réflexion sur l'enseignement collégial aux différentes étapes⁴. Au terme de chaque sous-section, un schéma présenté sous forme de ligne du temps illustre le parallèle entre l'évolution des politiques éducatives de l'enseignement collégial, les étapes de développement des collèges ainsi que les principales publications du Conseil sur le sujet et, au moment opportun, des écrits d'autres organismes publics liés à l'enseignement collégial (Conseil des collèges et Commission d'évaluation de l'enseignement collégial). Les périodes charnières sont les suivantes :

1. Le développement des collèges et leur recherche d'identité (de 1967 à 1979);
2. La consolidation du système d'enseignement collégial et l'éclosion de la culture collégiale (de 1980 à 1991);
3. La réforme de l'enseignement collégial et son implantation (de 1992 à 2003);
4. Des établissements matures face aux défis du 21^e siècle (de 2004 à 2017).

1.2.1 PÉRIODE 1 : LE DÉVELOPPEMENT DES COLLÈGES ET LEUR RECHERCHE D'IDENTITÉ (DE 1967 À 1979)

Les 12 premiers cégeps ouvrent leurs portes à l'automne 1967, dans la foulée de l'adoption de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel le 29 juin précédent. Le réseau collégial connaît par la suite une expansion rapide pour en venir à couvrir l'ensemble du territoire québécois, garantissant ainsi l'accessibilité gratuite à l'enseignement collégial pour toutes et tous (Linteau et autres, 1989). Des 48 collèges qui existent aujourd'hui, outre la première vague d'établissements de 1967, 24 ont vu le jour entre 1968 et 1970, 7, entre 1971 et 1980 et 5, entre 1981 et 2008 (Dassylva, 2008). Cette multiplication des établissements collégiaux dépasse les intentions de la commission Parent, qui envisageait à l'origine la mise en place d'environ une trentaine de collèges, dont quelques-uns anglophones, pour desservir l'ensemble de la population québécoise (Commission Parent, 2004, [1964]-a, p. 215).

TABEAU 1
NOMBRE DE CÉGEPS, DE 1967 À 1998

	1967	1968	1969	1970	1971	1980	1988	1990	1993	1995	1998
Cégeps	12	12	8	4	2	5	1	1	1	1	1
Total	12	24	32	36	38	43	44	45	46	47	48

Source : Héon, Savard et Hamel (2008, p. 311-370). Données de 1967 à 1998. Compilation des données effectuée par le CSE.

Bien que la réforme de l'éducation des années 1960 ait été orchestrée en fonction de l'avènement des cégeps, des établissements privés ont progressivement joint les rangs de l'enseignement collégial régi par l'État, encadrés par la Loi sur l'enseignement privé. Il existait dans les années 1960 une quinzaine de collèges privés, à l'enseignement postsecondaire notamment, qui offraient des formations dans les secteurs de la bureautique et de l'administration. Alors que les universités devaient remplacer les écoles normales pour la formation des maîtres, certains collèges privés ont poursuivi la mission éducative des religieuses en

4. La liste des principaux avis du Conseil qui traitent de l'enseignement collégial figure à la fin du document.

5. Ce tableau présente l'année de fondation des 48 cégeps actuels. Il est à noter que certains d'entre eux faisaient partie, à l'origine, des 4 collèges régionaux qui étaient en activité entre 1971 et 1980. La formule des collèges régionaux a été abandonnée en 1980 au secteur francophone, mais maintenue au secteur anglophone avec le Champlain Regional College. Elle a été reprise en 1998 par la création du Collège régional de Lanaudière.

misant sur les programmes techniques en éducation à l'enfance et en éducation spécialisée. La mutation de ces établissements dans le nouvel ordre d'enseignement qu'est le collégial s'opère principalement dans les années 1970, au moment où ils commencent à soumettre des demandes au Ministère pour l'obtention du permis d'agir à titre de collèges privés subventionnés. Rappelons qu'au moment de la création des cégeps, plusieurs établissements d'enseignement collégial privés sont devenus publics, tandis que certains cégeps résultent de la fusion de différents types d'établissements existant à l'époque.

Les défis des premières années

Au cours de leurs dix premières années d'existence, les collèges ont à se définir par rapport au cours secondaire, aux différentes écoles et à l'université, entre autres dans l'offre et les contenus de cours. Au milieu des années 1970, le collégial travaille encore à préciser ses objectifs propres et à se situer entre le secondaire et l'université (CSE, 1975). S'il a réussi à se donner une identité administrative, il est toujours à la recherche d'une identité pédagogique. En effet, les *Cahiers de l'enseignement collégial* présentent un ensemble d'activités et de « crédits » qui attestent le succès de ces activités, mais on déplore l'absence d'objectifs de programmes pour assurer la cohérence et donner du sens à l'ensemble de ces activités (CSE, 1975, p. 85). Cette quête d'identité est parsemée de plusieurs défis.

Avec la mise en place des instituts vient une préoccupation liée à leur enracinement dans leur milieu, conditionnel à une réelle autonomie dans leur « organisation académique et pédagogique », au recrutement et à la formation des maîtres, lesquels devraient être « des éducateurs au sens le plus riche du mot », à la présence d'étudiantes et d'étudiants adultes de même qu'à l'organisation physique et matérielle des premiers instituts et de leur administration (CSE, 1966, p. 210-211). En ce qui concerne la formation du personnel enseignant des collèges, la commission Parent a proposé une formation non seulement disciplinaire, mais aussi pédagogique ainsi que l'obligation d'obtenir un permis d'enseignement (Commission Parent, 2004, [1964]-a). Toutefois, « l'urgence de la conjoncture n'a pas permis que le règlement numéro 4, relatif à la certification des maîtres, fût appliqué au niveau collégial » (MEQ, 1978, p. 61). Les collèges établissent donc eux-mêmes progressivement les critères d'embauche du personnel enseignant, dont les plus reconnus sont le diplôme universitaire de premier cycle dans la discipline enseignée, l'expérience dans l'enseignement et, dans le cas des programmes professionnels, l'expérience en milieu de travail (MEQ, 1978).

L'implantation des collèges se déroule sur fond de contestations politiques et sociales. Le mouvement social de l'année 1968 n'échappe pas au Québec. Les étudiantes et les étudiants occupent les cégeps et perturbent sérieusement la session d'automne : « Les étudiants contestent la qualité de l'éducation et réclament une plus grande participation aux décisions qui les concernent » (Linteau et autres, 1989, p. 670). Au printemps 1972, les employées et les employés des secteurs public et parapublic, regroupés au sein du Front commun intersyndical, déclenchent une grève qui vient également teinter le climat de ces premières années des cégeps.

Les enjeux d'ordre administratif et organisationnel prennent rapidement de l'ampleur, alors que s'organisent les structures internes des établissements. Aux premières années d'expansion accélérée succède ainsi une phase marquée « par la méfiance, le retrait de la participation et l'affrontement » (CSE, 1996, p. 33). Au sujet du mode de gestion interne des collèges, on s'étonne que les conseils d'administration aient réussi à fonctionner tant bien que mal étant donné le caractère extrêmement participatif du modèle retenu sur les plans théorique et institutionnel (Beauregard, 1973). La nature des liens entre les conseils d'administration, les directeurs généraux et les directeurs des services pédagogiques est floue, et l'équilibre du pouvoir reste à atteindre.

Bien que les collèges se soient vu accorder un statut inédit de corporations autonomes, le Ministère s'octroie « un grand contrôle sur ces institutions [...] la centralisation et la bureaucratisation ont rapidement limité le pouvoir des collèges » (Caldwell et Langlois, 1986, p. 360). La participation au sens de la gestion démocratique des collèges est mise à mal devant l'affrontement des intérêts divergents (Lalonde, 1973). En parallèle, les carences du régime pédagogique expérimental et provisoire instauré en 1967 deviennent évidentes et l'on assiste aux premières remises en question des programmes d'études, de la formation générale et de la qualité des formations offertes par ce nouvel ordre d'enseignement.

Les premiers bilans

Au cours des premières années de l'enseignement collégial, on remarque un souci marqué de procéder aux premières évaluations des établissements du réseau afin d'apaiser les inquiétudes à l'égard de la qualité de l'enseignement. Dans la foulée des travaux visant à ancrer le régime pédagogique dans un réel règlement (rapport Roquet, 1970) et de la crise qui en découlera (Dumont et Rocher, 1973), le gouvernement du Québec rétracte son projet controversé de règlement sur le régime pédagogique collégial, rédigé par la Direction générale de l'enseignement collégial (DIGEC) du MEQ en 1972, et demande au Conseil supérieur de l'éducation un avis sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Dans cet avis, nommé *rapport Nadeau* (1975), le Conseil propose un projet audacieux de réforme des collèges avec, notamment, l'implantation par le Ministère d'un système d'évaluation institutionnelle, la création d'un conseil des collèges, l'introduction des nouveaux concepts de formation fondamentale et d'approche-programme ainsi que la suppression de la distinction entre les jeunes et les adultes. Mis à part les enjeux associés à l'administration pédagogique, le Conseil insiste, dans son analyse, sur la qualité et le sens de la formation générale en

« Comme système, le programme constitue donc un tout organique et fonctionnel, qui sera la pierre angulaire de l'institution, le lieu de la préparation, de la réalisation et de l'évaluation de l'acte éducatif. C'est l'axe du développement de la formation post-secondaire » (CSE, 1975, p. 59).

tenant compte prioritairement des besoins des étudiantes et des étudiants. Le rapport Nadeau est alors visionnaire sur plusieurs aspects : la notion de programme ; les étudiantes et les étudiants qui s'engagent dans l'enseignement supérieur ; l'évaluation ; le concept de formation fondamentale ; la présence d'adultes dans les cégeps. Un accueil mitigé lui sera toutefois réservé et sa parution n'aura pas de suites immédiates : « véritable charte de l'autonomie locale, fondée sur le rapport Parent et les réactions du milieu collégial aux malaises des relations entre l'État et les cégeps, le rapport Nadeau se heurte à l'opposition des syndicats ainsi que du monde du travail. Les collèges lui accordent un accueil tiède » (Isabelle, 1982, p. 165).

Pour le 10^e anniversaire des cégeps, la Fédération des cégeps organise le symposium Cégepdix et désigne l'éducation des adultes, l'enseignement professionnel, le perfectionnement du personnel, les relations de travail et le financement des cégeps comme des objets prioritaires de développement. Les problèmes mentionnés ont trait notamment aux objectifs spécifiques de l'enseignement collégial, à l'arrimage des différents ordres d'enseignement et à la qualité de la formation. Au même moment, le Conseil s'inquiète de l'absence d'orientations officielles au sujet de l'enseignement collégial à la suite de la publication du rapport Nadeau l'année précédente et de l'avis de la Direction générale de l'enseignement collégial du MEQ (rapport GTX, 1975), tout comme de l'absence d'une refonte du régime pédagogique.

Une recherche-action est confiée au Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE)⁶ dans le mouvement d'analyse institutionnelle suscité par les préoccupations pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement (CSE, 1978b). Les résultats de cette recherche-action conduite en 1975 connaissent une large diffusion dans les années qui suivent au sein du milieu collégial et donnent lieu à des articles, à des périodiques, à

6. Le CADRE est fondé en 1965 par la Fédération des collèges classiques. On y prône alors une culture de la recherche qui privilégie, d'une part, la recherche institutionnelle et, d'autre part, la recherche en éducation faite par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes (Piché, 2011).

des colloques et à des journées d'étude. Les activités d'animation et de recherche menées par le CADRE ont accompagné le réseau collégial dans la définition de son identité pédagogique propre.

Le développement des collèges par les initiatives du réseau

En dépit des défis et des tensions qui teintent l'implantation de cet ordre d'enseignement tout à fait nouveau, les collèges usent d'initiative afin de stimuler leur développement et d'affirmer leur identité. Depuis sa création, le cégep est un terreau fertile d'innovations et d'expériences variées qui, dans certains cas, se sont soldées par la mise en place de structures inédites et durables. Parmi ces initiatives, issues pour la majorité de la volonté des acteurs du réseau collégial, on note pour cette première période l'adoption d'un créneau pédagogique spécifique au collégial, l'encadrement pédagogique ainsi que la mise en place du réseau Performa et des services régionaux d'admission.

Avec la création du collégial vient un besoin d'inventer une pédagogie propre à cet ordre d'enseignement. En 1971, lors de la parution de *L'activité éducative*, le Conseil encourage les collèges à développer leur propre pédagogie et à innover. Les directions des collèges et le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE) se montrent également favorables au développement d'une nouvelle pédagogie par les acteurs internes des collèges (Piché, 2011). Cette situation entraînera de nombreuses expérimentations pédagogiques. La nécessité d'encadrer et de guider ces expériences tout en aidant les enseignantes et les enseignants dans leur fonction de pédagogue a ouvert la porte à l'embauche de conseillères et de conseillers en recherche et en expérimentation ainsi qu'à la création de services d'animation pédagogique dans les établissements collégiaux au début des années 1970 : « On constate que la fonction de conseiller pédagogique, non prévue au départ dans la structure organisationnelle, s'est imposée d'elle-même comme essentielle au collégial pour atteindre les objectifs pédagogiques souhaités » (Houle et Pratte, 2007, p. 17).

« Il est devenu nécessaire de poursuivre une recherche continue, méthodique et inventive. [...] Ce qu'il importe d'assurer, c'est que la recherche parte des besoins concrets éprouvés par le milieu scolaire, des situations réelles, des expériences vécues par les élèves et par les maîtres dans la vie quotidienne des salles de cours » (CSE, 1971).

C'est à cette époque et à la suite de l'approche proposée par le Conseil à propos de l'activité éducative que le Cégep de Sherbrooke entreprend une réflexion institutionnelle, dite « expérience globale ». L'innovation mènera à un projet de formation et de perfectionnement du personnel enseignant des collèges (Performa) : « Présenté par le Cégep à l'Université de Sherbrooke, en 1972, le projet obtient successivement l'approbation de l'Université, du Conseil des universités et du ministère de l'Éducation pour une période expérimentale de trois ans, de 1973 à 1976. PERFORMA était né » (Gingras, 1993b, p. 6). Performa, dont la mission est d'offrir du perfectionnement pédagogique et didactique, principalement au personnel enseignant des établissements membres, s'étendra à la quasi-totalité des collèges publics et privés.

« Le programme Performa est probablement celui qui a contribué le plus significativement au développement de la pédagogie dans les collèges » (CSE, 2000b).

Au cours de cette période, la fonction de conseiller en recherche et en expérimentation se transforme en celle de conseiller pédagogique, « car le besoin d'animation, de consultation et de perfectionnement pédagogiques a vite pris une grande ampleur, d'autant plus que peu d'enseignantes et d'enseignants du collégial avaient reçu une formation initiale en pédagogie » (St-Pierre, 2005, p. 95). À cet égard, il faut savoir que les dispositions ministérielles à propos de la formation et du perfectionnement du personnel enseignant n'étaient pas encore officialisées, sauf dans les conventions collectives des enseignantes et des enseignants au début des années 1980 (LaRue et Whyte, 1987).

Les services régionaux d'admission au collégial apparaissent aussi dans les débuts de l'histoire du réseau. En 1971, les cégeps de Québec constituent le premier organisme du genre, le Service régional d'admission au collégial de Québec (SRACQ), dans l'objectif de rendre les études collégiales plus accessibles grâce à la mise en place de la demande unique. Deux ans

plus tard, le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) entre en fonction. Il regroupe alors les 14 cégeps de la région de Montréal, qui s'allient pour tenter de trouver une solution au problème des demandes d'admission multiples. Les cégeps du Saguenay–Lac-Saint-Jean suivent les deux premiers services en formant le Service régional de l'admission des cégeps du Saguenay–Lac-Saint-Jean (SRASL). En limitant les candidates et les candidats à une seule demande d'admission dans chacun d'eux, ces services permettent rapidement d'augmenter les taux d'admission. Les cégeps, pour leur part, peuvent compter sur des candidates et des candidats réels en fonction du système des trois tours, tout en bénéficiant d'outils de gestion visant à améliorer les services reliés à l'admission (Lecomte-Rousseau, 2017). Un premier système informatisé est déployé à la fin des années 1970 par le SRAM et racheté plus tard par les autres réseaux régionaux. Ce système permettra d'obtenir différents indicateurs tels qu'un classement des élèves et des cotes de prédiction de réussite. Le développement de ces indicateurs se poursuivra au cours des décennies suivantes.

Une nouvelle étape pour les collèges

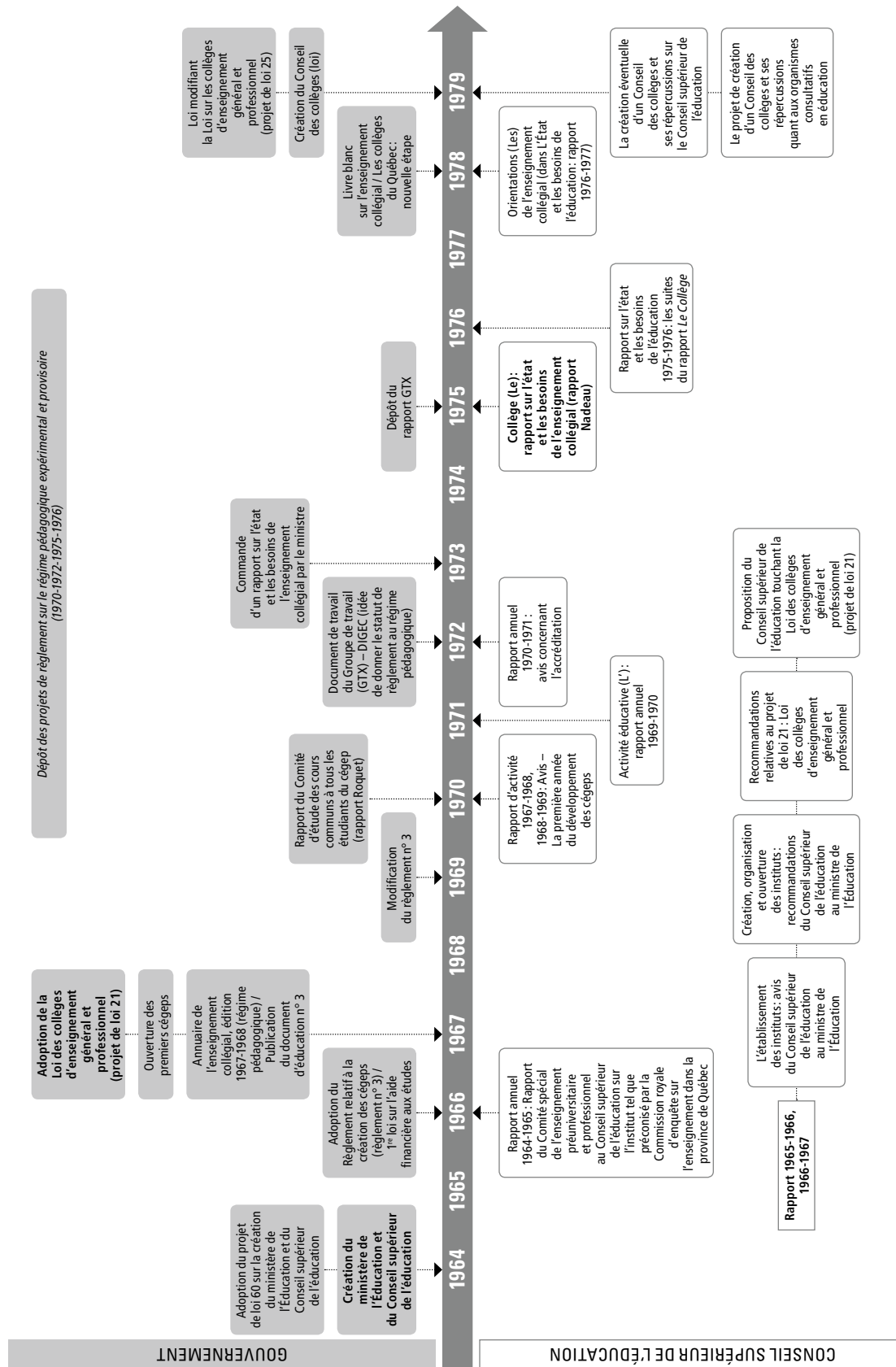
À la fin de cette période, en 1978, paraît le livre blanc sur l'enseignement collégial *Les collèges du Québec : nouvelle étape*, qui vise à présenter une vision des cégeps dix ans après leur création et à les relancer pour l'avenir. L'esprit du rapport est la consolidation, le renouveau et l'approfondissement en vue d'ajustements et non d'une réforme (MEQ, 1978). Ce rapport endosse les concepts de formation fondamentale et de programme introduits dans le rapport Nadeau. On y retient aussi l'idée d'un dispositif à trois acteurs : le Ministère, les collèges et « un observateur étranger, d'autant plus objectif qu'il est désintéressé », mandaté pour aider les collèges dans leur évaluation, et ce, « dans un esprit de collaboration et non de surveillance ou de coercition » (MEQ, 1978, p. 55-56). Le Conseil des collèges est créé en 1979 avec, en son sein, une commission de l'évaluation chargée d'examiner les politiques institutionnelles d'évaluation et leur mise en œuvre, et d'offrir aux collèges un service d'évaluation de leurs programmes ou de tout autre aspect de leur pratique institutionnelle (MEQ, 1978).

La fin des années 1970 marque également les premiers pas des collèges dans le domaine de la recherche encadrée par la Politique québécoise de la recherche scientifique (1979), communément appelée *livre vert*, et par le livre blanc sur l'enseignement collégial. Le déploiement de la recherche au collégial s'accéléra au cours de la période suivante.

En résumé : période de 1967 à 1979

On retient de cette époque le développement rapide du réseau collégial, les débats sur la qualité de la formation, les problèmes posés par le « partage du pouvoir de décision dans les institutions et le réseau national [et] par les rapports entre les collèges et syndicats » (MEQ, 1978, p. 24) ainsi que l'émergence de nouvelles idées qui contribuent à définir plus précisément les objectifs et l'identité de l'enseignement collégial. Ces années tumultueuses ont « provoqué les premières évaluations du cégep et ont ouvert, par le fait même, la voie au développement pédagogique et institutionnel des collèges, notamment en faisant éclore les conceptions, spécifiques au collégial, d'analyse institutionnelle, d'approche-programme et de formation fondamentale, de perfectionnement et de recherche » (Gingras, 1993a, p. 4). Au terme de cette période, le gouvernement estime que l'originalité de l'enseignement collégial « s'affirme progressivement et de plus en plus nettement, et que l'intuition initiale s'est montrée assez riche pour qu'on ne cesse de s'en inspirer, en faisant preuve tout à la fois d'énergie et de patience » (MEQ, 1978, p. 37).

FIGURE 1
LE DÉVELOPPEMENT DES COLLÈGES ET LEUR RECHERCHE D'IDENTITÉ (DE 1967 À 1979)



1.2.2 **PÉRIODE 2 : LA CONSOLIDATION DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL ET L'ÉCLOSION DE LA CULTURE COLLÉGIALE (DE 1980 À 1991)**

L'intervalle couvrant les années 1980 à 1991 se présente comme une période de consolidation de l'enseignement collégial. L'évaluation institutionnelle, l'autonomie des collèges, la cohérence des programmes et surtout la qualité de l'enseignement et de la formation ainsi que la réussite des étudiantes et des étudiants sont à l'ordre du jour. Cet appel à la qualité succède à la préoccupation relative à l'égalité des chances et à l'accessibilité (CSE, 1987).

Alors que le collégial se dirige vers son 20^e anniversaire, les carences de la formation des dernières cohortes d'étudiantes et d'étudiants issus du secondaire suivies de leurs faibles taux de diplomation et de persévérance au collégial préoccupent les acteurs du réseau. Ce dernier doit composer avec un corps professoral vieillissant, l'inscription massive d'adultes, des ressources insuffisantes en matière d'encadrement et d'orientation des étudiantes et des étudiants de même qu'une faible cohésion interne marquée par une « syndicalisation militante et puissante » (CSE, 1988, p. 103). Bien que le bouillonnement des premières années ait donné lieu à la création de multiples programmes de formation technique inédits, la prolifération et la segmentation des programmes définis brièvement dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* ajoutent aux incohérences pédagogiques dénoncées précédemment. Ce morcellement des programmes se répercute sur la qualité de la formation. Cette conjoncture rend d'autant plus difficiles la gestion et l'adaptation de l'enseignement face à l'hétérogénéité croissante des étudiantes et des étudiants ainsi que de leurs parcours.

Dans ce tableau, le Ministère tente toujours de réviser en profondeur l'organisation de l'enseignement collégial et la structure générale des programmes qui y sont offerts. Jusqu'alors, les collèges évoluaient sur la base du règlement numéro 3, adopté en vertu de la Loi du Conseil supérieur de l'éducation. Ils ne montraient pas d'intérêt pour un nouveau règlement et s'accommodaient de règles non écrites adoptant une posture suspicieuse à l'égard de tout projet de règlement. On assiste donc jusqu'en 1984 à la lente adoption du régime pédagogique. La DIGEC rédige pas moins de cinq projets de règlement sur celui-ci entre 1970 et 1976, tous morts au feuillet, non sans débordement. Comme il l'avait annoncé lors de la publication du livre blanc sur l'enseignement collégial, le Ministère entreprend alors une ronde de consultation des acteurs du réseau collégial, qui se déroulera de 1979 à 1982. Au terme des efforts gouvernementaux consentis pour en arriver au dépôt d'un projet consensuel, le régime provisoire, en vigueur depuis 1968, prend fin avec l'adoption du premier règlement sur le régime pédagogique du collégial en 1984. Par la même occasion, l'enseignement collégial se voit rattaché au nouveau ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS), signe de son appartenance à l'enseignement supérieur.

Ce nouveau cadre replace les droits d'ordre pédagogique des étudiantes et des étudiants à l'avant-scène et présente la formation fondamentale comme la grande finalité de la formation à l'enseignement collégial et la caractéristique spécifique de cet ordre d'enseignement. Les visées de la formation fondamentale y sont décrites comme suit : « faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation » (Québec, 1984, p. VII). Par ailleurs, le projet gouvernemental, dont l'intention de départ était le « changement dans la continuité », vient reconnaître des acquis non scolaires et le principe de cheminement discontinu, assouplir les conditions d'admission, ajouter de nouveaux diplômes et abolir la distinction entre les jeunes et les adultes, alors que des mesures de décentralisation sont conférées aux collèges. Le règlement de 1984, « un des plus progressistes (et des plus prospectifs) des pays occidentaux » pour les adultes (Inchauspé, 1987, p. 33), reçoit l'aval du récent Conseil des collèges, qui le qualifie de « fort valable » dans son avis sur le sujet (Conseil des collèges, 1983).

Les préoccupations pour l'accès des adultes et la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), énoncées par le Conseil supérieur de l'éducation dès 1975, trouvent écho dans l'adoption par le gouvernement, en 1984, d'un énoncé d'orientation et d'un plan d'action en matière d'éducation des adultes, ce qui vient affirmer la RAC comme un service distinct

de la formation. En 1985, le Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (FIRAC) est mis en place afin de favoriser le développement de la RAC dans le réseau collégial. Au cours de la décennie suivante, une quarantaine de cégeps offrent des services de RAC selon les données recensées à l'époque.

En lien avec le nouveau régime pédagogique, le MEQ exige également des collèges l'adoption et l'application d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) dès 1985. Depuis la fin des années 1970, certains collèges expérimentent la mise en place de cette politique, mais leurs démarches demeurent marginales. Le Conseil des collèges, par sa commission d'évaluation, reçoit le mandat d'évaluer les PIEA dans une perspective d'accompagnement des collèges. Toutefois, les pouvoirs limités qui lui ont été confiés en la matière mènent à la réalisation partielle de cet objectif.

Le bilan du Conseil sur les 25 ans du rapport Parent

Pour les 25 ans du rapport Parent, le Conseil propose une « relecture » du tome 2, portant sur les structures et les niveaux d'enseignement, dans son rapport 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le Conseil résume les enjeux précédemment nommés comme la cohérence des blocs de cours, l'indécision accrue des cégépiennes et des cégépiens au regard de leur orientation, l'allongement des études, la diversification de la population étudiante, la multiplication et la segmentation des programmes de même que la difficile évolution des instances internes de direction des cégeps. Le rapport aborde également la spécificité inédite des collèges ainsi que la pensée « défensive » qu'elle a vue naître au fil des suspicions et des critiques à leur endroit. Cette situation, explique le Conseil, s'inscrit au cœur du continu « débat collégial » sur l'évaluation, la pertinence de cet ordre d'enseignement, la valeur des diplômes délivrés et les tensions découlant des préalables imposés au secondaire et de ceux dictés par les universités. Au-delà de ces constats, de ces difficultés et de ces remises en question, le Conseil conclut que les cégeps sont entrés « de plain-pied dans une ère d'éducation permanente », alors que leur mission s'est déployée vers la formation professionnelle de la main-d'œuvre et un engagement dans le développement régional et la recherche (CSE, 1988, p. 99). Cette évolution du réseau illustre la flexibilité de l'institution, qui se transforme en fonction et sous l'effet de la demande sociale de partenaires sociaux et économiques, de la région d'appartenance et des futurs étudiants et étudiantes, jeunes et adultes, explique le Conseil (CSE, 1988).

« L'effectif étudiant des collèges constitue bien plutôt un ensemble composite d'étudiants de tous âges, engagés dans des cheminements souvent discontinus, dont l'occupation principale est de moins en moins d'être exclusivement étudiant : même quand ils sont étudiants à temps complet, c'est de plus en plus à temps partiel qu'ils s'adonnent à leurs études » (CSE, 1988, p. 99).

Les bases de la culture collégiale et la capacité d'autorégulation des établissements

Pour relever les défis qui caractérisent cette période, les collèges se mobilisent dans un esprit de réseautage, de synergie et de concertation, principes à la base même de la culture propre au collégial.

Cette période est marquée par l'animation et le développement pédagogiques, l'essor de la recherche pédagogique, le développement de la recherche appliquée, la création de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) et le soutien des conseillères et conseillers pédagogiques, dont certains se consacrent au programme Performa dans tous les collèges. L'AQPC, le programme Performa, l'Association pour la recherche au collégial (ARC) et le Réseau Trans-tech constituent des acteurs clés du développement de la pédagogie et de la recherche au collégial. Ces organisations émanant du réseau se sont érigées principalement sur la base des foisonnantes activités de recherche et des pratiques réflexives des chercheuses et des chercheurs ainsi que des enseignantes et des enseignants des collèges au cours des deux premières décennies de leur développement. Par ailleurs, le profil de la population étudiante, jusqu'alors relativement homogène, commence à changer, ce qui entraîne des répercussions sur l'encadrement des étudiantes et des étudiants de même que sur la pédagogie.

La mise en place des services aux étudiantes et aux étudiants en situation de handicap

Le réseau collégial a accueilli des personnes que l'on désigne aujourd'hui comme « des étudiantes et des étudiants en situation de handicap » dès sa création. Leur nombre est demeuré toutefois marginal jusqu'aux années 1980 (Raymond, 2012). Ils présentent, pour la plupart, des déficiences visuelles, auditives, motrices ou organiques. La première population émerge à la suite des efforts d'étudiantes et d'étudiants souffrant de surdité qui revendiquent l'accès aux études supérieures, avec le soutien d'interprètes en langue des signes. Un premier projet pilote est mis en branle et le Ministère confie ensuite au Cégep de Sainte-Foy pour l'est de la province et au Cégep du Vieux Montréal pour l'ouest le mandat de coordonner l'offre de services dans chacun des collèges publics et d'assister ces derniers dans leur mission d'accueil et d'intégration des étudiantes et des étudiants en situation de handicap. Le Ministère accorde également un budget particulier au Collège Dawson. Au cours de l'année scolaire 1982-1983, les services d'aide des cégeps de la province accueillent ainsi quelques dizaines d'élèves présentant une incapacité (Bouchard et Veillette, 2005). Le développement des activités de Sainte-Foy et de Montréal mène progressivement à une offre de services élargie tenant compte des situations de handicap de plus en plus diversifiées chez la population étudiante des collèges. Le MESS précise ses orientations à la fin de la décennie et instaure le Programme d'accueil et d'intégration des personnes handicapées au collégial en 1992⁷.

« Une autre activité nécessaire à l'amélioration de la pédagogie au collège est la recherche axée sur l'innovation pédagogique. Celle-ci peut constituer l'un des éléments essentiels du perfectionnement et de l'évolution professionnelle des enseignants » (CSE, 1978a, p. 50).

Le développement pédagogique

En vue de répondre aux besoins du personnel enseignant et à défaut de ressources, les conseillères et conseillers pédagogiques des collèges créent l'AQPC à la suite de l'abolition de leur commission au début des années 1980. L'AQPC est un lieu de réseautage, de diffusion des idées pédagogiques et de soutien pour l'animation et l'innovation pédagogiques. Elle publie également la revue *Pédagogie collégiale* à partir de 1987 pour s'alimenter et diffuser des réflexions et réali-

sations pédagogiques. Les collèges privés subventionnés organisent un colloque pédagogique, les « ateliers pédagogiques », en marge du colloque de l'AQPC. Cette activité a laissé place, au cours des dernières années, à une entente pour une pleine participation des collèges privés aux activités de l'AQPC.

L'AQPC, la revue *Pédagogie collégiale* et Performa deviennent les supports centraux de diffusion des pratiques, de formation continue et de construction de la pédagogie au collégial. C'est également à cette époque que la recherche pédagogique « a véritablement pris son envol » (Boileau et Lafleur, 2013, p. 109). Dès 1980, l'AQPC a organisé un colloque pédagogique annuel et celui de 1985 a nommément porté sur la recherche.

Le développement de la recherche

Les cégeps progressent dans leur développement et l'on voit apparaître les premiers centres de services aux entreprises au début des années 1980 ainsi que les six premiers centres spécialisés⁸ en 1983-1984 (Lebel, 1993). Ce développement des centres spécialisés au début des années 1980 s'opère parallèlement au livre blanc *Les collèges du Québec : nouvelle étape* (1978) et au livre vert *Pour une politique québécoise de la recherche scientifique* (1979).

7. Ce programme vient confirmer quatre grandes orientations. 1) L'accessibilité universelle des programmes d'études : l'admission à un programme d'études ou à un cours ne peut être refusée à une personne sur la base de sa déficience. 2) L'organisation des services à partir d'un plan individuel d'intervention : le plan d'intervention est le moyen privilégié pour générer les services et adaptations qui permettront à l'élève de compenser ses limites fonctionnelles. 3) La régionalisation des pratiques d'accueil et d'intégration : les services sont décentralisés et cette décentralisation se fait à partir de cégeps désignés qui assistent les autres cégeps dans l'organisation de leurs services. 4) La reconnaissance des besoins de soutien au réseau et de développement de l'expertise : la croissance du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap nécessite que le réseau collégial maintienne et développe son expertise en la matière.

8. Le terme *centre spécialisé* laissera place à celui de *centre collégial de transfert de technologie* (CCTT) en 1993.

Avec le livre blanc vient la reconnaissance officielle que les collèges ont une vocation axée sur la stimulation régionale qui « devrait aussi prendre la forme d'un engagement plus vigoureux dans l'essor technologique du Québec » (MEQ, 1978, p. 43). L'idée de créer des « centres spécialisés dans certains secteurs clés de la technologie québécoise » (MEQ, 1978, p. 66) prend forme avec la révision du projet de loi 21 en 1979, ce qui permet dorénavant à la ou au ministre d'autoriser la création de ces centres. Les intentions du gouvernement sont précisées à l'occasion de la publication d'un énoncé politique sur la recherche scientifique en 1980 « où, pour la première fois, dans un texte officiel, le gouvernement du Québec [annonce] sa volonté d'associer les collèges à la recherche scientifique » (Conseil des collèges, 1987, p. 2).

Au moment où il définit ses orientations concernant la mise en place des centres spécialisés, le gouvernement peut s'inspirer de réalisations existantes, alors que certains cégeps mènent des activités qui débordent les cadres stricts de l'enseignement. Cette transition vers la recherche appliquée et le virage technologique s'ajoute ainsi à la pédagogie comme champ de recherche privilégié dans les collèges. Le Programme de subvention à l'innovation pédagogique (PROSIP) (1977) et ses successeurs, le Programme d'aide à la recherche sur la pédagogie et l'apprentissage (PARPA) ainsi que le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), consacrent l'importance du secteur de la recherche. D'autres programmes de financement sont offerts aux chercheuses et aux chercheurs des collèges dans la même décennie, comme le programme de subvention du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR) (1982) ou le Programme de soutien aux chercheurs et aux chercheuses du collégial (PSCCC). Les collèges privés bénéficient également d'un programme de subvention particulier, soit le Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP).

La performance des six premiers centres spécialisés quelques années après leur fondation incite le Ministère à instaurer, en 1987, le Programme d'aide à la recherche et au transfert (PART) pour ces centres qui s'autofinanciaient alors en grande partie. L'année suivante, le Ministère constate que les chercheuses et les chercheurs des centres spécialisés collaborent peu entre eux et les invite à former un regroupement. En 1988-1989, un premier regroupement des centres spécialisés (qui deviendra le Réseau Trans-tech)⁹ voit le jour pendant que débutent les activités de l'Association pour la recherche au collégial (ARC). Lorsque naît l'ARC en 1988, il existe déjà une tradition de recherche dans les collèges même si cela ne fait pas officiellement partie de leur mission.

Au cours de cette période, le réseau collégial voit ses activités de recherche se structurer par l'investissement du champ de la recherche technologique par les chercheuses et les chercheurs des collèges, la mise en place de programmes de financement stables et la création d'associations diverses regroupant les acteurs de ces milieux. Les retombées des activités des centres collégiaux de transfert de technologie sur la formation collégiale demeurent à ce jour significatives, tandis que le gouvernement accorde une place de plus en plus importante à l'innovation dans ses politiques. Les collèges poursuivent la structuration de la gouvernance de la recherche en adoptant, par exemple, des politiques internes de développement dans ce domaine.

« [...] les activités de recherche sont en croissance dans les collèges, notamment dans le domaine de la pédagogie, dans certains secteurs de la technologie, voire dans certains projets de recherche de type fondamental. Déjà, les conventions collectives ont commencé à intégrer certaines dispositions relatives à la recherche et tout porte à croire que l'ensemble des encadrements de l'enseignement collégial auront aussi à faire état de cette dimension de l'action des collèges. Manifestement, la commission Parent était à cent lieues d'envisager ce type d'évolution dans la mission des collèges » (CSE, 1988, p. 101).

9. Le nombre de CCTT est passé de 5 à 49 de 1983 à 2014. Une accélération de la création de CCTT a été notée à partir de 2007, 20 des 49 CCTT ayant vu le jour par la suite. Le nombre total de 49 est demeuré stable jusqu'en 2018, alors que la ministre responsable de l'Enseignement supérieur a annoncé la création de 10 nouveaux CCTT. Leur nombre se chiffre maintenant à 59.

La consolidation des outils de suivi du cheminement scolaire

En 1986, le Service régional d'admission du Montréal métropolitain instaure le système Profil scolaire des étudiants par programme (PSEP), qui permet encore aujourd'hui aux cégeps d'avoir accès à des statistiques comparatives sur le cheminement scolaire de leurs étudiantes et étudiants. Une seconde base informatique, Dépistage des étudiants faibles aux fins d'intervention (DEFI), est créée de même que des guides pratiques sur les programmes offerts dans tous les cégeps¹⁰. Au fil des ans, de plus en plus d'établissements demandent leur adhésion au SRAM, qui se voit alors octroyer le mandat national de rendre disponibles des données sur les enquêtes effectuées auprès des étudiantes et des étudiants du collégial et sur leur cheminement scolaire. Le SRACQ se détache éventuellement du SRAM pour développer ses propres outils informatiques, en ce qui concerne notamment l'admission en ligne et hors du Québec.

Les services d'admission sont au centre d'un réseau de professionnelles et de professionnels qui utilisent les données en soutien à la prise de décision dans chaque collège. Progressivement, ces services produisent des travaux de recherche sur la réussite scolaire. Ces données et travaux sont largement utilisés dans le milieu de la recherche portant sur l'enseignement collégial et dans les structures du réseau. De plus, les travaux de recherche sont abondamment cités, autant dans les écrits du Conseil que dans des publications scientifiques ou administratives. En 1989, le Conseil des collèges avance que « l'action de ces services régionaux d'admission contribue, de diverses façons, à mieux faire connaître aux divers responsables dans les commissions scolaires et aux élèves les conditions d'admission au collégial. De même, les études et les recherches qu'ils réalisent apportent d'importants éclairages sur différentes facettes de l'harmonisation (préalables, échecs et abandons, etc.) » (Conseil des collèges, 1989, p. 93). Il est à noter que ces services travaillent de concert avec les autres instances et structures émanant du réseau collégial et représentent des lieux de concertation¹¹.

L'adaptation aux technologies de l'information et de la communication (TIC)

L'informatique est apparue dans les collèges dans la première décennie du développement du réseau, avec les ordinateurs centraux à ruban perforé dont les données étaient gérées par le Ministère. La micro-informatique fait son entrée au collégial au cours des années 1980 ; l'informatique ne sera désormais plus limitée à la gestion et réservée aux tâches administratives (St-Pierre, 2017). De manière à assurer une certaine coordination dans le développement de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication en pédagogie, le poste de *conseiller en application pédagogique de l'ordinateur* (APO) est créé dans les collèges. L'Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire (APOP), fondée en 1982, regroupe des enseignantes et des enseignants, des professionnelles et des professionnels ainsi que des cadres des collèges du Québec qui s'intéressent à l'utilisation pédagogique de l'ordinateur. À compter des années 1990, les cégeps s'organisent pour relever les défis de l'ère d'Internet, notamment par la création du Réseau des répondantes et répondants TIC (REPTIC) et le développement des services partagés que sont la Vitrine technologie éducation (VTE), DECclik et ProfWeb.

La vie étudiante

En plus des activités militantes qui marquent les premières années des collèges, la vie étudiante est animée par un large éventail d'activités socioculturelles et sportives. Des organismes favorisant la collaboration et la synergie dans ces domaines s'ajoutent à ceux qui se consacrent aux champs de la pédagogie et de la recherche (Lecomte-Rousseau, 2017).

Dès leur création, les collèges se dotent de services d'animation socioculturelle afin de favoriser le développement social et personnel de chaque étudiante ou étudiant en fonction de ses centres d'intérêt, de ses besoins et de ses choix (Coulombe et Godbout, 2017). Les animatrices et animateurs socioculturels des collèges se mettent rapidement en réseau

10. Le *Guide pratique des études collégiales* a été remplacé en 2018 par le site Web Pygma.ca.

11. Le questionnaire *Aide-nous à te connaître* et le Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) sont des exemples de réalisations communes.

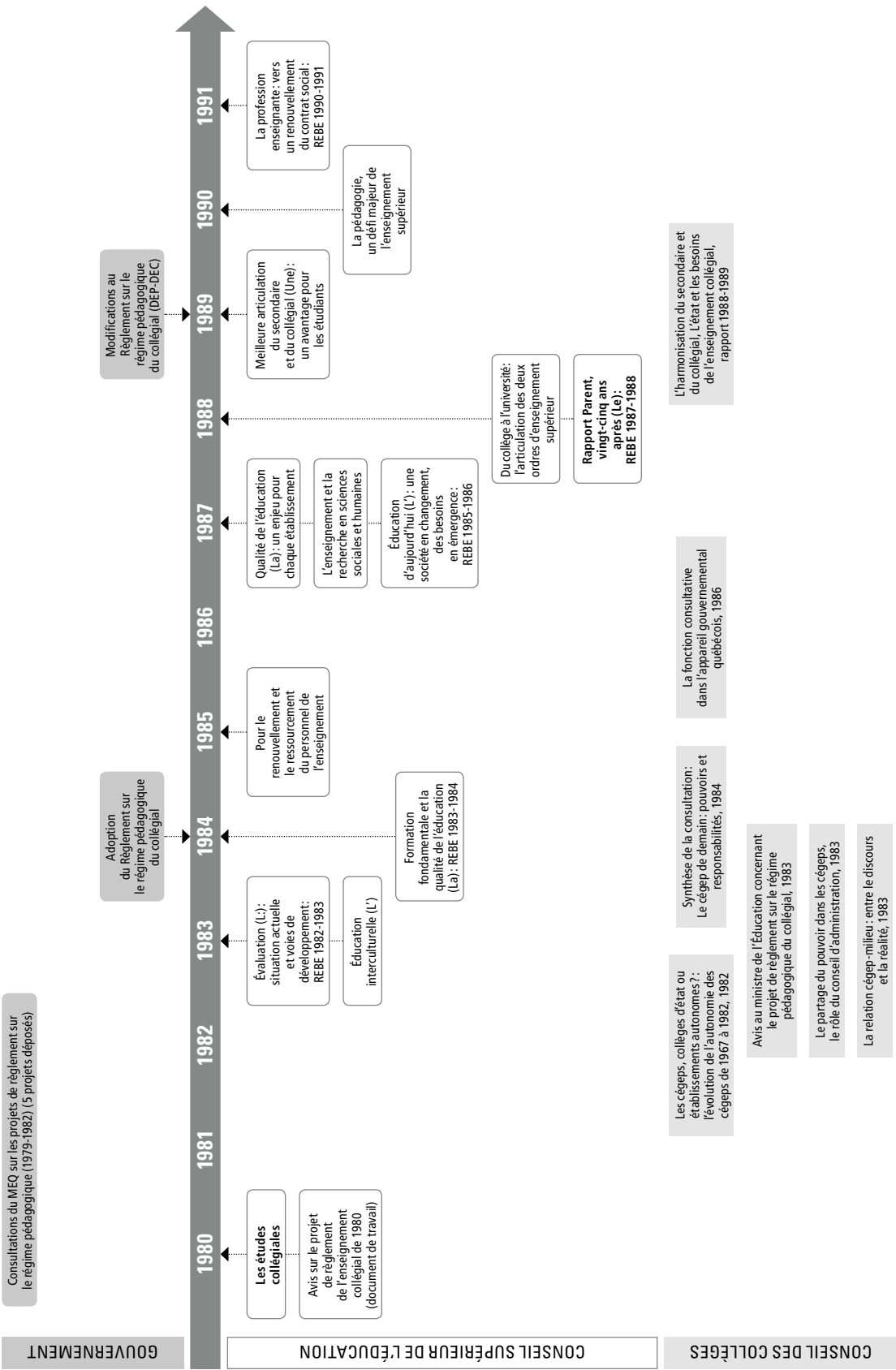
pour réaliser des projets communs : Cégeps en spectacle (1979), Festival intercollégial de danse (1985), Festival de théâtre (1986), Intercollégial d'arts plastiques (1990), etc. Au début des années 1990, les services d'animation étendent leur champ d'expertise à l'organisation d'activités périscolaires (Coulombe et Godbout, 2017). Ce type d'activités se situe au pourtour du contenu du programme sans être relié à la matière à apprendre et aurait l'avantage de concilier les aspects scolaire et parascolaire (CSE, 2008a). Dans la foulée de ces nouvelles activités, d'autres projets voient le jour tels que le Recueil intercollégial de poésie, le Forum étudiant de l'Assemblée nationale, les débats oratoires du Barreau de Montréal, les cafés philo et le bar des sciences. En raison de l'essoufflement des responsables de la vie socioculturelle dans les collèges (Coulombe et Godbout, 2017), le Réseau intercollégial des activités socioculturelles du Québec (RIASQ) est créé en 1995, regroupant la majorité des services d'animation culturelle des collèges publics et privés. Ce réseau travaille au développement d'activités éducatives de loisir culturel pour la population étudiante du milieu collégial.

L'activité physique et sportive contribue également à la vie étudiante des collèges dès leur création, alors que se développe une offre d'activités diversifiée pour répondre aux besoins des étudiantes et des étudiants. Au fil des années, les services des sports prennent de l'expansion et des ligues intercollégiales sont mises sur pied dans plusieurs disciplines. À compter de 1969, les collèges publics et privés se rassemblent pour créer des associations sportives responsables de gérer les ligues intercollégiales, ce qui conduit, en 1973, à la fondation de la Fédération des associations sportives collégiales du Québec (Fallon et autres, 2017). En 1988, le gouvernement impose un regroupement des entités sportives des secteurs scolaire, collégial et universitaire pour former la Fédération québécoise du sport étudiant, qui deviendra, à la fin des années 2000, le Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ). Sa mission consiste à assurer la promotion et le développement du sport et de l'activité physique en milieu étudiant, de l'initiation jusqu'au sport de haut niveau, tout en favorisant l'éducation, la réussite scolaire et la santé des jeunes. Le secteur collégial du RSEQ compte 67 établissements membres, tant publics que privés.

En résumé : période de 1980 à 1991

Au cours de cette période, l'organisation de l'enseignement collégial s'est consolidée par l'adoption d'encadrements et de dispositifs destinés à assurer la qualité de l'enseignement et de la formation ainsi que la réussite des étudiantes et des étudiants. Par leur sens de l'innovation et leur capacité d'adaptation et d'autorégulation, les établissements ont établi, individuellement mais surtout collectivement, des structures pour répondre aux besoins émergents. La création de l'AQPC, la mise en place des services aux étudiantes et aux étudiants, le partage d'outils de suivi du cheminement scolaire et de résultats de recherche par les services d'admission, la structuration de la recherche au collégial, la mobilisation face aux défis de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et l'apprentissage de même que les organismes qui se consacrent à l'animation de la vie étudiante sont quelques exemples d'initiatives menées en réseau qui caractérisent la culture propre à cet ordre d'enseignement. Les collèges unissent leurs efforts et demeurent proactifs pour répondre aux besoins émergents, et cette capacité d'adaptation et d'innovation sera particulièrement sollicitée pour la gestion du changement majeur qui marquera les années suivantes.

FIGURE 2
LA CONSOLIDATION DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL ET L'ÉCLOSION
DE LA CULTURE COLLÉGIALE (DE 1980 À 1991)



1.2.3 **PÉRIODE 3 : LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL ET SON IMPLANTATION (DE 1992 À 2003)**

Cette période est l'époque dite du renouveau de l'enseignement collégial, une étape marquante de l'histoire des collèges qui vient confirmer leur appartenance à l'enseignement supérieur par les modifications apportées à leur mission et la plus grande autonomie qui leur est accordée, dont les nouvelles responsabilités attribuées en matière de gestion des programmes d'études.

À l'occasion du 25^e anniversaire des cégeps et en réponse à « la grogne de l'opinion publique face à l'enseignement et à un scepticisme persistant quant à la pertinence de cet ordre distinct et unique » (Dorais, 2013, p. 123), la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science demande à la commission parlementaire de l'éducation de procéder à un examen « en profondeur » de l'enseignement collégial en mars 1992 (MESS, 1993). Cet appel fait écho au discours social ambiant, à ladite « crise de l'éducation » ou à la « nécessaire réforme de l'éducation » du début des années 1990 (CSE, 1993, p. 9). On reproche alors au système d'éducation de produire des exclus composés non seulement de décrocheuses et de décrocheurs, mais également de diplômées et de diplômés dont la qualité de la formation est présumée douteuse : « Trente ans après la réforme issue du rapport Parent, on prend conscience qu'un nouveau bond en avant est encore nécessaire » (CSE, 1993, p. 9).

Les nouveaux besoins de la société sont placés à l'avant-scène, alors que le modèle bureaucratique est jugé inefficace pour y répondre. On parle dorénavant de concertation et de responsabilité des structures étatiques. On souhaite aussi repenser l'avenir, qui, de l'avis des divers observateurs de cette décennie, sera marqué par le développement scientifico-technique, l'internationalisation des rapports humains, la « mondialisation de l'économie, [la] concurrence internationale, [la] compétitivité entre les nations, [l']amélioration de la productivité, [les] contraintes économiques limitant le rôle de l'État, [la] considération de la "matière grise" comme la ressource la plus importante du pays » (CSE, 1992b, p. 7). L'ensemble de ces facteurs dicte les besoins : hausse globale de la qualification et amélioration de la réussite scolaire et de la diplomation. Bref, l'enseignement supérieur doit se massifier.

« La volonté de faire de l'atteinte du diplôme d'études collégiales le seuil minimal souhaitable de scolarisation dans notre société apparaît de plus en plus comme opportune et raisonnable » (CSE, 1988, p. 45).

À la demande de la ministre, le Conseil des collèges dépose un rapport à caractère prospectif dans la foulée de l'« examen en profondeur » de l'enseignement collégial initié par la ministre. Le Conseil supérieur de l'éducation mène également des consultations pour éclairer la ministre sur les questions de l'heure. À l'orée du changement de millénaire, ce dernier réclame un « nouvel "esprit", correspondant aux exigences d'entrée dans le XXI^e siècle » (CSE, 1992b, p. 128) : meilleur arrimage interordres, souplesse organisationnelle, autonomie accrue des collèges, cheminelements diversifiés, consolidation du processus d'orientation scolaire et professionnelle, aménagement de passerelles entre le collégial et l'université, offre de programmes d'insertion, de formation initiale ou de perfectionnement de durée variable, régimes de fréquentation à temps plein et à temps partiel, etc. Les deux organismes-conseils décrivent un environnement axé sur la performance, les exigences économiques et la compétitivité sur un fond de néolibéralisme régnant. C'est dans un tel contexte que le réseau collégial doit relever de nouveaux défis : « faire plus ou autrement avec les mêmes moyens [...] être souple et trouver les mécanismes lui permettant de s'ajuster rapidement à de nouveaux besoins, particulièrement en formation professionnelle » (Conseil des collèges, 1992, p. 65). La conjoncture socioéconomique de l'époque tend vers une collaboration plus étroite des cégeps avec les partenaires du monde du travail, dans un système de formation continue permettant le perfectionnement et le recyclage des travailleuses et des travailleurs. Une hausse globale de la qualification de même qu'une formation plus générale et polyvalente que très spécialisée apparaissent incontournables. Le paradigme de l'approche-programme,

« Interprétant la mise sur pied des cégeps comme une expérience de long terme, le Conseil considère qu'il faut consolider le "projet éducatif" de cette institution, bien qu'il existe encore beaucoup d'imperfections à corriger et de nombreux défis à relever » (CSE, 1992b, p. 124).

en filigrane depuis sa promotion par le Conseil supérieur de l'éducation dans les années 1970, rejaillit lors des travaux de la commission parlementaire de l'éducation en 1992, dans une perspective de réussite éducative : « on cherche les lignes de cohérence [...], on aborde la question de la formation fondamentale et de fond culturel commun [...], on prône l'adoption de projets éducatifs qui caractériseraient les cégeps et renforceraient d'autant plus la compréhension du réseau collégial pour l'étudiant » (Boisvert, Lacoursière, et Lallier, 2008, p. 69).

Les différents travaux de réflexion donnent lieu au renouveau de l'enseignement collégial. Le gouvernement « refait le choix du collège québécois » et souhaite y opérer « des redressements majeurs » (MESS, 1993) pour que « prennent fin les "interrogations lancinantes et démobilitatrices" sur l'avenir du collège québécois » (CSE, 1997b, p. 5).

Une mission révisée et un nouveau partage des responsabilités

Le renouveau de 1993 confirme la mission fondamentale de formation confiée à l'enseignement collégial par le rapport Parent, qui consiste à préparer aussi bien aux études universitaires qu'à l'exercice de fonctions de travail de niveau technique (MESS, 1993, p. 9). Il vient de plus l'élargir en introduisant des changements à la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, pour que « les pouvoirs du collège s'exercent aussi dans des activités de formation de la main-d'œuvre, de recherche, de transfert de technologie, d'aide à l'entreprise, de développement régional, de services à la communauté et de coopération internationale » (MESS, 1993, p. 29). Enseignement et recherche apparaissent ainsi intimement liés au collégial (Lapostolle et Piché, 2010).

En 1997, le Conseil écrit que la « recherche a été jusqu'à maintenant réellement présente dans le réseau collégial. Elle y a incarné un élément significatif de diversification du travail, en même temps qu'une source importante de ressourcement et de qualification » (CSE, 1997a, p. 70). Or, l'« âge d'or » de la recherche au collégial a pris fin à partir de 1995, dans le contexte de restrictions budgétaires, alors qu'étaient revus les programmes de subvention destinés à la recherche au collégial et qu'étaient abolis la quasi-totalité des équivalents temps complet alloués à la recherche dans les conventions collectives du personnel enseignant des collèges (Piché, 2011). En 2001, « la recherche collégiale bénéficie d'un réinvestissement significatif » (Lapostolle et Piché, 2017, p. 420) provenant principalement de nouvelles sources de financement des organismes subventionnaires canadiens et 25 nouveaux CCTT seront reconnus pendant la décennie 2000. Le champ d'action des CCTT débordera plus tard de la technologie pour s'étendre à l'innovation sociale avec la création de trois centres liés aux pratiques sociales novatrices.

Par ailleurs, une série de mesures administratives, pédagogiques et législatives sont mises en œuvre dans la foulée de ce renouveau : la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel est réécrite pour qu'y soient inscrits les programmes de formation comme centre de la mission des cégeps ; le Conseil des collèges est aboli en 1993 au profit de la création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) et le règlement de 1984 est remplacé par le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) en 1994. S'ajoute surtout le chantier de la révision de l'ensemble des programmes et des cours sous le paradigme d'une approche par compétences (APC) centrée sur l'étudiante ou l'étudiant.

Le gouvernement décentralise et se défait d'une bonne partie de ses responsabilités en matière de gestion des programmes au profit des collèges : « en 1993, le statut des établissements d'enseignement collégial comme établissements d'enseignement supérieur a été réaffirmé. L'enseignement collégial a alors été invité à se situer davantage dans le circuit de l'enseignement supérieur et, à ce titre, à assumer des responsabilités plus grandes en matière de gestion des études » (MEQ, 2004b, p. 8). Le Ministère se concentre désormais sur les objectifs à viser et les standards à atteindre, laissant aux collèges le soin d'agencer les activités à leur façon en contrepartie de mécanismes d'évaluation *a posteriori*¹². Le modèle préexistant

12. Il s'agit notamment de l'obligation de se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation des programmes, d'une épreuve synthèse à la fin de chaque programme d'études et d'épreuves uniformes en langue et littérature au terme de la formation, et de celle de se soumettre à une évaluation de la PIEA, de la PIEP et des programmes d'études par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

s'en voit alors profondément changé avec cette occasion de construire de nouveaux programmes en fonction de leurs finalités et dont les cours doivent être cohérents par rapport à l'ensemble édifié. Or, l'approche par compétences n'est pas très connue au moment de sa mise en valeur et aucun modèle de référence n'a été fourni par le gouvernement : « cette réforme venait bousculer les habitudes et peu de gens accueillaient ces changements comme une occasion à saisir pour bonifier l'enseignement collégial » (Ladurantaye, 2011, p. 49). De plus, l'approche-programme qui se déploie lentement soulève de nouveaux défis considérés comme importants et exigeants. Le collège n'a plus comme tâche de multiplier la quantité de services : « c'est plutôt d'un défi de qualité dans une situation de complexité croissante qu'il s'agit » (CSE, 1996, p. 37). L'approche-programme est une grande valeur ajoutée de la réforme et fait partie du changement culturel.

À défaut de réglementer la qualification requise pour le personnel enseignant, la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science exige que les collèges se dotent d'une politique institutionnelle de gestion des ressources humaines comprenant des dispositions concernant l'embauche, l'insertion professionnelle, l'évaluation et le perfectionnement de leurs employées et employés (MESS, 1993). Dans la foulée de l'adoption de cette politique par les collèges, le Ministère prévoit également leur transférer les sommes allouées au perfectionnement, qu'il gérât lui-même jusqu'à ce moment (MESS, 1993). En 2000, le Conseil constate que les exigences minimales d'embauche des enseignantes et des enseignants demeurent essentiellement disciplinaires, du niveau d'un baccalauréat, et que le perfectionnement est accessible sur une base volontaire, malgré des intentions exprimées à plusieurs reprises pour modifier la situation (CSE, 2000b). Néanmoins, il observe que les enseignantes et les enseignants sont de plus en plus nombreux à dépasser ces conditions minimales. À cet égard, il note, pour l'année 1997-1998, que les personnes ayant 18 années ou plus de scolarité représentent 74,8 % du personnel enseignant, soit 20,9 % pour 18 années, 46,9 % pour 19 années et 7,0 % pour le doctorat. Il observe d'ailleurs une croissance du nombre de personnes ayant terminé des études doctorales : « [...] chez les enseignantes et enseignants permanents, on en comptait 555 (5,9 %), en 1994-1995, et 645 (7 %), en 1997-1998 » (CSE, 2000b, p. 14). Il ajoute que près de 20 % des enseignantes et des enseignants ont amorcé une formation en éducation en plus de leur formation disciplinaire.

La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial est créée comme corollaire de la plus grande autonomie accordée aux collèges. Elle se voit confier la mission de contribuer à l'amélioration continue de la qualité de la formation collégiale et d'en témoigner, et choisit d'exercer son mandat dans une approche de soutien et d'accompagnement des établissements afin de les amener à développer progressivement une expertise en matière d'évaluation. Les collèges sont désormais tenus de se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) et d'une politique institutionnelle d'évaluation des programmes (PIEP), de voir à leur application et de témoigner auprès de la Commission de la qualité de ces politiques ainsi que de celle de leurs programmes. Au début des années 2000, ils ont l'obligation d'adopter un plan de réussite et, quelques années plus tard, un plan stratégique incluant le plan de réussite, et de les soumettre à la CEEC pour évaluation. Parallèlement aux opérations menées par la CEEC, la mise en place progressive au sein des collèges d'outils d'évaluation des programmes, de systèmes d'information sur ceux-ci et de mécanismes d'assurance qualité conduit peu à peu à l'essor d'une expertise, voire d'une culture de l'évaluation. Les collèges doivent affecter leurs ressources au déroulement de ces nouvelles activités.

Une mise en œuvre sur fond de défis et de tensions

La réforme est introduite avec, de la part du Ministère, une ligne directrice qui implique de nombreux changements, par exemple l'approche par compétences, l'approche-programme, de nouvelles approches pédagogiques de même que de nouvelles façons de définir les programmes et les politiques institutionnelles. Son implantation donne lieu à une multitude de chantiers qui ont des répercussions sur l'ensemble des activités des collèges et demandent un travail d'appropriation de la part de l'ensemble de la communauté collégiale.

Des tensions marquent ces premières années du renouveau. Bien que l'absence de rigueur ait été dénoncée avant sa mise en œuvre, certains se montrent attachés au cadre antérieur. Le caractère normé des objectifs et standards définis par le Ministère génère une crainte de se retrouver dans un environnement trop prescriptif qui contreviendrait à l'esprit de l'enseignement supérieur. Puisque les compétences sont définies de concert avec les employeurs, des professeures et des professeurs de la formation générale craignent que les collèges se trouvent asservis au marché du travail. L'implantation de l'approche par compétences se déroule de façon plus aisée dans les programmes techniques que les programmes préuniversitaires et les cours de formation générale. Des résistances persistent encore aujourd'hui quant à l'approche par compétences dans certaines disciplines de la formation générale et de la formation préuniversitaire.

Par ailleurs, des résistances accompagnent aussi l'implantation de l'approche-programme de même que l'arrivée de la CEEC. Le leadership pédagogique, autrefois laissé en grande partie au personnel enseignant et aux départements, s'est déplacé du côté de la direction. Les enseignantes et les enseignants doivent désormais rendre des comptes à la direction, notamment au regard de la qualité de leurs plans de cours et de leurs évaluations terminales. La direction, de son côté, doit rendre compte à la CEEC de la qualité de sa PIEA, de sa PIEP et de ses programmes d'études. Un changement de culture important s'opère à ce moment, soit l'introduction d'une culture d'évaluation. Dans cette mouvance, les conseillères et conseillers pédagogiques, jusqu'ici principalement affectés à l'animation et au développement pédagogiques, voient leur champ d'activités migrer vers la révision des programmes par compétences, l'évaluation continue de ceux-ci, l'analyse de la conformité des plans de cours et d'autres activités liées à la reddition de compte demandée par le Ministère. Dans les établissements, l'animation pédagogique auprès du personnel enseignant de la part des conseillères et conseillers pédagogiques laisse place, en grande partie, aux nouvelles obligations introduites par le renouveau. Dans ce contexte, le renouvellement de la pratique professionnelle enseignante apparaît comme un enjeu majeur.

Les défis du renouveau relevés en réseau et la mobilisation pour la réussite

Au cours de cette période, le travail en commun pour la mise en œuvre de la réforme est marquant, notamment au regard de l'approche par compétences et de l'approche-programme. Les organismes de concertation de l'enseignement collégial¹³ assurent l'animation et le développement pédagogiques pour répondre aux nouvelles exigences de la réforme. Le réseau parvient à rendre compte de ses nouveaux mandats et rôles, comme en témoigne la CEEC en 1996 : « La révision rendue nécessaire par les exigences du renouveau de l'enseignement collégial a donné lieu à des politiques plus complètes, de meilleure qualité, susceptibles d'assurer des évaluations justes, équitables et équivalentes. [...] Elle aura fait avancer dans les collèges la réflexion sur l'approche par objectifs et standards et sur la réalisation de l'approche-programme [...] » (CEEC, 1996, p. 15).

Pendant que le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire est revu en 1998 et que se développe une politique de la formation continue, un dernier chantier est mis en branle au début des années 2000 avec un réinvestissement balisé en fonction de plans de réussite et de diplomation. Au lendemain du Sommet du Québec et de la jeunesse, le Ministère exige des établissements la fixation et l'atteinte de cibles quantitatives dans le but d'augmenter significativement le taux de diplomation. Ils doivent ainsi dresser un état de la situation et définir les moyens à mettre en œuvre pour améliorer la réussite scolaire, la persévérance aux études et la diplomation de même que des objectifs quantitatifs d'amélioration de ces derniers indicateurs. La CEEC reçoit, par la même occasion, le mandat d'évaluer ces plans de réussite.

Le réseau collégial se mobilise pour la réussite. La Fédération des cégeps négocie auprès du Ministère la création et le financement récurrent d'un organisme après que ses membres se sont engagés à se doter d'un plan institutionnel de la réussite et de la diplomation. Rattaché à la Fédération, l'organisme aurait essentiellement pour mandat de soutenir les

13. Particulièrement, l'AQPC, Performa et le Centre d'études, de développement et d'animation pédagogiques.

collèges dans cette démarche. En 2000, le Carrefour de la réussite au collégial est créé et ses activités sont ainsi soutenues par une subvention récurrente du Ministère. Quelques années plus tard, lors de l'évaluation des plans de réussite, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial affirme que le Carrefour « a favorisé le travail en synergie des professionnels et enseignants » (CEEC, 2004a, p. 20). La contribution du Carrefour est aussi soulignée lorsque l'organisme rend public un document portant sur l'évaluation des mesures d'aide. Dans un avis publié en 2008, le Conseil statue sur l'importance de maintenir le Carrefour et les autres lieux de concertation (CSE, 2008a). Il rapporte également les résultats du bilan des premiers plans de réussite, établi en 2004 par la Fédération des cégeps et démontrant la nécessité de la concertation et de la mobilisation institutionnelle de l'ensemble du personnel pour la réussite ainsi que l'importance d'une bonne connaissance des caractéristiques des étudiantes et des étudiants (CSE, 2008a).

« Les collèges, par l'entremise du Carrefour de la réussite au collégial et d'autres organismes, ont mis en commun différents outils et ressources pour partager leur expertise et faire connaître les mesures qui leur semblent appropriées pour soutenir leurs étudiants. Le Conseil estime important que ces lieux de concertation continuent d'exister afin de favoriser la mise en commun de ce qui a été développé et expérimenté au regard du soutien à l'engagement des étudiants » (CSE, 2008a, p. 44).

Dans le sillage des plans de réussite, les collèges créent différents outils afin de mieux connaître ces caractéristiques, dont le questionnaire *Aide-nous à te connaître*, élaboré par le SRAM. Cet outil est utilisé à ce moment pour recueillir à la fois des données quantitatives sur le rendement scolaire des jeunes et des données qualitatives sur certains de leurs comportements par rapport aux études. Il sert également à définir les mesures d'aide et l'encadrement à offrir aux étudiantes et aux étudiants de la première session ou de la première année. Le questionnaire et son mode d'administration évoluent au fil des ans jusqu'à ce qu'une refonte soit proposée en 2013 par un comité de la Fédération des cégeps, en fonction des nouvelles réalités étudiantes. Le Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC), issu de ces travaux, entre en vigueur en 2014.

Les défis de la réussite s'accroissent avec la diversification croissante de la population étudiante, amorcée au cours de la période précédente. À partir de la fin des années 1990, on assiste à une hausse importante du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap, attribuable en partie à la fréquentation du collégial par des étudiantes et des étudiants présentant un trouble d'apprentissage, un trouble de santé mentale ou un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)¹⁴ (Ducharme et Montminy, 2012a). Cette nouvelle réalité résulte de l'évolution du cadre normatif régissant les pratiques d'adaptation scolaire au primaire et au secondaire, de la jurisprudence et de la mise en œuvre du renouveau pédagogique des années 1990. Ces éléments conjugués ont pour effet de permettre à un plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap de fréquenter les classes ordinaires des établissements offrant l'éducation préscolaire, le primaire ou le secondaire, tout en bénéficiant de services adaptés. Ce faisant, plusieurs de ces élèves remplissent alors les exigences pour être admis au collégial. Cette population étudiante dite « émergente », dont plus du quart des individus ont plus d'une incapacité, présente des troubles d'apprentissage ou de l'attention, des déficiences motrices, des déficiences auditives, des problèmes médicaux ou des troubles psychologiques.

L'intégration des technologies de l'information et de la communication

À l'époque du renouveau, la survie du Service de développement de matériel didactique de la Direction générale de l'enseignement collégial¹⁵ et de la Vitrine technologie éducation (VTE) est menacée par des restrictions budgétaires. On taxe alors l'organisation scolaire de ne pas offrir les conditions propices à ce que lesdites « nouvelles technologies de

14. De 186 à 2 143 étudiantes et étudiants entre 2005 et 2009 sur un total de 860 à 4 309 (ou de 21,6 % à 49,7 %).

15. Cette division du Ministère est devenue le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDM) en 1993. Son rôle est d'apporter un soutien pédagogique, technique et financier aux enseignantes et aux enseignants du collégial qui souhaitent produire du matériel didactique, imprimé ou informatisé. Lorsque son administration a été confiée au Collège de Maisonneuve, en 1993, le CCDM est devenu le CCDMD. Ce centre est principalement financé par le Ministère et certains de ses services bénéficient de l'Entente Canada-Québec relative à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement des langues secondes.

l'information et de la communication » (NTIC) révèlent leur potentiel d'enrichissement pédagogique. En ce qui concerne ce constat partagé par les acteurs du milieu de l'enseignement, le Conseil publie un rapport sur l'état et les besoins de l'éducation sous le thème des NTIC (1993-1994). Il insiste sur l'ampleur sociale et culturelle du phénomène qu'elles représentent. Quelques années plus tard, soit en 1999, la Fédération des cégeps mentionne, dans un rapport sur l'intégration des TIC dans la pédagogie collégiale, qu'il existe une grande diversité d'activités de formation continue pour soutenir les enseignantes et les enseignants du collégial (Piché, 2011). Ces activités sont offertes par les conseillères et conseillers pédagogiques, des firmes privées et les nombreux organismes dont s'est doté le réseau¹⁶. L'offre comporte des activités ou des ateliers d'initiation à des environnements ou à des logiciels permettant d'acquérir une capacité minimale à utiliser l'ordinateur et des activités portant sur des logiciels ou un environnement technologique permettant d'agencer, de modifier ou de développer de nouvelles stratégies pédagogiques. Le Conseil remarque cependant, dans un avis publié la même année, que « les collèges et les enseignants à la recherche d'une formation qui répondrait à leurs besoins spécifiques en matière d'intégration des technologies à l'enseignement ont de la difficulté à s'y retrouver » (CSE, 2000a, p. 76).

Le bilan du nouveau

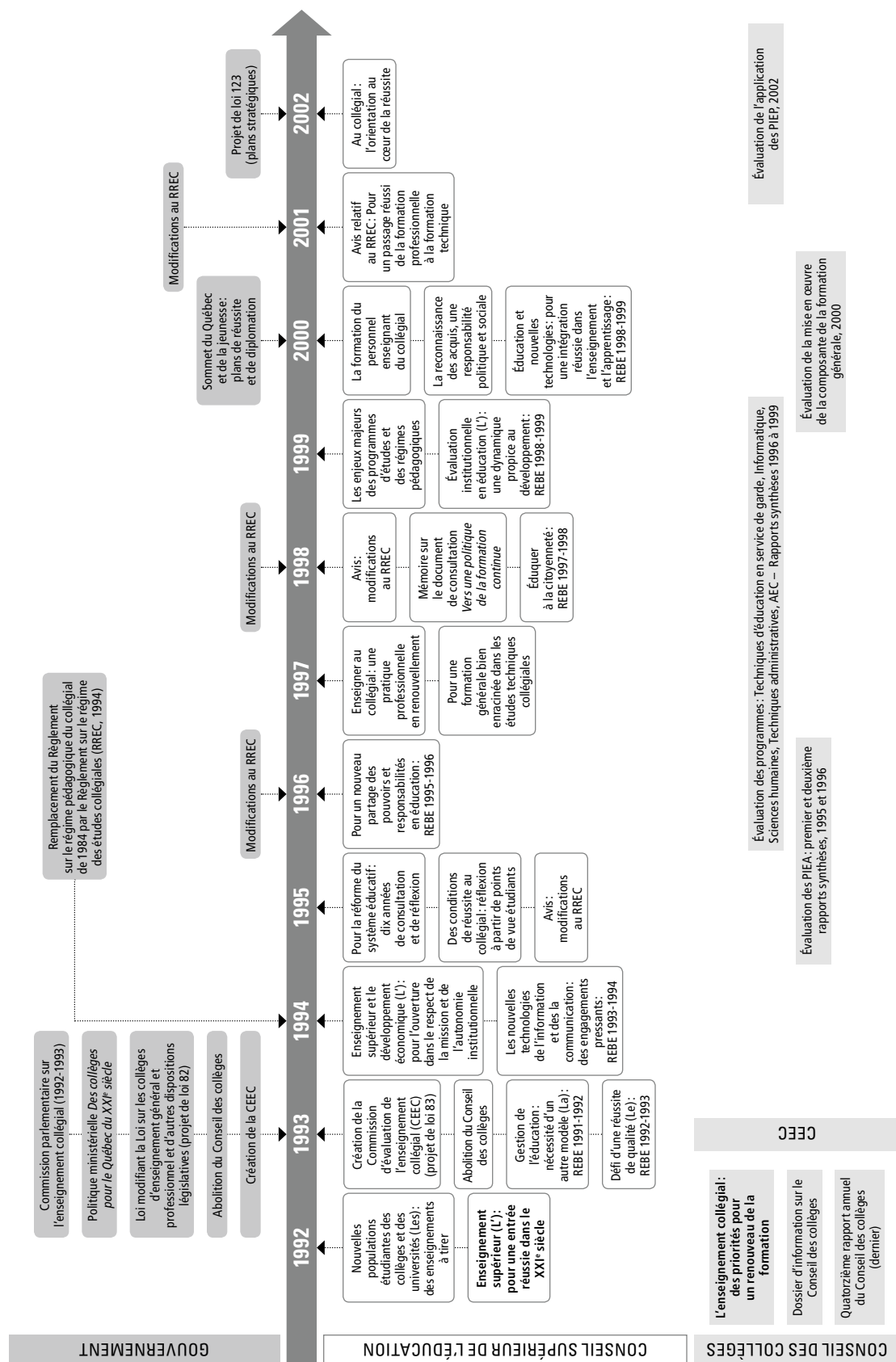
En dépit des réussites issues de l'adaptation des établissements au nouveau, plusieurs éléments restent à parfaire. Par exemple, les compressions dans le secteur public et l'alourdissement de la charge de travail des enseignantes et des enseignants sont mis à jour par le Conseil. Dans un avis qui traite de l'implantation du nouveau dans les programmes techniques, le Conseil (2004) dresse un bilan somme toute positif quant à la pertinence et à la qualité des changements entraînés par la réforme et ayant un impact sur les programmes. Il confirme, entre autres, la pertinence du mode d'élaboration des programmes, tant pour le volet ministériel que le volet local, et il réaffirme la pertinence de la formation générale dans les programmes techniques, tout en mentionnant qu'elle gagnerait à être plus signifiante pour les étudiantes et les étudiants (CSE, 2004).

En résumé : période de 1992 à 2003

Ces bouleversements et cette réorganisation majeure de l'enseignement collégial à partir de 1993 ont ancré les collèges dans la poursuite de la qualité, sous le signe d'une rééquilibration du partage des pouvoirs entre le pôle institutionnel et le pôle central ministériel. De multiples chantiers ont été mis en branle dans les collèges pour atteindre les objectifs du nouveau : définition des programmes par compétences, mise en œuvre d'un nouveau paradigme pédagogique et d'évaluation en lien avec l'APC, développement de l'approche-programme, élaboration de politiques institutionnelles d'évaluation des programmes, obligation de témoigner auprès de la CEEC de la qualité de ses politiques d'évaluation et de ses programmes, élaboration d'outils d'évaluation, etc. Malgré l'embauche de nouvelles ressources, les responsabilités des conseillères et conseillers pédagogiques, auparavant affectés en majorité à l'animation pédagogique, ont migré en grande partie vers ces nouvelles activités. Le renouvellement de la pratique professionnelle enseignante est apparu comme un enjeu majeur dans le contexte de la réforme. Malgré les tensions vécues, les collèges ont uni leurs efforts pour relever collectivement les défis du nouveau ainsi que ceux associés à la réussite des étudiantes et des étudiants. Si certains éléments de la réforme restent à parfaire, cette dernière a profondément transformé les collèges en confirmant leur appartenance à l'enseignement supérieur et en leur accordant une plus grande marge d'autonomie.

16. Performa, la Vitrine APO, l'APOP, l'APOPMobile, le CCDMD et le Centre collégial de formation à distance.

FIGURE 3
LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL ET SON IMPLANTATION (DE 1992 À 2003)



1.2.4 **PÉRIODE 4 : DES ÉTABLISSEMENTS MATURES FACE AUX DÉFIS DU 21^e SIÈCLE (DE 2004 À 2017)**

Les collèges font leur entrée dans le nouveau millénaire sur la base des assises héritées du renouveau de la décennie précédente. Nouveau paradigme pédagogique et évaluatif, programmes redéfinis et plus cohérents, responsabilisation pour la qualité des programmes, autonomie accrue et appartenance bien affirmée à l'enseignement supérieur sont au nombre des acquis qui les caractérisent durant cette période récente. Les collèges s'engagent à faire face aux défis du 21^e siècle et à poursuivre leur évolution dans le chemin tracé par le renouveau.

« À partir de 2000, le contexte accéléré d'une économie du savoir et de l'internationalisation de l'enseignement supérieur jumelé à l'état des finances publiques, à la responsabilité et à l'obligation de rendre des comptes sur les dépenses publiques encouragent le gouvernement à analyser ses dépenses et à rationaliser davantage ses investissements dans le système d'éducation » (Héon et Ébaneth, 2008, p. 172). La nouvelle gestion publique introduite par le gouvernement par l'adoption de la Loi sur l'administration publique met l'accent sur la gestion axée sur les résultats et la qualité du service aux citoyennes et aux citoyens. Ce virage se traduit notamment, pour les cégeps, par l'obligation de se doter d'un plan stratégique, y compris un plan de réussite, et d'en rendre compte à la ou au ministre à l'intérieur de leur rapport annuel. On assiste à un alourdissement des règles gouvernementales en matière de contrôle des dépenses. Les budgets accordés aux collèges sont désormais assortis d'obligations de reddition de compte qui se multiplient rapidement. L'explosion des technologies numériques pose également des enjeux pour le financement des collèges.

C'est aussi le début d'une période « assez prolifique en politique publique, des politiques qui visent cependant à régler des problèmes particuliers plutôt qu'à refaire le monde » et qui « abordent généralement les questions par le biais de la gestion des services et des institutions beaucoup plus que par celui des finalités, des perspectives et des orientations à privilégier » (Lucier, 2016, p. 34). On constate, dans ces années et jusqu'à aujourd'hui, que toutes les politiques élaborées en enseignement supérieur ne sont pas nécessairement menées à terme (Lucier, 2016). À l'enseignement collégial, les occasions d'échange et de réflexion amorcées par le gouvernement se révèlent infructueuses ou génèrent des suites modestes.

Des rendez-vous manqués pour l'évolution des collèges

Le Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial de 2004 invite à une « réflexion en profondeur sur cet ordre d'enseignement » par l'étude de quatre thématiques : le modèle de l'enseignement collégial québécois, le cheminement scolaire des étudiantes et des étudiants, la contribution des établissements d'enseignement collégial au développement du Québec et de ses régions de même que le financement de l'enseignement collégial (MEQ, 2004b). Ces questions sont discutées sur un fond d'enjeux relatifs à l'évolution démographique, à la diversité croissante de la population étudiante, au développement régional, à la réussite des étudiantes et des étudiants, à la recherche d'efficacité, au contrôle des coûts, à l'internationalisation, à la souplesse de l'offre de services et à la mobilité des personnes. Le débat appelle à l'émergence de points de vue novateurs pour tenir compte de ces préoccupations et porte sur la possibilité d'un remodelage substantiel de l'enseignement collégial. Dans l'opinion publique, cette consultation est perçue comme une remise en question des résultats des collèges qui donne lieu à des propositions allant jusqu'à l'abolition des cégeps. Cette opération créera une véritable « onde de choc au sein des cégeps » (Héon et Ébaneth, 2008, p. 173).

Dans son discours de clôture du Forum, le ministre de l'Éducation affirme l'attachement du gouvernement envers les cégeps ainsi que sa conviction de leur fort potentiel pour l'avenir. Il expose sept pistes jugées prometteuses : l'autonomie institutionnelle, la diversification des profils institutionnels, le développement de toutes les régions du Québec, la gestion des parcours étudiants (conditions d'admission, format et durée des programmes techniques, certifications intermédiaires), la formation générale, les modes de gouvernance de même que les dispositifs de liaison entre les ordres d'enseignement (Reid, 2004). Ce forum n'aura pas de suite puisque les acteurs du milieu collégial ne réussiront pas à atteindre un consensus sur les voies d'évolution.

Des modifications peu substantielles au RREC découlent de ce forum au cours des trois années suivantes. Elles touchent à l'admission au collégial, à l'organisation scolaire et à la sanction des études à la suite de l'application progressive du nouveau régime pédagogique à l'enseignement obligatoire et de l'arrivée des élèves issus du renouveau dans les collèges. Elles concernent particulièrement les conditions d'admission au collégial pour les titulaires du diplôme d'études secondaires (DES) et du diplôme d'études professionnelles (DEP) (2007) ; introduisent deux nouvelles modalités d'admission à un programme conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC), à savoir l'admission conditionnelle et l'admission sur la base d'une formation jugée suffisante ; amènent des changements à la formation générale complémentaire ainsi qu'aux règles d'élaboration du calendrier ; permettent la délivrance de deux nouveaux types de diplômes (DEC sans mention de programme d'études et diplôme de spécialisation d'études techniques [DSET]) (2008) ; permettent l'admission conditionnelle à un programme menant au DSET et l'admission à un tel programme sur la base d'une formation jugée suffisante et permettent d'imposer des cours de mise à niveau à des élèves admis à un programme menant au DEC sur la base d'une formation jugée équivalente (2009).

Par ailleurs, dans l'esprit d'une saine gouvernance des cégeps et d'une reddition de compte sur la performance du système collégial, le gouvernement propose, en 2009, le projet de loi 44, soit la Loi modifiant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel en matière de gouvernance. Ce projet de loi comporte des principes relatifs, entre autres, à la composition, au fonctionnement et aux responsabilités du conseil d'administration d'un collège et prévoit l'introduction d'indicateurs de performance dans les plans stratégiques des cégeps ainsi que la production d'un rapport triennal sur la performance du système collégial par la ou le ministre. Ce projet de loi devient lettre morte.

En 2012, le Québec assiste à un mouvement de grève étudiante déclenché par la hausse des frais de scolarité annoncée par le gouvernement. En plus de représenter un mouvement social important, cet événement engendre des répercussions sur le fonctionnement des collèges, leur culture de collaboration et les relations de travail en rétablissant certaines oppositions et en créant des clivages idéologiques. À l'issue de cette crise, le gouvernement s'engage à tenir le Sommet sur l'enseignement supérieur, sous le thème *S'engager ensemble vers une société du savoir*, et propose l'étude de quatre sous-thèmes : la qualité de l'enseignement et la gouvernance des établissements, le soutien à la recherche, le financement des universités ainsi que l'accessibilité et la persévérance aux études (MESRST, 2013). Bien que cet événement se déroule en majeure partie à la demande des universités, le gouvernement confie également aux collèges un chantier portant sur l'optimisation de l'offre de formation. Le rapport qui en découle mentionne les défis à relever pour adapter l'enseignement collégial aux réalités actuelles. Parmi ceux-ci se trouvent la révision de la formation générale, le recadrage de l'épreuve uniforme de langue d'enseignement dans un environnement pédagogique de même que le partage des responsabilités entre l'État et les collèges en matière de gestion des programmes d'études pour tendre vers une autonomie accrue des collèges (Demers, 2014b). Cette préoccupation pour une plus grande autonomie qui refait surface ne trouvera pas écho dans les modifications au RREC proposées en 2017, à la suite d'une consultation sur l'enseignement supérieur qui suggérera également de réintroduire le Conseil des collèges.

En 2014, le CSE se prononce sur l'enjeu de révision de la formation générale à l'intérieur d'un avis découlant d'un projet de modification au RREC quant à l'introduction d'un cours d'histoire dans la formation générale commune. Il se prononce contre ce projet, mais non sans reconnaître que des modifications à la formation générale s'avèrent nécessaires. Il fait état des nombreuses entreprises à cet égard qui ont échoué au cours de l'histoire des cégeps, et ce, dès 1970, et des ajustements qu'il a lui-même proposés en 1975. Le Conseil recommande, d'une part, d'enclencher une réflexion sur la formation générale pour établir des objectifs et standards nationaux à la fois souples et exigeants et, d'autre part, d'envisager une évolution permettant de la diversifier et d'accroître tant les choix offerts aux étudiantes et aux étudiants que la marge de manœuvre des établissements (CSE, 2014).

La poursuite des développements en réponse aux besoins émergents

En dépit des nombreux chantiers et réflexions lancés par les gouvernements et demeurés inachevés, les collèges, individuellement et en réseau, continuent à faire preuve de dynamisme pour s'adapter à la réalité de l'enseignement au 21^e siècle. Les exemples qui suivent illustrent quelques faits saillants.

De nouveaux encadrements pour les étudiantes et les étudiants en situation de handicap

Dès le milieu des années 2000, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) reçoit de nombreuses demandes concernant la scolarisation des étudiantes et des étudiants en situation de handicap, dont la majorité provient de personnes ayant un trouble mental, un trouble d'apprentissage ou un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité. Cette situation l'amène à réviser son programme Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial et à élaborer, en 2010, un modèle d'organisation des services offerts aux étudiantes et aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité applicable aux collèges publics et privés ainsi qu'aux universités à partir de 2013 (MELS, 2010). Le financement pour l'organisation et l'offre de services aux étudiantes et aux étudiants handicapés est désormais alloué directement aux établissements d'enseignement collégial, publics ou privés, en fonction de paramètres établis tels que la taille du collège et le nombre d'étudiantes et d'étudiants bénéficiant de services adaptés.

Pour avoir accès aux services offerts, les étudiantes et les étudiants en situation de handicap doivent avoir fait l'objet d'une évaluation de type diagnostique ainsi que d'une évaluation de leurs besoins éducatifs¹⁷. Ces conditions sont similaires à celles qui existaient auparavant et s'appuient sur une définition qui correspond à celle de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale. Dans un avis publié en 2012 et intitulé *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse fait valoir que l'utilisation de cette définition a pour effet de restreindre le droit à l'égalité de certains étudiants et étudiantes ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (Ducharme et Montminy, 2012b).

En réponse à cet avis, le MELS élabore, pour le soutien et la réussite des étudiantes et des étudiants en situation de handicap, une politique institutionnelle prévue dans son modèle de services. Toutefois, les collèges n'ont pas l'obligation légale de se doter d'une telle politique, car aucune disposition n'est prévue à cet égard dans la loi. Le Ministère met aussi en œuvre un modèle d'organisation des services aux étudiantes et aux étudiants présentant un TDAH dans les établissements collégiaux et universitaires et procède à la création des centres collégiaux de soutien à l'intégration (les CCSI, anciennement les

17. Pour être reconnus, ces étudiantes et ces étudiants doivent remplir les conditions suivantes : ils sont reconnus comme des personnes handicapées ; leur situation est confirmée par un diagnostic établi ou une évaluation diagnostique effectuée par un professionnel habilité en vertu du Code des professions ou d'une loi professionnelle particulière ; leur situation entraîne des limites significatives et persistantes dans le cadre d'activités d'apprentissage auxquelles sont attribuées des unités ; ils ont un plan individuel d'intervention, préparé par le cégep qu'ils fréquentent, qui précise les accommodements nécessaires à leur réussite scolaire et les limites justifiant leur mise en place, et ce, pour chaque session.

centres désignés) et du Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH). Dans son suivi de l'avis de 2012, la Commission conclut que ce nouveau modèle, ainsi que les modifications organisationnelles et administratives qu'il a engendrées, a permis d'offrir, en ce qui concerne les besoins éducatifs des étudiantes et des étudiants en situation de handicap, une réponse mieux adaptée à leur réalité que celle qui était proposée auparavant par le programme Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial.

La création de centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (CERAC)

Lors du Sommet sur l'enseignement supérieur, en 2013, le ministre annonce un projet pilote pour l'implantation de centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (CERAC) visant à soutenir les établissements pour ce qui est de favoriser l'accessibilité, la qualité et le développement de la RAC. Il désigne quatre cégeps à ce titre et leur évaluation est prévue pour 2014-2015. Au terme de ce projet, prolongé jusqu'à l'été 2017, les CERAC du Cégep de Sainte-Foy et du Cégep Marie-Victorin sont maintenus en vue d'offrir leurs services à l'ensemble des collèges publics.

Les CERAC ont comme principaux mandats de répondre aux demandes d'accompagnement des collèges et de soutenir la recherche et l'innovation en matière de RAC au collégial. Depuis leur création en 2013, ils ont conçu de nombreuses formations, publié des guides pratiques et favorisé des rencontres entre différentes catégories de personnel et directions. La démarche de RAC est désormais offerte dans 45 des 48 collèges et mène, la plupart du temps, à une attestation d'études collégiales (AEC). Au total, 155 programmes conduisant à l'AEC sont offerts dans 12 domaines et 26 collèges offrent aussi des démarches de RAC menant au DEC et dont les modalités ont été définies par le MELS ou le MEES. Parmi les derniers développements des CERAC, on note un portail en ligne ainsi qu'un projet portant sur le transfert de l'expertise collégiale en matière de RAC vers les ordres professionnels. Ce projet vise à faciliter les processus d'établissement d'équivalence pour les diplômes étrangers en vue de l'obtention d'un permis d'exercice au Québec par les ordres professionnels.

Un témoignage de la qualité de la formation collégiale

Dans ses plus récentes opérations d'évaluation, la CEEC témoigne de l'évolution de la qualité au sein des collèges à différents égards. D'une part, elle observe que « l'implantation des plans d'aide à la réussite a été accompagnée d'une hausse de la réussite des cours à la première session et, dans une moindre mesure, d'un accroissement de la réinscription au troisième trimestre » (CEEC, 2004a, p. 21). D'autre part, elle affirme, dans la conclusion de son rapport synthèse sur l'évaluation de l'application des PIEA, que « les établissements d'enseignement collégial appliquent leur politique de manière à assurer la qualité de l'évaluation des apprentissages » et elle atteste ainsi « la valeur des diplômes émis » par les collèges (CEEC, 2012, p. 25). Par ailleurs, la reconnaissance de l'expertise en évaluation développée par les collèges et de la responsabilité qu'ont les établissements de garantir la qualité amène dorénavant la CEEC à adopter une nouvelle approche dans le regard évaluatif qu'elle porte : « Plutôt que d'examiner la qualité et la mise en œuvre des programmes d'études ainsi que l'efficacité des politiques et des plans comme c'était le cas jusqu'à maintenant, elle évalue l'efficacité du système d'assurance qualité de chaque établissement » (CEEC, 2015, p. 7).

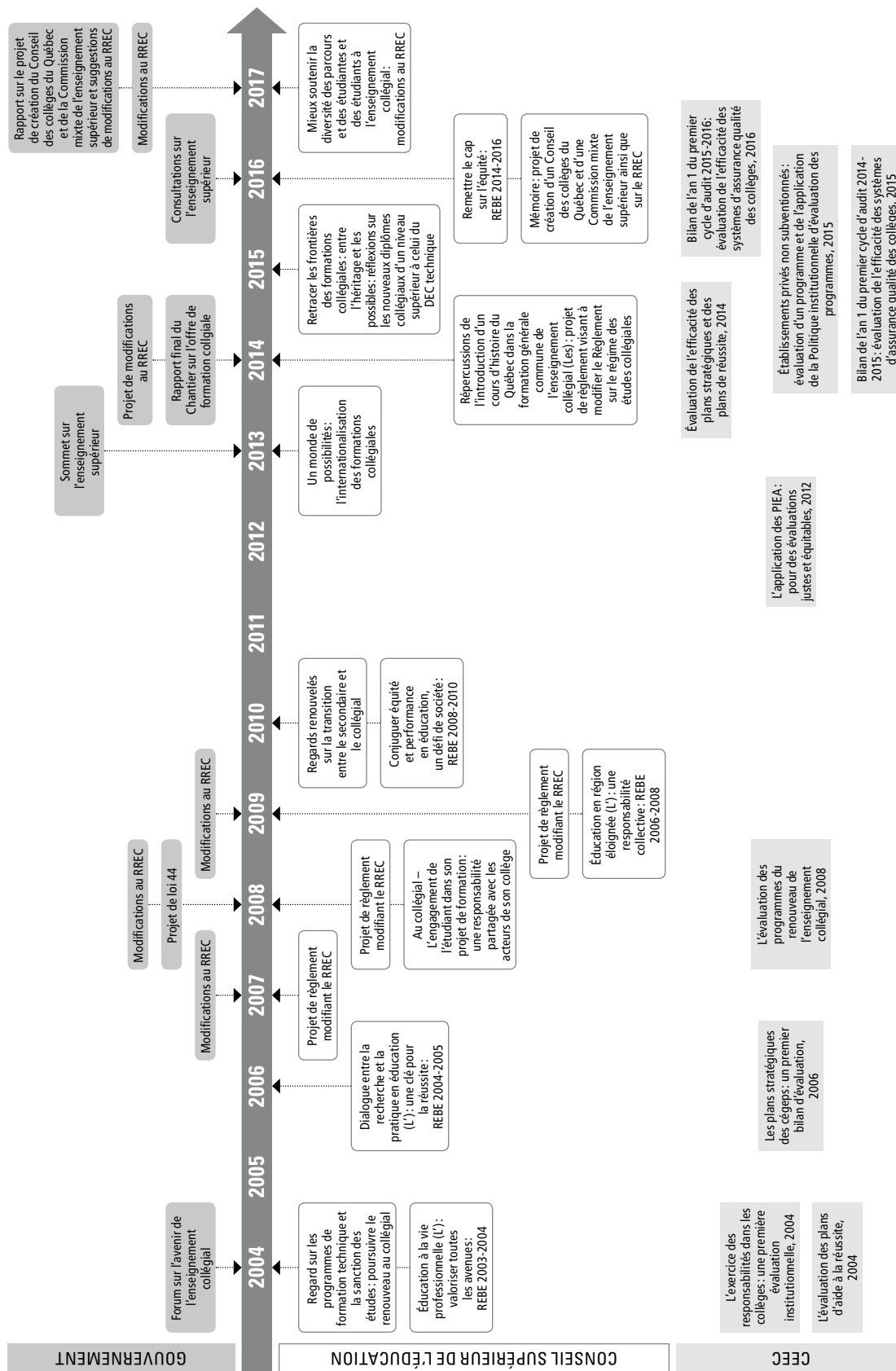
La qualité de la formation collégiale et la capacité des collèges de s'en assurer font partie des acquis de ces derniers qui méritent d'être soulignés. L'appel à la rigueur et la recherche de qualité qui ont marqué les périodes antérieures sont parmi les défis relevés par le réseau collégial. La responsabilisation des collèges en matière de gestion des programmes d'études a donné lieu au développement d'un éventail d'outils et de mécanismes dans les établissements. Ceux-ci ont mis en place des outils pour suivre la situation de leurs programmes et se sont dotés de processus rigoureux leur permettant d'assurer l'amélioration continue de la qualité de la formation, dont ils sont maintenant en mesure de témoigner. Une véritable culture d'évaluation a pris racine et le défi consiste aujourd'hui à préserver cette expertise pour assurer le maintien et l'amélioration continue de la qualité de la formation, tout en tenant compte des nouvelles réalités.

En résumé : période de 2004 à 2017

Cette période fait état d'une maturité acquise par les collèges en tant qu'institutions dans la poursuite de la mise en œuvre du renouveau. La responsabilisation accrue des établissements s'accompagne d'une plus grande reddition de compte ainsi que du témoignage de la qualité de la formation offerte. Cette période récente de l'histoire des collèges est ponctuée de plusieurs chantiers et réflexions pour l'évolution de l'enseignement collégial qui demeurent toutefois inachevés en termes de suites structurantes. Le Conseil rappelle que « des travaux et des efforts importants ont été accomplis ces dernières années pour donner à l'enseignement collégial des voies d'évolution possibles plus structurantes et significatives » (CSE, 2017a, p. 13). En 2017, il a d'ailleurs invité la ministre à « utiliser les résultats de ces travaux et à s'engager dans une réflexion plus en profondeur avec le réseau sur l'évolution de l'organisation de l'enseignement collégial », étant convaincu que « la ministre a en mains le matériel nécessaire pour proposer au réseau des orientations et des pistes d'action pour donner un souffle nouveau à l'enseignement collégial et ainsi mieux tenir compte des réalités actuelles » (CSE, 2017a, p. 13).

Les collèges sont aujourd'hui considérés comme des organisations matures appartenant pleinement à l'enseignement supérieur. Ils ont su, au fil du temps, préserver les fondements qui font la spécificité de leur ordre d'enseignement tout en innovant pour répondre aux besoins émergents. Forts de leurs acquis, ils paraissent aujourd'hui outillés pour composer avec les nouveaux enjeux et défis qui se profilent et chercher des voies d'évolution afin de poursuivre leur essor.

FIGURE 4
DES ÉTABLISSEMENTS MATURES FACE AUX DÉFIS DU 21^e SIÈCLE (DE 2004 À 2017)



VUE D'ENSEMBLE DU RÉSEAU COLLÉGIAL EN 2017 : UN RÉSEAU...

- De 125 établissements comprenant :
 - 48 cégeps
 - 25 établissements privés subventionnés
 - 41 établissements privés non subventionnés
 - 11 écoles gouvernementales
- Avec une offre de 700 programmes de formation comprenant :
 - 126 programmes de formation ordinaire¹⁸, dont :
 - 113 programmes de formation technique
 - 9 programmes de formation préuniversitaire¹⁹
 - 558 programmes de formation continue, dont :
 - 551 programmes de formation technique
- Qui emploie près de 40 000 personnes travaillant à temps plein ou à temps partiel et réparties à travers les quatre corps d'emplois suivants :
 - 19 420 enseignantes et enseignants — 55,2 % de femmes
 - 15 217 membres du personnel de soutien — 61,3 % de femmes
 - 2 537 professionnelles et professionnels — 70,8 % de femmes
 - 1 237 membres du personnel d'encadrement — 52,5 % de femmes
- Qui contribue à l'élaboration et à la réalisation de projets d'innovation technologique et sociale ainsi qu'à l'implantation et à la diffusion de l'innovation à travers :
 - 49 centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT)²⁰
- Qui accueille 219 348 étudiantes et étudiants²¹

TABEAU 2
RÉPARTITION DES INSCRIPTIONS DANS LE RÉSEAU COLLÉGIAL EN 2017-2018

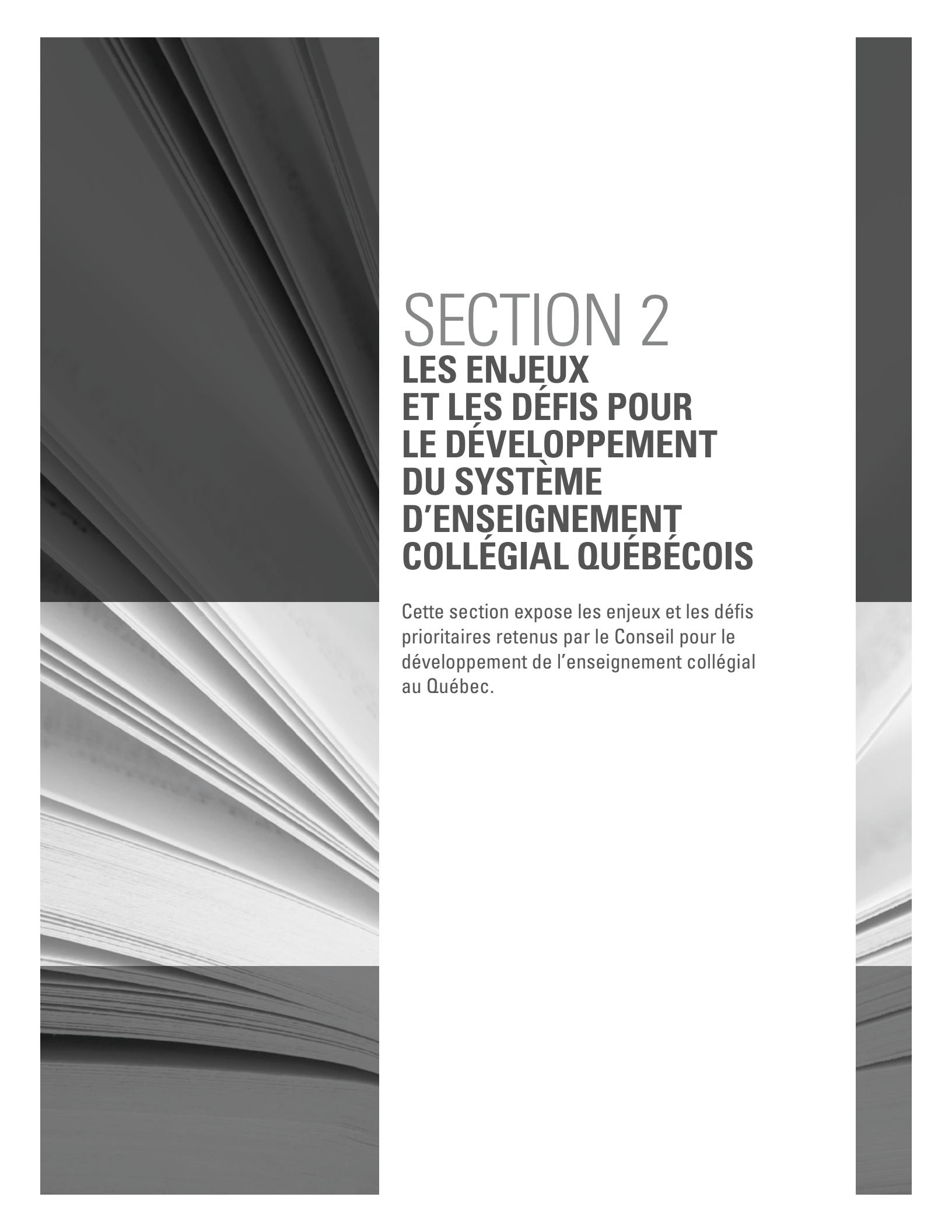
	FORMATION ORDINAIRE	FORMATION CONTINUE	TOTAL
Type d'établissement	184 835	34 513	219 348
Collège public	169 366	26 856	196 222
Collège privé	13 728	7 559	21 287
École gouvernementale	1 741	98	1 839
Type de formation	184 835	34 513	219 348
Formation préuniversitaire	85 232	2 142	87 374
Formation technique	87 878	27 125	115 003
Accueil ou transition	11 574	4 104	15 678
Autre	151	1 142	1 293

18. Le total inclut 2 programmes d'accueil ou de transition, 1 formation hors programme et 1 préalable universitaire.

19. Les 9 programmes d'études préuniversitaires se déclinent en 4 cheminement du baccalauréat international, 4 programmes d'études préuniversitaires adaptés aux langues et aux cultures autochtones et 16 programmes d'études préuniversitaires en double cheminement.

20. Le 26 juin 2018, la ministre responsable de l'Enseignement supérieur a annoncé la création de 10 nouveaux CCTT, ce qui a porté leur nombre à 59.

21. Données provisoires pour 2017-2018 comprenant les inscriptions à temps plein (196 111) et à temps partiel (23 237) dans tous les types d'établissements.



SECTION 2

LES ENJEUX ET LES DÉFIS POUR LE DÉVELOPPEMENT DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL QUÉBÉCOIS

Cette section expose les enjeux et les défis prioritaires retenus par le Conseil pour le développement de l'enseignement collégial au Québec.

Le concept d'enjeu renvoie ici à la valeur de ce qu'on peut perdre ou gagner au cours d'une entreprise. Il revêt aussi une connotation politique, faisant référence aux luttes de pouvoir qui s'exercent entre des groupes d'acteurs ou des organismes au regard des orientations à privilégier et des résultats à atteindre (CSE, 2008b). Selon cette conception, « l'enjeu est un "espace de sens" où les idées et les valeurs s'actualisent en actions, où se cristallisent les convergences et les divergences entre les opinions et les intérêts des acteurs » (Bernatchez, 2017, p. 527). Quant au concept de défi, il fait référence à un obstacle à surmonter afin de faire évoluer une situation.

Faire le point sur les enjeux pour le développement de l'enseignement collégial peut représenter une vaste entreprise compte tenu des multiples facettes de cet ordre d'enseignement, qui revêtent toutes une importance selon la loupe empruntée pour les examiner. Le Conseil a choisi de mettre en lumière un nombre restreint d'enjeux prioritaires à caractère systémique et structurant en s'appuyant sur les consultations menées, une exploration des écrits ainsi que les délibérations des membres de la Commission de l'enseignement collégial. Cette démarche a permis de dégager les zones de préoccupation prédominantes. La vue d'ensemble des principaux enjeux que propose le Conseil consiste à circonscrire chacun d'entre eux en dressant un état de la situation de façon à susciter la réflexion sur les suites à donner.

Cette discussion sur les enjeux et les défis de l'enseignement collégial repose sur un postulat de départ selon lequel les collèges représentent un acquis d'importance pour la société québécoise. Comme il a été évoqué dans la section précédente, ces établissements se sont développés, non sans embûches à certaines époques, pour devenir les institutions matures, dynamiques et innovantes que nous connaissons aujourd'hui. Le propos du Conseil invite donc à considérer ces acquis pour susciter un sain questionnement sur les voies d'évolution prioritaires de ces institutions qui participent de plain-pied à la société du 21^e siècle.

Le Conseil retient quatre enjeux prioritaires pour le développement de l'enseignement collégial :

1. L'accessibilité revisitée : une définition actualisée ;
2. Une formation en phase avec les réalités étudiantes actuelles ;
3. Le positionnement des collèges dans le système d'éducation : pour une fluidité des parcours étudiants ;
4. Le pilotage du système d'enseignement collégial.

2.1 ENJEU 1 : L'ACCESSIBILITÉ REVISITÉE : UNE DÉFINITION ACTUALISÉE

Objectif premier poursuivi par la création du réseau collégial, la question de l'accessibilité a évolué au fil de l'histoire des collèges, « prenant une nouvelle tournure à certaines des étapes charnières de la courte histoire du réseau » (Dorais, 2013, p. 117).

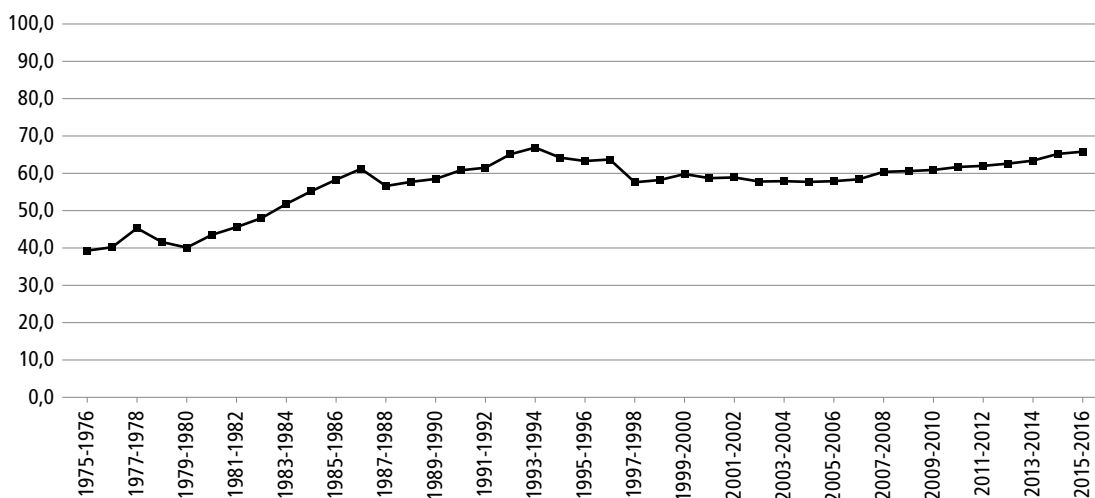
Dans un rapport publié en 1988, le Conseil fait état de l'atteinte des objectifs d'accessibilité fixés par la commission Parent :

De façon générale, on peut dire que les objectifs d'accessibilité fixés par les auteurs du rapport Parent ont été atteints, voire dépassés. [...] Au collégial, ils proposaient de tripler l'accès, soit de le porter à 45 %. Or, l'accès a littéralement quadruplé, comme on l'a montré. Dans l'ensemble, les taux de poursuite des études au secondaire et les taux d'accès à des études collégiales ont dépassé les taux prévus par les auteurs du rapport Parent (CSE, 1988, p. 35-36).

Les données les plus récentes (graphique 1) illustrent cette variation à la hausse du taux d'accès à l'enseignement collégial, qui est passé de 39,3 % en 1975-1976 à 65,8 % en 2015-2016. Cela signifie que près des deux tiers de la population québécoise accèdent aujourd'hui à l'enseignement collégial. Les collèges ont donc contribué à leur mesure au rehaussement de la scolarisation de la population du Québec, comme en témoigne le déplacement du plus haut niveau de scolarité atteint par la population vers les diplômes de l'enseignement supérieur (tableau 3).

GRAPHIQUE 1

TAUX D'ACCÈS* (%) À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL ORDINAIRE À TEMPS PLEIN OU À TEMPS PARTIEL,
RÉSEAUX PUBLIC ET PRIVÉ, DE L'ANNÉE 1975-1976 À L'ANNÉE 2015-2016



Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES), Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Traitement effectué par le CSE. [Tableaux de données statistiques disponibles en annexe.](#)

* Le taux d'accès donne une mesure de la probabilité d'accéder aux études. Il s'agit de la proportion de la population qui accède à un type de formation ou à un ordre d'enseignement.

TABEAU 3

RÉPARTITION (%) DE LA POPULATION DE 25 À 64 ANS SELON LE PLUS HAUT NIVEAU DE SCOLARITÉ ATTEINT AU QUÉBEC, DE 1990 À 2015

ANNÉE	AUCUN DIPLÔME	DIPLÔME D'ÉTUDES SECONDAIRES	CERTIFICAT OU DIPLÔME D'UNE ÉCOLE DE MÉTIER	CERTIFICAT OU DIPLÔME D'UN COLLÈGE OU CÉGEP	CERTIFICAT, DIPLÔME OU GRADE UNIVERSITAIRE
1990	38,7	24,6	9,5	12,1	15,2
1995	31,8	22,0	12,6	14,2	19,5
2000	26,3	22,1	13,6	15,8	22,3
2005	19,5	20,9	15,6	18,6	25,4
2010	15,7	20,2	16,7	19,9	27,5
2015	12,8	18,7	17,5	20,1	31,0

Source : Statistique Canada, Enquête sur la population active, compilation spéciale, adaptée par l'Institut de la statistique du Québec. Traitement des données effectué par le CSE.

Malgré ces progrès notables, des défis persistent et de nouvelles réalités exigent une prise de position renouvelée sur cet enjeu d'accessibilité qui revêt de nouvelles facettes. En ce qui concerne l'accès dans l'ensemble des régions, gratuitement et pour toutes et tous, les préoccupations ont évolué avec l'avènement d'une population étudiante de plus en plus diversifiée et un souci d'accessibilité à la réussite et à la diplomation.

2.1.1 L'ACCÈS GÉOGRAPHIQUE POUR TOUTES ET TOUS

Si l'implantation des collèges sur l'ensemble du territoire québécois a favorisé l'accès à l'enseignement supérieur, le développement progressif de points de service associés aux cégeps a permis de desservir une population encore plus éloignée par rapport aux établissements d'enseignement collégial. En 2018, en plus des 48 cégeps, on compte 48 établissements qui leur sont affiliés²². Cette occupation élargie du territoire favorise la poursuite des études chez les jeunes, étant donné que la fréquentation collégiale est plus probable chez les étudiantes et les étudiants qui habitent près d'un collège que chez celles et ceux qui se trouvent à une distance qui ne permet pas le navettage (Frenette, 2003)²³.

Néanmoins, le Conseil affirmait, en 1988, que des inégalités d'accès persistaient en fonction de l'origine géographique :

Tous les gains réalisés depuis 1961 dans la fréquentation scolaire ne l'ont pas été avec la même force dans toutes les régions du Québec. Les gains des vingt-cinq dernières années, en effet, n'ont pas supprimé certains écarts dans l'accès aux études selon l'origine géographique (CSE, 1988, p. 43).

Il avançait alors que les jeunes accédaient moins aux études postsecondaires, tant collégiales qu'universitaires, dans les régions du Bas-Saint-Laurent, de la Gaspésie, de l'Outaouais, de l'Abitibi-Témiscamingue et de la Côte-Nord (CSE, 1988). L'examen de données récentes sur le taux d'accès aux études collégiales montre que des écarts perdurent pour certaines régions. En effet, le tableau 4, portant sur la cohorte de 2009, indique que l'écart par rapport à la moyenne provinciale est plus important respectivement pour les régions du Nord-du-Québec, de l'Abitibi-Témiscamingue, de l'Outaouais, de la Côte-Nord, de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine et de Lanaudière. En revanche, les régions de Laval, de la Capitale-Nationale et de Montréal affichent un taux qui se situe nettement au-dessus de la moyenne provinciale.

22. Ce nombre comprend 3 campus collégiaux (associés au Collège régional Champlain), 3 collèges constituants (du Cégep régional de Lanaudière), 4 établissements (Institut maritime du Québec, Cégep à distance, Cégep à distance international et Cégep à distance anglophone) et 38 centres d'enseignement (campus, centres d'études collégiales, écoles, sites d'enseignement). Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, système de recherche en ligne GDUNO.

23. Dans cette étude, la distance maximum permettant le navettage est établie à 80 km.

TABEAU 4

TAUX D'ACCÈS (%) AUX ÉTUDES COLLÉGIALES PAR RÉGION ADMINISTRATIVE,
TOUS RÉSEAUX CONFONDUS, APRÈS SIX ANS AU SECONDAIRE (COHORTE DE 2009)

RÉGION ADMINISTRATIVE	TAUX D'ACCÈS
Laval	64,7
Capitale-Nationale	63,7
Montréal	62,1
Montréal	62,1
Montréal	62,1
Chaudière-Appalaches	59,2
Saguenay-Lac-Saint-Jean	59,1
Ensemble du Québec	58,2
Bas-Saint-Laurent	57,4
Laurentides	57,1
Mauricie	55,9
Estrie	55,2
Centre-du-Québec	55,0
Lanaudière	53,4
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	52,5
Côte-Nord	50,6
Outaouais	48,8
Abitibi-Témiscamingue	44,5
Nord-du-Québec	15,8

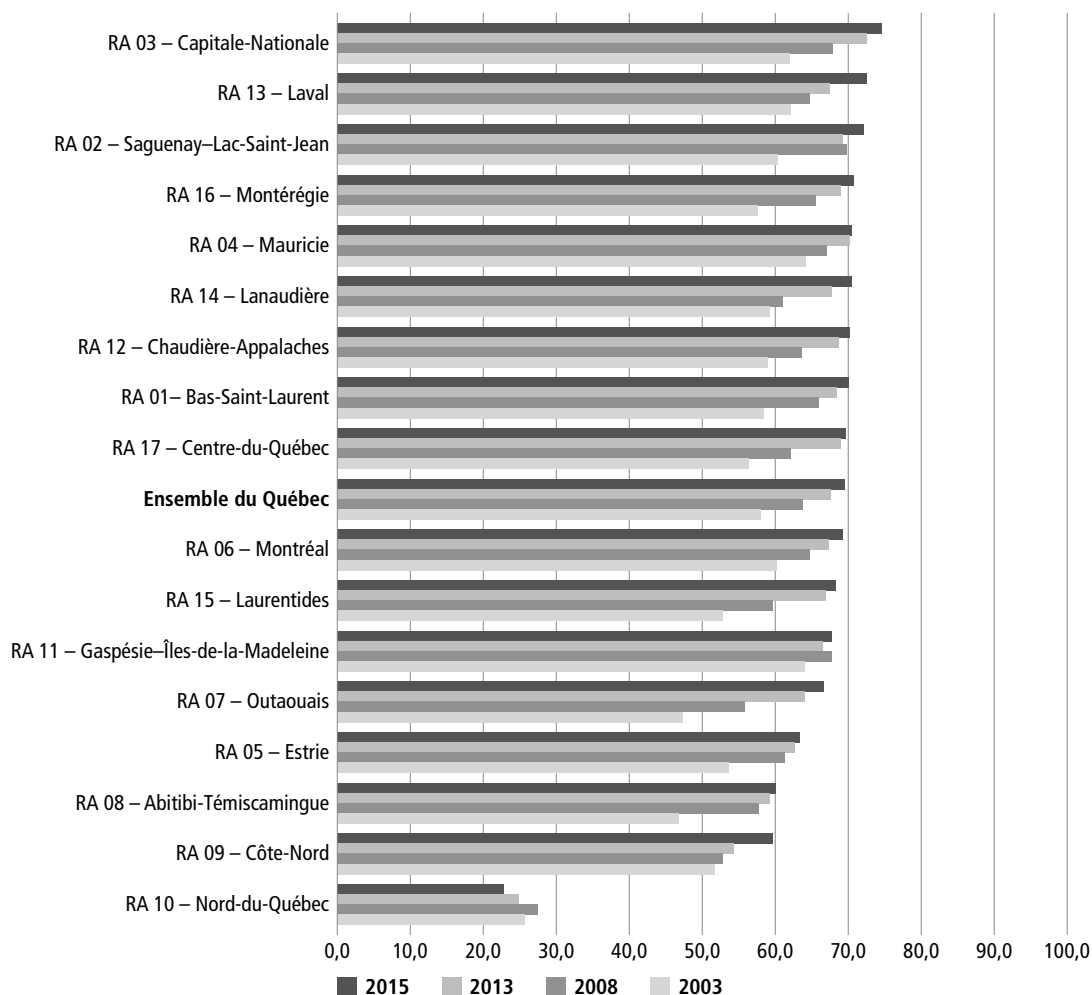
Source : CartoJeunes (Perron et autres, 2017). Traitement effectué par le CSE.

La situation de la région du Nord-du-Québec est singulière puisqu'elle comprend deux commissions scolaires à statut particulier au sein desquelles se trouve une plus grande proportion d'élèves autochtones. Pour les jeunes de ces commissions scolaires, le taux de passage direct au collégial se situe nettement en deçà de la moyenne provinciale. Les jeunes de la commission scolaire francophone de cette région affichent, quant à eux, un taux de passage qui tend à se rapprocher de cette moyenne. En outre, les cégeps sont peu présents dans le Nord-du-Québec. Seul le Centre d'études collégiales à Chibougamau, affilié au Cégep de Saint-Félicien, dessert la population de ce territoire. Depuis 2011, les membres des Premières Nations ont accès à un enseignement collégial adapté à leur réalité et offert par l'Institution Kiuna, qui donne des programmes menant au DEC ou à l'AEC. Ce centre d'études collégiales, situé à Odanak dans la région du Centre-du-Québec, est affilié au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et au Collège Dawson. Par ailleurs, le Collège John Abbott et le Collège Montmorency sont également autorisés, depuis 2017, à offrir deux programmes conduisant au DEC et adaptés aux langues et aux cultures inuites : *Sciences humaines – Inuits* et *Arts, lettres et communication – Inuits*. Le Collège John Abbott offre aussi, depuis 2017, en collaboration avec la Commission scolaire Kativik et d'autres partenaires, le programme Nunavik Sivunitsavut (Nunavik, notre avenir), destiné aux Inuits. Ce programme d'un an comporte des cours à unités du collégial et vise à préparer les étudiantes et étudiants inuits à poursuivre des études postsecondaires, à les amener à développer les compétences pertinentes pour occuper des postes dans les institutions du Nunavik et à soutenir la création d'une masse critique de jeunes aptes à conduire l'avenir politique et social de leur région. Ces exemples d'initiatives sont porteurs en ce qui a trait au défi de l'accès de la population autochtone à l'enseignement supérieur.

L'examen du taux de passage direct des élèves du secondaire vers le collégial suggère que sensiblement les mêmes régions affichent un taux en deçà de la moyenne provinciale. Néanmoins, une augmentation de ce taux a été notée de 2003 à 2015 pour l'ensemble des régions (à l'exception du Nord-du-Québec) (graphique 2).

GRAPHIQUE 2

TAUX DE PASSAGE* (%) DIRECT DES ÉLÈVES DE 5^e SECONDAIRE (EN FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES À TEMPS PLEIN) VERS LE COLLÉGIAL (À L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE À TEMPS PLEIN, DANS DES PROGRAMMES MENANT AU DEC OU EN TREMPLIN DEC), SELON LA RÉGION ADMINISTRATIVE D'ORIGINE, 2003, 2008, 2013 ET 2015



Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Traitement effectué par le CSE. [Tableaux de données statistiques disponibles en annexe.](#)

* Le taux de passage se calcule comme suit :

- au numérateur, le nombre de nouveaux inscrits à l'automne et au collégial (à l'enseignement ordinaire à temps plein, dans des programmes menant au DEC ou en Tremplin DEC) en *t-1* en 5^e secondaire ;
- au dénominateur, le nombre d'inscrits en 5^e secondaire (en formation générale à temps plein, au secteur des jeunes) au 30 septembre *t-1*.

Le taux d'accès plus faible en région éloignée des grands centres peut s'expliquer en partie par une offre de programmes limitée qui ne répond pas toujours aux aspirations des jeunes. Comme l'a déjà souligné le Conseil, « même si, de façon générale, les cégeps offrent la formation préuniversitaire et proposent une formation technique dans les domaines les plus populaires et souvent en lien avec les particularités régionales, il n'en demeure pas moins que l'offre de programmes est moins grande en région que dans les grands centres urbains » (CSE, 2016c, p. 33). Dans le même esprit, l'accès à l'enseignement collégial pour la population anglophone est aussi en partie tributaire de l'offre de programmes en anglais. Toutefois, une analyse des facteurs propres à chaque région mériterait d'être approfondie afin d'appréhender avec plus de justesse cette réalité de l'accès géographique.

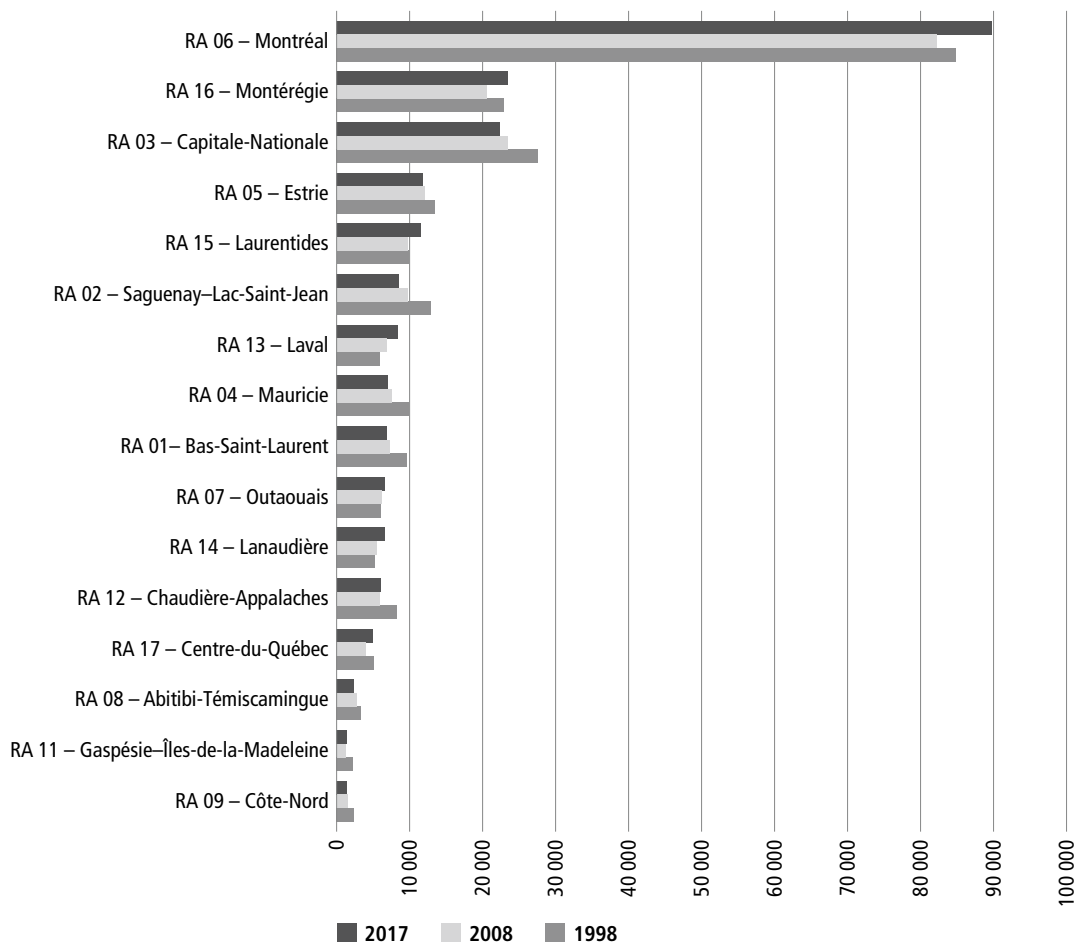
Malgré les progrès observés en matière d'accès à l'enseignement collégial pour l'ensemble de la population québécoise, des défis demeurent quant à la situation de certaines régions et populations. Un bref regard sur les effectifs dans les régions ainsi que sur l'impact de la formation à distance vient compléter l'état de situation à ce sujet.

La réalité actuelle des régions : les effectifs réels et prévus au collégial

Selon des données de l'Institut de la statistique du Québec, la population des Québécoises et des Québécois âgés de 17 ou de 18 ans au 1^{er} juillet est en décroissance depuis les années 1970 et se trouverait, ces années-ci, dans un creux historique (Dorais, 2013). Le graphique 3 montre que l'évolution du nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits au collégial au trimestre d'automne, pour les années 1998, 2008 et 2017, s'est traduite par une baisse dans la plupart des régions, bien qu'une variation à la hausse soit notée pour plusieurs d'entre elles, soit Montréal, la Montérégie, les Laurentides, Laval, Lanaudière et l'Outaouais.

GRAPHIQUE 3

NOMBRE D'ÉTUDIANTES ET D'ÉTUDIANTS INSCRITS AU COLLÉGIAL AU TRIMESTRE D'AUTOMNE, DANS L'ENSEMBLE DES FORMATIONS, SELON LA RÉGION ADMINISTRATIVE, 1998, 2008 ET 2017*



Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Traitement effectué par le CSE. [Tableaux de données statistiques disponibles en annexe.](#)

* Les données de 2017 sont provisoires.

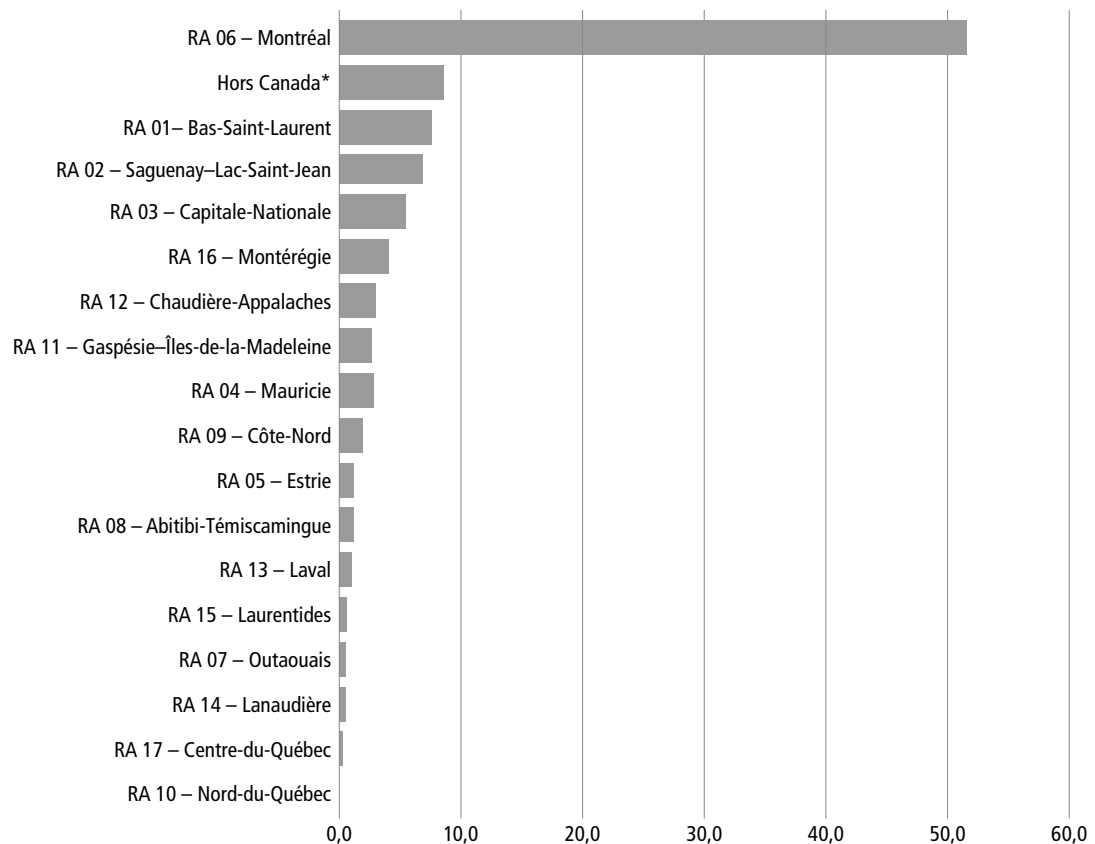
Pour les années à venir, les prévisions du MEES montrent une fluctuation légèrement à la baisse du nombre d'inscriptions au collégial, suivie d'une croissance significative à partir de l'automne 2022 (MEES, 2017a). Bien que cette hausse prévue soit plus importante dans les grands centres (Montréal, Laval, Capitale-Nationale et Outaouais), elle s'étend aux régions limitrophes ainsi qu'à certaines régions plus éloignées (Abitibi-Témiscamingue). Toutefois, cette croissance n'atteint pas les régions de la Côte-Nord et de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, qui auraient à composer avec une baisse du nombre d'inscriptions.

Cette diminution des inscriptions dans ces régions serait-elle imputable à la baisse démographique, à l'éloignement plus important des établissements ou à l'offre de programmes moins substantielle ? Selon une enquête menée par le Conseil, un peu moins d'une étudiante ou d'un étudiant du collégial sur cinq a été dans l'obligation de déménager pour suivre le programme auquel elle ou il était inscrit à l'hiver 2004 (CSE, 2008a, p. 54). La question des collèges situés en région et de la mobilité étudiante est complexe étant donné que les facteurs décisionnels des étudiantes et des étudiants sont multiples et que certains jeunes décident de quitter leur milieu d'origine pour diverses raisons : « expérience nouvelle, développement de l'autonomie, attrait pour la ville, éloignement d'un environnement difficile, etc. » (Richard, 2018). Aujourd'hui, une étudiante ou un étudiant du collégial sur cinq est concerné par la mobilité intraprovinciale (Richard, 2017).

Devant la baisse des effectifs, une solution privilégiée par plusieurs cégeps, particulièrement en région, consiste à miser sur le recrutement d'étudiantes et d'étudiants internationaux afin de gérer la décroissance. Aussi le gouvernement a-t-il mis en place des programmes de mobilité étudiante afin de susciter l'intérêt pour la poursuite d'études en région par les habitants des milieux urbains. Les données du MEES montrent que la proportion des étudiantes et des étudiants internationaux inscrits dans les collèges de Montréal a diminué entre 2006 et 2015, passant de 64,5 % à 51,6 %, au profit des autres régions administratives. La situation observée en 2015 pour ce qui est de la répartition régionale des étudiantes et des étudiants internationaux est illustrée dans le graphique suivant.

GRAPHIQUE 4

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX INSCRITS DANS LE RÉSEAU COLLÉGIAL QUÉBÉCOIS AU TRIMESTRE D'AUTOMNE (%), SELON LA RÉGION ADMINISTRATIVE, 2015



Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Traitement effectué par le CSE. [Tableaux de données statistiques disponibles en annexe.](#)

* Étudiants situés à l'extérieur du pays et liés par une entente avec un collège québécois.

On assiste donc, dans certaines régions, à un déplacement de l'enjeu d'accessibilité, dans un contexte de massification de l'éducation, vers une préoccupation liée au recrutement d'étudiantes et d'étudiants et à la revitalisation des régions. Au départ institués pour desservir les régions et permettre à la population québécoise de poursuivre des études supérieures sur l'ensemble du territoire, dans des établissements devant accueillir au moins 1 500 étudiantes et étudiants (Commission Parent, 2004, [1964]-a), des cégeps se retrouvent maintenant à recruter à l'extérieur de leur région et du pays pour assurer la stabilité de leurs effectifs et de leur offre de programmes. En 2016, 14 cégeps se trouvaient sous la barre des 1 500 étudiantes et étudiants, tandis que les 10 cégeps les plus peuplés comptaient un effectif étudiant variant entre 5 000 et 8 000 (MEES, 2017b)²⁴.

Le Conseil estime que l'accès géographique demeure un enjeu important de nos jours, particulièrement dans les régions les plus éloignées des grands centres urbains. Avec ses 48 cégeps et autant d'établissements affiliés, le territoire québécois offre une multitude de points de service permettant de poursuivre des études supérieures sans quitter sa région. Or, certaines régions présentent de faibles taux d'accès et une baisse d'effectifs marquée. Dans ce contexte, la question du déploiement et de la gestion de l'offre de programmes ainsi que de sa viabilité sur l'ensemble du territoire québécois se pose. De récents travaux sur le sujet visaient notamment à « évaluer des avenues qui augmenteraient sa cohérence, son efficience et son accessibilité au plus grand nombre » (Demers, 2014a, p. 52). Le Conseil en appelle à des avancées au regard de ce chantier puisque l'évolution de la carte des programmes constitue un enjeu important pour le futur. Qui plus est, l'essor de la formation à distance vient jeter un nouvel éclairage sur la question de l'accès à la formation collégiale.

Un coup d'œil sur la formation à distance : l'accessibilité au-delà des frontières régionales

La réflexion sur l'accessibilité géographique et sur la gestion de la carte des programmes est intimement liée à la réalité de la formation à distance (FAD). Comment répartir les programmes sur le territoire dans un contexte où les collèges développent une formation à distance ? Comment maintenir l'accès géographique dans l'ensemble des régions, alors que la formation à distance est en pleine croissance ? Les acteurs de l'enseignement collégial auront à considérer ces questions dans le développement d'une stratégie de déploiement de la formation à distance.

Il serait toutefois hasardeux de réduire le développement de cette formation au seul objectif de l'accessibilité géographique. La FAD s'inscrit également dans la perspective de la formation tout au long de la vie et dans une optique de réponse aux besoins d'étudiantes et d'étudiants de plus en plus enclins à considérer une telle formule. Elle se révèle aussi d'intérêt pour toute personne qui cherche une flexibilité d'horaire, par exemple. La question de l'accessibilité n'est donc pas uniquement une affaire de distance, mais elle est aussi liée au temps nécessaire et disponible pour la formation.

À l'automne 2017, le MEES a lancé le projet eCampus Québec, qui s'inscrit dans le cadre de la Stratégie numérique du Québec, dévoilée en 2017, et du Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur, publié en 2018. Ce projet consiste à regrouper l'ensemble de l'offre de formation à distance en enseignement supérieur au sein d'un campus virtuel (MEES, 2018). Il tient compte des préoccupations en matière de décroissance des effectifs dans certaines régions et d'accès à la formation pour les étudiantes et les étudiants des régions éloignées, et répond au besoin d'un horaire flexible et d'une réponse aux besoins des nouvelles générations d'apprenantes et d'apprenants, dont les profils sont de plus en plus diversifiés. Les recommandations découlant de ce chantier sont attendues pour l'automne 2018 (MEES, 2018).

24. Cette compilation porte sur les personnes inscrites à l'enseignement ordinaire à temps plein, dans des programmes conduisant à un DEC ou dans le cheminement transitoire Tremplin DEC.

Enfin, l'accessibilité géographique s'inscrit dans les visées d'un enseignement collégial gratuit pour toutes et tous. Les jeunes qui doivent déménager dans une autre région afin de poursuivre leurs études ont à assumer des frais et à faire face à des préoccupations qu'ils n'auraient pas à envisager ou qu'ils auraient dans une moindre mesure dans leur région d'origine. Les frais liés à l'hébergement et les frais de subsistance sont non négligeables pour une personne qui poursuit ses études à temps plein. En 1993, le MESS réaffirmait l'importance de cette « [m]esure centrale de la loi de 1967 » qu'est l'accès gratuit aux études collégiales pour les étudiantes et les étudiants à temps plein et exprimait une ferme volonté de la maintenir « en accordant cette gratuité à toutes les étudiantes et à tous les étudiants inscrits à temps plein dans un programme d'études, qu'il s'agisse d'un programme conduisant à un DEC ou d'un programme d'établissement » (MESS, 1993, p. 16).

Somme toute, le Conseil estime que l'accessibilité régionale aux études demeure un acquis important à préserver. En dépit des progrès réalisés, il constate que des défis sur ce plan persistent dans certaines régions. La formation à distance, le phénomène de la migration des jeunes de même que la gestion de l'offre des programmes et de la décroissance des effectifs sont autant d'éléments intimement liés à cet enjeu. Certains groupes, tels les autochtones, se trouvent aussi sous-représentés pour l'accès à l'enseignement collégial. Le Conseil examine ci-après la situation de l'accès d'une population étudiante de plus en plus diversifiée.

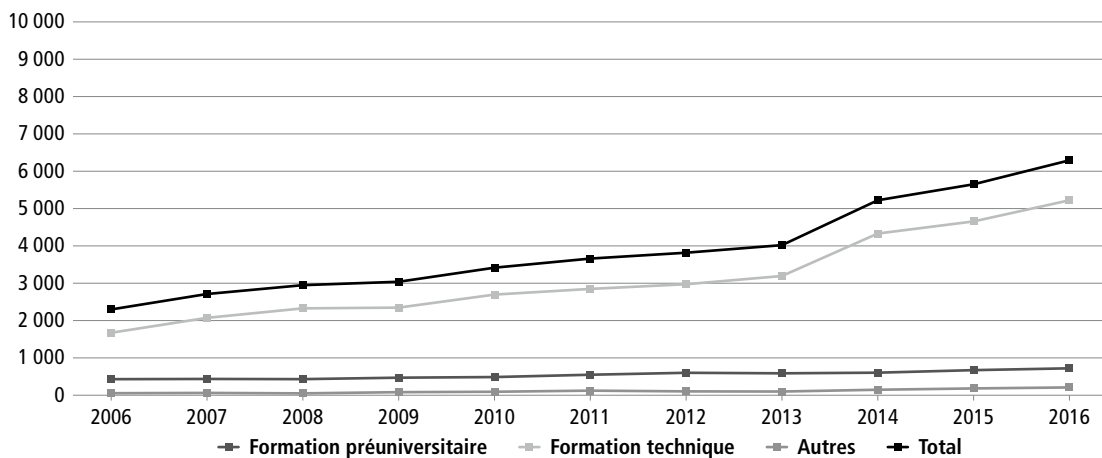
2.1.2 L'ACCÈS D'UNE POPULATION ÉTUDIANTE DIVERSIFIÉE

En devenant des établissements de masse, les cégeps ont accueilli une population étudiante de plus en plus diversifiée (CSE, 1988). Cette diversité se reflète dans la présence accrue d'étudiantes et d'étudiants aux caractéristiques variées, que ce soit sur le plan de leurs acquis, de leur parcours ou de leurs caractéristiques individuelles : étudiantes et étudiants qui arrivent au collégial avec des acquis variables (admis sous condition), qui sont issus d'un programme conduisant au diplôme d'études professionnelles sans être nécessairement préparés aux études supérieures, qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, qui sont en situation de handicap ou qui sont de première génération, autochtones, immigrants, internationaux, allophones ou adultes.

Les deux graphiques qui suivent illustrent la montée de certains groupes au collégial, en prenant pour exemples les cas des étudiantes et des étudiants internationaux ainsi que des étudiantes et des étudiants en situation de handicap. D'une part, le nombre d'étudiantes et d'étudiants internationaux (graphique 5) a presque triplé entre 2006 et 2016, passant de 2 158 à 6 152. Ils sont inscrits en majorité à des programmes de formation technique, où leur nombre était de 5 222 en 2016 comparativement à 721 pour ceux inscrits à la formation préuniversitaire.

GRAPHIQUE 5

NOMBRE D'ÉTUDIANTES ET D'ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX INSCRITS DANS LE RÉSEAU COLLÉGIAL QUÉBÉCOIS AU TRIMESTRE D'AUTOMNE, SELON LE TYPE DE FORMATION*, DE 2006 À 2016**



Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Traitement effectué par le CSE. [Tableaux de données statistiques disponibles en annexe.](#)

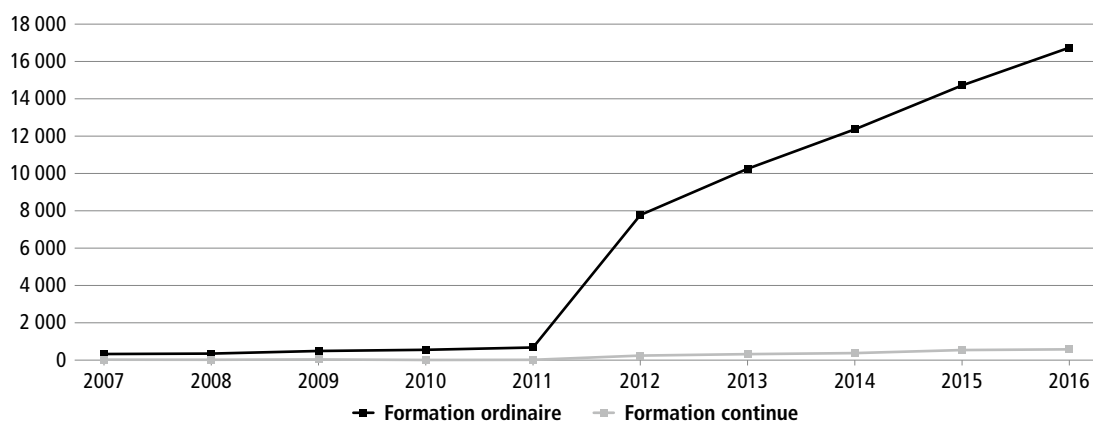
* La catégorie « Autres » comprend « Accueil ou transition », « Préalable universitaire » et « Formation hors programme ».

** Les données de 2016 sont provisoires.

D'autre part, la déclaration « Situation spécifique de l'élève », « Service personne handicapée », que doivent faire les collèges est en vigueur depuis l'hiver 2007. On observe une augmentation importante du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap à partir de l'automne 2012 (graphique 6), qui n'est pas étrangère au fait que, depuis l'été 2012, cette déclaration est obligatoire aux fins de financement. La proportion d'étudiantes et d'étudiants déclarés comme étant en situation de handicap à la formation ordinaire est passée de 4,5 % en 2012 à près de 10 % en 2016. Les collèges ont désormais à composer avec des personnes qui ont, pour la plupart, eu recours à des services adaptés au cours de leurs cursus primaire et secondaire et qui s'attendent à recevoir les mêmes services dans leur parcours au collégial. Le défi pour les collèges consiste à favoriser leur intégration au collégial, à les accompagner et à les amener vers la réussite ainsi qu'à favoriser leur autonomie afin de bien les préparer à poursuivre leurs études à l'université ou à intégrer le marché du travail (Tremblay, 2017).

GRAPHIQUE 6

NOMBRE D'ÉTUDIANTES ET D'ÉTUDIANTS DÉCLARÉS COMME ÉTANT HANDICAPÉS ET INSCRITS AU TRIMESTRE D'AUTOMNE À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL DANS L'ENSEMBLE DU RÉSEAU, SELON LE SERVICE D'ENSEIGNEMENT, DE 2007 À 2016



Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Traitement effectué par le CSE. [Tableaux de données statistiques disponibles en annexe.](#)

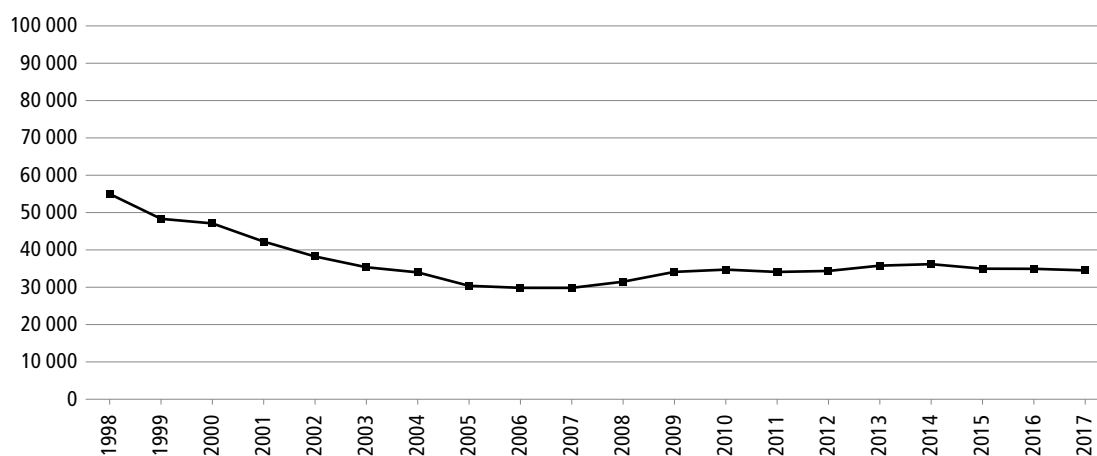
Par ailleurs, « une autre catégorie sociale qui a bénéficié de la réforme de l'éducation lors de la Révolution tranquille a été celle des adultes. [...] C'est ainsi qu'au nom de l'éducation permanente la population adulte a connu une croissance importante jusqu'à la fin des années 1980. Dans plusieurs universités et dans les cégeps, des services d'éducation des adultes ont été créés » (Chenard et Doray, 2013, p. 58).

Selon Doray (2018), la distinction entre un adulte, un jeune adulte et un jeune à la fin de l'adolescence n'est pas toujours facile à établir. Il est d'usage courant de considérer l'âge comme un indicateur proximal permettant de distinguer un adulte d'un jeune en formation initiale et la part des personnes de 25 ans et plus est souvent considérée « comme un indicateur commode de la présence des adultes » (Doray, 2018, p. 5). À l'enseignement collégial, cette distinction est aussi administrative avec une structure de formation distinguant la formation ordinaire et la formation continue. Une personne adulte est ainsi une étudiante ou un étudiant inscrit à la formation continue (Doray, 2018). Le plus grand nombre d'adultes (personnes inscrites dans le secteur de la formation continue) a été recensé en 1990-1991 et était alors de 80 538. Ces adultes composaient, en termes relatifs, 34 % de l'effectif étudiant global des collèges (Chenard et Doray, 2013). Selon des données du MEES (graphique 7), le nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits au secteur de la formation continue a connu une baisse constante de 1998 à 2007 pour reprendre sa croissance par la suite et se chiffrer, en 2017, à 34 513 personnes. En contrepartie, le nombre d'inscriptions à la formation ordinaire (graphique 8) a fluctué à la hausse pendant ces mêmes années, passant de 174 595 à 184 835²⁵. Cette baisse substantielle des inscriptions au secteur de la formation continue dans les collèges est le résultat de la réforme du début des années 1990, qui a mis fin à la formation socioculturelle offerte dans les cégeps (CSE, 1992a, 2016a). Avec la réorientation des services de formation continue vers le perfectionnement professionnel et les programmes courts liés à l'emploi, l'offre de formation dans le champ de l'éducation populaire, pour des cours dits « de recyclage » à l'époque, a connu une très forte diminution (CSE, 2016a). La baisse importante des effectifs observée pour la formation à temps partiel au cours des années 1990 illustre ce phénomène (Bélanger et Robitaille, 2008). « L'autofinancement des activités des cégeps par les participantes et les participants, conjugué à une offre de formation socioculturelle et de loisirs faite par d'autres acteurs (ex. : les municipalités), a contribué à la décroissance de ce volet de l'action éducative de ces établissements » (CSE, 2016a, p. 61). Qui plus est, l'imposition de frais de scolarité aux étudiantes et aux étudiants à temps partiel au début des années 1990 explique en partie cette baisse de la population adulte dans les collèges (Chenard et Doray, 2013). En 2017, les personnes inscrites à la formation continue représentaient près de 16 % du total des inscriptions au collégial.

25. L'effectif étudiant à la formation ordinaire est composé majoritairement de jeunes, bien que de plus en plus d'adultes fréquentent ce secteur d'enseignement.

GRAPHIQUE 7

NOMBRE D'ÉTUDIANTES ET D'ÉTUDIANTS INSCRITS À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL
AU TRIMESTRE D'AUTOMNE, À LA FORMATION CONTINUE, DE 1998 À 2017*

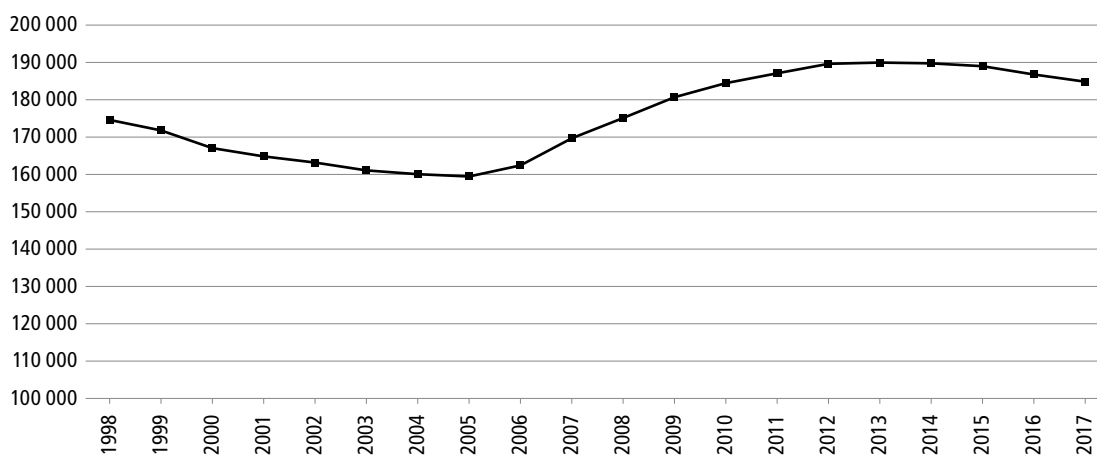


Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique.
Traitement effectué par le CSE. [Tableaux de données statistiques disponibles en annexe.](#)

* Les données de 2017 sont provisoires.

GRAPHIQUE 8

NOMBRE D'ÉTUDIANTES ET D'ÉTUDIANTS INSCRITS À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL
AU TRIMESTRE D'AUTOMNE, À LA FORMATION ORDINAIRE, DE 1998 À 2017*



Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique.
Traitement effectué par le CSE. [Tableaux de données statistiques disponibles en annexe.](#)

* Les données de 2017 sont provisoires.

Bien qu'elle présente une diminution au secteur de la formation continue depuis plusieurs années, la population adulte des collèges demeure un groupe qui illustre également la diversité étudiante au collégial. Une nouvelle réalité observée dans les établissements est celle d'une présence accrue d'adultes inscrits à la formation ordinaire. Ce phénomène demeure toutefois difficile à chiffrer étant donné que la population adulte au collégial est principalement comptabilisée sur la base des inscrits au secteur de la formation continue. Néanmoins, l'un des enjeux actuels pour les adultes consiste à assurer leur accès à l'ensemble des activités de formation de l'enseignement collégial, particulièrement à celles conduisant au DEC (Doray, 2018).

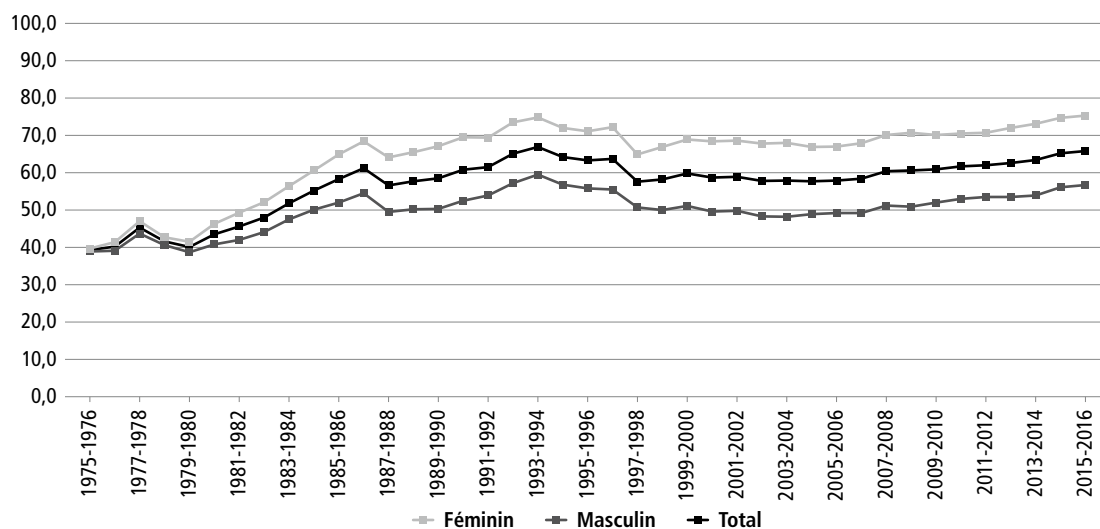
Cette brève présentation de la situation des étudiantes et des étudiants internationaux, en situation de handicap ou adultes fournit quelques exemples de la diversité étudiante présente au collégial. En étendant son propos à d'autres groupes, le Conseil examine cette réalité sous l'angle de l'égalité d'accès de cette population diversifiée.

L'égalité d'accès selon l'appartenance à différents groupes sociaux

Un système d'éducation démocratique vise à garantir un accès équitable à l'éducation pour toutes et tous, et ce, à l'ensemble des paliers d'éducation. Un premier constat à ce sujet a trait à l'écart entre les filles et les garçons pour l'accès aux études collégiales. Bien qu'il n'existe en apparence aucun obstacle freinant l'accès des garçons au collégial, les filles les ont rapidement dépassés dans les années qui ont suivi la création des cégeps. Les données disponibles à partir de 1975-1976 (graphique 9) montrent des taux d'accès similaires pour les filles et les garçons (39,7 % contre 38,9 % respectivement), tandis que, près de 40 ans plus tard, les taux se chiffrent à 75,3 % pour les filles et à 56,7 % pour les garçons.

GRAPHIQUE 9

TAUX D'ACCÈS* (%) À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL ORDINAIRE À TEMPS PLEIN OU À TEMPS PARTIEL, RÉSEAUX PUBLIC ET PRIVÉ, SELON LE SEXE, DE L'ANNÉE 1975-1976 À L'ANNÉE 2015-2016



Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Traitement effectué par le CSE. [Tableaux de données statistiques disponibles en annexe.](#)

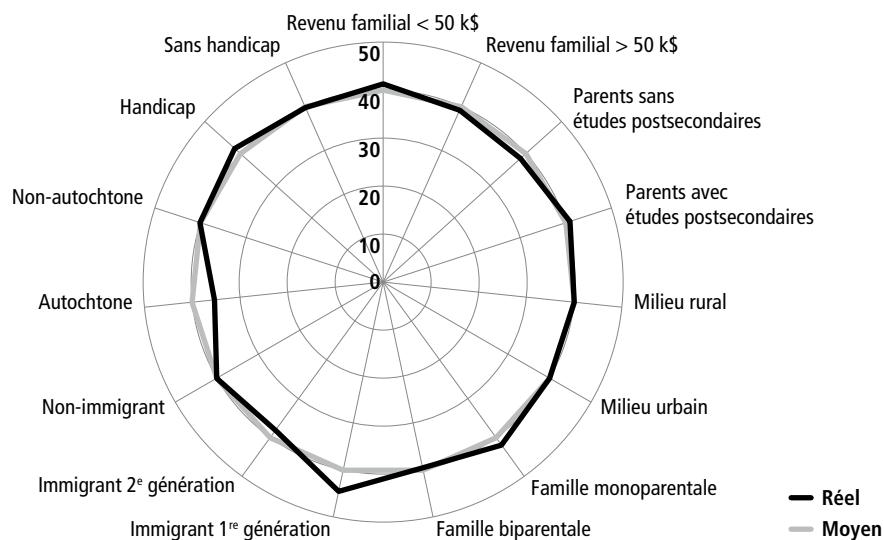
* Le taux d'accès donne une mesure de la probabilité d'accéder aux études. Il s'agit de la proportion de la population qui accède à un type de formation ou à un ordre d'enseignement.

L'évolution du taux d'accès des filles à l'enseignement collégial illustre de façon éloquent le progrès de la scolarisation des femmes au Québec. Le Conseil est toutefois préoccupé par la situation de l'accès des garçons, dont l'écart par rapport aux filles s'est rapidement creusé au fil des années.

Une étude de Finnie, Childs et Wismer (2011) porte sur le taux de participation aux études collégiales à 21 ans selon l'appartenance à différents groupes²⁶. La figure 5, présentée ci-dessous (Université du Québec, 2013, p. 23), montre les résultats de cette recherche et illustre la ventilation de ce taux en fonction de l'appartenance à des groupes généralement sous-représentés aux études postsecondaires. Les données montrent que la moyenne quant au taux de participation se situe à 40 % et que l'écart par rapport à cette dernière est généralement peu prononcé, « ce qui signifie que les différents groupes sociaux fréquentent les établissements d'enseignement collégial dans des proportions assez uniformes » (CSE, 2016c, p. 50). Néanmoins, les autochtones (35,3 %), les immigrantes et les immigrants de deuxième génération (38,1 %) de même que les individus dont les parents n'ont pas fait d'études postsecondaires (38,5 %), c'est-à-dire les étudiantes et les étudiants de première génération (EPG), se trouvent sous-représentés. L'interprétation de ces données appelle toutefois à la prudence étant donné qu'elles portent sur le taux de participation à l'enseignement collégial à 21 ans, un âge auquel une proportion importante d'étudiantes et d'étudiants ont terminé leurs études collégiales et ont choisi d'intégrer le marché du travail ou de poursuivre leur parcours à l'université.

FIGURE 5

TAUX D'ACCÈS AUX ÉTUDES COLLÉGIALES AU QUÉBEC À L'ÂGE DE 21 ANS
EN FONCTION DE L'APPARTENANCE À UN GROUPE



Source : Enquête auprès des jeunes en transition de Statistique Canada, sur la base des travaux de Finnie, Childs et Wismer (2011), *Groupes sous-représentés à des études postsecondaires : éléments probants extraits de l'Enquête auprès des jeunes en transition*.

Ces données suggèrent que les collèges favorisent l'égalité des chances dans l'accès à l'enseignement collégial pour les individus appartenant à la majorité de ces groupes pris isolément. Une analyse des effets d'interaction liés à l'appartenance à plusieurs groupes serait requise pour obtenir des indications supplémentaires sur les groupes les plus vulnérables. Selon des travaux de Kamanzi, Doray et Laplante (2012), l'importance de l'influence des variables sociodémographiques sur l'accès aux études postsecondaires dans les systèmes scolaires démocratiques tend à diminuer au profit des compétences scolaires acquises à la fin des études secondaires, l'influence étant ainsi indirecte (Kamanzi, Doray et Laplante, 2012). Toutefois, ces mêmes auteurs suggèrent que la provenance socioéconomique demeure un facteur déterminant pour l'accès à l'enseignement postsecondaire, particulièrement à l'université.

26. Ces auteurs ont utilisé les données de la cohorte A de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET-A) pour analyser les groupes sous-représentés. L'EJET-A suit les jeunes nés en 1984, âgés de 15 ans en décembre 1999, jusqu'à la fin du secondaire et au-delà. Après avoir été soumis à un premier sondage en 2000, ces jeunes ont fait l'objet d'un autre sondage en 2002, en 2004, en 2006 et en 2008. Pour cette étude, les auteurs ont retenu le sondage présentant la situation des jeunes en 2006, année où ils avaient 21 ans et étaient susceptibles d'avoir pris la décision de poursuivre ou non des études postsecondaires (Finnie, Childs et Wismer, 2011).

L'accès selon les parcours scolaires au secondaire et les filières de formation

Les inégalités d'accès à l'enseignement collégial se manifestent également en fonction du parcours scolaire des jeunes au secondaire. Des données présentées par Doray (2018) montrent un écart important entre le taux d'accès au collégial des jeunes venant du réseau public et celui des jeunes venant du réseau privé, à la faveur de celles et ceux issus du réseau privé. Au sein même des étudiantes et des étudiants venant du secondaire public, ces données révèlent également un écart pour l'accès à l'enseignement collégial²⁷ selon qu'une personne vient d'un programme ordinaire (37,3 %), d'un programme enrichi (68,2 %) ou du programme d'éducation internationale (89,2 %).

Par ailleurs, bien que la fréquentation massive des filles au collégial représente un succès notable, un examen détaillé des modalités d'accès des filles met en relief un phénomène de « massification ségrégative, c'est-à-dire une démocratisation qui reproduit les différentes formes de discrimination sociale » (Doray, 2018, p. 3). D'une part, proportionnellement, la présence des filles au collégial a progressé particulièrement à la formation technique. D'autre part, le choix des programmes d'études demeure genré, comme le montre Doray par l'examen de l'évolution de la proportion de filles en formation technique, selon les familles de programmes, et en formation préuniversitaire, selon les programmes d'études²⁸. Ainsi, les données indiquent que les filles sont majoritaires dans les programmes appartenant aux familles des techniques biologiques, humaines et des arts et qu'elles sont nettement minoritaires dans les techniques physiques. À la formation préuniversitaire, les filles sont proportionnellement moins nombreuses à être inscrites en sciences de la nature et sont proportionnellement plus nombreuses en arts et lettres.

Comme le souligne Doray (2018), ces deux phénomènes montrent que les parcours scolaires des jeunes au secondaire ainsi que les ancrages sociaux agissent comme des mécanismes de modulation de l'accès aux études collégiales.

En dépit des gains réalisés quant à l'accès de la population à l'enseignement collégial, le Conseil note que des inégalités persistent en fonction de caractéristiques individuelles et de l'appartenance à certains groupes sociaux, notamment chez les garçons, les autochtones, les étudiantes et les étudiants de première génération et les personnes immigrantes. Il observe également que l'accès est modulé en fonction des parcours scolaires des jeunes au secondaire et des ancrages sociaux. Si les collèges ont bien répondu aux besoins de scolarisation postsecondaire de la société québécoise, des défis d'accès demeurent dans une perspective d'égalité des chances. Au-delà de l'accès à l'enseignement collégial en termes d'admission, l'objectif consiste ultimement à favoriser l'accès au diplôme.

2.1.3 L'ACCÈS À LA RÉUSSITE

Dans des travaux menés au tournant des années 1990, le Conseil énonçait une évolution des préoccupations liées à l'accessibilité qui sont passées de l'accès géographique à l'accès à la réussite.

[A]u fur et à mesure qu'il devient un « collège de masse », le cégep est conduit à accueillir des étudiants de plus en plus diversement préparés. [...] d'importants groupes de candidats arrivent au collège avec des lacunes évidentes de formation; nombreux aussi sont ceux qui y arrivent en étant loin d'être fixés sur leur orientation. [...] Il est à la fois plus réaliste et plus prospectif d'investir dans une organisation et une pédagogie qui prennent les moyens pour amener le plus grand nombre à la réussite et à la maîtrise effective des compétences, dût-on pour cela instaurer des cheminements et des rythmes plus collés aux besoins. [...] Face aux profils de cheminements que les données empiriques révèlent de plus en plus clairement, les fonctions de transition du collège exigeront des actions concrètes de lutte contre l'échec et de soutien en vue de la réussite, des actions auxquelles il faudra pouvoir allouer des ressources (CSE, 1988, p. 104).

27. Taux d'accès (%) aux études collégiales des élèves du secondaire, selon la filière d'études, dix ans après l'entrée au secondaire, cohorte de 2002-2003.

28. Ces données portent sur les années 1976 à 2012.

Il reste des pas importants à faire en ce qui concerne cette accessibilité des services d'enseignement supérieur : des disparités persistent entre des groupes et des régions. Qui plus est : une autre tâche primordiale consiste à conduire le plus grand nombre à la réussite. On parle aujourd'hui de favoriser l'accès à la diplomation (CSE, 1992b, p. 32).

Au moment de la réforme de l'enseignement collégial de 1993, l'enjeu de l'accessibilité évoqué par le MESS réside dans la persévérance aux études jusqu'à la diplomation et non plus seulement dans l'admission au collégial. La première cible du renouvellement dévoile « l'accessibilité dans sa dimension sans doute la plus engageante : l'accès à la réussite des études » (MESS, 1993, p. 13). Dans la foulée des États généraux sur l'éducation, tenus en 1995-1996, et à l'occasion de la présentation, en février 1997, du Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, la ministre de l'Éducation indique que « d'importants changements devraient être apportés afin de passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre » (Boileau et Lafleur, 2013, p. 111).

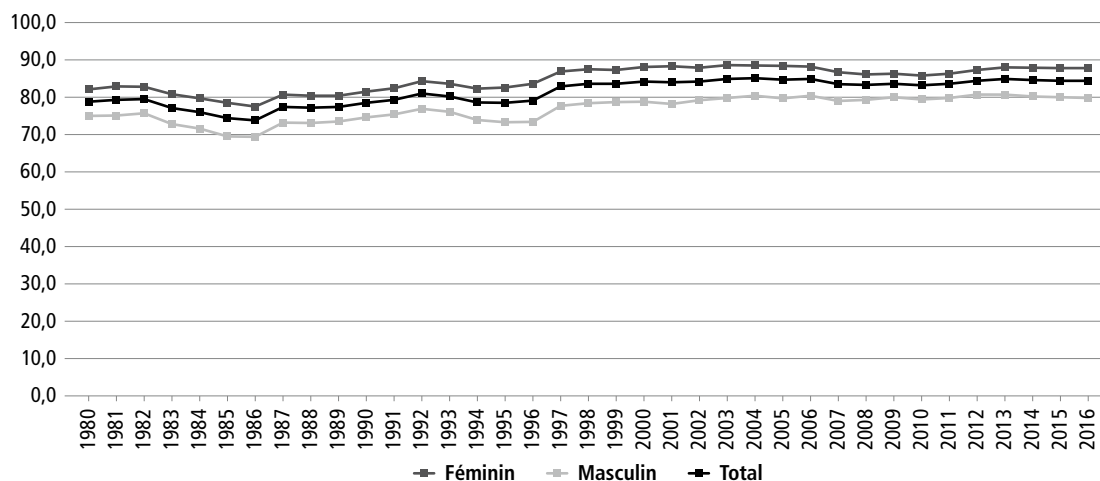
La situation de la réussite au collégial

Les données disponibles sur la réussite et la diplomation des nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire dans les programmes menant à l'obtention du DEC pour les cohortes d'automne situées entre 1980 et 2016, montrent une augmentation des taux de réussite et de persévérance, tandis qu'une certaine stagnation est observée pour les taux de diplomation.

Le taux global de réussite des cours à la première session (graphique 10) affiche une hausse pour la période de 1980 à 2016 : il est passé de 78,8 % à 84,4 %. Cette croissance a fluctué au cours de cette période avec une baisse observée entre 1983 et 1986, et un creux de 73,8 %, puis une remontée jusqu'à 79,3 % en 1991. Le taux de réussite a franchi la barre des 80 % en 1997²⁹ et se maintient entre 83 % et 85 % depuis.

GRAPHIQUE 10

TAUX GLOBAL DE RÉUSSITE* (%) DES COURS SUIVIS AU PREMIER TRIMESTRE POUR L'ENSEMBLE
DU RÉSEAU COLLÉGIAL, SELON LE SEXE, DE 1980 À 2016



Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Indicateurs Cheminement collégial, version 2017. Traitement effectué par le CSE. [Tableaux de données statistiques disponibles en annexe.](#)

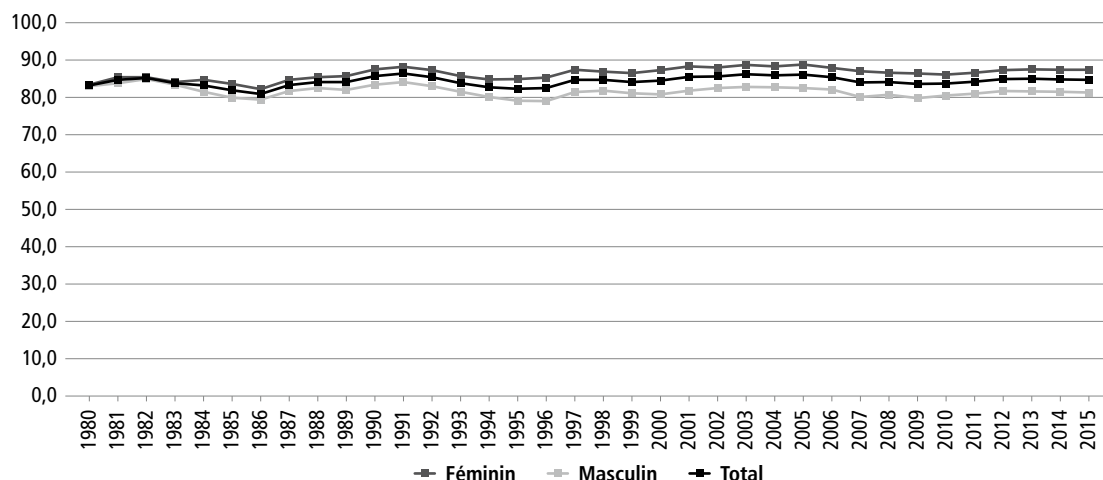
* Le taux global de réussite des cours suivis au premier trimestre correspond au pourcentage de cours réussis (note scolaire > 59 %) par rapport à l'ensemble des cours suivis (réussis et non réussis), y compris ceux d'éducation physique. Toutefois, les échecs à un cours dont la présence n'a pas été confirmée par l'étudiante ou l'étudiant (à partir de l'automne 2003), les exemptions, les équivalences, les dispenses, les substitutions et les résultats incomplets sont exclus du calcul.

29. L'année 1997 marque l'introduction du DES+, qui rehaussait les exigences pour l'admission au collégial.

Quant au taux de persévérance, c'est-à-dire la réinscription au troisième trimestre (graphique 11), il a connu une fluctuation légèrement à la hausse de 1980 à 2015, passant de 83,2 % à 84,7 %.

GRAPHIQUE 11

TAUX DE RÉINSCRIPTION (%) AU COLLÉGIAL AU TROISIÈME TRIMESTRE* POUR L'ENSEMBLE DU RÉSEAU COLLÉGIAL, SELON LE SEXE, DE 1980 À 2015



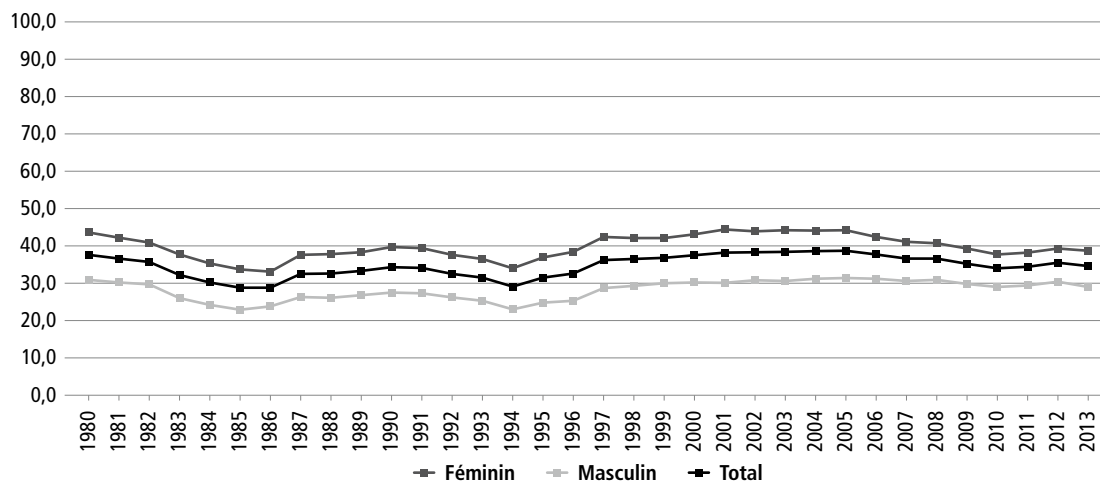
Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Indicateurs Cheminement collégial, version 2017. Traitement effectué par le CSE. [Tableaux de données statistiques disponibles en annexe.](#)

* L'indicateur de persévérance au troisième trimestre fait état des pourcentages d'étudiantes et d'étudiants d'une cohorte qui sont inscrits au troisième trimestre des études collégiales, soit au trimestre d'automne de l'année succédant à celle de leur première inscription au collégial. Les étudiantes et étudiants absents au trimestre observé peuvent avoir abandonné définitivement leurs études collégiales ou être absents temporairement. Un certain nombre d'entre eux peuvent avoir déserté le milieu de l'enseignement collégial pour poursuivre des études à un autre ordre d'enseignement (secondaire, universitaire) et d'autres peuvent avoir quitté le Québec ou être décédés. Enfin, d'autres étudiantes et étudiants absents peuvent avoir terminé leurs études collégiales et avoir formulé ou non une demande de sanction des études auprès du Ministère.

Pour ce qui est du taux de diplomation, le taux d'obtention d'une sanction (DEC ou AEC) dans la durée prévue des études a diminué de 1980 à 2013, passant de 37,6 % à 34,6 % (graphique 12). Quant au taux d'obtention d'une sanction (DEC ou AEC) deux ans après la durée prévue, il a légèrement augmenté de 1980 à 2011, passant de 62,7 % à 63,8 % (graphique 13). Pour ces deux taux, on observe deux tendances avant et après la réforme de 1993. Si les taux ont fluctué à la baisse entre 1980 et 1994, ils ont connu une augmentation à partir de la cohorte de 1995, pour atteindre des sommets pour les cohortes de 2001 à 2005 avant de diminuer de nouveau.

GRAPHIQUE 12

TAUX D'OBTENTION D'UNE SANCTION DES ÉTUDES COLLÉGIALES (%) AU COURS DE LA DURÉE PRÉVUE*
DES ÉTUDES POUR L'ENSEMBLE DU RÉSEAU COLLÉGIAL, SELON LE SEXE, DE 1980 À 2013

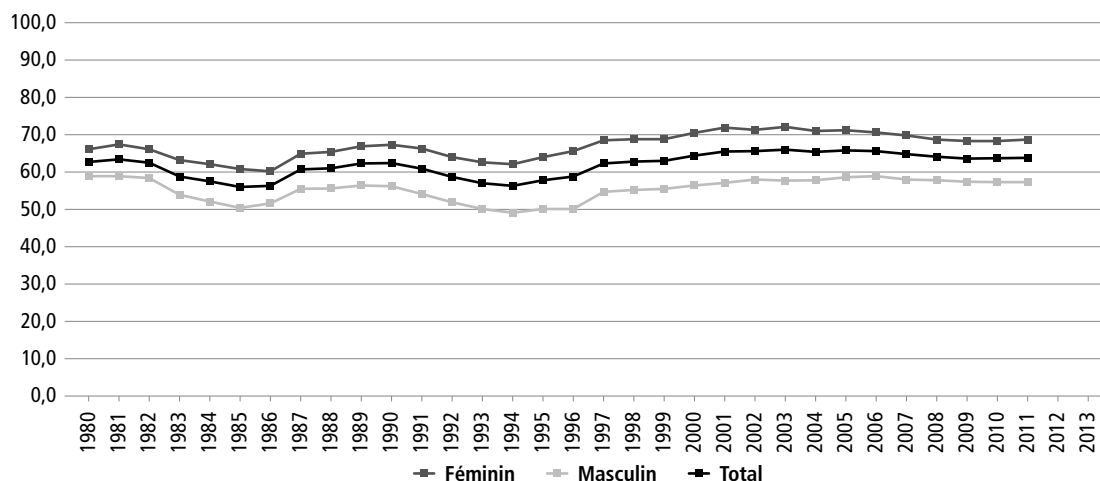


Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Indicateurs Cheminement collégial, version 2017. Traitement effectué par le CSE. [Tableaux de données statistiques disponibles en annexe.](#)

* La durée prévue des études est de deux ans pour les programmes conduisant au DEC en formation préuniversitaire et de trois ans pour ceux de la formation technique. Bien que la notion de durée prévue des études ne s'applique pas aux cheminement d'accueil ou de transition, on indique le taux d'obtention d'une sanction des études collégiales enregistré trois ans après le début de celles-ci. Seule la première sanction des études collégiales obtenue par l'étudiante ou l'étudiant est considérée dans le calcul. Si elle ou il a obtenu plus d'une sanction des études pour une même année-session, on privilégie le DEC effectivement délivré. Les données portant sur les AEC décernées par les collèges peuvent être incomplètes, car la transmission de cette information au Ministère n'est pas obligatoire pour les étudiantes et les étudiants qui étaient inscrits à un programme menant à l'AEC avant le trimestre d'hiver 2000. Les données portant sur les sanctions des études collégiales obtenues au cours de la dernière année scolaire peuvent aussi être incomplètes. La mesure présentée est le taux global d'obtention d'une sanction des études collégiales, soit la somme des DEC et des AEC.

GRAPHIQUE 13

TAUX D'OBTENTION* D'UNE SANCTION DES ÉTUDES COLLÉGIALES (%) DEUX ANS APRÈS LA DURÉE PRÉVUE DES ÉTUDES POUR L'ENSEMBLE DU RÉSEAU COLLÉGIAL, SELON LE SEXE, DE 1980 À 2011**



Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Indicateurs Cheminement collégial, version 2017. Traitement effectué par le CSE. [Tableaux de données statistiques disponibles en annexe.](#)

* Le taux d'obtention d'une sanction des études collégiales est calculé deux ans après la durée prévue des études, c'est-à-dire quatre ans pour les programmes conduisant au DEC en formation préuniversitaire et cinq ans pour ceux de la formation technique. Pour les cheminement d'accueil ou de transition, le taux est donné cinq ans après le début des études collégiales. Seule la première sanction des études collégiales obtenue par l'étudiante ou l'étudiant est considérée dans le calcul. Si elle ou il a obtenu plus d'une sanction des études pour une même année-session, on privilégie le DEC effectivement délivré. Les données portant sur les AEC décernées par les collèges peuvent être incomplètes, car la transmission de cette information au Ministère n'est pas obligatoire pour les étudiantes et les étudiants qui étaient inscrits à un programme menant à l'AEC avant le trimestre d'hiver 2000. Les données portant sur les sanctions des études collégiales obtenues au cours de la dernière année scolaire peuvent aussi être incomplètes. La mesure présentée est le taux global d'obtention d'une sanction des études collégiales, soit la somme des DEC et des AEC.

** Les données de 2012 et de 2013 ne sont pas disponibles pour le taux d'obtention d'une sanction deux ans après la durée prévue des études.

Le Conseil retient les progrès réalisés en ce qui concerne le taux de réussite à la première session et, dans une moindre mesure, le taux de persévérance entre 1980 et les années d'observation les plus récentes. Par contre, la stagnation observée pour le taux de diplomation demeure préoccupante. Le Conseil estime que la notion de durée prévue des études demande d'être relativisée « pour mieux tenir compte des caractéristiques individuelles, du cheminement vocationnel, des comportements et des valeurs des jeunes, lesquelles ont pu évoluer et se modifier » (CSE, 2008a, p. 3). En ce sens, il constate que le taux de diplomation continue d'augmenter si la période d'observation est prolongée au-delà de deux ans après la durée prévue des études. Par exemple, pour la cohorte de 2007, le taux de diplomation après 5 ans gagne environ 8 points à la formation préuniversitaire, passant de 70,6 % à 78,3 %, et progresse d'environ 7 points à la formation technique, passant de 62,8 % à 69,4 %³⁰. Par ailleurs, l'écart observé pour l'accès au collégial selon le genre se manifeste également pour la réussite. Le Conseil est préoccupé par la situation des garçons, qui accèdent à l'enseignement collégial dans une proportion moindre que les filles et, une fois admis, obtiennent leur diplôme dans une proportion aussi plus faible que celle des filles. Bien que les collèges soient bien au fait de ce phénomène et prennent des mesures pour favoriser la réussite des garçons, force est de constater que les résultats tardent à venir. Selon le Conseil, cette problématique transcende les ordres d'enseignement et dépasse les frontières du Québec (CSE, 1999).

La réussite de populations étudiantes diversifiées

Le Conseil jette ici un bref regard sur la réussite différenciée selon certaines caractéristiques des étudiantes et des étudiants. Les résultats d'une analyse effectuée en 1997 par le MEQ et portant sur le taux d'obtention d'une sanction des études collégiales deux ans après la durée prévue des études, selon l'âge et le sexe, montrent un taux de diplomation en deçà de la moyenne pour les garçons et les adultes (de plus de 18 ans)³¹ (MEQ, 2004a). Ces deux populations sont reconnues comme plus à risque que les autres en ce qui a trait à la réussite au collégial.

Une récente étude conduite par la Fédération des cégeps à partir des résultats du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) porte sur les caractéristiques des étudiantes et des étudiants du collégial et documente la situation de la réussite de certains groupes. Selon les résultats de cette étude, la réussite à la première session³² est plus faible chez les étudiantes et les étudiants de 18 ans et plus, ceux inscrits au cheminement Tremplin DEC, les étudiantes et les étudiants qui se disent en situation de handicap et qui ont reçu un diagnostic, les personnes immigrantes, les étudiantes et les étudiants de première génération et les garçons (Gaudreault et autres, 2018).

Par ailleurs, le Conseil souligne l'importance du développement des services de reconnaissance des acquis et des compétences, qui favorisent l'accès à un diplôme qualifiant et à une formation manquante. La question de la RAC ne peut être dissociée de l'enjeu de l'accessibilité à la diplomation, notamment dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre et d'immigration accrue ainsi que dans l'optique d'une formation tout au long de la vie.

En résumé : l'accessibilité revisitée

Les collèges ont bien répondu aux besoins et aux attentes de la société québécoise quant à la généralisation de la fréquentation à l'enseignement supérieur, comme le montre la nette progression du taux d'accès à l'enseignement collégial, qui est passé de 39,3 % en 1975-1976 à 65,8 % en 2015-2016. De nos jours, près des deux tiers de la population québécoise accèdent à l'enseignement collégial.

30. Toutes les sanctions des études collégiales sont considérées, soit les diplômes d'études collégiales (DEC) obtenus ou non dans le programme initial et les attestations d'études collégiales (AEC).

31. Les données portent sur les nouveaux inscrits au collégial à l'automne 1997.

32. Le taux calculé est la proportion de cours réussis à la première session.

Malgré ce vif succès, des inégalités d'accès subsistent selon les régions d'origine des étudiantes et des étudiants, leurs caractéristiques individuelles ainsi que l'appartenance à un groupe. Des défis demeurent donc à relever afin de tendre vers un accès égalitaire encore plus grand pour toutes et tous.

D'une part, en dépit de la répartition des collèges sur l'ensemble du territoire québécois et de la création de centres d'études collégiales au fil des années, le taux d'accès à l'enseignement collégial demeure plus faible dans certaines régions, soit le Nord-du-Québec, l'Abitibi-Témiscamingue, l'Outaouais, la Côte-Nord, la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine et Lanaudière. La réflexion sur l'accès géographique ne peut être dissociée des questions liées à la gestion de la carte des programmes sur l'ensemble du territoire et au développement de la formation à distance. Par exemple, comment envisager le déploiement de la carte des programmes sur tout le territoire québécois dans un contexte d'expansion de la formation à distance ?

D'autre part, l'examen de l'accessibilité selon les caractéristiques des individus et leur appartenance à un groupe met en lumière des inégalités d'accès qui persistent. En dépit des gains réalisés concernant l'accès à l'enseignement collégial pour toutes et tous, certains groupes demeurent plus à risque que les autres, soit les garçons, les autochtones, les étudiantes et les étudiants de première génération ainsi que les personnes immigrantes. La provenance socioéconomique reste aussi un facteur déterminant pour l'accès à l'enseignement postsecondaire et tend à exercer une influence indirecte au profit des compétences scolaires acquises à la fin des études secondaires. Des données présentées par Doray (2018) sur les parcours scolaires des jeunes au secondaire montrent un écart important entre le taux d'accès au collégial des jeunes venant du réseau public et celui des jeunes du réseau privé, à la faveur de celles et ceux issus du réseau privé ou des programmes spécialisés du réseau public. Elles révèlent par ailleurs, pour l'accès des filles, un phénomène de « massification ségrégative, c'est-à-dire une démocratisation qui reproduit les différentes formes de discrimination sociale » (Doray, 2018). Ce phénomène se manifeste dans le choix des programmes d'études, que ce soit à la formation technique ou préuniversitaire, où les filles sont proportionnellement moins nombreuses en techniques physiques et en sciences de la nature.

Les préoccupations pour l'accès à l'enseignement collégial se sont déplacées au fil du temps vers l'accès à la réussite. Malgré les progrès réalisés au regard des taux de réussite des cours à la première session et de persévérance à la troisième session, le taux de diplomation deux ans après la durée prévue des études connaît une certaine stagnation pour se chiffrer à 63,8 % pour la cohorte de 2011. Dans un contexte de diversité étudiante, le défi consiste à conduire l'ensemble de la population étudiante à la réussite et à la diplomation. Selon Gaudreault et ses collaborateurs (2018), les garçons, les étudiantes et les étudiants de 18 ans et plus, ceux inscrits au cheminement Tremplin DEC, ceux qui se disent en situation de handicap et qui ont reçu un diagnostic, les personnes immigrantes ainsi que les étudiantes et les étudiants de première génération obtiennent de plus faibles résultats quant à la réussite à la première session. Enfin, la reconnaissance des acquis est également à prendre en considération pour l'accès à la diplomation, dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre et d'immigration accrue de même que dans une perspective d'éducation tout au long de la vie.

L'enjeu de l'accès à l'enseignement collégial constitue un phénomène multidimensionnel qui est difficile à appréhender. Néanmoins, les données compilées et les éléments provenant de la recherche mettent en lumière un certain nombre de défis à relever pour tendre vers une égalité d'accès encore plus grande. Si la hausse de la fréquentation aux études postsecondaires s'est accompagnée d'une diversité étudiante qui continue de croître au sein des établissements, la formation collégiale doit s'y adapter en continu pour être en adéquation avec les besoins et les réalités de la population étudiante.

2.2 ENJEU 2 : UNE FORMATION EN PHASE AVEC LES RÉALITÉS ÉTUDIANTES ACTUELLES

Le réseau collégial a été pensé à l'origine comme un milieu de formation pour le jeune, dont l'âge se situe entre 17 et 19 ans, vivant son passage à l'âge adulte et en quête de son identité personnelle, professionnelle et citoyenne. Dans son livre blanc, le MEQ reprend cette intention dans les termes suivants :

Âge crucial pour la formation de la personne et du citoyen, que celui qui s'étend de 17 à 19 ans. L'étudiant, armé des connaissances acquises au secondaire, quitte alors progressivement l'adolescence et affirme sa personnalité et ses idées, de même qu'il précise les valeurs qui sous-tendent son comportement intellectuel et moral ultérieur. Il existe des savoirs, mais surtout des synthèses de connaissances et une formation fondamentale qui ne peuvent être acquises pleinement avant cet âge et qui doivent l'être à ce moment sous peine de graves difficultés (MEQ, 1978, p. 5-6).

Les études collégiales surviennent à un moment de la vie où le jeune forge son identité ainsi que la citoyenne ou le citoyen qu'elle ou il est appelé à devenir. Or, bien que les jeunes qui fréquentent les collèges aujourd'hui se trouvent sensiblement à une même étape de leur vie, elles et ils évoluent dans un monde différent de celui des générations qui les ont précédés. Ces jeunes possèdent des caractéristiques, manifestent des comportements individuels et sociaux et ont des valeurs qui leur sont propres. De surcroît, comme il est décrit à la section précédente, la population étudiante n'est plus aussi homogène que dans les années qui ont suivi la création des collèges. Bien que leurs effectifs soient majoritairement composés de jeunes venant du secondaire, les collèges comptent aussi un nombre important d'adultes, qu'il s'agisse de personnes qui ont interrompu leurs études ou qui y reviennent. La population étudiante est dorénavant de plus en plus hétérogène et représente une réalité plus difficile à saisir.

Il demeure toutefois essentiel de clarifier d'emblée une question fondamentale relative à cet enjeu puisque les visions ne font pas consensus chez les acteurs du milieu collégial. Qui doit s'adapter à ces changements : les collèges à l'égard des réalités des étudiantes et des étudiants ou ces derniers à l'égard des exigences des collèges ? Un équilibre demeure à trouver dans la réponse à cette question de façon que la formation tienne compte des réalités étudiantes et que les collèges exercent leur rôle en matière d'éducation, pour le développement de compétences adaptées au monde actuel. Les acteurs du milieu collégial devront s'assurer d'être au diapason à ce sujet pour permettre une saine et nécessaire évolution de la formation collégiale et garantir à l'étudiante ou à l'étudiant la meilleure expérience éducative possible.

Dans cette section, le Conseil trace d'abord un portrait sommaire des caractéristiques et des comportements des étudiantes et des étudiants du collégial afin d'illustrer les réalités étudiantes actuelles. La réflexion porte ensuite sur les principaux enjeux et défis que posent ces nouvelles réalités sur les plans des contenus de formation, du soutien aux étudiantes et aux étudiants, de la pédagogie et de l'organisation de la formation collégiale.

2.2.1 UN APERÇU DES RÉALITÉS ÉTUDIANTES À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Les caractéristiques nouvelles des étudiantes et des étudiants sont nombreuses et diversifiées. On entend même que les collèges auraient affaire à une toute nouvelle génération. Pour alimenter la réflexion, le Conseil relève ici quelques éléments qui font référence à la fois aux caractéristiques individuelles, aux parcours étudiants et aux comportements des étudiantes et des étudiants sous l'influence de la société du 21^e siècle.

Sans prétendre à l'exhaustivité, ce survol des réalités étudiantes présente quelques éléments à considérer pour une formation collégiale en phase avec les réalités multiples de sa population étudiante. Bien que la diversité étudiante ne soit pas un phénomène nouveau, l'ampleur de sa manifestation retient l'attention. En 1988, le Conseil désignait la diversité des réalités étudiantes comme un enjeu à considérer pour le futur (CSE, 1988). En 1992, il dressait le portrait des nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités

afin de déceler les défis à relever. L'une des clés pour une bonne conception de l'enseignement réside dans une connaissance juste des caractéristiques de la population étudiante (Bates, 2015 ; CSE, 2008a, 2013) et « il est obligatoire que toute bonne conception tienne compte de la diversité grandissante de nos étudiantes et étudiants » (Bates, 2015, p. 133). À cet effet, les collèges, individuellement et en concertation, ont conçu des outils de suivi en continu des étudiantes et des étudiants, par exemple le questionnaire *Aide-nous à te connaître*, devenu le Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC), exerçant ainsi une veille des caractéristiques de leur population étudiante afin d'être en mesure d'agir de façon adéquate.

Quelques caractéristiques et comportements des étudiantes et des étudiants

Dans un avis portant sur les parcours universitaires, le Conseil soulève cinq réalités étudiantes qui témoignent d'un rapport non traditionnel aux études : le travail pendant les études, la parentalité chez les étudiantes et les étudiants, les changements dans les parcours de formation, les interruptions et les retours aux études de même que les études à temps partiel (CSE, 2013). Il note que le rapport non traditionnel aux études ne constitue pas un fait nouveau, mais que l'intensité du phénomène fait du parcours traditionnel un cheminement marginal. Bien qu'examinées pour les étudiantes et les étudiants de l'université, ces réalités ne sont pas totalement étrangères à ceux des collèges, comme le signale le Conseil dans son avis.

Depuis quelques années, on assiste à un changement de paradigme concernant les parcours des étudiantes et des étudiants du collégial, qui ont une vision de moins en moins linéaire de leurs études (Blackburn et Gaudreault, 2017 ; Girard, 2017). Ces parcours, qui dévient du cheminement prescrit à l'enseignement supérieur, sont également qualifiés d'hésitants, c'est-à-dire qu'ils sont « marqués par une ou plusieurs interruptions d'études ou encore par des retours vers un niveau scolaire antérieur aux études postsecondaires » (Groleau, 2017, p. 137). La massification de l'enseignement supérieur ayant engendré « un allongement de la période de scolarisation pour une proportion relativement importante de jeunes adultes », des changements ont pu être observés concernant cette période d'entrée dans l'âge adulte au cours des dernières décennies (Groleau, 2017, p. 138).

Non seulement les jeunes restent-ils plus longtemps aux études, ce qui retarde leur insertion professionnelle et leur indépendance financière, mais ils tendent également à brouiller les étapes balisant les âges de la vie, en les traversant de façon « désordonnée », en ayant des enfants avant la fin de leurs études, en quittant puis réintégrant le foyer familial alors qu'ils sont déjà en emploi, en effectuant des allers-retours entre le marché du travail et le système scolaire, etc. Bref, le parcours de vie dont les étapes seraient franchies de façon chronologique ne va plus toujours de soi (Groleau, 2017, p. 138).

Une première illustration de ces parcours hésitants concerne la tendance grandissante à occuper un emploi durant les études postsecondaires, une caractéristique présente au Canada chez environ la moitié des étudiantes et des étudiants de l'enseignement postsecondaire avec en moyenne 16 heures de travail par semaine (Bates, 2015). Selon des résultats récents du SPEC, la moitié des étudiantes et des étudiants du collégial occupent un emploi durant leur second trimestre et y consacrent en majorité moins de 15 heures par semaine. Les deux principales raisons invoquées pour travailler pendant les études collégiales sont les dépenses personnelles à payer et l'importance d'accumuler de l'expérience de travail (Gaudreault et autres, 2018). Selon Bates, les étudiantes et les étudiants en situation d'emploi ou ceux ayant une famille à charge pendant leurs études recherchent une flexibilité accrue durant celles-ci, tentent d'éviter les longs déplacements entre le domicile, le travail et le collège et exigent davantage de cours hybrides ou entièrement en ligne afin de pouvoir concilier leurs études, leur vie professionnelle et leur vie familiale (Bates, 2015). Les nouveaux inscrits au collégial ayant des enfants à charge ne représentent toutefois qu'une proportion de 1,2 % (Gaudreault et autres, 2018).

La maturation du choix vocationnel des étudiantes et des étudiants retient également l'attention, alors qu'elle semble encore plus lente aujourd'hui. Selon des résultats du SPEC, deux étudiantes ou étudiants sur cinq indiquent clairement un choix de carrière, tandis que près de la moitié sont encore hésitants (Gaudreault et autres, 2018). Quant aux quelque 13 % d'étudiantes et d'étudiants qui ne sont pas du tout fixés sur un choix de carrière, ils font partie principalement des groupes suivants : étudiantes et étudiants du secteur préuniversitaire, issus de l'immigration, ayant 17 ans ou moins ou qui ne sont pas de première génération. Par ailleurs, on note, depuis 1993, une augmentation de l'effectif étudiant inscrit à la formation d'accueil ou de transition, qui est passé de 5 230 à 15 812 en 2016, cette formation étant destinée notamment aux personnes qui souhaitent reporter leur choix scolaire.

Quant à la durée des études, les données du MEES pour les cohortes de 1997 à 2013 montrent une variation légèrement à la baisse des taux de diplomation dans la durée prévue pour les programmes préuniversitaires, tandis qu'une légère augmentation est constatée pour les programmes techniques. De plus, une légère augmentation de la diplomation deux ans après la durée prévue est observée autant pour les programmes préuniversitaires que les programmes techniques. Si l'on prolonge la période, le pourcentage d'étudiantes et d'étudiants qui obtiennent une sanction des études cinq ans après la durée prévue présente une hausse de deux points de pourcentage pour les formations préuniversitaires et d'environ six points pour les programmes techniques en ce qui concerne les cohortes de 1997 à 2008. Ces données laissent entrevoir une certaine tendance à prolonger les études pour l'obtention du diplôme, bien que cette progression demeure peu prononcée. Selon une étude du ministère de l'Éducation (2004a), certains comportements tels que le retard scolaire, la discontinuité du cheminement entre le secondaire et le collégial, l'inter-ruption des études et le changement de programme au collégial peuvent contribuer à l'allongement de la durée des études et à un ralentissement des taux d'obtention d'une sanction des études.

L'influence du contexte social sur les comportements étudiants

Le Conseil illustre ici l'influence de la société actuelle sur les comportements étudiants par deux exemples, soit les technologies numériques et les compétences du 21^e siècle ainsi que l'intérêt pour la maîtrise de la langue seconde.

Les technologies numériques et les compétences du 21^e siècle

Les étudiantes et les étudiants du collégial ont grandi avec les technologies numériques (Blackburn et Gaudreault, 2017). Selon les résultats du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) pour la cohorte de 2016-2017, ils consacrent en moyenne 13,4 heures hebdomadaires aux médias sociaux, à Internet, à la télévision ou aux outils technologiques, ce qui est quasi équivalent au nombre d'heures qu'ils disent consacrer aux études et aux travaux scolaires (Gaudreault et autres, 2018).

Outre cet usage personnel des technologies numériques que font les jeunes, la société du savoir et l'évolution des technologies influent sur les compétences à maîtriser par les étudiantes et les étudiants pour évoluer dans la société du 21^e siècle. L'exemple de l'avènement de l'intelligence artificielle pose des défis relatifs à la transformation de certaines professions. Cette mutation est perçue par les acteurs du collégial comme une occasion pour le développement de la formation technique, qui devra dorénavant amener les techniciennes et les techniciens à utiliser davantage leur jugement critique et à analyser les situations. Selon Bates (2015), on évoluera vers des emplois plus complexes et l'enjeu clé consiste à ce que ces habiletés soient intégrées « au domaine de connaissances dans lequel l'activité se déroule » (Bates, 2015, p. 28). Le défi réside donc dans l'enseignement de ces compétences liées notamment à l'éthique et au jugement critique, et qui figurent parmi les principales compétences à maîtriser par une citoyenne ou un citoyen engagé aujourd'hui. Les enjeux éthiques sont déjà présents, entre autres, dans la gestion de l'information et l'utilisation des réseaux sociaux, mais ils tendront à s'amplifier avec l'avènement de l'intelligence artificielle. Comme l'enseignement de ces compétences aurait avantage à être intégré aux

domaines de formation, il y aurait lieu de réfléchir à une vision transversale de cet enseignement, tout en reconnaissant l'apport des disciplines de la formation générale.

Au cours des dernières années, divers référentiels ont été élaborés à l'échelle internationale pour promouvoir les compétences à acquérir dans le contexte du 21^e siècle. Des chercheuses néerlandaises ont effectué une analyse comparative de huit grands référentiels pour déceler les points de convergence. Les résultats mettent en lumière les compétences présentes dans tous les référentiels (collaboration; communication; littératie liée aux technologies de l'information et de la communication; compétences sociales, culturelles et citoyennes) ainsi que celles présentes dans la majorité des référentiels (créativité, pensée critique, résolution de problèmes, capacité de développer des produits de qualité et productivité) (Voogt et Roblin, 2012). Du côté du Conference Board du Canada, les habiletés nécessaires pour évoluer dans la société du savoir font référence à l'aptitude à communiquer; à la capacité d'apprendre de façon autonome; à l'éthique et à la responsabilité; au travail en équipe et à la souplesse; à la capacité de raisonnement (pensée critique, résolution de problèmes, créativité, originalité, stratégies); aux habiletés numériques ainsi qu'à la gestion des connaissances (Bates, 2015). Cette dernière est d'ailleurs désignée comme un incontournable : « Non seulement les connaissances changent très vite grâce aux nouvelles recherches, aux nouveaux développements ainsi qu'à la dissémination rapide des idées et des pratiques sur Internet, mais aussi les sources d'information s'accroissent, et ce, avec beaucoup de variabilité dans la fiabilité ou la validité de l'information » (Bates, 2015, p. 28). En conséquence, les savoirs acquis pour une profession donnée peuvent rapidement devenir obsolètes.

Au collégial, les compétences communes introduites dans tous les programmes d'études conduisant au DEC à l'hiver 2010 rejoignent cette préoccupation. Elles consistent à résoudre des problèmes, à exercer sa créativité, à s'adapter à des situations nouvelles, à exercer son sens des responsabilités ainsi qu'à communiquer. Leur développement n'est pas réservé aux disciplines de la formation générale puisqu'elles correspondent aux visées de la formation collégiale dans son ensemble (Côté, 2012). Ces compétences définies dans les programmes d'études posent maintenant le défi d'être traduites dans l'enseignement puis évaluées.

Dans une entrevue, Guy Rocher abonde dans le sens de l'importance de la culture générale et de la maîtrise de ces compétences pour le futur :

[L]es besoins du marché vont aller dans le sens d'une culture générale. On s'en va vers un monde du travail où les emplois manuels vont être de moins en moins nombreux, avec la technologisation et la robotisation qui sont en cours et qui vont aller bien plus loin. Les techniciens ont aussi besoin d'avoir une capacité de réfléchir sur le sens de la vie et sur l'orientation de la société. La vie politique exige aussi des citoyens plus ouverts, plus alertes intellectuellement, plus critiques (Fortier, 2017).

L'intérêt pour la maîtrise de la langue seconde

Parmi les effets de la mondialisation, amplifiés par l'usage des technologies numériques, l'intérêt grandissant des étudiantes et des étudiants pour l'apprentissage de la langue seconde exerce une pression sur les établissements d'enseignement. La présence d'un programme d'anglais enrichi au secondaire est un exemple de réponse à cette pression. Toutefois, quelles possibilités s'offrent aux étudiantes et aux étudiants du collégial? En formation générale, le RREC prescrit quatre unités de formation en langue seconde pour les programmes conduisant au DEC, ce qui correspond à deux cours. Outre cette formation obligatoire pour tous les étudiants et étudiantes, certains cégeps francophones ont pris l'initiative de conclure des ententes avec des cégeps anglophones pour développer des cheminements bilingues qui profitent tant aux anglophones qu'aux francophones, tandis que d'autres ont mis en place des programmes permettant de devenir bilingue. Bien que de plus en plus nombreuses, ces initiatives demeurent marginales et ne sont pas encadrées par une stratégie ou ligne directrice ministérielle. Les étudiantes et étudiants francophones désireux de perfectionner leur maîtrise de l'anglais ont aussi la possibilité de s'inscrire dans les collèges publics anglophones ou les collèges privés qui offrent des formations bilingues.

Le Conseil estime qu'un équilibre est à trouver entre la valorisation de la langue française et la réponse aux attentes des étudiantes et des étudiants en matière de bilinguisme et de multilinguisme. D'une part, on ne peut ignorer ce contexte de mondialisation qui appelle une plus grande maîtrise de la langue seconde sur le marché du travail. D'autre part, la qualité de la maîtrise de la langue française doit demeurer un objectif prioritaire dans la formation des jeunes et des adultes. Néanmoins, les étudiantes et étudiants francophones du collégial ont accès pour la première fois à l'école anglophone et, si le réseau public francophone ne peut répondre à leurs aspirations, ils ont le libre choix de poursuivre des études exclusivement en anglais.

Dans ce contexte, les encadrements de l'enseignement collégial devraient-ils être revus afin de permettre plus de souplesse et de renforcer l'enseignement de la langue seconde ? L'intégration de l'apprentissage d'une troisième langue devrait-elle être envisagée ? Comment conjuguer la valorisation du français et la réponse à ces besoins nouveaux ? Ces préoccupations s'étendent aux collèges anglophones, qui ont également un rôle à jouer dans la maîtrise de la langue française chez les anglophones, une compétence essentielle pour s'intégrer à la société québécoise. Le monde d'aujourd'hui appelle de tels questionnements qui s'inscrivent dans une réflexion plus large sur une formation générale adaptée à la réalité actuelle des jeunes.

2.2.2 POUR UNE ADÉQUATION DE LA FORMATION COLLÉGIALE AUX RÉALITÉS ÉTUDIANTES

Ce bref tour d'horizon des réalités étudiantes et des impacts de la société actuelle conduit le Conseil à proposer des pistes de réflexion sur les défis à relever pour une formation en phase avec les réalités étudiantes en ce qui concerne la formation générale, le soutien et l'encadrement des étudiantes et des étudiants, la pédagogie collégiale et l'organisation de la formation collégiale.

La formation générale

[N]ous croyons qu'un enseignement assez fortement spécialisé peut s'harmoniser avec une solide formation générale adaptée aux temps modernes. Cette recherche d'un humanisme élargi et diversifié en accord avec le monde contemporain doit inspirer programmes et éducateurs. Entre la spécialisation, dont on peut craindre les effets stérilisants si elle est prématurée ou exagérée, et la culture générale, qui risque de produire des têtes bien faites mais vides, l'enseignement doit établir un rapport de complémentarité dans l'unité. Il doit puiser à la tradition des Anciens et s'inspirer de la science moderne; il doit développer toutes les ressources de l'intelligence et respecter la diversité des aptitudes; il doit initier la jeunesse à l'histoire et à la pensée dont elle hérite et la préparer à la société de l'avenir. L'enseignement moderne doit viser à un équilibre entre ces buts variés et des sources d'inspiration diverses (Commission Parent, 2004, [1964]-a, p. 27).

Cette volonté de définir un nouvel humanisme s'est concrétisée par l'instauration de la formation générale dans les collèges, organisée autour de différentes disciplines, soit la philosophie, la littérature et l'éducation physique (ainsi que la langue seconde à partir de 1993). À ces disciplines s'ajoutent les cours complémentaires au choix. Les craintes soulevées par les auteurs du rapport Parent quant à l'opposition entre la formation de spécialisation et la formation générale ne se sont pas atténuées au fil des années. L'histoire des collèges est ponctuée de débats sur l'orientation, la teneur et la place de la formation générale (rapport Roquet, 1970-1971; rapport Nadeau, 1975; livre blanc sur l'enseignement collégial, 1978; rapport du Conseil des collèges, 1992; avis du Conseil supérieur de l'éducation, 1992; rapport Demers, 2014). Récemment, le projet du gouvernement (2014) visant à introduire un cours d'histoire dans la formation générale commune a relancé le débat, et le Conseil supérieur de l'éducation a régulièrement soumis la formation générale offerte dans les collèges à l'examen et a appelé à la revoir (CSE, 1997b, 2004, 2014).

Cet appel à une révision et à une actualisation de la formation générale du collégial ne constitue pas une remise en question de son existence ou de ses finalités, bien au contraire. Le Conseil reconnaît son apport indéniable à l'acquisition d'un bagage culturel et à la formation de citoyennes et de citoyens engagés, particulièrement dans la société d'aujourd'hui, où les savoirs spécialisés évoluent rapidement. Il s'agit plutôt de déterminer quelle personne et quelle citoyenne ou quel citoyen il convient maintenant de former dans les collèges sur les plans social, culturel, artistique et identitaire ? Le Conseil note que la seule révision de la formation générale depuis la création des collèges a eu lieu en 1993, alors qu'on a ajouté la langue seconde aux disciplines qui la composent et qu'on l'a scindée en trois composantes : commune, propre et complémentaire.

Le défi pour l'enseignement collégial consiste d'abord à établir un consensus en faveur d'une nécessaire actualisation de la formation générale et, par la suite, à doter cette composante de la formation de réelles capacités évolutives, alors que maintes tentatives ont échoué au cours de l'histoire (CSE, 2014). Le Conseil est conscient de la sensibilité associée à cette question et du nombre important d'enseignantes et d'enseignants concernés, mais il considère que les collèges ne peuvent se priver d'une telle réflexion pour assurer l'adéquation de leur formation à l'évolution de la société et aux réalités étudiantes actuelles.

Le soutien et l'encadrement des étudiantes et des étudiants : des besoins accrus

La diversification des profils étudiants milite en faveur de l'expansion des services et des mesures de soutien et d'encadrement qui leur sont offerts. Forts de leur expertise en la matière par l'ensemble des services et des mesures déployés à ce jour, les collèges auront à mobiliser davantage de ressources pour répondre à la demande grandissante et accompagner tous les étudiants et étudiantes vers la réussite. Que ce soit par les professionnelles et les professionnels offrant ces services, par exemple les conseillères et conseillers pédagogiques ou d'orientation, les aides pédagogiques individuels, les psychologues ou les travailleuses sociales et les travailleurs sociaux, par le développement de services de soutien, tels les services d'orientation et les centres d'aide, ou par l'encadrement personnalisé offert par le personnel enseignant, ces interventions requièrent un investissement croissant de ressources financières.

Or, les collèges ont subi d'importantes compressions budgétaires au cours des dernières années et leurs directions se sont retrouvées devant des choix difficiles. Des postes de professionnels, à l'instar d'autres corps d'emplois, ont dû être abolis pour assurer l'équilibre budgétaire. Dans un contexte de diversité des profils étudiants et dans le souci de répondre aux besoins des étudiantes et des étudiants, la prévisibilité du financement est essentielle pour maintenir la qualité de l'offre de soutien aux étudiantes et aux étudiants et voir à son développement.

La pédagogie collégiale

Le portrait sommaire des réalités étudiantes tracé précédemment soulève trois angles de questionnement sur la pédagogie collégiale que le Conseil propose d'aborder ici : la réponse à la diversité étudiante, la place des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage ainsi que le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant.

Pour une pédagogie en phase avec la diversité étudiante

Selon Bates (2015), composer avec les « questions relatives à une population étudiante de plus en plus diversifiée est peut-être le plus grand de tous les défis auxquels le personnel enseignant et de formation fait face à l'ère numérique en particulier, mais non exclusivement, au palier postsecondaire. Cependant, les membres du personnel enseignant principalement qualifiés en expertise de la matière enseignée n'y sont pas vraiment bien préparés » (Bates, 2015, p. 476). Boileau et Lafleur (2013) énoncent comme suit les défis pédagogiques liés à l'accès d'une population étudiante diversifiée :

[L']accessibilité au collégial des nouvelles populations étudiantes [...] pose des défis d'intervention pour la réussite du plus grand nombre. [...] En effet, les caractéristiques de la population étudiante se modifient. De plus en plus d'étudiants entrent au collégial avec une moyenne générale faible au secondaire. Les populations étudiantes en situation de handicap qui arrivent en grand nombre

demandent un encadrement adapté à leur situation, et les populations étudiantes allophones posent des défis de réussite, en français. La nouvelle génération, plus technophile, force le personnel enseignant à répondre à de nouvelles questions : comment instaurer et maintenir, en classe, un climat propice à l'apprentissage ? Comment utiliser les médias sociaux pour enrichir l'apprentissage et la relation avec les étudiants ? Une connaissance plus fine des besoins s'impose (Boileau et Lafleur, 2013, p. 115).

Pour le personnel enseignant des collèges, « les appartenances multiples ainsi que le foisonnement de caractéristiques, de parcours et de préférences présentent un défi colossal : comment soutenir les apprentissages de tous ces étudiants à la fois en tenant compte de leurs réalités et de leurs besoins bien différents et en considérant les ressources et le temps disponible » (Kingsbury, 2017, p. 387) ?

Par ailleurs, « à une époque où le développement économique est étroitement associé à de plus hauts niveaux d'éducation, l'objectif est maintenant de mettre à niveau aux normes obligatoires autant d'étudiantes et étudiants que possible, au lieu de se concentrer sur les besoins des étudiantes et étudiants les plus brillants. Cette démarche exige de trouver des moyens d'aider un très large éventail d'apprenantes et apprenants, ayant des niveaux très différents d'habiletés et/ou de connaissances antérieures, pour favoriser la réussite de leurs études » (Bates, 2015, p. 130). La réalité des personnes douées et talentueuses demeure aussi à considérer dans l'adaptation de la pédagogie à la diversité de la population étudiante.

Depuis quelques années, la conception universelle de l'apprentissage (CUA) constitue l'une des avenues explorées par les collèges : « Et si l'on dépassait l'étiquette de la CUA pour intégrer les principes d'une pédagogie inclusive (dans laquelle s'inscrit la CUA) dans les pratiques, au fil des défis rencontrés par les professeurs ? Parce que c'est là justement, dans une réponse aux difficultés vécues par les professeurs lorsqu'ils font face à la diversité des besoins des étudiants, que ces principes peuvent être particulièrement utiles : l'adoption de pratiques pédagogiques inclusives peut alors être vue comme une façon de gagner du temps, puisqu'elle permet de prendre en compte les besoins communs à un grand nombre d'étudiants » (Kingsbury, 2017, p. 387).

Dans une étude récente sur la diversité des élèves des écoles primaires et secondaires, le Conseil se montre en faveur d'une éducation inclusive — qu'il préfère aux notions de pédagogie inclusive ou de pédagogie universelle —, qui englobe l'ensemble des interventions éducatives ayant cours dans une école. Il décrit l'éducation inclusive de la manière suivante :

Dans les situations d'éducation inclusive, l'école cherche à s'adapter *a priori* à la diversité des élèves dans leur ensemble. On parle aussi de pédagogie inclusive ou de pédagogie universelle. En agissant sur les obstacles à l'apprentissage, l'école cherche à développer le plein potentiel de chacun selon ses aptitudes et ses champs d'intérêt, dans une perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie (CSE, 2017b, p. 5).

Le travail de sensibilisation pour la prise en compte de la diversité étudiante dans la pédagogie est bel et bien amorcé dans les collèges. La formation et le perfectionnement du corps enseignant demeurent toutefois un défi dans ce contexte, d'autant plus que la tâche des conseillères et conseillers pédagogiques s'est progressivement éloignée du soutien au personnel enseignant, comme il en a été question précédemment. Le réseau en est à réfléchir sur la pédagogie inclusive et à expérimenter celle-ci de même que les pratiques qui y sont associées. Le Conseil estime qu'il s'agit d'une avenue prometteuse pour favoriser la réussite de tous les étudiants et étudiantes.

La place des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage

Il est difficile aujourd'hui de concevoir l'enseignement sans le numérique puisque ce dernier est omniprésent dans la société du 21^e siècle et influence les habitudes de vie des étudiantes et des étudiants. L'utilisation des technologies numériques dans l'enseignement et l'apprentissage, bien qu'elle constitue déjà une réalité dans le réseau collégial, représente toujours un défi pour diverses considérations, que ce soit l'acquisition du matériel requis, sa mise à jour régulière dans un contexte où la technologie évolue rapidement, le déploiement d'une structure de soutien pour un fonctionnement efficace ainsi que le financement des acquisitions.

Mais, au-delà de l'utilisation des outils, une réflexion s'impose sur une pédagogie adaptée au numérique. À cet égard, Bates fait une mise en garde contre le danger de reproduire dans la classe l'usage qui est fait des technologies sur le plan personnel et de demeurer à un niveau d'utilisation d'outils. Il évoque la nécessité de réfléchir à une véritable stratégie d'utilisation du numérique pour la pédagogie en fonction des apports réels qu'il peut entraîner dans l'enseignement (Bates, 2015).

Plus largement, dans cette réflexion sur l'usage des technologies à des fins pédagogiques et d'apprentissage, les acteurs de l'enseignement collégial devront exercer une vigilance quant à la capacité d'accès des étudiantes et des étudiants, qu'il s'agisse de l'accès au réseau Internet ou de l'accès financier aux outils technologiques, pour ne pas créer de nouveaux clivages quant à l'égalité d'accès à l'éducation.

Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant

La société actuelle introduit un changement de rapport à la connaissance avec la facilité d'accès à l'information qu'offrent les technologies numériques. En conséquence, « les jeunes ne cherchent plus à se faire remplir de connaissances, ils souhaitent plutôt vivre des expériences pour apprendre plus concrètement comment agir. Pour eux, les connaissances sont en mouvement et elles changent sans cesse » (Lallier, 2018). En outre, après avoir bénéficié d'une forme de monopole quant aux sources de savoir, les enseignantes et les enseignants représentent maintenant « l'une des sources de savoir pour les étudiants » (Kingsbury, 2017, p. 389). Comme l'affirme le gouvernement français dans son livre blanc sur l'enseignement supérieur et la recherche, « on ne peut en effet plus enseigner comme au temps où le savoir était limité à des espaces physiques rares, à quelques individus seuls détenteurs de la connaissance » (Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de France, 2017, p. 32). Cet important changement de paradigme peut être déstabilisant pour les enseignantes et les enseignants, qui ont à faire preuve d'une grande capacité d'adaptation (Lallier, 2018). La formation et le perfectionnement du personnel enseignant devront tenir compte de ces réalités dans les prochaines années.

Ce contexte met en évidence la nécessité d'une réflexion sur la redéfinition du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant, qui se situe plutôt comme un médiateur entre le savoir et l'étudiante ou l'étudiant, chargé de cultiver la curiosité, la passion et le goût d'apprendre chez elle ou lui. Cela n'implique pas pour autant de bannir tout enseignement magistral ou de sacrifier la relation pédagogique. « En particulier à un moment où notre réseau semble s'engager vers des modalités de formation qui rassemblent étudiants et professeurs à travers la technologie ainsi que dans des cadres qui débordent celui de la classe traditionnelle, il me semble nécessaire de réaffirmer le rôle crucial joué par la relation pédagogique sur le plan des apprentissages et la nécessité de sa prise en compte dans toutes nos réflexions pédagogiques » (Kingsbury, 2017, p. 401).

Le réseau collégial a démontré, au fil de sa courte histoire, sa capacité d'innovation pour ce qui est de développer et d'actualiser régulièrement la pédagogie collégiale en fonction de nouveaux contextes. Il a, une fois de plus, à user de cette capacité pour relever le défi de l'adaptation de la pédagogie aux réalités étudiantes multiples d'aujourd'hui. La revue *Pédagogie collégiale*, la recherche au collégial, l'animation pédagogique à l'échelle du réseau et de chaque établissement ainsi que la compétence des enseignantes et des enseignants constituent de solides assises sur lesquelles les collèges continueront de bâtir. Parmi

les facteurs susceptibles de conduire au succès de cette entreprise, on pense au partage d'une vision et d'une volonté de faire évoluer les pratiques ainsi qu'aux dispositifs de soutien et de perfectionnement pour le personnel enseignant.

L'activité d'enseignement et le rôle de l'enseignement se transforment par les technologies numériques et les nouvelles réalités étudiantes. Toutefois, à plus large échelle, « c'est tout l'écosystème d'apprentissage qui se transforme : nouvelles organisations de formation et possibilités de parcours flexibles tout au long de la vie, nouveaux espaces d'apprentissage et transformations des campus, nouveaux enjeux de visibilité et d'attractivité à l'international » (Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de France, 2017, p. 32).

L'organisation de la formation collégiale : un appel à la souplesse

Quel type de formation les étudiantes et les étudiants voudront-ils vivre dans les années à venir ? Quelle forme scolaire répondra le mieux à leurs attentes et conviendra aux transformations de la société ? Comment l'organisation de la formation collégiale aura-t-elle à évoluer pour prendre en compte les réalités étudiantes et l'évolution de la société ? Le Conseil aborde cette question du défi de l'organisation de la formation en privilégiant comme angles l'organisation des études et les formules de formation.

L'organisation des études

Le modèle original des collèges a été conçu de façon à tenir compte d'une population étudiante relativement homogène. Néanmoins, dès 1975, le Conseil en appelle à davantage de souplesse dans l'organisation de la formation collégiale afin qu'elle « permette aux étudiants de réaliser les objectifs de leur programme dans des temps variables ajustés à leurs possibilités et à leur rythme » (CSE, 1975, p. 51). En 2004, la CEEC fait également état de la rigidité de l'organisation des études à l'enseignement ordinaire en soutenant que « tous les programmes techniques, peu importe leur degré de difficulté, comportent le ou à peu près le même nombre d'unités » et elle pose le même constat pour les programmes préuniversitaires (CEEC, 2004b, p. 24). Récemment, au terme du Chantier sur l'offre de formation collégiale, cet enjeu est une fois de plus mis en lumière : « les programmes d'études collégiales au Québec étaient profondément novateurs à leur époque. Pourtant, on a aujourd'hui l'impression qu'ils se sont figés dans un modèle qui paraît de plus en plus immuable. Or, à l'heure où ils doivent répondre à des besoins de formation des plus diversifiés, il semble plus que jamais temps de leur rendre, du moins en partie, leur flexibilité et leur adaptabilité de jadis » (Demers, 2014b, p. 43).

En plus de viser l'accès à la formation collégiale, le défi consiste à offrir cette formation selon un cadre qui répond aux besoins et qui correspond à la réalité des jeunes et des adultes d'aujourd'hui. Présentement, il existe un seul modèle d'organisation des études qui n'est toutefois pas adapté à la diversité de la population. Comme il a été évoqué précédemment, les réalités étudiantes au collégial ont changé : une plus grande flexibilité et une plus grande adaptabilité de la formation collégiale sont nécessaires pour assurer la réussite d'étudiantes et d'étudiants aux profils et aux parcours diversifiés. Or, la difficulté à modifier les structures de l'organisation de la formation tient en partie à la rigidité du cadre réglementaire, qui freine la créativité des collèges, bien que ces derniers disposent d'une marge de manœuvre dont ils peuvent se prévaloir pour continuer à innover.

En dépit des développements qui ont marqué l'histoire des collèges, le cadre de la formation collégiale a, pour sa part, très peu évolué. À la formation ordinaire, il consiste principalement en 2 sessions d'études par année, l'une à l'automne et l'autre à l'hiver, qui comportent au moins 82 jours chacune ; en des cours d'un minimum de 45 périodes d'enseignement (sauf exception, dont les cours d'éducation physique), offerts majoritairement durant la semaine, en présentiel et selon un horaire de jour (de 8 h à 17 h) ; en une formation d'une durée prévue de 2 ans pour les programmes préuniversitaires et de 3 ans pour les programmes techniques ; en une formation financée à la condition d'être suivie à temps plein. Sur la base

de ces caractéristiques générales de l'organisation des études, les collèges ont innové en proposant, par exemple, des sessions d'études à l'étranger, des formules de stages locaux ou à l'étranger, l'alternance travail-études ainsi que la formation en ligne. Toutefois, le « modèle collégial » dans son ensemble demeure sensiblement le même.

Le cadre très normé de l'enseignement collégial devrait-il être revu ? Y a-t-il lieu de casser ce moule pour favoriser la cohabitation des jeunes et des adultes ainsi que la fluidité des parcours étudiants ? Le Conseil estime que les éléments suivants méritent d'être discutés : le régime des études à temps partiel, le calendrier scolaire, les horaires de cours, le nombre de périodes d'enseignement prescrites, la notion de durée prévue des études, le modèle d'organisation du travail et la définition des tâches enseignantes.

Dans un avis publié en 2017, le Conseil a invité la ministre responsable de l'Enseignement supérieur « à se pencher sur des propositions structurantes pour l'avenir de l'enseignement collégial eu égard aux réflexions et analyses récentes [...] pour donner une plus grande flexibilité à l'organisation de l'enseignement collégial » (CSE, 2017a, p. 1). Le rapport final concernant le Chantier sur l'offre de formation collégiale a jeté les bases d'une importante réflexion sur l'organisation du collégial. Toutefois, le Conseil déplore que peu de suites en ce sens aient été entreprises à ce jour.

Qui plus est, l'organisation de la formation pourrait faire face à des défis d'importance dans les prochaines années, sous l'impulsion du contexte international et des technologies numériques. L'ouverture des frontières et l'explosion des formations offertes à distance risquent d'engendrer une concurrence des établissements d'enseignement supérieur à l'échelle internationale. Dans son livre blanc sur l'enseignement supérieur et la recherche, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de France dresse les constats suivants quant à l'impact de la transformation numérique sur l'éducation :

Du côté de l'éducation, la possibilité de suivre des enseignements à distance tout en bénéficiant d'une véritable interaction pédagogique permet à des personnes dans le monde entier un accès au savoir démultiplié. Cet accès est souvent gratuit, au moins en ce qui concerne la ressource numérique de formation, le service pédagogique et la certification restant payants. Le concept d'« open education » prend ici son sens sur le rêve d'un accès au savoir pour tous. Cependant, toutes les études indiquent que ce sont les individus déjà diplômés qui en profitent le plus, et qu'il convient donc d'être très vigilants sur une autre forme de « fracture numérique » (Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de France, 2017, p. 32).

Les formules de formation : vers une diversification

Les nouvelles réalités étudiantes militent pour un encouragement de la formation tout au long de la vie, dans un contexte où les savoirs deviennent rapidement obsolètes, pour le développement de la formation à distance ainsi que pour la formation hybride.

Peu développés à ce jour, les parcours hybrides retiennent l'attention du réseau collégial, qui aura à définir le cadre de cette formation en accord avec ses valeurs et dans une recherche d'équilibre avec la formation en présentiel. Dans cette réflexion relativement récente, certaines questions demeurent à approfondir pour valider des perceptions et distinguer le mythe de la réalité. Par exemple, quel est le niveau d'intérêt des étudiantes et des étudiants pour un cours en présentiel ? Quelle valeur accordent-ils à la relation pédagogique en contexte de cours en classe ? Quelle importance la socialisation permise par les cours en présentiel revêt-elle ? Les formations en ligne permettent-elles de créer des relations significatives entre les étudiants ? La socialisation des jeunes d'aujourd'hui est-elle plus difficile ou simplement différente ? Des questions se posent également sur le rôle à jouer par les collèges et leurs responsabilités quant à la socialisation des jeunes. Les collèges considèrent-ils qu'ils ont un rôle à jouer en lien avec la socialisation ? Veulent-ils valoriser les contacts humains ? Souhaitent-ils plutôt que la socialisation soit majoritairement virtuelle ? Qu'en est-il de la qualité de l'expérience éducative de l'étudiante ou de l'étudiant dans un mode de formation à distance ?

Dans un avis portant sur la formation à distance dans les universités, le Conseil rapporte des résultats de recherche démontrant la qualité des cours tant en formation à distance qu'en formation en présentiel (CSE, 2015a). En ce qui concerne la qualité de l'expérience étudiante, il estime que des efforts doivent être déployés pour favoriser les interactions entre les étudiants de même qu'entre ces derniers et les professeurs dans les cas de formation à distance en mode asynchrone (CSE, 2015a).

Dans les collèges, la formation à distance a, jusqu'ici, été associée principalement aux programmes de formation continue. La souplesse du cadre dans ce secteur de formation et les conditions d'exercice des chargées de cours et des chargés de cours ont certes facilité de tels développements. Les collèges en sont au début de la réflexion à ce sujet pour la formation ordinaire. Le Conseil estime qu'ils auront à s'interroger sur l'ampleur à donner à cette avenue et à opérer des développements dans un avenir rapproché compte tenu des nouvelles réalités avec lesquelles ils doivent dorénavant composer.

En résumé : une formation en phase avec les réalités étudiantes actuelles

Les jeunes qui fréquentent les collèges aujourd'hui possèdent des caractéristiques, des comportements et des valeurs qui leur sont propres, en plus de suivre des parcours diversifiés et d'évoluer dans la société du 21^e siècle. La population étudiante n'est plus aussi homogène qu'elle l'était dans les années qui ont suivi la création des collèges et comprend notamment un nombre considérable d'adultes. La section précédente a d'ailleurs témoigné de la diversité de la population qui accède dorénavant aux études collégiales.

Le Conseil dresse un aperçu des réalités étudiantes à considérer dans l'adaptation de la formation collégiale. Il évoque les parcours scolaires et de vie de moins en moins linéaires empruntés par les étudiantes et les étudiants, la légère prolongation de la durée des études, la plus lente maturation du choix vocationnel pour une proportion d'entre eux et leur propension à occuper un emploi au cours de leurs études. Il met également en relief l'influence du contexte social sur les comportements étudiants, notamment au regard de l'usage des technologies numériques, des compétences requises pour évoluer dans le monde du 21^e siècle et de l'intérêt des étudiantes et des étudiants pour la maîtrise de la langue seconde.

Prenant en considération ce portrait sommaire des réalités étudiantes, le Conseil propose des pistes de réflexion en quatre temps sur les défis à relever pour assurer l'adéquation de la formation collégiale. Premièrement, il évoque la nécessité d'établir un consensus en faveur d'une actualisation de la formation générale et de doter cette dernière de réelles capacités évolutives. Deuxièmement, il souligne l'importance du financement pour assurer le maintien et le développement des structures de soutien et d'encadrement des étudiantes et des étudiants. Troisièmement, il aborde l'adaptation de la pédagogie collégiale à la diversité étudiante et à l'évolution des technologies numériques, et il propose une redéfinition du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant en tant que médiateur entre le savoir et l'étudiante ou l'étudiant. Enfin, le Conseil soulève des pistes de réflexion dans le but de tendre vers une plus grande souplesse de l'organisation de la formation collégiale, en ce qui concerne tant l'organisation des études que les formules de formation.

L'état de situation que dresse le Conseil suggère un questionnement global quant au cadre rigide et normé du modèle d'enseignement collégial. Compte tenu de l'évolution des caractéristiques et des besoins des étudiantes et des étudiants ainsi que des transformations rapides de la société, les collèges auront à mettre en place les adaptations appropriées à cette conjoncture.

2.3 ENJEU 3: LE POSITIONNEMENT DES COLLÈGES DANS LE SYSTÈME D'ÉDUCATION : POUR UNE FLUIDITÉ DES PARCOURS ÉTUDIANTS

Bien que pensé à l'origine comme un « niveau d'études complet en lui-même » isolé de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur (Commission Parent, 2004, [1964]-a, p. 203, 212), le collégial a évolué de façon à joindre rapidement, au cours de son histoire, les rangs de l'enseignement supérieur. Les intentions de la commission Parent n'étaient pas d'exclure les cégeps de l'enseignement supérieur, mais plutôt de s'assurer qu'ils développent une identité, une approche et une pédagogie distinctes.

Dorénavant bien ancré dans l'enseignement supérieur, le collégial se situe au carrefour de multiples voies de passage qui arrivent, d'une part, de l'enseignement secondaire et de la formation professionnelle — par l'intermédiaire des filières menant au DES ou au DEP — et qui conduisent, d'autre part, au marché du travail ou aux études universitaires. Cela est sans compter les chemins parallèles qu'empruntent les étudiantes et les étudiants du collégial, en se redirigeant vers un autre programme d'études collégiales de même que l'accueil des adultes, dont le cheminement est souvent atypique. Cette situation exerce des pressions sur les collèges et s'accompagne de défis pour que soient assurées la fluidité des parcours étudiants et l'optimisation de l'offre de formation.

Le Conseil se concentre ici sur les défis relatifs à ce positionnement des collèges, soit sur les transitions à assurer, d'une part, avec l'enseignement secondaire et la formation professionnelle ainsi que, d'autre part, avec l'enseignement universitaire, pour conclure en soulevant les défis en matière de cohérence interne de l'enseignement collégial. Mais il tient d'abord à traiter des tensions engendrées par ce positionnement qui vont jusqu'à mettre en doute sporadiquement la légitimité même de ces établissements.

2.3.1 UN POSITIONNEMENT SOURCE DE REMISES EN QUESTION

Les collèges québécois font partie d'une catégorie d'établissements reconnus à l'international à titre d'établissements d'enseignement supérieur non universitaire (OCDE, 2005). Dans les systèmes d'enseignement supérieur de plusieurs juridictions, des établissements de ce type existent avec leurs propres particularités et, à cet égard, le Québec ne fait pas figure d'exception. Dans la plupart de ces systèmes, ces établissements ont été développés dans les années 1960 et 1970, tandis que, dans d'autres, ils sont d'apparition plus récente (OCDE, 2005). À cet égard, « [l]e "modèle cégep" souvent qualifié de différent, de non comparable aux autres structures de formation postsecondaire, n'est pas le seul dans cette situation. Certains le déplorent, d'autres, plus près de la réalité, n'y voient qu'une manifestation logique des réponses adaptées à la situation du pays » (Héon, 2017, p. 336). Au Québec, l'implantation des cégeps au moment de la Révolution tranquille constituait une réponse originale aux besoins de scolarisation de la population.

C'est essentiellement dans le « rôle d'intermédiaire joué par les collèges entre le secondaire et l'université » que les établissements collégiaux se distinguent (CSE, 2015b, p. 54). En outre, le statut d'établissements d'enseignement supérieur des collèges demeure particulier puisqu'ils dépendent « très largement des décisions ministérielles dans l'exercice de leurs responsabilités pédagogiques et administratives » (MEQ, 2004b, p. 8). Or, le modèle du collège québécois et son positionnement dans le système d'éducation font l'objet de remises en question périodiques (Bernatchez, 2017, p. 535 ; Dorais, 2013 ; Lessard et Moffet, 2017) et « des velléités des uns et des autres de les démanteler » (Lessard et Moffet, 2017, p. 468). Pourtant, selon l'OCDE, les établissements non universitaires en enseignement supérieur sont voués à un avenir prometteur et de telles volontés pourraient s'inscrire à contre-courant de ce mouvement :

Il est risqué de faire des prévisions mais apparemment les établissements qui proposent des formations du supérieur en dehors des universités ont un avenir garanti. Les pressions en faveur de l'expansion de l'enseignement supérieur restent vigoureuses dans la plupart des pays développés, et l'essentiel de la progression surviendra ailleurs que dans les universités en raison pour une part d'avantages financiers et géographiques (OCDE, 2005, p. 47).

On assiste aujourd'hui à la multiplication de ce type d'établissements dans certaines régions du monde. Dans ce contexte, « plus que la formation uniquement, c'est maintenant la formule même du cégep qui commence à intéresser d'autres pays » (Savard, Cissé et Vita, 2017, p. 457).

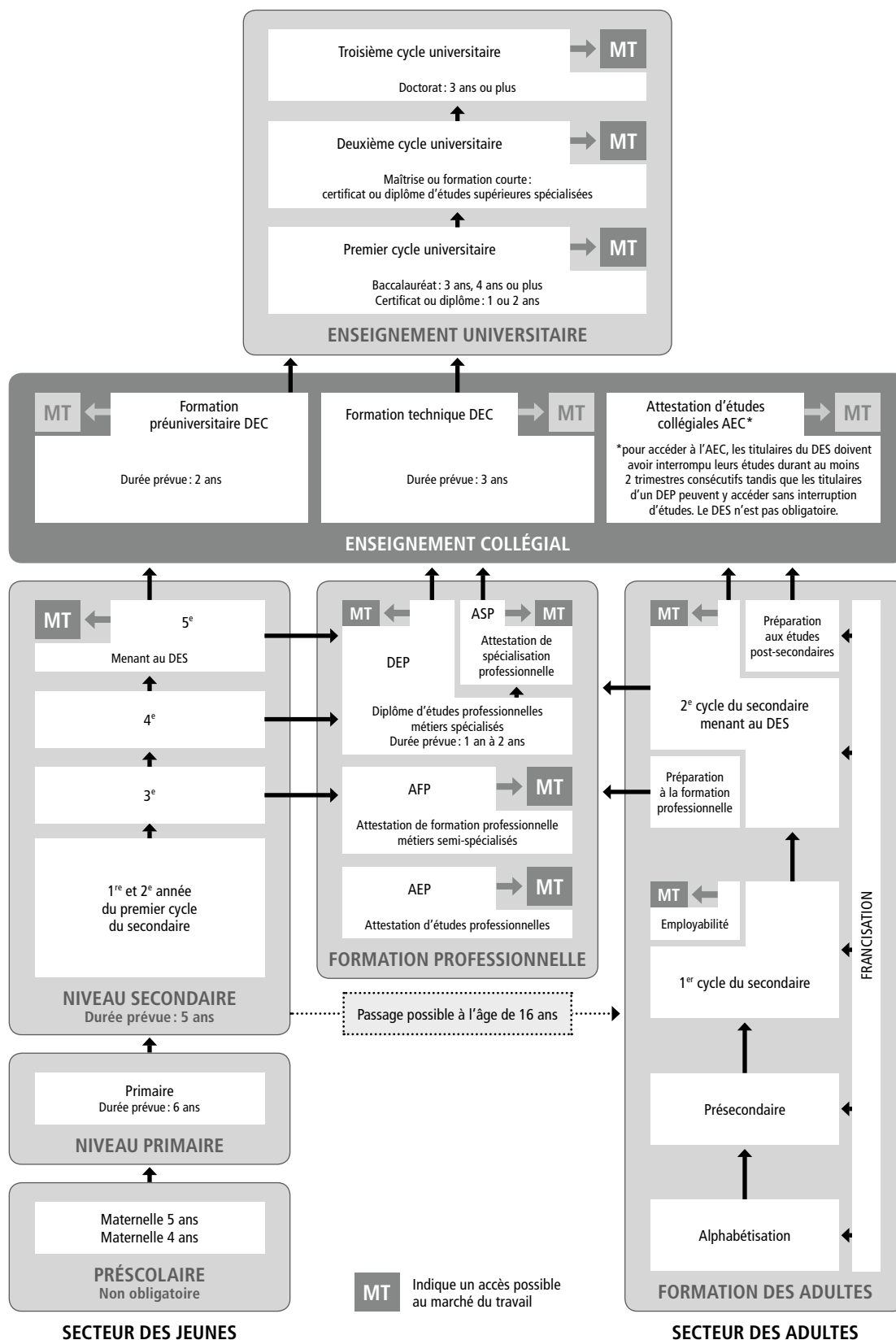
La remise en doute récurrente des collèges a longtemps entraîné une position défensive de leur part qui a rendu l'affirmation et le développement plus ardu. Le Conseil constate que les établissements d'enseignement collégial obtiennent une reconnaissance accrue quant à leur apport à l'avancement de la société québécoise, comme en témoigne la motion unanime adoptée par l'Assemblée nationale du Québec le 26 octobre 2017 pour souligner la contribution des cégeps au développement économique, social et culturel du Québec, réaffirmer leur importance dans la formation de citoyennes et de citoyens créatifs, innovants et engagés ainsi que saluer l'engagement et le travail de tous ceux et celles qui ont œuvré et œuvrent encore dans les cégeps (Assemblée nationale du Québec, 2017).

Forts de cette reconnaissance, les collèges peuvent se concentrer pleinement sur les réels défis engendrés par leur positionnement dans le système d'éducation en lien avec la réalisation de leur mission fondamentale, qui consiste à former et à préparer des personnes aux études universitaires, au marché du travail ainsi qu'à l'exercice du rôle qu'elles joueront dans la société³³.

La figure de la page suivante illustre la place de l'enseignement collégial dans le système d'éducation québécois.

33. Le renouveau de l'enseignement collégial de 1993 est venu élargir la mission des collèges en introduisant des changements à la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, pour que les pouvoirs de ces établissements s'exercent aussi dans des activités de formation de la main-d'œuvre, de recherche, de transfert de technologie, d'aide à l'entreprise, de développement régional, de services à la communauté et de coopération internationale.

FIGURE 6
LE SYSTÈME D'ÉDUCATION AU QUÉBEC ET LE POSITIONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL



Source : Adaptation du Conseil supérieur de l'éducation d'après un schéma original du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007)

2.3.2 L'ARRIMAGE AVEC LES SECTEURS DES JEUNES, DES ADULTES ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Avant d'examiner les défis de transition vers l'enseignement collégial, il convient de rappeler les principaux éléments relatifs aux conditions d'admission aux programmes conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) et à l'attestation d'études collégiales (AEC).

Les conditions d'admission au collégial

L'admission aux programmes menant au DEC est encadrée par l'article 2 du RREC :

Est admissible à un programme conduisant au DEC le titulaire du DES qui satisfait, le cas échéant, aux conditions particulières d'admission au programme établies par le ministre (art. 2).

Est admissible à un programme d'études conduisant au DEC, le titulaire du DEP qui satisfait, le cas échéant, aux conditions particulières d'admission au programme établies par le ministre et qui a accumulé le nombre d'unités alloué par le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (chapitre I-13.3, r. 8) ou par le Régime pédagogique de la formation générale des adultes (chapitre I-13.3, r. 9) pour l'apprentissage des matières suivantes : 1) langue d'enseignement de la 5^e secondaire ; 2) langue seconde de la 5^e secondaire ; 3) mathématique de la 4^e secondaire.

Est également admissible à un programme d'études techniques conduisant au DEC, le titulaire du DEP qui satisfait aux conditions d'admission établies par le ministre. Ces conditions sont établies, pour chaque programme d'études, en fonction de la formation professionnelle acquise à l'ordre d'enseignement secondaire, de manière à assurer la continuité de la formation (art. 2.1).

Malgré les articles 2 et 2.1, un collège peut admettre à un programme d'études conduisant au DEC la personne qui possède une formation qu'il juge équivalente. Un collège peut également admettre à un tel programme d'études la personne qui possède une formation et une expérience qu'il juge suffisantes et qui a interrompu ses études à temps plein pendant une période cumulative d'au moins 24 mois (art. 2.2).

Un collège peut admettre sous condition à un programme d'études conduisant au DEC la personne qui, n'ayant pas accumulé toutes les unités requises par le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (chapitre I-13.3, r. 8) ou par le Régime pédagogique de la formation générale des adultes (chapitre I-13.3, r. 9) pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, s'engage à accumuler les unités manquantes durant sa première session. Il en est de même lorsque le titulaire du DEP n'a pas accumulé toutes les unités allouées pour l'apprentissage des matières mentionnées aux paragraphes 1 à 3 du premier alinéa de l'article 2.1. Toutefois, ne peut être admise sous condition, la personne qui doit accumuler plus de 6 unités manquantes ou qui, ayant déjà été admise sous condition, a fait défaut de respecter ses engagements (art. 2.3).

Dans le cas de l'admission à un programme conduisant à l'AEC, l'article 4 stipule les conditions à remplir :

Est admissible à un programme d'études conduisant à une AEC, la personne qui possède une formation jugée suffisante par le collège et qui satisfait à l'une des conditions suivantes : 1) elle a interrompu ses études à temps plein ou poursuivi des études postsecondaires à temps plein pendant au moins 2 sessions consécutives ou une année scolaire ; 2) elle est visée par une entente conclue entre le collège et un employeur ou elle bénéficie d'un programme gouvernemental ; 3) elle a interrompu ses études à temps plein pendant une session et a poursuivi des études postsecondaires à temps plein pendant une session ; 4) elle est titulaire du diplôme d'études professionnelles.

Est admissible à un programme d'études conduisant à une AEC, le titulaire du diplôme d'études secondaires qui satisfait à l'une des conditions suivantes : 1) le programme d'études permet d'acquérir une formation technique dans un domaine pour lequel il n'existe aucun programme d'études conduisant au DEC ; 2) le programme d'études est visé par une entente conclue entre le ministre et un ministère ou un organisme du gouvernement du Québec en matière de formation (art. 4).

Les dernières modifications au RREC, sanctionnées en 2017, permettent dorénavant à la personne titulaire d'un DEP de s'inscrire directement à un programme menant à l'AEC sans le délai de carence d'une année scolaire, sous réserve qu'elle possède une formation jugée suffisante par le collège. Le passage direct à un programme conduisant à l'AEC par l'intermédiaire du DES n'est par ailleurs pas admis. Il en est de même pour la personne titulaire d'un DEP qui désire s'inscrire à un programme conduisant au DEC : le passage direct n'est possible que si elle a d'abord acquis les unités de formation manquante pour certaines matières.

Les défis d'arrimage pour l'admission au collégial

Comme l'évoque le Conseil dans un avis de 2010 sur la transition secondaire-collégial, la très grande majorité des nouveaux inscrits à la formation ordinaire dans un programme conduisant au DEC, à temps plein ou à temps partiel, sont détenteurs d'un DES et viennent directement du secteur des jeunes du secondaire. Au trimestre d'automne 2007, 92 % de ces personnes avaient obtenu leur DES au secteur des jeunes, 4 % l'avaient obtenu à la formation des adultes, 0,1 % s'étaient inscrites par la voie du DEP et 3,9 % se trouvaient dans la catégorie « Autres »³⁴ (CSE, 2010, p. 32). Bien que plus faiblement représentés, les titulaires du DES venant du secteur des adultes ainsi que celles et ceux qui possèdent un DEP et les personnes qui appartiennent à la catégorie « Autres » ont connu une légère hausse entre 1997 et 2007 (CSE, 2010).

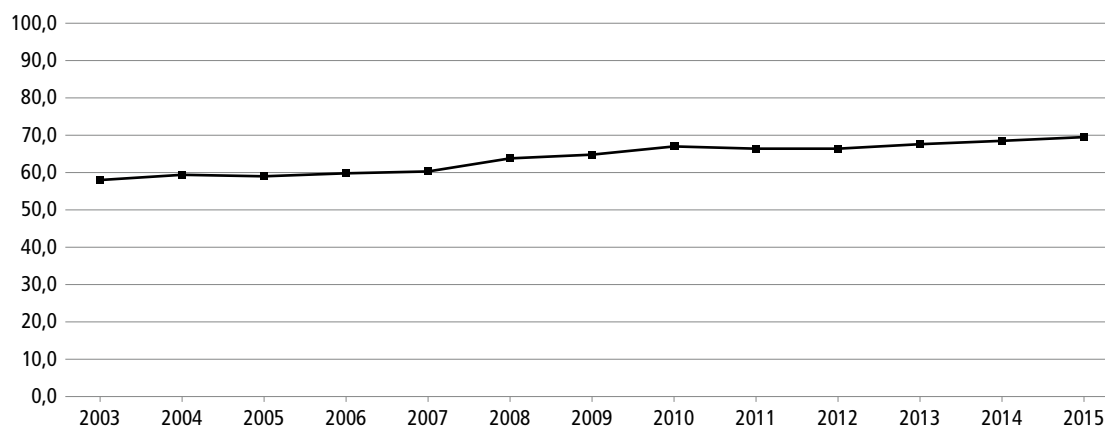
Dans cet avis, le Conseil constate également que le réseau collégial a, depuis longtemps, la préoccupation de soutenir la transition chez ses nouveaux étudiants et étudiantes, mais que les défis sont plus explicites dans le contexte d'implantation au secondaire du nouveau pédagogique, des modifications apportées au RREC et des transformations sociales qui ont cours, notamment à l'égard du rapport des étudiantes et des étudiants au savoir, à la culture et aux nouvelles technologies (CSE, 2010).

Le graphique 14 illustre la progression du taux de passage direct du secondaire au collégial pour les années 2003 à 2015, où il est passé de 58 % à 69,5 %. Malgré quelques périodes de croissance moins forte ou de légère baisse, cette hausse d'un peu plus de 10 points en 12 ans est notable. Le premier public des collèges à la formation ordinaire, soit les jeunes titulaires d'un DES, s'engage de plus en plus au collégial dans un cheminement continu. Le défi consiste à optimiser les processus de transition pour les jeunes qui viennent des autres secteurs, notamment de la formation professionnelle.

34. Dossier absent, dossier sans sanction précollégiale et autre sanction professionnelle.

GRAPHIQUE 14

TAUX DE PASSAGE* (%) DIRECT DES ÉLÈVES DE 5^e SECONDAIRE (EN FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES À TEMPS PLEIN) VERS LE COLLÉGIAL (À L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE À TEMPS PLEIN, DANS DES PROGRAMMES MENANT AU DEC OU EN TREMLIN DEC), DE 2003 À 2015



Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique, données d'octobre 2016. Traitement effectué par le CSE. [Tableaux de données statistiques disponibles en annexe.](#)

* Le taux de passage se calcule comme suit :

- au numérateur, le nombre de nouveaux inscrits à l'automne et au collégial (à l'enseignement ordinaire à temps plein, dans des programmes menant au DEC ou en Tremplin DEC) en t-1 en 5^e secondaire;
- au dénominateur, le nombre d'inscrits en 5^e secondaire (en formation générale à temps plein, au secteur des jeunes) au 30 septembre t-1.

L'arrimage DEP-DEC

L'objectif de faciliter l'arrimage DEP-DEC vise à ce que le DEP ne revête pas uniquement un caractère terminal et que les titulaires de ce diplôme puissent poursuivre leur cheminement et réaliser leurs aspirations. Or, le DEP n'a pas été conçu dans une perspective de fluidité des parcours et les conditions d'admission au collégial rendent l'accès plus difficile pour les non-titulaires du DES.

Le rapport découlant du Chantier sur l'offre de formation collégiale mentionne que les titulaires du DEP qui poursuivent des études collégiales dans un programme menant au DEC constituent une très faible minorité :

[L]e nombre d'étudiants admis par les collèges dans un parcours en continuité de formation et déclarés comme tels n'a jamais dépassé 30 par automne, et ce, sur une période d'observation s'étendant de 2004 à 2012. Année après année, ces étudiants n'ont donc pas représenté plus de 0,1 % des admis au collégial. Parallèlement, les étudiants admis par les collèges dans un programme de DEC et dont la meilleure qualification obtenue était le DEP totalisent moins de 150 par automne, pour la même période d'observation. Conséquemment, ces étudiants ont formé tout au plus 0,2 % des personnes admises au collégial. Les études collégiales semblent donc attirer très peu d'élèves qui détiennent un diplôme d'études professionnelles (Demers, 2014a, p. 20-21).

Compte tenu de ces résultats timides, le Conseil soutient, dans son avis de 2010, qu'une « investigation plus poussée des besoins de ces élèves, de leurs aspirations et des contraintes qui restreignent la poursuite de leur cheminement scolaire permettrait de mieux cerner en quoi ces parcours répondent ou non à leurs attentes. Pour expliquer les difficultés de mise en œuvre de ces parcours, des explications qui vont au-delà des difficultés à les faire connaître méritent d'être analysées, tout en laissant le temps à ces initiatives relativement récentes de faire leurs preuves » (CSE, 2010, p. 44). Selon le Conseil, la faisabilité des parcours DEP-DEC est au nombre des défis que pose l'articulation secondaire-collégial. Bien que ces parcours soient jugés pertinents et d'intérêt pour une meilleure articulation des programmes, du travail reste à faire pour « attirer un nombre suffisant d'étudiants et pour organiser la formation tout en tenant compte de l'organisation scolaire interordres » (CSE, 2010, p. 48). Ces parcours en continuité ne coulent pas autant de source que ceux développés entre les programmes conduisant au DEC et ceux menant au baccalauréat, puisque les élèves se retrouvent majoritairement en manque de préalables permettant

d'accéder à un programme conduisant au DEC. De plus, chez certains acteurs, cette carence de formation pose un questionnement sur la préparation de ces étudiantes et de ces étudiants à la poursuite d'études supérieures, notamment pour la composante de formation générale. On estime que leur accueil nécessite le développement de services de soutien adaptés à leur situation.

Selon De Saedeleer (2007), les principaux défis qu'entraîne l'arrimage des formations menant au DEP et de celles conduisant au DEC résident dans la création de liens entre l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial ainsi que dans l'engagement des acteurs de ces deux milieux. On relève notamment un manque de lieux de rencontre, tandis que, « là où des tables interordres sont présentes, les rapprochements sont généralement facilités » (De Saedeleer, 2007, p. 45). En 2010, le Conseil voyait dans les tables régionales d'éducation interordres un « lieu de concertation pour les établissements secondaires et collégiaux d'une région sur les questions d'articulation » et considérait qu'elles auraient avantage à élargir leur mandat de façon à « veiller au rapprochement de la formation professionnelle et technique » et à « faciliter la persévérance et la réussite scolaires » (CSE, 2010, p. 51). Or, la baisse des activités des tables régionales d'éducation interordres, liée, entre autres, à la diminution du financement leur étant accordé et à l'abolition des directions régionales en 2014, a des conséquences sur la concertation entre les ordres d'enseignement.

La reconnaissance des acquis pour les titulaires d'un DEP qui souhaitent poursuivre dans un programme conduisant au DEC fait partie des conditions facilitantes à considérer pour optimiser ces parcours. Le développement des passerelles DEP-DEC amorcé en 1995, au moment où le gouvernement lançait le programme expérimental de diversification des voies offertes aux jeunes en formation professionnelle (De Saedeleer, 2007), s'inscrit dans cette préoccupation. L'exemple le plus connu demeure l'entente DEP-DEC pour le programme de soins infirmiers. Une telle entente permet aux étudiantes et aux étudiants de se faire reconnaître un certain nombre de cours et, ainsi, diminue la durée de leur parcours au collégial. Les expériences menées à ce jour demeurent toutefois peu concluantes dans les collèges, qui, dans certains cas, se retrouvent avec un nombre d'inscrits minime, voire nul, malgré les efforts importants déployés pour développer et faire connaître de telles passerelles.

Quoi qu'il en soit, le Conseil affirme, comme en 2010, que les parcours DEP-DEC « s'inscrivent dans une volonté de développer une culture d'apprentissage tout au long de la vie » :

Que ce soit pour les élèves qui fréquentent la formation professionnelle ou pour ceux inscrits à la formation générale des adultes, il paraît fondamental de mieux comprendre leurs objectifs au moment où ils poursuivent leur formation. Il est tout à fait possible que le diplôme secondaire couronnant leur projet corresponde au type de qualification qu'ils recherchent. Cependant, leurs projets peuvent évoluer et, dans une perspective d'éducation tout au long de la vie, il semble nécessaire de réunir les conditions permettant, aujourd'hui comme demain, la continuité de leur cheminement scolaire (CSE, 2010, p. 52).

De façon globale, en ce qui concerne les enjeux que soulève l'articulation secondaire-collégial, le Conseil rappelle le besoin d'assurer un équilibre entre la cohérence et la souplesse des structures :

Sur le plan national, il existe une tension entre la nécessité de préserver le caractère et les objectifs propres à chaque ordre d'enseignement et celle de les situer en continuité. [...] La conciliation de la cohérence et de la souplesse est commandée par les projets de vie, les aspirations et les capacités des étudiants, qui diffèrent d'un individu à l'autre. [...] Le besoin de cohérence du système d'éducation est incarné par les conditions générales de passage d'un ordre à un autre qui sélectionnent les parcours qui offrent des garanties de réussite à l'ordre d'enseignement suivant. Ces conditions peuvent toutefois agir comme des contraintes sur le parcours scolaire d'un étudiant. Aussi, le besoin de souplesse du système d'éducation et des étudiants eux-mêmes suggère de mettre en place des mécanismes compensatoires à même les règlements, tels que l'admission

conditionnelle, l'admission sur la base d'une formation jugée suffisante ou la session d'accueil et d'intégration. Ces mécanismes, s'ils sont utilisés et s'ils offrent des garanties de réussite suffisantes, peuvent faciliter l'accès à certains étudiants et soutenir la continuité de leur cheminement (CSE, 2010, p. 49).

2.3.3 L'ARRIMAGE AVEC L'UNIVERSITÉ

L'enseignement collégial a été pensé à l'origine comme un milieu éducatif offrant à la fois des formations préparatoires aux études universitaires et des formations techniques terminales conduisant au marché du travail. L'une des fonctions attribuées à l'enseignement collégial consiste à contribuer à l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes en leur offrant la possibilité d'explorer des domaines variés à travers les différentes disciplines étudiées et de se réorienter, au besoin, à l'intérieur de programmes préuniversitaires ou techniques offerts au sein d'un même établissement.

Or, il est évident que l'enseignement pré-universitaire et professionnel que nous proposons permettra de mieux assurer l'orientation des étudiants. Le large choix de cours différents offerts sur un même campus donnera à chaque étudiant l'occasion de mieux connaître ses aptitudes et ses limites, et la chance de se perfectionner dans le domaine choisi. On évitera ainsi à ceux qui n'ont pas les aptitudes nécessaires pour y réussir de s'aventurer dans des études supérieures coûteuses pour eux et pour la société; ils trouveront sur place le cours technique ou professionnel qui leur convient et se prépareront sans retard à gagner leur vie (Commission Parent, 2004, [1964]-a, p. 187).

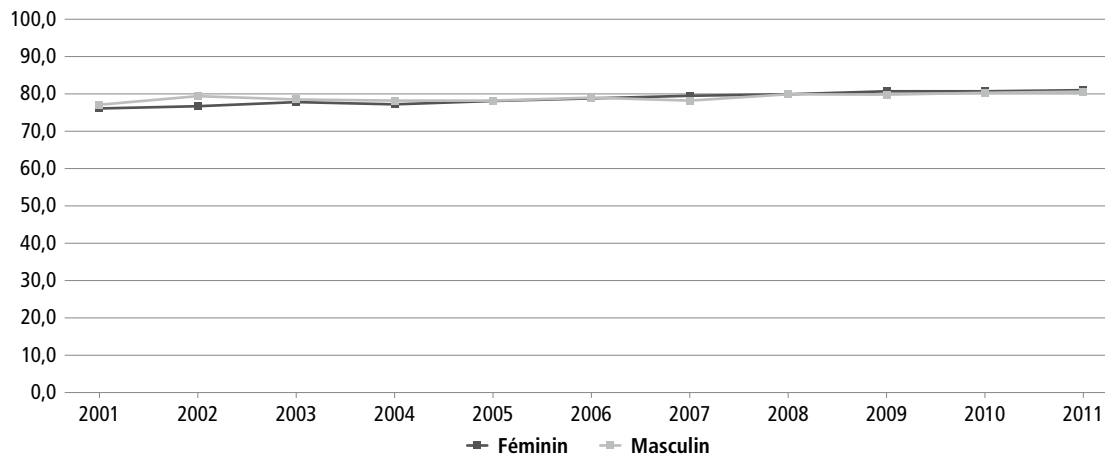
La formation préuniversitaire

On peut affirmer que les collèges ont rempli leur mission d'offrir une étape préparatoire aux études universitaires. Le graphique 15 montre qu'environ 80 % des diplômées et des diplômés de la formation collégiale en 2011 ont poursuivi des études à l'université sans interrompre leur parcours. Ce taux a connu une progression au cours des 10 années précédentes, alors qu'il se chiffrait à 76 % chez les femmes et à 77 % chez les hommes en 2001. Un autre élément à souligner en ce qui concerne la transition des diplômées et des diplômés vers l'université est la qualité de la préparation dont ils bénéficient pour entreprendre des études universitaires ainsi que la maturité acquise en vue de celles-ci. Contrairement aux étudiantes et aux étudiants d'autres juridictions, pour qui le passage à l'université se fait directement après un secondaire qui dure habituellement six ans, ceux du Québec évoluent pendant deux ans au sein d'un établissement où le climat, les règlements et l'organisation des études permettent de développer des méthodes et des habitudes de travail et d'étude en contexte d'enseignement supérieur. De plus, le collège permet la maturation du choix vocationnel en vue de l'entrée à l'université. Ces constats sont le résultat d'une volonté bien affirmée par la commission Parent après l'étude de systèmes d'éducation situés ailleurs en Amérique du Nord :

Par contre, l'étudiant n'est pas prêt à entreprendre des études supérieures spécialisées avant l'âge de 18 et même 19 ans; il n'a pas encore acquis la formation générale nécessaire, ni suffisamment pris l'habitude du travail personnel, ni approfondi assez de connaissances pour donner sa mesure dans les travaux propres à l'enseignement supérieur. Les universités qui accueillent les étudiants avant cet âge doivent consacrer une ou deux années à un enseignement général qu'elles donnent rarement de façon satisfaisante, qui dissipe leurs énergies et nuit à leurs véritables fonctions de recherche et d'enseignement (Commission Parent, 2004, [1964]-a, p. 190).

GRAPHIQUE 15

PROPORTION (%) DES PERSONNES DE 24 ANS OU MOINS, DIPLÔMÉES DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL EN FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE, QUI ONT POURSUIVI DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES À TEMPS PLEIN À L'AUTOMNE SANS INTERRUPTION, SELON LE SEXE, DE 2001 À 2011



Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Traitement effectué par le CSE. [Tableaux de données statistiques disponibles en annexe.](#)

C'est toutefois sur le plan de l'arrimage des contenus de formation que persistent certains défis. Un tel arrimage permet d'assurer une préparation adéquate des étudiantes et des étudiants aux études universitaires en fonction des attentes des universités, tout en respectant l'esprit d'une formation généraliste qui caractérise le cours préuniversitaire au collégial. Le processus de révision en cours du programme *Sciences de la nature* est une illustration éloquent de cet enjeu. Un des principaux points de litige concerne la proposition d'une diminution du nombre d'heures associé à des contenus disciplinaires prescrits au profit de compétences interdisciplinaires. Ce projet fait naître, chez certains acteurs concernés, une crainte d'effritement de la reconnaissance du diplôme de la part des universités. On s'inquiète, d'une part, que les universités exigent de nouveaux préalables à l'admission à certains programmes, obligeant ainsi les étudiantes et les étudiants à suivre des cours de mise à niveau, et, d'autre part, de devoir développer de multiples profils de sortie pour répondre aux attentes de toutes les facultés qui accueillent ces étudiantes et ces étudiants (Cormier, 2018). De plus, la plus grande latitude qui serait accordée aux collèges pour le développement de cours à option ravive le débat auprès des tenantes et des tenants d'une plus grande autonomie institutionnelle et de ceux qui prônent l'uniformité de la formation pour l'ensemble des collèges.

Par ailleurs, un autre phénomène ayant pris de l'ampleur au cours des années est la pression de performance vécue par les étudiantes et les étudiants du collégial et engendrée par les conditions d'admission à l'université, qui sont basées essentiellement sur la cote de rendement au collégial (cote R). Bien que l'utilisation de cette cote poursuive des visées d'équité pour l'admission à l'université, elle donne en réalité peu le droit à l'erreur à l'étudiante ou à l'étudiant, qui, dès sa première session au collégial, risque de voir ses chances d'être admis au programme convoité s'envoler dans le cas de faibles résultats scolaires. Comme le passage au collégial représente une période d'adaptation pour des jeunes qui évoluent dorénavant dans un environnement d'enseignement supérieur, qui est encore plus importante pour celles et ceux appelés à quitter leur milieu familial et leur région d'origine pour poursuivre leurs études, il convient de réfléchir aux moyens d'éviter que les difficultés de parcours et les échecs freinent les aspirations des étudiantes et des étudiants, et exercent cette pression de performance qui détourne leur attention de l'objectif premier que représente l'apprentissage.

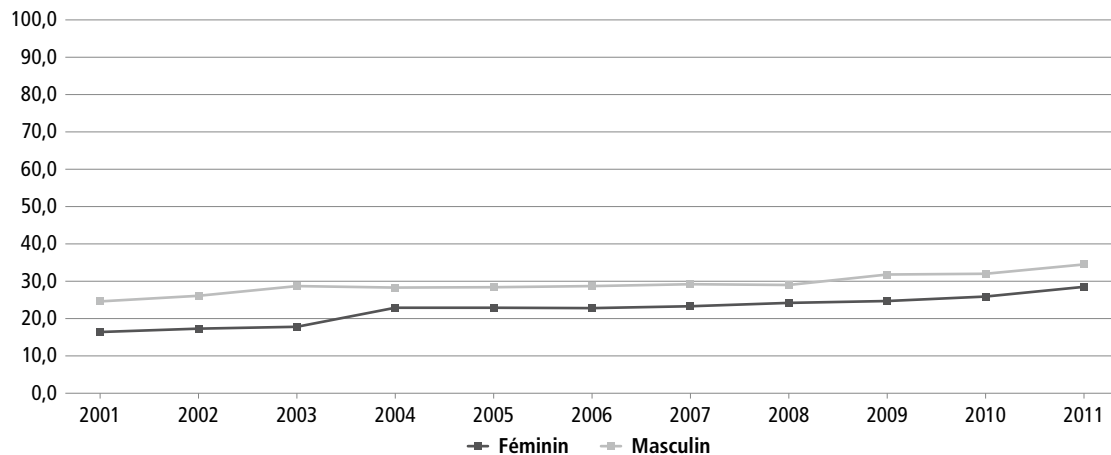
La formation technique

Bien que la formation technique du collégial n'ait pas été conçue à l'époque en vue de la poursuite d'études universitaires, les universités ont progressivement ouvert leurs portes aux finissantes et aux finissants de cette filière dès le milieu des années 1970 (CSE, 1975). Depuis le renouveau de l'enseignement collégial en 1993, les préoccupations concernant l'arrimage s'étendent aux programmes techniques, alors qu'on prend conscience du nombre croissant de diplômées et de diplômés de la formation technique qui poursuivent des études universitaires (CSE, 2015b). De plus, « on assiste à l'essor des collaborations entre collèges et universités visant à encourager la poursuite d'études chez les titulaires d'un DEC technique, notamment par des ententes de reconnaissance de crédits de type DEC-BAC » (CSE, 2015b, p. 42). C'est donc au cœur de cette articulation entre les programmes techniques et les programmes universitaires que se situent de nouveaux défis d'arrimage.

Le graphique 16 montre qu'entre 2001 et 2011, la proportion des diplômées et des diplômés du secteur technique qui poursuivent des études universitaires a augmenté autant chez les femmes que chez les hommes. Chez les femmes, elle est passée de 16,4 % à 28,5 %, tandis que, chez les hommes, elle est passée de 24,6 % à 34,5 % pour cette même période. La formation technique contribue donc aujourd'hui au phénomène de « réchauffement des aspirations scolaires et professionnelles » (Bélanger, 1986) des étudiantes et des étudiants. Cette situation représente une force du système québécois puisque, dans d'autres juridictions, l'étudiante ou l'étudiant a le choix entre la formation technique et la formation universitaire sans possibilités de passage entre les deux ordres d'enseignement.

GRAPHIQUE 16

PROPORTION (%) DES PERSONNES DE 24 ANS OU MOINS, DIPLÔMÉES DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL EN FORMATION TECHNIQUE, QUI ONT POURSUIVI DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES À TEMPS PLEIN À L'AUTOMNE SANS INTERRUPTION, SELON LE SEXE, DE 2001 À 2011



Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Traitement effectué par le CSE. [Tableaux de données statistiques disponibles en annexe.](#)

L'augmentation du taux de passage des diplômées et des diplômés de la formation technique vers l'université a été favorisée par l'essor de mécanismes d'articulation des formations collégiales et universitaires. La reconnaissance des acquis scolaires collégiaux s'inscrit dans des pratiques plus larges de reconnaissance des acquis de la part des universités, précisées dans leur règlement des études de premier cycle et, dans certains cas, dans une politique de reconnaissance des acquis. Les cheminements particuliers qui mènent à une reconnaissance des acquis de la formation technique sont, quant à eux, généralement indiqués dans des ententes d'articulation des formations, communément appelées *ententes DEC-BAC*. Ces ententes sont conclues entre une université et un ou plusieurs collèges, et découlent d'un travail commun d'analyse des contenus et des compétences (CSE, 2015b). Elles conduisent à « une réduction de la durée prévue des études universitaires pouvant varier de quelques

crédits à une année complète » (CSE, 2015b, p. 44). Le développement des ententes DEC-BAC ne fait pas l'objet d'une coordination à l'échelle du système et est laissé à l'initiative des établissements. Le Conseil a relevé une certaine confusion dans la terminologie relative aux ententes DEC-BAC et a constaté que les termes employés par les différents établissements sont à la fois multiples et polysémiques : DEC-BAC, passerelle, passerelle DEC-BAC, DEC-BAC harmonisé, DEC-BAC intégré (CSE, 2015b). Ainsi, les critères de distinction ne sont pas les mêmes d'un établissement à l'autre. Par exemple, pour certaines universités, c'est le nombre de crédits faisant l'objet d'une reconnaissance qui distingue une passerelle d'un DEC-BAC, tandis que, pour d'autres, c'est la présence ou non d'une entente avec un collège qui établit la distinction. Pour les années à venir, les collèges auront à consolider leurs liens avec les universités à travers les formules DEC-BAC, afin de préserver une fluidité des parcours au sein du système d'enseignement supérieur.

Plus largement, l'enjeu d'arrimage avec l'enseignement universitaire réside dans la capacité des collèges à évoluer dans l'environnement de l'enseignement supérieur et à prendre leur juste place en adoptant des « voies d'évolution [...] qui les arrimeraient mieux et plus profondément dans l'enseignement supérieur » (Lessard et Moffet, 2017, p. 468). Comme l'évoquait le Conseil en 1988, « [c]'est en participant à la mission d'enseignement supérieur que la mission des collèges a le plus de chances d'affirmer sa consistance et son originalité ; c'est même dans la perspective de l'enseignement supérieur que le collège pourra remplir au mieux sa mission particulière et ses fonctions de transition. En s'ouvrant nettement "vers le haut", cette mission indique d'elle-même un registre d'exigence, de densité et de richesse culturelles qui l'apparente à l'université ou au collège universitaire » (CSE, 1988, p. 107). Lessard et Moffet (2017) indiquent en ce sens que « les collèges doivent évoluer vers le haut du système éducatif, c'est-à-dire qu'ils doivent participer de plain-pied à notre système d'enseignement supérieur, un système dont le développement récent et celui qui se dessine à l'horizon rendent impérieuse une meilleure intégration-différenciation de ses composantes collégiales et universitaires. [...] On peut aussi plus simplement parler d'une appartenance au même système d'enseignement supérieur et d'une division du travail [...] qui suppose une certaine forme d'interdépendance » (Lessard et Moffet, 2017, p. 468).

Parmi les voies d'évolution à explorer, il ne s'agit plus seulement de penser en termes d'arrimage entre les formations collégiales et les formations universitaires, mais d'entrevoir de nouvelles structures et de nouveaux modèles de formation collégiale complémentaires.

Une réflexion sur de nouveaux diplômes collégiaux

Les tendances d'internationalisation des conditions d'exercice d'une profession militent pour un rehaussement des compétences professionnelles. Par conséquent, « un emploi qui commandait auparavant de détenir un diplôme d'études collégiales technique exige maintenant le baccalauréat » (Bernatchez, 2017, p. 537).

Au cours des dernières années, un nouvel enjeu d'arrimage des formations collégiales et des formations universitaires s'est présenté avec l'expression de la demande d'une formation plus poussée et universitaire pour l'accès à la profession dans les domaines des sciences infirmières et de l'inhalothérapie (Lessard et Moffet, 2017). Cette pression exercée en grande partie par les ordres professionnels pourrait avoir comme conséquence de mettre en péril tout le champ de la formation technique dans le domaine de la santé et de s'étendre à d'autres champs de formation dans les prochaines années (Lessard et Moffet, 2017). En 2015, le Conseil a produit un avis portant sur l'organisation de l'enseignement collégial, dans lequel il propose une réflexion visant à donner plus de possibilités de voies de qualification aux collèges afin de mieux tenir compte des besoins de formation, du rehaussement nécessaire de certaines qualifications et de la complexification des champs du savoir. Il suggère, entre autres, d'examiner la possibilité de mettre sur pied un diplôme collégial d'études spécialisées ainsi qu'un DEC technique avancé.

En conclusion, les efforts d'arrimage de l'enseignement collégial consentis pour favoriser les transitions et la fluidité des parcours sont aujourd'hui confrontés à de nouvelles réalités. La réflexion sur l'arrimage entre les ordres d'enseignement, abordée jusqu'ici, ne saurait être complète sans un regard sur la cohérence même de l'enseignement collégial.

2.3.4 LA COHÉRENCE INTERNE DE LA FORMATION COLLÉGIALE : LE CLOISONNEMENT ENTRE LA FORMATION ORDINAIRE ET LA FORMATION CONTINUE

Au collégial, le service d'enseignement (formation ordinaire ou formation continue) joue un rôle prépondérant dans les modalités de l'offre, les exigences de formation et le diplôme délivré. Les programmes offerts à la formation ordinaire constituent des formations pré-universitaires ou techniques qui conduisent au DEC, tandis que ceux de la formation continue sont uniquement de nature technique et mènent à l'AEC, sauf quelques exceptions qui conduisent au DEC. Bien qu'il constitue en apparence un ordre d'enseignement unifié, l'enseignement collégial consiste, dans les faits, en un système différencié à différents égards qui pose des défis en matière de cohérence interne.

D'abord, l'État a érigé un cadre ministériel très détaillé pour tout ce qui concerne l'offre de programmes menant au DEC. De façon contrastée et pour permettre aux collèges de tenir compte des réalités observées localement, on leur a accordé l'entière responsabilité pédagogique et administrative pour l'AEC. L'écart important entre l'autonomie confiée aux établissements pour les programmes menant à l'AEC et celle existant pour les programmes conduisant au DEC laisse croire que la confiance à l'égard de la formation continue des collèges est supérieure à celle accordée à la formation ordinaire. Cette marge de manœuvre à la formation continue a permis aux collèges de faire émerger des besoins de formation et d'assumer la fonction de développement de la collectivité qui leur avait été légalement confiée. Le Conseil reconnaît toutefois que cette autonomie des collèges au secteur de la formation continue a donné lieu, au fil du temps, à une disparité des programmes offerts quant à leur teneur et au nombre d'heures consacrées à la formation. Cette situation pose un enjeu d'équivalence pour une même formation donnée par des établissements différents. De plus, elle entretient les craintes quant aux possibles effets d'une plus grande autonomie qui pourrait être accordée aux collèges pour la gestion des programmes de formation ordinaire. Il convient néanmoins de se questionner sur cette marge d'autonomie des collèges différente aux deux secteurs de formation : en quoi les collèges sont-ils davantage en mesure d'effectuer une gestion autonome de leurs programmes menant à l'AEC que de ceux conduisant au DEC ? En effet, il faut reconnaître que les collèges disposent d'une marge de manœuvre non négligeable dans la définition des activités d'apprentissage pour les programmes conduisant au DEC qui leur permet de donner une couleur locale à ces programmes et de procéder à des adaptations en fonction des besoins observés. Dans ce contexte, le diplôme d'État — comme certains persistent à appeler le DEC — est-il réellement le reflet d'une uniformité de la formation collégiale ? Est-il garant de l'équivalence des formations ?

Ensuite, les modalités de l'offre de formation aux deux secteurs diffèrent de façon à constituer, en quelque sorte, des compléments. Par exemple, la plupart des programmes menant au DEC sont offerts exclusivement le jour, tandis que les programmes conduisant à l'AEC sont offerts le jour et le soir. En outre, une proportion minimale des étudiantes et des étudiants sont inscrits à temps partiel à un programme menant au DEC, tandis que c'est le cas du tiers de ceux inscrits à un programme conduisant à l'AEC³⁵. Une modification apportée en novembre 2017 au Règlement sur les droits de scolarité qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit exiger prévoit que seuls les étudiants et étudiantes à temps partiel inscrits à un programme conduisant au DEC doivent payer des droits de scolarité, alors que ceux inscrits à temps partiel à un programme menant à l'AEC sont exemptés de tels frais. Compte tenu des nouvelles réalités étudiantes évoquées précédemment, qui concernent tout autant les jeunes que les adultes, il y a lieu de s'interroger sur

cette différenciation de l'encadrement dans l'optique d'une cohérence interne du système d'enseignement collégial et d'une adéquation aux réalités étudiantes.

Enfin, un regard sur les finalités des programmes menant au DEC et à l'AEC apparaît inévitable dans cette réflexion. En 2014, les cégeps se sont dotés d'un cadre d'élaboration des programmes d'études menant à l'AEC. Une catégorisation de ces programmes a été retenue dans ce cadre : on y distingue l'AEC de formation initiale, l'AEC de spécialisation et l'AEC de perfectionnement. Ces catégories sont également employées au MEES à des fins administratives. En analysant l'offre de programmes conduisant à l'AEC à partir des objectifs de formation, le Conseil a constaté qu'une large majorité d'entre eux sont de formation initiale, alors que le discours officiel sur les AEC suggère que ces programmes s'adressent principalement à des adultes en situation de perfectionnement ou de spécialisation. Au cours des années, la formation continue a évolué de façon à s'adapter aux nouvelles réalités, telle la hausse marquée de l'immigration dans les années 2000. Cette dernière n'est pas étrangère à l'expansion des AEC de formation initiale, qui ont ainsi permis aux personnes immigrantes d'obtenir un diplôme qualifiant pour l'exercice d'une profession au Québec. Le Conseil a noté à ce sujet, pour l'année 2016-2017, qu'environ 30 % des étudiantes et des étudiants inscrits à un programme conduisant à l'AEC sont issus de l'immigration permanente³⁶.

Néanmoins, le Conseil se questionne particulièrement au sujet des AEC de formation initiale, qui consistent en une version allégée de la formation spécifique du DEC de référence, étant donné que certaines formations de durée très réduite par rapport au DEC mènent à des fonctions de travail équivalentes. Comment expliquer qu'un programme menant à l'AEC et visant la même fonction de travail que le programme conduisant au DEC puisse comprendre un nombre significativement plus restreint d'heures de formation et, conséquemment, de compétences à acquérir ? D'autres questions se posent en ce qui concerne les programmes conduisant à l'AEC consistant en une réplique de programmes menant au DEC dont on a retiré la composante de formation générale. Quelle est la valorisation de la formation générale de la part du marché du travail ? Le Conseil estime que l'étude des finalités des programmes conduisant à l'AEC gagnerait à être approfondie au cours des années à venir pour offrir des réponses éclairées à ces questions. Par ailleurs, les demandes répétées au fil des années pour un réexamen du mode de financement de la formation continue, dans la perspective d'un rapprochement des conditions étudiantes de la formation continue de celles de l'enseignement ordinaire, n'ont, jusqu'à ce jour, pas conduit à des ajustements.

Ces quelques exemples de différenciation du fonctionnement de la formation ordinaire et de la formation continue dans les collèges suscitent des préoccupations qui méritent une réflexion approfondie dans l'avenir. Le Conseil note que les questions soulevées par les programmes relevant de la formation continue ont peu mobilisé le réseau collégial. Dans les faits, la formation continue a, au fil du temps, permis une réponse aux besoins de souplesse qui ne pouvaient trouver cette réponse à la formation ordinaire. Or, le cloisonnement actuel entre la formation ordinaire et la formation continue empêche le développement d'une vision commune des problèmes qui transcendent les deux secteurs.

36. Proportion calculée à partir des données fournies par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur à propos de l'enseignement collégial (MEES, Direction des statistiques et des indicateurs, Portail informationnel, système Socrate, données 2018-02-24). Aux fins de cette analyse, les étudiantes et étudiants issus de l'immigration permanente sont ceux nés à l'extérieur du Canada et dont le statut légal au pays est « citoyen canadien », « réfugié reconnu » ou « résident permanent ».

En résumé : le positionnement des collèges dans le système d'éducation

Les collèges sont bien ancrés dans l'enseignement supérieur et jouissent dorénavant d'une reconnaissance quant à la qualité de leur formation et à leur contribution au développement de la société québécoise. Leur situation au carrefour de l'enseignement secondaire, des études universitaires et du marché du travail soulève toutefois des défis d'arrimage pour assurer la fluidité des parcours étudiants. Des initiatives de collaboration interordres ont cours depuis les deux dernières décennies pour faciliter le passage d'un ordre d'enseignement à un autre pour des étudiantes et des étudiants de plus en plus nombreux à suivre des parcours atypiques.

La population étudiante collégiale inscrite aux programmes conduisant au DEC est composée, dans une très large majorité, d'étudiantes et d'étudiants ayant obtenu leur DES au secteur des jeunes. Des efforts sont maintenant requis pour optimiser les processus de transition pour les jeunes qui viennent d'autres secteurs, notamment de la formation professionnelle. Les expériences de passerelles DEP-DEC demeurent jusqu'à présent peu concluantes, à quelques exceptions près. Dans les faits, peu d'étudiantes et d'étudiants se prévalent de telles passerelles et les titulaires d'un DEP continuent à ne représenter, année après année, que 0,1 % des admis au collégial à la formation ordinaire. Une analyse approfondie des obstacles en cause s'impose pour que les efforts consentis ne soient pas continuellement vains, parallèlement à un réexamen des finalités des programmes conduisant au DEP qui n'ont pas été conçus au départ dans une perspective de continuité de parcours.

Au regard de l'arrimage avec les universités, le besoin de cheminements DEC-BAC est manifeste, comme en témoigne le taux de passage aux études universitaires de 30 % pour les titulaires d'un DEC technique. Dans les années à venir, les collèges et les universités auront à consolider ces liens afin de préserver une fluidité des parcours au sein du système d'enseignement supérieur. Du côté des études préuniversitaires, la volonté d'offrir une étape préparatoire à la poursuite d'études à l'université s'est concrétisée par un taux de passage direct aux études universitaires qui se chiffrait à environ 80 % en 2011. Cette étape préparatoire spécifique au Québec permet aux étudiantes et aux étudiants de développer des méthodes et des habitudes de travail et d'étude en contexte d'enseignement supérieur et de consolider leur choix vocationnel. C'est toutefois sur le plan de l'arrimage des contenus de formation que persistent certains défis, comme le montre l'exercice en cours pour la révision du programme *Sciences de la nature*. En outre, la pression exercée par la cote R, utilisée comme principal critère dans la plupart des programmes universitaires dont l'admission est contingentée, agit sur la capacité des étudiantes et des étudiants à réaliser leurs aspirations dans le cas, par exemple, d'une transition difficile au collégial qui se solde par de plus faibles résultats à la première session.

Au-delà de ces préoccupations d'arrimage interordres, le Conseil estime que les collèges sont appelés à s'enraciner plus profondément dans l'enseignement supérieur et à réfléchir au développement de nouvelles structures et de nouveaux modèles de formation. Dans un contexte où les conditions d'exercice de la profession militent pour un rehaussement des compétences professionnelles, le Conseil a amorcé une réflexion dans son avis de 2015 pour donner plus de possibilités de voies de qualification aux collèges afin de mieux tenir compte des besoins de formation, du rehaussement nécessaire de certaines qualifications et de la complexification des champs du savoir.

Enfin, le Conseil met en relief les défis en matière de cohérence interne de l'enseignement collégial et souligne quelques éléments du fonctionnement différencié entre les secteurs de la formation ordinaire et de la formation continue. Il relève d'abord l'écart important entre l'autonomie confiée aux établissements pour la gestion des programmes menant à l'AEC et celle existant pour ceux conduisant au DEC. Cet écart laisse croire que la confiance à l'égard de la formation continue des collèges est supérieure à celle qui est portée à la formation ordinaire. Il note aussi que les modalités de l'offre de formation aux deux secteurs diffèrent de façon à constituer, en quelque sorte, des compléments. Quant aux finalités des programmes conduisant à l'AEC, le Conseil constate que la très grande majorité d'entre eux sont de formation initiale, alors que le discours officiel sur les AEC suggère

que ces programmes s'adressent principalement à des adultes en situation de perfectionnement ou de spécialisation. La différenciation du fonctionnement de la formation ordinaire et de la formation continue dans les collèges suscite plusieurs questions qui devront être traitées dans l'avenir pour éviter de brimer le développement d'une vision commune des problèmes qui transcendent ces deux secteurs de formation.

Le positionnement des collèges dans le système d'éducation nécessite que les efforts d'arrimage interordres se poursuivent pour assurer la fluidité de parcours étudiants de moins en moins linéaires. Toutefois, le contexte de la société du savoir, la pression pour le rehaussement des qualifications et la préoccupation pour une formation tout au long de la vie commandent de ne plus seulement envisager les cheminements en termes d'arrimage entre les formations, mais d'entrevoir de nouvelles structures et de nouveaux modèles de formation, dont certains à l'enseignement collégial.

2.4 ENJEU 4 : LE PILOTAGE DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Les collèges ont été créés au moment de la Révolution tranquille, lorsque le Québec, comme de nombreux États modernes, a opté pour l'adoption de « stratégies interventionnistes qui se sont traduites par une centralisation administrative visant à accélérer les développements qui s'imposaient » (CSE, 1993, p. 61). La commission Parent faisait part de ses intentions dans les termes suivants : « on ne peut laisser chaque institut élaborer sa propre politique, se définir et s'orienter par lui-même : le manque d'unité et de coordination se ferait vite sentir. De même, une autorité reconnue devra présider à l'aménagement territorial et à la planification du développement des instituts. Nous croyons que c'est dans le ministère de l'Éducation que devra se situer cette autorité à la fois pédagogique et administrative » (Commission Parent, 2004, [1964]-a, p. 213). C'est donc dans le projet d'instauration de l'État providence que les collèges sont nés et ont vécu leurs premières années.

Au fil des décennies, les orientations des politiques publiques de l'éducation ont pris différentes tournures qui ont eu des répercussions sur les collèges. Le renouveau de l'enseignement collégial de 1993 a été marqué par une décentralisation des responsabilités du Ministère, qui ont été dirigées vers les établissements pour la gestion des programmes d'études. Le gouvernement a ainsi fait le choix d'une certaine mixité en matière de centralisation et de décentralisation. En se concentrant dorénavant sur la définition des objectifs et des standards, le Ministère a confié aux collèges la responsabilité d'agencer les activités d'apprentissage. Cette autonomie accrue en matière de gestion des programmes a été assortie d'un dispositif d'évaluation externe porté par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Au tournant des années 2000, l'avènement des plans de réussite et des plans stratégiques a répondu à de nouvelles obligations liées au cadre de gestion axée sur les résultats instauré dans les institutions publiques. Depuis, l'éducation connaît une période où les politiques publiques visent à régler des problèmes plutôt qu'à « refaire le monde » et « abordent les questions par le biais de la gestion des services et des institutions plutôt que par celui des finalités, des perspectives et des orientations à privilégier » (Lucier, 2016, p. 34).

Bien que les collèges aient fait preuve d'initiative et d'une capacité d'adaptation au cours de leur histoire et que ce soit encore le cas aujourd'hui, une certaine stagnation est observée à l'échelle du système d'enseignement collégial et freine l'évolution des établissements dans leur capacité à relever les défis actuels. Il convient donc de s'interroger sur les orientations que prendront les politiques publiques de l'enseignement supérieur et sur l'engagement de l'État et des différents acteurs concernés dans le développement du système d'éducation. Quel est le rôle de l'État dans l'évolution des politiques éducatives ? Quels sont les conditions favorables et les obstacles au développement de l'enseignement collégial ? Quelle est la part de leadership et de responsabilités à assumer par les différentes parties prenantes pour réaliser des avancées ?

2.4.1 LE RÔLE DE L'ÉTAT DANS LE PILOTAGE DU SYSTÈME D'ÉDUCATION

En 1995, le Conseil tenait les propos suivants sur le rôle de l'État dans le développement de l'éducation au Québec :

L'État n'a pas à s'effacer, comme certains pourraient le souhaiter en contexte de néo-libéralisme. Responsabiliser les acteurs de première ligne ne signifie pas pour autant que l'État ne doive pas assumer sa responsabilité fondamentale d'assurer l'équité et l'unité dans le système d'éducation. Il lui revient donc d'abord de maintenir l'équité dans l'accès aux études. Il lui revient aussi de soutenir les établissements dans leur souci de conduire le plus grand nombre possible à la réussite éducative. Il lui revient enfin de garantir la qualité des formations sur l'ensemble du territoire, en assumant ses responsabilités à l'égard de la mission éducative, du curriculum commun, du financement et de l'évaluation du système (CSE, 1995, p. 7-8).

En 1993, il affirmait que « la décentralisation durable n'est pas synonyme de désengagement moral ou financier de l'État » (CSE, 1993, p. 62). Le Conseil maintient aujourd'hui sa position selon laquelle l'État a un rôle à jouer dans le pilotage du système d'éducation ainsi qu'un leadership à exercer dans l'orientation et la cohésion de celui-ci. Or, à l'enseignement collégial, plusieurs chantiers et réflexions ont été lancés au cours des dernières années par le gouvernement sans toutefois que des suites structurantes soient données. Le Chantier sur l'offre de formation collégiale a remis en avant la question du leadership étatique. Dans le rapport qui en découle, il est mentionné que, « [c]onsidérant la forte influence de la dynamique institutionnelle qui caractérise la situation actuelle, qui entraîne la difficulté à faire évoluer le réseau, cela milite en faveur d'un pouvoir d'influence affirmé du Ministère. Entendons-nous bien, nous sollicitons ici un ascendant et non un accroissement des contrôles, pas plus qu'une gestion centralisée » (Demers, 2014a, p. 81).

Ce rôle de chef de file affirmé du Ministère implique de nouvelles conditions :

- Des orientations et des choix clairement affirmés par le gouvernement et le Ministère en matière de croissance du système d'enseignement collégial ;
- Une approche collaborative et une stratégie de soutien à la mission et à la réalisation d'objectifs nationaux par opposition à une approche de contrôle de gestion et de reddition de comptes trop pointue et à une attitude de méfiance envers les établissements ;
- Une stabilité du financement des cégeps comme préalable incontournable à toute volonté d'amorcer des changements. L'expérience des dernières années a fait la preuve que les cégeps ne peuvent s'investir dans des changements significatifs dans un environnement miné par l'incertitude financière, leur premier réflexe étant de protéger leur fonctionnement à court et moyen termes ;
- Une redéfinition de certaines règles budgétaires et une allocation des ressources qui seraient de nature à amorcer le changement et à favoriser la réalisation des objectifs définis par l'État ;
- Un mécanisme de suivi et d'ajustement des mesures mises en place (Demers, 2014a, p. 82).

Le Ministère doit donc se porter garant d'un certain nombre de règles pour les différents ordres d'enseignement de façon à assurer le respect du rôle de chacun et à favoriser la collaboration interordres ainsi que la cohésion de l'ensemble du système d'éducation. En contrepartie, son leadership doit s'appuyer sur la prise en compte des besoins des acteurs concernés pour inclure ces derniers dans la réflexion et favoriser leur adhésion, leur mobilisation et leur compréhension à l'égard des décisions qui guident l'évolution du système. Le milieu de l'enseignement collégial est au diapason relativement à la nécessité d'un leadership assumé par l'État et le Ministère dans la mise en place d'actions structurantes pour le développement du système collégial. Toutefois, au sein même du réseau collégial, les positions divergent sur les voies d'évolution à retenir, ce qui a pour conséquence, entre autres, de freiner l'action publique.

L'exercice d'un leadership étatique fort est d'autant plus important dans un contexte où d'autres acteurs pourraient être tentés d'intervenir dans la formation pour répondre aux besoins des jeunes et du marché du travail. Par exemple, les entreprises ainsi que les géants du Web « ont toutes les chances de se positionner dans les prochaines années pour devenir de véritables opérateurs de l'éducation ». Comme l'affirmait le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de France, une menace qui guette les systèmes d'éducation est « de voir le pilotage éducatif échapper aux pouvoirs publics, avec des conséquences potentielles sur les contenus éducatifs et les visions éducatives » (Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de France, 2017, 32-33). Dans ce contexte, les acteurs de l'enseignement collégial ont tout intérêt à s'unir pour réfléchir à leur développement et proposer des voies d'évolution.

2.4.2 DES VOIES DE CONSENSUS À TROUVER DANS UNE PERSPECTIVE DE BIEN COMMUN

Au cours des 15 dernières années, les occasions d'échange et de réflexion sur l'enseignement collégial ont conduit au statu quo en raison, notamment, de l'absence de consensus chez les principaux acteurs. Parmi les idées en tension, celles d'une autonomie accrue des établissements et d'une différenciation de l'offre de formation par rapport à l'idée d'une uniformité de la formation et du diplôme ont certes teinté le plus les tentatives infructueuses de changement à l'organisation de la formation collégiale.

Depuis le renouveau de 1993, le partage des responsabilités n'a pas été revu ni remis en question. Les occasions de discussions sur le sujet ont montré chaque fois les clivages importants des points de vue des groupes d'acteurs concernés. Côté (2017) résume la situation par les propos suivants :

Dans le réseau des cégeps, la question de l'autonomie est loin de faire consensus. Pour les uns, le diplôme d'État et la centralisation des ressources en vue d'une répartition équitable permettent de donner une formation et des services équivalents sur l'ensemble du territoire québécois. Le cégep est donc tenu à une reconnaissance réseau au sein de la société, bien que la proximité d'un cégep suscite un sentiment d'appartenance, mais fort différent du même sentiment que l'on peut avoir envers une université. Pour les autres, l'habilitation possible des cégeps afin de décerner leurs propres diplômes ainsi que la décentralisation des ressources humaines et financières afin de les affecter selon leur choix permettrait de mieux répondre aux besoins du milieu. Il s'agit là d'un des enjeux du réseau des cégeps qui sera à débattre au sein de notre société dans les prochaines années (Côté, 2017, p. 23-24).

La question de la marge d'autonomie des établissements d'enseignement collégial est certes l'un des points de divergence les plus importants dans l'opinion et la position des différents acteurs, et illustre la nécessité d'une réflexion collective. La tension engendrée par les points de vue divergents contribue à une certaine stagnation dans l'évolution du système d'enseignement collégial. Dans ce contexte, les dirigeants de l'État choisissent de ne pas bousculer les mœurs et les questions de fond sont occultées au profit d'aménagements à faible portée qui obtiennent l'assentiment de toutes et de tous. Les débats sur les grandes questions devront être ouverts dans le respect des points de vue de chaque groupe pour mettre fin à une certaine inertie dans laquelle se trouve le système et éviter que les intérêts mutuels briment le bien commun, auquel le système d'enseignement collégial contribue, et freine son évolution. Les acteurs auront à chercher des lieux de consensus et une réflexion préalable sur les valeurs qui guident les actions du réseau collégial serait à anticiper. L'un des points de convergence qui devrait rallier les points de vue serait sans conteste de se centrer sur le bien de l'étudiante ou de l'étudiant dans le but de lui offrir la meilleure expérience éducative possible. Le Conseil en appelle à la mobilisation des acteurs de l'enseignement collégial au regard des grands enjeux qui interpellent le système, autant au palier local qu'au palier national, afin de permettre des débats sereins et une saine évolution des collèges.

2.4.3 POUR UN PARTAGE PRODUCTIF DES RESPONSABILITÉS

Le Conseil se penche ici sur le partage des responsabilités en matière de gestion des programmes d'études puisqu'une situation problématique observée depuis plusieurs années met en péril la qualité de la formation collégiale, en ce qui concerne principalement sa pertinence. Dans un mémoire publié en 2016, le Conseil soulève les difficultés associées au processus de révision des programmes d'études techniques. Il souligne que 71 % de ces programmes ont été révisés pour la dernière fois il y a plus de 10 ans (avant 2006) et que seulement 7 programmes (sur 112) ont été révisés après 2008. Il s'interroge sur le fait que seulement 7 révisions de programmes techniques soient entrées en vigueur au cours des 7 dernières années (CSE, 2016b).

Dans son rapport, le groupe de travail sur le Chantier de l'offre de formation collégiale propose des aménagements aux responsabilités en matière de gestion des programmes et convient de l'urgence d'agir afin de trouver une solution aux difficultés inhérentes au processus de révision des programmes (Demers, 2014b). Réagissant au projet de modification au RREC en 2016, le Conseil concevait les solutions proposées comme des « moyens d'envergure limitée pour favoriser l'adaptation des programmes d'études techniques aux besoins changeants du marché du travail et aux réalités régionales » et invitait la ministre à « élargir les moyens mis à la disposition du réseau collégial pour que celui-ci ait des leviers davantage structurants en matière d'adaptation des programmes techniques » (CSE, 2016b, p. 24). Il citait à titre d'exemple la possibilité d'introduire de nouveaux diplômes d'un niveau supérieur à celui du DEC technique, une proposition incluse dans un avis qu'il avait publié en 2015. Parmi les conditions de réalisation de cette proposition, le Conseil recommandait « au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche d'entreprendre avec les collèges des discussions visant un nouveau partage des responsabilités en ce qui concerne l'élaboration, la révision, l'évaluation et la sanction des programmes collégiaux, en vue d'accroître leur autonomie » (CSE, 2015b, p. 165).

Quoi qu'il en soit, le Conseil est d'avis qu'il est impératif d'agir rapidement sur la question du partage des responsabilités. D'une part, le réseau collégial n'aspire pas actuellement à la pleine autonomie avec ce que cela implique. D'autre part, le Ministère n'assume pas complètement la dépendance. Il existe un écart à combler pour que l'ensemble des fonctions et des responsabilités des différentes parties prenantes soient assumées. Pour l'avenir du réseau, un tel écart ne peut perdurer ; il est nécessaire de combler les brèches. Des processus efficaces d'actualisation des programmes sont en effet requis pour assurer leur adéquation aux besoins des milieux et faire en sorte que les collèges soient proactifs dans la réponse à ces besoins. Dans son plan stratégique 2017-2022, le MEES prévoyait l'instauration d'un processus d'amélioration de la révision des programmes au collégial pour l'automne 2018. Le Conseil en appelle à des actions diligentes en ce sens.

De surcroît, le contexte de plein emploi amène une pression supplémentaire de la part des employeurs qui requiert une réaction rapide des collèges pour l'adaptation de la formation, à défaut de quoi le marché du travail pourrait être tenté de prendre des initiatives pour combler ce manque. Dans ce contexte, certains acteurs du collégial craignent que le marché du travail se charge lui-même de la formation si les processus de révision ne sont pas revus en temps utile. Déjà, les collèges voient des jeunes quitter les études sans diplôme pour demeurer dans leur milieu de stage et y travailler. Dans une situation de plein emploi où le marché du travail exprime une forte demande de techniciennes et de techniciens qualifiés, des processus de révision efficaces sont nécessaires.

Le Conseil rappelle en terminant que les collèges disposent d'une marge de manœuvre permettant l'adaptation de la formation. Ils peuvent procéder à une interprétation souple des objectifs et des standards lorsqu'ils jugent que ceux-ci ne témoignent plus adéquatement de la réalité de la profession (CSE, 2016b). En ce sens, les collèges demeurent proactifs pour faire évoluer la formation en réponse aux nouveaux besoins. Toutefois, les moyens demeurent limités étant donné l'ampleur des défis à relever et la capacité d'adaptation rapide requise dans un monde qui évolue à grande vitesse. C'est pourquoi des solutions à plus large portée devront être envisagées.

2.4.4 LE FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Les collèges ont connu des compressions budgétaires importantes au cours des dernières années. Face à cette situation, ils ont fait preuve de créativité et de collégialité afin de maintenir la qualité de la formation et des services offerts aux étudiantes et aux étudiants. Cependant, cette capacité d'adaptation comporte des limites et le financement des collèges représente un enjeu crucial.

Les demandes des principaux acteurs à l'égard du financement se résument à trois éléments : un réinvestissement de la part de l'État à la hauteur du manque à gagner à la suite des compressions budgétaires ; une stabilisation du financement dans un contexte financier prévisible, souple et allégé ; une somme considérable d'ajustements à apporter aux paramètres des enveloppes du modèle de financement pour mieux couvrir les différents volets de la mission des cégeps, les réalités des établissements et la diversité des étudiantes et des étudiants ainsi que de leurs parcours. Les collèges aspirent à une plus grande marge de manœuvre dans la gestion des enveloppes financières.

Par ailleurs, les ressources consenties dans les collèges impliquent une reddition de compte qui s'accompagne d'une lourdeur administrative comme d'un alourdissement des règles gouvernementales. Par exemple, au cours des dernières années, des ressources ont été accordées aux collèges pour le développement de services et d'approches destinés aux étudiantes et aux étudiants à besoins particuliers. Parallèlement, les demandes de reddition de compte se sont intensifiées. Cette situation s'étend à d'autres secteurs que la pédagogie tels ceux des finances, de l'informatique, des ressources matérielles et des plans d'infrastructure. Aussitôt que des budgets sont accordés, les collèges ont à rendre des comptes, ce qui demande des ressources importantes qui ne peuvent être investies dans le développement. La lourdeur de la reddition de compte constitue un élément à considérer dans la réflexion sur le financement des collèges.

Le Ministère a lancé, à l'automne 2017, un processus de consultation pour la révision du modèle de financement des collèges (modèle FABES³⁷). Hormis la place prépondérante des ressources informationnelles, la situation actuelle n'est pas sans rappeler celle qui avait cours lors des travaux d'élaboration du présent modèle d'allocation. Le passage suivant d'un avis du Conseil supérieur de l'éducation publié en 1992 est d'ailleurs éloquent à ce propos :

[C]e contexte de nouvelles politiques, de déplacement des ressources et de coupures sporadiques des budgets alloués par l'État soulève des interrogations sur les impacts recherchés en ce qui a trait au développement du réseau collégial. Les demandes sociales actuelles font en sorte que l'État incite les établissements à s'adapter à des populations scolaires de plus en plus diversifiées sur les plans socio-économique et culturel, à offrir des services de mieux en mieux adaptés aux nombreux besoins, à développer les nouvelles compétences de la future main-d'œuvre et de celle qui est déjà en emploi pour répondre à un marché du travail aux exigences croissantes, à revaloriser la formation technique, à combler la pénurie de techniciens, à transformer les cheminements scolaires de certains groupes d'élèves et à contribuer au développement culturel et économique national et régional (CSE, 1992b, p. 155).

37. Les éléments du « E », faisant référence à la masse salariale du personnel enseignant, ne sont pas touchés par la révision du modèle d'allocation des ressources des collèges.

2.4.5 POUR UNE VISION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Le Conseil retient le fort consensus existant dans le milieu collégial autour de la nécessité d'un leadership assumé par l'État et le Ministère dans la définition d'une vision de l'enseignement collégial et, plus largement, de l'enseignement supérieur. Les voix réclament de considérer l'éducation et l'enseignement collégial comme une véritable priorité. Des orientations claires appuyées sur de solides fondements et qui s'inspirent des acteurs du milieu doivent guider l'action publique dans la mise en place de mesures structurantes. Or, on observe plutôt une certaine stagnation de la pensée sur la vision de l'enseignement collégial.

Comment procéder à la définition de cette vision ? Doit-on, comme certains le réclament, tenir une réflexion de l'ampleur de celle de la commission Parent des années 1960 ? Doit-on plutôt miser sur la maturité des établissements et profiter de la reconnaissance et de la stabilité dont ils jouissent actuellement ? Pour le Conseil, il faut bâtir sur les multiples travaux conduits au cours des dernières années afin de donner un souffle nouveau à l'enseignement collégial. Les collèges sont bien ancrés dans le système d'éducation et l'enseignement supérieur ; il s'agit maintenant d'élaborer une vision qui mobilise l'ensemble des acteurs vers des voies d'évolution.

Si une vision originale et novatrice du système d'éducation québécois a présidé à la création des cégeps, environ 50 ans plus tard, une vision actualisée de leur avenir s'impose pour entrevoir leur développement sur la base du chemin parcouru et des nouvelles réalités étudiantes et sociales, qui font partie d'un monde évoluant de plus en plus rapidement. Pourtant, cette nécessité d'une vision n'est pas propre à la période actuelle ni nouvelle. La vision accompagne de façon continue l'adaptation et l'évolution de tout système d'éducation qui constitue une structure en mouvance et changeante, comme en témoigne un extrait du rapport Parent qui revêt toujours un caractère actuel :

L'école s'inscrit dans une société et dans une période historique données ; elle en subit l'influence, mais y agit aussi comme un facteur d'évolution. Elle s'inspire d'un certain idéal humain, elle s'attache à développer certaines qualités, elle se nourrit d'une vision particulière de l'avenir. L'éducation doit donc à la fois s'enraciner dans la tradition et se projeter dans l'avenir. Double rôle particulièrement difficile dans une période d'évolution rapide dans tous les domaines. Le désir de voir l'éducation accordée à l'évolution actuelle inspire l'ensemble de notre rapport (Commission Parent, 2004, [1964]-a, p. 18).

En résumé : le pilotage du système d'enseignement collégial

Les collèges ont atteint le stade de la maturité comme organisations et ils se trouvent maintenant à une étape charnière de leur évolution. Des changements structurants sont à envisager pour assurer leur capacité de continuer à bien répondre aux attentes et aux besoins de la société. Le monde qui évolue rapidement commande une capacité d'adaptation importante de la part des organisations. En dépit du leadership et du sens de l'initiative qui les caractérisent, les collèges ne peuvent agir seuls face aux défis d'envergure qui se profilent. Le rôle de pilotage du système d'éducation par l'État et le Ministère s'avère crucial pour marquer le pas vers une autre étape de développement de l'enseignement collégial et assurer la cohésion d'ensemble du système d'éducation.

Le Conseil retient que ce leadership étatique doit d'abord s'incarner dans la définition d'une vision de l'enseignement collégial, de concert avec les acteurs du milieu, de façon à guider les orientations à adopter et à favoriser l'adhésion et la mobilisation de ces acteurs. Il requiert également un partage efficace des responsabilités entre le Ministère et les collèges, accompagné de l'investissement des ressources nécessaires pour que chacun puisse exercer son rôle efficacement pour garantir la qualité de la formation collégiale. Par exemple, des mesures diligentes devront être prises pour assurer l'efficacité du processus de révision des programmes techniques. Le financement dans son ensemble fait l'objet de préoccupations chez les différents acteurs. On en appelle à un réinvestissement de la part de l'État à la hauteur du manque à gagner à la suite des compressions budgétaires, à une stabilisation du financement dans un contexte financier prévisible, souple et allégé ainsi qu'à des ajustements des paramètres des enveloppes du modèle de financement pour mieux couvrir les différents

volets de la mission des cégeps, les réalités des établissements et la diversité des étudiantes et des étudiants ainsi que de leurs parcours. En contrepartie, l'octroi de ressources financières, qui s'accompagne systématiquement d'une demande de reddition de compte, entraîne une lourdeur administrative dans les collèges. Un équilibre demeure à trouver pour que les ressources et l'énergie consenties pour la reddition de compte ne soient pas au détriment du développement institutionnel, de façon à exercer une gestion proactive plutôt que réactive en fonction de règles et d'encadrements gouvernementaux. Si les plus grandes responsabilités attribuées aux collèges s'accompagnent forcément d'un contrôle externe serré, leur capacité d'innovation risque de s'en trouver amoindrie, particulièrement dans le cas où les ressources financières s'avèrent déficitaires.

Les acteurs de l'enseignement collégial influent également sur le pilotage du système. Toutefois, ils auront à trouver des voies de consensus sur les pistes d'évolution afin d'éviter que les intérêts mutuels freinent le développement des collèges et briment le bien commun auquel ils sont appelés à participer. Parmi les idées en tension, celles d'une autonomie accrue des établissements et d'une différenciation de l'offre de formation par rapport à l'idée d'une uniformité de la formation et du diplôme ont certes teinté le plus les tentatives infructueuses de changement à l'organisation de la formation collégiale.

Quoi qu'il en soit, le Conseil est en mesure de témoigner du fort consensus existant quant à la nécessité d'un leadership assumé par l'État et le Ministère dans la mise en place d'actions structurantes pour l'évolution du système d'enseignement collégial. Il rappelle l'importance de placer l'éducation, valeur fondamentale pour la société québécoise, au rang des priorités dans la ligne d'action politique.



CONCLUSION

Après 50 ans d'existence, les collèges jouissent d'une reconnaissance indéniable de la qualité de la formation qu'ils offrent et de leur contribution au progrès de la société québécoise.

Créés selon les principes modernes d'égalité des chances et d'accessibilité, les collèges ont su préserver ces fondements au fil du temps pour affirmer l'identité d'un nouvel ordre d'enseignement tout à fait original. À travers certaines périodes troubles parsemées de remises en question, les collèges ont été en mesure de relever des défis d'importance tels que leur expansion sur l'ensemble du territoire québécois, le développement d'une pédagogie adaptée, l'organisation d'une offre de formation cohérente et l'implantation d'un renouveau axé sur la mise en place d'un nouveau paradigme pédagogique et la responsabilisation. Les collèges ont innové de façon collective pour créer des organismes de concertation destinés à répondre aux besoins émergents et à favoriser la réussite des étudiantes et des étudiants. Aujourd'hui considérés comme des organisations matures appartenant pleinement à l'enseignement supérieur, les collèges se trouvent face à de nouveaux défis et sont en quête de voies d'évolution après les quelques rendez-vous manqués et chantiers inachevés des dernières années.

Le Conseil réaffirme le caractère encore actuel des idées-forces qui ont présidé à la création des collèges il y a 50 ans : démocratisation, accessibilité géographique, gratuité, pédagogie et milieu adaptés, formation générale dans un esprit de formation humaniste, espace de maturation pour les jeunes, fonction d'orientation, polyvalence et finalités multiples. Ces grandes idées qui font la spécificité des collèges doivent maintenant être vues sous le spectre des réalités et des enjeux actuels. Le Conseil relève dans cet avis quatre principaux enjeux à considérer eu égard à cette réflexion :

- [L'accessibilité selon différentes facettes](#), soit l'accès géographique, l'accès d'une population étudiante diversifiée et l'accès à la réussite pour toutes et tous ;
- [Les nouvelles réalités étudiantes](#), qui commandent des adaptations quant à l'organisation de la formation, à la teneur de la formation générale, au soutien et à l'encadrement des étudiantes et des étudiants ainsi qu'à la pédagogie ;
- [Le positionnement des collèges dans le système d'éducation](#), qui entraîne des défis en matière de transition interordres et de cohérence interne de l'enseignement collégial de même qu'une réflexion sur de nouvelles voies de qualification ;
- [Le pilotage du système d'enseignement collégial](#), à la recherche d'un leadership renouvelé, d'un partage efficace des responsabilités, de voies d'action consensuelles et d'une vision d'avenir.

Sans chercher l'exhaustivité dans sa recension des enjeux ou à prendre position prématurément, le Conseil entend, par cet état de situation, alimenter la réflexion sur les éléments à considérer dans la définition des orientations futures pour le développement de l'enseignement collégial au Québec.

Les collèges sont entrés dans une nouvelle période de leur histoire forts de précieux acquis et paraissent mieux outillés pour composer avec les réalités d'un monde qui se complexifie, qui évolue à un rythme accéléré et dont les besoins se diversifient. Dans quelle mesure les collèges sauront-ils relever efficacement les défis d'envergure qui se profilent ? Il est difficile de prévoir avec précision comment ces établissements évolueront et d'imaginer les collèges dans quelques décennies. Néanmoins, en dégagant une vision à moyen et à long terme, et en posant les actions qui s'y inscrivent de façon cohérente, les acteurs de l'enseignement collégial pourront assurer le progrès de ces établissements selon les besoins prévisibles dans une perspective d'actualisation des grands principes fondateurs.



ANNEXE

TABLEAUX DE DONNÉES STATISTIQUES CORRESPONDANT AUX GRAPHIQUES

TABEAU 1

GRAPHIQUES 1 ET 9 – TAUX D'ACCÈS* (%) À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL ORDINAIRE À TEMPS PLEIN OU À TEMPS PARTIEL, RÉSEAUX PUBLIC ET PRIVÉ, SELON LE SEXE, DE L'ANNÉE 1975-1976 À L'ANNÉE 2015-2016

ANNÉE	FÉMININ	MASCULIN	TOTAL
1975-1976	39,7	38,9	39,3
1976-1977	41,4	39,1	40,2
1977-1978	47,0	43,7	45,3
1978-1979	42,7	40,6	41,6
1979-1980	41,5	38,7	40,1
1980-1981	46,3	40,8	43,5
1981-1982	49,3	42,0	45,6
1982-1983	52,1	44,1	48,0
1983-1984	56,4	47,5	51,8
1984-1985	60,6	50,1	55,2
1985-1986	64,9	52,0	58,3
1986-1987	68,4	54,5	61,2
1987-1988	64,1	49,5	56,6
1988-1989	65,5	50,2	57,7
1989-1990	67,1	50,3	58,5
1990-1991	69,5	52,5	60,8
1991-1992	69,4	53,9	61,5
1992-1993	73,5	57,2	65,1
1993-1994	74,8	59,5	66,9
1994-1995	72,0	56,8	64,2
1995-1996	71,1	55,8	63,3
1996-1997	72,2	55,5	63,7
1997-1998	64,9	50,7	57,6
1998-1999	66,9	50,0	58,2
1999-2000	68,9	51,1	59,8
2000-2001	68,4	49,6	58,7
2001-2002	68,6	49,8	58,9
2002-2003	67,8	48,3	57,8
2003-2004	68,0	48,2	57,9
2004-2005	66,9	48,9	57,7
2005-2006	67,0	49,2	57,9
2006-2007	67,9	49,2	58,4
2007-2008	70,1	51,2	60,4
2008-2009	70,7	50,9	60,6
2009-2010	70,1	52,0	60,9
2010-2011	70,5	53,0	61,7
2011-2012	70,7	53,5	62,0
2012-2013	72,0	53,5	62,6
2013-2014	73,1	53,9	63,4
2014-2015	74,7	56,1	65,2
2015-2016	75,3	56,7	65,8

Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Traitement effectué par le CSE.

* Le taux d'accès donne une mesure de la probabilité d'accéder aux études. Il s'agit de la proportion de la population qui accède à un type de formation ou à un ordre d'enseignement.

TABEAU 2

GRAPHIQUE 2 – TAUX DE PASSAGE* (%) DIRECT DES ÉLÈVES DE 5^e SECONDAIRE (EN FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES À TEMPS PLEIN) VERS LE COLLÉGIAL (À L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE À TEMPS PLEIN, DANS DES PROGRAMMES MENANT AU DEC OU EN TREMPIN DEC), SELON LA RÉGION ADMINISTRATIVE D'ORIGINE, 2003, 2008, 2013 ET 2015

RÉGION ADMINISTRATIVE	2003	2008	2013	2015
RA 03 – Capitale-Nationale	62,0	67,9	72,6	74,6
RA 13 – Laval	62,1	64,7	67,5	72,5
RA 02 – Saguenay–Lac-Saint-Jean	60,3	69,8	69,2	72,1
RA 16 – Montérégie	57,6	65,5	69,0	70,7
RA 04 – Mauricie	64,2	67,1	70,2	70,5
RA 14 – Lanaudière	59,2	61,1	67,8	70,5
RA 12 – Chaudière-Appalaches	59,0	63,6	68,7	70,2
RA 01 – Bas-Saint-Laurent	58,4	66,0	68,4	70,1
RA 17 – Centre-du-Québec	56,4	62,1	69,0	69,6
Ensemble du Québec	58,0	63,8	67,6	69,5
RA 06 – Montréal	60,2	64,8	67,4	69,2
RA 15 – Laurentides	52,8	59,6	66,9	68,3
RA 11 – Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	64,0	67,7	66,5	67,7
RA 07 – Outaouais	47,4	55,8	64,1	66,7
RA 05 – Estrie	53,6	61,3	62,7	63,4
RA 08 – Abitibi-Témiscamingue	46,8	57,7	59,3	60,1
RA 09 – Côte-Nord	51,7	52,8	54,3	59,7
RA 10 – Nord-du-Québec	25,7	27,5	24,8	22,8

Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Traitement effectué par le CSE.

* Le taux de passage se calcule comme suit :

- au numérateur, le nombre de nouveaux inscrits à l'automne et au collégial (à l'enseignement ordinaire à temps plein, dans des programmes menant au DEC ou en Tremplin DEC) en *t-1* en 5^e secondaire;
- au dénominateur, le nombre d'inscrits en 5^e secondaire (en formation générale à temps plein, au secteur des jeunes) au 30 septembre *t-1*.

TABEAU 3

GRAPHIQUE 3 – NOMBRE D'ÉTUDIANTES ET D'ÉTUDIANTS INSCRITS AU COLLÉGIAL AU TRIMESTRE D'AUTOMNE, DANS L'ENSEMBLE DES FORMATIONS, SELON LA RÉGION ADMINISTRATIVE, 1998, 2008 ET 2017*

RÉGION ADMINISTRATIVE	1998	2008	2017
RA 06 – Montréal	84 846	82 174	89 793
RA 16 – Montérégie	22 885	20 529	23 495
RA 03 – Capitale-Nationale	27 626	23 405	22 376
RA 05 – Estrie	13 525	12 074	11 807
RA 15 – Laurentides	9 847	9 702	11 507
RA 02 – Saguenay–Lac-Saint-Jean	12 878	9 772	8 519
RA 13 – Laval	5 964	6 930	8 451
RA 04 – Mauricie	9 872	7 587	7 021
RA 01 – Bas-Saint-Laurent	9 599	7 296	6 846
RA 07 – Outaouais	6 072	6 209	6 637
RA 14 – Lanaudière	5 239	5 496	6 624
RA 12 – Chaudière-Appalaches	8 208	5 912	6 011
RA 17 – Centre-du-Québec	5 107	4 049	4 995
RA 08 – Abitibi-Témiscamingue	3 327	2 743	2 383
RA 11 – Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	2 196	1 216	1 454
RA 09 – Côte-Nord	2 390	1 494	1 429
Total	229 581	206 588	219 348

Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Traitement effectué par le CSE.

* Les données de 2017 sont provisoires.

TABEAU 4

GRAPHIQUE 4 – RÉPARTITION DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX INSCRITS DANS LE RÉSEAU COLLÉGIAL QUÉBÉCOIS AU TRIMESTRE D'AUTOMNE (%), SELON LA RÉGION ADMINISTRATIVE, 2006, 2015 ET 2016*

RÉGION ADMINISTRATIVE	2006	2015	2016
RA 06 – Montréal	64,5	51,6	49,8
Hors Canada**	0,0	8,6	6,6
RA 01 – Bas-Saint-Laurent	10,0	7,6	6,6
RA 02 – Saguenay–Lac-Saint-Jean	0,6	6,9	7,0
RA 03 – Capitale-Nationale	5,1	5,5	5,2
RA 16 – Montérégie	2,9	4,1	4,2
RA 12 – Chaudière-Appalaches	6,3	3,0	2,6
RA 04 – Mauricie	2,5	2,8	2,8
RA 11 – Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	1,2	2,7	8,2
RA 09 – Côte-Nord	0,2	1,9	1,9
RA 05 – Estrie	4,1	1,2	0,9
RA 08 – Abitibi-Témiscamingue	0,3	1,2	0,9
RA 13 – Laval	0,6	1,0	1,2
RA 15 – Laurentides	0,3	0,6	0,7
RA 07 – Outaouais	0,7	0,5	0,5
RA 14 – Lanaudière	0,4	0,5	0,5
RA 17 – Centre-du-Québec	0,3	0,3	0,5
RA 10 – Nord-du-Québec	0,0	0,0	0,0
Total	100,0	100,0	100,0

Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Traitement effectué par le CSE.

* Les données de 2016 sont provisoires.

** Étudiants situés à l'extérieur du pays et liés par une entente avec un collège québécois.

TABEAU 5

GRAPHIQUE 5 – NOMBRE D'ÉTUDIANTES ET D'ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX INSCRITS DANS LE RÉSEAU COLLÉGIAL QUÉBÉCOIS AU TRIMESTRE D'AUTOMNE, SELON LE TYPE DE FORMATION*, DE 2006 À 2016**

ANNÉE	PRÉUNIVERSITAIRE	TECHNIQUE	AUTRES	TOTAL
2006	430	1 674	54	2 158
2007	436	2 073	62	2 571
2008	431	2 327	50	2 808
2009	470	2 347	82	2 899
2010	487	2 696	93	3 276
2011	549	2 848	123	3 520
2012	601	2 973	103	3 677
2013	587	3 194	99	3 880
2014	604	4 331	147	5 082
2015	672	4 656	182	5 510
2016	721	5 222	209	6 152

Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Traitement effectué par le CSE.

* La catégorie « Autres » comprend « Accueil ou transition », « Préalable universitaire » et « Formation hors programme ».

** Les données de 2016 sont provisoires.

TABEAU 6

GRAPHIQUE 6 – NOMBRE D'ÉTUDIANTES ET D'ÉTUDIANTS DÉCLARÉS COMME ÉTANT HANDICAPÉS ET INSCRITS AU TRIMESTRE D'AUTOMNE À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL DANS L'ENSEMBLE DU RÉSEAU, SELON LE SERVICE D'ENSEIGNEMENT, DE 2007 À 2016*

ANNÉE	FORMATION ORDINAIRE	FORMATION CONTINUE	TOTAL
2007	327	25	352
2008	350	20	370
2009	490	36	526
2010	553	9	562
2011	677	17	694
2012	7 773	243	8 016
2013	10 251	321	10 572
2014	12 364	377	12 741
2015	14 717	540	15 257
2016	16 740	578	17 318

Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Traitement effectué par le CSE.

* La déclaration « Situation spécifique de l'élève », « Service personne handicapée », que doivent faire les collèges est en vigueur depuis l'hiver 2007. On observe une augmentation importante du nombre d'étudiantes et d'étudiants dans cette situation à partir de l'automne 2012, qui n'est pas étrangère au fait que, depuis l'été 2012, cette déclaration est obligatoire aux fins de financement.

TABEAU 7

GRAPHIQUES 7 ET 8 – NOMBRE D'ÉTUDIANTES ET D'ÉTUDIANTS INSCRITS À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL AU TRIMESTRE D'AUTOMNE, SELON LE SERVICE D'ENSEIGNEMENT, DE 1998 À 2017*

ANNÉE	FORMATION ORDINAIRE	FORMATION CONTINUE	TOTAL
1998	174 595	54 986	229 581
1999	171 789	48 323	220 112
2000	167 043	47 101	214 144
2001	164 827	42 226	207 053
2002	163 179	38 237	201 416
2003	161 081	35 353	196 434
2004	160 062	33 982	194 044
2005	159 449	30 382	189 831
2006	162 415	29 834	192 249
2007	169 686	29 831	199 517
2008	175 109	31 479	206 588
2009	180 681	34 112	214 793
2010	184 449	34 721	219 170
2011	187 085	34 093	221 178
2012	189 628	34 362	223 990
2013	189 961	35 782	225 743
2014	189 752	36 181	225 933
2015	188 992	34 963	223 955
2016	186 767	34 932	221 699
2017	184 835	34 513	219 348

Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Traitement effectué par le CSE.

* Les données de 2017 sont provisoires.

TABEAU 8

GRAPHIQUE 10 – TAUX GLOBAL DE RÉUSSITE* (%) DES COURS SUIVIS AU PREMIER TRIMESTRE
POUR L'ENSEMBLE DU RÉSEAU COLLÉGIAL, SELON LE SEXE, DE 1980 À 2016

ANNÉE	FÉMININ	MASCULIN	TOTAL
1980	82,1	75,0	78,8
1981	82,9	75,1	79,3
1982	82,8	75,7	79,5
1983	80,8	72,8	77,1
1984	79,7	71,6	76,0
1985	78,5	69,5	74,4
1986	77,5	69,4	73,8
1987	80,7	73,2	77,4
1988	80,4	73,1	77,2
1989	80,4	73,5	77,4
1990	81,5	74,6	78,5
1991	82,4	75,4	79,3
1992	84,3	76,9	81,0
1993	83,6	76,1	80,2
1994	82,3	73,9	78,6
1995	82,6	73,3	78,5
1996	83,6	73,4	79,1
1997	86,9	77,7	82,9
1998	87,5	78,4	83,6
1999	87,3	78,7	83,6
2000	88,1	78,8	84,2
2001	88,3	78,2	84,0
2002	87,9	79,2	84,2
2003	88,6	79,8	84,9
2004	88,5	80,4	85,1
2005	88,4	79,7	84,7
2006	88,2	80,4	84,9
2007	86,7	79,0	83,5
2008	86,1	79,3	83,3
2009	86,3	80,0	83,6
2010	85,8	79,4	83,2
2011	86,3	79,8	83,6
2012	87,3	80,5	84,4
2013	88,0	80,7	84,9
2014	87,9	80,2	84,6
2015	87,8	80,0	84,4
2016	87,8	79,8	84,4

Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Indicateurs Cheminement collégial, version 2017. Traitement effectué par le CSE.

* Le taux global de réussite des cours suivis au premier trimestre correspond au pourcentage de cours réussis (note scolaire > 59 %) par rapport à l'ensemble des cours suivis (réussis et non réussis), y compris ceux d'éducation physique. Toutefois, les échecs à un cours dont la présence n'a pas été confirmée par l'étudiante ou l'étudiant (à partir de l'automne 2003), les exemptions, les équivalences, les dispenses, les substitutions et les résultats incomplets sont exclus du calcul.

TABEAU 9

GRAPHIQUE 11 – TAUX DE RÉINSCRIPTION (%) AU COLLÉGIAL AU TROISIÈME TRIMESTRE*
POUR L'ENSEMBLE DU RÉSEAU COLLÉGIAL, SELON LE SEXE, DE 1980 À 2015

ANNÉE	FÉMININ	MASCULIN	TOTAL
1980	83,4	83,0	83,2
1981	85,4	83,8	84,7
1982	85,4	84,9	85,2
1983	84,1	83,4	83,8
1984	84,7	81,5	83,2
1985	83,6	79,9	81,9
1986	82,2	79,4	80,9
1987	84,7	81,7	83,3
1988	85,4	82,5	84,1
1989	85,7	82,0	84,1
1990	87,5	83,4	85,7
1991	88,2	84,1	86,4
1992	87,3	83,0	85,4
1993	85,7	81,5	83,8
1994	84,8	80,1	82,7
1995	84,9	79,1	82,3
1996	85,3	79,0	82,5
1997	87,4	81,4	84,7
1998	86,9	81,8	84,7
1999	86,5	81,1	84,1
2000	87,3	80,8	84,5
2001	88,3	81,8	85,5
2002	88,0	82,5	85,6
2003	88,7	82,8	86,2
2004	88,3	82,7	85,9
2005	88,8	82,5	86,1
2006	87,9	82,1	85,4
2007	87,0	80,1	84,0
2008	86,6	80,7	84,1
2009	86,4	79,8	83,6
2010	86,1	80,5	83,7
2011	86,6	81,0	84,2
2012	87,3	81,7	84,9
2013	87,5	81,6	85,0
2014	87,4	81,5	84,8
2015	87,4	81,3	84,7

Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Indicateurs Cheminement collégial, version 2017. Traitement effectué par le CSE.

* L'indicateur de persévérance au troisième trimestre fait état des pourcentages d'étudiantes et d'étudiants d'une cohorte qui sont inscrits au troisième trimestre des études collégiales, soit au trimestre d'automne de l'année succédant à celle de leur première inscription au collégial. Les étudiantes et étudiants absents au trimestre observé peuvent avoir abandonné définitivement leurs études collégiales ou être absents temporairement. Un certain nombre d'entre eux peuvent avoir déserté le milieu de l'enseignement collégial pour poursuivre des études à un autre ordre d'enseignement (secondaire, universitaire) et d'autres peuvent avoir quitté le Québec ou être décédés. Enfin, d'autres étudiantes et étudiants absents peuvent avoir terminé leurs études collégiales et avoir formulé ou non une demande de sanction des études auprès du Ministère.

TABLEAU 10

GRAPHIQUES 12 ET 13 – TAUX D'OBTENTION D'UNE SANCTION DES ÉTUDES COLLÉGIALES (%)
POUR L'ENSEMBLE DU RÉSEAU COLLÉGIAL, SELON LE SEXE, DE 1980 À 2013***

ANNÉE	DURÉE PRÉVUE*			DEUX ANS APRÈS LA DURÉE PRÉVUE**		
	FÉMININ	MASCULIN	TOTAL	FÉMININ	MASCULIN	TOTAL
1980	43,6	30,9	37,6	66,1	58,9	62,7
1981	42,2	30,2	36,6	67,4	58,9	63,4
1982	40,9	29,7	35,7	66,1	58,4	62,5
1983	37,7	26,0	32,2	63,2	53,9	58,8
1984	35,3	24,2	30,2	62,1	52,1	57,5
1985	33,7	22,9	28,8	60,8	50,4	56,0
1986	33,1	23,8	28,8	60,2	51,6	56,3
1987	37,6	26,3	32,5	64,9	55,5	60,7
1988	37,8	26,1	32,6	65,4	55,6	61,0
1989	38,3	26,8	33,3	66,9	56,4	62,3
1990	39,7	27,5	34,3	67,3	56,2	62,4
1991	39,4	27,3	34,1	66,3	54,1	60,9
1992	37,6	26,2	32,5	64,0	51,9	58,7
1993	36,5	25,3	31,5	62,6	50,1	57,0
1994	34,0	23,0	29,1	62,1	49,1	56,3
1995	36,9	24,8	31,5	64,0	50,1	57,8
1996	38,4	25,3	32,6	65,6	50,1	58,8
1997	42,4	28,7	36,2	68,5	54,7	62,3
1998	42,1	29,3	36,5	68,8	55,2	62,8
1999	42,1	30,0	36,8	68,8	55,5	63,0
2000	43,1	30,2	37,5	70,5	56,4	64,4
2001	44,4	30,1	38,2	71,9	57,1	65,5
2002	43,9	30,8	38,3	71,3	58,0	65,6
2003	44,2	30,6	38,4	72,1	57,7	66,0
2004	44,1	31,2	38,6	71,0	57,8	65,4
2005	44,2	31,4	38,7	71,2	58,6	65,8
2006	42,4	31,2	37,7	70,6	58,9	65,6
2007	41,1	30,6	36,6	69,8	58,0	64,8
2008	40,7	30,9	36,6	68,7	57,8	64,1
2009	39,3	29,8	35,2	68,3	57,4	63,6
2010	37,7	29,0	34,0	68,3	57,3	63,7
2011	38,2	29,4	34,4	68,7	57,3	63,8
2012	39,3	30,4	35,5	–	–	–
2013	38,7	29,0	34,6	–	–	–

Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Indicateurs Cheminement collégial, version 2017. Traitement effectué par le CSE.

* La durée prévue des études est de deux ans pour les programmes conduisant au DEC en formation préuniversitaire et de trois ans pour ceux de la formation technique. Bien que la notion de durée prévue des études ne s'applique pas aux cheminement d'accueil ou de transition, on indique le taux d'obtention d'une sanction des études collégiales enregistré trois ans après le début de celles-ci. Seule la première sanction des études collégiales obtenue par l'étudiante ou l'étudiant est considérée dans le calcul. Si elle ou il a obtenu plus d'une sanction des études pour une même année-session, on privilégie le DEC effectivement délivré. Les données portant sur les AEC décernées par les collèges peuvent être incomplètes, car la transmission de cette information au Ministère n'est pas obligatoire pour les étudiantes et les étudiants qui étaient inscrits à un programme menant à l'AEC avant le trimestre d'hiver 2000. Les données portant sur les sanctions des études collégiales obtenues au cours de la dernière année scolaire peuvent aussi être incomplètes. La mesure présentée est le taux global d'obtention d'une sanction des études collégiales, soit la somme des DEC et des AEC.

** Le taux d'obtention d'une sanction des études collégiales est calculé deux ans après la durée prévue des études, c'est-à-dire quatre ans pour les programmes conduisant au DEC en formation préuniversitaire et cinq ans pour ceux de la formation technique. Pour les cheminement d'accueil ou de transition, le taux est donné cinq ans après le début des études collégiales. Seule la première sanction des études collégiales obtenue par l'étudiante ou l'étudiant est considérée dans le calcul. Si elle ou il a obtenu plus d'une sanction des études pour une même année-session, on privilégie le DEC effectivement délivré. Les données portant sur les AEC décernées par les collèges peuvent être incomplètes, car la transmission de cette information au Ministère n'est pas obligatoire pour les étudiantes et les étudiants qui étaient inscrits à un programme menant à l'AEC avant le trimestre d'hiver 2000. Les données portant sur les sanctions des études collégiales obtenues au cours de la dernière année scolaire peuvent aussi être incomplètes. La mesure présentée est le taux global d'obtention d'une sanction des études collégiales, soit la somme des DEC et des AEC.

*** Les données de 2012 et de 2013 ne sont pas disponibles pour le taux d'obtention d'une sanction deux ans après la durée prévue des études.

TABEAU 11

GRAPHIQUE 14 – TAUX DE PASSAGE* (%) DIRECT DES ÉLÈVES DE 5^e SECONDAIRE (EN FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES À TEMPS PLEIN) VERS LE COLLÉGIAL (À L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE À TEMPS PLEIN, DANS DES PROGRAMMES MENANT AU DEC OU EN TREMPIN DEC), DE 2003 À 2015

ANNÉE	TAUX
2003	58,0
2004	59,4
2005	59,0
2006	59,8
2007	60,3
2008	63,8
2009	64,8
2010	67,0
2011	66,4
2012	66,4
2013	67,6
2014	68,5
2015	69,5

Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique, données d'octobre 2016. Traitement effectué par le CSE.

* Le taux de passage se calcule comme suit :

- au numérateur, le nombre de nouveaux inscrits à l'automne et au collégial (à l'enseignement ordinaire à temps plein, dans des programmes menant au DEC ou en Tremplin DEC) en *t-1* en 5^e secondaire ;
- au dénominateur, le nombre d'inscrits en 5^e secondaire (en formation générale à temps plein, au secteur des jeunes) au 30 septembre *t-1*.

TABEAU 12

GRAPHIQUES 15 ET 16 – PROPORTION (%) DES PERSONNES DE 24 ANS OU MOINS, DIPLÔMÉES DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, QUI ONT POURSUIVI DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES À TEMPS PLEIN À L'AUTOMNE SANS INTERRUPTION, SELON LE TYPE DE FORMATION ET LE SEXE, DE 2001 À 2011

ANNÉE	FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE		FORMATION TECHNIQUE	
	FÉMININ	MASCULIN	FÉMININ	MASCULIN
2001	77,1	76,1	24,6	16,4
2002	79,4	76,7	26,1	17,3
2003	78,5	77,8	28,7	17,8
2004	78,2	77,2	28,3	22,9
2005	78,2	78,1	28,4	22,9
2006	79,0	78,8	28,7	22,8
2007	78,2	79,5	29,2	23,3
2008	79,9	79,9	29,0	24,2
2009	79,8	80,7	31,8	24,7
2010	80,3	80,7	32,0	25,9
2011	80,6	81,0	34,5	28,5

Source : Données transmises par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique. Traitement effectué par le CSE.

BIBLIOGRAPHIE

- Assemblée nationale du Québec (2017). *Motion de l'Assemblée nationale du Québec : 50 ans des cégeps*, Vidéo du 26 octobre 2017, réf. de novembre 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=2iiPWQOZIUM>.
- Bates, Anthony William (2015). *L'enseignement à l'ère du numérique : des balises pour l'enseignement et l'apprentissage*, réf. d'octobre 2018, https://teachonline.ca/sites/default/files/pdfs/tony_bates-teaching_in_a_digital_age-fre.pdf.
- Beauregard, Claude (1973). « Quelques considérations sur les CEGEP actuels ou le CEGEP qu'ossa donne ? », dans *Le CEGEP 5 ans après : succès ou échec*, Montréal, Cégep de Saint-Laurent et Grandes Éditions du Québec.
- Bélanger, Paul et Magalie Robitaille (2008). « Vers un nouveau mode de régulation de la formation continue des cégeps québécois : une transition ambiguë », *Sociologie et société*, vol. 40, n° 1, p. 227-245.
- Bélanger, Pierre W. (1986). « La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire », *Recherches sociographiques*, vol. 27, n° 3, réf. d'août 2015, <http://www.erudit.org/revue/rs/1986/v27/n3/056232ar.pdf>.
- Bernatchez, Jean (2017). « Les enjeux contemporains du réseau de l'éducation », dans Nelson Michaud, *Secrets d'États ? : les principes qui guident l'administration publique et ses enjeux contemporains*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 527-553.
- Blackburn, Marie-Ève et Marco Gaudreault (2017). « Les étudiants d'aujourd'hui dans le monde d'aujourd'hui », dans *Cégep, 50 ans d'évolution*, Congrès annuel de la Fédération des cégeps (25-26 octobre 2017, Québec), réf. de février 2018, <http://www.visaj.ca/2017/10/25/les-etudiants-daujourd'hui-dans-le-monde-daujourd'hui/>.
- Boileau, Lyne et Josée Lafleur (2013). « La réussite étudiante au coeur de l'histoire des cégeps », dans Pierre Chenard, Pierre Doray, Edmond-Louis Dussault et Martin Ringuet (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 107-116.
- Boisvert, Michel, Marie Lacoursière et Alain Lallier (2008). « L'aventure collective du Renouveau de 1992 à 2004 : une maturation engageante », dans Lucie Héon, Denis Savard et Thérèse Hamel (dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 71-91.
- Bouchard, Frank et Diane Veillette (2005). *Situation des étudiants ayant des incapacités dans les cégeps : rapport des travaux du comité*, Drummondville, Office des personnes handicapées du Québec.
- Caldwell, Gary et Simon Langlois (1986). « Les cégeps vingt ans après », *Recherches sociographiques*, vol. 27, n° 3, p. 355-364.
- Chenard, Pierre et Pierre Doray (2013). « L'accessibilité aux études postsecondaires au Québec : quelles démocratisations ? », dans Pierre Chenard, Pierre Doray, Edmond-Louis Dussault et Martin Ringuet (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-67.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2015). *Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois : orientations et cadre de référence*, 2^e éd., Québec, La Commission, 79 p., réf. de novembre 2017, <http://www.ceec.gouv.qc.ca/documents/2015/07/evaluation-de-lefficacite-des-systemes-dassurance-qualite-des-colleges-quebecois-orientations-et-cadre-de-reference-deuxieme-edition.pdf>.

- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2012). *L'application des politiques d'évaluation des apprentissages : pour des évaluations justes et équitables*, Québec, La Commission, 37 p., réf. de septembre 2018, <http://www.ceec.gouv.qc.ca/documents/2012/02/application-des-politiques-devaluation-des-apprentissages-pour-des-evaluations-justes-et-equitables-2.pdf>.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2004a). *Évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges : rapport synthèse*, Québec, La Commission, 37 p., réf. de novembre 2017, <http://www.ceec.gouv.qc.ca/documents/2004/09/evaluation-des-plans-daide-a-la-reussite-2.pdf>.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2004b). *L'exercice des responsabilités dans les collèges : une première évaluation institutionnelle : rapport synthèse*, Québec, La Commission, 63 p., réf. de novembre 2017, <http://www.ceec.gouv.qc.ca/documents/2004/09/l'exercice-des-responsabilites-dans-les-colleges-une-premieres-evaluation-institutionnelle-2.pdf>.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (1996). *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, deuxième rapport synthèse*, Québec, La Commission, 19 p., réf. de novembre 2017, <http://www.ceec.gouv.qc.ca/documents/1996/01/evaluation-des-politiques-institutionnelles-devaluation-des-apprentissages-deuxieme-rapport-synthese.pdf>.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec (2004, [1964]-a). *Rapport, deuxième partie : les structures pédagogiques du système scolaire : A – les structures et les niveaux d'enseignement*, Québec (Province), Marcelle Bergeron, http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_2/rapport_parent_vol_2.pdf.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec (2004, [1964]-b). *Rapport, deuxième partie du rapport ou tome 2 : les structures pédagogiques du système scolaire : B – les programmes d'études et les services éducatifs*, Québec (Province), Marcelle Bergeron, http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_3/rapport_parent_vol_3.pdf.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec (2004, [1963]). *Rapport, première partie ou tome 1 : les structures supérieures du système scolaire*, Québec (Province), Marcelle Bergeron, http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_1/rapport_parent%20vol_1.pdf.
- Conseil des collèges (1992). *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation : rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, Le Conseil, 413 p., réf. de novembre 2017, <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ConseilCollege/EnsCollRenouveau.pdf>.
- Conseil des collèges (1989). *L'harmonisation du secondaire et du collégial : l'état et les besoins de l'enseignement collégial : rapport 1988-1989*, Québec, Le Conseil, 117 p., réf. de novembre 2017, <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ConseilCollege/89-0440.pdf>.
- Conseil des collèges (1987). *L'orientation de la recherche dans les collèges et commentaires sur le programme ACSAIR : avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie*, Québec, Conseil des collèges, 62 p., réf. de septembre 2018.
- Conseil des collèges (1983). *Avis au ministre de l'Éducation concernant le projet de règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Québec, Le Conseil, 62 p., réf. de novembre 2017, http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ConseilCollege/Avis_proj_regl_reg_ped_coll-1983_83_30.pdf.

- Conseil supérieur de l'éducation (2017a). *Mieux soutenir la diversité des parcours et des étudiantes et des étudiants à l'enseignement collégial : projet de règlement visant à modifier le Règlement sur le régime des études collégiales*, Québec, Le Conseil, 31 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0501.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2017b). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*, Québec, Le Conseil, 155 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016a). *L'éducation populaire : mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie*, Québec, Le Conseil, 227 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0492.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016b). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques sur l'enseignement supérieur : projet de création d'un Conseil des collèges du Québec et d'une Commission mixte de l'enseignement supérieur ainsi que sur le Règlement sur le régime des études collégiales*, Québec, Le Conseil, <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0496.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016c). *Remettre le cap sur l'équité*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Québec, Le Conseil, 100 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2015a). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*, Québec, Le Conseil, 162 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0486.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2015b). *Retracer les frontières des formations collégiales : entre l'héritage et les possibles : réflexions sur de nouveaux diplômes collégiaux d'un niveau supérieur à celui du DEC technique*, Québec, Le Conseil, 194 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0488.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Les répercussions de l'introduction d'un cours d'histoire du Québec dans la formation générale commune de l'enseignement collégial*, Québec, Le Conseil, 49 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0484.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé...*, Québec, Le Conseil, 123 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0480.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*, Québec, Le Conseil, 152 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0471.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008a). *Au collégial : l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*, Québec, Le Conseil, 102 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0457.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008b). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*, Québec, Le Conseil, 94 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0462.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*, Sainte-Foy, Le Conseil, 141 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/formtech.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000a). *Éducation et nouvelles technologies : pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*, Rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, Le Conseil, 181 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rapann00.pdf>.

- Conseil supérieur de l'éducation (2000b). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*, Sainte-Foy, Le Conseil, 102 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/form_col.pdf.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Sainte-Foy, Le Conseil, 110 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/facteurs.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (1997a). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*, Sainte-Foy, Le Conseil, 106 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ens_coll.pdf.
- Conseil supérieur de l'éducation (1997b). *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*, Sainte-Foy, Le Conseil, 88 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0416.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation*, Rapport annuel 1995-1996 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, Le Conseil, 83 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/ra95-96.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion*, Sainte-Foy, Le Conseil, 65 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0406.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). *Le défi d'une réussite de qualité*, Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, Le Conseil, 72 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/ra92-93.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (1992a). *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation : l'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*, Sainte-Foy, Le Conseil, 113 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0386.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (1992b). *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Sainte-Foy, Le Conseil, 201 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0388.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (1988). *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, Le Conseil, 151 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0137.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (1987). *La qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement*, Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, Le Conseil, 42 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/50-0135.PDF>.
- Conseil supérieur de l'éducation (1978a). *L'état et les besoins de l'éducation : rapport 1977-1978*, Sainte-Foy, Le Conseil, 251 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/50-0117.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (1978b). *Rapport des activités 1977-1978*, Sainte-Foy, Le Conseil, 108 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/50-0118.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (1975). *Le collège : rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial : rapport au ministre de l'Éducation*, Québec, Service général des communications du ministère de l'Éducation, 185 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-2004.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (1971). *L'activité éducative : rapport annuel 1969/70*, Sainte-Foy, Le Conseil, 239 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/50-0103.pdf>.

- Conseil supérieur de l'éducation (1966). *La participation au plan scolaire : rapport annuel 1964/1965*, Sainte-Foy, Le Conseil, 213 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/ra64-65.PDF>.
- Corbo, Claude (2016). « Le rapport Parent : une longue préparation et un héritage durable », dans Pierre Doray et Claude Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-23.
- Cormier, Caroline (2018). « Sciences de la nature au collégial : une révision de programme attendue et nécessaire, mais qui ne se fera pas sans embûches », *Pédagogie collégiale*, vol. 31, n° 4, p. 34-36.
- Côté, France (2012). « Les compétences communes au collégial, de la théorie à la pratique », *Pédagogie collégiale*, vol. 25, n° 2, p. 18-23.
- Côté, Marcel (2017). « Le réseau des cégeps a une niche : l'enseignement supérieur ! », dans Association des cadres des collèges du Québec et Fédération des cégeps, *Le réseau des cégeps : trajectoires de réussites*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 19-24.
- Coulombe, Line et François Godbout (2017). « Les services d'animation socioculturelle en trois actes : incubateurs de rêves et catalyseurs de talent », dans Association des cadres des collèges du Québec et Fédération des cégeps, *Le réseau des cégeps : trajectoires de réussites*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 67-79.
- Dassylva, Martial (2008). « La naissance des cégeps : un exercice rationnel, cohérent et urgent », dans Lucie Héon, Denis Savard et Thérèse Hamel (dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 19-33.
- de Ladurantaye, Roger (2011). « Plaidoyer pour un cégep moderne », dans Association des cadres des collèges du Québec, *Les CÉGEPS 40 ans... et après ?*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 41-54.
- De Saedeleer, Sylvie (2007). *L'arrimage des ordres d'enseignement professionnel et technique : le cas des DEP-DEC et des DEC-BAC dans les collèges (cégeps) québécois*, Québec, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire ; Fédération des syndicats de l'enseignement, 146 p.
- Demers, Guy (2014a). *L'enseignement supérieur pour tous : rapport d'étape du chantier sur l'offre de formation collégiale*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science et de la Technologie, 182 p.
- Demers, Guy (2014b). *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 167 p.
- Dorais, Sophie (2013). « Le cégep, instrument privilégié de la démocratisation de l'éducation au Québec », dans Pierre Chenard, Pierre Doray, Edmond-Louis Dussault et Martin Ringuet (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 117-132.
- Doray, Pierre (2018). *Les cégeps : d'hier à aujourd'hui*, réf. de novembre 2018, https://www.researchgate.net/publication/328838665_Les_cegeps_d'hier_a_aujourd'hui.
- Ducharme, Daniel et Karina Montminy (2012a). « L'accommodement des étudiants en situation de handicap dans les collèges : un avis de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse », *Pédagogie collégiale*, vol. 25, n° 4, p. 9-15.
- Ducharme, Daniel et Karina Montminy (2012b). *L'accommodement des étudiants en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, Québec, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 75 p.
- Dumont, Fernand et Guy Rocher (1973). « L'expérience du CEGEP : urgence d'un bilan », *Critère*, vol. 8, p. 11-25.

- Fallon, Laurent, Dean Howie, Monique Magnan, Glenn Ruiter et Nicole Vachon (2017). « College Sport : an Overview », dans Association des cadres des collèges du Québec et Fédération des cégeps, *Le réseau des cégeps : trajectoires de réussites*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 85-92.
- Finnie, Ross, Stephen Childs et Andrew Wismer (2011). *Groupes sous-représentés à des études postsecondaires : éléments probants extraits de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 65 p., réf. d'octobre 2018, <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/UnderRepdGroupsFR.pdf>.
- Fortier, Marco (2017). « Les 50 ans des cégeps "L'éducation est toujours menacée par un utilitarisme latent" : entrevue avec Guy Rocher », *Le Devoir*, 26 août, p. A4-5.
- Frenette, Marc (2003). *Accès au collège et à l'université : est-ce que la distance importe ?*, Ottawa, Statistique Canada, Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail, 21 p.
- Gaudreault, Michaël, Sarah-Kim Normandeau, Hélène Jean-Venturoli et Jason St-Amour (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière*, Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016, Jonquière (Québec), ÉCOBES - Recherche et transfert, 133 p., réf. d'octobre 2018, http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2018/04/Rapport_CaracteristiquesDeLaPopulationEtudianteCollegiale_2018.pdf.
- Gingras, Paul-Émile (1993a). « Les cégeps d'hier à demain : 4. Les premières évaluations », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 4, p. 4-8.
- Gingras, Paul-Émile (1993b). « Les cégeps d'hier à demain : 5. Le perfectionnement des enseignants », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 4.
- Girard, Claude (2017). « Entrer dans l'ère du numérique : rencontre avec Annie Pilote et Thérèse Laferrière », *CSQ Le magazine*, vol. 38, n° hors série, p. 12-14.
- Groleau, Amélie (2017). « Les parcours hésitants dans le système d'enseignement supérieur québécois : entre opportunités structurelles et pratiques individuelles », dans Pierre Canisuis Kamanzi, Gaële Goasiellec et France Picard (dir.), *L'envers du décor : massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 137-167.
- Héon, Lucie (2017). « Le "modèle cégep" dans la diversité mondiale : une comparaison avantageuse », dans Association des cadres des collèges du Québec et Fédération des cégeps, *Le réseau des cégeps : trajectoires de réussites*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 329-341.
- Héon, Lucie et Nathalie Ébaneth (2008). « Regards croisés sur l'avenir de l'enseignement collégial au Québec », dans Lucie Héon, Denis Savard et Thérèse Hamel (dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise*, Québec, Presses de l'université Laval, p. 171-193.
- Héon, Lucie, Denis Savard et Thérèse Hamel (dir.) (2008). *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise*, Québec, Presses de l'Université Laval, 423 p.
- Houle, Hélène et Marielle Pratte (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial : rapport de recherche*, Québec, Cégep de Sainte-Foy; Sherbrooke, Regroupement des collèges PERFORMA, 273 p., réf. de septembre 2018, https://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches_subventionnees/Houle_et_Pratte_Final_Annexes.pdf.

- Inchauspé, Paul (1987). « Bilan et prospective du cégep comme institution d'enseignement supérieur », *Pédagogie collégiale*, vol. 1, n° 1, automne, réf. de janvier 2015, <http://www.collegeahuntsic.qc.ca/sites/default/files/public/documents/archives-paul-inchauspe/22-bilan-prospective-du-cegep-institution-enseignement-superieur-paul-inchauspe.pdf>.
- Isabelle, Robert (1982). *Les CEGEP, collèges d'État ou établissements autonomes? : l'évolution de l'autonomie des cégeps de 1967 à 1982*, Québec, Conseil des collèges, réf. de novembre 2017, <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ConseilCollege/59-1541.pdf>.
- Kamanzi, Pierre Canisius, Pierre Doray et Benoît Laplante (2012). « Accessibilité et provenances socioéconomiques des étudiants postsecondaires », *Vie économique*, vol. 4, n° 1, réf. de septembre 2018, <http://www.eve.coop/?a=155>.
- Kingsbury, Fanny (2017). « Les défis pédagogiques du réseau, à vol d'oiseau », dans Association des cadres des collèges du Québec et Fédération des cégeps, *Le réseau des cégeps : trajectoires de réussites*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 385-404.
- Lallier, Alain (2018). *Les étudiants d'aujourd'hui dans le monde d'aujourd'hui : un entretien avec M^{me} Marie-Ève Blackburn*, réf. de février 2018, http://lescegeps.com/pedagogie/approches_pedagogiques/les_etudiants_daujourd'hui_dans_le_monde_daujourd'hui.
- Lalonde, Francine (1973). « La fin de la Révolution tranquille » dans *Le CEGEP 5 ans après : succès ou échec*, Montréal, Cégep de Saint-Laurent et Grandes Éditions du Québec.
- Lapostolle, Lynn et Sébastien Piché (2017). « Oser la recherche collégiale », dans Association des cadres des collèges du Québec et Fédération des cégeps, *Le réseau des cégeps : trajectoires de réussites*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 417-426.
- Lapostolle, Lynn et Sébastien Piché (2010). « Conjuguer enseignement et recherche à l'ordre collégial », *Formation et profession*, n° avril, p. 31-36.
- LaRue, Marcel et Margaret Whyte (1987). *Le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps*, Québec, Conseil des collèges, 246 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ConseilCollege/9516-0204.pdf>.
- Lebel, Denis (1993). *Les centres spécialisés des collèges et les services comparables : un tableau de la situation*, Québec, Conseil des collèges, 40 p.
- Lecomte-Rousseau, Justine (2017). « Organismes de mise en commun du réseau : des moyens pour arriver à nos fins », dans Association des cadres des collèges du Québec et Fédération des cégeps, *Le réseau des cégeps : trajectoires de réussites*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 367-374.
- Lessard, Claude et Jean-Denis Moffet (2017). « Les cégeps et l'enseignement supérieur : en être certes, mais suivant un arrimage approprié », dans Association des cadres des collèges du Québec et Fédération des cégeps, *Le réseau des cégeps : trajectoires de réussites*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 467-478.
- Linteau, Paul-André, René Durocher, Jean-Claude Robert et François Ricard (1989). *Histoire du Québec contemporain : le Québec depuis 1930 : tome II*, Montréal, Boréal, 834 p.
- Lucier, Pierre (2016). « Les politiques publiques et l' "esprit du temps" : 50 ans de politiques en éducation », dans Pierre Doray et Claude Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2004a). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*, Québec, Le Ministère, 44 p.
- Ministère de l'Éducation (2004b). *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial : document de consultation*, Québec, Le Ministère, 58 p., réf. d'août 2015, http://www.bibliotheque.qc.ca/Archives/pgq/E3A1_A841_2004.pdf.

- Ministère de l'Éducation (1978). *Les collèges du Québec : nouvelle étape : projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP*, Québec, Le Ministère, Service général des communications, 79 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire : une synthèse des recherches et de la consultation : version abrégée*, Québec, Le Ministère, 42 p., réf. de septembre 2018, http://aqicesh.ca/docs/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec_RapportSyn.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *De l'école vers le marché du travail : analyse des trajectoires des élèves selon leur cheminement scolaire et leur insertion sur le marché du travail : rapport d'étude*, Québec, Le Ministère, 38 p., réf. de décembre 2018, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/Etude_DeEcoleVersMarcheTravail.pdf.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*, Québec, Le Ministère, 84 p., réf. d'octobre 2018, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017a). *Nombre d'étudiants inscrits au collégial au trimestre d'automne à l'enseignement ordinaire à temps plein, selon le type de formation et la classe*, Québec, Le Ministère, 4 p., réf. de novembre 2018, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Effectif_etudiant_collégial/Prev_Coll_provinciales_Ed2017_ED.PDF.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017b). *Nombre total d'étudiants au collégial par établissement du réseau public, selon la région administrative, 2011-2026*, Québec, Le Ministère, 2 p., réf. de novembre 2018, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Effectif_etudiant_collégial/TabRegion_PrevColl_Ed2017_ED.PDF.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de France (2017). *Livre blanc de l'enseignement supérieur et de la recherche 2017*, Paris, Le Ministère, 237 p.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. (2013). *L'enseignement supérieur pour tous : s'engager ensemble vers une société du savoir*, Cahier du participant, Québec, Le Ministère, 28 p.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle, l'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*, Québec, Le Ministère, 39 p., réf. de juillet 2017, https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=75618.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2005). « Nouvel éclairage sur les options non universitaires », dans *Analyse des politiques d'éducation 2004*, Paris, OCDE, p. 15-46.
- Perron, Michel, Isabelle Morin, Michaël Gaudreault, Marco Gaudreault, Jean-Guillaume Simard et Suzanne Veillette (2017). *CartoJeunes*, réf. de novembre 2018, <http://www.cartojeunes.ca/page/comment-citer-la-plateforme->.
- Piché, Sébastien (2011). *La recherche collégiale : 40 ans de passion scientifique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 243 p.
- Québec (1984). *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, 17 p.

- Raymond, Odette (2012). « L'inclusion, d'hier à demain », *Pédagogie collégiale*, vol. 25, n° 4, p. 4-8, réf. d'octobre 2018, https://cdc.qc.ca/ped_coll/v25/Raymond-inclusion-25-4-2012.pdf.
- Reid, Pierre (2004). « Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial : remarques de clôture de M. Pierre Reid », dans *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial* (10 juin 2004, Québec).
- Richard, Éric (2018). « La mobilité intraprovinciale des étudiants : une réalité à considérer pour favoriser la persévérance et la réussite au collégial », *Pédagogie collégiale*, vol. 31, n° 2, p. 9-15.
- Richard, Éric (2017). *La mobilité pour études collégiales : enquête provinciale : rapport de recherche PAREA*, Saint-Augustin-de-Desmaures (Québec), Campus Notre-Dame-de-Foy, 184 p., réf. d'octobre 2018, <http://vega.cvm.qc.ca/arc/doc/Richard-Mobilite-etudes-collegiales-enquete-provinciale-CNDF-PAREA-2017.pdf>.
- Savard, Denis, Abdou Lahate Cissé et Ndugumbo Vita (2017). « Exporter le modèle des cégeps : les défis de la "tropicalisation" », dans Association des cadres des collèges du Québec et Fédération des cégeps, *Le réseau des cégeps : trajectoires de réussites*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 457-466.
- St-Pierre, André (2017). « Les cégeps portés par le numérique », dans Association des cadres des collèges du Québec et Fédération des cégeps, *Le réseau des cégeps : trajectoires de réussites*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 195-200.
- St-Pierre, Lise (2005). *Les conseillères et les conseillers pédagogiques du collégial : la fonction de CP, son origine et son évolution*, Longueuil (Québec), Performa/Université de Sherbrooke, Campus de Longueuil, 113 p.
- Tremblay, Bernard (2017). « Les cégeps : une grande réussite aux défis constants », dans Association des cadres des collèges du Québec et Fédération des cégeps, *Le réseau des cégeps : trajectoires de réussites*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 377-383.
- Université du Québec (2013). *Parce que le Québec a besoin de tous ses talents : proposition en vue d'une stratégie nationale de participation aux études universitaires*, Québec, L'Université, 79 p., réf. de juillet 2016, http://www.uquebec.ca/communications/documents/UQC-Quebec_ses_talents-complet.pdf.
- Voogt, Joke et Natalie Pareja Roblin (2012). « A Comparative Analysis of International Frameworks for 21st Century Competences: Implications for National Curriculum Policies », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 44, n° 3, p. 299-321.

REMERCIEMENTS

Le Conseil supérieur de l'éducation tient à remercier les personnes et les organismes consultés ou entendus dans le cadre de la production de cet avis :

- M^{me} Hélène Allaire, directrice des études du Cégep Marie-Victorin (retraîtée)
- M. Alain Lallier, directeur général (retraité) du Cégep du Vieux Montréal et rédacteur en chef du Portail du réseau collégial
- M. Sylvain Lambert, président du Conseil des directions générales de la Fédération des cégeps et directeur général du Cégep Édouard-Montpetit
- M. Pierre L'Heureux, directeur général de l'Association des collèges privés du Québec (retraité)
- M. Pierre Lucier, ancien sous-ministre de l'Éducation, ancien sous-ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et ancien président du Conseil supérieur de l'éducation (actuellement professeur associé à l'Institut national de la recherche scientifique, Centre — Urbanisation Culture Société, et professeur invité à l'Université du Québec à Montréal)
- M. Arthur Marsolais, ancien directeur de la recherche et coordonnateur au Conseil supérieur de l'éducation et ancien président de la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges (décédé au cours de la production de cet avis)
- M^{me} Nicole Rouillier, directrice générale (retraîtée) du Cégep Marie-Victorin et coordonnatrice du groupe de travail sur l'offre de formation collégiale (2014-2016)
- M. Bernard Tremblay, président-directeur général de la Fédération des cégeps
- La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial : sa présidente, M^{me} Murielle Lanciault, et les commissaires, M. Robert Kavanagh, M. Jean-Denis Moffet et M^{me} Joanne Munn

Le Conseil remercie également les organisations suivantes pour leur contribution à ses travaux :

- L'équipe de la Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur pour sa précieuse collaboration
- L'Institut du Nouveau Monde et les organisateurs de l'École d'hiver, qui nous ont permis de participer à l'atelier du profil *Réinventer le cégep*
- La direction générale du Collège Lionel-Groulx pour son invitation à la table ronde *Réflexion sur l'avenir des cégeps*

LISTE DES MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL*

PRÉSIDENT

Christian MUCKLE

*Directeur général (retraité)
Cégep de Trois-Rivières*

MEMBRES

Philippe AUBÉ

*Directeur adjoint des études
Cégep Limoilou*

Bastien BEAUCHESNE

*Responsable scientifique
Vote pour.ca*

Christian BÉGIN

*Professeur
Université du Québec à Montréal*

Sylvain BLAIS

*Directeur général
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue*

France CÔTÉ

*Directrice adjointe des études
Cégep Marie-Victorin*

Maxime DUMOULIN

*Étudiant
Cégep de Rosemont*

Chantale GAGNÉ

*Directrice adjointe de la formation continue
Collège Montmorency*

COORDINATION

Katie BÉRUBÉ

Coordonnatrice de la Commission

Brenda GAREAU

*Conseillère pédagogique
Cégep de Saint-Jérôme*

Guy GIBEAU

*Directeur des études
Collège de Maisonneuve*

Isabelle GIRARD

*Directrice des services éducatifs, jeunes et adultes
Commission scolaire De La Jonquière*

Lucie HAMEL

*Directrice adjointe des études — programmes et réussite
Collège Shawinigan*

Nadia LAFLAMME

*Enseignante de mathématiques
Cégep de Lévis-Lauzon*

Pascal RIOUX

*Enseignant en techniques d'inhalothérapie
Cégep de l'Outaouais*

Michèle ROBERGE

*Conseillère d'orientation
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu*

LISTE DES MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION*

PRÉSIDENTE

Maryse LASSONDE

MEMBRES

Kelly BELLONY

Coordonnateur à l'organisation des réseaux
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Jean BERNATCHEZ

Professeur titulaire
Sciences de l'éducation
Université du Québec à Rimouski

Lise BIBAUD

Vice-présidente aux affaires externes
Association du Québec pour enfants avec
problèmes auditifs, Montréal régional
(AQEPA-MR)

Christian BLANCHETTE

Doyen
Faculté de l'éducation permanente
Université de Montréal

Josée BONNEAU

Directrice et professeure au programme
de maîtrise en sciences infirmières
Université McGill

Sophie BOUCHARD

Directrice
École primaire-secondaire Le Bois-Vivant
Commission scolaire René-Lévesque

Gordon BROWN

Directeur des études
Cégep John Abbott

Julie BRUNELLE

Directrice du Service du secrétariat général,
affaires corporatives et communications
Commission scolaire Marie-Victorin

Claude CORBO

Ex-recteur
Université du Québec à Montréal

Lyne DESCHAMPS

Commissaire
Commission scolaire des Laurentides

MEMBRES ADJOINTS D'OFFICE

Simon BERGERON

Sous-ministre adjoint à l'enseignement supérieur
Ministère de l'Éducation
et de l'Enseignement supérieur

SECRÉTAIRE GÉNÉRALE

Lucie BOUCHARD

Nathalie DIONNE

Enseignante au secondaire
École des Vieux-Moulins
Commission scolaire de
Kamouraska-Rivière-du-Loup

Sylvie FORTIN GRAHAM

Représentante de la communauté

Michelle FOURNIER

Directrice générale (retraîtée)
Commission scolaire des Grandes-Seigneuries

Catherine GRONDIN

Étudiante à la maîtrise en affaires publiques
et internationales
Université de Montréal

Malika HABEL

Directrice générale
Cégep de Maisonneuve

Michaël HÉTU

Enseignant de français
Cégep André-Laurendeau

Vincent LARIVIÈRE

Professeur agrégé et titulaire de la Chaire
de recherche du Canada sur les transformations
de la communication savante
Université de Montréal

Raymond NOLIN

Enseignant au primaire
Commission scolaire de Montréal

Sébastien PICHÉ

Directeur adjoint des études
Cégep régional de Lanaudière

Sylvie PINSONNAULT

Vice-présidente
Initiatives stratégiques et conseils au comité
de direction
Investissement Québec

Caroline SIROIS

Directrice des services éducatifs
Collège de Lévis

Anne-Marie LEPAGE

Sous-ministre adjointe à l'éducation préscolaire et
à l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation
et de l'Enseignement supérieur

* Au moment de l'adoption de l'avis.

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis alors qu'elles étaient membres du Conseil supérieur de l'éducation au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme :

Bonny Ann CAMERON

*Enseignante d'anglais et conseillère pédagogique
Commission scolaire de la Capitale*

Jean-Marc CHOUINARD

*Président
Fondation Lucie et André Chagnon*

Isabelle GONTHIER

*Directrice adjointe
École Horizon-Soleil
Commission scolaire de la
Seigneurie-des-Mille-Îles*

Alexandre JOLY-LAVOIE

*Étudiant au doctorat et chargé de cours
Département de didactique
Université de Montréal*

Claire LAPOINTE

*Professeure et directrice
Département des fondements
et pratiques en éducation
Université Laval*

Carole LAVALLÉE

*Directrice des études
Cégep de Saint-Laurent*

Édouard MALENFANT

*Directeur général (retraité)
Externat Saint-Jean-Eudes*

Louise MILLETTE

*Directrice
Département des génies civil, géologique
et des mines
École Polytechnique de Montréal*

Christian MUCKLE

*Directeur général (retraité)
Cégep de Trois-Rivières*

Joanne TEASDALE

*Enseignante
Commission scolaire de Montréal*

Amine TEHAMI

Consultant international

LISTE DES PRINCIPALES PUBLICATIONS DU CONSEIL SUR L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Participation au plan scolaire (La):
rapport annuel 1964-1965

1966

Enseignant face à l'évolution sociale
et scolaire (L'): rapport 1965-1966,
1966-1967

1968

Rapport d'activité du Conseil supérieur
de l'éducation 1967/68, 1968/69

1970

Activité éducative (L'):
rapport annuel 1969/70

1971

Rapport annuel 1970-1971

1972

Collège (Le): rapport sur l'état et les
besoins de l'enseignement collégial

1975

État et les besoins de l'éducation (L'):
rapport 1975-1976

1976

Orientations de l'enseignement
collégial (Les), dans L'état et les
besoins de l'éducation:
rapport 1976-1977

1978

Création éventuelle d'un Conseil des
collèges et ses répercussions sur le
Conseil supérieur de l'éducation (La)

1979

Études collégiales (Les)

1980

Éducation interculturelle (L')

1983

Évaluation (L'): situation actuelle et
voies de développement: rapport
1982-1983 sur l'état et les besoins
de l'éducation

1983

Formation fondamentale et la qualité
de l'éducation (La): rapport
1983-1984 sur l'état et les besoins
de l'éducation

1984

Pour le renouvellement
et le ressourcement du personnel
de l'enseignement

1985

Éducation aujourd'hui (L'):
une société en changement,
des besoins en émergence:
rapport 1985-1986 sur l'état
et les besoins de l'éducation

1987

Enseignement et la recherche en
sciences sociales et humaines (L'):
un cas type d'effets du système

1987

Qualité de l'éducation (La): un enjeu
pour chaque établissement: rapport
1986-1987 sur l'état et les besoins
de l'éducation

1987

Du collège à l'université:
l'articulation des deux ordres
d'enseignement supérieur

1988

Rapport Parent, vingt-cinq ans après
(Le): rapport annuel
1987-1988 sur l'état et les besoins de
l'éducation

1988

Meilleure articulation du secondaire
et du collégial (Une): un avantage
pour les étudiants

1989

Pédagogie, un défi majeur de
l'enseignement supérieur (La)

1990

Profession enseignante: vers
un renouvellement du contrat social:
rapport annuel 1990-1991 sur l'état
et les besoins de l'éducation

1991

Enseignement supérieur (L'):
pour une entrée réussie
dans le XXI^e siècle

1992

Nouvelles populations étudiantes
des collèges et des universités (Les):
des enseignements à tirer

1992

Défi d'une réussite de qualité (Le):
rapport annuel 1992-1993 sur l'état
et les besoins de l'éducation

1993

Gestion de l'éducation: nécessité
d'un autre modèle (La): rapport
annuel 1991-1992 sur l'état et les
besoins de l'éducation

1993

Enseignement supérieur et le
développement économique (L'):
pour l'ouverture dans le respect
de la mission et de
l'autonomie institutionnelle

1994

Des conditions de réussite
au collégial: réflexion à partir
de points de vue étudiants

1995

Pour la réforme du système
éducatif: dix années de
consultation et de réflexion

1995

Projet de modifications
au Règlement sur le régime
des études collégiales (Le)

1995

Pour un nouveau partage des pouvoirs
et responsabilités en éducation:
rapport annuel 1995-1996 sur l'état
et les besoins de l'éducation

1996

Enseigner au collégial: une pratique
professionnelle en renouvellement

1997

Pour une formation générale
bien enracinée dans les études
techniques collégiales

1997

Éduquer à la citoyenneté: rapport
annuel sur l'état et les besoins
de l'éducation 1997-1998

1998

Mémoire sur le document
de consultation: vers une politique
de la formation continue

1998

Modifications au Règlement
sur le régime des études collégiales

1998

Enjeux majeurs des
programmes d'études et des
régimes pédagogiques (Les)

1999

Évaluation institutionnelle en
éducation (L'): une dynamique propice
au développement: rapport annuel
1998-1999 sur l'état et les besoins
de l'éducation

1999

Formation du personnel enseignant
du collégial (La): un projet collectif
enraciné dans le milieu

2000

Reconnaissance des acquis, une
responsabilité politique et sociale (La)

2000

Pour un passage réussi de la formation
professionnelle à la formation
technique: modification au Règlement
sur le régime des études collégiales

2001

Au collégial, l'orientation au cœur
de la réussite

2002

Regard sur les programmes de
formation technique et la sanction
des études: poursuivre le renouveau
au collégial

2004

Éducation à la vie professionnelle (L'):
valoriser toutes les avenues: rapport
annuel sur l'état et les besoins de
l'éducation 2003-2004

2005

Dialogue entre la recherche et la
pratique en éducation (Le): une clé
pour la réussite: rapport annuel sur
l'état et les besoins de l'éducation
2004-2005

2006

Projet de règlement modifiant
le Règlement sur le régime
des études collégiales

2007

Au collégial – L’engagement
de l’étudiant dans son projet de
formation : une responsabilité partagée
avec les acteurs de son collège

2008

Projet de règlement modifiant le
Règlement sur le régime des études
collégiales

2008

Éducation en région éloignée (L') :
une responsabilité collective :
rapport sur l'état et les besoins
de l'éducation 2006-2008

2009

Projet de règlement modifiant
le Règlement sur le régime
des études collégiales

2009

Conjuguer équité et performance
en éducation, un défi de société :
rapport sur l'état et les besoins
de l'éducation 2008-2010

2010

Regards renouvelés sur la transition
entre le secondaire et le collégial

2010

Un monde de possibilités :
l'internationalisation
des formations collégiales

2013

Répercussions de l'introduction
d'un cours d'histoire du Québec
dans la formation générale commune
de l'enseignement collégial (Les) :
projet de règlement visant à modifier
le Règlement sur le régime des
études collégiales

2014

Retracer les frontières des formations
collégiales : entre l'héritage et les
possibles : réflexions sur les nouveaux
diplômes collégiaux d'un niveau
supérieur à celui du DEC technique

2015

Conseil supérieur de l'éducation
s'interroge sur la portée des
nouvelles responsabilités confiées
à la Commission des partenaires
du marché du travail (Le) : mémoire
produit dans le cadre des consultations
particulières sur le projet de loi n° 70
portant sur l'adéquation
formation-emploi

2016

Mémoire du Conseil supérieur
de l'éducation dans le cadre
des consultations publiques
sur l'enseignement supérieur :
projet de création d'un Conseil des
collèges du Québec et d'une
Commission mixte de l'enseignement
supérieur ainsi que sur le Règlement
sur le régime des études collégiales

2016

Remettre le cap sur l'équité : rapport
sur l'état et les besoins de l'éducation
2014-2016

2016

Mieux soutenir la diversité
des parcours et des étudiantes
et des étudiants à l'enseignement
collégial : projet de règlement visant
à modifier le Règlement sur le régime
des études collégiales

2017

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation

1175, avenue Lavigerie, bureau 180

Québec (Québec) G1V 5B2

Tél. : 418 643-3850

www.cse.gouv.qc.ca

