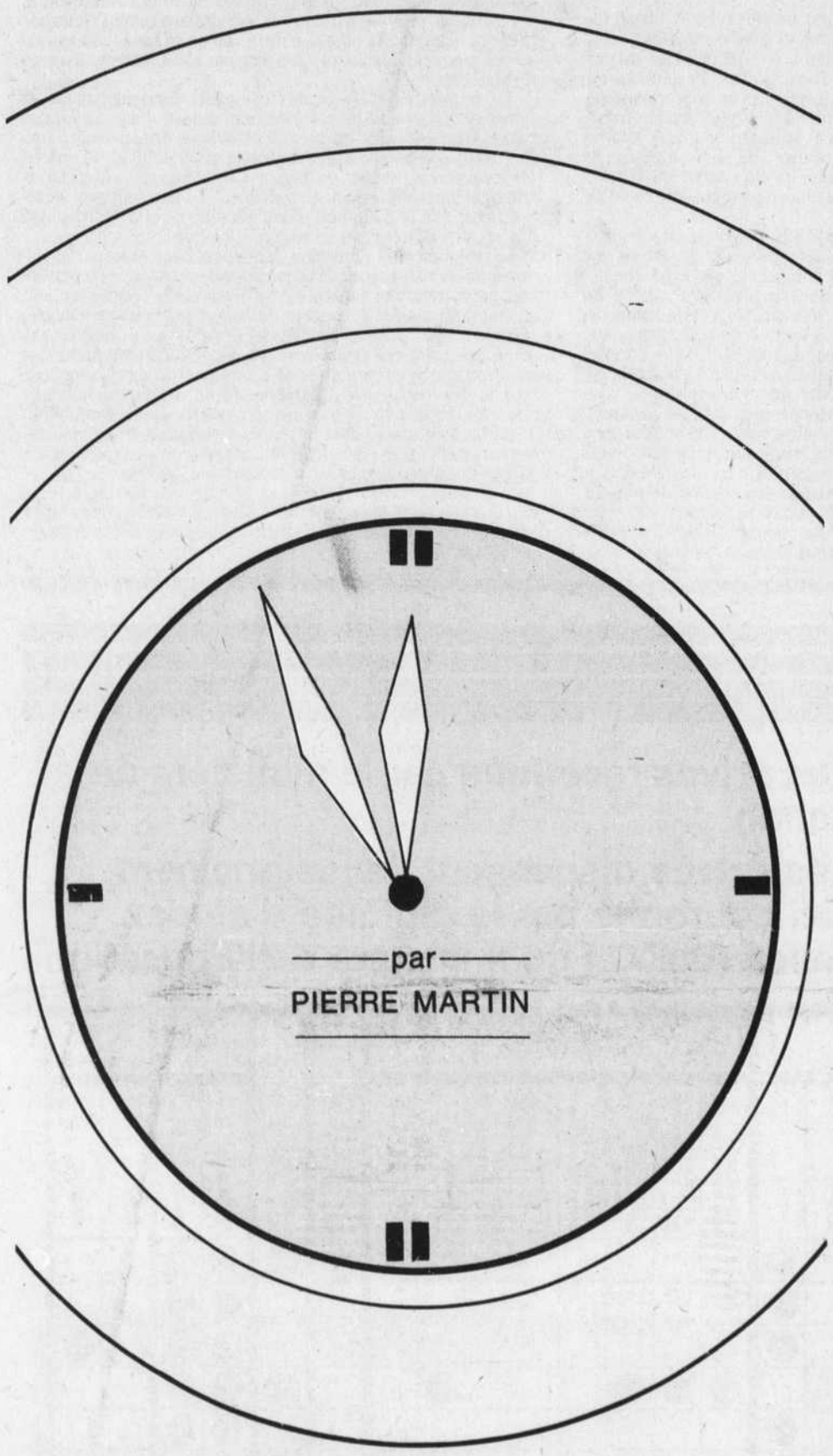
les ressources en éducation

un supplément LE DEVOIR

24 03 76

Le coût de l'éducation au Québec à l'heure des choix



par PIERRE MARTIN

Au cours des dix dernières années, l'éducation au Québec a fait l'objet de developpements majeurs qui se sont notamment traduits par une croissance importante des clientèles scolaires et de leur niveau de scolarisation, par l'augmentation des personnels et de leurs qualifications ainsi que par l'addition de nombreux équipements. Ces changements ont eu des répercussions directes sur les coûts de l'éducation.

Pour illustrer cette situation, nous analysons d'abord l'évolution des dépenses en éducation au Québec pour ensuite les comparer à celles des autres provinces du Canada. En dernière partie, nous jetons un coup d'oeil sur les prochaines années.

L'évolution des dépenses

Les dépenses totales (fonctionnement et immobilisation) en éducation, au Québec, se sont élevées à $2,5 milliards en 1973/1974; elles étaient en 1964/1965 de $760,7 millions. Pour cette période, le taux d'accroissement des dépenses est de 235,6%.

Après avoir atteint des taux de croissance, par rapport à l'année précédente, de 20,3% en 1966/1967, de 27,5% en 1967/1968 et de 24,1% en 1968/1969, le rythme d'accroissement de ces dépenses s'est situé aux environs de 12% au cours des trois années suivantes avant de se stabiliser aux alentours de 10% en 1972/1973 et en 1973/1974.

En 1964/1965, les dépenses des commissions scolaires représentaient, pour les maternelles et les niveaux élémentaire et secondaire, 84,1% des dépenses totales; celles du niveau universitaire représentaient 15,6% tandis que les sommes consacrées à l'éducation des adultes étaient infimes (0,3%). Dix ans plus tard, soit en 1973/1974, les commissions scolaires contractent 73% des dépenses de fonctionnement et d'immobilisation, le niveau collégial 9,9%, le niveau universitaire 14,8% et l'éducation des adultes 2,3%.

En comparaison avec la croissance des dépenses totales, il est intéressant de prendre connaissance de l'évolution des inscriptions pour tous les niveaux d'enseignement au cours de la décennie 1964-1974. (voir graphique 2)

Les dépenses de fonctionnement accaparent la majeure partie des budgets: à elles seules, en 1964/1965, elles représentaient 75,2% des dépenses totales et en 1973/1974.

Les commissions scolaires engageaient, en 1973/1974, 74% des dépenses de fonctionnement en rapport à 86,4% en 1964/1965. Cette modification dans la structure des dépenses s'est surtout faite au profit du niveau collégial et de l'éducation des adultes, le niveau universitaire ayant conservé, tout au long de cette décennie, une part stable de 15% des dépenses de fonctionnement. (voir graphique 3)

Le coût moyen par élève, en 1964/1965, n'était que de $384 pour les commissions scolaires: celui du niveau universitaire atteignait déjà $2,446. Ce coût par élève a toutefois atteint, en 1973/1974, $4,070 pour les universités, $1,796 pour les collèges et $1,121 pour les commissions scolaires. (voir graphique 4)

Les salaires constituent la composante la plus importante de ces dépenses de fonctionnement. Pour l'ensemble des niveaux d'enseignement, ils représentent, de 1970/1971 à 1973/1974, une proportion d'environ 64% des dépenses.

Comme pour le budget de fonctionnement, les commissions scolaires dépensent presque les 3/4 du budget d'immobilisation. Des sommets de croissance de ces dépenses de l'ordre de 77,1% et de 74,8% s'y rencontrent notamment en 1967/1968 et 1968/1969 en raison surtout de l'Opération 55 qui a commencé à influencer la répartition structurelle des budgets d'investissement. L'implantation des CEGEP a fait sentir son influence sur le coût des immobilisations en 1969/1970, 1970/1971 et 1971/1972.

De $33 millions qu'ils étaient en 1966/1967, les investissements universitaires sont passés à $44, $56, $52, $53 et $61 millions sur la période de cinq années entre 1967/1968 et 1971/1972, avant de décroître à $38 et à $32 millions au cours des deux années suivantes.

Les sommes consenties annuellement aux immobilisations en éducation ont varié entre un maximum de $383,1 millions observé en 1971/1972 et un minimum de $105,1 millions observé en 1965/1966.

De $76,2 millions qu'elles atteignaient en 1970/1971, les dépenses publiques pour le secteur privé d'enseignement se sont haussées à $103 millions en 1973/1974, leurs taux de croissance se situant à 4,4%, 14,9% et 12,4% pour les années 1971/1972, 1972/1973 et 1973/1974. Les dépenses publiques a l'endroit du secteur privé représentent environ 4% des dépenses du secteur public pour la période 1970-1974.

Une autre facette des dépenses de l'éducation concerne les bourses accordées aux étudiants, les prêts garantis par le Gouvernement et les intérêts payés sur ces prêts. L'aide totale, sous forme de bourses et de prêts garantis, passée de $42,7 millions en 1966/1967 à $46,8 millions en 1973/1974, a fluctué à la baisse en 1967/1968 et à la hausse jusqu'en 1971/1972, pour se stabiliser à un taux de croissance de 2,3% en 1972/1973 et en 1973/1974. Au cours de l'année 1974/1975 et de l'année en cours, cette aide totale aux étudiants a atteint de nouveaux sommets de $53,7 et $64,7 millions.

Pendant bon nombre d'années, les dépenses en éducation représentaient la plus grande partie des dépenses gouvernementales, ne cédant le pas au secteur des affaires sociales qu'au cours des quelques dernières années. Le rapport des dépenses de l'État en éducation sur l'ensemble des dépenses gouvernementales s'est accru de façon régulière, passant de 25,2% en 1965/1966 à 30,1% en 1971/1972. Pour les années suivantes, ce rapport diminue, passant à 28,9% en 1972/1973, puis à 26,5% en 1975/1976.

Dépenses comparées à celles des autres provinces et du Canada

Pour fins de comparaisons avec les autres provinces, nous utilisons d'abord la période 1966/1967 à 1973/1974 qui a servi aux analyses faites pour la revue des politiques de l'éducation au Canada de l'OCDE. Au cours de cette période le Québec a connu un taux d'accroissement de ses dépenses en éducation de 170,6%. Ce taux est nettement plus élevé que celui des autres provinces canadiennes.

En effet, pour la même période, les provinces de l'Atlantique affichent un taux d'augmentation des dépenses en éducation de 141,4%; l'Ontario de 132,8%; et les provinces de l'Ouest de 110,1%. (voir graphique 7)

Donc, si l'on ne considère que le pourcentage d'accroissement des dépenses en éducation, l'effort du Québec se révèle des plus significatifs. Cette mesure doit cependant être relativisée par d'autres indicateurs qui témoignent, notamment, du grand retard qu'accusait le Québec à ce chapitre. L'augmentation de 170,6% au cours des sept années considérées a fait passer de 22,7% à 26,5% la proportion que représentent les dépenses du Québec en éducation par rapport aux dépenses en éducation de l'ensemble du Canada. Cela a eu comme conséquence d'ajuster, dans l'ensemble canadien, la proportion des dépenses du Québec en éducation (26,5%) à celle qu'y représente sa population (27%). Par contre, l'Ontario, malgré un taux d'accroissement de 132,8%, inférieur à celui du Québec au cours de la même période, voit sa proportion (38,2%) des dépenses en éducation dépasser de plus de 2% la part (36%) que représente la population de cette province dans le Canada.

De fait, au début de la présente décennie, en 1970-71, la dépense par habitant pour l'éducation au Québec ($313) demeurait inférieure à celle des provinces de l'Ouest ($322) et de l'Ontario ($398).

Par contre, si on rapproche cette dépense par habitant et la part du revenu personnel consacré à l'éducation, (d'après les données de Statistiques Canada) le niveau de dépense du Québec représente un effort imposant. Toujours en 1970-71, le pourcentage du revenu personnel consacré à l'éducation se situe à 11,2% au Québec, à 10,8% en Ontario et à 10,6% dans les provinces de l'Ouest. Ce même rapport est passé pour le Québec de 7,3% en 1965-66 à 10,9% en 1973-74. Pendant la même période, pour l'ensemble du Canada, il passait de 8,3% à 10,2%. Pour les années 1971 à 1974, la baisse observée de la part du revenu personnel consacrée à l'éducation a été moins marquée au Québec que pour l'ensemble du Canada. (voir graphique 8).

Les prochaines années

Pour jeter un éclairage sur les prochaines années, analysons sommairement quelques facteur déterminant l'importance de l'effort consenti à l'éducation.

Le premier est sans doute **la croissance du produit national brut** (P.N.B.). De façon générale, les nations occidentales consacrent entre 7% et 8% de leur produit national brut à l'éducation. Au Québec, le rapport entre les dépenses en éducation et le produit national brut est passé de 5,5% à 9,3% entre 1965-66 et 1971-72. On note une courbe moins prononcée au Canada pour les mêmes années, soit de 6,2% à 8,9%. Dans les deux cas, ce rapport décroît en 1972-73 et 1973-74; au Québec, il passe de 9,3% à 8,9%; au Canada, il décroît de 8,9% à 8,1%.

Ces chiffres indiquent que les dépenses en éducation ont crû plus rapidement que le produit national brut.

Ils indiquent également qu'en période de croissance des dépenses en éducation, le rapport entre ces dépenses et le P.N.B. a crû plus fortement au Québec qu'au Canada et qu'à compter de 1972-73, ce rapport décroît moins rapidement au Québec qu'au Canada.

Au cours des années à venir, on s'attend à ce que la croissance des dépenses publiques en éducation se stabilise autour du taux de croissance du P.N.B.

Un deuxième facteur: **l'allocation globale des dépenses gouvernementales et le choix des priorités d'intervention.** Un point semble d'ores et déjà acquis: les taux de croissance qu'ont connus les dépenses en éducation à la suite de la réforme des années 60, sont choses du passé en raison de la diversification des interventions gouvernementales (secteur des affaires sociales, habitation, environnement...) qui commande des rajustements continuels des ressources disponibles.

Un troisième facteur: **le niveau de dépenses** peut varier plus ou moins selon les décisions qui seront prises quant **au maintien ou à la hausse des services éducatifs offerts, d'une part, et d'autre part, quant à l'éducation des coûts unitaires de ces services.** La combinaison de ces deux éléments représente l'une des difficultés importantes de l'analyse et de la prevision des coûts en éducation. Une croissance, même forte, des dépenses peut être imputable en totalité à la croissance des "coûts de production" (biens, salaires, etc.), sans que la qualité du "produit" n'ait été améliorée pour autant. Comme l'évaluation de la qualité du produit est difficile à faire par définition, il est hasardeux de mesurer, pour le passé, l'impact des dépenses accrues sur la qualité des services; et il devient encore plus périlleux de le faire pour l'avenir.

On peut cependant convenir que, dorénavant, les choix et les décisions porteront davantage sur les aspects qualitatifs, maintenant que sont complétés les développements quantitatifs de la dernière décennie.

Pour réaliser cette transition, il ne s'agit pas nécessairement d'injecter massivement "par le haut" des ressources supplémentaires mais plutôt, sans doute, de rapprocher sensiblement les centres de décision des populations concernées.

Un quatrième facteur est, pour l'instant, plus facilement mesurable. Il s'agit de **l'évolution des clientèles scolaires.** Ces données méritent d'être exposées.

L'évolution démographique

Signalons d'abord trois éléments qui influencent déjà et qui influenceront encore l'évolution des populations au cours des prochaines années:

— la génération des femmes en âge de procréer, issues du "baby boom" de l'apres-guerre, qui va créer un nouveau "baby boom" de moindre amplitude vers la fin des années 1970 et le début des années 1980;

— l'arrivée des générations moins nombreuses nées au cours des années 1960;

— le vieillissement relatif de la population.

De même, pour analyser les fluctuations des clientèles scolaires, il faut tenir compte du fait que la composition de ces clientèles est basé sur deux phénomènes:

— l'évolution de la structure d'âge de la population;

— l'intensité de la fréquentation scolaire.

Au cours de la décennie 1970, nous connaîtrons une diminution considérable des clientèles à la maternelle ainsi qu'aux niveaux élémentaire et secondaire. A titre d'exemple, alors qu'il y avait 693,961 élèves à l'élémentaire en 1974-75, on en retrouve 662,400 en 1975-76 et on en prévoit environ 623,100 en 1976-77, soit une diminution de 70,761 élèves ou de 10,2% en deux ans.

Les répercussions de ces diminutions de clientèles se feront sentir au niveau collégial à la fin de la présente décennie et au niveau universitaire au début des années 1980. A titre d'indications sur l'ampleur de ce phénomène, on pourra consulter le graphique 9 qui porte sur l'évolution des populations d'âge scolaire de 1966 à 1986.

Soulignons aussi que les effets prévus du deuxième "baby boom" vont commencer à se faire sentir au début des années 1980 à la maternelle et au niveau élémentaire. Puis, vers la fin des années 1990, les "petites générations" vont à nouveau faire baisser les clientèles à la maternelle.

Il faut donc prévoir des fluctuations pratiquement continuelles de clientèles scolaires pour les prochaines 25 années avec des cycles dont les amplitudes iront cependant en diminuant.

Ces fluctuations des populations seront au surplus modifiées par les taux de fréquentation scolaire. On a noté que ces taux ont fléchi récemment à la présentant une structure d'âge plus vieille.

Ce vieillissement relatif de la population se traduira aussi par un nouveau partage des ressources entre les dimensions culturelles, éducatives, sociales et économiques des missions gouvernementales. Dans ce cas, il faudrait sans doute prévoir une diminution relative des ressources financières mises à la disposition du système scolaire.

Pour résumer ce tableau, voici une série d'énoncés qui permettent de situer le financement de l'éducation dans le contexte déjà décrit:

— Par rapport à la moyenne canadienne, le Québec consacre à l'éducation une proportion légèrement supérieure de son revenu personnel ou de son produit national brut:

— le rythme d'accroissement des budgets de fonctionnement va se stabiliser; en raison de la diminution du nombre d'élèves, d'une part, du maintien de certains coûts fixes et de l'évolution des masses salariales, d'autre part, les coûts par élève vont augmenter;

— les modes de subventions quasi-automatiques basés sur le nombre d'élèves (qui, en période de fluctuation des clientèles, risquent de fausser l'allocation des fonds), feront place à un type de financement davantage lié à l'identification des priorités et à la poursuite d'objectifs spécifiques;

— de nouvelles modalités de gestion seront adoptées afin de mieux évaluer les résultats des activités éducatives et d'allouer les fonds en conséquences;

— des choix délibérés d'interventions sélectives seront faits en faveur de population moins bien servies que la moyenne par les développements quantitatifs des dernières années comme les milieux défavorisés ou les populations adultes (dont l'importance relative va s'accroître);

— un objectif général du système d'éducation devra, de toute évidence, être maintenu: l'augmentation des taux de scolarisation et, en conséquence, la recherche de solutions appropriées aux problèmes des échecs et de l'abandon scolaires.

Dans l'allocation de fonds publics à l'éducation, les phénomènes démographiques conserveront leur importance. Les comparaisons avec les autres provinces, avec le P.N.B., avec les revenus de l'État demeureront des indicateurs significatifs. Les besoins d'autres secteurs de l'activité publique (habitation, affaires urbaines, etc.) continueront de s'affirmer.

Cependant, comme, en définitive, les décisions des gouvernements seront toujours soumises au jugement de la population, il serait significatif de comparer la croissance des crédits de l'éducation à un indice de satisfaction de la population envers les services éducatifs dont elle dispose.

L'on pourrait penser que, moins la satisfaction est grande, plus la démonstration est faite d'un besoin supplémentaire de fonds. D'une façon sans doute paradoxale à première vue, le phénomène joue peut-être à l'inverse. Après dix et même quinze ans d'investissements rapides et massifs en éducation, de sérieuses évaluations s'imposent. Des indicateurs comme la hausse des taux de scolarisation, comme l'accessibilité aux services éducatifs témoignent de réussites certaines de l'entreprise d'éducation au Québec. D'autres indicateurs de mesure des résultats, comme l'indice de satisfaction des populations, n'autorisent pas des commentaires aussi élogieux. Par ailleurs, l'éducation ne peut échapper à la responsabilité qui incombe a toute entreprise qui sollicite des contributions de la part des citoyens: celle de faire état de ses réussites pour garantir sa capacité à franchir d'autres étapes.

En conclusion

La rencontre des facteurs qualitatifs, des facteurs démographiques et des autres facteurs quantitatifs va se traduire par de nouveaux aménagements en éducation.

En effet, le système d'éducation devra composer avec des fluctuations continuelles, et aux amplitudes variables, des clientèles scolaires. Ces fluctuations vont inévitablement accroître la complexité d'une planification à long terme des ressources humaines, matérielles et financières nécessaires.

Cette situation va contraindre les administrations scolaires, à tous les niveaux, à se doter de mécanismes administratifs souples pour pouvoir continuellement opérer les ajustements nécessaires. De même, il faudra envisager un certain déplacement des services éducatifs vers les besoins d'une population

L'économie scolaire québécoise: un modèle de pays sous-développé

L'éducation constitue actuellement au Canada, le domaine le plus coûteux à tous les paliers des gouvernements. En 1970 les instances gouvernementales ont consacré à l'éducation 22% de leurs budgets. L'analyse des statistiques révèle qu'en ce qui concerne la fréquentation scolaire et les dépenses publiques par étudiant, le Canada se situe parmi les premiers au monde: en effet sa population scolaire représente 30.9% de la population totale et le coût par élève est de loin le plus élevé des pays industrialisés. Cette constatation est d'autant plus significative que les prévisions démographiques pour les années 80 et 90 annoncent une baisse considérable.

Une telle situation devrait nous inciter d'une part à une étude sérieuse de notre économie (je ne dis pas de nos dépenses seulement) et d'autre part, nous faire comprendre l'urgence de concevoir de nouveaux modèles d'organisation scolaire qui tiennent compte des conjonctures à venir. Autrement dit passer d'une administration publique de crise à une administration scientifique basée sur une économie planifiée dans les domaines vitaux du pays.

Dans un récent communiqué, remis à la Presse, le gouvernement Bourassa annonçait qu'il "réduira près de 200 postes réguliers au sein de l'administration du ministère de l'Éducation et gèlera l'embauche du personnel occasionnel, qu'il réduira ses dépenses pour l'engagement de consultants, la production de documents, etc. et que surtout les subventions du ministère ne seront pas indexées pour tenir compte de l'augmentation des coûts et des services".

Pour comprendre le sens de ces mesures de lutte à l'inflation il est très difficile de se baser sur les chiffres des dernières années. "L'opération spéciale" déclenchée par le ministère de l'Éducation pour connaître l'état de ses finances ne sera jamais rendue publique dans sa totalité. Le fût-elle, il est presque impossible de dégager des données actuelles, autre chose que le constat brutal qu'au Québec, nous nous donnons de l'éducation à crédit: la génération future paiera l'intérêt et le principal.

Malheureusement le refus de l'indexation s'applique seulement aux services c'est-à-dire aux interventions qui constituent l'encadrement éducatif. L'indexation continuera à s'appliquer au béton, au transport, bref à tout ce qui ne touche l'éducation qu'indirectement. Il est donc instructif de comparer ce qui se passe dans les différentes provinces du Canada.

Le contribuable québécois est celui qui donne plus que sa part aux fins de l'éducation. Exprimée en pourcentage, sa participation est significative:

Québec	12,2%du revenu personnel (1970-71)
Ontario	10,9%du revenu personnel (1970-71)
Manitoba	10,9%du revenu personnel (1970-71)
Saskatchewan	13,3%du revenu personnel (1970-71)
Alberta	12,6%du revenu personnel (1970-71)

Il serait normal de se demander comment est distribuée cette participation financière. Les statistiques se rapportant à la même année donnent les renseignements suivants dont nous allons tirer quelques conclusions.

Dépenses au titre de l'enseignement (1970-71)

	El. et sec.	Post-Sec.	Universitaire	Formation profess.
Québec	**70,4%**	**6,8**	**17,1**	**5,7 = 100%**
Ontario	61,3%	6,2	26,1	6,4 = 100%
Manitoba	65,3%	2,3	24,8	7,6 = 100%
Saskatchewan	66,2%	1,6	21,3	10,9 = 100%
Alberta	89,5%	4,5	22,7	8,3 = 100%

1970

	CANADA	U.S.	FRANCE	ROYAUME UNI	ALLEMAGNE DE L'OUEST
Effectifs en % de la population	30,9	30,6	24,2	19,8	20,6
Dépenses aux fins de l'éducation en % P.N.B.	8,1	6,6	3,6	5,9	3,9
En % du budget national	22,2	17,9	18,7	12,9	13,8
En % du revenu national	10,8	7,3	4,8	6,4	4,4

(1) Statistiques financières de l'éducation, 1970. Statistique Canada.

Dans les pays industrialisés ce qui fait la force de la population dite active c'est son potentiel intellectuel et technique. En conséquence les gouvernements répartissent les fonds en tenant compte de cet indicateur socio-culturel. Or en regardant la répartition qu'en fait le gouvernement du Québec, nous remarquons que la part du lion est accordée à l'enseignement obligatoire. Cependant, nous vivons la révolution tranquille depuis dix ans déjà. L'excuse du retard à rattraper laisse songeur. L'écart qui nous sépare des autres provinces dans la formation universitaire et technique reste considérable.

Un deuxième aspect nous rapproche singulièrement des pays en voie de développement. Dans ces derniers, une part très importante du budget est accordée à l'administration. C'est un paradoxe saisissant que celui de se donner des services aux services oubliant les besoins vitaux de la base. Or le Québec en ce domaine est champion: il consacre plus de $18,000,000 à l'administration sur un budget de $660,000,000 alors que l'Ontario n'en dépense que $11,000,000 sur un budget de $866,000,000. Il semble que cette tendance est loin d'être abandonnée. La nouvelle organisation du Ministère, en voie de réalisation, permet d'entrevoir

par

JAN PALKIEWICZ

ce que sera l'importante machine bureaucratique: deux ministres, neuf sous-ministres, six super-directions générales, etc...

Cette année, décisive de par l'orientation des négociations provinciales, est non moins cruciale de par la direction générale qui sera donnée aux finalités de l'Éducation pour la prochaine décennie. Nous vivons actuellement l'orientation donnée par le Conseil Supérieur de l'Éducation, orientation mieux connue sous l'appellation d' "Activité éducative" du nom du rapport de l'année 1969-70. Or cette orientation insiste surtout sur l'aspect psychologique de l'éducation laissant complètement de côté l'aspect socio-économique.

La conception organique que le C.S.E. préconise est une idéologie généreuse, une hypothèse enthousiasmante, mais c'est une hypothèse. Pour la généraliser il aurait fallu une expérimentation rigoureuse et une implantation progressive. Or de toutes parts on s'est saisi des concepts sous-jacents à cette idéologie, concepts de besoin, de rythme, d'intérêt, de s'éduquant, etc. sans se préoccuper qu'ils formaient un tout. Ajoutant à cela des notions à la mode, telles la consultation, la participation, la cogestion, nous sommes arrivés à une situation explosive.

La dynamique de groupe a développé un pôle de l'implication, celui des relations, sous-estimant l'autre pôle, celui de la tâche à accomplir et des responsabilités qui en découlent. Le résultat est qu'un temps considérable est consacré à d'innombrables réunions de consultation, empêchant les responsables de remplir leurs fonctions. Une machine extraordinaire tourne à vide à un coût exorbitant. Hier, on disait que nos institutions formaient des chômeurs instruits, aujourd'hui, elles préparent des chômeurs tout court. Une telle économie de l'Éducation va nous emmurer dans une dépendance économique, sociale et politique dont nous ne pourrons plus nous sortir.

Dans une communication présentée à l'occasion de la Conférence sur le financement de l'éducation, au mois de février dernier, M. Zoltan attirait l'attention sur le facteur très important de la dénatalité. Le graphique montre très clairement les implications qui se feront sentir successivement, lors de la prochaine décennie, sur les niveaux élémentaire, secondaire et universitaire. Or ces trois niveaux ne sont pas interchangeables. Au contraire, tout dans l'économie de l'Éducation est orienté vers une autonomie farouche. Les baisses successives de population n'auront aucun effet quant à la réduction des dépenses. Celles-ci continueront de croître. Il faudra même prévoir une augmentation inattendue exigée par le recyclage de la population active.

La seule solution que proposent actuellement les syndicats est une réduction de la norme. En principe elle devrait accroître la qualité de l'éducation. Or cette relation n'est pas automatique. Nous avons une preuve dans la cellule familiale: l'éducation donnée dans une famille à enfant unique (ratio 2/1) n'est pas nécessairement meilleure que dans une famille avec trois ou quatre enfants.

Le problème est bien plus complexe. L'orientation de la prochaine décennie ne peut se faire autour d'une croissance nulle. Un tel concept est un non sens. Nous devons tendre vers un développement continu mais axé différemment. D'ores et déjà des travaux sont en cours pour définir un cadre général d'un enseignement professionnel équivalent à l'enseignement général, ainsi que la définition d'une nouvelle gestion pédagogique basée sur l'efficacité et la rentabilité.

La situation de la prochaine décennie fait entrevoir non seulement un chômage accru, mais par suite des mutations du personnel par la base, un abaissement de la qualité de l'enseignement. Il faut donc outiller le corps professoral pour répondre plus efficacement aux nouvelles demandes. Cet outillage ne signifie pas nécessairement une diversificationtechnologique mais plutôt une conception plus scientifique de l'éducation. Un tel choix suppose une professionnalisation plus poussée du corps professoral et une définition plus rigoureuse des paliers de responsabilité. C'est un long travail dont le succès dépend non seulement des responsables provinciaux mais de tous ceux qui croient encore à la possibilité d'une éducation humaine au Québec.

■ *L'auteur est directeur des services de recherche et de planification de la Commission scolaire régionale de Chambly.*

association des collèges du québec (acq)

1976·1977

25 Collèges privés reconnus par le ministère de l'Éducation

Collèges privés dispensant l'enseignement collégial couronné par le diplôme d'études collégiales (D.E.C.) du ministère de l'Éducation

			ENSEIGNEMENT GENERAL							ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL											EXTERNAT		SERVICE DE RESIDENCE	
			SCIENCES DE LA SANTÉ	SCIENCES PURES ET APPLIQUÉES	SCIENCES HUMAINES	SCIENCES DE L'ADMINISTRATION	ARTS PLASTIQUES	MUSIQUE	LETTRES	TECHNIQUES ADMINISTRATIVES	TECHNIQUES: ART VESTIMENTAIRE MODE	TECHNIQUES: HOTELLERIE TOURISME	TECHNIQUES DE GARDERIE D'ENFANTS	TECHNIQUES D'ÉDUCATION SPÉC.	TECHNIQUES D'ÉLECTRONIQUE	TECHNIQUES DE SECRÉTARIAT	TECHNIQUES INFIRMIÈRES	FORMATION DES MAÎTRES EN MUSIQUE (NIVEAU UNIVERSITAIRE)	ÉDUCATION PERMANENTE	FILLES	GARÇONS	FILLES	GARÇONS
1.	**ANDRE-GRASSET** MONTRÉAL H2M 1M3	1001 est, boul. Crémazie	(514) 381-4293	●	●	●	●	●		●										●				
2.	**FRANCAIS (COLLÈGE)** MONTRÉAL H2T 2M6	185 ouest, rue Fairmount	(514) 272-0754	●	●	●	●	●		●														
3.	**JEAN-DE-BRÉBEUF** MONTRÉAL H3T 1C1	3200, ch. de la Côte Ste-Catherine	(514) 342-1320	●	●	●	●	●		●														●
4.	**LASALLE** MONTRÉAL H3G 1W7	2015, rue Drummond	(514) 842-3823								●	●	●				●			●				
5.	**L'ASSOMPTION** L'ASSOMPTION J0K 1G0	270, boul. L'Ange-Gardien	(514) 589-5621	●	●	●	●	●		●														
6.	**MARGUERITE-BOURGEOYS** MONTRÉAL H3Y 1X9	4873, avenue Westmount	(514) 487-2420	●	●	●	●	●	●	●									●	●			●	
7.	**MARIANOPOLIS COLLEGE** (anglophone) MONTREAL H3H 1W1	3880, Côte des Neiges	(514) 931-8792	●	●	●			●	●														
8.	**MARIE-VICTORIN** MONTRÉAL-NORD H1G 2J6	7000, rue Marie-Victorin	(514) 325-0150	●	●	●	●	●		●		●		●	●					●			●	●
9.	**NOTRE DAME SECRETARIAL SCHOOL** MONTRÉAL H3H 1G8	2330 ouest, rue Sherbrooke	(514) 935-2531														●							
10.	**O'SULLIVAN** MONTRÉAL H3G 1Z2	1191, de la Montagne	(514) 866-4622														●			●				
11.	**SAINT-JEAN-VIANNEY** MONTRÉAL H1C 1B9	14,800 est, boul. Gouin	(514) 648-3821			●	●			●								●		●				
12.	**TECCART (INSTITUT)** MONTRÉAL H1W 1G4	3155, rue Hochelaga	(514) 526-0493													●				●				
13.	**VINCENT-D'INDY** MONTRÉAL H2V 2T3	200, avenue Vincent-D'Indy	(514) 270-3133						●										●	●				
14.	**BART (COLLÈGE)** QUÉBEC G1R 1A2	751, Côte d'Abraham	(418) 522-3906														●			●				
15.	**JESUS-MARIE DE SILLERY** SILLERY, QUÉBEC G1T 1P3	2047, chemin Saint-Louis	(418) 527-4113	●	●	●	●																	
16.	**LÉVIS** LÉVIS G6V 5K1	9, rue Mgr-Gosselin	(418) 837-4544	●	●	●	●			●	●													●
17.	**MÉRICI** QUÉBEC G1S 1C1	755, chemin Saint-Louis	(418) 683-1591	●	●	●	●			●				●										
18.	**NOTRE-DAME-DE-FOY** CAP-ROUGE, QUÉBEC G0A 1K0	5000, rue Saint-Félix	(418) 656-6713	●	●	●	●	●		●		●		●						●				
19.	**QUÉBEC (LE PETIT SÉMINAIRE DE)** QUÉBEC G1R 4R7	1, rue de la Fabrique, C.P. 460	(418) 692-3981	●	●	●	●			●														
20.	**SAINT-AUGUSTIN (SÉMINAIRE)** CAP-ROUGE, QUÉBEC G0A 1K0		(418) 656-1644	●	●	●	●			●														●
21.	**SAINT-GEORGES (SÉMINAIRE DE)** SAINT-GEORGES (Beauce) G5Y 3G1		(418) 228-8896	●	●	●	●			●	●			●			●			●				
22.	**SACRÉ-COEUR (ASSOC. COOP.)** SHERBROOKE J1H 4A7	155 nord, rue Belvédère	(819) 569-9457	●	●	●	●			●														
23.	**SHERBROOKE (SÉMINAIRE DE)** SHERBROOKE J1H 1L6	195, rue Marquette, C.P. 790	(819) 563-2050	●	●	●	●			●										●				●
24.	**ÉCOLE SUPÉRIEURE DE MUSIQUE** NICOLET J0G 1E0	251, rue Saint-Jean-Baptiste	(819) 293-2011						●															
25.	**LAFLÈCHE** TROIS-RIVIÈRES G8Z 3R8	1687, boul. du Carmel	(819) 375-7346	●	●	●	●			●														

- Tous les collèges sont DÉCLARÉS D'INTÉRÊT PUBLIC sauf les collèges **4. 10. 14.** qui sont reconnus pour fins de subventions.
- MUSIQUE: les collèges **6. 13.** offrent également des cours au NIVEAU UNIVERSITAIRE.
- TECHNIQUES ADMINISTRATIVES: le collège **16.** offre la spécialité COOPÉRATION; le collège **21.** offre la spécialité FINANCE.
- TECHNIQUES DE MODE: le collège **4.** offre les spécialités DESSIN DE MODE, PRODUCTION DE MODE, MERCHANDISING DE MODE.
- EN PLUS DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, quelques collèges offrent L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE:
  - I à V, les collèges **2. 3. 5. 15. 16. 19. 21. 22. 23.**
  - IV et V, le collège **11.**
  - V (général), les collèges **18. 20.**
  - V (professionnel), les collèges **10. 14.**

POUR TOUT RENSEIGNEMENT, ON S'ADRESSE AU:

- BUREAU DES ADMISSIONS DE CHAQUE COLLEGE
- SECRETARIAT GENERAL, ASSOCIATION DES COLLEGES DU QUEBEC (ACQ) 1940 est, boulevard HENRI-BOURASSA, MONTREAL H2B 1S2 - (514) 381-8891

Je désire recevoir des renseignements sur
— les collèges _____,_____
— les programmes _____,_____

NOM _____ PRÉNOM _____

ADRESSE _____ ( )
numéro rue téléphone

_____
ville comté province code postal

INSTITUTION ACTUELLEMENT FRÉQUENTÉE _____

DEGRÉ ACTUEL DU COURS _____

L'UQAM

Un cas-type de croissance menacée

par

MAURICE BROSSARD

Le Québec a été le théâtre, depuis six ans, d'un effort considérable dans le domaine de l'enseignement supérieur. Les subventions gouvernementales aux universités pour le budget de fonctionnement sont passées de $122 millions en 1969-70 à $382 millions en 1975-76. Cette année, les budgets d'immobilisation ont totalisé plus de $64 millions. Il était sans doute naturel qu'un tel effort amène les pouvoirs publics à s'intéresser plus directement au rendement de ces investissements.

Progressivement encadrées par les directives de la Direction générale de l'enseignement supérieur et les incitations du Conseil des Universités, les universités du Québec ont prêté leur concours entre 1970 et 1975 à toute une série d'opérations qui avaient comme objectifs de mieux planifier, coordonner, rationaliser et favoriser le développement de l'enseignement supérieur.

Mais paradoxalement, c'est précisément au moment où les universités commencent à mieux percevoir leurs besoins et leurs axes de développement, au moment où elles commencent à mettre en place les moyens pour atteindre les objectifs qu'elles et l'État se sont donnés à partir de laborieux processus de concertation, que l'enseignement supérieur doit faire face à une grave crise d'ordre financier et politique qui risque de compromettre gravement tous les efforts des dernières années, efforts qui commençaient à produire des résultats.

Le contexte économique et social actuel n'est sans doute pas étranger à cette situation. Tout se passe comme si les gouvernements, actuellement aux prises avec des problèmes de chômage et de croissance, succombaient à la tentation de freiner les investissements dans le domaine de l'éducation, pour centrer leurs efforts du côté de la création directe d'emplois. Il n'est pas impossible qu'il s'agisse également d'une crise de confiance de la part des gouvernements, interprètes des sentiments de la société, sur l'importance, l'efficacité et la nécessité des universités à jouer un rôle moteur dans la poursuite du développement économique, social et culturel du Québec et du Canada.

Quoi qu'il en soit, les universités ne peuvent qu'être inquiètes de la tournure des événements depuis six mois. Les coupures budgétaires amorcées par le gouvernement fédéral dans ses subventions à la recherche et la décision récente du Ministère de l'Éducation de réduire son support financier à l'enseignement supérieur, risquent d'être désastreuses pour les universités québécoises, et plus particulièrement pour les universités en pleine émergence comme l'Université du Québec à Montréal.

La création de l'Université du Québec répondait, on s'en souviendra, à une recommandation spécifique du rapport Parent, qui voyait dans sa mise en place une réponse nécessaire, au niveau de l'enseignement supérieur, à la poussée des jeunes qui y auraient désormais accès avec l'organisation des CEGEP. Elle répondait à un objectif d'ouverture, d'accessibilité plus grande de l'université à la population québécoise, et permettait ainsi de combler les disparités maintes fois constatées avec l'Ontario et les États-Unis. Elle manifestait également à nouveau un intérêt certain de l'État pour la mise en oeuvre d'un système d'éducation moderne, complet et bien intégré.

Issue de l'amalgame de cinq institutions préalables, sans plan de développement arrêté de la part du ministère de l'Éducation, l'UQAM a dû très rapidement préciser elle-même les objectifs et les grandes orientations qui lui permettraient d'agir de façon originale et complémentaire dans le cadre des universités de la métropole et du Québec. Aussi dès sa fondation, elle s'est définie comme université du centre-ville, ouverte aux besoins du milieu, notamment par une vigoureuse politique d'éducation permanente et le développement de programmes d'enseignement et de recherche axés sur des préoccupations sociales nouvelles, dans une perspective interdisciplinaire.

Par la suite, l'expansion de l'UQAM a été très rapide. De 6,800 qu'ils étaient en 1969, ses effectifs étudiants ont franchi le cap des 14,000 à l'automne 1975, son corps professoral est passé de 336 à 493 professeurs supportés par près de 1,200 chargés de cours. La proportion des professeurs détenteurs d'un doctorat est rapidement passée de 20% à 50% de 1969 à 1975 rejoignant la proportion rencontrée dans les autres universités québécoises. Elle offre présentement 54 programmes de premier cycle dont vingt sont de type professionnel. Enfin, malgré le caractère prioritaire de la consolidation des étudiants de premier cycle, l'UQAM n'a pas manqué de s'intéresser au développement des études avancées et de la recherche initiant ainsi son rôle d'université à part entière. Sa contribution de ce côté est significative avec ses 342 étudiants inscrits à 18 programmes de maîtrises et de doctorats, ses quatre centres de recherche et ses subventions de recherche d'au-delà de $2 millions. Cet intérêt manifeste spécifiquement l'expression des exigences fondamentales d'une croissance organique équilibrée visant à assurer le renouvellement et l'enrichissement des programmes du corps professoral et la définition d'axes de développement appelant à contribution les divers secteurs académiques de l'UQAM.

D'ici quelques semaines démarrera, au coût de $50 millions, la deuxième partie des travaux de construction de la première phase du nouveau campus de l'UQAM situé au coin des rues Saint-Denis et Sainte-Catherine marquant ainsi sa vocation essentiellement urbaine: une fois terminée cette première phase d'enracinement permettra de regrouper environ 40% des activités d'enseignement et de recherche. D'où la nécessité de prévoir dès maintenant la construction de la deuxième phase de ce campus.

L'UQAM a donc franchi des étapes importantes de son développement qui est loin d'être terminé si elle veut atteindre les objectifs qu'on lui avait fixés. Il peut être important de clarifier ici ses perspectives d'évolution à moyen terme. Bien consciente de sa position relative dans le système universitaire québécois, l'UQAM n'envisage pas une croissance indéfinie ou indifférenciée qui pourrait représenter un danger de dysfonction dans le réseau universitaire. Au contraire, dès 1970, l'UQAM axait son développement futur sur le principe d'une croissance fonctionnelle ou organique fondée sur l'équilibre et le dynamisme du développement de ses différents secteurs d'activités.

L'UQAM oeuvre présentement dans les secteurs suivants: Arts, Lettres, Sciences, Sciences humaines, Sciences économiques et administratives et Sciences de l'éducation; elle a développé par ailleurs des projets dans les Sciences de la santé. Ces secteurs correspondent tous à un domaine de connaissance faisant l'objet d'activités d'enseignement et de recherche par l'intermédiaire de groupes de programmes.

Pour l'UQAM, l'évolution de chacun de ces secteurs ne peut se faire sans référence à l'évolution de l'ensemble de l'Université, elle-même tributaire de sa relation avec un milieu environnant en perpétuel mouvement.

Dans cette optique, un développement équilibré commande l'identification d'un ou plusieurs axes de développement à l'intérieur de chacun des secteurs. Ces axes sont caractérisés par un certain nombre d'activités prépondérantes autour desquelles s'organisent, pour chaque secteur, l'enseignement, la recherche et le service à la collectivité. Elles constituent en général des orientations qui déterminent les priorités dans l'allocation des ressources.

Après six ans d'existence, l'UQAM ne prétend donc pas avoir atteint son stade de plein développement. Ce dernier ne sera pas nécessairement un grossissement de la situation actuelle. Au contraire, en termes d'activités, son développement signifiera l'accès à de nouveaux domaines et de nouveaux modes d'intervention, en plus de la mise à jour constante de ses activités et de sa programmation. En termes d'effectifs d'étudiants, le développement ne signifie pas un accroissement pur et simple du nombre d'étudiants mais une croissance liée à une diversification des clientèles, surtout dans la perspective où l'éducation permanente constitue le principe intégrateur de l'enseignement supérieur.

Le bref bilan que nous venons d'établir de l'évolution et des espoirs de l'UQAM au cours de ses premières années d'existence ne rend pas compte du contexte difficile et particulier dans lequel s'est faite cette évolution. L'UQAM a été constamment confrontée au paradoxe suivant: développer, sans planification préalable, une université naissante ayant comme contrainte de s'insérer dans le cadre du réseau universitaire existant, mais dans un contexte de contrôle, de restriction budgétaire et de planification accrus. Ce dilemme de se développer alors que son existence n'était pas définitivement assurée, l'UQAM a dû le vivre annuellement depuis 1969. En voici quelques illustrations.

A l'improvisation dans le développement universitaire des années 60, la Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES) a opposé dès 1969 de nombreuses normes restrictives qui ont été appliquées sans distinction aussi bien aux universités qui avaient déjà atteint leur rythme de croisière qu'à celles en situation de démarrage. Ainsi la méthode dite "historique" de financement des universités s'est avérée préjudiciable à l'UQAM en ce qu'elle a utilisé et utilise encore comme base de financement l'année 1969-70, l'année même de la fondation de notre université. Il est bien sûr qu'à cette date, beaucoup d'activités n'avaient pas atteint leur plein développement et qu'un mode de financement plus judicieux aurait dû tenir compte de l'évolution de cette situation de démarrage. L'UQAM se retrouve pourtant aujourd'hui dans la position délicate où elle doit financer des services nettement déficitaires ou insuffisants de son organisation au détriment du développement normal de fonctions ou services un peu mieux pourvus. Car ici, il faut être bien clair et corriger certaines perceptions qui sont encore entretenues de nos jours: malgré son caractère d'université publique, l'Université du Québec à Montréal n'a jamais connu de financement spécial de la part du Ministère de l'Éducation et a dû se conformer scrupuleusement aux normes établies pour le financement des universités. Il nous semble pourtant évident que la comparaison entre des institutions ayant cinquante ou cent ans d'existence et celles en situation de démarrage n'a d'utilité que si l'on introduit le facteur de pondération que constitue l'âge de l'université.

De même, les opérations dites "sectorielles" de planification en sciences appliquées, sciences fondamentales et sciences de la santé, n'ont pas suffisamment tenu compte de la situation d'émergence de l'UQAM. Leurs propositions de développement ont été élaborées essentiellement sur les situations qui prévalaient dans les différentes universités. Il est bien sûr qu'après trois ou quatre ans d'existence l'UQAM ne pouvait prétendre avoir atteint le rythme de croisière des autres universités; elle ne s'en est pas moins trouvée pénalisée dans ses perspectives de développement à cause de sa situation de démarrage. Ainsi, la mise en place des opérations sciences appliquées, sciences fondamentales et sciences de la santé a grandement compromis toute possibilité de développement dans des domaines que l'UQAM considère comme essentiels pour son équilibre interne, et où elle est convaincue de pouvoir jouer un rôle intéressant et nécessaire pour le Québec.

Enfin depuis 1969, la DGES a développé une grille de normes strictes d'utilisation des espaces auxquelles l'UQAM a dû se soumettre bon gré mal gré. Compte tenu de l'existence d'institutions préalables souvent déjà fort mal logées dans leurs locaux et pour lesquelles aucune solution de rechange n'était possible, l'UQAM se retrouve depuis six ans dans des édifices tout à fait inadéquats pour au moins trois secteurs académiques, soit les Arts, les Lettres et les Sciences humaines. De plus, elle se retrouve aujourd'hui avec un taux d'utilisation irréaliste de 100% de ses locaux, incontestablement le taux le plus élevé de toutes les universités francophones québécoises.

Le développement d'universités en émergence dans une perspective de coordination et de rationalisation interuniversitaire n'est pas une chose facile en soi surtout si l'institution est aux prises quotidiennement avec des problèmes de programmation, d'espace et de répartition des ressources. Il présente des écueils considérables qu'un financement et une planification appropriés permettraient de contourner plus aisément. Le cas de l'UQAM que nous venons de décrire illustre bien ce phénomène. A peine cette institution était-elle créée, avec des objectifs généraux bien précis de la part du ministère de l'Éducation mais sans ressources suffisantes et plan de développement arrêté, que des politiques d'allocations de ressources compromettaient dangereusement le rôle que l'on attendait d'elle. Elle a réussi à surmonter en partie ces obstacles mais le but est loin d'être atteint. Voici que les récentes décisions gouvernementales en matière de financement universitaire compromettent à nouveau dangereusement le travail amorcé et les investissements massifs consentis tant sur les plans humain que financier.

Le cas de l'UQAM que nous venons de décrire n'est qu'un laquelle se trouvent aussi les autres universités du Québec. Malgré les efforts marqués de la collectivité québécoise depuis les années 60, les universités francophones commencent à peine à combler l'écart qui les séparait des autres universités canadiennes. Elles commencent à peine à mieux comprendre leur rôle respectif dans le cadre d'une approche interuniversitaire mieux articulée. Certaines d'entre elles ont atteint un niveau d'excellence reconnu internationalement, d'autres sont à développer des programmes mieux adaptés au besoin du Québec. Toutes sont à implanter le concept de l'éducation permanente comme principe intégrateur de leurs activités d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité, non seulement pour répondre aux demandes de ceux qui avant les années 60 n'ont pas eu accès aux universités, mais aussi pour ceux qui y reviendront continuellement à l'avenir. L'apprentissage universitaire sera dorénavant une activité qui dure toute une vie. Enfin, il est inutile de souligner à nouveau qu'une grande partie de la recherche qui se fait actuellement au Québec se retrouve dans les universités.

L'État québécois a déjà mis en place un système fort bien structuré et bien coordonné d'universités afin d'assurer le développement économique, social et culturel du Québec. Il est important que l'État poursuive ses efforts non seulement par le maintien de ses subventions à l'enseignement supérieur mais aussi par une modification substantielle de ses méthodes de subvention qui tiendrait davantage compte des réalités actuelles et futures. Une allocation des ressources axée davantage sur le financement par activités ne pourrait que favoriser une meilleure planification de la part des universités, un meilleur choix de leurs priorités et une meilleure utilisation des argents disponibles. Ainsi, l'enseignement supérieur pourrait continuer à se développer à un rythme accru qui lui permettra de répondre aux demandes de plus en plus grandes de la société.

■ *L'auteur est recteur de l'Université du Québec à Montréal*

ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE
MARIE-CLAIRE FOURNIER
5636 boulevard Léger
Montréal-Nord
321-7198
Cours Régulier
d'Enseignement général
Reconnue par le Ministère de l'Éducation
Permis no 749818

Pour mieux s'orienter
LE GUIDE DES COURS ET DES CARRIÈRES
par
Serge Beaulé
conseiller d'orientation
675 pages, 242 illustrations $6.95
1,100 occupations professionnelles issues de 400 spécialités offerts dans les écoles secondaires polyvalentes, les cégeps, les universités et hors du système scolaire habituel.
Livre destiné aux jeunes et aux adultes. Très utile aux parents, aux éducateurs et aux spécialistes de l'orientation.

guérin
4440, rue SAINT-DENIS — MONTRÉAL H2J 2L1
TÉL.: 843-6241 / 849-2303

Précis, moderne, vivant
Robert
Le dictionnaire à la page qui a toujours le dernier mot
Pour trouver le mot juste, classique, nouveau ou scientifique, le mot populaire ou argotique, le mot qui communique la pensée avec précision et clarté, vous avez:
Le Robert 7 volumes
Il offre une étude complète de chaque mot. Dictionnaire étymologique, des synonymes, des antonymes, c'est un ouvrage de référence remarquable contenant plus de 200,000 citations et leur auteur.
Le petit Robert
c'est le dictionnaire qu'il faut avoir à portée de la main au bureau, à l'école, à l'université... partout. C'est l'ouvrage de référence, dynamique et vivant, indispensable qui offre aussi bien l'étymologie que la prononciation, les synonymes que les contraires, les citations que les difficultés grammaticales.
Le "micro-Robert"
Le dictionnaire spécialement conçu pour les jeunes. Il est à la fois manuel d'orthographe, guide des prononciations et abrégé de grammaire par l'exemple. C'est le premier pas vers une culture moderne.
Robert
le dictionnaire à la page qui a toujours le dernier mot

Pour ceux qui ont le goût des belles choses . . .
LES amateurs/lecteurs de la librairie LA MAISON DE L'EDUCATION au 10,485 boulevard Saint-Laurent, à Montréal ? Qui sont-ils ? Ce sont des amateurs d'Éditions originales et magnifiques, de Collections Exclusives, des amateurs de Lithographies de Peintres Célèbres, de meubles signés de Bibliothèques Directoire ou Louis XVI, de superbes enregistrements musicaux de Grands Maitres; des amateurs de Médailles et Monnaies de la célèbre collection de l'Hôtel des Monnaies de Paris, enfin des gens bien et de bon goût, de véritables Québécois de perfection. Et pourquoi pas vous ? Venez donc nous voir, nous sommes là, à la Librairie de LA MAISON DE L'EDUCATION
Pour votre bonheur pour votre plaisir et pour le nôtre.
(Ce décor en filigrane illustre l'architecture civique de notre librairie)
10,485, boul. Saint-Laurent Tél. : 384-4844
Montréal H3L 2P1 (Québec) 384-4401

en librairie
Paul Gay
Notre poésie
Panorama littéraire du Canada français
éditions hurtubise hmh
380 ouest rue craig montréal

Le secteur anglophone se plaint surtout du centralisme bureaucratique

■ Pour ce numéro spécial du DEVOIR, quatre administrateurs scolaires du secteur anglophone, réunis en panel, ont bien voulu donner leur avis sur la gestion des ressources en éducation au Québec ce sont: M. Eigil Pedersen, professeur et vice-principal aux affaires universitaires à l'université McGill, M. Edward Desrosiers, directeur de la recherche en planification et développement à l'université McGill, M. Norman Henchey, professeur agrégé à la Faculté d'Éducation de McGill, M. Malcom Stanley, directeur des programmes au Protestant School Board of Greater Montreal, et M. Grant Brown, directeur des services pédagogiques au cégep Dawson, Mme Anne-Marie Pelletier-Bourdhouxe, attachée à l'information à l'université McGill, résume ici leurs propos.

Ce ne sont pas tant les limites fixées par le ministère de l'Education au financement du système d'enseignement qui inquiètent les administrateurs des secteurs scolaire, collégial et universitaire anglophones du Québec que le centralisme qu'une approche strictement administrative de l'éducation implique. De même, il leur est difficile de déterminer des priorités en éducation dans le cadre d'un budget réduit sans tenir compte de tout le climat social. Ce serait selon eux faire preuve d'irréalisme que de croire que l'on pourra à l'avenir déterminer des priorités en fonction d'objectifs purement didactiques. Les priorités futures seront plutôt le fruit du rapport de force entre le ministère de l'Education et les syndicats d'enseignants. Selon M. Eigil Pedersen, professeur en éducation et vice-principal aux affaires universitaires de l'université McGill, la priorité majeure des années à venir sera la sécurité d'emploi pour les enseignants.

Pour M. Pedersen, le fait que les nouvelles restrictions budgétaires pour l'année à venir ne permettent plus d'allouer des fonds au développement des universités n'est pas trop grave puisque de toutes façons, il n'y avait plus d'argent pour cela depuis trois ans; le gouvernement ayant autorisé les universités à consacrer ces fonds aux augmentations de salaire des professeurs lors de la dernière négociation du front commun. Cette situation ne saurait toutefois, selon lui, durer trop longtemps car on risque d'instaurer un statu quo au développement des universités. Et des universités stationnaires sont des universités mortes. Il en va de même d'ailleurs pour tout le système d'enseignement. Abordant le projet gouvernemental de planification budgétaire triennal pour les universités, M. Pedersen estime qu'il présente certaines lacunes non négligeables, la première étant de lier la croissance des universités au système de financement plutôt qu'à des objectifs didactiques.

En d'autres termes, il serait dangereux d'associer le financement des universités à l'augmentation du taux de leurs inscriptions. En effet, d'après ce nouveau projet, le ministère allouera aux universités qui auront augmenté leurs effectifs de 10% par exemple, une subvention de pourcentage équivalent pour le salaire des professeurs et de 5% pour celui du personnel de soutien. Mais il n'accordera pas un sou d'augmentation en prévision de l'inflation. D'après M. Pedersen, ce mode de financement lié à la progression démographique va inciter les universités à gonfler les effectifs des disciplines "à bon marché" telles que les sciences humaines et les sciences de l'éducation au détriment des disciplines "chères" comme la médecine, l'art dentaire et l'agronomie qui nécessitent en plus du salaire des professeurs, des fonds pour l'achat d'équipement scientifique. Le fait qu'aucune somme ne soit allouée à titre d'indemnité de vie chère va affecter un secteur tout particulièrement important à McGill et dans les autres universités, à savoir les bibliothèques. Etant donné que les livres sont compris dans la fourchette budgétaire pour laquelle il n'y a pas d'indemnité de vie chère et qu'ils subissent une inflation galopante, les bibliothèques universitaires en seront gravement affectées.

Selon le vice-principal aux affaires universitaires de McGill, le gouvernement fait preuve de naïveté dans sa tendance centralisatrice lorsqu'il cherche, à travers le mode de financement et des réglementations, à tout gérer de la même façon. Les universités solidement établies et développées que sont Laval, McGill et l'Université de Montréal ne sont pas susceptibles de prédire leur développement futur de la même manière que des universités jeunes comme Concordia, Sherbrooke et le réseau de l'Université du Québec. C'est pourquoi il serait prioritaire selon M. Pederson de maintenir pour les trois prochaines années un taux de développement budgétaire du système collégial et universitaire qui ne soit pas étroitement lié à des considérations d'ordre démographique.

Encore une fois, le système de financement des universités et du système d'éducation dans son ensemble ne doit pas être conçu en fonction de facilités administratives mais à partir de la réalisation d'objectifs didactiques. Bien que le taux de fréquentation des universités anglophones du Québec soit le plus élevé du Canada, il n'en demeure pas moins que celui de l'ensemble de la province est parmi les plus bas au pays. Si ce système de financement des universités venait à être appliqué, il y a peu de chances, selon le professeur Pedersen que le Québec arrive, dans un proche avenir à rejoindre les taux de fréquentation universitaire de 15 et 17% de l'Ontario et de la Colombie-Britannique.

M. Malcolm Stanley abonde dans le sens du vice-principal Pedersen pour condamner le centralisme gouvernemental en matière d'éducation élémentaire et secondaire. Se fondant sur sa longue expérience au service du PSBGM, il s'en prend tout particulièrement à la Loi 25 qui sanctionnait, il y a trois ans, la constitution d'une table centrale de négociations pour tous les enseignants des secteurs élémentaire et secondaire au Québec. Ce n'est pas tant que la proportion maître/élèves et le salaire soient déterminés uniformément pour l'ensemble des commissions scolaires qui lui parait catastrophique, mais le fait que toutes les autres clauses de la convention collective le soient aussi. A ce propos il a évoqué la clause selon laquelle les enseignants ne sont plus responsables de leurs élèves en dehors des heures de cours.

Cette clause eut des conséquences dramatiques sur les budgets des commissions scolaires. "Il se dépense des centaines de milliers de dollars à travers la province pour payer les salaires des moniteurs qui sont chargés de la garde des enfants à l'heure du déjeûner. Sans compter que ce ne sont pas tous les enseignants, loin de là, qui ne veulent plus assumer ce service de gardiennage. Un grand nombre d'entre eux auraient préféré garder le contact avec leurs élèves en dehors des heures de cours. Ils ne peuvent plus le faire maintenant sans risquer de passer pour des scabs." En outre, soulignait M. Stanley, cet argent que l'on dépense en frais de garderie n'a pas été donné en supplément aux commissions scolaires. Elle ont dû puiser cette somme à même d'autres budgets comme celui des bibliothèques pour ce qui est des écoles élémentaires du PSBGM. Si bien que l'existence d'un réseau de bibliothèques élémentaires unique au pays s'en trouve menacée.

Pour Messieurs Henchey et DesRosiers, il aurait été préférable que le gouvernement prenne l'attitude inverse de celle qu'il a adoptée et qu'il applique au système collégial d'abord et aux commissions scolaires ensuite, la flexibilité budgétaire qu'il allouait jusqu'ici aux universités. C'est hélas l'inverse qui se produit. De plus en plus, le centralisme bureaucratique envahit les universités. Selon la bonne logique qui veut que "celui qui paye le violonneux choisisse la chanson", le gouvernement a de plus en plus tendance à s'ingérer dans l'administration des universités. Les administrateurs des universités sont progressivement paralysés par la paperasserie. Que ce soit pour se conformer à la Loi 59 qui exige de tous les établissements d'enseignement supérieur de faire d'abord approuver par le ministère toute demande de subvention de recherche, ou pour fournir en exemplaires multiples les descriptions détaillées de tout nouveau programme d'études qui sont aussi sujets à l'approbation du ministère de l'Éducation. Sans compter la nécessité pour les universités anglophones de se conformer à des lois qui leur sont extérieures comme les lois 250 et 22. Tout cela représente une perte énorme d'énergie, de temps et d'argent. Le vice-principal Pedersen voit venir le moment où les universités québécoise seront dangereusement sous-administrées "J'entends par là que nous n'arriverons plus à nous acquitter de tâches aussi élémentaires que d'assurer le chauffage des pavillons, payer le personnel régulièrement etc."

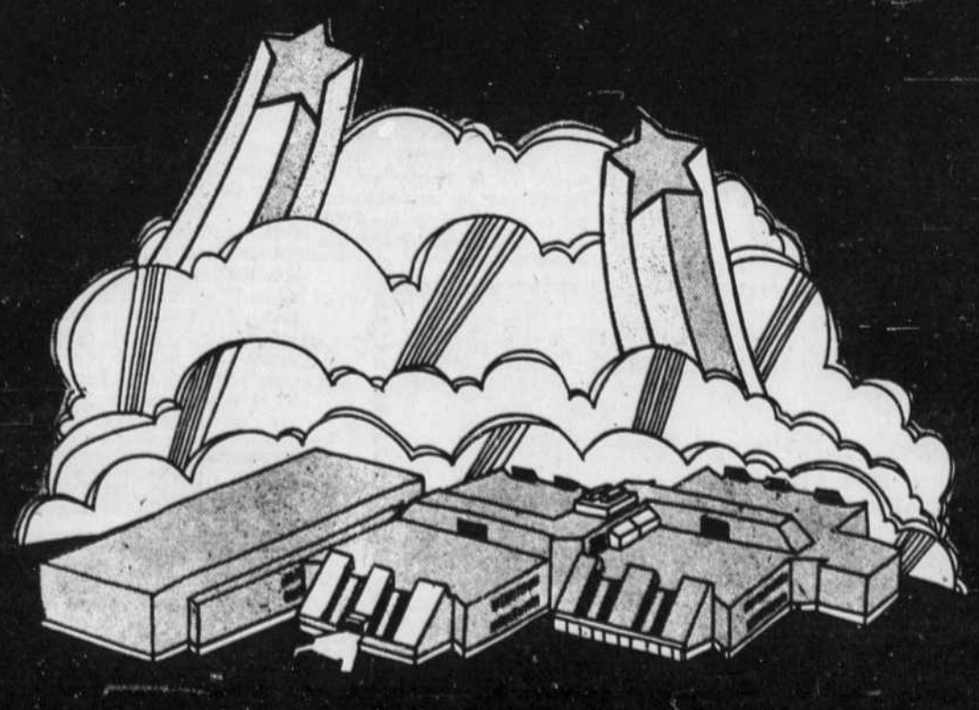
Travaillant dans un secteur par définition très centralisé, le professeur Grant Brown a surtout confirmé les craintes de ses collègues à l'égard du centralisme gouvernemental. C'est ainsi que les cégeps ont reçu récemment des instructions leur enjoignant de souscrire à des taux d'inscriptions maximum ou minimum pour certains programmes d'études. M. Brown craint en outre qu'avec le nouveau budget, certains programmes de formation dispendieux soient supprimés à cause de leur coût élevé même si, d'autre part, on a fait la preuve de leur utilité. Il a aussi critiqué un autre principe du centralisme bureaucratique dans l'administration des cégeps selon lequel égalité veut dire uniformité: "c'est la règle pour tous les cégeps québécois, ils doivent être rigoureusement pareils à travers tout le système — tout le monde a la même charge de cours, le même nombre d'élèves etc." Cette normalisation du système d'enseignement enlève aux étudiants toute possibilité de choisir le système d'éducation qui soit le plus conforme à leurs besoins. A ce propos, M. Stanley a évoqué les nombreux cas d'étudiants qui peuvent très bien faire le saut du secondaire 3 ou 4 au niveau collégial et qui en sont empêchés par la réglementation interdisant à tout cégep d'accepter un élève qui n'a pas son diplôme du secondaire. De même, personne ne peut être admis à l'université sans un DEC.

C'est à un constat de paralysie du système qu'en sont arrivés les participants à la réunion. Ce n'est pas contre le syndicalisme enseignant qu'ils se rebiffent mais contre l'influence déterminante des syndicats sur la structure bureaucratique hautement centralisée du système. Ce qui a pour conséquence immédiate que les priorités ne sont plus fixées en fonction d'objectifs didactiques mais sont devenus le résultat du rapport de force entre les syndicats et l'État. C'est ce qui permet au professeur Pedersen de prédire sans crainte de se tromper, que la priorité majeure du système d'éducation au Québec sera la sécurité d'emploi. Cette paralysie du système n'inquiète pas le professeur Henchey outre mesure car selon lui, c'est dans les moments de crise que les gens vont adopter les solutions résolument nouvelles qui leur étaient absolument inacceptables en des périodes financièrement plus favorables.

M. Stanley, quant à lui, serait plutôt en faveur d'une concertation entre le gouvernement, les représentants des commissions scolaires et des syndicats pour déterminer les priorités nécessaires au bon fonctionnement du système d'éducation dans un contexte de restrictions budgétaires. Le professeur Pedersen pour sa part est prêt à comprendre que la lune de miel est terminée, que les universités auront à se contenter d'un budget réduit. Ce qu'il n'est pas prêt à admettre toutefois c'est "de vivre avec moins d'argent sans pouvoir avoir le droit d'être génial, sans être en mesure de prendre rapidement et de son proche chef les décisions qui s'imposent. En somme, conclut le professeur Henchey nous voulons bien que le ministère choisisse le motif musical mais non qu'il écrive toute la foutue symphonie!"

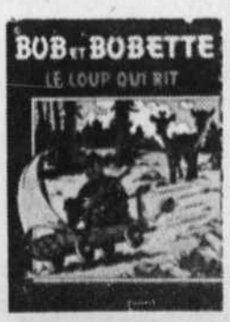
COLLÈGE FRANÇAIS
185 ouest, Fairmount — Métro Laurier — St-Joseph
— Situé à l'est d'Outremont — une rue au nord de Laurier
— Déclaré d'INTÉRÊT PUBLIC en 1969
— MEMBRE DE L'A.I.E.S. et de l'A.C.Q.
— Mixte, ouvert aux élèves canadiens-français et néo-canadiens.
—PENSIONNAT demi-pension, externat.
INSCRIPTIONS
*PRIMAIRE: Rue Fairmount — Tél.: 273-0774
Annexe Nord (Cartierville) 332-1383
Annexe Rive-Sud (Longueuil) 670-7660
TRANSPORT: Ville Laval, Montréal, la Rive-Sud
PENSIONNAT: à partir de 6 ans.
*SECONDAIRE: Secondaire I à Secondaire V
(programmes et examens du ministère — promotion par matières)
EXAMEN D'ENTRÉE en SECONDAIRE I :
le samedi 27 mars de 9 h à 12 h
COLLÉGIAL:
• Préparation au D.E.C. (Diplôme d'Études Collégiales) :
• Cours préparant aux structures d'accueil universitaires :
— SCIENCES DE LA SANTÉ
— SCIENCES PURES ET APPLIQUÉES
— SCIENCES DE L'ADMINISTRATION
— SCIENCES HUMAINES
— LETTRES - LANGUES
TRANSPORT: (Sec. collégial) — Trajet des autobus scolaires: St-Hilaire, Beloeil, St-Bruno, St-Hubert... Mtl, Laprairie, Brossard, St-Hubert, Laflèche... Longueuil, St-Lambert, Boucherville, Ville d'Anjou, St-Léonard, Ste-Thérèse-en-Haut, Ville Lorraine, Vimont, Fabreville, Ville Laval, St-François-de-Sales, St-Vincent de Paul et Montréal-Nord.
Pour renseignements, inscriptions et prospectus:
Tél.: 272-0754, 272-1455, 274-9401

un collège à laval... le collège montmorency
Il n'est jamais trop tard pour approfondir vos connaissances...
Le Collège Montmorency vous offre un service d'Éducation permanente
Quelques-uns des cours offerts:
Initiation à la gestion industrielle
Sciences de l'administration
Architecture
Cinéma et littérature
Droit
Sciences humaines
Lettres (arts et traduction)
Techniques administratives
Génie civil
Secrétariat
Sciences sociales
Géographie - Histoire
Consultez le dépliant du Service de l'Éducation permanente ou demandez le prospectus S.E.P.



Le nouveau campus du collège Montmorency sera ouvert en septembre 1976, au 475, boul. de l'Avenir, centre-ville de Laval.
CP. 405 CHOMEDEY, VILLE DE LAVAL TÉL: 667-5100

EDITIONS TOURET
LIBRAIRIE ACCRÉDITÉE
LIVRES
SPÉCIALISÉS DANS LA LITTÉRATURE
JEUNESSE DE 3 À 12 ANS
JEUX ÉDUCATIFS
Albums à colorier-Décalcomanies
Boîte de jeux de domino-Loto-Puzzles-
1? boites de différents jeux-Collages
DISTRIBUTEURS EXCLUSIFS
DES ÉDITIONS ERASME



ÉDITIONS TOURET
Distributeurs exclusifs
1370 est, rue Beaubien
Montréal tél.: 279-0843
CHEZ TOUS LES LIBRAIRES

40 millions pour bilinguiser les fonctionnaires fédéraux

par G.G. DUCLOS

Dans ses salles de cours, la Commission de la fonction publique du Canada, responsable de l'enseignement des langues aux fonctionnaires fédéraux, a reçu, l'an dernier, 9,964 étudiants: 6,445 en cours intensifs et continus et 3,519 en cours de durée variable ne dépassant pas 250 heures durant l'année.

Ce sont évidemment les étudiants du premier groupe qui suscitent le plus d'intérêt chez le contribuable qui n'est pas sans savoir qu'à plein traitement, ces fonctionnaires peuvent passer jusqu'à 52 semaines en classe, pendant les heures normales de travail pour apprendre l'une ou l'autre des langues officielles du Canada.

On nous demande aujourd'hui combien coûte cet enseignement du français ou de l'anglais, langue seconde, à des adultes dont les fonctions exigent qu'ils soient bilingues. La réponse se trouve dans les prévisions budgétaires du gouvernement fédéral. Pour l'année 1975-1976, le budget de l'enseignement des langues aura été de $39,080,000.

C'est en réponse à une recommandation de la Commission royale d'enquête sur l'organisation du Gouvernement (Commission Glassco), que la Commission de la fonction publique a instauré l'enseignement des langues. En janvier 1964, elle ouvrait à Hull sa première école avec 42 étudiants et cinq professeurs. Depuis, elle a produit 12,000 diplômés.

Ce premier établissement a essaimé progressivement. Aujourd'hui le français et l'anglais, langues secondes, s'enseignent dans quatorze centres ou écoles groupant 420 classes, dont 343 dans la région de la capitale nationale. Dans ces établissements, 1,583 professeurs dispensent leur enseignement aux employés de la Fonction publique proprement dite ainsi qu'à ceux de sociétés de la couronne de même qu'aux membres de la Gendarmerie royale et même à certains fonctionnaires provinciaux et municipaux. Dans ce dernier cas, l'enseignement se fait sous forme d'échange de services, des gouvernements provinciaux formant de leur côté, en retour, des fonctionnaires fédéraux.

Pendant les premières années, l'enseignement respectait le plus possible le régime de travail des fonctionnaires. C'est ainsi qu'ont existé concurremment des cours quotidiens d'une heure, des cours de deux heures, trois fois la semaine, des cours de trois heures, deux fois la semaine, etc. Vinrent ensuite des cours cycliques de trois semaines, trois fois l'an et d'une durée de trois ans. Cette flexibilité limitait les inconvénients au sein des ministères, mais, pédagogiquement, elle n'était pas des plus heureuse. Notons aussi que le processus était lent et n'aurait pas permis d'atteindre l'objectif gouvernemental de "bilinguisation" prévu pour la fin de 1978.

De ces expériences, on en vint, en septembre 1973, à l'instauration des cours intensifs et continus. Ces cours s'adressent aux titulaires de postes désignés bilingues ainsi qu'aux fonctionnaires nouvellement nommés à de tels postes.

Si les cours sont pour tous intensifs et continus, ils n'ont toutefois pas pour but de conduire ceux qui les suivent à une égale connaissance de la langue seconde.

Il existe en fait quatre niveaux d'exigences et c'est peut-être ce qui déconcerte un certain public auquel il arrive de s'étonner qu'un "diplômé" des cours de français, par exemple, ne puisse converser couramment. En l'occurrence, le "diplômé" répond aux exigences de son poste. Son degré de connaissance du français lui permet de s'acquitter de sa tâche et cela suffit. S'il désire accéder à un poste qui commande une meilleure maîtrise de la langue seconde, il devra parfaire ses connaissances.

De façon générale, l'enseignement repose sur deux méthodes de base: **Contact Canada,** né en 1969, pour l'enseignement de l'anglais et **Dialogue Canada** mis au point en 1971, pour celui du français. A ces méthodes s'en ajoutent quelques unes d'appoint, les unes très traditionnelles, les autres expérimentales.

Contact Canada a été conçu de façon à utiliser les talents, aptitudes et connaissances de l'étudiant. La plus grand partie de l'apprentissage se fait sans recours aux longues explications grammaticales, tout comme lorsqu'on apprend à un enfant sa langue maternelle.

De son côté, **Dialogue Canada** repose sur des techniques audiovisuelles inspirées de la célèbre méthode de Saint-Cloud **(Voix et Images de France).** Par le son et l'image, l'étudiant s'initie au vocabulaire et à la syntaxe de la langue qu'il apprend.

Anglophone ou francophone, le fonctionnaire-étudiant aura été d'abord soumis à des tests de classement et d'aptitudes qui permettront de le placer dans un groupe de collègues de niveau proche du sien tant du côté aptitudes que degré de connaissance de la langue à apprendre. (Un groupe ne dépasse jamais dix étudiants dont l'âge peut s'échelonner jusqu'à 60 ans).

Pendant son cours, le fonctionnaire se présentera à diverses épreuves destinées à mesurer ses progrès, tout comme il le ferait dans un collège ou une université.

Lorsqu'il semblera prêt à l'épreuve finale, on le soumettra à l'Examen de connaissance de la langue seconde, dit E.C.L. Cet examen mesure l'habileté d'une personne à lire, écrire, comprendre et parler la langue seconde. Si l'épreuve est concluante, l'étudiant entre ou retourne à son ministère. Si elle ne l'est pas et qu'il n'a pas épuisé ses 52 semaines, il retourne en classe et se présente de nouveau, plus tard, au même examen.

S'il arrive qu'un fonctionnaire échoue sans espoir de succès, on l'affecte à un poste où la connaissance d'une des deux langues officielles suffit. A qui s'interroge sur les taux de succès, les statistiques peuvent répondre, du moins en partie.

En lisant par exemple les statistiques de 1975, il faut savoir que les 6,445 personnes passées aux cours intensifs n'y sont pas toutes arrivées en même temps. Les chiffres tiennent compte de tous les inscrits, y compris ceux qui ne sont arrivés qu'en décembre, et ceux qui poursuivaient une formation entreprise en 1974.

Compte tenu de cet élément, voici les faits: 51.4 pour cent des étudiants de 1975 ont déjà réussi l'E.C.L.; 3.8 pour cent ont dû quitter parce que la Commission estimait qu'ils s'acheminaient vers un échec; près de 5.1 pour cent se sont retirés pour des raisons personnelles: manque d'intérêt, santé, mutation, déplacement, etc. Enfin, 39.7 pour cent poursuivaient leur formation après le 31 décembre.

A ce qui précède s'ajoutent les cours spéciaux et non-continus qui, on l'a vu plus haut, ont touché, l'an dernier, 3,519 personnes: 3,129 aux cours de français et 390 aux cours d'anglais. Il s'agit ici de cours de quelques heures par semaines jusqu'à un maximum de 250 heures pendant l'année.

Comme aux autres cours, on y trouve des gens de toutes les catégories d'emploi, depuis des cadres de la haute direction jusqu'au personnel du soutien administratif.

Dans l'établissement des plans d'avenir, nous retenons comme hypothèse que la demande en faveur d'une formation plus avancée s'accroîtra à mesure que le bilinguisme fondamental se répandra dans l'ensemble de la Fonction publique. Au plan pédagogique, les exigences d'une plus grande compétence linguistique entraîneront également une remise en question de certaies méthodes en usage.

Dans cette optique, se sont poursuivis en 1975 des travaux approfondis sur les processus d'apprentissage des adultes et sur les moyens d'assurer une corrélation plus étroite entre les exigences linguistiques des postes bilingues, les programmes de formation et les tests de connaissances linguistiques.

La Direction générale du perfectionnement est toujours à la recherche de méthodes nouvelles, afin que l'enseignement des langues donne les meilleurs résultats possibles au coût le plus économique de temps et d'argent.

■ *L'auteur est le directeur général de la Direction générale du perfectionnement de la Commission de la Fonction publique du Canada.*

Budget de l'enseignement des langues

1968-1969	$4,185,000
1969-1970	5,084,000
1970-1971	6,756,000
1971-1972	9,427,000
1972-1973	11,470,000
1973-1974	15,906,000
1974-1975	29,260,000
1975-1976	39,080,000
	Total $121,138,000

N.B. Avant 1968, le coût de l'enseignement des langues relevait des frais généraux; on ne peut donc l'identifier comme tel.

Inscriptions

Année	Total	Français	Anglais
1964	117	67	50
1965	1,872	1,602	270
1966	2,764	2,207	547
1967	4,233	3,138	1,095
1968	4,143	3,278	865
1969	5,024	4,206	818
1970	6,563	5,798	765
1971	8,251	7,133	1,118
1972	10,347	8,713	1,634
1973	6,603	5,655	948
1974	8,737	7,466	1,271
1975	9,964	8,921	1,043
Total* **	**68,618**	**59,184**	**10.424**

(*) En 1968, les cours passaient d'un régime d'une heure par jour à des sessions d'immersion de trois fois trois semaines par année.

(**) En 1973 était institué le régime des cours intensifs et continus.

(***) Chez plusieurs fonctionnaires, l'enseignement s'est échelonné sur plusieurs années. En conséquence, le nombre total des inscriptions surpasse le nombre réel des étudiants.

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique

SESSION D'AUTOMNE 1976
PROGRAMMES D'ÉTUDES DES 2e ET 3e CYCLES

DATE LIMITE DE DEMANDES D'ADMISSION: **1er avril 1976**

INRS·Eau (M.Sc.)

PROGRAMME:
La première année, tous les étudiants suivent les mêmes cours dans les différentes disciplines concernées par l'eau.
La deuxième année, par des cours à options, permet la spécialisation dans un domaine d'études spécifiques.

ADMISSION:
Les candidats devront posséder un diplôme de premier cycle universitaire ou l'équivalent dans une des disciplines suivantes:
- agronomie
- foresterie
- géologie
- économique
- géographie
- mathématiques
- chimie
- biologie
- génie
- physique

ENDROIT:
Complexe Scientifique du Québec, Sainte-Foy, Qué.

INRS·Énergie (M.Sc. et D.Sc.)

RECHERCHE:
La recherche à l'INRS-Énergie se divise en quatre domaines:
- Interaction Laser-Matière
- Confinement d'un plasma chaud
- Application des plasmas
- Technologie des réacteurs à fusion

De plus, les étudiants peuvent participer aux projets de recherche de l'IREQ dans les domaines suivants:
- Haute tension
- Mécanique
- Grande puissance
- Matériaux
- Électrochimie
- Mathématiques appliquées

ADMISSION:
Les candidats devront posséder un diplôme de premier cycle universitaire ou l'équivalent dans une des disciplines suivantes:
- physique
- chimie
- métallurgie
- génie physique
- génie chimique
- génie métallurgique
- génie électrique
- génie mécanique
- mathématiques appliquées

ENDROIT:
Varennes (20 milles du centre de Montréal).

INRS·Télécommunications (M.Sc.)

RECHERCHE:
La recherche à l'INRS-Télécommunications comprend:
- Traitement des signaux numériques
- Télé-informatique
- Téléphonie

ADMISSION:
Les candidats devront posséder un diplôme de premier cycle universitaire ou l'équivalent dans une des disciplines suivantes:
- génie électrique
- mathématiques appliquées
- génie physique
- physique

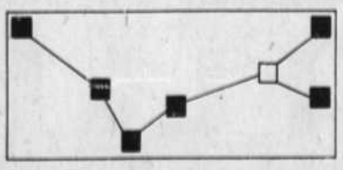
ENDROIT:
Ile des Soeurs, Verdun

SOUTIEN FINANCIER:
Aide financière sous forme de bourse et/ou de travail de recherche disponible. Les candidats sont cependant encouragés à faire des demandes de bourses à d'autres organismes, et il en sera tenu compte lors de la sélection des candidats.

INSCRIPTION
Pour obtenir les formulaires d'inscription et tout renseignement supplémentaire, s'adresser au:

Secrétariat général
INRS
Complexe Scientifique du Québec
Case Postale 7500
Québec
G1P 3W8
Tél.: 657-2508

LE RÉSEAU DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
L'Institut national de la recherche scientifique est l'une des unités constituantes du réseau de l'Université du Québec



Rosaire Hamelin
Ghislain Martel
Géographie nationale du Canada
(géographie 412)
Un cahier indispensable au secondaire second cycle. **$3.60**
Corrigé **$6.00**
Ne ratez pas l'examen!!!
guérin
4440, rue SAINT-DENIS MONTRÉAL H2J 2L1
TÉL.: 843-6241 849-2303

DISTRIBUTEUR GROSSISTE

- Arts plastiques
- Matériel audio-visuel
- Matériel de bureau
- Matériel scolaire

aux maisons d'enseignement
Jacques Darche inc
1100 ouest, rue Galt,
SHERBROOKE, QUÉ.

la collection de poche
Points
publie
Volume simple • $2.60
double •• $2.95
triple ••• $3.95
quadruple •••• $4.95
R. Barthes, A. Césaire, M. Crozier, I. Illich, F. Fanon, J. Lacan, H. Lefèvre, K. Lorenz, J. Monod, J.P. Richard, W. Rostow, A. Soljénitsyne, P. Sollers.
EDITIONS DU SEUIL

Points c'est tout.

en librairie
Paul Gay
Notre roman
Panorama littéraire du Canada français
éditions hurtubise hmh
380 ouest rue craig montréal

Pour recevoir gratuitement le catalogue des collections de poche, des Éditions du Seuil:
RETOURNEZ CE COUPON AUX:
Editions du Seuil (Ltée) 539 Lebeau, Ville St-Laurent Mtl.
NOM .....
ADRESSE .....
VILLE ..... CODE POSTAL: .....
PROFESSION .....

Un gel du budget de la recherche... qui a rassuré les chercheurs québécois

par GILLES PROVOST

Pendant que tous les universitaires canadiens, déjà éprouvés par quelques années de vaches maigres, ne savent plus dans quelle oreille clamer leur désespoir à la suite des dernières coupures fédérales dans les budgets de recherche, ce sont plutôt de discrets soupirs de soulagement qu'on peut entendre actuellement au sein de la communauté scientifique francophone du Québec.

Et pourtant, le Gouvernement du Québec vient d'annoncer à son tour qu'il gèlera le budget global de son principal programme de subvention à la recherche universitaire! Tout au plus le programme de Formation de chercheurs et d'action concertée (FCAC) sera-t-il réaménagé pour "indexer" les montants des subventions de recherche. En contrepartie, ces dernières deviendront évidemment plus rares...

Les chercheurs auraient évidemment préféré que Québec intensifie davantage son effort de recherche en augmentant encore d'environ 26% le budget du programme FCAC comme cela avait été le cas l'an dernier.

Mais, quand ils cessaient de rêver en couleur, les chercheurs avaient surtout très peur: de toutes les provinces canadiennes, Québec est celle qui investit le plus dans la recherche universitaire. Au contraire, les autres provinces ont tendance depuis quelques années à réduire leur contribution à la recherche, quitte à laisser le champ libre aux "largesses" d'Ottawa.

Aussi, sans oser l'avouer, on craignait sérieusement que Québec, ployant sous le fardeau des Olympiques et de la Baie James, ne décide aussi de couper sérieusement ses subventions...

Le gel actuel, assorti d'une hausse du montant de chaque subvention accordée, est donc un moindre mal qui plait surtout aux chercheurs francophones. Ces derniers sont en effet particulièrement favorisés par ce programme qui vise explicitement à combler le retard de la recherche québécoise en accordant un appui stable à des équipes bien structurées qui offrent un potentiel intéressant dans des domaines prioritaires pour le Québec.

Les institutions francophones du Québec ont donc reçu la majeure partie des $6 millions que Québec a distribué à des équipes de recherche en 1975, du $1.6 million attribué à des centres de recherche, des $300,000 distribués à des services auxiliaires (centres de calcul etc), des $500,000 de subventions générales administrées par les universités elles-mêmes, des $250,000 destinés à aider l'édition des revues scientifiques, etc. Encore l'an prochain, c'est plus de $8.5 millions qui sera ainsi réparti entre les chercheurs du Québec, sans parler de tous les contrats ou subventions fournis par les ministères individuels dans l'accomplissement de leur mission particulière.

A l'université de Montréal, par exemple, ce programme a un impact majeur: en 1969, le gouvernement provincial ne fournissait que 7% du budget de recherche; en 1975, la proportion est passée à plus de 23% et près de la moitié provient du programme FCAC. Et encore, ces chiffres excluent les montants versés aux HEC ou à polytechnique...

Le phénomène est encore plus marqué à l'université Laval qui se vante de recevoir environ le tiers des subventions du programme FCAC. A elles seules, ces subventions représentent près de 20% du budget de recherches de cette institution qui est aussi la plus grassement subventionnée par le Conseil des Arts du Canada, parmi toutes les universités du pays...

On se ferait pourtant illusion si on croyait que les chercheurs canadiens-français roulent tous en Cadillac: encore maintenant, les université anglophones reçoivent environ la moitié des subventions fédérales à la recherche québécoise.

Si on déduit l'inflation pour parler en termes de dollars constants, le budget de recherche de l'université de Montréal n'a augmenté que de 10% depuis 1970 et on prévoit qu'il diminuera l'an prochain. (L'U. de M. prend soin d'exclure de ces chiffres l'école polytechnique qui a fait un bon formidable en partant pratiquement de rien il y a quelques années à peine...)

Même avec l'aide substantielle du gouvernement québécois, les budgets de recherche de l'université Laval sont loin d'avoir progressé au même rythme que le budget global de l'institution: en 1969, la recherche représentait 21% du budget de l'université; en 1975, le pourcentage est tombé à un modeste 12%.

Au total, l'aide provinciale permet donc simplement aux francophones de ne pas perdre le chemin péniblement parcouru depuis dix ans et de ne pas être trop pénalisés par rapport aux institutions anglophones qui ont souvent pu se donner des fonds de dotation grâce à quelques mécènes de l'industrie et qui ont plus facilement accès aux contrats industriels.

Si tous se retrouvent finalement à peu près sur le même pied, il n'en reste pas moins que la situation actuelle de la recherche universitaire n'est guère rose: de 1974 à 1975, par exemple, les fonds fédéraux de recherche dépensés dans les universités n'ont augmenté que de 5% alors que l'inflation atteignait les 15% dans ces domaines hautement technologiques.

De plus, cet argent est de plus en plus dispensé sous forme de recherches fortement orientées ou même de contrats de recherche très spécifiques. Présentement, les universités s'inquiètent grandement de cette tendance qui les détourne de leurs priorités éducatives même si elle permet d'assurer la survie de plusieurs équipes en attendant des jours meilleurs. En revanche, cela permet généralement d'obtenir des résultats plus directement applicables...

Pour ce qui est des subventions moins orientées, la situation est beaucoup plus pénible: de 1969 à 1974, par exemple, le budget total du Conseil national de recherches du Canada n'a augmenté que de 7% pour atteindre les $69 millions. En dollars constants, par contre, cela représente une baisse d'au moins 25%. D'ailleurs, pendant la même période, le même organisme a dû multiplier ses bourses si bien que le pouvoir d'achat moyen de ces subventions a diminué de 41% de 1969 à 1974.

Pour couronner le tout, le programme d'austérité actuel a amené un gel du budget du CNRC, si bien que cet organisme a dû supprimer son concours de juin pour l'obtention de bourses de recherche. Les chercheurs dont la bourse arrivait à échéance à ce moment devront donc vivre de l'air du temps jusqu'à l'automne prochain...

Pour continuer à financer de nouveaux projets rendus nécessaires par des problèmes inédits et urgents, le CNRC prévoit même réduire ou même annuler certaines subventions déjà promises à des chercheurs. Ces coupures entraineront inévitablement des mises à pied au niveau du personnel de soutien.

Pour sa part, le Conseil de recherches médicales du Canada (CRM) avait réussi à suivre au moins le rythme de l'inflation depuis 1969, si bien qu'en dollars constants, son budget était demeuré à peu près stable. Pourtant, cela n'avait été possible que grâce aux efforts particuliers du ministère fédéral de la Santé qui a décidé depuis deux ans de puiser dans son budget de fonctionnement ordinaire pour combler les besoins du CRM que le Trésor fédéral a laissés à découvert.

Malheureusement, l'austérité actuelle ne permet plus d'avoir recours à ce subterfuge et le gel du budget se fera au niveau précédemment alloué par le Conseil du Trésor. En d'autres termes, le budget du CRMC diminuera de $3 à $4 millions cette année, au grand désespoir du monde médical.

Au Québec, ces coupures se feront particulièrement sentir puisque le gouvernement provincial a décidé de sabrer dans les budgets de recherches que plusieurs hopitaux prélevaient à même leur budget de fonctionnement ordinaire. Dorénavant, ce ne sera plus toléré et ces chercheurs devront entrer en compétition avec leurs collègues de toute la province pour obtenir des fonds. Si le robinet fédéral se ferme au même moment, on peut prévoir des grincements de dents.

Le seul domaine où on note une croissance sérieuse depuis 1971, c'est celui de la recherche en sciences humaines puisque les dépenses fédérales dans ce secteur universitaire ont augmenté d'environ 75% entre 1971 et 1975. Présentement, le Canada est un des pays qui consacre la plus forte proportion de son budget de recherche aux sciences humaines et sociales.

En termes absolus, pourtant, les chiffres sont ridiculement faibles: sur un budget fédéral global de $1.5 milliard en 1975-76, le gouvernement fédéral ne consacre que $22 millions à la recherche universitaire en sciences humaines, selon les chiffres que vient de publier le Conseil canadien de recherche en sciences sociales.

On est encore loin de la priorité absolue que devaient avoir les activités de recherche en sciences humaines aux yeux du Comité sénatorial sur la politique scientifique. D'ailleurs le budget du Conseil des Arts est maintenant gelé pour ce type de recherches.

Dans ce contexte, les universités sont très inquiètes de constater que les jeunes diplômés canadiens ne s'orientent vers la recherche que s'ils ne trouvent pas d'emploi ailleurs... Il y a quelques années, au contraire, c'étaient les plus doués qui décidaient de poursuivre en recherche.

Tout cela, dit-on, compromet gravement la formation des spécialistes dont le pays aura bientôt besoin et on cherche en vain la relève qui remplacera les universitaires de carrière vieillissants qui assurent présentement l'enseignement.

Heureusement que le Québec accueille beaucoup de boursiers étrangers: ce sont eux qui assurent de plus en plus la survie de nos laboratoires.

en librairie

E.J. Duchesnay
Les mammifères du Québec

éditions hurtubise hmh
380 ouest rue craig montréal

GENEVIÈVE RACETTE
Initiation à l'histoire 210
une démarche historique
Un anti-manuel illustré d'exemples conçus par des étudiants au secondaire, premier cycle. $7.95
Guide pédagogique $5.95
guérin

Didier
Marcel Didier (Canada) Ltée / Ltd.
1442 Avenue McGill College, Montréal, Québec, Canada H3A 1Z6 — Tél.: (514) 288-7191
ENSEIGNEMENT DES LANGUES
ESPAGNOL
ITALIEN
PORTUGAIS

Les oeuvres complètes de:
LÉONARD DE VINCI
Éditions Atlas
en 2 volumes, 27½ x 37cm
532 pages
1550 illustrations
16 tables hors texte
Reliure et coffret en toile de grand luxe

Ce travail unique n'a laissé aucune place à la banale littérature non plus qu'à des divagations esthétiques. On n'a même pas voulu replacer l'artiste et le savant dans le cadre de l'époque en rappelant les événements historiques de son temps. C'est un recueil de monographies visant à présenter dans chacune de ses activités un Léonard vivant et naturel et donnant pour la première fois la seule représentation complète de son génie multiforme.

C'est un livre destiné aux chercheurs et à tous les lecteurs s'intéressant à l'histoire des sciences et des arts.

les encyclopédies populaires inc.
6596 Boul. St-Laurent — Montréal, Qué. H2S 3C6 — Tél. 270-4347

FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES

CYCLES SUPÉRIEURS

CERTIFICAT / DIPLÔME / MAÎTRISE / DOCTORAT

Les formulaires de demande d'admission peuvent être obtenus au secrétariat du département où l'étudiant désire s'inscrire, dans le cas de la Faculté des arts et des sciences, et dans les secrétariats respectifs, dans le cas des autres facultés.

Aménagement (Faculté)	
Architecture	343-6019
Urbanisme	343-6865
Anthropologie (Département)	343-7329
Bibliothéconomie (École)	343-6044
Chimie (Département)	343-7602
Communication (Section)	343-6039
Criminologie (École)	343-6523
Démographie (Département)	343-6610
Droit (Faculté)	343-7731
Éducation physique (Département)	343-6151
Études anciennes et modernes (Département)	343-6222
Études anglaises (Département)	343-6236
Études françaises (Département)	343-6213
Études médiévales (Institut)	343-7609
Géographie (Département)	343-6208
Géologie (Département)	343-6820
Histoire (Département)	343-6238
Histoire de l'art (Section)	343-6182
Histoire et sociopolitique des sciences (Institut)	343-7351
Informatique (Département)	343-6780
Linguistique et philologie (Département)	343-6221
Littérature comparée (Programme)	343-6609
Mathématiques (Département)	343-6743
Médecine (Faculté)	343-6300
Administration de la santé	343-6170
Nutrition	343-6398
Orthophonie et audiologie	343-6416
Santé communautaire	343-6140
Médecine dentaire (Faculté)	343-6076
Médecine vétérinaire (Faculté) (Saint-Hyacinthe)	773-8521
Musique (Faculté)	343-7764
Nursing (Faculté)	343-7486
Optométrie (École)	343-6083
Pharmacie (Faculté)	343-6445
Philosophie (Département)	343-6464
Physique (Département)	343-6670
Psychologie (Département)	343-6489
Psycho-éducation (École)	382-2972
Relations industrielles (École)	343-6627
Sciences biologiques (Département)	343-6581
Sciences économiques (Département)	343-6540
Sciences de l'éducation (Faculté)	343-7622
Science politique (Département)	343-6579
Service social (École)	343-6597
Sociologie (Département)	343-6620
Théologie (Faculté)	343-7080
Traduction (École)	343-6221

ÉCOLES AFFILIÉES:

École polytechnique	344-4966
Écoles des Hautes Études commerciales	343-4336

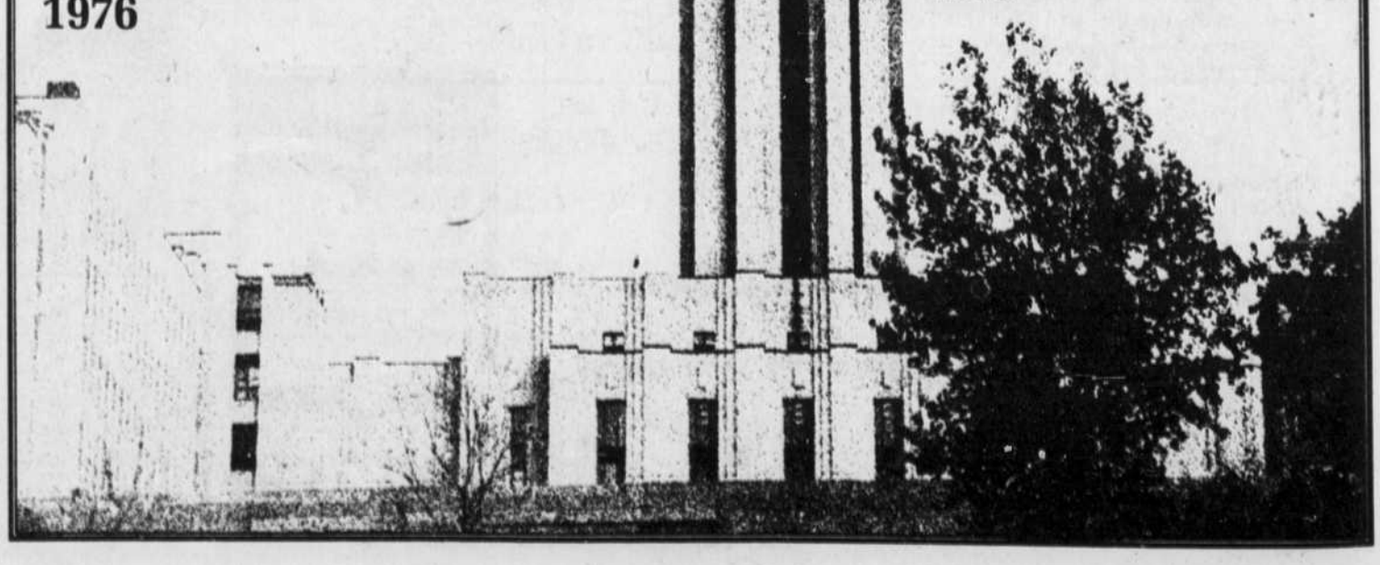
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

TRIMESTRE D'AUTOMNE 1976

Les formulaires de demande d'admission aux cycles supérieurs doivent être adressés au:

Bureau du registraire (admission)
Université de Montréal
Case postale 6205-SUCCURSALE A
Montréal H3C 3T5

AVANT LE 1er AVRIL 1976



Derrière la lutte contre l'inflation

Les gouvernements organisent la dégradation des conditions de vie

par

PIERRE BEAULNE

En 1975 la crise économique s'est amplifiée. Le patronat a durci ses positions. Il a exigé et obtenu du gouvernement fédéral la mise en oeuvre d'une politique d'austérité sans précédent. Mentionnons entre autres: le blocage des hausses salariales, le gel de l'embauche au fédéral, les coupures budgétaires de l'ordre de $1.5 milliard dont la suppression de l'indexation des allocations familiales, l'augmentation de la cotisation pour l'assurance-chômage (1.4 à 1.6 - 1.7%), l'exclusion du programme des personnes âgées, le prolongement des délais d'attente, la réduction des prestations spéciales et le relèvement du seuil de chômage à partir duquel le gouvernement cotise au fonds. Sur le plan monétaire, inversement à ce qui se produit aux États-Unis, le fédéral s'est engagé dans une politique restrictive (le taux d'escompte a été relevé en septembre 1975 de 8.25 à 9.00 puis à 9.25% en mars 1976). Dans la foulée les taux hypothécaires sont remontés à 11 - 12%, les conditions de prêts à la consommation sont devenues plus onéreuses (une carte de crédit coûte plus de 18%).

Le gouvernement Trudeau dira qu'il faut "briser la psychose inflationniste"; nous soutenons qu'il cherche à dégrader les conditions de vie des Canadiens.

Dans ses mémoires soumis au gouvernement, le patronat du Québec, via le C.P.Q., déplorait pour sa part que le ralentissement de l'économie n'ait pas provoqué "l'assainissement nécessaire à toute reprise". Non content de l'effet purgatif d'un rythme d'inflation en 1975 de 10.8% et d'un niveau de chômage de 8.8%, le C.P.Q. engageait le gouvernement du Québec à aller plus loin dans la voie de la liquidation des budgets sociaux et des politiques d'austérité populaire. Docile, le gouvernement du Québec s'est exécuté.

Lors de la présentation des crédits en 1975-76, le gouvernement a limité l'augmentation des dépenses à 13.1%... alors que le C.P.Q. recommandait 13%.

En cours d'exercice toutefois, les dépassements budgétaires se sont multipliés. Deux budgets supplémentaires ($65 millions en juin et $573 millions en novembre) ont porté le déficit de $300 millions prévu initialement à $657 millions (sans compter celui du RREGOP: $103 millions). L'accroissement des investissements des sociétés d'Etat de $1.5 à $3 milliards s'est également répercuté sur les emprunts. Initialement prévus à $689 millions, les emprunts garantis s'élèveront finalement à plus de $1,100 millions. Pour financer le projet du siècle, l'Hydro à elle seule a dû aller chercher $875 millions en 1975. Pour couvrir ses besoins en 1976, la société a négocié sur les places newyorkaises un emprunt de $1 milliard au taux qualifié d'"avantageux" de 10¼%. Enfin, si l'entrée de Québec dans le dossier olympique a apporté un certain apaisement aux esprits tourmentés par le problématique "écart" de $800 millions, il n'en reste pas moins que l'avance de $50 millions consentie en novembre à la Régie des Jeux a marqué le début des contraintes de liquidités du gouvernement.

Ce survol rapide de la conjoncture montre à l'évidence que les budgets des services sociaux ont lourdement grevé les capacités financières du Québec... C'est donc sur ce terrain qu'on verra se déployer les politiques d'austérité. Dès le 4 novembre 1975, le gouvernement du Québec adoptait la copie conforme des mesures fédérales de contrôle des salaires... pour usage dans le secteur public. Fin novembre, il décrétait l'Etat d'urgence financier au sein de l'appareil administratif. Objectif: éviter une injection monétaire de $100 millions en gelant l'embauche, récupérer $200 millions en utilisant les "crédits périmés", le gel des effectifs faisant toutefois exception pour les inspecteurs de viande (avariée?), la Sûreté du Québec et les inspecteurs du ministère du Revenu.

Prenant prétexte de la lutte contre l'inflation, le gouvernement refusait en novembre de relever le taux du salaire minimum, concédant finalement en décembre une augmentation minimale de $0.20. Par le truchement des nouveaux règlements à la loi d'aide sociale, le gouvernement portait ses attaques contre les assistés sociaux. Désormais, ceux-ci sont placés dans l'obligation d'occuper n'importe quel emploi. En cas de refus, les prestations sont graduellement réduites et même supprimées dans certains cas.

Aujourd'hui, les agressions du pouvoir contre les services sociaux d'enseignement et de médecine s'intensifient. La volonté patente de réduire ces services trouve son écho aux tables de négociations du secteur public depuis 9 mois.

Alors que le salaire réel des enseignants a augmenté de 14.9% en 1974-75, le gouvernement propose actuellement au groupe un relèvement de 12.3% en 1975-76, 8% en 1976-77, et 6% en 1977-78, lors même qu'un rattrapage important s'impose.

Le gouvernement annonçait récemment qu'il supprimait l'indexation des subventions d'équilibre budgétaire aux commissions scolaires, collèges et universités. Les maisons d'enseignement du Québec devront donc absorber elles-mêmes les frais additionnels entraînés pour l'achat de biens et services. Comme il est impossible de ne pas payer les hausses des tarifs de l'huile à chauffage, de l'électricité, de l'entretien, le gel de l'enveloppe budgétaire se traduira par une baisse des services éducatifs.

A noter, le dérapage du secteur de l'éducation s'est amorcé dès les débuts des années' 70. On peut retrouver dans les énoncés de principes du gouvernement à l'occasion de la présentation des budgets l'intention affirmée de réduire la croissance des dépenses d'éducation. L'ampleur de la crise actuelle et la nécessité où se trouve le gouvernement d'alimenter en priorité l'entreprise privée amène celui-ci à mettre en péril le développement même de l'école publique québécoise.

On retrouve le pendant de cette politique dans les hôpitaux. En effet, le gouvernement a annoncé qu'il réduisait de 2.5% les augmentations prévues des budgets des hôpitaux généraux. Comme celles-ci devaient augmenter de 3.5%, cela laisse à peine 0.7%. De plus comme le gouvernement refuse d'assumer le déficit de 5% encouru en 1975, les administrations sont abandonnées à leur sort et invitées à se débrouiller seules. Déjà on a constaté les réductions de services à certains endroits.

Compte tenu de ces compressions, le gouvernement a tout de même prétendu qu'il serait possible de maintenir le niveau et la qualité des services. Comment? Par un accroissement de la productivité des travailleurs du secteur public.

Faire produire plus à moins de travailleurs au même salaire, voilà la formule magique! Ainsi, dans les hôpitaux, le gouvernement offre la mobilité (la buanderie aux cuisines à l'heure de pointe) et le non-renouvellement des postes vacants. Dans l'enseignement secondaire, il propose l'accroissement de la charge d'enseignement de 22.7 périodes à 25 périodes. A l'élémentaire, il exige la présence à plein temps 32½ heures pour les tâches d'enseignement, les rencontres pédagogiques, surveillance et "autres tâches connexes". Pour le personnel de soutien, le gouvernement refuse de négocier le plan de classification, refuse la demande de griefs sur la tâche et se réserve le droit de fixer les heures de travail. Aux fonctionnaires, aux professionnels du gouvernement, il demande 2½ heures de plus par semaine. Comment peut-on s'étonner dans ces conditions de voir se développer la résistance des travailleurs du secteur public aux augmentations de "productivité"? Au lieu d'accroître la productivité par un accroissement des ressources humaines et matérielles, le gouvernement procède à l'inverse en réduisant les personnels et en intensifiant la charge de travail de ceux qui resteront.

Pour les partenaires mineurs du gouvernement la situation s'est passablement assombrie. Les commissions scolaires sont en bonne voie d'asphyxie. Déjà, en 1974-75, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (F.C.S.C.Q.) dénonçait les détournements de fonds réalisés par le ministère de l'Education. En effet, l'appréciation du rôle d'évaluation avait rapporté $43 millions de plus que prévu au niveau de l'impôt foncier scolaire normalisé. En conséquence, le ministère avait pu réduire d'autant ses subventions, laissant les commissions scolaires supporter l'impopularité des hausses d'impôt. Dans le budget 1975-76, le gouvernement réduisait une fois de plus le taux de l'impôt foncier scolaire (de $1.25 à $1.05 du $100.). Sans que les besoins financiers des commissions scolaires aient diminué — bien au contraire — le gouvernement transférait aux municipalités une partie de l'assiette fiscale.

Aujourd'hui le gouvernement refuse de combler par des subventions d'équilibre additionnelles l'espace fiscal qu'il a transféré aux municipalités. De toute évidence les collectivités locales devront supporter le poids de surtaxes pour les dépenses autorisées inadmissibles aux subventions. Le gouvernement pourra en toute quiétude proclamer sa victoire sur l'inflation; les gouvernements locaux auront à assumer l'odieux d'une fiscalité plus onéreuse. De plus, ils devront se transformer en exécutants des basses oeuvres du pouvoir en réduisant les services scolaires et en réprimant les enseignants.

L'escroquerie du pouvoir est d'autant plus grande que le détournement de fonds vers l'école privée va continuer à s'amplifier. Dans les trois dernières années, les subventions à l'école privée ont progressé de 126% au regard d'une progression de 51.7% seulement à l'école publique. Le gouvernement subventionne les institutions privées à 60 ou 80% du coût moyen par élève de l'enseignement public au cours de l'année qui précède le versement de la subvention. L'école privée jouira donc en 1976 d'un avantage sensible sur l'école publique dans la mesure où sa subvention est calculée sur le coût moyen per capita de 1975 — un coût non comprimé.

Comme si cela ne suffisait pas, il faut maintenant subir le chantage aux augmentations d'impôt!

■ *M. Beaulne est économiste à la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ)*

McGILL Education permanente

Cours du soir de langues

commençant la semaine du 3 mai

Certificats de compétence en

• **Anglais et en Français** (5 niveaux de cours)
Conditions: 75% à l'exament des deux cours de 5e niveau

Tests de classement — pour les cours d'anglais les 12, 13 et 21 avril à 19 hres
— pour les cours de français: les 8 et 14 avril à 19 hres

• **allemand** • **espagnol** • **russe** • **italien**

Cour pour débutants

Pour recevoir une brochure donnant tous les détails, envoyer cette annonce avec votre nom et adresse au:

Centre d'éducation permanente,
Service des langues,
Université McGill,
772 ouest, rue Sherbrooke,
Montréal, H3A 1G1

ou composer **392-4901**

André Lefebvre
Michel Allard
Histoire du Canada à partir du Québec actuel

Un livre qui oblige l'étudiant à penser son histoire du Canada et à repenser l'histoire des autres.
Agréée par les Ministères de l'éducation du Québec et de l'Ontario.
Relié **$8.95**
Guide pédagogique **$5.95**

guérin
4440, rue SAINT-DENIS MONTRÉAL H2J 2L1
TÉL. 843-6241 843-2303

POUR TOUT CE DONT VOUS AVEZ BESOIN

en électronique

Radio, télévision, stéréophonie, radio-téléphone, antennes, tours instruments, livres, accessoires

VOYEZ

CITÉ ÉLECTRONIQUE

MONTRÉAL
3185 Hochelaga 525-2551
Place Versailles 351-1500
9797 Hochelaga 645-7461
LAVAL
Centre d'Achats Laval 681-2573
Centre d'Achats Duvernay 661-9403
LONGUEUIL
2187 De La Province 527-8943
QUÉBEC
383 Canardière 529-5793
TROIS-RIVIÈRES
Matteau inc. 2045 Royale 375-4779
SHERBROOKE
918 ouest King 569-9908
DRUMMONDVILLE
Délisle Electronique inc.
1157 boul. St-Joseph 478-4616
Les Galeries Drummond 477-4545

JUIN '76

ART ORATOIRE — ART DRAMATIQUE
ENSEIGNEMENT DE CULTURE PERSONNELLE

COURS DU JOUR ET DU SOIR
24 MAI — 28 JUIN
ADMISSION DÈS MAINTENANT

PROGRAMME DES ÉTUDES ENVOYÉ SUR DEMANDE

CONSERVATOIRE LASSALLE

1290, RUE SAINT-DENIS
MONTRÉAL H2X 3J7

288-4034

KIMBALL

Le plaisir commence avec un **SWINGER 300**,
tout le monde peut le jouer en 5 minutes,
2 doigts et un orgue **KIMBALL**

Swinger 300

Modèle 382 Italien Provincial, lignes classiques conçues par les artisans de KIMBALL.
Aussi autres modèles disponibles

SPÉCIAUX D'ENTREPÔT
SUR "SYNTHESIZER"
10-ARP-EXPLORER I
ORD. $1095.00
Spécial **$650.00**

1 orgue EMINENT
Démonstrateur
modèle 310 théâtre
Ord. $3795.00
Spécial **$2660.00**

12 "STRING ENSEMBLE"
Galtek
Ord. $1395.00
Spécial **$1050.00**

Banc inclus, 5 leçons gratuites, 5 ans de garantie sur composants électroniques, 1 an de service gratuit. Transport gratuit.

Disponible dans les 24 succursales

Galipeau musique Inc.

1480 EST, RUE FLEURY,
informations
387-2568

Commissions scolaires
une décentralisation administrative factice

Depuis le Rapport Parent, de façon progressive mais semble-t-il inexorable, les commissions scolaires perdent petit à petit l'essentiel de leur pouvoir aux dépens du ministère de l'Éducation.

Poste convoité auparavant, les diverses associations de parents doivent longtemps solliciter des éventuels candidats qui acceptent finalement de briguer un poste de commissaire "à condition de n'avoir pas à faire de campagne électorale"! Nombreux sont les indicateurs de ce type mettant en lumière l'affaiblissement des commissions scolaires.

Dans la même semaine, deux ministres ont publiquement établi que les commissions sont dorénavant dans le système scolaire une partie qui doit être beaucoup moins puissante que le ministère: Monsieur Parent a menacé de faire couper les subventions aux commissions scolaires qui paieraient les enseignants lock-outés et Monsieur Bienvenue a annoncé une décision unilatérale du Ministère de l'Education, déterminant les règles budgétaires de l'année prochaine et équivalant à plus de 15% de réduction budgétaire.

Les commissions scolaires ont commencé à perdre leur pouvoir lors de la mise en oeuvre des recommandations du Rapport Parent: les investissements massifs requis, les programmes nouveaux à coordonner, l'organisation scolaire à planifier, autant de raisons parmi d'autres justifiant le nouveau ministère de l'Education de prendre les choses en mains.

De plus un désir d'équité a amené le Ministère à intervenir: comme les commissions étaient à ce moment largement financées par la taxe scolaire (taux d'évaluation appliqué à un rôle d'évaluation), les commissions scolaires des régions les plus riches étaient beaucoup mieux munies que celles des régions les plus pauvres; ceci n'était pas sans effet sur les possibilités de réussite scolaire et la reproduction des élites. Il s'agissait de répartir plus égalitairement les argents disponibles.

Parmi les facteurs justifiant le ministère de s'imposer, il y a cette volonté de produire une homogénéité maximale des diplômes, c'est-à-dire de permettre que les citoyens de toutes les régions aient accès aux mêmes diplômes et que ceux-ci aient le même contenu et partant, la même reconnaissance et donnent la même possibilité d'emploi ou de poursuite des études à un niveau supérieur.

Il va sans dire que la "provincialisation" de la gestion des relations de travail a achevé de vider les commissions scolaires de leur pouvoir: non seulement l'essentiel des clauses importantes sont négociées à la table provinciale, mais encore faut-il que ces clauses aient été paraphées avant de s'entendre sur les clauses relevant de la table locale!

Il semble que nous vivions une étape importante de ce glissement de pouvoir: alors que l'on sait que le principal garant de l'autonomie est l'autofinancement, le Conseil scolaire de Montréal a accepté pour 1975-76 cette suggestion de Québec, de baisser de plus de 20% le taux de la taxe scolaire pour la région de Montréal et de recevoir en subventions l'équivalent de Québec. Un processus identique serait à se préparer pour cette année. Dans ces hypothèses l'autofinancement des commissions scolaires ne serait plus que de 10 à 20%, le reste étant comblé par des subventions du ministère.

L'argent et le pouvoir d'action ne peuvent encore être dissociés!

Actuellement, les commissions scolaires n'ont plus réellement le pouvoir d'emprunter (à Montréal c'est le Conseil scolaire qui répartit le produit des emprunts après autorisation du ministère, alors qu'en province les commissions ne peuvent emprunter qu'après autorisation du ministre), doivent même tenir leurs livres, présenter leurs statistiques et leur budget avec les formules du ministère, lesquelles doivent être présentées à l'instance centrale dans des délais sévères qui sont impartis par la loi.

Quant au financement, les commissions scolaires n'ont plus le pouvoir de décider elles-mêmes de la façon de constituer le rôle d'évaluation non plus que du taux d'évaluation: il s'agit là d'une prérogative du Conseil scolaire dans la région de Montréal, tandis qu'en province, ces décisions doivent être approuvées par le ministre et conformes aux normes du ministère.

Les programmes scolaires doivent être composés à partir des annuaires produits par le ministère pour les cours qui ne sont pas obligatoires. Les directeurs pédagogiques des commissions font entériner par les commissaires la grille des cours facultatifs qu'ils ont choisis: dans tous les cas il s'agit de cours prévus et décrits dans l'annuaire.

Toutes les décisions concernant l'immobilisation doivent être approuvées à Québec où les fonctionnaires les étudieront en fonction des normes d'investissement.

De fait la quasi-totalité des décisions prises par les commissions sont des décisions normées, c'est-à-dire, prises en fonction d'un ensemble de normes et de procédures fixées par le ministère: inscriptions, cours, évaluation, promotion, budgétisation, comptabilité, immobilisations, emprunts, taxation, etc...

Bien sûr, les commissions ont gardé quelques pouvoirs en plus de la gestion à l'intérieur des normes du gouvernement:

1) les commissions scolaires peuvent faire ce qu'elles désirent (même si ces décisions sont au-dessus des normes approuvées) avec un montant appelé curieusement "dépenses inadmissibles". Il s'agit d'une somme per capita de 43 dollars représentant environ 4,5% du budget global. Mais ces sommes sont souvent engagées pour des dépenses considérées comme renouvelables, c'est-à-dire, se répétant les années suivantes, telles que l'engagement de personnel, l'octroi d'un service supplémentaire auquel la population estimera dorénavant qu'elle a droit (transport scolaire à l'heure du dîner), de sorte que le montant des dépenses inadmissibles est souvent pré-engagé à 50%. Il reste donc dans ces cas 2 à 3% du budget aux commissaires et cadres scolaires "pour faire ce qu'ils veulent"!

2) les commissions scolaires peuvent introduire des programmes nouveaux de cours à titre expérimental à condition bien sûr que ces programmes correspondent aux objectifs du Ministère et soient administrés selon ses normes. Ce sont les fonctionnaires du Ministère qui décident de ces autorisations et qui jugent de leur financement. Les commissions n'ont là que le pouvoir de proposer et d'administrer selon les normes si le programme est approuvé!

3) il semble que le plus grand pouvoir des commissions scolaires soit d'assouplir la gestion du système scolaire, de l'"humaniser quelque peu" selon les termes d'un président de commission: ainsi on pourra (à même les dépenses "inadmissibles") ne pas renvoyer tous les professeurs que les normes du ministère font considérer comme étant en surplus, ceci en attendant un contingent plus important d'étudiants l'année suivante; on pourra encore encourager certaines activités parascolaires. Mais toutes ces interventions, on doit en convenir, sont bien loin de toucher l'essentiel du quotidien du système scolaire.

Si les commissions scolaires sont faibles face au ministère, il n'est pas sûr que les commissaires, les élus de la population soient forts dans la commission.

Juridiquement, il va de soi que le conseil des commissaires jouit de toute l'autorité à l'intérieur des commissions scolaires. On peut tout de même se demander dans quelle mesure ces commissaires ne sont pas à la merci des cadres scolaires dans les décisions qu'ils prennent, on peut se demander dans quelle mesure ces commissaires ont une connaissance suffisante des dossiers, du milieu scolaire et des règles de procécure pour imprimer à la gestion des commissions scolaires une conception spécifique au milieu qu'ils doivent représenter. Les présidents de commission scolaire, cadres scolaires et commissaires que nous avons rencontrés avaient tous des opinions aussi cyniques à ce sujet que celles qu'on peut lire dans un rapport (1) préparé à la demande de la Fédération des Commissions scolaires.

Dans cette optique et compte tenu des forces en présence, on peut difficilement s'étonner du peu de résistance qu'ont manifesté les commissaires face à l'envahissement du ministère.

Les structures du système scolaire sont le produit de l'histoire d'ici: tradition britannique de laisser l'éducation aux collectivités locales, espoir avoué en annexe au rapport Durham que cette décentralisation isolerait les franco-catholiques avant qu'ils ne s'éteignent.

Ces structures sont aussi le reflet d'une relative diversité: structures d'obédience catholique, d'autres protestantes, commission scolaires francophones, les autres anglophones. Les structures ont été conçues séparément pour respecter des contenus pédagogiques spécifiques à chaque groupe ethnique, religion, région, etc... En somme, de facto, on reconnaissait que l'éducation est par définition politique en ce qu'elle imprime une façon de saisir, lire et interpréter les choses.

Ces structures se sont donc voulues décentralisées totalement, c'est-à-dire que les trois critères de décentralisation complète s'y trouvaient manifestés: définition de champs de compétence spécifique à des organismes juridiquement autonomes; élection par la population des responsables des organismes; détermination des taux de taxe et perception de ces taxes, par les élus auprès de la population électrice.

Il y avait donc autonomie juridique, autonomie financière. Aujourd'hui cette autonomie n'existe que par les formes.

En effet, le type d'existence légale que peut avoir une commission scolaire est régie par une loi émanant de l'instance centrale. Bien que les commissions scolaires aient une existence légale propre, leurs pouvoirs éventuels demeurent contrôlés.

Bien que les commissaires soient élus par la population, ce qui devrait les rendre autonomes dans leurs décisions, ceux-ci ne peuvent appliquer cette autonomie de décision que sur un champ de compétence de plus en plus restreint.

Bien que les commissions perçoivent encore la taxe scolaire, celle-ci ne représente plus que 10 à 20% du financement scolaire et cette proportion diminue sans cesse. On ne peut donc plus parler d'autonomie de financement.

Dans ces conditions il est difficile de parler de possibles contenus pédagogiques spécifiques à cause de l'autonomie des commissions scolaires face au Ministère. Il s'agit en somme d'une décentralisation formelle et sans effet, puisque sans elle on serait dans une situation à peu près identique à celle qui prévaut actuellement.

A quoi sert donc cette décentralisation factice? D'aucuns y voient un compromis de l'histoire alliant les besoins centralisateurs d'une gestion égalitariste aux vestiges d'une tradition confessionnelle d'enseignement. D'autres y voient une façon de mobiliser et récompenser une partie de la structure politique à entretenir entre les campagnes électorales.

D'autres enfin y voient un organisme servant à brouiller les cartes, donnant à la population l'illusion d'agir directement par ses élus sur les contenus éducatifs et l'administration de ces contenus, alors qu'il sert d'écran protecteur, de zone tampon protégeant le Ministère des insatisfactions de la population.

Quoiqu'il en soit, on doit plutôt retenir que la population avait, par ces commissions scolaires une chance unique de contrôler effectivement un service public qu'elle paie, et un service public des plus impotants au niveau de la reproduction de la société. Elle l'a peu fait et on l'a peu incitée (2) du temps où ces commissions scolaires avaient un certain pouvoir et aujourd'hui qu'elles en ont peu, il semble bien tard pour réagir: ce service public s'achemine vers le même mode de gestion que tous les autres et à ce titre, la population aura autant de contrôle sur l'éducation qu'elle en a eu sur la Baie de James, les jeux olympiques, l'autoroute est-ouest, etc... Une fois tous les quatre ans, par une croix sur un bulletin de vote.

De plus, les arguments favorables à la centralisation ne sont pas sans limites: à ceux qui estiment qu'une formule centralisée permet d'investir plus dans l'éducation, nous ferons remarquer que les argents qui auraient été perçus l'an prochain au titre de la taxe scolaire (niveau 1974) additionnés aux subventions (taux 74) du Ministère auraient fort probablement été supérieurs (à taux de service égal) à ce que les commissions scolaires auront comme budget pour 1976-77 via la nouvelle formule qu'implante le Ministère. Ceci indique que le remplacement de la taxe scolaire par l'impôt non seulement prive les commissions scolaires de pouvoirs, mais prive aussi le système scolaire de ressources financières qui vont ainsi à d'autres "priorités gouvernementales"... que l'on peut imaginer. Le gouvernement sera à même de procéder ainsi puisque l'essentiel de la taxation transite par ses coffres.

Enfin, les arguments centralisateurs s'appuient sur un besoin de coordination des programmes et un objectif d'équité dans la distribution des ressources financières. On peut douter que la centralisation soit essentielle à la réalisation de ces objectifs. En effet, les formules de péréquation peuvent permettre de concilier autonomie de décision et équité financière. En outre, à l'intérieur de certaines normes minimales les commissions scolaires peuvent avoir plus de souplesse quant aux programmes, contenus de cours, règles administratives sans mettre en cause l'efficience du système si tant est qu'elle existe actuellement: les cégeps et universités sont la preuve que la diversité des contenus pédagogiques et formules administratives ne produisent pas automatiquement des systèmes irrationnels.

Le maximum doit être fait pour conserver aux populations locales le contrôle le plus complet sur les services publics, à plus forte raison sur les services éducatifs. La politique se situe dans le contrôle de ce qui nous affecte et le vote aux quatre ans pour ou contre un gouvernement plus ou moins solidaire d'un ministre plus ou moins responsable n'est certes pas un contrôle aussi efficace que des assemblées ouvertes à la population où les administrateurs publics sont tenus de s'expliquer.

par JACQUES BOURGAULT

(1) GINGRAS et al. "Quelques vues pratiques, critiques, optimistes ou sceptiques sur la décentralisation", MEQ, sept. 74, P. 95-96.

(2) En raison des moeurs politiques de l'époque et aussi parce qu'à la C.E.C.M. les commissaires n'étaient pas élus de la population.

■ *L'auteur est professeur au Département de sciences politiques de l'UQAM*

cours châteaubriand
(1974 inc.) 5319 av. notre-dame-de-grâce
montreal H4A 1L2 qué. (514) 489-1438

Cours Châteaubriand
(1974 inc.)
École Élémentaire
privée mixte
maternelle à 6ième année
Français et
mathématiques accélérés
Permis du Ministère de l'Education
Inscription sur rendez-vous
avec la directrice
489-1438
5319 av. Notre-Dame-de-Grâce
Montréal

Emile Bouvier
Les rouages
de l'économie
agréé par le ministère de l'Education, Québec
Un livre d'initiation à la vie économique québécoise.
512 pages, broché, $9.95
guérin
4440, rue SAINT-DENIS MONTRÉAL-H2J 2L1
TÉL. 843-6241 849-2373

Didier
Marcel Didier (Canada) Ltée / Ltd.
1442 Avenue McGill College, Montréal, Québec,
Canada H3A 1Z6 — Tél.: (514) 288-7191
ENSEIGNEMENT DES LANGUES
CHINOIS
HÉBREU

Méthode de lecture "FOREST-OUIMET"
JOUONS ENSEMBLE
Entièrement renouvelée, augmentée, améliorée
— Conforme aux normes officielles —
Approuvée par le Ministère de l'Éducation.
• MON PREMIER LIVRE DE LECTURE
volume de 112 pages — format 7 x 10 — illustré en couleurs
sous couverture en 3 couleurs $2.75
• MON DEUXIÈME LIVRE DE LECTURE
volume de 128 pages — format 7 x 10 — illustré en couleurs
sous couverture en 3 couleurs $2.75
• GUIDE MÉTHODOLOGIQUE — PREMIER LIVRE
volume de 128 pages — format 7 x 10
sous couverture reliée spirale $9.50
• GUIDE MÉTHODOLOGIQUE — DEUXIÈME LIVRE
volume de 128 pages — format 7 x 10
sous couverture reliée spirale $9.50
• SÉRIE DE 40 TABLEAUX MURAUX
(format 21 x 30) illustrant en couleurs tous les éléments
essentiels du « Premier livre de lecture ». $65.00
• CAHIERS D'EXERCICES
entièrement illustrés en couleurs — format 7½ x 9½
Première Année — 1re Partie $2.00
Première Année — 2e Partie $2.00
Deuxième Année — 1re Partie $2.00
Deuxième Année — 2e Partie $2.00
Avec la méthode Forest-Ouimet... les ENSEIGNANTS disposent d'un outil simple et efficace menant à des résultats exemplaires... les PARENTS suivent sans difficulté le cheminement de leurs enfants... les ÉLÈVES apprennent rapidement à lire et à écrire tout en acquérant les bases du français.
GRANGER FRÈRES
210 ouest, Crémazie, Montréal — 389-3561

en librairie
Rosario Bilodeau
Histoire des Canadas
éditions hurtubise hmh
380 ouest rue craig montréal

agence du livre français — librairie accréditée
1249 ouest, rue bernard-montréal 154 - tél.: 271-6888
élise marienstras
les mythes fondateurs de la nation américaine
françois maspero / textes à l'appui

Cet ouvrage interroge le sens et la réalité de la nation américaine, déjà bi-centenaire, en examinant ses origines. Comment les "Pères fondateurs", ces Pygmalion du premier Etat-nation délibérément constitué, ont-ils conçu leur création?
Ce volume a été distingué par l'American Historical Association à l'occasion du concours international organisé pour le bicentenaire de la Déclaration d'Indépendance des Etats-Unis et récompensant les meilleures monographies étrangères écrites depuis cinq ans sur la période révolutionnaire américaine.
PRIX: $15.00
AGENCE DU LIVRE FRANÇAIS
DISTRIBUTEUR EXCLUSIF DES ÉDITIONS FRANÇOIS MASPERO

Vers un avenir "administrable"

pour l'éducation des adultes au Québec

Pour une problématique rigoureuse

Plusieurs affirment que les problèmes relatifs à l'éducation des adultes et les solutions à leur apporter sont bien connus. Il ne suffit plus que d'élaborer une politique cohérente et de la promulguer... J'ai l'impression que cette affirmation mérite qu'on s'y arrête un peu.

Pour les uns, l'éducation des adultes c'est un peu, sous une forme ou sous une autre, "l'anti-école", "l'école sur la place", "l'école sans murs", "l'éducation déscolarisée", "l'éducation par la technologie", "l'école parallèle" ... et quoi encore...

Pour les autres, l'éducation des adultes c'est l'acte même du "s'éduquant", c'est-à-dire la démarche essentiellement personnelle — à respecter intégralement — par laquelle un adulte (au sens psychologique ou juridique du terme) comble ou tente de combler, par les moyens appropriés, au moment et au rythme qu'il détermine, les besoins divers de formation qu'il perçoit personnellement où grâce à l'assistance de personnes compétentes ou réputées telles.

Pour certains, l'éducation des adultes est essentiellement la formation dispensée, dans ou hors du système scolaire, dans des formats appropriés, à ceux qui ont dépassé l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire et qui, n'ayant pas poursuivi ou ne poursuivant plus leur formation en continuité "scolaire", éprouvent, à un moment ou à un autre, des besoins de formation engendrés par les exigences professionnelles du monde du travail ou des exigences mêmes de la vie en société.

Pour d'autres, l'éducation des adultes c'est ou l'éducation récurrente, ou l'éducation continue, ou l'éducation permanente, ou l'éducation post-obligatoire, ou l'éducation collégiale ou universitaire, à temps complet ou à temps partiel...

Tout cela, à mon point de vue, démontre qu'il existe des flottements idéologiques et sémantiques au royaume de l'éducation des adultes et que notre réflexion doit être poursuivie, car la "réalité" n'est pas encore cernée comme en témoignent la prolifération des vocables qu'on utilise pour en parler et les nombreuses idéologies auxquelles on se réfère pour les expliquer.

Si l'on veut sortir de "l'empirisme", comme plusieurs semblent le souhaiter, il faudra bien, pour cheminer plus "logiquement", que les théoriciens et les praticiens, les administrateurs et les politiques ajustent leurs schèmes de référence et leur vocabulaire.

Certains vont plus loin que d'affirmer qu'il faut élaborer une politique de l'éducation des adultes pour en assurer le développement; ils identifient des éléments de cette politique.

Pour celui-ci, la solution au problème de l'éducation des adultes se trouve dans l'affirmation du leadership du ministère de l'Éducation au sein du gouvernement du Québec, du Québec devant Ottawa, de Radio-Québec devant Radio-Canada... Pour celui-là, la solution se trouve dans la publication d'un Livre Blanc sur l'éducation des adultes, la passation d'une loi, la promulgation de règlements appropriés...

Pour certains, la solution c'est la définition d'une politique strictement québécoise de main-d'oeuvre. Pour d'autres, c'est la définition d'une politique globale du développement des ressources humaines...

Pour les uns, la solution repose dans l'instauration d'un régime de congé-formation, dans la création d'un fond d'assurance-formation, dans la participation de l'entreprise aux formations postobligatoires professionnelles. Pour les autres, la solution se trouve dans le réaménagement des ressources physiques, humaines et financières consacrées à l'éducation postobligatoire...

On pourrait prolonger indéfiniment cette liste en reproduisant les recommandations qui sont parvenues au Ministère depuis dix ans.

Dans l'hypothèse, sans doute vérifiable, que ces propositions contiennent des éléments de vérité, j'avoue cependant qu'elle m'apparaissent toutes entachées d'une même faiblesse: elles ne sont pas mises en relation avec des conceptions précises, collectivement acceptées, de l'éducation des adultes et du rôle de l'Etat dans ce domaine ni avec des modèles réalistes d'organisation politique canadienne et québécoise, et d'organisation administrative interministérielle et ministérielle. De plus, ces propositions sont rarement accompagnées des analyses requises pour les rendre opérationnelles ou administrables.

Si l'on veut dépasser le stade des solutions-miracles, il faudra bien un jour nous astreindre à des analyses plus systématiques et plus détaillées des problèmes à résoudre.

Par problématique, j'entends une certaine mise en ordre et une certaine pondération des problèmes à partir de principes explicites et de postulats vérifiables. Je ne prétends pas faire ici le tour de la question. Je veux seulement illustrer une certaine méthodologie de travail.

On peut, en acceptant une marge assez mince de flottement, considérer que, dans la situation actuelle, pour la très grande majorité des jeunes, les formations qui se situent dans le prolongement du secondaire sont des formations postobligatoires et que la décision de les entreprendre repose sur un choix volontaire. (On dit postsecondaire quand on se réfère aux niveaux du système scolaire; on dit postobligatoire quand on se réfère à l'âge de fréquentation scolaire obligatoire).

De plus, la période où ces formations postsecondaires ou postobligatoires débutent pour ceux qui les entreprennent en continuité avec leurs études antérieures, recoupe la période où ils accèdent à l'âge de la majorité civile, c'est-à-dire à l'âge où ils obtiennent le statut juridique d'adulte.

Au-delà de la période de fréquentation scolaire obligatoire, l'éducation des adultes s'organise selon des modèles différents suivant que cette éducation se poursuit en continuité (temporelle, il va sans dire) avec les formations antérieures ou selon que cette éducation se fait en discontinuité avec celles-ci.

D'une part, la formation s'organise alors, pour les uns, selon des modalités qui gardent un caractère relativement "scolaire" parce qu'elle se situe dans le prolongement du système scolaire obligatoire; pour les autres, la formation s'organise selon des modes variées qui visent à adapter les services éducatifs aux conditions et aux besoins des personnes dont le statut principal n'est plus d'être étudiant.

D'autre part, si dispenser la formation postobligatoire est une fonction normale du système scolaire postsecondaire (collégial ou universitaire) pour les sujets (ordinairement les "jeunes adultes") qui poursuivent leurs études en **continuité** avec le secondaire ou le collégial, les formations postobligatoires qui ne sont pas poursuivies en continuité avec les formations antérieures ne sont pas, ne peuvent pas et ne doivent pas être assurées par les seules institutions scolaires.

A mon point de vue, pour de nombreuses raisons, l'expression éducation des adultes devrait, si l'on veut résorber certaines ambiguïtés, recouvrir à la fois les formations dispensées aux "jeunes adultes" dans les institutions scolaires postsecondaires et les formations dispensées aux adultes par toutes les instances de formation, y inclus, évidemment, les institutions d'enseignement secondaire, collégial et universitaire, celles-ci n'étant plus considérées cependant que comme une composante — encore que majeure — d'un ensemble plus vaste de ressources éducatives dont on peut définir les rôles et les responsabilités respectives.

Cela m'apparaît d'autant plus nécessaire que des phénomènes plus ou moins prévisibles se sont produits chez nous: l'ampleur du phénomène de l'alternance travail-formation, le développement de la formation en industrie, les abandons au terme du secondaire, la multiplication des inscriptions à temps partiel dans les collèges et les universités, la multiplication des instances aptes et intéressées à dispenser les formations souhaitées par les adultes. De telle sorte que le caractère le plus évident qui semble caractériser les diverses formes d'éducation des adultes c'est qu'elles ne sont pas obligatoires et donc qu'elles résultent d'un choix volontaire.

On doit être conscient qu'une telle approche a des retombées considérables sur l'organisation, les programmes, le financement de toute l'éducation des adultes.

A ce moment-ci de ma réflexion, je suis incliné à penser qu'une problématique de l'éducation des adultes passe par une problématique du postobligatoire et que certaines propositions constituent un bon point de départ pour une réflexion axée sur l'action:

— La distinction nette entre les clientèles des formations dispensées à ceux qui sont dans l'obligation de fréquenter l'école et les formations dispensées ou offertes à ceux qui ne sont plus soumis à cette obligation.

— La distinction entre les clientèles qui poursuivent leurs études postobligatoires en continuité avec leurs études antérieures et les autres clientèles.

— La reconnaissance d'une certaine diversité des formes d'éducation du postobligatoire en raison des statuts des clientèles et de la diversité des besoins éducatifs à combler.

— L'acceptation que les ressources susceptibles d'assurer les formations postobligatoires sont nombreuses, variées, variables, et que l'aménagement de ces ressources (physiques, humaines, financières) ne peut être fait avec la même logique que celle qui prévaut dans le "système scolaire".

— L'acceptation que l'entreprise multiforme de l'éducation des adultes n'a pas toujours été, n'est pas et ne sera pas la responsabilité exclusive de l'Etat, du ministère de l'Éducation et du système scolaire.

— La prise de conscience que la part du budget de l'État dévolue à l'éducation tendra à se stabiliser autour du pourcentage actuel, et cela non seulement pour des raisons économiques, les possibilités réalistes de développement de l'éducation des adultes se trouvent donc du côté de l'allocation repensée des ressources à consacrer aux services d'éducation offerts à ceux qui poursuivent sur une base volontaire des formations postobligatoires en continuité avec leurs études antérieures et des ressources à consacrer aux services d'éducation à offrir à ceux qui n'agissent pas ainsi.

par

BERNARD LACHAPELLE

Posé en termes de réallocation des ressources, le problème de l'éducation des adultes prend des dimensions sociales dont on ne doit pas sous-estimer l'ampleur. La collectivité québécoise, via l'État, a consacré, en 1974/1975, au moins un milliard à l'éducation des adultes entendue dans le sens de l'éducation postobligatoire. Cette même collectivité est-elle prête à reviser les critères de répartition de ce budget entre ceux qui, sur une base volontaire, décident de poursuivre des formations postobligatoires en continuité avec leurs études secondaires ou collégiales et les autres qui entreprennent, le moment venu, des formations interrompues au terme de la période de la fréquentation scolaire obligatoire ou plus tard?

Telle est bien la question qu'il faut se poser, quoi qu'en pensent ceux qui présument que d'autres sources importantes de financement de l'éducation des adultes peuvent être trouvées facilement par l'État.

En terminant cette première partie, je voudrais souligner qu'établir une problématique de l'Éducation des adultes en termes opérationnels et administrables n'a rien d'une profanation. Quelle que soit la noblesse des idéologies dans laquelle s'enracinent des politiques, il faut toujours finalement trouver les moyens de mettre ces dernières en oeuvre. La bougie d'allumage de la révolution scolaire a été la décision de porter à quinze ans révolus l'âge de la scolarité obligatoire. Cette décision, apparemment peu significative, a déclenché les grandes "opérations" bien connues de la réforme scolaire.

Pour moi, un problème bien posé est à moitié réglé et cela s'appelle une bonne problématique. Il m'apparaît que l'avenir de l'éducation des adultes au Québec passe aussi par là.

Le prolongement d'une évolution

On peut demander à l'État du Québec de proclamer le droit des adultes à l'éducation. On n'a pas pour autant fait avancer d'un pas l'éducation des adultes. Car ce droit, en soi, personne ne le conteste ici.

L'aménagement de l'exercice de ce droit, cependant, prend mille formes différentes, à travers le temps et l'espace. Il s'agit de savoir, comment l'exercice de ce droit et les devoirs qui en découlent ont trouvé et peuvent trouver à s'exercer équitablement chez nous.

La réforme scolaire a essentiellement porté, dans une perspective de démocratisation, sur la mise en place d'un système facilitant la scolarisation des québécois.

Le développement du réseau des écoles élémentaires et secondaires polyvalentes a permis et permet encore aux jeunes d'âge scolaire obligatoire d'acquérir des formations qui les habilitent, notamment, mais non exclusivement, à entrer sur le marché du travail ou à poursuivre des études ultérieures.

La mise sur pied d'un réseau complet de cégeps et d'universités a permis et permet encore, à ceux qui le veulent, d'entreprendre des études postsecondaires et postobligatoires dans un cadre administratif et pédagogique que l'on qualifie encore de "scolaire" en raison du fait qu'il constitue en quelque sorte le prolongement "normal" d'un système d'éducation obligatoire.

Aux yeux des auteurs du rapport Parent et du rapport Ryan, ce **réseau scolaire** ou cette **infrastructure scolaire** devait constituer un des instruments privilégiés de l'éducation des adultes. Cela est devenu une réalité. On retrouve dans les écoles secondaires polyvalentes du Québec des clientèles jeunes soumises à la loi de la fréquentation scolaire et des adultes "volontaires" désireux de compléter leur formation. Dans les collèges et les universités on retrouve de jeunes adultes désirant, sur une base volontaire, poursuivre leurs études postsecondaires en continuité avec leurs études antérieures et des adultes souhaitant, en raison de circonstances diverses, se perfectionner ou se recycler mais à des moments et dans des formats qui conviennent à leur situation.

Par ailleurs, pour autant que les adultes et les jeunes adultes — soustraits à l'obligation de la fréquentation scolaire mais non soustraits aux obligations sociales de compléter et de parfaire leurs formation — sont en cause, le réseau scolaire est apparu rapidement comme seulement un sous-ensemble d'un ensemble plus vaste de ressources de formation ou d'éducation; d'autant plus évidemment que certaines formes d'éducation professionnelle et populaire étaient et sont encore dispensées par d'autres instances que les instances "scolaires".

Qu'avons nous fait jusqu'à ce jour? Personne ne serait capable de dresser un inventaire complet des activités d'éducation des adultes, celle-ci étant entendue dans le sens de l'éducation postobligatoire. Personne ne serait capable d'identifier tous les organismes qui y ont été impliqués, sous une forme ou sous une autre; personne ne pourrait dire exactement combien de ressources humaines, physiques et financières y ont été investies.

Ce que l'on peut affirmer sans crainte de se tromper, c'est que l'éducation des adultes s'est développée d'une façon extraordinaire.

Le **réseau scolaire** a accompli une large part de la mission qu'on lui avait confiée. En plus d'offrir des programmes de formation aux jeunes adultes dans les collèges et les universités, les institutions scolaires (commissions scolaires, collèges et universités) ont mis sur pied des services d'éducation des adultes ou d'éducation permanente ou d'extension (peu importe ici le nom qu'on donne à ces services) destinés à aider ceux qui désirent compléter ou parfaire, à un moment ou à un autre, des formations initiales antérieurement acquises. Ces services assument une variété considérable de fonctions: assistance individualisée, élaboration de programmes sur mesure, programmation de cours, etc.

De plus, l'État lui-même, par ses différents ministères ou organismes et dans le cadre des conventions collectives qu'il a conclues avec les employés des secteurs publics et para-publics ou dans le cadre de programmes sectoriels (industrie, agriculture, immigration, etc.) a assumé directement ou indirectement une part importante de l'éducation des adultes.

Enfin, les organismes, les sociétés, les entreprises, les corporations, les associations — avec ou sans assistance financière de l'État — ont participé activement à l'éducation ou de leurs membres ou des citoyens en général.

L'évolution des dix dernières années a été très rapide et l'on ne peut pas rigoureusement parler d'un plan de développement préalablement établi. L'arbre a grandi plus sous la poussée des besoins réels et des initiatives des praticiens que sous l'impulsion des théoriciens.

Cependant, je reconnais qu'on peut s'interroger sur les modalités de l'intervention de l'État en éducation des adultes, notamment dans le recyclage des travailleurs ou de la promotion sociale des individus. Je conviens qu'on peut s'interroger sur les postulats qui guident l'État dans l'allocation des ressources pour les formations acquises "en continuité" dans le système scolaire au niveau du postobligatoire et pour les formations acquises en "récurrence" dans ce système scolaire, pour ceux qui, par décision personnelle ou autrement, ont opté d'acquérir, à travers le temps, les formations requises par le travail ou la vie en société.

Je reconnais enfin qu'on peut discuter des responsabilités et du rôle des organismes, des associations, des entreprises... et des individus eux-mêmes dans l'éducation des adultes.

Le temps est sans doute venu de faire le point, cela personne ne le conteste. Mais personne ne le fera à notre place. Quand je dis "notre", je pense au Québec, aux ministères concernés, aux organismes gestionnaires ou commanditaires de formation, aux adultes eux-mêmes. En cette matière, l'État ne doit pas tout faire et tout dicter. L'État, et plus spécialement le ministère de l'Éducation, doit assumer une part importante du rôle "d'architecte" en éducation des adultes.

La préparation éventuelle d'une "charte" de l'éducation des adultes devra certes s'inspirer de rapports aussi prestigieux que ceux de l'UNESCO, de l'OCDE, de l'OIT, mais, pour nous, cette charte repose aussi sur des analyses beaucoup moins spectaculaires de la réalité québécoise. Ceci ne constitue pas une démission devant l'ampleur de la tâche à accomplir, mais une invitation, à ceux qui veulent vraiment la promotion de l'éducation des adultes sous toutes ses formes, à situer leur réflexion dans la lumière d'un passé récent et à loger leurs travaux d'analyse à l'enseigne du comment et du pourquoi.

Certes, pour mes collaborateurs et moi-même, l'avenir de l'éducation des adultes passe par des réflexions fondamentales sur les finalités et les objectifs de l'éducation postobligatoire, le rôle de l'État dans ce domaine, le partage des responsabilités des partenaires (individuels ou collectifs) impliqués dans l'éducation des adultes. Mais elle passe aussi, par des choses aussi concrètes que les arrangements sur les paiements de péréquation, la renégociation sur les accords fiscaux, le financement de l'enseignement postsecondaire, la refonte ou l'amendement de la loi fédérale sur la formation professionnelle de la main-d'oeuvre canadienne, la loi sur les prêts et bourses pour les études postsecondaires, les régimes de formation, les modes de financement des collèges et des universités, les modalités d'assistance aux instances impliquées dans l'éducation postobligatoire, etc.

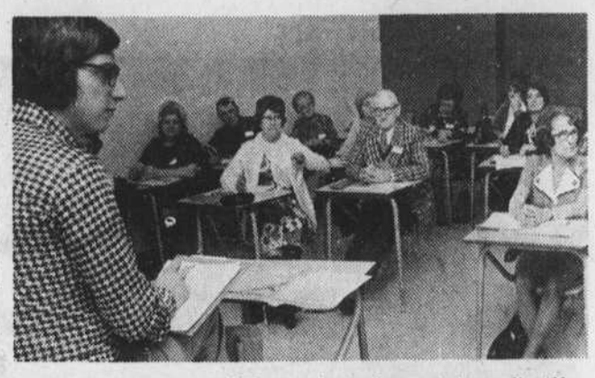
En somme, l'avenir de l'éducation des adultes que nous devons consolider, s'appuiera largement sur les expériences d'hier et les réalités d'aujourd'hui.

La diversité des besoins éducatifs, la diversité des clientèles à desservir, la diversité des instances dispensatrices de formation, la diversité des types de formation, la diversité des rôles de l'État à l'endroit des divers groupes de la population ayant besoin de formation, l'apparition de nouveaux phénomènes sociaux, etc. cela justifiait et justifie amplement notre réflexion sur l'organisation de l'éducation des adultes, réflexion aussi importante, sinon plus, que celle à laquelle la société québécoise s'est adonnée pendant 10 ans à propos du système scolaire lui-même.

Un programme d'action pour l'État

Pour mener à bien les démarches relatives à l'avenir de l'éducation des adultes, dans le contexte ci-haut décrit, diverses mesures ont déjà été prises.

Il est apparu nécessaire de procéder à une réorganisation du ministère en deux secteurs,



le premier concernant l'éducation obligatoire, le second, l'éducation postobligatoire. Ce dernier secteur regroupe la direction générale de l'enseignement Collégial, la direction générale de l'enseignement Supérieur, la direction générale de l'éducation des Adultes.

Cette réorganisation ne se base pas simplement sur des distinctions administratives et juridiques, comme on a pu s'en rendre compte, mais trouve sa justification dans une nouvelle approche du problème de l'éducation des adultes.

La problématique retenue jusqu'à maintenant est certes à parfaire et un mandat a été confié en ce sens à un comité placé sous la responsabilité des sous-ministres adjoints concernés. Sans vouloir me répéter, je voudrais souligner de nouveau quelques axes majeurs de cette problématique:

— La distinction entre l'éducation obligatoire et postobligatoire s'appuie sur une distinction fondamentale dans notre système d'éducation entre l'éducation première organisée par la société pour les besoins de la jeunesse qui doit acquérir un bagage minimum de connaissances et d'habiletés indispensables à la vie en société, et l'éducation qui complète cette formation fondamentale et à laquelle on accède sur la base du volontariat. La logique qui doit présider à l'instauration et au développement d'un système d'éducation dite postobligatoire n'est manifestement pas la même que celle qui sous-tend l'implantation et le développement du système d'instruction obligatoire, notamment sous l'angle des devoirs de l'État, de la société et de l'individu lui-même.

— La reconnaissance par l'État, conformément aux principes proclamés par l'UNESCO, du droit de toute personne aux formations postobligatoires — droit auquel doivent correspondre, pour cette personne, des devoirs — oblige, par ailleurs, à définir l'ampleur et les limites des responsabilités de tous les partenaires dans les formations postobligatoires.

— L'État n'a pas à assumer, directement ou indirectement, toutes les formes de l'éducation postobligatoire, comme il doit le faire pour l'éducation obligatoire. Au contraire, il semble certain que les responsabilités en ce domaine sont essentiellement partagées, entre l'État et les bénéficiaires actuels ou virtuels de ces formations, notamment les entreprises, les corporations professionnelles, les organismes, les associations, sans oublier, bien sûr, les individus eux-mêmes.

— De plus, le fait pour l'État d'assumer certaines responsabilités vis-à-vis des formations postobligatoires, considérées comme un ensemble, doit nous amener nécessairement, sous l'aspect du financement, à réexaminer l'allocation des ressources à l'intérieur de ce secteur.

— L'État a des responsabilités particulières à assumer vis-à-vis de certaines clientèles adultes qui n'ont pu bénéficier dans le passé des facilités offertes aux populations étudiantes d'aujourd'hui.

C'est dans cette problématique du postobligatoire que l'éducation des adultes m'apparaît devoir trouver ses véritables perspectives de développement.

Ayant parcouru plusieurs dossiers jusqu'à maintenant, il m'apparaît que bon nombre des difficultés que l'éducation des adultes rencontre depuis plusieurs années, ne peuvent être réglées par de simples mesures administratives internes.

En effet, qu'il me suffise d'énumérer les problèmes liés à l'identification des clientèles et de leurs besoins, aux programmes et aux régimes de formation, à la multiplicité des instances impliquées, aux instances commanditaires et gestionnaires des programmes de formation des adultes, aux ressources physiques, humaines et financières investies ou à investir en éducation des adultes, pour réaliser qu'il s'agit là de problèmes qui appellent de nombreuses transformations non seulement au plan administratif mais également peut-être au plan des réglementations et des législations existantes.

C'est essentiellement sur ces objets que portent et porteront les travaux du comité que j'ai formé. Il me semble logique d'attendre le résultat des analyses entreprises avant de procéder à des consultations externes. Le moment venu, je n'hésiterai pas à recourir, sous une forme ou sous une autre, aux avis et aux conseils de ceux qui possèdent une expérience éprouvée en éducation des adultes.

De tous les bilans qui ont pu être dressés, au Ministère, au cours des dernières années, celui de l'éducation des adultes, offre particulièrement matière à réflexion et renvoie tous les intéressés, y compris le Ministère lui-même, à un immense défi pour les années à venir.

Je sais qu'il ne sera pas facile d'apporter rapidement des solutions globales et entièrement satisfaisantes au grand projet collectif que représente le développement plus organique de l'éducation des adultes.

Je sais aussi que la recherche et la mise en oeuvre des solutions aux problèmes de l'éducation des adultes exigent et exigeront la collaboration de plusieurs partenaires, qu'il s'agisse des différents paliers de gouvernement, des universités, des cégeps et des commissions scolaires, des organismes privés, des adultes eux-mêmes.

L'éducation des adultes est à la croisée des chemins. Nous aurons à choisir ensemble la meilleure des voies qui s'offrent à nous. Mais cette voie devra être assez réaliste pour nous permettre de juger de nos résultats et rapidement.

■ *L'auteur est ministre d'État à l'Éducation, responsable de l'enseignement postsecondaire au Québec.*

CEGEP

ANDRÉ-LAURENDEAU

1111 rue LAPIERRE LASALLE, QUE.

TEL. 364-3320

ENSEIGNEMENT GENERAL:

CONCENTRATIONS: Sciences de la santé, sciences pures et appliquées, sciences humaines, sciences de l'administration, lettres.

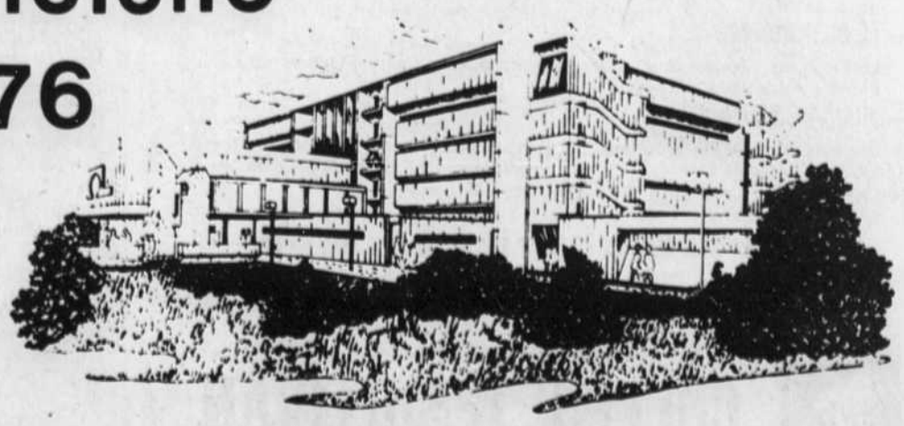
ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL:

SPECIALISATIONS: Techniques administratives, techniques infirmières, secrétariat, techniques du génie civil.

Ouverture officielle septembre 1976

CAPACITÉ

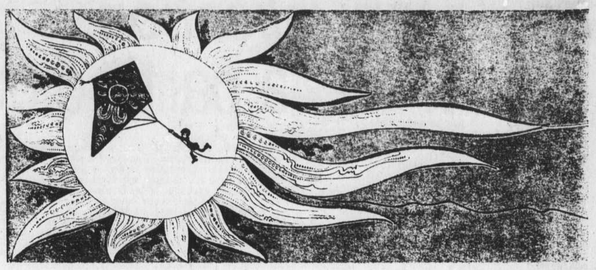
4000 étudiants



Enfin le sud-ouest de Montréal a son cegep

Cégeps
les difficiles lendemains de l'ère des bâtisseurs

par GILBERT DESROSIERS



La Conférence de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) sur les structures futures de l'enseignement post-secondaire a noté "que le premier effet de l'expansion de l'enseignement au cours des vingt dernières années avait été principalement d'ordre **quantitatif**". (1)

Le Québec n'échappe pas à ce courant mondial, et il semble juste d'affirmer qu'ici également, l'expansion de l'enseignement post-secondaire a été surtout d'ordre **quantitatif**.

Il ne faut pas s'en surprendre. En effet, en 1960, soit il y a près de vingt ans, alors que dans plusieurs pays l'enseignement post-secondaire commençait à accuser une forte poussée, le Québec pour sa part, n'était qu'à l'aube de cette évolution que l'on est convenu d'appeler: la révolution tranquille.

Les préoccupations du Québec d'alors étaient d'un tout autre ordre. Nous nous caractérisions par un solide attachement aux traditions, la fidélité à l'Eglise, une idéologie élitique de la société et une quasi indifférence envers l'économie et la technologie contemporaines. L'évolution vers d'autres valeurs, vers une autre forme de société n'en était qu'au stade des balbutiements. Mais c'est avec une rapidité déconcertante que le Québec a développé une nouvelle conscience collective, et s'est transformé en un immense chantier d'initiatives nouvelles.

Toutes ces initiatives étaient marquées du désir de doter le Québec d'instruments aptes à répondre à ses nouvelles aspirations. En toute logique, l'éducation devenait une préoccupation majeure et la création d'un ministère de l'Education ainsi que l'implantation d'un réseau public complet et polyvalent élémentaire et secondaire, ont drainé la majeure partie des efforts de la nation.

Ce n'est donc qu'en 1967, à cause même de l'afflux des étudiants provenant du nouveau réseau public au niveau secondaire, que le Québec consentait à bâtir de toutes pièces, cette fois de niveau post-secondaire.

Les personnes en autorité qui donnaient le feu vert jouaient dans un cas, leur avenir politique, et dans l'autre leur carrière de hauts fonctionnaires, car l'opposition était sérieuse, avait des arguments valables fondés sur la pénurie de ressources humaines, le danger d'une carence de qualité, et surtout le démembrement d'un réseau privé qui avait été le bastion séculaire de l'éducation au Québec.

Le Conseil supérieur de l'éducation avait bien compris ces enjeux en intervenant à quelques reprises, officiellement et officieusement, pour que l'on donne suite aux recommandations de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, (2) qui demandait un réseau public intégré et complet.

Huit années ont suffi pour que soit implanté ce réseau de niveau collégial. Tout en admettant le bien-fondé de plusieurs critiques sur la qualité de l'enseignement au niveau collégial, il n'en demeure pas moins que le grand mérite de ce réseau, et je le dis sans trace d'humour, est d'être implanté; ce qui nous permet aujourd'hui de faire le point, de l'évaluer, de le reorienter au besoin et surtout de pouvoir passer maintenant à une seconde étape de croissance qui soit axée sur le développement de la qualité de l'enseignement.

En ceci le Québec est à l'heure du monde, parce que, dans presque tous les pays où l'enseignement post-secondaire est universellement instauré, on retrouve des problèmes identiques aux nôtres. Le Québec a donc, tout en partant avec un certain retard, rejoint et même dépassé certains pays et certaines provinces sur le plan quantitatif.

Un bilan?

Malgré la forte tentation de tracer un bilan dans le cadre de cet article, j'ai cru opportun de l'éviter pour deux raisons principales: la première étant que des sommités du monde de l'éducation l'ont déjà largement et bien fait (3), et je ne ferais que plagier leur propos, ou je risquerais de les trahir en n'y apportant pas les nuances nécessaires; la deuxième raison, c'est que je crois, à la suite de plusieurs grands éducateurs, qu'il est temps de cesser de nous décortiquer avec un certain masochisme, et en contre-partie de prendre consciencieusement connaissance des milliers de documents qui sont déjà recueillis sur le sujet, et qui permettent maintenant de définir les priorités de la seconde étape du développement du réseau collégial.

C'est avec une certaine gravité que nous avons jusqu'ici présenté comme un tour de force l'implantation du réseau d'enseignement collégial sur le plan quantitatif. Peut-être serait-il opportun de présenter ce qu'est ce réseau, en y parsemant quelques points de comparaison.

En guise de paramètre, nous pouvons utiliser la situation de départ des collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP) et à l'occasion quelques comparaisons, toujours sujettes à interprétation, avec des réseaux similaires à l'extérieur du Québec.

En 1967, date de la fondation des douze premiers cegeps, la situation était la suivante:(4)

27,000 étudiants de niveau collégial étaient dispersés parmi 81 institutions classiques;

15,000 dans des écoles normales privées et publiques;

1,000 dans des Instituts familiaux;

13,000 dans le secteur technique;

12,000 déjà inscrits dans les universités et un nombre indéterminé dans le secteur professionnel.

Le taux de scolarisation pour les étudiants de 17-19 ans dépassait légèrement 16 pour cent.

Aujourd'hui, le taux de scolarisation a augmenté de 65 pour cent, et un réseau public de 37 cégeps dont quatre sont des collèges régionaux à multiples campus, servent d'un bout à l'autre du Québec une population étudiante qui dépasse les 100,000. A ceux-ci il faut ajouter une clientèle étudiante d'adultes d'au delà de 130,000 personnes, alors qu'en 1967 elle n'était à ce niveau, que d'environ 10,000.

Ces chiffres bruts, même s'ils ont une certaine éloquence ne peuvent laisser soupçonner l'envergure du défi au départ. Il faut se rappeler que la création du réseau d'enseignement collégial impliquait un regroupement de ressources disparates déjà fortement enracinées dans le milieu; c'est dire que l'on devait tenir compte des institutions en place, de leurs ressources physiques, des ressources humaines déjà engagées dans une forme et une philosophie d'éducation; il était nécessaire de convertir les ressources financières affectées à l'éducation à des fins nouvelles et nécessairement de négocier ou d'imposer dans certains cas de lourds sacrifices à certaines des institutions affectées à ce niveau.

Citons à titre d'exemple la région de Montréal, pour bien faire saisir l'envergure de ces regroupements et par ricochet la difficulté de conversion de ces institutions en un réseau intégré:

— Le CEGEP Ahuntsic est issu du regroupement ou de l'absorption de l'Institut de technologie Laval, de l'Institut des arts graphiques, de l'Ecoles d'archives médicales, de l'Hôpital du Sacré-Coeur et enfin du Collège Saint-Ignace;

— Le CEGEP Bois-de-Boulogne est né du regroupement de l'Ecole d'infirmières de l'Hôpital du Sacré-Coeur, du Collège Saint-Paul et de l'Ecole normale Ignace-Bourget;

— Le CEGEP de Maisonneuve tire sa fondation du regroupement de l'Ecole d'infirmières de l'Hôpital Maisonneuve et du Collège Sainte-Croix;

— Le CEGEP Rosemont a été constitué de l'Ecole de technologie médicale de l'Université de Montréal, de l'Ecole d'inhalothérapie de l'Hôpital Saint-Joseph de Rosemont, de l'Ecole normale Cardinal Léger, ainsi que des collèges Marie-Anne et des Eudistes;

— Le CEGEP Saint-Laurent provient de l'Institut de technologie de Vaudreuil, de l'Ecole d'infirmières de l'Hôpital Notre-Dame-de-l'Espérance, des collèges Saint-Laurent et Basile Moreau et de l'Ecole normale Ville-Marie;

— Le CEGEP du Vieux-Montréal a été constitué à partir de l'Institut de technologie de Montréal, de l'Institut des arts appliqués, des Ecoles d'infirmières de l'Hôpital Saint-Luc, de l'Hôtel Dieu et de l'Hôpital Notre-Dame, des collèges Mont Saint-Louis et Sainte-Marie ainsi que de l'école normale Jacques Cartier.

Cette nomenclature qui ne couvre que le regroupement des institutions francophones à Montréal, laisse deviner à l'arrière-plan la somme des ressources humaines impliquées dans des négociations délicates, dans le réaménagement des institutions, dans la réaffectation des ressources humaines et financières, dans la persuasion des autorités des institutions à renoncer à certains pouvoirs, et à une situation de prestige et d'autonomie relative.

Lorsque l'on dépèce les regroupements qui ont donné naissance aux 37 cegeps actuels, on ne dénombre pas moins de 166 institutions d'éducation qui ont non seulement consenti, mais activement participé à l'implantation du réseau collégial, soit 22 pour la région Bas-Saint-Laurent-Gaspésie; 11 pour le Saguenay-Lac-Saint-Jean; 23 pour la région de Québec; 19 pour la région de Trois-Rivières; 10 pour la région des Cantons de l'Est; 28 pour l'Ile de Montréal; 8 pour la région du Nord de Montréal; 21 pour la région du Sud de Montréal; 7 pour l'Outaouais; 5 pour le Nord-Ouest; 2 pour la Côte-Nord et enfin 10 pour les 4 cegeps anglophones et leurs campus.

Il est impossible de dénombrer en terme de ressources humaines ceux qui ont été bouleversés, bousculés ou même appelés à disparaître par suite de la création du réseau public d'enseignement collégial; ce qui soit axée sur le développement de la qualité de l'enseignement.

En ceci le Québec est à l'heure du monde, parce que, dans presque tous les pays où l'enseignement post-secondaire est universellement instauré, on retrouve des problèmes identiques aux nôtres. Le Québec a donc, tout en partant avec un certain retard, rejoint et même dépassé certains pays et certaines provinces sur le plan quantitatif.

Un bilan?

Malgré la forte tentation de tracer un bilan dans le cadre de cet article, j'ai cru opportun de l'éviter pour deux raisons principales: la première étant que des sommités du monde de l'éducation l'ont déjà largement et bien fait (3), et je ne ferais que plagier leur propos, ou je risquerais de les trahir en n'y apportant pas les nuances nécessaires; la deuxième raison, c'est que je crois, à la suite de plusieurs grands éducateurs, qu'il est temps de cesser de nous décortiquer avec un certain masochisme, et en contre-partie de prendre consciencieusement connaissance des milliers de documents qui sont déjà recueillis sur le sujet, et qui permettent maintenant de définir les priorités de la seconde étape du développement du réseau collégial.

C'est avec une certaine gravité que nous avons jusqu'ici présenté comme un tour de force l'implantation du réseau d'enseignement collégial sur le plan quantitatif. Peut-être serait-il opportun de présenter ce qu'est ce réseau, en y parsemant quelques points de comparaison.

En guise de paramètre, nous pouvons utiliser la situation de départ des collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP) et à l'occasion quelques comparaisons, toujours sujettes à interprétation, avec des réseaux similaires à l'extérieur du Québec.

En 1967, date de la fondation des douze premiers cegeps, la situation était la suivante:(4)

27,000 étudiants de niveau collégial étaient dispersés parmi 81 institutions classiques;

15,000 dans des écoles normales privées et publiques;

1,000 dans des Instituts familiaux;

13,000 dans le secteur technique;

12,000 déjà inscrits dans les universités et un nombre indéterminé dans le secteur professionnel.

Le taux de scolarisation pour les étudiants de 17-19 ans dépassait légèrement 16 pour cent.

Aujourd'hui, le taux de scolarisation a augmenté de 65 pour cent, et un réseau public de 37 cegeps dont quatre sont des collèges régionaux à multiples campus, servent d'un bout à l'autre du Québec une population étudiante qui dépasse les 100,000. A ceux-ci il faut ajouter une clientèle étudiante d'adultes d'au delà de 130,000 personnes, alors qu'en 1967 elle n'était à ce niveau, que d'environ 10,000.

Ces chiffres bruts, même s'ils ont une certaine éloquence ne peuvent laisser soupçonner l'envergure du défi au départ. Il faut se rappeler que la création du réseau d'enseignement collégial impliquait un regroupement de ressources disparates déjà fortement enracinées dans le milieu; c'est dire que l'on devait tenir compte des institutions en place, de leurs ressources physiques, des ressources humaines déjà engagées dans une forme et une philosophie d'éducation; il était nécessaire de convertir les ressources financières affectées à l'éducation à des fins nouvelles et nécessairement de négocier ou d'imposer dans certains cas de lourds sacrifices à certaines des institutions affectées à ce niveau.

Citons à titre d'exemple la région de Montréal, pour bien faire saisir l'envergure de ces regroupements et par ricochet la difficulté de conversion de ces institutions en un réseau intégré:

— Le CEGEP Ahuntsic est issu du regroupement ou de l'absorption de l'Institut de technologie Laval, de l'Institut des arts graphiques, de l'Ecoles d'archives médicales, de l'Hôpital du Sacré-Coeur et enfin du Collège Saint-Ignace;

— Le CEGEP Bois-de-Boulogne est né du regroupement de l'Ecole d'infirmières de l'Hôpital du Sacré-Coeur, du Collège Saint-Paul et de l'Ecole normale Ignace-Bourget;

— Le CEGEP de Maisonneuve tire sa fondation du regroupement de l'Ecole d'infirmières de l'Hôpital Maisonneuve et du Collège Sainte-Croix;

— Le CEGEP Rosemont a été constitué de l'Ecole de technologie médicale de l'Université de Montréal, de l'Ecole d'inhalothérapie de l'Hôpital Saint-Joseph de Rosemont, de l'Ecole normale Cardinal Léger, ainsi que des collèges Marie-Anne et des Eudistes;

— Le CEGEP Saint-Laurent provient de l'Institut de technologie de Vaudreuil, de l'Ecole d'infirmières de l'Hôpital Notre-Dame-de-l'Espérance, des collèges Saint-Laurent et Basile Moreau et de l'Ecole normale Ville-Marie;

— Le CEGEP du Vieux-Montréal a été constitué à partir de l'Institut de technologie de Montréal, de l'Institut des arts appliqués, des Ecoles d'infirmières de l'Hôpital Saint-Luc, de l'Hôtel Dieu et de l'Hôpital Notre-Dame, des collèges Mont Saint-Louis et Sainte-Marie ainsi que de l'école normale Jacques Cartier.

Cette nomenclature qui ne couvre que le regroupement des institutions francophones à Montréal, laisse deviner à l'arrière-plan la somme des ressources humaines impliquées dans des négociations délicates, dans le réaménagement des institutions, dans la réaffectation des ressources humaines et financières, dans la persuasion des autorités des institutions à renoncer à certains pouvoirs, et à une situation de prestige et d'autonomie relative.

Lorsque l'on dépèce les regroupements qui ont donné naissance aux 37 cegeps actuels, on ne dénombre pas moins de 166 institutions d'éducation qui ont non seulement consenti, mais activement participé à l'implantation du réseau collégial, soit 22 pour la région Bas-Saint-Laurent-Gaspésie; 11 pour le Saguenay-Lac-Saint-Jean; 23 pour la région de Québec; 19 pour la région de Trois-Rivières; 10 pour la région des Cantons de l'Est; 28 pour l'Ile de Montréal; 8 pour la région du Nord de Montréal; 21 pour la région du Sud de Montréal; 7 pour l'Outaouais; 5 pour le Nord-Ouest; 2 pour la Côte-Nord et enfin 10 pour les 4 cegeps anglophones et leurs campus.

Il est impossible de dénombrer en terme de ressources humaines ceux qui ont été bouleversés, bousculés ou même appelés à disparaître par suite de la création du réseau public d'enseignement collégial; ce qui soit axée sur le développement de la qualité de l'enseignement.

Les effectifs actuels en personnel affecté au réseau public d'enseignement collégial sont ainsi partagés: enseignants 6,800; personnel professionnel 750; personnel hors-cadre 510 et personnel de soutien 4,100 pour un total global de 12,150 personnes.

Sur le plan financier, les dépenses de fonctionnement et d'immobilisation sont passés de 15 millions en 1967-68 à environ 243 millions en 1973-74.

Il s'avère difficile de comparer l'affectation des ressources humaines et financières du Québec à l'enseignement collégial, avec les autres provinces du Canada, ou d'autres pays. C'est que, exception faite du Junior College Americain auquel notre CEGEP s'apparente, les Collèges of Applied Arts and Technology de l'Ontario, les Instituts universitaires de technologie (I.U.T.) en France ont une vocation presqu'exclusivement professionnelle; dans la plupart des autres pays, le niveau collégial, est soit intégré totalement au réseau universitaire, ou est, en partie, un secondaire prolongé.

Malgré ces différences, notons que les 20 Colléges of Applied Arts and Technology de l'Ontario, qui ont été institués en 1965, ont à peu près en chiffres bruts la même clientèle professionnelle que celle de nos 37 cégeps, ce qui veut dire que déjà nous les avons rejoints, et dans certains cas dépassés sur le plan de la fréquentation scolaire nette.

En guise d'exemple de l'effort financier du Québec à ce niveau, il est intéressant de rapprocher nos cégeps dispensent un enseignement gratuit, tandis que les nombreux Junior Colleges américains chargent des frais de cours et d'inscription.

Enfin une étude comparative des investissements des diverses provinces du Canada en éducation au niveau collégial démontre hors de tout doute que le Québec y consacre sa large part, c'est-à-dire autant que toute autre province et dans plusieurs cas, davantage.

Les programmes pédagogiques

Les statistiques précédentes laissent entrevoir l'effort en terme de ressources physiques et financières affectées au niveau collégial, mais il reste une donnée beaucoup plus importante et qui concerne le contenu pédagogique que dispensent les cégeps. Il faut pour bien l'apprécier, rappeler le peu de polyvalence qu'offrait en 1967 le réseau collégial privé.

Le nouveau réseau collégial public a fait un effort gigantesque pour satisfaire aux besoins d'une clientèle à qui la société technologique nouvelle ouvre des débouchés en nombre incalculable. Il suffit, pour se rendre compte de cet effort en vue de satisfaire les besoins des étudiants, de feuilleter les cahiers de l'enseignement collégial; la diversité et le nombre des programmes qui sont offerts nous mettent en face de ce que signifie concrètement la polyvalence.

Pour les étudiants qui désirent poursuivre leurs études jusqu'à l'université, 25 programmes sont offerts, regroupés sous six disciplines, soit les sciences de la santé, les sciences pures et appliquées, les sciences humaines, les sciences de l'administration, les arts, les lettres.

Mais c'est surtout dans le secteur dit professionnel, soit un cours terminal préparant au marché du travail, que la polyvalence apparaît de façon plus nette, en offrant pas moins de 125 champs d'étude.

Il est clair que toutes ces disciplines ne peuvent se donner dans tous les collèges; cependant, il y a un effort pour les rendre le plus accessible possible au plus grand nombre d'étudiants; notons également que plusieurs collèges, surtout en province, se sont données une vocation régionale. Ainsi à Thetford Mines et à Rouyn-Noranda qui sont des régions minières, pouvons-nous lire dans la liste des champs d'étude: la technologie minérale, la géologie appliquée, l'exploitation, la minéraiurgie, etc. Le Cégep Edouard Montpetit qui côtoie l'aeroport de Saint-Hubert dispense l'enseignement des techniques de fabrication, d'entretien d'aéronefs, l'avionique; les cégeps avoisinant les hôpitaux dispensent tous l'enseignement des techniques infirmières.

Voilà, très parmi des milliers d'autres, quelques exemples de la variété des ressources concacrées à l'enseignement collégial. Nous disons bien parmi des milliers d'autres exemples, car nous n'avons aucunement exploré les services d'éducation aux adultes, la préparation et les efforts du personnel enseignant et professionnel, ainsi que des administrateurs, la participation, des parents, des étudiants, des groupes socio-économiques et des étudiants eux-mêmes à l'administration; la multiplicité des comités de coordination des programmes, les équipes de recherche, etc.

Nous mettons donc un terme à la présentation de ces éléments qui constituent la mosaique des colléges d'enseignement général et professionnel, parce que à notre avis, s'il était important de rendre justice aux bâisseurs du réseau, s'il était important de faire comprendre que la nation québécoise a, sur le plan quantitatif, fourni un effort plus que louable dans les circonstances, il n'en demeure pas moins que cette période où l'accent a été mis sur le quantitatif est révolue. Elle constitue un jalon historique, qui, par ses éléments positifs est porteur d'espérance dans nos possibilités.

A la croisée des chemins

Nos propos jusqu'ici peuvent sembler dithyrambiques; mais il faut garder en tête que nous avons continuellement insisté sur le fait que notre présentation ne portait que sur l'aspect quantitatif du réseau d'enseignement collégial.

Si cet article se terminait ainsi, j'avoue que j'aurais l'impression de n'avoir rien écrit de complet, car mon objectif de provoquer la réflexion n'aurait pas été atteint. Aussi vais-je terminer par quelques commentaires.

Il me semble que le fait, qui tient maintenant de l'histoire, d'avoir réussi par un effort collectif inouï à doter le Québec d'un réseau collégial tel que le nôtre, en si peu de temps et dans des circonstances pour le moins difficiles, prouve que collectivement nous avons conservé cette qualité ancestrale de bâtisseurs. Un nouveau défi se pose maintenant au Québec; celui beaucoup plus difficile de divertir nos énergies de bâtisseurs vers une consolidation de notre réseau d'enseignement, axée sur la qualité. C'est en ce sens que nous sommes à la croisée des chemins.

Le Québec, sur le plan éducatif, est présentement en pleine crise de leadership. En effet, c'est à pleins rapports et presque quotidiennement que l'on peut lire des appels à un virage profond, axé sur la qualité.

On approuve, on applaudit, on continue à étaler à pleines pages nos carences qualitatives, mais, ironie du sort ou ... faiblesse de leadership, les décisions opportunes qui s'imposent pour rendre possible ce virage se font encore attendre. Le résume ma pensée en citant une phrase du Rapport Carnegie (5): "l'inflation verbale a été plus forte que les actes législatifs".

Concrètement que veut dire axer nos efforts sur la qualité de l'enseignement?

1) Accepter, sans fausse honte, que la vraie réforme de l'éducation au Québec n'est pas encore commencée. En effet, nous avons jusqu'ici coiffé nos efforts, depuis 1960, du vocable de réforme, mais en toute vérité, nous n'avons fait que doter le Québec d'un système complet d'enseignement. C'est ce qu'a été l'extension de l'enseignement élémentaire à tout le Québec, l'implantation d'un réseau public et polyvalent secondaire, la mise sur pied des cégeps et la création de l'Université du Québec. Nous nous sommes tout simplement dotés d'instruments essentiels que nous ne possédions pas, pour sortir de la triste liste des nations sous-scolarisées. Ceci n'est pas à véritablement parler une réforme; mais maintenant que la boucle du réseau public est fermée, nous pouvons enfin parler de réformer ce qui existe; nous pouvons enfin parler de consacrer nos énergies à une réforme qualitative.

2) Utiliser les études et recherches déjà publiées pour orienter les politiques d'éducation axées sur la qualité.

Cette affirmation regorge de sous-entendus. Ce que je veux très clairement exprimer, c'est que l'on cesse de consacrer le meilleur de nos énergies à dresser bilan sur bilan, rapport sur rapport et recherche sur recherche. Je n'exagère aucunement en decrivant que c'est par milliers que nous possédons ce genre de documents, capables de nous éclairer pour amorcer sérieusement un virage axé sur la qualité.

J'ai personnellement, et malheureusement, trop souvent entendu balayer d'un revers de main, par une boutade mal placée, des rapports éminemment sérieux et valables, auxquels on avait consacré un nombre incalculable de mois, même d'années de réflexion et de recherches très poussées.

Au lieu de gaspiller nos énergies à critiquer les lacunes de chacun de ces bilans, rapports ou recherches, sans formule de rechange, pourquoi n'admettons-nous pas enfin, que l'ensemble de ces documents a globalement beaucoup de valeur, si nous les acceptons comme complémentaires. Il faudra aussi une certaine dose d'objectivité pour relire ces documents; trop souvent hélas, constatons-nous que des organismes forts de leur "membership" et de leur prestige ne font dans leurs critiques et commentaires que détruire ce qui bouleverse leurs intérêts particuliers, en oubliant que parfois le bien commun dépasse ces intérêts particuliers. Dois-je à ce moment rappeler la leçon que nous donne l'implantation des cégeps, alors que de nombreuses institutions ont accepté même de faire hara-kiri, pour le bien commun. Leur renoncement aura-t-il été vain, si à notre tour, dans le nouveau défi qui nous guette, nous n'acceptons pas les contraintes que chacun aura à subir, et les sacrifices encore plus grands, parce qu'ils toucheront notre conception même de l'éducation, et nous obligeront à personnellement nous modifier.

3) Axer les ressources sur les priorités.

En termes de dépenses globales, l'éducation est devenue la plus grande branche d'activités du monde, et le taux d'accroissement des dépenses est plus élevé que celui des dépenses en armements (6). Le Québec a presque atteint un seuil de saturation dans ses dépenses pour l'éducation et en cela il rejoint la plupart des pays dit "développés". Lorsque les ressources financières abondent, il est peut-être possible de se permettre davantage un certain dilettantisme; mais tel n'est pas le cas au Québec, et cela justifie pleinement que toutes les ressources financières soient axées sur les priorités. En terme de leadership, ceci obligera à prendre des responsabilités precises, et à couper dans certains secteurs qui ne sont pas prioritaires, pour divertir ces sommes ailleurs. La plupart des réaménagements sont des gageures difficiles et peu rentables politiquement, mais... s'ils doivent être faits, il faudra que certaines personnes en responsabilité acceptent pour un moment de devenir des têtes de Turcs.

A notre avis, et nous le répétons, d'immenses ressources devront être diverties des secteurs quantitatifs pour être consacrées à la consolidation, soit la qualité de l'enseignement. Si nos commentaires n'ont traité que du réaménagement des ressources financières, il n'en est pas moins important, et cela va de soi, que ressources humaines et physiques suivent la même voie.

4) Définir les priorités.

C'est peut-être sous cet objectif que se cachent les pièges les plus dangereux. En effet, les priorités sont déjà définies, et cela va de soi, aux yeux de leurs auteurs, bien définies.

A mon avis, je devrais dire de l'avis des grandes recherches contemporaines, c'est qu'il faut distinguer entre des priorités à court, moyen et long terme. La plupart des priorités définies poursuivent des objectifs à court terme, et ceci est compréhensible si l'on pense que chacun des ministres de l'éducation est en place pour un mandat assez court, et qu'il doit lui donner une image de rentabilité pour la période pendant laquelle il détient le pouvoir.

S'il m'est permis de faire une suggestion de compromis pour assurer que l'on tienne compte davantage du moyen et du long terme dans les priorités, je proposerais que les priorités à court terme soient plutôt de nature corrective, tandis que les priorités à moyen et à long terme seraient de nature permissive.

J'illustre mon propos à partir de deux exemples concrets:

a) Les grandes enquêtes mondiales, et celles du Québec font ressortir que pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, l'éducation doit s'employer à préparer des hommes pour des types de sociétés qui n'existent pas encore. En effet, qui peut prédire, de façon assez certaine, de quel genre de cadres nous aurons besoin en l'an 2,000. Et pourtant, plusieurs de ces étudiants qui en 1976 sont dans nos cégeps, seront les cadres de l'an 2,000.

Déjà, tout de même, on s'entend sur le type de formation qui doit présider à sa préparation. Il est clair qu'il ne faut pas violemment tout chambarder le système pour répondre à ce besoin, mais, puisque ceci doit être tout de même une préoccupation majeure, pourquoi ne serait-on pas extrêmement permissif envers toute initiative propre à répondre à cette priorité à moyen terme.

b) Le second exemple touche le travailleur de l'an 2,000. Lui aussi, il est présentement dans nos cégeps, et il aura environ 40 ans, en l'an 2,000. Sa carrière ne sera probablement pas terminée à ce moment; mais dans quelle société vivra-t-il? La technologie lui permettra-t-elle d'avoir plus de loisirs que de travail? Sera-t-il obligé d'être en recyclage permanent pour continuer à demeurer sur le marché de travail?

A toutes ces questions, il y a déjà des réponses mais en termes de priorité, à court terme, elles sont difficilement applicables sans tout bouleverser. Pourtant, il le faudrait, et ceci pourrait être accepté, que les institutions qui désirent se réorienter pour répondre à ces impératifs de la société de demain, même d'aujourd'hui pour ceux qui fréquentent les cégeps, puissent au moins amorcer leur reorientation. Serait-il exagéré que l'on rende permissive une éducation basée sur le principe de la recurrence ou de l'intermittence, (alternance travail et études, ou travail et études, parallelement à temps partiel?)

Voilà le genre de reorientation que nos autorités devraient rendre permissives et même encourager, par une animation appropriée. Ainsi pourrait-on en quelque sorte assurer le premier prérequis d'une éducation de qualité, qui est de répondre aux besoins individuels et à ceux de la société.

Ces quelques commentaires sont nécessairement très incomplets, mais j'invite les lecteurs de cet article et ceux que l'enseignement post-secondaire de niveau collégial intéresse, enfin et surtout ceux qui détiennent l'autorité, à admettre que nos actions présentes ne peuvent plus n'être axées que sur le quantitatif, et que nos priorités doivent immédiatement prendre la voie de la qualité. Ce plaidoyer ne s'adresse plus d'ailleurs qu'aux seuls éducateurs intégrés au secteur de l'enseignement, mais à tous ceux qui font partie de la cité éducative.

(1) **Conférence sur les structures futures de l'enseignement post-secondaire**, Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), Direction des affaires scientifiques, Paris, juillet 1973.

(Note: les membres de l'OCDE sont: la République fédérale d'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Danemark, l'Espagne, les Etats-Unis, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie).

(2) **Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec**, 1964-1966. vol. II, pp 155 à 185 principalement.

(3) Entre autres notons:

—Le Rapport Parent, dix ans après: succès ou faillite des Cegeps, par Maurice Lebel (1974)

— Le Rapport Parent, dix ans après; la démocratisation de l'enseignement par **Arthur Tremblay** (1974)

— Une théorie de l'organisation scolaire: les nouveaux colleges québecois, par **Gerard Arguin** (1972)

— Le Collège: rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. **Conseil supérieur de l'éducation** (1975)

— L'enseignement collégial, Revue Critère no 8, par différents collaborateurs, tels MM. **Fernand Dumont, Guy Rocher, Jean-Paul Desbien, Roger Lafleur, Nicole Fortin, Robert M. Hutchins**, etc. (1973).

(4) Le college: rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. **Conseil supérieur de l'éducation**, Québec, 1975, p. 20

(5) **Priorities for action: Final Report Of The Carnegie Commission On Higher Education**, Berkeley, California, U.S.A., 1973, p. 53

(6) **Le Courrier de l'UNESCO**, novembre 1973, pp. 10-11

■ *Adjoint au secrétaire général de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), l'auteur était jusqu'en 1975 secrétaire général du Conseil supérieur de l'Education (CSE) du Québec.*

INITIATION AU DESSIN DE MODE
de Patrick John Ireland

Bien qu'il existe de nombreux livres sur le dessin de mode pour les fins de la publicité, voici le premier guide portant sur l'initiation au dessin de mode dans l'industrie du vêtement.

guérin

5 EXCELLENTES RAISONS
pour lesquelles tant de finissantes d'écoles secondaires choisissent
LE COLLÈGE O'SULLIVAN

1 — DIPLOMÉES DU COLLÈGE O'SULLIVAN EN GRANDE DEMANDE
Le nom O'Sullivan, tout comme un bon vin, se bonifie à chaque fin d'année avec chaque millésime de diplômées. Le Collège O'Sullivan reçoit plus de 1,000 demandes d'emplois annuellement.

2 — EMPLOIS INTÉRESSANTS
La diplômée du Collège O'Sullivan se voit confier plus de responsabilités. Vous êtes spécialiste dans un domaine précis de l'administration, soit juridique, médical voyages et tourisme. Vos qualités de secrétaire et vos connaissances des procedés spéciaux font de vous un membre important d'une équipe.

3 — INDÉPENDANCE FINANCIÈRE
Parce que vos services sont recherchés, un vaste choix d'emplois, de salaires, de styles de vie s'offre à vous. La diplômée du Collège O'Sullivan — une femme indépendante

4 — LE BILINGUISME
Le Collège O'Sullivan est l'un des rares collèges vraiment bilingues au Canada. Profitez-en: devenez bilingue

5 — FRAIS DE SCOLARITÉ
Le programme d'études de secrétariat de deux ans est subventionné par le Ministère de l'Education. Les frais de scolarité sont considérablement réduits et de plus, les étudiantes sont éligibles au régime de prêts et bourses.

Il y a 400 autres raisons pour vous inscrire au Collège O'Sullivan: NOS ÉTUDIANTES

Date limite des inscriptions le 31 MARS
COLLÈGE O'SULLIVAN
1191, rue de la Montagne, Montréal 866-4622

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
FACULTÉ DE L'ÉDUCATION PERMANENTE

PROGRAMMES DE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL
Certificats (30 crédits):
- Information et journalisme
- Nursing clinique
- Nursing communautaire
- Organisation des soins et éducation en nursing
- Publicité
- Relations industrielles I et II
- Relations publiques
- Sciences de la communication
- Traduction II

PROGRAMMES DE PERFECTIONNEMENT POUR ENSEIGNANTS
Baccalauréat en enseignement (préscolaire et élémentaire) (90 crédits)
Certificats (30 crédits):
- Animation de la vie étudiante
- Animation pédagogique des bibliothèques
- Enseignement à l'élémentaire
- Enseignement de l'éducation physique à l'élémentaire

CERTIFICAT D'ÉTUDES QUÉBÉCOISES (30 crédits)

SESSION MAI-JUIN 1976
Admission: jusqu'au 1er avril
Pour plus de renseignements
FACULTÉ DE L'ÉDUCATION PERMANENTE
3333, chemin Queen Mary
Tél.: 343-6090/343-6992 après 17 heures.

FLEURISTE
ÉCOLE MODERNE d'ART FLORAL INC.
541, 8e Avenue, Grand'Mère, Qué., G9T 5K7, Tél.: (819) 538-1626 ou 1627
Tous les cours sont donnés à Grand'Mère. Voici les dates pour les sessions 1976
17 MAI 1976 — 5 JUILLET 1976 —
23 AOÛT 1976
permis no 230500 — Ministère de l'Éducation, Province de Québec
Art Floral enseignement professionnel intensif au niveau secondaire
Art Floral enseignement professionnel recyclage au niveau secondaire
Art Floral — culture personnelle.
Les cours sont d'une durée de 6 semaines, de 9.00 heures a.m. à 5.00 heures p.m. du lundi au vendredi inclusivement.
Veuillez envoyer votre inscription au plus tôt, car nous avons un nombre limité d'élèves par session.
Ecrivez-nous pour recevoir notre nouveau prospectus gratuit.
Membre participant FCMC

Travaux Pratiques de Géographie 110
de Madeleine Barnoti
Suivant fidèlement le programme, il s'occupe de sa partie technique, c.à.d. de cartographie, de diagrammes, de vocabulaire, de recherches dans l'Atlas, de connaissances générales de géographie physique et humaine. — Un soin particulier a été apporté au traitement de deux sujets considérés par les élèves comme des obstacles presque insurmontables, à savoir: les coordonnées géographiques et l'explication des saisons.
(élève) $3.60
(corrigé) $6.00
guérin

Didier
Marcel Didier (Canada) Ltée/Ltd.
1442 Avenue McGill College, Montréal, Québec, Canada H3A 1Z6 — Tél.: (514) 288-7191
ENSEIGNEMENT DES LANGUES
ALLEMAND
Elémentaire, Secondaire
Adulte.

Collège de Maisonneuve
VIIIe COURS D'ETE EN ESPAGNE
A CUENCA
Cinq semaines en juillet et août:
Espagnol élémentaire
Espagnol intermédiaire
Langue avancée
Civilisation et littérature espagnoles
Conversation
. voyages culturels
. excursions
. spectacles
. sports et services connexes
. assurances
COUT: $470 à $630, tous frais compris INSCRIPTION: avant mai '76
Demandez notre dépliant: COURS D'ETE EN ESPAGNE
Collège de Maisonneuve
3800, rue Sherbrooke est, Montréal, H1X 2A2
514-254-7131
En collaboration avec: PARA-SOL TOURS LTEE, permis no 75-01-50194

LE TOUR DU MONDE EN 80 POSTERS-DOCUMENTAIRES!
Des posters
• pour illustrer tes idées • pour donner du poids à tes recherches • pour décorer ta chambre, ton bureau, ton local
De la documentation
pour te renseigner sur l'anatomie humaine, les animaux, les hommes célèbres, la musique, les sciences de la nature, les sports... tel est le contenu des 20 albums de l'Encyclopédie audio-visuelle
MAINTENANT DISPONIBLES SEPAREMENT!
Chaque album de 24 pages comprend: 4 posters-documentaires format 17½" x 11¼" (42 x 29 cm), 4 sujets de recherche écrits par des spécialistes et illustrés par de merveilleuses photos. Tout imprimé en couleurs, en héliogravure, sur du papier glacé de grand luxe.
VOICI LES SUJETS TRAITES DANS CHAQUE ALBUM:
1. • Les oiseaux en voie de disparition • Les origines de la musique • L'appareil photographique • Les Jeux Olympiques
2. • La voix de la nature • L'esclavage • L'écriture chinoise • Les motos.
3. • Les

La décentralisation ... à partir d'où?

On est toujours situé à la droite de celui qui est assis à notre gauche. C'est là peut-être une question de géométrie euclidienne, ou même de sens commun, mais qui n'en comporte pas moins toute une dimension de relatif. Et pourtant, lorsque ceux qui s'intéressent aux affaires de l'éducation en cette province se prononcent sur les disfonctions dans le système, c'est-à-dire à peu près tout le monde, par les temps qui courrent, il est de bon ton de juger selon la jurisprudence de La Palice et sans cour d'appel. Ainsi, par exemple, lorsque "le bien des élèves" est présenté comme nécessitant une solution toute désignée, à court terme, sur simple considération de cet évident principe, ou encore, à plus longue échéance, lorsqu'il est prétendu urgent "d'humaniser l'école" pour récupérer une polyvalente qui dérape. Tous sont pour la vertu et le ciel. Quant à vivre élégamment, il reste à en découvrir le mode...

Parmi ces incantations du milieu, le plus récent et non moins absolu mot tabou est la "décentralisation". Si on y arrive, les chèvres du professeur Séguin brouteront en toute paix et sérénité dans des clos bien délimités! Seulement, chacun veut qu'on décentralise au-dessus de lui et jusqu'à lui, et il arrive qu'il se trouve toujours un autre décentralisateur à l'étage du dessous. Question de relations et de relatif, de partage des ressources et des responsabilités. Là commence la ronde des données historiques, des contraintes sociologiques, des normes juridiques, des responsabilités financières, des techniques administratives, des nécessités pédagogiques fournissant à chacun l'occasion de tirer son coin de la couverte, de philosopher sur la situation, pour aboutir à ce qui est fondamentalement une option de type politique, donc à une évaluation des priorités. En fait, il s'agit de verser au dossier des pièces pertinentes, afin que la collectivité en arrive à faire des choix libres et éclairés.

Des commissaires parents aux commissaires édiles

Par rapport à d'autres, notre système scolaire est clairement né décentralisé, comme on peut naître avec les deux yeux bleus. Sauf qu'il est arrivé parmi nous, au milieu du dix-neuvième siècle, après avoir été conçu, enfanté et élevé ailleurs, en Amérique. Il nous est arrivé directement de la Nouvelle-Angleterre, dans les bagages des immigrants loyalistes qui ont mis près d'un siècle à le faire accepter par l'administration coloniale d'abord, puis à nous l'imposer ensuite (voir le Rapport Durham, entre autres).

Mais finalement le Bas-Canada a fini par adopter le système fort girondin des commissions scolaires, et le Québec de la Confédération l'a nourri à la fortune du pot, sans poser de questions, jusqu'à la Révolution tranquille, et cela avec d'autant plus de connivence que cette façon d'organiser les choses ne nuisait pas trop à l'héritage des collèges laissés par le précédent régime.

On eut par conséquent tout un rseau d'écoles publiques élémentaires, puis ensuite secondaires, sur le territoire des municipalités scolaires, à la grandeur de la province. Les commissions scolaires qui administraient ces municipalités avaient une certaine latitude pour décider de la taxation, de la construction, de l'emploi, des programmes. Pour décider de la croissance, ou pour consacrer le statu quo. Les commissaires, élus, sont redevables à leurs commettants et autonomes face au gouvernement. Précaution supplémentaire, ils doivent être des "tenants feu et lieu", ce qui, dans une société rurale, élimine les survenants, les aventuriers et les mauvais payeurs, pour réserver la place aux parents, présumés les premiers intéressés face à l'éducation des jeunes.

Un beau jour, à partir de 1960, on a coiffé toutes ces commissions scolaires à l'américaine et à la canadienne **at large** par un tout neuf ministère de l'Éducation imaginé en bonne partie à la parisienne. Il était tout naturel que le millier (et quelque...) de fonctionnaires sur la colline parlementaire deviennent des Montagnards et des Jacobins, surtout au moment du constat d'échec de la formule déjà implantée (ce qui ne fut pas entièrement le cas dans les autres provinces): les collectivités locales, pour une raison ou pour une autre, n'ayant pas su sortir du sous-développement en éducation, l'État provincial prenait directement le relais. Pour un temps? Définitivement? Dans quelle mesure? Question encore ouverte quinze ans plus tard, car les deux solutions restent possibles. La troisième, qui draine le plus de ressources, est celle du paysan normand: "Peut-être ben que oui, peut-être ben que non".

Ainsi, il y a à Québec tout ce qu'il faut pour administrer les écoles, les collèges et les universités. Sur le territoire habité et, un jour, dans l'Ungava. Il y a la DGES, la DIGEC, la DIGÉS, etc. Monsieur le Ministre, avec ses bureaux régionaux, a ses préfets, au champ et à la ville, corps dévoué des sapeurs pompiers aptes à calmer les ardeurs de toute commission scolaire avant que son emballement ne gagne la capitale; aptes également à servir de **missi dominici** pour qu'on saisisse, là-bas, ce qui a sagement été décidé, ici.

Par contre, à la même époque, on créait les CEGEP, établissements qui, selon leur loi cadre, jouissent d'une belle liberté, sinon d'une autonomie complète, sur le modèle américain, encore une fois. Et puis l'on réformait les municipalités scolaires en les agglomérant: elles passaient de 1 800 à 250, gagnant ainsi force, stabilité et efficacité. Les commissions scolaires, elles, se métamorphosaient en clubs de parents de village en un corps politique et civique de citoyens élus au sens universel, lui-même flanqué de ses propres groupes de pression sous forme de comités d'écoles et de parents.

Bref, nous ne sommes pas loin d'avoir désormais deux personnels et presque deux structures, l'une en attente d'absorption de l'autre, selon le côté où penchera finalement l'opinion publique. Pour l'instant, il importe de constater que dans les états modernes, le phénomène de croissance du fonctionnarisme n'a pas encore été renversé, mais qu'il aboutit plutôt à une plus grande bureaucratisation et à une technocratie à la hausse.

par

ANDRÉ GIRARD

Les deux Québec

On connaît la dichotomie Ministère de l'Éducation — Conseil scolaire de l'Île de Montréal, reproduite tout au long des autres secteurs en cause: CEQ — Alliance des professeurs de Montréal, FPQ — ADEM, etc. Au nom de la démocratisation de l'éducation et de l'égalisation des chances, on a voulu que soient les plus semblables possible l'organisation et les institutions, partout au Québec, à Lebel-sur-Quévillon comme à Ahuntsic. En grande partie on en est arrivé ainsi à mettre en place une superstructure unificatrice, plus ou moins naturelle, au-dessus d'une réalité double, au fond: le Québec urbanisé, rassemblant la plus grande partie de la population, et le Québec rural, non plus agricole, mais soumis à toutes les contraintes d'une démographie dispersée, d'une géographie difficile, d'un climat inclément. Il est question de zones économiques, de primes de déplacement, de répartition des effectifs, ou de polyvalentes dans la nature et de CEGEP avec toute la panoplie des programmes...

Pas étonnant alors que l'organisation centrale cherche à joindre les deux bouts, et que, surtout, s'installe dans le système un fonctionnement avec les allures d'une fiction de droit. Les négociations se déroulent par personnes interposées, aboutissant à des décrets ou à des ententes qu'il ne reste plus qu'à avaliser aux paliers inférieurs. Les commissaires délibèrent avec l'illusion d'un pouvoir de réglementation, simples questionnaires qui appliquent des politiques décidées ailleurs, tout en servant de boucs émissaires face à ces mêmes politiques. Les fonctionnaires municipaux scolaires sont d'une double allégeance, de sorte que Monsieur le Directeur général fait régulièrement son pélerinage à l'Édifice G, la serviette bourrée au départ de questions à poser à l'Oracle, bourrée également au retour de réponses à faire entériner par les "responsables".

Le contrôle, au budget ou au bilan?

Or il est indéniable que l'éducation, service public, est devenue affaire d'État, et qu'en conséquence les pouvoirs publics supêmes ont un mot final à dire quand il s'agit de dépenser deux milliards de dollars par année. Qui paye contrôle. Par la grâce des élections, la collectivité délègue l'Assemblée nationale, ses ministres et ses fonctionnaires pour ce faire. Mais, par ailleurs, la même collectivité demande aussi des comptes à cet autre corps politique qu'est la commission scolaire, parent pauvre millionnaire dans un club de milliardaires.

Tout pourrait être dans le mode de contrôle.

L'utilisation de telles ressources de façon efficace ne peut être décidée, au dollar dévalué près, par un seul organisme, pour la totalité du système, sans risque d'erreurs d'aiguillage. Le partage des responsabilités s'impose, et, d'ailleurs, commence à s'implanter timidement par suite d'un mouvement de balancier qui nous a promenés, depuis vingt ans, d'un extrême à l'autre avant d'amorcer un retour à la position médiane. Les structures d'accueil, pour emprunter au jargon pédagogique, c'est-à-dire les commissions scolaires, sont déjà en place et s'offrent à la récupération, à la restauration de leur rôle rafraîchi: elles ont déjà, dans la loi et dans l'histoire moins récente, un réel pouvoir de décision délégué. Seulement, pour l'exercer désormais, vu l'ampleur des opérateurs en cours, il n'est possible de les contrôler dans le détail qu'au bilan plutôt qu'au budget. Quitte à ce que confiance démocratique soit faite à la collectivité locale pour le choix des priorités immédiates et la révision du déroulement quotidien, à l'intérieur des grandes orientations fixées d'en haut.

La liberté, bien d'équipement, non de consommation

Le dialogue entre le ministère et la commission scolaire, toutefois, n'en continue pas moins à inhiber celui qu'on ne saura indéfiniment éviter et qui doit avoir lieu tôt ou tard entre la commission scolaire et les écoles. Paradoxalement, le pays considéré dans nos milieux comme le prototype de la centralisation en éducation, la France, a à cet égard certaines dispositions, inconnues chez nous, envers ses établissements scolaires. L'école y a une personnalité juridique, par exemple. Le proviseur, quant à son rôle, peut s'en remettre à un code établi. Les parents exercent certains droits stipulés.

Ici, jusqu'à maintenant, l'effort a porté, et pour cause, sur la mise en place et le démarrage. Le groupe COGES, de la CECM, travaillant sur le fonctionnement de la polyvalente, s'est refusé à proposer une définition stable de l'école comme entité; il laisse dans l'ombre l'ultime pouvoir de décision, donc la place exacte du directeur, pour n'approfondir qu'une formule évolutive de cogestion.

Ce qui continue de laisser la possibilité à chacun d'être décentralisateur l'avant-midi, puis centralisateur l'après-midi. Sur deux frontières: quant à l'attitude face aux divers acteurs dans l'institution, comme les parents, les élèves, les enseignants, la direction, puis par rapport aux autres éléments du système, tels la commission et le ministère.

Dans le premier cas, c'est tout le contexte des relations professionnelles (internes) qui est en cause; dans le second, celui des relations organisationnelles (externes). La professionnalisation des éducateurs est malgré tout un phénomène en pleine croissance, tout coincés qu'ils sont entre leurs exigences syndicales et les nécessités du métier. La formation, la qualité du service, le progrès de la pédagogie sont, quoi qu'on en pense, une préoccupation croissante. Selon une mesure équivalente de confiance, il y a à s'en remettre à eux. On fait exécuter par un technicien, on confie la responsabilité à un professionnel. D'un autre côté, si l'on affirme que "l'école est milieu de vie", il faut se rappeler que la vie chez les hommes n'atteint sa plénitude que dans le cadre d'un libre arbitre, délimité seulement par les contraintes des regroupements plus larges dont on relève.

●

Pour l'individu comme pour la nation, en passant par l'école, la commission scolaire et le ministère de l'Éducation, centralisation et décentralisation consistent non pas dans un quelconque absolu, mais bien plutôt dans les modalités du contrat social propres à un peuple qui fait à sa façon le partage des devoirs, pouvoirs et responsabilités.

■ *L'auteur est commissaire à la Commission scolaire Sainte-Croix et professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.*

COLLÈGE ANDRÉ-GRASSET
COURS D'ÉTÉ 1976

SESSION "A" — cours du soir — Début: 10 mai

ANTHROPOLOGIE 910
ART 103
ÉCONOMIQUE 920
FRANÇAIS 202
FRANÇAIS 231
FRANÇAIS 302
FRANÇAIS 902
FRANÇAIS 935
GÉOGRAPHIE 216
HISTOIRE 961
MATHÉMATIQUES 101
MATHÉMATIQUES 103
MATHÉMATIQUES 105
MATHÉMATIQUES 203
MATHÉMATIQUES 307
PHILOSOPHIE 101
PHILOSOPHIE 301
POLITIQUE 941
PSYCHOLOGIE 215
SC. RELIGIEUSES 973

Deux autres sessions de cours s'offriront à l'été 1976

SESSION "B" — Cours du soir — Début: 14 juin
SESSION "C" — Cours du jour — Début: 14 juin

Renseignements, prospectus, inscription:

Secrétariat de l'Education permanente
Collège André-Grasset
1001 est, boul. Crémazie
Montréal H2M 1M3
Tél.: 381-4293

Les Éditions du Jour
NOUVELLES PARUTIONS

$5.95

BETHUNE
de Roderick Stewart

Cette biographie du Dr Norman Bethune nous révèle d'intéressants faits et gestes de la vie de ce médecin canadien, illustre dans le monde entier. Vénéré par plus de 800 millions de chinois pour le rôle extraordinaire qu'il a joué dans la lutte pour la libération de la Chine. MAO TSE TOUNG a dit de lui: "L'esprit du camarade BETHUNE, son dévouement envers les autres, a été démontré dans son sens des responsabilités au travail et dans son affection sans limite envers les camarades et notre peuple. Nous devons par son exemple apprendre cette grande qualité du don de soi."

L'ENTREPRISE, LE MARKETING ET VOUS
de Guy-G. Brousseau et Réal Fortin

Le marketing, recherche et satisfaction du consommateur, permet également à l'entreprise d'avoir un meilleur contrôle de ses investissements, pour survivre et grandir. Que vous le vouliez ou non, le marketing vous concerne. Dans cet ouvrage, Guy-G. Brousseau, B.Sc., M.B.A. Adm. et Réal Fortin, B.Sp.Sc., Adm. Adm.A. répondent à toutes les questions que vous pouvez vous poser sur ce sujet.

$7.95

LA FEMME QU'IL AIMAIT
le roman d'amour du duc et de la duchesse de Windsor de Ralph G. Martin

Le 11 décembre 1936, Édouard VIII, roi d'Angleterre, déclarait solennellement à la radio: "...J'ai compris qu'il m'était impossible de porter de si lourdes charges et de m'acquitter de mes devoirs de roi ... sans le concours de la femme que j'aime." Jamais dans l'histoire, un roman d'amour n'avait ému et fait rêver tant de millions d'hommes et de femmes, à travers le monde.

$9.90

GUIDE DE MONTRÉAL EN JEANS
Textes de Robert Malenfant

Manger, dormir, se distraire, voyager, le moins cher possible voilà la somme de renseignements utiles qu'on retrouve dans les fameux Guides en Jeans, publiés en collaboration par les Éditions de Cléry et les Guides Bleus conjointement avec les Éditions du Jour. Après Amsterdam, Londres, Paris et les USA, c'est autour de Montréal de dévoiler ses secrets touristiques, ses bons restaurants, ses hôtels, ses musées, ses auberges de la jeunesse et une foule de renseignements essentiels à ceux qui veulent visiter Montréal de façon économique.

$3.95

En vente chez tous les libraires et dépositaires

LES ÉDITIONS DU JOUR
5705 est rue Sherbrooke, Montréal H1N 1A7
Si vous désirez obtenir un ou plusieurs de ces volumes, prière de remplir la formule ci-dessous et la retourner avec votre chèque ou mandat-poste.

Nom
Adresse
Ville

☑ BETHUNE $5.95
☐ L'ENTREPRISE, LE MARKETING ET VOUS $7.95
☐ LA FEMME QU'IL AIMAIT $9.90
☐ GUIDE MONTRÉAL EN JEANS $3.95

☐ Chèque ou mandat-poste ci-joint Total $

AJG-124

français à l'élémentaire

Arnold (4e année) Pirouette (5e année) Fil de Fer (6e année)

Dinomir le Géant (6 ans) 4 séries réunissant 12 petits livres

Je lis tout seul (6-7 ans) 1ère étape 6 séries, 24 petits livres

Je lis tout seul (7-8 ans) 2ième étape 10 séries, 36 petits livres

Galichet Grammaires françaises expliquées adaptation de Lucien Gagné

français au secondaire

Alain Soulières Dossiers pour la classe de français 15 thèmes Secondaire 1, 2 et 3

Imatek banque de 500 diapositives accompagnant les dossiers pour la classe de français

Réal Larochelle En situations d'apprentissage 6 thèmes Communication orale et écrite

Campeau-Ménard Documents pour l'enseignement du Français Élèves faibles Secondaire 1 et 2

Animages — Animots Animation par l'image et par les mots Voie allégée

mathématique et science

Dienes-Tellier Mathématique vivante Trousse 1 (6 ans) Trousse 2 (7 ans)

Darveau-Viel Les milieux naturels du Québec 4 diaporama d'habitats du Québec Secondaire 1-2

Sciences physiques: approche thématique expérimentale Secondaire 2-3

Sciences biologiques: approche thématique expérimentale Secondaire 3 et 4

Paul Thibault Biologie générale: apprentissage individuel Secondaire 4

éditions hurtubise hmh 380 ouest rue craig montréal

Commissions scolaires

Pour améliorer l'outil de gestion

Le ministère de l'Éducation est engagé dans une révision du système de gestion financière des commissions scolaires. Le réseau élémentaire et secondaire procède actuellement à la réalisation de la première phase de cette réforme de la gestion financière, soit la mise en place du "système d'information financière des commissions scolaires".

Différents facteurs ont contribué à la remise en question du système de gestion financière des commissions scolaires. En voici les principaux:

1) la demande croissante de ressources en regard de disponibilités financières limitées;

2) l'obligation qu'ont les administrateurs scolaires d'allouer des ressources en tenant compte d'un ensemble d'activités pour lesquelles on exige un développement accéléré;

3) la satisfaction relative de la population à l'égard des services éducatifs.

Cette situation a amené plusieurs administrateurs locaux à recourir à de nouvelles techniques de gestion dans le but d'atteindre une plus grande efficacité.

Compte tenu de cette préoccupation des gestionnaires et devant la nécessité d'assurer une plus grande cohésion en matière de gestion budgétaire, le ministère de l'Éducation a amorcé une réforme de la gestion financière des commissions scolaires qui comprendra trois phases principales:

1) un nouveau cadre décisionnel pour l'allocation des ressources;

2) une nouvelle formule de financement;

3) de véritables analyses budgétaires en remplacement de la normalisation budgétaire.

On trouvera dans les lignes qui suivent des indications sur la première étape de cette réforme de la gestion financière dans les commissions scolaires, soit la mise en place du système d'information financière. Avant d'aborder les objectifs et le contenu de ce nouveau système d'information financière, voici un rapide tour d'horizon sur la situation qui prévaut actuellement dans le réseau élémentaire et secondaire.

La situation actuelle

L'évolution organisationnelle des commissions scolaires, en plus d'entraîner le développement d'activités nouvelles, a souvent contribué à intensifier les activités existantes. Ces changements ont forcé certaines commissions scolaires à se donner des systèmes d'information-maison dans le but d'assurer un meilleur contrôle des fonds mis à leur disposition. Les réajustements effectués par les organismes du réseau justifiaient, en bonne partie, les modifications qu'on se devait d'apporter à un système d'information financière datant de 1965.

Nous disons "en partie" puisque d'autres problèmes sont reliés à l'information financière en particulier, les difficultés de planification budgétaire que rencontre le ministère de l'Éducation, difficultés attribuables à une certaine incohérence au niveau des données financières transmises au Ministère par le réseau élémentaire et secondaire.

par

YVES RHEAULT

Le système d'information financière actuel a probablement incité les commissions scolaires à centrer leur gestion budgétaire sur la fonction "contrôle". On a effectivement investi énormément dans l'utilisation très poussée des postes particuliers de dépenses de telle sorte qu'on est beaucoup plus porté à raisonner en termes de salaires, d'avantages sociaux, de fournitures et de matériel qu'en fonction des services à produire et des résultats à atteindre via l'utilisation de différents types de ressources.

Si le style de budgétisation s'inscrit dans une perspective de contrôle, il est bien évident que l'évaluation ne revêtira qu'un caractère quantitatif: "est-ce que les sommes prévues aux différents postes budgétaires ont été respectées? Dans le cas contraire, comment se sont effectués les transferts?".

La détermination des résultats à atteindre au niveau des différentes activités d'une commission et la nécessité de prévoir un développement harmonieux d'une ou de plusieurs activités dans une perspective triennale sont des opérations qui devront de plus en plus être réalisées si l'on veut que la budgétisation cesse de se limiter à la fonction "contrôle" et qu'elle s'inscrive également dans une perspective de planification et de gestion.

On retrouve de plus en plus chez les administrateurs scolaires ce désir d'évoluer vers une gestion budgétaire plus efficace. Cette préoccupation, elle transpire dans la recherche de systèmes de gestion bien connus, le PPBS ou la gestion par objectifs par exemple, et elle se vérifie par le souci qu'ont certains organismes scolaires d'adapter les systèmes de gestion à leur propre organisation.

Le Gouvernement du Québec et ses ministères utilisent la budgétisation par programmes depuis 1973/1974. Cette nouvelle forme de budgétisation amène le ministère de l'Éducation à effectuer l'allocation de ses ressources à partir de programmes, en tenant compte des orientations prioritaires retenues par le Conseil des Ministres dans le cadre des prévisions triennales, et en considérant les possibilités de réallocation de ressources au moment de la programmation annuelle.

Dans le contexte actuel, il existe donc une certaine discordance entre le mode d'allocation des ressources par programmes utilisé par le ministère de l'Éducation et la forme de budgétisation en vigueur dans les commissions scolaires. Cette situation empêche le Ministère d'établir une concordance entre les prévisions budgétaires par programmes et les dépenses réelles effectuées par les commissions tout en rendant difficile la participation des commissions scolaires au cycle budgétaire gouvernemental à cause du déséquilibre qui existe au niveau des structures budgétaires.

Le changement proposé

Pour répondre à ces problèmes, le ministère de l'Éducation a développé un nouveau mode d'allocation des ressources qui devrait permettre aux administrateurs d'insister davantage sur la fonction de planification au moment de la budgétisation.

Le nouveau système d'information financière a été conçu à partir du concept "d'activité, de façon à faciliter, au moment de la budgétisation, l'identification des actions envisagées, tout en permettant le regroupement des ressources nécessaires à leur réalisation. Il accorde nécessairement moins d'importance à la spécification des catégories de ressources afin d'éviter que la réflexion budgétaire porte exclusivement sur les intrants.

De fait, le système d'information financière vise les objectifs suivants:

- Concevoir un cadre de référence se prêtant à une budgétisation par activités et favorisant ainsi une allocation de ressources en fonction des résultats visés;
- Harmoniser le mode de budgétisation des commissions et celui du ministère de l'Éducation tout en simplifiant l'enregistrement des données financières;
- Permettre aux autorités locales et ministérielles de bénéficier d'une information plus pertinente et mieux structurée pour les fins de gestion et de décisions budgétaires;
- Permettre des analyses de coûts significatives et faciliter la comparaison des informations financières entre les commissions scolaires;

Le nouveau cadre décisionnel proposé repose sur la classification des activités d'une commission. Ces activités représentent les points d'appui des actions que doit réaliser une commission pour offrir les services de la clientèle scolaire. Le regroupement de ces activités, selon leurs affinités, a permis d'établir la structure d'activités qui constitue la base de référence pour l'enregistrement des données financières.

Les activités d'une commission ont été regroupées autour de trois (3) grands pôles: les activités éducatives, les activités de gestion et les activités complémentaires. Cette forme de regroupement a été pensée de façon à centrer davantage les préoccupations des administrateurs sur les activités éducatives tout en favorisant une analyse attentive des activités de gestion.

L'allocation des ressources pourra donc s'effectuer à partir des différentes activités d'une commission; autour de ces activités pourront se greffer les résultats visés par les unités administratives ou les individus qui en assument la responsabilité.

Cette structure d'activités deviendra le prolongement de la structure de programmes du ministère de l'Éducation en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et secondaire public.

Contrairement au budget traditionnel qui fait surtout porter la réflexion sur les natures de dépenses, le budget par activités devrait favoriser l'analyse budgétaire car il permet de considérer, au niveau d'une même activité, les extrants et les intrants.

Il devrait inciter les gestionnaires à s'interroger sur le coût d'une activité et sur son efficacité par rapport à son coût. Cela permettra d'avoir une information susceptible d'améliorer la qualité des décisions budgétaires.

De plus, le budget par activités devrait permettre l'intensification du processus d'évaluation. Cette caractéristique prend de l'importance dans le contexte actuel puisque l'on remet de plus en plus en question la qualité des services éducatifs par rapport aux sommes d'argent nécessaires à leur mise en place.

Le budget par activités ne doit pas être considéré comme une panacée mais comme un outil de gestion qui permet aux gestionnaires locaux et ministériels d'intensifier leurs efforts de planification.

Il doit également être considéré comme un moyen d'identifier les coûts réels des différentes activités des commissions scolaires. Cette connaissance plus approfondie de la réalité permettra de déboucher sur une formule de financement qui pourra davantage tenir compte des particularités propres à chaque commission.

Au niveau du ministère de l'Éducation, l'analyse budgétaire devra dépasser le stade des automatismes pour adopter une dimension à la fois qualitative et quantitative.

Le nouveau système d'information financière doit servir de base de référence pour la préparation des prévisions budgétaires 1976/1977 dans chacune des commissions scolaires.

A la mi-février 1976, les directeurs généraux et les directeurs des services financiers de toutes les commissions scolaires ont été sensibilisés aux objectifs et au contenu du système d'information financière. Lors de ces rencontres régionales, des représentants du ministère ont présenté les mécanismes d'aide-conseil prévus pour la réalisation de cette opération:

— intervention régionale auprès de l'ensemble des commissions scolaires;

— intervention (s)-conseil auprès de chacune des commissions régionales et des commissions scolaires locales faisant partie de leur territoire;

— intervention (s)-conseil particulière auprès des commissions scolaires qui en feront la demande.

L'aide-conseil fournie aux commissions scolaires sera assurée par chacun des bureaux régionaux du Ministère avec l'appui d'une équipe travaillant au niveau central et chargée de coordonner la mise en place du système d'information financière.

■ *L'auteur est directeur-adjoint au Service de la programmation à la Direction générale de la Gestion du ministère de l'Éducation.*

Commission Scolaire

Montcalm

3055, rue de Musset,

Les Saules, Québec G1P 1N8

Tél.: 871-8231

J'AI DU PLAISIR À LIRE

de Yvette Robert-Cournoyer

L'expérience de plusieurs années d'enseignement m'ont amenée à composer ces cahiers d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

N.B. Ces cahiers sont écrits à la main en lettres "script" et cursives.

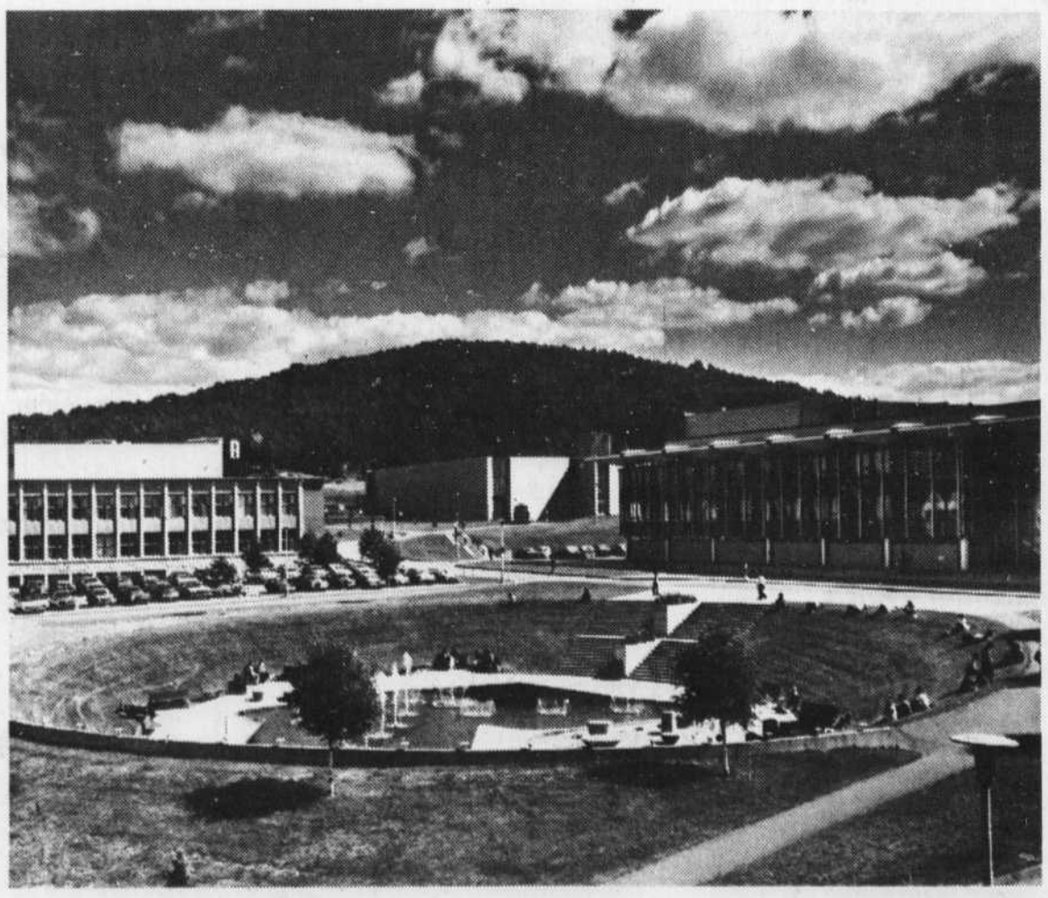
Prix :

cahier I (64 pages)	1.50	cahier V (80 pages)	1.75
cahier II (64 pages)	1.50	cahier VI (80 pages)	1.75
cahier III (80 pages)	1.75	cahier VII (80 pages)	1.75
cahier IV (80 pages)	1.75	cahier VIII (128 pages)	2.75

Guide Pédagogiqut : $5.00 Tablette de tests : $1.25

guérin

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

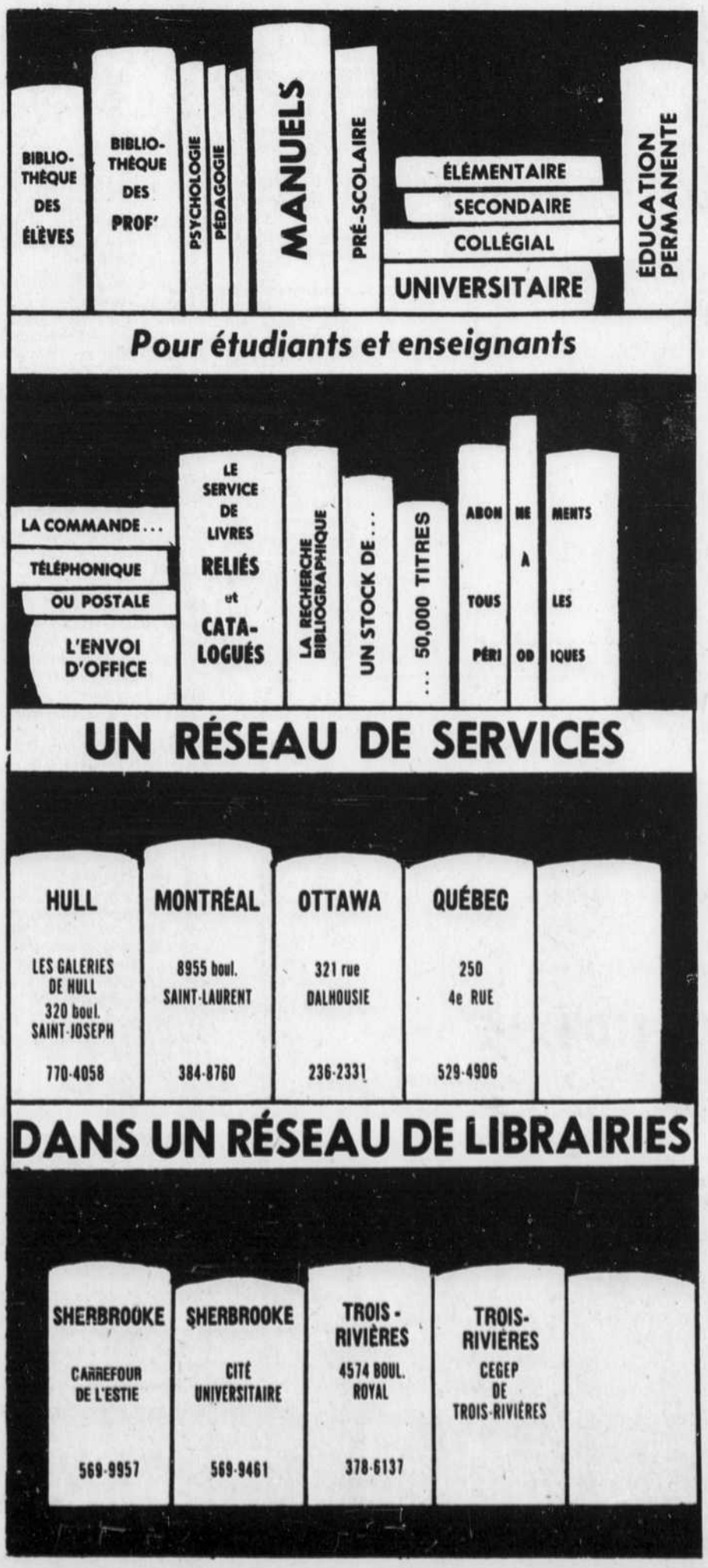


Un campus moderne dans un paysage champêtre, à la périphérie de la Ville de Sherbrooke. - Un service universitaire complet et des aménagements propices à l'étude. - Neuf facultés et une quarantaine de départements. - Des résidences sur le campus pour plus de 1,000 étudiants.

La qualité de ses professeurs, la diversité de ses programmes de recherche et l'excellence de son enseignement ont valu à cet établissement universitaire une réputation qui déborde largement les limites de son milieu.

Les neuf facultés: Administration, Arts, Droits, Education physique et sportive, Médecine, Sciences, Sciences appliquées, Sciences de l'éducation, Théologie - Les deux directions générales: Éducation permanente et Formation des maîtres.

Pour renseignements, prière de s'adresser au Bureau du registraire, Université de Sherbrooke, Québec, J1K 2R1



Pour rattraper le rythme canadien

Les universités québécoises ne sauraient souffrir un plafonnement de ressources

par

GERMAIN GAUTHIER

Le gouvernement du Québec, suivant en cela une tendance au moins nord-américaine, a adopté une politique générale alignant les taux d'augmentation des ressources affectées à l'éducation sur celui des ressources générales de la province. Cette politique s'applique aussi aux subventions que le gouvernement du Québec verse annuellement comme participation aux dépenses de l'enseignement supérieur. Cette participation gouvernementale se fait aux trois chapitres des subventions de fonctionnement, des subventions pour fins d'investissement et des sommes affectées à l'aide aux étudiants.

Cette politique doit être vue à l'échelle d'une période de plusieurs années, à la lumière de la situation québécoise comparée à celle des autres États, et en particulier à celle des autres provinces canadiennes. En effet, avant d'appliquer au Québec des politiques d'austérité mises en oeuvre ailleurs, il faut situer le Québec dans un ensemble plus vaste et tenter d'évaluer la teneur de nos objectifs.

Comme il est encore très difficile, sinon impossible, de juger de la qualité et de la productivité de notre système universitaire, on peut admettre, comme point de comparaison, que le Québec ne peut se permettre un retard par rapport au reste du Canada, retard qui, à long terme, jouerait contre ses intérêts évidents. De même, à cause de ses ressources limitées, le Québec ne peut prendre une très grande avance sur les autres provinces canadiennes; mais à cause de la situation universitaire de sa population francophone au Canada, le Québec devrait viser à développer un système au moins aussi valable sinon meilleur que ceux des autres provinces. A cet égard, même s'il n'y a pas de correspondance rigoureuse entre la qualité du système d'enseignement supérieur et les ressources mises à la disposition de ce dernier, on peut affirmer qu'à ressources égales, notre système pourra obtenir d'aussi bons résultats qu'ailleurs.

Il s'agit donc de voir si le Québec a déjà atteint les taux de scolarisation universitaire des autres provinces du Canada et si les universités québécoises disposent, pour fins de construction, d'enseignement et de recherche, de ressources proportionnelles à celles des autres universités, en particulier du Canada.

En termes généraux, on peut affirmer que le Québec a fait, au cours des cinq dernières années, un effort très remarquable pour le développement du système d'éducation pour l'ensemble du niveau postsecondaire; cet effort a surtout porté sur la mise en place et le développement du niveau collégial. L'enseignement universitaire a aussi connu un redressement partiel de la situation qui prévalait il y a cinq ans par rapport à la moyenne des ressources mises à la disposition de l'enseignement supérieur canadien.

Les retards pris pour la construction de locaux universitaires sont en voie de résorption, mais accapareront encore une partie plus importante des ressources qu'ailleurs au Canada. La contribution du gouvernement québécois au développement de la recherche universitaire a été particulièrement remarquable pour assurer un certain rattrapage. Quant aux sommes affectées à l'aide aux étudiants, les niveaux d'aide individuelle semblent comparable à ce qui est disponible ailleurs au Canada, mais les sommes globales devront tenir compte de la croissance nécessaire des effectifs étudiants, compte tenu de l'augmentation des classes d'âge en cause et de celle des taux de scolarisation.

Pour les cinq prochaines années **le Québec devra dépenser, en moyenne par étudiant, des montants plus élevés qu'ailleurs au Canada,** afin de compléter l'installation de son réseau d'établissements universitaires. Le nombre d'étudiants universitaires est appelé à augmenter plus vite au Québec que dans l'ensemble du Canada; la scolarisation à ce niveau rejoindra à peu près celle du reste du Canada au cours des cinq prochaines années, ce qui exigera donc des ressources d'enseignement évoluant plus vite que dans les autres provinces.

Enfin, les ressources moyennes par étudiant se sont rapprochées de la moyenne canadienne; elles devraient normalement la rejoindre au cours de la même période, ce qui imposera un fardeau temporairement plus élevé au gouvernement québécois. Quant aux ressources affectées à la recherche universitaire, elles ont dans l'ensemble presque atteint au Québec la moyenne par chercheur des universités canadiennes. Toutefois, le volume total en est encore faible et les équipes fragiles; il s'agit ici d'un problème structurel auquel des solutions originales tout autant que des ressources supplémentaires doivent être apportées.

Au moins au point de vue des ressources d'investissement, d'enseignement et de recherche, les universités québécoises ont gagné du terrain au cours des dernières années; mais un plafonnement trop rapide compromettrait la valeur des investissements récemment consentis. En d'autres termes, l'effort du Québec en faveur de ses institutions universitaires au cours des cinq prochaines années sera déterminant pour l'avenir de l'enseignement supérieur au Québec. C'est en effet par un effort soutenu, dépassant nettement encore pour quelques années le taux d'augmentation des ressources générales de la province, que le système universitaire québécois pourra vraiment s'aligner sur l'ensemble canadien.

En suivant le rythme des dépenses actuelles et en tenant compte de l'augmentation des étudiants, mais sans envisager de variation des droits de scolarité ni de croissance sensible des coûts unitaires, il est déjà prévu que le seul chapitre des subventions gouvernementales pour frais de fonctionnement passera en dollars constants de **$315 millions** en 1975-76 à environ **$440 millions** dans quatre ans, soit en 1979-80. Le taux annuel d'augmentation passerait en dollars constants de 13% à 2% en quatre ans, pour une augmentation totale de 40%, alors qu'on peut prévoir que le taux d'accroissement annuel des dépenses gouvernementales, en dollars constants, pourra probablement se situer entre 5 et 6%. Il faudrait donc attendre en 1978 pour que le taux de croissance minimale des subventions de fonctionnement universitaire soit ramené au niveau de celui des dépenses gouvernementales, sans augmentation sensible des coûts unitaires. Si la société québécoise ne fait pas cet effort au moment où il est plus facile de rejoindre les autres provinces, dont le rythme des dépenses universitaires augmente moins rapidement, le Québec manquera la chance de gagner du terrain et de faire fructifier à fond les investissements récents dans l'enseignement supérieur et la recherche.

Le tableau I, tiré de données publiées par Statistique Canada, donne un aperçu des effectifs étudiants à temps plein, au Canada, en 1969-70 et en 1975-76, pour l'ensemble du postsecondaire.

Il permet quelques remarques importantes. En six ans, de 1969-70 à 1975-76, les effectifs postsecondaires ont augmenté de 57% au Québec, par rapport à 36% au Canada. Le développement du niveau collégial au Québec a permis à ce secteur d'augmenter ses effectifs de 105%, contre 63% au Canada. En 1969-70, il restait encore au Québec environ 5700 étudiants de niveau collégial en milieu universitaire, surtout dans les universités anglophones; le transfert de ces étudiants est maintenant complété, ce qui explique la faible augmentation apparente des étudiants de niveau universitaire, qui devrait donc être plutôt de l'ordre de 27%, pour la période considérée, par comparaison à 36% pour le Canada. Ces données portent à affirmer que l'effort de scolarisation a davantage porté au Québec sur le développement du secteur collégial que sur celui du secteur universitaire, que le premier est à peu près complété, alors que le second ne l'est pas.

Elles montrent aussi la différence de structure d'enseignement postsecondaire au Québec par rapport au reste du Canada. En effet, le secteur non-universitaire compte au Québec en 1975-76 plus de 53% des effectifs canadiens, alors que le secteur universitaire québécois ne compte qu'à peine 21% des effectifs canadiens.

Au Québec, la classe d'âge 20-24 ans représente 9.1% de la population, alors qu'au Canada le même groupe représente 8.7% de la population. Par ailleurs, au Québec, la formation universitaire est d'une année plus courte que dans le reste du Canada à cause des structures postsecondaires différentes. Provision faite de ces deux facteurs, on peut dire que les effectifs universitaires à plein temps représentent, en 1975-76, un déficit de quelque 8,000 étudiants universitaires au Québec par rapport au Canada.

Si l'on admet que le secteur anglophone du Québec est au moins aussi scolarisé que le reste du Canada, ce déficit ou ce défaut de scolarisation se retrouve dans le secteur universitaire francophone. La croissance des effectifs étudiants étant plus rapide dans les universités de langue française, les taux de scolarisation se rejoindront dans les deux communautés linguistiques du Québec vers 1981. Il faut cependant tenir compte du fait que les universités anglophones du Québec comptent environ 10% d'étudiants francophones et que les universités francophones ne reçoivent pratiquement pas d'étudiants anglophones. Une analyse plus fine permettrait aussi de noter que le déficit d'étudiants québécois de langue française est particulièrement marqué au niveau du deuxième et surtout du troisième cycles.

Outre la question de l'accessibilité, il faut examiner les ressources disponibles par étudiant inscrit.

Les données inscrites au tableau II couvrent les dépenses de fonctionnement (enseignement et recherche), d'investissement et d'aide aux étudiants. Le Québec, en six ans, a réussi à rejoindre la moyenne canadienne par étudiant avec une augmentation de 84% incluant l'inflation, contre 31% pour l'ensemble du Canada. De même, par habitant du Québec, les ressources mises à la disposition de l'enseignement supérieur augmentait de 84%; au Canada, l'augmentation correspondante était de 55%. Les ressources affectées à l'enseignement supérieur sont moins élevées au Québec à cause de la structure de l'enseignement postsecondaire, mais la diminution des ressources affectées à l'enseignement supérieur par rapport aux dépenses totales de chaque province est moindre au Québec qu'ailleurs au Canada. Le Québec a donc fait un effort considérable en faveur de l'enseignement supérieur au cours de la période des six dernières années.

Les ressources totales de l'enseignement supérieur québécois par étudiant équivalent ont donc atteint la moyenne de l'ensemble du Canada. Toutefois, deux éléments apportent des nuances importantes à cette évaluation globale. En premier lieu, les dépenses totales comprennent les dépenses en immobilisation. Alors que le Québec dépense en 1975-76 un montant de $64 millions au chapitre des investissements universitaires, pour un montant par étudiant-équivalent d'environ $650, presque toutes les autres provinces ont décrété, il y a quelques années, un quasi moratoire qui dure encore à ce chapitre. En second lieu, parce que les structures de l'enseignement postsecondaire québécois comportent une année universitaire de moins et que l'année amputée au début du premier cycle universitaire est la moins coûteuse, on devrait arriver à **un coût moyen par étudiant universitaire plus élevé au Québec alors qu'il y est moindre.** De combien plus élevé devrait-il être, pour tenir compte de la différence des structures postsecondaires? Aucune évaluation rigoureuse n'existe, mais il est permis de la situer entre 10 et 20%.

Nos sept universités québécoises drainent en 1975-76 plus de 592 millions de dollars. Quatre d'entre elles ont des budgets de près de 100 millions ou les dépassent nettement; ce sont, à l'échelle du Québec, de grandes entreprises. Largement financés à même des fonds publics, elles doivent répondre aux critères normaux de rigueur et d'efficacité. Leur façon d'affronter les contraintes financières récentes ont fait la preuve de leur bonne capacité administrative.

Un effort supplémentaire s'impose pour assurer l'alignement du Québec sur l'ensemble du Canada quant aux ressources mises à la disposition de l'enseignement supérieur et au niveau d'accessibilité et de production du milieu universitaire. La population du Québec aura-t-elle la motivation et le désir de le faire? A quelles conditions le gouvernement du Québec acceptera-t-il de faire accepter cet effort supplémentaire? Il faut dire que l'époque n'est pas très favorable; les gouvernements nord-américains et canadiens cherchent à juguler le flot des dépenses publiques et l'enseignement supérieur n'a plus, dans l'opinion publique, la cote d'amour qu'il avait au cours des années soixante.

Une condition paraît essentielle pour que la population accepte de subventionner l'enseignement supérieur à un taux de croissance supérieur au taux d'augmentation générale des ressources de la province; c'est que tous, et en particulier les représentants du peuple, soient assurés et convaincus que les établissements sont bien administrés et ouverts aux préoccupations sociales, et que le réseau des universités est marqué de cohérence et de concertation.

Un défi particulier est donc lancé aux corps enseignants aussi bien qu'aux administrations universitaires, pour que le message et l'image transmis au public par les universités comportent ces éléments. D'où la nécessité d'une planification provinciale de l'enseignement supérieur selon un schéma qui convient à notre société, c'est-à-dire une planification indicative et incitative à laquelle tous les agents sont appelés à participer au moment de sa conception et de son élaboration, tout aussi bien qu'au moment de sa réalisation et de son évaluation. Cette planification, déjà largement acceptée et amorcée, veut donc répondre tout autant aux objectifs des universités qu'à ceux du gouvernement. D'où, aussi, le besoin d'élaborer un type de rapport annuel qui soit autant qualitatif que quantitatif et qui mette en lumière la mesure de l'atteinte des objectifs proposés au moment de la demande des subventions gouvernementales.

■ *L'auteur est président du Conseil des universités du Québec.*

TABLEAU I
EFFECTIFS POSTSECONDAIRES A TEMPS PLEIN

	1969-70	1975-76
Québec		
Population totale	5,985,000	6,134,000
Secteur universitaire	66,830	77,400
Secteur non universitaire	57,771	118,100
Total	124,601	195,500
Canada		
Population totale	21,001,000	22,446,000
Secteur universitaire	294,146	363,360
Secteur non universitaire	135,266	220,600
Total	429,412	583,960

TABLEAU II
DEPENSES AU TITRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

	1969-70	1975-76
Québec		
Dépenses par étudiant équivalent	$3,959	$6,343
Dépenses par habitant	$52.60	$96.60
Dépenses univ./Dépenses totales	9.4%	6.9%
Canada		
Dépenses par étudiant équivalent	$5,875	$6,383
Dépenses par habitant	$76.40	$118.30
Dépenses univ./Dépenses totales	13.2%	+8.5%

COLLÈGE PRIVÉ
RECONNU D'INTÉRÊT PUBLIC
DIPLÔME D'ÉTUDES COLLÉGIALES (D.E.C.)
Cours offerts:
— COMMUNICATION
— LINGUISTIQUE
— LITTÉRATURE
— HISTOIRE
— MOUVEMENT EXPRESSIF
— THÉÂTRE
COURS DONNANT ACCÈS À L'UNIVERSITÉ EN:
— ANIMATION THÉÂTRALE
— ART ET LETTRES
— EXPRESSION DRAMATIQUE
— SCIENCES HUMAINES
— SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Admission maintenant pour scolarité - 1976-77
TÉL.: 288-4140
CONSERVATOIRE LASSALLE
1290, rue ST-DENIS, 8e étage
MONTRÉAL H2X 3J7

Jean-Louis Baudouin
Yvon Renaud
professeurs à la Faculté de droit, Université de Montréal.
1976
Code civil de la province de Québec
1327 pages, broché, **$7.95**

guérin
4440, rue SAINT-DENIS MONTRÉAL H2J 2L1
TÉL. 843-6241 849-2303

Les P. U. Q. vous proposent une explication du Québec moderne en trois volumes.

SA LANGUE
LE CHOC DES LANGUES AU QUÉBEC (1760-1970) par Guy Bouthillier et Jean Meynaud
$14.50

SON ÉCONOMIE
L'ÉCONOMIE QUÉBÉCOISE sous la direction de Rodrigue Tremblay.
$12.50

SA POLITIQUE
LA POLITIQUE AU CANADA ET AU QUÉBEC, par André Bernard.
$12.50

Cette trilogie couvre tous les aspects, historiques et modernes, des trois aspects fondamentaux de la société québécoise contemporaine.

pug Les Presses de l'Université du Québec
C. P. 250, Succursale N,
Montréal H2X 3M4,
Tél. : 282-4954
3465, rue Durocher, local 06, Montréal

en librairie
L'Université Québécoise du proche avenir
Textes choisis et présentés par
René Hurtubise
éditions hurtubise hmh 380 ouest rue craig montréal

Didier
Marcel Didier (Canada) Ltée / Ltd.
1442 Avenue McGill College, Montréal, Québec,
Canada H3A 1Z6 — Tél.: (514) 288-7191
ENSEIGNEMENT DES LANGUES
ANGLAIS
Elémentaire - Secondaire
Adulte

École nationale d'administration publique
Direction des études universitaires dans l'Ouest québécois

MAÎTRISE EN ADMINISTRATION PUBLIQUE
ÉTUDIANTS À TEMPS PARTIEL À HULL

L'École nationale d'administration publique, en collaboration avec la Direction des études universitaires dans l'Ouest québécois, invite les professionnels des ministères et organismes des gouvernements ainsi que ceux des organismes des réseaux de l'éducation, des affaires sociales et des affaires municipales et d'autres organismes para-publics, à poser leur candidature à son programme de maîtrise en administration publique dispensé à temps partiel à Hull.

PROGRAMME
Le programme de maîtrise en administration publique pour les étudiants à temps partiel débute en septembre 1976 et se termine à la fin de mai 1979. Le programme comprend huit sessions d'enseignement réparties sur une période de trois (3) ans.

DIPLÔME
Diplôme de maîtrise en administration publique, décerné sous l'autorité de l'Université du Québec.

CONDITIONS D'ADMISSION
Est admissible à ce programme le titulaire d'un diplôme universitaire de premier cycle qui possède au moins deux (2) années d'expérience de travail. Exceptionnellement, l'École accepte des candidats qui, à cause de leur compétence, remplissent des fonctions exigeant normalement le diplôme universitaire de premier cycle.

Conditions supplémentaires pour les candidats provenant de la fonction publique du Québec: avoir une expérience d'au moins quatre (4) ans dont deux (2) ans dans la fonction publique du Québec à la date de la fermeture du concours.

CRITÈRES DE SÉLECTION
Les candidats sont choisis par voie de concours.
Un comité d'admission examine chaque candidature et oriente son choix en fonction de la scolarité antérieure, de la nature et de la variété de l'expérience acquise, des aptitudes du candidat et de leurs perspectives de carrière.

DATE LIMITE DES DEMANDES D'ADMISSION
Le 3 mai 1976

INSCRIPTION AU CONCOURS
Pour s'inscrire au concours, les candidats doivent
•remplir la formule prévue à cette fin
•y joindre les documents requis
•faire parvenir leur dossier au:

Registrariat
Université du Québec
Direction des études universitaires dans l'Ouest québécois
335, boul. Cité des jeunes
Hull (Québec)
J8Y 6M4
Tél.: (819) 770-3360
75-76-129

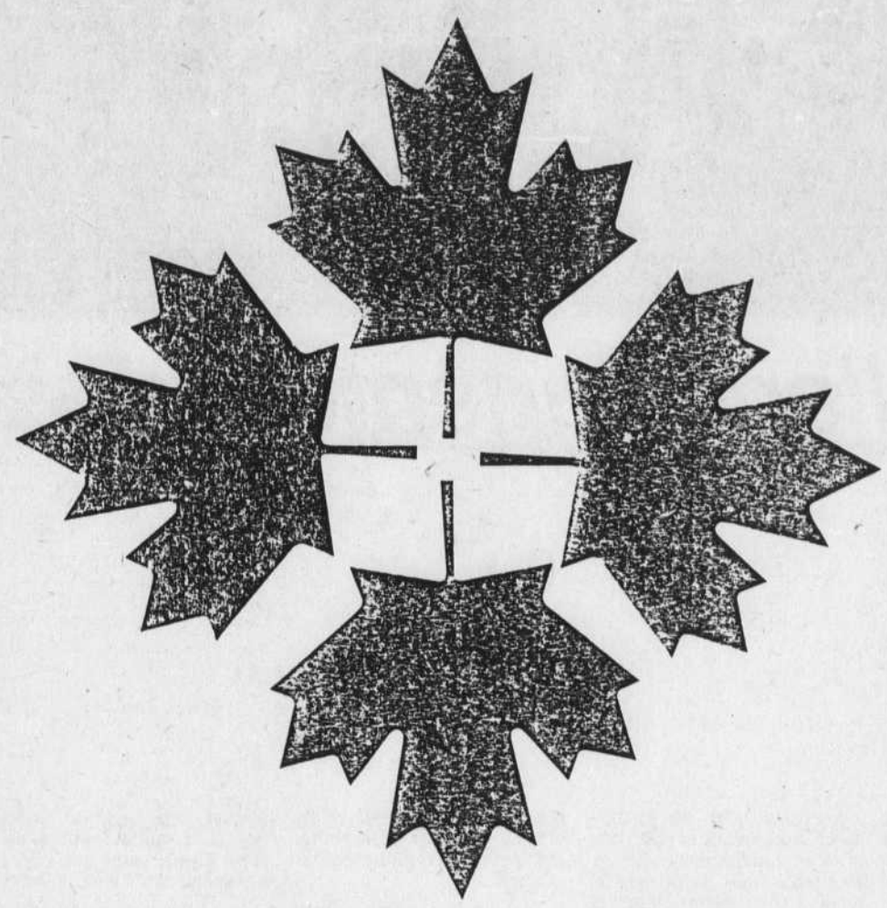
"Pour l'intérêt national"

L'action directe du fédéral en éducation

par HUGH FAULKNER

Aux termes de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867, chaque province canadienne est responsable de l'établissement et de l'administration de son propre système d'enseignement.

Le Canada n'a jamais eu de ministère fédéral de l'éducation, et ce bien que le gouvernement fédéral soit responsable, par l'intermédiaire de plusieurs de ses ministères, de l'éducation dans le Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest et de celle de certains groupes — Indiens, Inuits, enfants des membres des Forces armées affectés à des bases militaires, au Canada et à l'étranger, et prisonniers dans les pénitenciers fédéraux. De plus, le gouvernement fédéral assume entièrement les frais des trois collèges militaires canadiens.



Le coût de l'enseignement public, à l'élémentaire et au secondaire, est couvert principalement par les subventions provinciales aux commissions scolaires locales et par les taxes foncières municipales. Depuis la fin des années soixante, le gouvernement accorde une aide financière directe à l'enseignement postsecondaire principalement sous forme de subventions aux gouvernements provinciaux, pour les dépenses courantes et pour des immobilisations.

Statistique Canada estime que pour 1975-1976, les sources directes de financement de l'enseignement régulier (environ 12.2 milliards de dollars au total) se répartissent comme suit: 64 p. cent ont été fournis par les gouvernements provinciaux, 18 p. cent par les autorités municipales, 10 p. cent par le gouvernement fédéral et 8 p. cent par le secteur non gouvernemental. A remarquer que la part fédérale grimpe à 22 p. cent lorsqu'on ajoute les contributions du gouvernement canadien aux provinces pour aider à financer l'enseignement postsecondaire et les programmes de bilinguisme en éducation.

Alors qu'il ne fait à peu près aucun doute que le terme "éducation", tel qu'il est employé dans l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, doit être pris dans son sens le plus large, et que par conséquent les gouvernements provinciaux ont, de par la Constitution, la responsabilité de fournir des services généraux en matière d'éducation, il est toutefois devenu clair que beaucoup d'aspects de l'éducation concernent directement le gouvernement fédéral en raison de leur intérêt national; on pourrait citer par exemple, la création du Conseil national de recherches (1916), la Loi d'enseignement technique (1919), la Loi sur la réadaptation des anciens combattants (1945), des dispositions pour des subventions aux universités suivant le nombre d'habitants (1951), la Loi sur l'assistance à la formation technique et professionnelle (1960), le Plan de prêts aux étudiants canadiens (1964), la Loi sur les arrangements fiscaux entre le gouvernement fédéral et les provinces (1967), la Loi sur la formation professionnelle des adultes (1967) et le Programme de bilinguisme dans l'enseignement (1970).

A l'heure actuelle, l'aide financière accordée aux provinces par le gouvernement fédéral est surtout dirigée vers le secteur postsecondaire et le bilinguisme en éducation.

Transferts fiscaux pour l'enseignement postsecondaire

De 1951-1952 à 1966-1967, en raison surtout de certaines recommandations du rapport de la commission Massey de 1951, qui s'est penchée entre autre sur les malaises financiers ressentis par les universités à la suite du vide créé par le départ des anciens combattants de la Deuxième Guerre mondiale qui bénéficiaient de subsides fédéraux, le gouvernement fédéral a aidé les universités à subvenir à leurs frais de fonctionnement au moyen de son programme de subventions aux universités, basé sur le nombre d'habitants. Calculé d'abord au taux de 50 cents par habitant d'une province, le taux est passé à $1 par habitant en 1956-1957, à $1.50 en 1958-1959, à $2 en 1962-1963, et à une moyenne de $5 en 1966-1967 (soit environ 100 millions de dollars pour ce dernier exercice financier). Au cours de ces seize années, les paiements, dans toutes les provinces sauf le Québec, ont été vercés directement aux établisements qui répondaient aux conditions, par l'entremise de l'Association des universités et collèges du Canada (et de ses prédécesseurs — la Conférence nationale des universités et la Fondation des universités canadiennes). Le gouvernement fédéral n'a jamais déterminé lui-même quels établissements pouvaient toucher les subventions; au début, c'était les gouvernements provinciaux qui les désignaient et plus tard, l'A.U.C.C. a joué ce rôle et a distribué les subventions aux établissements, dans neufs provinces. Au Québec, de 1952-1953 à 1955-1956, les établissements refusèrent tout paiement. De 1956-1957 à 1958-1959, la Conférence nationale des universités garda en fiducie les sommes ainsi refusées jusqu'à ce que les établissements jugent à propos de les accepter. En 1959-1960, tous les établissements québécois acceptèrent les paiements. En 1960-1961, le Québec et le gouvernement fédéral conclurent un accord suivant lequel le gouvernement du Québec s'engageait à verser directement les subventions aux établissements québécois et ce, à partir du revenu provincial accru par suite d'une modification apportée aux arrangements fiscaux entre le gouvernement fédéral et les provinces.

Un important changement d'orientation est survenu après 1966-1967 quand, aux termes de la Partie II de la Loi de 1967 sur les arrangements fiscaux entre le gouvernement fédéral et les provinces, les paiements ont été versés, dans tous les cas, aux gouvernements provinciaux.

La base de paiement a été élargie de façon à comprendre tout le secteur de l'enseignement postsecondaire au-dessus du niveau d'immatriculation "junior". La Loi de 1967 a été modifiée en 1972 et de nouveau en décembre 1973; elle prendra fin le 31 mars 1977.

La Loi de 1967 qui a été en vigueur à compter de l'exercice financier 1967-1968 jusqu'à celui de 1971-1962, prévoyait le transfert par le gouvernement fédéral de ressources fiscales pour aider les provinces à subvenir aux frais croissants de l'enseignement postsecondaire. Selon la loi, une province pouvait toucher, en 1967-1968, un montant égal au plus élevé des deux suivants: le produit obtenu en multipliant $15 par le chiffre de sa population, ou 50 p. cent des dépenses de fonctionnement autorisées pour l'enseignement postsecondaire et engagées sur son territoire. La loi prévoyait également que, de 1968-1969 à 1971-1972 inclusivement, chaque province qui avait d'abord reçu des paiements en fonction du nombre d'habitants (c.-à-d. Terre-Neuve, l'Ile-du-Prince-Edouard et le Nouveau-Brunswick) devait jouir d'une augmentation annuelle du transfert de base (soit celui de 1967-1968) proportionnelle au taux national d'accroissement des frais de fonctionnement autorisés pour l'enseignement postsecondaire, jusqu'à ce que l'application de la formule des 50 p. cent devienne plus avantageuse. Toute province qui recevait des paiements suivant la formule des 50 p. cent ne pourrait changer pour l'autre formule.

A l'origine, le transfert des ressources fiscales était composé au total de trois éléments: (i) les abattements fiscaux de 4 p. cent de l'impôt sur le revenu des particuliers et 1 p. cent de l'impôt sur le revenu des sociétés; (ii) la partie des paiements de péréquation du revenu général se rapportant aux abattements fiscaux spéciaux relatifs aux programmes d'enseignement postsecondaire; et (iii) un paiement de rajustement. Ainsi, le total des éléments (i), (ii) et (iii) constituait le montant auquel une province avait droit selon la formule des 50 p. cent ou celle basée sur le chiffre de la population.

Il faut remarquer que l'élément (ii) s'appliquait seulement dans les cas où les provinces touchaient des montants en vertu de la formule de paiements de péréquation du revenu général entre le gouvernement fédéral et les provinces. Les paiements de rajustement sont effectués par le Secrétariat d'État, responsable de la coordination des programmes fédéraux dans le domaine de l'éducation.

■ *L'auteur est ministre responsable du Secrétariat d'État du Canada.*

Voir suite en page 19

J'APPRENDS À CONNAÎTRE LA LANGUE FRANÇAISE
par un groupe d'enseignants

Ce nouvel outil pédagogique se présente sous forme de **situations d'apprentissage** abondamment illustrés où le **jeu** et **l'image** se mêlent intimement aux exercices parfois fastidieux qui mènent à l'apprentissage d'une langue.

J'apprends à connaître la langue française, cahier d'exercices à l'usage des élèves

(4e) cahier 1 $4.50
cahier 2 $4.50
(5e) cahier 3 (1976)
cahier 4 (1976)
(6e) cahier 5 (1976)
cahier 6 (1976)

guérin
4440 rue SAINT-DENIS MONTREAL H2J 2L1
TEL. 843-6241 849-2303

en librairie
Alain Bosquet
Poésie du Québec
éditions hurtubise hmh
380 ouest rue craig montréal

Didier
Marcel Didier (Canada) Ltée / Ltd.
1442 Avenue McGill College, Montréal, Québec, Canada H3A 1Z6 — Tél.: (514) 288-7191
ENSEIGNEMENT DES LANGUES
FRANÇAIS
Elémentaire, Secondaire, Collégial
FRANÇAIS
dans l'entreprise

LEMÉAC, MANUELS SCOLAIRES

CHIMIE

LA CHIMIE
Science expérimentale
par Pimentel et coll.
Manuel 11.95
Cahier de laboratoire 3.25
Complément : Cahier de rapport, Cahier d'examen, Feuilles de réponses, Tableaux.

BIOLOGIE

B.S.C.S.
BIOLOGIE DES MOLÉCULES À L'HOMME
par Welch et coll.
Manuel 12.50
Cahier de laboratoire 2.95
Teacher's Guide 9.95

ART PLASTIQUE

LANGAGE PLASTIQUE
(Connaissance et créativité)
par Ghislaine Desjardins, René Durocher et France Tousignant
Cahiers 1 et 2 ..... 3.25
Cahier 3 ..... 3.95
Cahier 4 ..... 4.95
Cahier 5 ..... 3.95
Livre du maître 7.50

AUDIO-VISUEL

BANDES SONORES SYNCHRONISÉES ET DIAPOSITIVES
par Mogumédia et Leméac
1. GÉLINAS, Gratien 60.00
2. LORANGER, Françoise 60.00
3. GURIK, Robert 60.00
4. TREMBLAY, Michel 60.00
5. DUBÉ, Marcel 60.00
6. MAILLET, Antonine 60.00

ASPECTS ÉCOLOGIQUES DES SAISONS AU QUÉBEC
par Raymond Gervais
Fiches 4.50
Diapositives couleurs 27.50

S.O.S. TERRE
par Raymond Gervais
Fiches (à paraître)
Diapositives couleurs, bandes sonores et livret d'accompagnement 90.00

LA SURPRISE DE DAME CHENILLE
par Henriette Major et Claude Lafortune
Album 3.65
Disque 1.50
Diapositives couleurs 27.50

HISTOIRE

L'HISTOIRE AUJOURD'HUI/HIER
par Yvon Lavallée et Danielle Paquette
Secondaire 2 / 4 volumes :
Chaque volume 2.95
La série 11.50

Bernard Assiniwi
HISTOIRE DES INDIENS
Tome 1 ..... 6.50
Tome 2 ..... 6.50
Tome 3 ..... 7.50

LEXIQUE DES NOMS INDIENS
Tome 1 : noms géographiques 3.95
Tome 2 : noms historiques 3.95

Roland Lamontagne
L'ADMINISTRATION DU CANADA 4.95

THÉÂTRE POUR ENFANTS

André Cailloux
FRIZELIS ET GROS GUILLAUME 3.95
FRIZELIS ET LA FÉE DODUCHE 3.95
L'ÎLE-AU-SORCIER 3.95

Luan Asllani
LES TROIS DÉSIRS DE COQUELICOT 3.95

Marie-Francine Hébert
UNE LIGNE BLANCHE AU JAMBON 3.95

Pierre Morency
MARLOT DANS LES MERVEILLES 3.95

DIVERS

Marc Blackburn et coll.
COMMENT RÉDIGER UN RAPPORT DE RECHERCHE 2.95

Jean-Louis Plante, Stacy Churchill et William Olivier
L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ PAR ORDINATEUR 5.95

Paul Dumont-Frenette et coll.
COMMUNICATIONS ET RELATIONS PUBLIQUES 8.95

Jean Neuvel
LES CHEMINS DE LA PAROLE
Tome 1 : lecture à haute voix 4.50
Tome 2 : voix et sonorités 6.95

Robert Dubuc
OBJECTIF 200
(Correction de la langue) 2.95

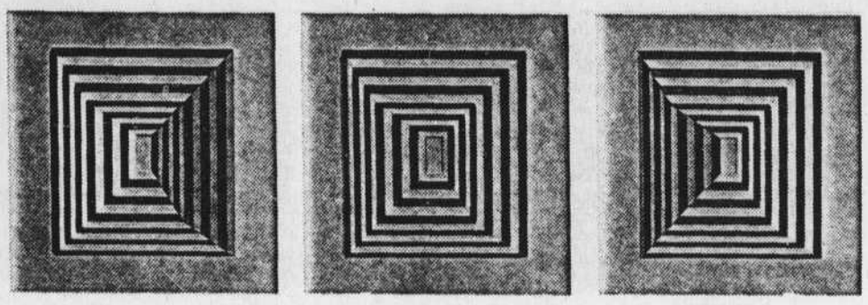
Jean Roullet
LE JUDO ET L'ÉDUCATEUR PHYSIQUE 4.95

- *Catalogue complet sur demande*
- *Catalogue pour l'élémentaire sur demande*

En vente dans toutes librairies et dans les librairies Leméac :
Sept-Îles, Val D'Or, Haute-Rive et Montréal

DIFFUSION: 5111 Durocher, Montréal — 273-2844

Le financement de l'enseignement post-secondaire



En mars 1977 le présent accord fédéral-provincial sur le financement de l'enseignement post-secondaire se terminera. Après environ une décennie et demie de croissance très rapide, on peut identifier trois problèmes principaux auxquels fait face le système scolaire québécois:

1) L'inégalité d'accès pour les enfants provenant des familles à faible revenu en dépit d'une croissance importante des effectifs;

2) Une insatisfaction profonde de la part de tous les intéressés, étudiants, professeurs, parents, employeurs, etc., quant à la qualité et la pertinence de l'enseignement dispensé; et

3) L'augmentation très rapide des coûts.

Le renouvellement de l'entente pourrait donner lieu à une discussion de fond sur ces problèmes. En pratique, cela semble peu probable dans le contexte actuel.

Le financement actuel

Selon l'entente en vigueur depuis 1967, le gouvernement fédéral, par une combinaison de transferts de points d'impôt et de paiements de rajustement, rembourse 50 pour cent des dépenses de fonctionnement des provinces pour l'enseignement post-secondaire. Cette formule favorise nécessairement les provinces les plus riches qui dépensent le plus pour l'éducation. Le gouvernement fédéral maintient également un programme important de bourses et de subventions à la recherche universitaire.

Au Québec, le mode de financement est encore dans une période de transition. Les CEGEPs reçoivent des subventions basées sur le nombre d'élèves. Les subventions aux universités sont établies en tenant compte de ce qu'elles ont reçu par le passé. Ce dernier mode de financement tend à perpétuer les inégalités du passé et à favoriser les institutions qui ont toujours eu davantage. Ce sont également ces institutions, établies depuis longtemps, qui reçoivent la plus grande part des subventions fédérales de recherche.

Par ailleurs, de nombreuses études ont démontré que les enfants provenant des familles à revenu élevé sont surreprésentés parmi les étudiants de niveau supérieur bien que tous les contribuables en assurent le financement. L'effet net est un transfert d'argent des poches des moins nantis aux plus riches. L'expansion extrêmement rapide qu'a connu le système post-secondaire depuis quinze ans n'a pas modifié de façon significative cet état de faits.

Une des solutions proposées à ce problème est de faire défrayer une plus grande proportion des coûts par les étudiants et leurs familles en haussant les frais de scolarité. En principe, le programme de prêts-bourses serait élargi en même temps de façon à garantir l'accessibilité aux institutions post-secondaires pour les étudiants moins riches. Les étudiants qui doivent demander de telles bourses ne sont jamais assurés d'en recevoir et un tel programme reste toujours discriminatoire à leur égard. De plus, l'étudiant, ainsi que sa famille, est assujetti à un examen souvent humiliant des ressources financières.

De façon plus fondamentale, une telle solution ne réglerait en rien le problème de la distance culturelle qui sépare les institutions scolaires des milieux populaires. Les enfants des familles ouvrières accèdent aux CEGEPs et aux universités en petit nombre en partie pour des raisons financières. Mais principalement, ils n'y vont pas parce que toute la conception de l'école est étrangère à leur mode de vie et leur façon d'apprendre.

L'accès aux universités

Une étude récente démontre que la proportion d'élèves provenant de milieux à revenus modestes est beaucoup plus importante chez les étudiants à temps partiel que chez les temps plein. (1) Pour l'instant les programmes à temps partiel sont surtout concentrés dans les domaines de la formation des maîtres et des sciences administratives. Rares sont les gens de ces milieux qui peuvent se payer le luxe d'étudier sans un objectif professionnel immédiat en vue. De plus, les universités sont encore peu ouvertes aux étudiants à temps partiel sauf dans quelques programmes spécifiques.

Les politiques de financement des universités, ainsi que la façon dont les universités gèrent leurs fonds, tendent également à discriminer contre les étudiants-adultes à temps partiel. En premier lieu, seulement les activités créditées sont éligibles aux subventions provinciales. Tous les autres programmes doivent s'autofinancer. Cette politique, accompagnée d'une concurrence féroce entre les universités pour développer des nouvelles clientèles, a eu pour effet d'encourager les universités à transformer les cours non-crédités des services de l'éducation permanente en cours crédités.

Néanmoins, les universités continuent à traiter les programmes à temps partiel en cousins pauvres. La taille des classes est généralement beaucoup plus grande que dans les programmes réguliers. De plus, ce sont le plus souvent des chargés de cours, rémunérés à des tarifs dérisoires, qui sont affectés à ces classes à la place des professeurs réguliers.

Finalement, les étudiants à temps partiel ne sont éligibles ni pour des prêts, ni pour des bourses. Rares sont les étudiants plus âgés qui peuvent se payer le luxe d'étudier à temps plein et de vivre avec les montants assez faibles qui suffisent aux jeunes vivant encore chez leurs parents. La politique fédérale et provinciale de bourses les empêche également d'envisager des solutions mitoyennes par lesquelles ils pourraient se libérer du travail pendant un ou deux jours entiers par semaine. Aucune politique systématique de congé-éducation n'est envisagée à l'heure actuelle.

L'exclusion des étudiants à temps partiel de la gratuité scolaire au niveau CEGEP a le même effet que leur exclusion des prêts-bourses.

Le malaise de nos institutions scolaires

L'éducation permanente et les études à temps partiel apparaissent donc comme une façon de rendre les collèges et les universités plus accessibles aux gens à revenu modeste. Mais, idéalement, l'éducation permanente pourrait représenter davantage.

Tout le monde se plaint d'une baisse de la qualité de l'éducation. Les parents et les enseignants trouvent que les élèves ne maîtrisent pas les éléments de base: lecture et expression française, mathématiques. Les étudiants se plaignent de programmes scolaires ennuyants et coupés des problèmes réels auxquels ils ont à faire face.

A mon avis, le problème fondamental provient de la coupure que nous avons réussi à créer entre les institutions scolaires et le milieu social qu'elles sont supposées desservir. On envoie les enfants à l'école le plus longtemps possible parce que "l'éducation est une bonne chose," parce qu'il n'y a rien d'autre pour les jeunes à faire, parce qu'il n'y a pas d'emplois pour ceux qui n'ont pas de formation poussée.

Pour les jeunes, les conséquences sont claires. On les envoie étudier pendant douze ou seize ou vingt ans de leur vie sans qu'ils aient la moindre chance d'appliquer dans un domaine concret la vaste quantité de théories et d'informations qu'ils sont supposés avoir absorbée. Au bout de la ligne, ils ne sont même pas sûrs de trouver un emploi correspondant à leur formation. Pourquoi sommes-nous si surpris alors s'ils sont peu motivés à apprendre, s'ils contestent les objectifs et les structures dans lesquels nous les avons cantonnés, s'ils quittent prématurément l'école parce que celle-ci ne répond plus à leurs attentes?

La situation est aggravée par le fait que la vaste majorité des professeurs n'ont aucune expérience en dehors des institutions scolaires non plus. Ils tendent alors à créer un milieu clos, renfermé sur lui-même, axé sur des apprentissages exclusivement théoriques, et traitant des problèmes imaginés dans les têtes des académiques.

A mon avis, une des solutions possibles à ce malaise est d'établir des liens organiques entre le système scolaire et la société. Ceci implique, dès le plus jeune âge, de marier l'instruction théorique qui est le domaine propre de l'école à la réalité quotidienne que vivent les jeunes. Ça veut dire éliminer la séparation artificielle que nous avons créée entre l'enseignement professionnel pratique et l'enseignement général théorique qui est la régie dès la septième année.

Au niveau post-secondaire, il serait avantageux de n'accepter les étudiants qu'après quelques années d'expérience en dehors de l'école. Tout le monde deviendrait alors "étudiant-adulte". Il ne suffirait pas de hausser l'âge d'entrée aux collèges et aux universités en maintenant les mêmes programmes. Il faudrait également modifier les programmes eux-mêmes, les développer en fonction d'étudiants qui, par une expérience et une maturité accrues, auraient défini plus adéquatement leurs objectifs de formation. Une telle modification demanderait également un nouveau type de professeur, lui aussi impliqué dans les milieux extérieurs aux institutions scolaires.

De tels changements ne sont évidemment pas pour demain. A court terme, le mieux qu'on puisse espérer est la promotion de certains programmes d'éducation permanente ainsi que de programmes-pilotes d'insertion dans le milieu. Ceci exigerait une plus grande générosité des autorités envers les étudiants-adultes et un accroissement des ressources disponibles pour des programmes nouveaux.

L'éducation coûte-t-elle trop cher?

En 1960 les dépenses en éducation représentaient 4.4 pour cent du Produit National Brut du Canada. En 1970 ce chiffre a atteint le sommet de 9.0% mais il a rabaissé à 7.5% en 1975. (2) Ce plafonnement des dépenses semble être dû principalement à la baisse des effectifs aux niveaux élémentaire et secondaire par suite de dénatalité.

La gestion des ressources humaines
de Marcel Côté
professeur à l'école des H.É.C., Montréal
Les découvertes scientifiques du dernier quart de siècle, le rythme effrayant de croissance des économies des pays industrialisés ont relégué **l'Homme, la principale source d'énergie productrice et créatrice,** à un second plan.
Guérin, éditeur limitée
Librairie au 4440 Saint-Denis. Tél.: 843-6241

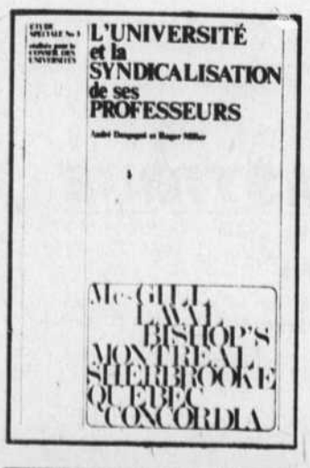
COLLÈGE MARIE DE FRANCE
— Reconnu d'Intérêt public par le Ministère de l'Éducation du Québec au titre de la Coopération Franco-Québécoise.
— Rattaché au Ministère Français de l'Éducation.
— Le Collège prépare au Baccalauréat Français (séries Lettres, Économie, Mathématiques et Sciences) et à l'entrée dans les universités canadiennes et nord-américaines.
— Le Collège est habilité à recevoir les boursiers du Ministère Français de l'Éducation.
— Un service de cafeteria (demi-pension et lunch) est offert au Collège pour les repas de midi.
— De multiples activités parascolaires sont offertes aux élèves de tous les niveaux.
COURS DISPENSÉS
NIVEAU PRÉ-ÉLÉMENTAIRE (Mixte)
NIVEAU ÉLÉMENTAIRE (Mixte)
NIVEAU SECONDAIRE :
Enseignement général donnant accès aux études de niveau collégial et comprenant :
— **Programme obligatoire :** français — histoire géographie (dont celles du Canada particulièrement étudiées) — anglais — mathématiques — sciences biologiques et sciences de la terre — introduction aux sciences physiques et chimiques — dessin — musique — éducation physique.
— **Programme optionnel** à partir de la 4ème (secondaire III) Allemand — espagnol — latin — musique — travaux manuels éducatifs.
NIVEAU COLLÉGIAL :
Enseignement général donnant accès aux universités.
— Sciences de la Santé
— Sciences pures et appliquées
— Sciences humaines
— Sciences de l'Administration
— Sciences de l'Éducation
— Lettres - Langues Modernes - Histoire-Géographie.
LES INSCRIPTIONS SONT OUVERTES :
Renseignements au secrétariat du lundi au vendredi : de 8 h a.m. à 5 h p.m. (17 heures) sans interruption.
4635 Chemin de la Reine Marie
Montréal - H3W 1W3
Téléphone : 737-1177
737-1178
737-3023

Session du printemps
Cours du jour et du soir commençant le 5 avril pour dix semaines
Céramique Tournage 1-2, Façonnage 1-2, Sculpture, Moulage
Textiles Impression sur tissus, Courte Pointe, Batik, Broderie, Macramé 1-2, Filage, Tissage
Perception visuelle Design, Dessin, Peinture, Aquarelle, Décoration intérieure
Autres Bijouterie, Vitraux, Arrangements floraux
Cours pour enfants de 4 à 16 ans Jeu et argile, Dessin, Céramique, Marionnettes, Textiles, Batik, Film d'animation
Permis no. 749536
visual arts centre / centre des arts visuels
Ecole d'arts et métiers
350 avenue Victoria
Montréal
488 9559

GOETHE INSTITUT MONTREAL
COURS D'ALLEMAND
à partir du 7/8 avril 1976
• COURS DE LANGUE
• COURS DE CONVERSATION
• COURS DE LECTURE
• COURS SPÉCIALISÉS
Inscriptions:
dès maintenant
Place Bonaventure
Entrée LaGauchetière & Université
Renseignements: 866-1081

en librairie
Jacques Ferron
Contes
édition intégrale
éditions hurtubise hmh
380 ouest rue craig montréal

DICTIONNAIRE
descriptif, phonologique, analogique et orthographique
du
vocabulaire actif
"demande à Isabelle"
Robert R. Préfontaine
pour les 8 — 12 ans
14 000 MOTS
* 395 pages * 1000 illustrations * 77 verbes modèles conjugués
* Le SEUL dictionnaire français conçu pour les enfants de 8 à 12 ans.
Tu ignores le sens du mot "ombrelle"?
Tu doutes de l'orthographe de "parcelle"?
Ta composition, tu la veux belle?
C'est facile, demande à Isabelle.
Le Sablier inc.©
$6.95
édition 1974

L'UNIVERSITÉ et la SYNDICALISATION de ses PROFESSEURS
Cette étude est une relation objective de l'avènement du syndicalisme chez les enseignants de l'Enseignement supérieur.
Un groupe de spécialistes dans les domaines étudiés avaient acceptés de collaborer à la discussion du sujet et leurs commentaires sont groupés en deuxième partie de l'ouvrage, apportant aux lecteurs une information complémentaire très utile.
EOQ 2482 $3.50


Éditeur officiel du Québec
1283 ouest, boul. Charest
Québec, P.Q.

Un transfert des pauvres aux nantis?

par RUTH ROSE-LIZÉE

Au niveau post-secondaire la croissance des effectifs s'est ralentie de façon significative par suite d'une désaffectation des étudiants.

Au moment où le ralentissement de la croissance des dépenses est apparu pour la première fois, les autorités scolaires semblaient prêtes à envisager des nouvelles directions. C'est à ce moment, par exemple, que la Conférence des Recteurs et Principaux des Universités du Québec a commandité le Rapport Daoust-Bélanger sur l'éducation permanente. (3) Edouard Cloutier, alors ministre de l'Éducation, parlait de mettre l'accent pendant les années 70 sur l'éducation des adultes et de libérer des fonds à cette fin. De fait, le nombre d'étudiants-adultes a augmenté mais il y a eu peu de changement dans la nature des programmes.

Depuis ce temps, la hausse des coûts semble être devenue la principale préoccupation des responsables du Ministère de l'Éducation. Ceux-ci se retranchent derrière des coupures budgétaires et un contrôle administratif de plus en plus restrictif et centralisé.

Il est vrai que l'éducation coûte de plus en plus cher et prend une part de plus en plus grande des dépenses gouvernementales et du PNB. Néanmoins, ce phénomène est normal dans une économie où les progrès technologiques ont pour effet de réduire la proportion de la main-d'oeuvre qui peut être employée dans l'agriculture et l'industrie manufacturière. Le développement économique dans les pays industrialisés s'accompagne nécessairement d'une croissance importante des services. Comme tous les services, l'éducation est une industrie intensive en main-d'oeuvre. Elle permet donc de créer de nombreux emplois pour les enseignants tout en réduisant le chômage chez les jeunes en les gardants à l'école plus longtemps.

L'important n'est pas de savoir combien nous dépensons sur l'éducations, mais plutôt si les services que nous recevons en retour en valent le coût. Pour l'instant, il faut répondre par la négative. Mais un changement radical de la nature de l'éducation, un changement que le rendrait accessible **et utile** à l'ensemble de la population, quel que soit la classe sociale ou l'âge, pourrait avoir pour effet d'améliorer énormément la qualité de notre vie.

L'éducation permet d'élargir les horizons et d'approfondir la connaissance du monde dans lequel nous vivons. Elle permet de mettre en valeur les ressources d'une collectivité afin d'assurer son développement. L'éducation est également une industrie peu polluante et qui exige relativement peu de matières premières et de sources d'énergie qui risquent d'être en pénurie d'ici la fin du siècle. C'est donc un luxe qu'on peut se payer comparativement au gaspillage que représentent plus d'automobiles, de cosmétiques ou de Jeux olympiques.

Un danger de recul?

En somme, l'insatisfaction profonde ressentie envers le système d'enseignement actuel risque de provoquer des solutions plutôt conservatrices, un retour vers des structures et approches d'il y a vingt ans. Les autorités veulent couper les dépenses, veulent hausser les standards académiques en excluant les enfants moins doués, veulent terminer les projets expérimentaux qui semblent avoir donné si peu de résultats. Ce genre de solution est, à mon avis, une solution d'autruche. Elle risque simplement de ramener les même problèmes auxquels nous faisions face avant les réformes et l'expansion des années 60. Elle risque de maintenir l'éducation comme un système d'élite, divorcé des besoins réels de la société.

Il est donc peu probable que les nouvelles négociations fédérales-provinciales sur le financement auront pour effet de développer de nouvelles solutions aux problèmes contemporains de l'éducation. Il est même peu probable qu'elles auront pour effet d'ouvrir un débat public à ce sujet. Le gouvernement fédéral, qui, en vertu de la Constitution canadienne, n'a pas de juridiction dans le domaine de l'éducation, préfère entourer les discussions de la plus grande discrétion possible. Les autorités provinciales, comme nous l'avons vu plus haut, ne semblent avoir qu'une préoccupation: celle de comprimer les dépenses. Le prix d'une telle obsession risque d'être une dégradation accrue de la qualité de l'éducation au Québec.

1) Gaétan Daoust et Paul Bélanger, **L'université dans une société éducative,** Les Presses de l'Université de Montréal, 1974, p. 69.

2) OECD, **Reviews of National Policies for Education: Canada, Examiners' Report,** Novembre 1975, Polycopie, p. 11.

3) Daoust et Bélanger, **op. cit.**

■ *L'auteur est professeur de sciences économiques à l'UQAM.*

LE MONDE QUI T'ENTOURE
de Suzanne Rouleau / Marthe Demers
Invitation à l'
ÉCOLOGIE
(biologie 220)
N.B. *Livre ENTIÈREMENT conforme au programme*

Une méthode qui permet à l'élève de secondaire d'étudier la biologie d'une façon active. Comme le navigateur, l'élève note dans son cahier de bord ses découvertes.
Le d onde qui t'entoure: un outil précieux pour couvrir le programme de Biologie 220 dans "une perspective écologique très défini" (Annuaire de l'enseignement secondaire 01, 1975-1976, Ministère de l'éducation, Québec, p. 01-7.

$8.95

guérin 4440, rue SAINT-DENIS MONTRÉAL H2J 2L1 TÉL. 843-6241 845-2303

OU EN EST L'ORTHOGRAPHE?
Denis Moore,
•
UN INSTRUMENT DE MESURE:
LE TEST R-U-P
Pour les classes de 4e - 5e - 6e année
(9 - 10 - 11 ans)

MAÎTRE $3.00
30 copies ÉLÈVES $2.00
édition 1976

Le Sablier inc.©

A TOUS LES NIVEAUX DE L'ENSEIGNEMENT LES ÉDITIONS FIDES SONT PRÉSENTÉS AU PROGRAMME

DANS LA COLLECTION "HISTOIRE ÉCONOMIQUE ET SOCIALE DU CANADA FRANÇAIS"

FRANÇOIS ETIENNE CUGNET, 1719-1751: ENTREPRENEUR ET ENTREPRISES EN NOUVELLE-FRANCE
par Cameron Nish
Préface de Jean-Pierre Wallot. relié: **$10.00**

DANS LA COLLECTION "VIES CANADIENNES"

HONORÉ MERCIER ET SON TEMPS
Tome I - 1840-1888, tome II - 1888-1894
par Robert Rumilly
Nomb. ill. Deux volumes sous boitier: **$25.00**

DANS LA COLLECTION "ÉTUDES LITTÉRAIRES"

LE THÉÂTRE QUÉBÉCOIS, INSTRUMENT DE CONTESTATION SOCIALE ET POLITIQUE
par Jacques Cotnam **$4.95**

DANS LA COLLECTION "ÉCRIVAINS CANADIENS D'AUJOURD'HUI"

ALAIN GRANDBOIS
Etude - Choix de texte - Bibliographie.
par Madeleine Greffard **$3.95**

DANS LA COLLECTION "COMMENT FAIRE"

COMMENT FAIRE UNE RECHERCHE?
par Thérèse Fabi **$3.95**

DICTIONNAIRES

PETIT DICTIONNAIRE DE DROIT QUÉBÉCOIS ET CANADIEN
par Me Dominique Pagé. Préface de Me Auguste Choquette **$3.95**
DICTIONNAIRE ANGLAIS-FRANÇAIS DES NOUVEAUTÉS LINGUISTIQUES
par Albert Beaudet **$3.95**

VIENT DE PARAÎTRE

LE CONTE LITTÉRAIRE QUÉBÉCOIS AU XIXe SIÈCLE
Essai de bibliographie critique et analytique.
par Aurélien Boivin. Préface de Maurice Lemire. **$15.00**

PRODUCTIONS DE L'OFFICE DE CATÉCHÈSE DU QUÉBEC

* **QU'ILS AIENT LA VIE**
(pour les 6-8 ans)
Ensemble pédagogique audio-visuel **$45.00**
Guide du maître: **$15.00**

* **QUE NOTRE JOIE ÉCLATE**
(pour les 8-10 ans)
Ensemble pédagogique audio-visuel **$35.00**
Guide du maître: **$15.00**

* **QUE CHANTENT LES SAISONS**
(pour les 10-12 ans)
Ensemble pédagogique audio-visuel **$45.00**
Guide du maître: **$18.00**

* **QUAND SOUFFLE L'ESPRIT**
(pour la 5e année élém.)
Ensemble pédagogique audio-visuel **$75.00**
Fiches de l'élève: **$6.50**
Guide du maître: **$12.50**
N.B. Disques, Photos, Diapo-montage, se vendent aussi séparément.

POUR SE RENSEIGNER SUR LA CONFESSIONNALITÉ DANS LES ÉCOLES

VOIES ET IMPASSES
* Corpus I-II-III: **$7.00**
* I-Dimensions religieuses et projet scolaire: **$2.00**

NOUVELLE ÉDITION

* **DICTIONNAIRE DES SYNONYMES ET DES ANTONYMES**
Dupuis-Légaré
608 pages - relié: **$9.95**

UNE NOUVELLE COLLECTION "CAHIERS DE RECHERCHE ETHIQUE"

No 1. PROBLÈMES ET MÉTHODES par R. Bélanger, J. Grand'Maison, P. Fortin, J. Ferland et J.A. Prades
No 2. LE DEVELOPPEMENT MORAL par J.M. Samson, G.-M. Bertrand, A. Caron, A. Bédard ch. **$3.00**

DANS LA COLLECTION "REGARDS SCIENTIFIQUES SUR LES RELIGIONS"

No 1. L'ISLAM ET LES MUSULMANS
par Jean-René Milot. III. **$8.00**
No 2. LE BOUDDHA ET LES DEUX BOUDDHISMES
par Jacques Langlais. III. **$8.00**

DANS LA COLLECTION "HERITAGE ET PROJET"

No. 13 PASTORALE SCOLAIRE AU QUÉBEC
Niveau secondaire. Analyse historique. Interprétation théologique. Documents.
par Louis Racine et Lucien Ferland. **$6.00**

DANS LA COLLECTION "SATELLITES 2000"

No 1. LA POLLUTION DE L'AIR
par Michel Bouchard.
No 2. LES FOURMIS EN SOCIÉTÉ
par André Ber
No 3. LES BACTÉRIES CES BONS MICROBES
par Dominique Lapierre
Nomb. illustrations. ch **$2.00**

PETITS GUIDES

PETIT GUIDE GRAMMATICAL POUR SECRÉTAIRES ET RÉDACTEUR par J. Gérard De Grace **$2.95**
PETIT GUIDE DU SYSTEME METRIQUE
Les unités SI et leurs équivalences.
par C. Gagné-Tremblay **$4.95**

NOUVEAUTÉ 1976

GÉOLOGIE GÉNÉRALE - TERRE/LUNE/PLANÈTES.
par André Cailleux.
Cartes. Illustrations. Index.
Co-édition Masson/Fides **$15.00**

VOUS TROUVEREZ TOUT À LA LIBRAIRIE FIDES 235 est, boul. Dorchester, Montréal 861-9621 STATIONNEMENT GRATUIT

Exercice de prospective universitaire

La rationalisation contre la radicalisation

Les récentes réactions dans le milieu de l'UQ à l'effort de rationalisation des modes de fonctionnement interne à l'institution ont conduit le syndicalisme universitaire à conclure à un vaste complot visant à enfermer toutes les universités dans un même modèle administratif. Cette volonté de mieux encadrer et contrôler les activités universitaires ne date pourtant pas des efforts de l'Université du Québec.

La première tentative de rationaliser la gestion universitaire remonte à 1968. La Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES) avait à cette époque lancé le projet CESIGU auquel toutes les universités du Québec avaient été invitées à participer. Leur présence indiquait bien une volonté commune de s'unir dans une perspective d'utilisation maximale des ressources disponibles pour leur fonctionnement et leur développement. L'opération visaitâ dégager un modèle de gestion informatisée applicable aux universités. Il était sous-entendu que cette gestion informatisée pouvait suppléer à certaines carences observées dans la gestion universitaire.

Si cette volonté était valable il y a presque 10 ans, on peut estimer que l'évolution de ce comité vers des projets et programmes de recherche plutôt que des programmes d'action s'explique par divers changements intervenus dans la gestion universitaire. De plus en plus la gestion universitaire est confiée à des professionnels de l'administration. Ces derniers, même sortis des rangs du corps professoral, se sont largement consacrés aux problèmes administratifs à temps plein depuis plusieurs années avant leur accession à la haute direction universitaire.

Il s'agit donc d'un phénomène nouveau dans lequel l'initiative des administrateurs crée des problèmes de coordination différents de ceux de la dernière décennie. Alors qu'il y a 10 ans il fallait viser à une gestion saine et pallier à un relatif manque d'expérience, la question principale aujourd'hui est de coordonner des initiatives de plus en plus nombreuses prises individuellement dans les institutions.

Alors que dans les années 1960 le Québec cherchait à structurer son intervention dans les secteurs social et économique et à réformer l'ensemble de son système d'éducation, on parle de plus en plus aujourd'hui de mettre de l'avant la mission économique au détriment de la mission sociale. Le coup d'envoi de cette politique a été donné récemment en ce qui concerne les universités par le ministre d'Etat, M. Bernard Lachapelle.

Le raisonnement est reformulé par rapport à celui des années 1960: il importe maintenant de créer en premier lieu des emplois plutôt que de préparer massivement à des emplois qui seront créés. Les conséquences évidentes d'une telle attitude sont nombreuses et mettent directement en cause les objectifs mêmes de l'enseignement supérieur. Plus qu'une simple formulation d'un modèle de gestion en vue de l'utilisation rationnelle des ressources comme cela était le cas il y a 10 ans, il s'agit aujourd'hui de restituer l'enseignement supérieur parmi les priorités de l'Etat. Dans ce débat, l'enseignement supérieur sera le grand perdant puisque son élitisme et son repli sur soi ne l'ont pas amené à démontrer de façon indiscutable sa nécessaire présence dans la société en devenir au Québec.

Prospectivement, on peut penser que ces difficultés s'accentueront à cause de divers facteurs qui infirment socialement la perception de l'enseignement supérieur. On peut ainsi penser à un changement de rôle de l'institution universitaire à trois plans: quant à la recherche, quant à sa structure interne, et quant à sa signification sociale.

Le Conseil des universités a reçu il y a quelques années la proposition, a priori séduisante, de ramener le premier cycle universitaire à deux ans et d'étendre les études de deuxième cycle à deux ans. Cette proposition du comité Hurtubise était intéressante à plusieurs points de vue, et même non adoptée, n'a pas manqué de susciter diverses discussions. L'avantage principal d'un premier cycle en deux ans est certainement de réduire, pour la plupart des étudiants, la durée de leur présence à l'université. Pour tous ceux qui estiment que l'enseignement universitaire constitue pour une large part un vaste parking pour les étudiants de premier cycle qui ont du mal à s'introduire sur le marché du travail, cette proposition résoudrait dans une large mesure le problème des ressources limitées de l'enseignement supérieur. Il ne serait pas étonnant, devant la relative stagnation de ces ressources pour les prochaines années, qu'un réexamen de la proposition conduise à son adoption.

Selon un système semblable à celui de l'enseignement collégial, il ne serait pas impensable que le premier cycle universitaire de trois ans soit réservé à ceux là qui veulent terminer leurs études à ce niveau, le premier cycle de deux ans conduisant uniquement aux études de maîtrise.

Ainsi renversée, la proposition Hurtubise ne résoud pas les questions reliées au financement du premier cycle, mais favorise les volontés universitaires (à l'UQ en particulier) de faire plus de recherche, grâce au deuxième cycle.

Cette proposition revaloriserait en effet la recherche à l'université puisque le deuxième cycle serait de deux années. A ce niveau les projets de recherche sont nombreux et trouvent leur financement plus facilement grâce aux laboratoires ou centres qui les supportent. Cette façon de voir repose cependant sur des postulats de rationalisation des ressources universitaires qui méritent d'être examinés plus attentivement.

Plutôt que de tenter une rationalisation des ressources existantes sur la foi des postulats d'organisation actuelle, cette proposition rendrait en réalité l'université plus élitique, et ce, sans poser clairement la question du rôle social de l'université. C'est une réponse décevante à la question posée par la réforme globale de l'enseignement des années 1960, qui espérait la démocratisation.

Un premier cycle court formerait les étudiants à des professions et métiers plus spécifiquement déterminés qu'actuellement puisque la suite des études au deuxième cycle, essentiellement basées sur de la recherche, suppose une thématique précise et circonscrite. C'est sans doute davantage par ce genre de réforme de structures des programmes que le milieu universitaire évoluera le plus rapidement et le plus directement dans les prochaines années. Il suffirait en effet qu'une proposition de cet ordre paraisse suffisamment séduisante

par LÉO DORAIS

pour tout changer, sans impliquer pour autant de formules uniformes de gestion ou de volonté expresse de changer les modes de financement.

Ceci serait d'ailleurs possible même en modifiant la forme du financmeent des programmes universitaires. En effet, personne n'est actuellement satisfait du mode de financement, basé sur les méthodes historiques. Tout le monde s'entend pour dénoncer les carences d'un financement basé sur le nombre des inscriptions. Déjà les formules budgétaires des projets de nouveaux programmes demandent des prévisions sur plusieurs années. Cependant aucune action concrète n'a été prise pour financer globalement les programmes d'étude sur la base d'un cycle complet qu'il soit de trois ans ou de deux. Les équipes de recherche demeurent à la merci d'octrois annuels ou bisannuels.

Une autre question, de plus en plus importante, est celle de la tendance au glissement des programmes de recherche des universités vers les entreprises gouvernementales ou privées. Bien que le phénomène soit connu et dénoncé dans diverses publications émanant tout aussi bien des organisations nationales que des universités, personne n'a posé le diagnostic inévitable: l'Université est de moins en moins attentive aux problèmes réels et acutels du milieu social dans lequel elle s'inscrit. Pensons ici aux problèmes nombreux que rencontrent les étudiants du niveau doctoral pour choisir un thème de recherche qui soit près des préoccupations du monde industriel. Ce n'est peut-être pas là l'objet des études doctorales, ce qui est vrai en plusieurs domaines, mais ne saurait servir d'excuse à de nombreuses disciplines qui élargissent ainsi le fossé entre leurs préoccupations et celles de l'industrie.

Il n'est pas étonnant dans ce contexte que l'Etat cherche à rendre l'université plus rentable de façon immédiate en lui proposant des objectifs de service immédiat du milieu socio-économique. On ressent cette préoccupation lors de l'examen des nouveaux programmes d'études ou de recherches. Pour employer le même euphémisme, un programme est jugé quant à son "opportunité".

La question de la privatisation de la recherche n'inquiète actuellement que les syndicats d'enseignants les plus militants qui y voient la disparitions d'instruments collectifs et l'élimination d'objectifs sociaux tels qu'ils les conçoivent. Au-delà des divergences d'opinion sur d'autres points, le syndicalisme universitaire a raison sur celui-ci et sera encore pour un temps le seul à s'en inquiéter.

Plusieurs questions nouvelles seront débattues ces prochaines années relativement au rôle social de l'Université. Il y a une division importante dans le milieu universitaire entre les étudiants et les enseignants d'une part et les administrateurs d'autre part quant à la conception de l'université comme pilier de la société industrielle. Pour les uns, l'institution appuie une structure économique qui n'avantage pas les strates défavorisées de la société; pour les autres, il s'agit de s'adapter à la société du moment, ou immédiatement prévisible. Cette question de philosophie fondamentale est loin d'être résolue et conduira à une opposition plus vive sur le sens même de la formation universitaire.

Pour les uns, il faut que la formation universitaire demeure ou devienne fonctionnelle par rapport aux besoins sociaux alors que pour les autres, elle doit être prospective par rapport à ces besoins, et défricher des domaines nouveaux où des emplois se créeront dans la mesure des disponibilités de diplômés. Le sens dans lequel se résoudra cette difficulté n'est pas facilement prévisible puisque la crédibilité de l'Université repose en grande partie sur les services qu'elle peut rendre de façon claire à la société. Par ailleurs, elle doit être prospective par rapport à des besoins futurs et mal identifiés que la société elle-même ne perçoit qu'avec imprécision et souvent avec retard.

C'est le principal problème soulevé par les difficultés financières de l'Université québécoise. Pour y pallier, il faut craindre les solutions à courte vue. Le rôle prévisionnel de l'État quant aux besoins futurs de la structure économique ne sera pas plus efficace dans l'avenir prévisible que dans le passé récent. Les quelques groupes de prospective du milieu universitaire québécois ne réussiront pas à survivre aux restrictions annoncées. Administrativement, ils sont les plus faciles à faire disparaître parce que les plus faibles et les moins immédiatement utiles.

Pour résoudre la difficulté, il faudrait un enracinement plus réel de l'institution universitaire dans son milieu, mais le mouvement contraire se manifeste.

Lors de la réforme de l'enseignement, on avait prévu la création de conseils d'administration représentatifs du milieu socio-économique desservi par les institutions d'enseignement. Une fois formés, ces conseils ont perdu petit à petit leurs plus importantes prérogatives de formulation des objectifs de l'École. Les politiques significatives, dans le monde de l'éducation, s'élaborent auprès d'organisations gouvernementales plutôt qu'à l'initiative de conseils locaux. La redistribution du pouvoir de décision en éducation se soldera de plus en plus par une consultation décorative plutôt qu'une discussion autogestionnaire. Plus spécifiquement, la tendance aux négociations collectives à des tables provinciales indique des tendances identiques quant aux projets d'études, aux manuels scolaires et aux équipements d'éducation.

La concentration des décisions auprès d'un petit nombre de technocrates pourrait être l'occasion d'une remise en question des objectifs globaux et politiques de l'éducation au Québec. En effet, si la "rationalisation des choix budgétaires" (RCB) devenait en 1977-1978 la méthode par laquelle les ressources seront distribuées, alors chacun pourrait clairement définir les objectifs des programmes ainsi que leur mode d'évaluation et proposer ainsi une alternative en réponse aux diverses questions soulevées plus haut.

Au cours des cinq dernières années, la non syndicalisation des enseignants universitaires est devenue l'exception au Québec. Le mouvement et les gains réels des enseignants au plan des conditions de travail et des avantages divers sont suffisamment tangibles pour que les luttes et grèves du début paraissent a posteriori justifiées.

L'expérience de l'UQAM, qui a innové en ce domaine, sera sans doute répétée dans l'ensemble des universités avec un retard de quelques années. Le phénomène de la syndicalisation militante en milieu universitaire deviendra la règle dans l'ensemble des institutions. Mais les différences essentielles entre les intérêts des travailleurs intellectuels et les autres travailleurs ne furent décelées qu'en insistant pendant quelques années sur leurs similitudes. Et on a de plus en plus de mal à concevoir qu'un enseignant de quelque niveau qu'il soit et dont le salaire moyen est au-delà de $10,000 puise penser sérieusement être victime de la même exploitation qu'un travailleur manuel payé au salaire minimum. Cette prise de conscience conduit à une remise en cause des fonctions et du devenir du syndicalisme professoral militant.

Il appartiendra à un théoricien de faire la démonstration que le schéma exploitant-exploité qualifie tout aussi souvent la relation professeur-étudiant que celle de l'administration à l'endroit du professeur. On peut d'ores et déjà estimer que les factions les plus radicales du mouvement étudiant seront contrées par des groupes plus représentatifs et mieux enracinés dans la masse étudiante. D'otages, les étudiants pourront devenir acteurs dans la définition du type de syndicalisme professoral de l'avenir parce qu'eux-mêmes auront retrouvé un sens de la "corporation estudiantine" des années 50.

Si le mouvement de remise en question des structures mêmes de l'Université du Québec par les enseignants se poursuivait, il ne serait pas étonnant que sa double structure disparaisse au profit d'une formule semblable à celle des autres universités. On pourrait y voir un renouveau dans la tendance des groupes professoraux universitaires à protéger leur intérêt corporatiste et élitique, signe de leur vieillissement dans les institutions qui les emploient. La phase de créativité ayant fait place à une phase de consolidation de l'acquis, s'il y a maintenant des contraintes budgétaires supplémentaires, leur réaction sera celle des corporations traditionnelles. Le complot pressenti par le syndicalisme professoral ne tient-il pas davantage à ses propres intérêts et à leur défense, renforcés par les conditions extérieures reliées au financement de l'enseignement supérieur?

■ *L'auteur est professeur au département d'administration de l'Université du Québec à Montréal.*

HUGO

Pour
les meilleurs LIVRES de :
■ psychologie
■ philosophie
■ pédagogie
■ littérature québécoise
Les meilleurs DISQUES
■ classiques
■ populaires
Librairie Hugo
Centre d'achats Wilderton
2735 Van Horne, Mtl.
739-9251

L'ALIMENTATION SES MULTIPLES ASPECTS
Tout ce qui se meut, vit ou marche, est conditionné par une grande fonction: se nourrir. Du plus petit micro-organisme aux plus énormes créatures vivantes, un même principe demeure: recherche constante et inlassable de nourriture.
L'ALIMENTATION: ses multiples aspects, Préfontaine/Blais Mavrikakis 8.95
L'ALIMENTATION: ses multiples aspects, Préfontaine/Blais/Mavrikakis ..... cahier 2.40
guérin

Didier
Marcel Didier (Canada) Ltée / Ltd.
1442 Avenue McGill College, Montréal, Québec, Canada H3A 1Z6 — Tél.: (514) 288-7191
ENSEIGNEMENT DES LANGUES
RUSSE
UKRAINIEN

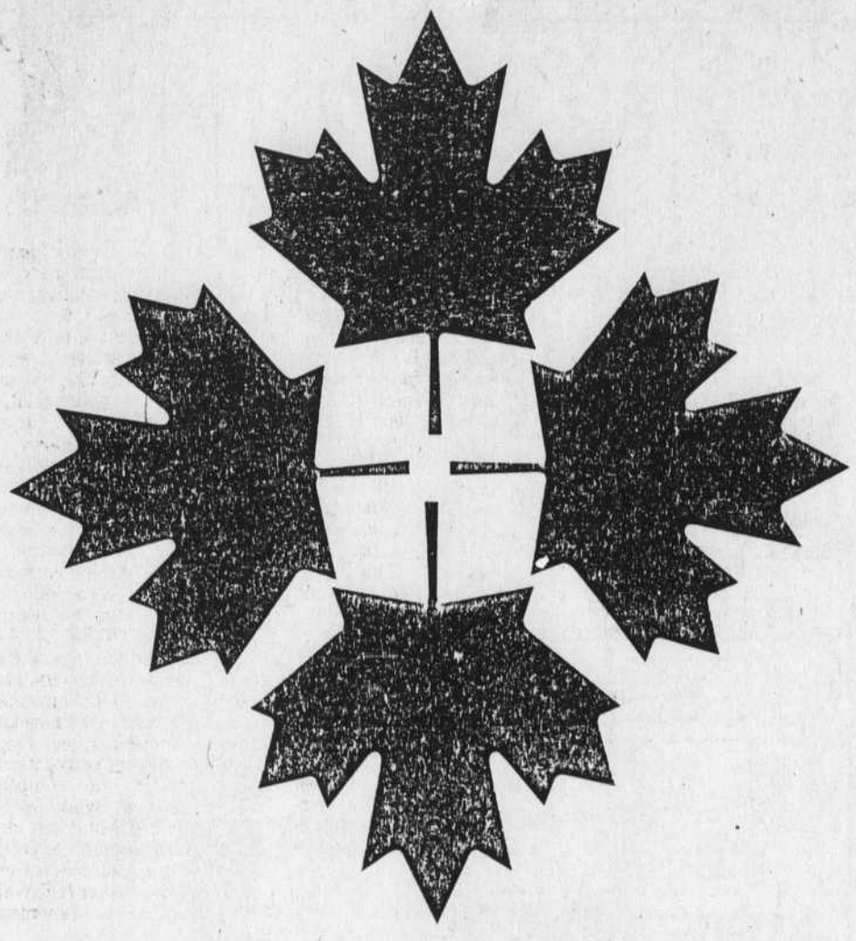
Fine CUISINE
Cours de base et de perfectionnement.
techniques, méthode, recettes.
par
Henri Bernard
renseignements: prospectus: 843-6481
Institut Culinaire Henri Bernard
Permis d'enseignement de culture personnelle
2015 de la Montagne // 610 Montreal, métro Peel

CUBA :
LA RÉVOLUTION DANS L'ÉDUCATION
Présentation du film cubain "La Nouvelle école" suivi d'un exposé et de discussions sur les thèmes suivants:
• Les bases de la révolution dans l'éducation,
• Les différentes étapes de la mise en place de la nouvelle école, et son développement,
• Les méthodes pédagogiques,
• L'éducation, un instrument dans la lutte contre le sous-développement et pour la création de l'homme nouveau.
INVITATION SPÉCIALE AUX PROFESSEURS
DATE: Vendredi, le 26 mars à 20:00 hres
ENDROIT:
Collège Marie-Anne
100 Est, rue Sauvé
(près du Métro Sauvé)
CARREFOUR INTERNATIONAL

Le Sablier
NOUVEAU . . .
entièrement renouvelé
une méthode canadienne
que des éducateurs
de tous les pays
francophones
du monde
utilisent
c'est
agréable
à enseigner
et ça réussit tellement bien
c'est la méthode NATURELLE
Commandes postales: Le Sablier inc. c.p. 120 Boucherville, Qué. Canada J4B 5E6
Commandes téléphoniques: entrepôt de Varennes: 652-9802

L'action directe du fédéral en éducation

suite de la page 15



En 1972, le programme a été prolongé jusqu'en 1973-74. La nouvelle loi prévoyait quelques changements dans le calcul de l'abattement fiscal, mais conservait la formule des 50 p.cent et celle basée sur le nombre d'habitants; elle fixait à 15 p. cent le taux maximum d'augmentation annuel de la contribution fédérale totale. A la fin de 1973, le programme a été prolongé pour trois autres années, soit jusqu'en 1976-77.

En 1967-68, le montant versé aux provinces, aux termes du nouveau programme d'arrangements fiscaux, s'élevait à 421.5 millions de dollars. En 1975-76, le total des paiements a été évalué à plus de 1.5 milliard de dollars. De 1967-68 à 1975-76, le Québec a pour sa part touché une contribution fédérale totale estimée à plus de 2.5 milliards de dollars, dont un montant évalué à un peu plus de 500 millions de dollars pour la seule année 1975-76

Ce programme d'aide fédérale à l'enseignement postsecondaire a de toute évidence permis aux provinces de consacrer plus de fonds à ce secteur de l'éducation. Pour le Québec, il a contribué à l'expansion des établissements d'enseignement postsecondaire non universitaire tels que les CEGEP.

Il est permis de conclure que, après dix années de mise en oeuvre, ce programme d'aide a servi le développement des collèges et universités, l'intérêt des provinces et celui du Canada tout entier.

Programme de bilinguisme en éducation

En 1963, le gouvernement fédéral créait une Commission royale chargée de faire enquête et rapport sur l'état du bilinguisme et du biculturalisme et de recommander les mesures à prendre pour que la Confédération canadienne se développe d'après le principe de l'égalité entre les deux peuples qui l'ont fondée. A la lumière des résultats du travail de la Commission, le gouvernement fédéral a adopté des programmes de bilinguisme en éducation visant à fournir aux membres de la majorité de langue officielle de chacune des provinces et des territoires, la possibilité d'acquérir une connaissance de leur seconde langue officielle, et à permettre aux membres de la minorité de langue officielle de chacune des provinces et des territoires de recevoir leur éducation dans leur première langue. Ces objectifs ont entraîné la création de programmes importants de coopération fédérale-provinciale, dont certains s'appliquent aux niveaux élémentaire et secondaire, et d'autres au niveau postsecondaire et au domaine de la formation des enseignants. Mis en oeuvre en 1970, ces programmes ont été renouvelés pour une période de 5 ans en vertu d'accords fédéraux-provinciaux ratifiés en mars 1974. Conformément à ces accords, le gouvernement fédéral rembourse aux provinces une partie des frais liés aux programmes de langues mis en oeuvre et administrés par celles-ci. Les dépenses prévues à ce poste budgétaire pour 1976-77 sont de $130 millions.

L'aide accordée aux niveaux élémentaire et secondaire prend trois formes:

1) Aide à l'enseignement dans la langue de la minorité de langue officielle: 9 pour cent du coût moyen annuel d'enseignement pour chaque élève "à temps plein" qui fréquente une école de la minorité de langue officielle.

2) Aide à l'enseignement de la langue seconde: 5 pour cent d'une proportion du coût moyen annuel d'enseignement pour chaque élève qui étudie la langue seconde.

3) Aide au titre des dépenses administratives: 1.5 pour cent de la moyenne des frais d'instruction engagés par une province; ce pourcentage étant calculé en fonction du nombre total d'enfants d'âge scolaire appartenant à la minorité de langue officielle.

Le programme fédéral d'aide au bilinguisme en éducation au niveau post-secondaire s'applique aux établissements de niveau post-secondaire et aux écoles de formation des enseignements. L'aide accordée prend les formes suivantes:

1) Contribution fédérale 10 pour cent des subventions de fonctionnement versées par les provinces aux établissements qui dispensent leur enseignement dans la langue officielle de la minorité:

2) Bourses de perfectionnement aux professeurs de langue seconde et aux professeurs de la langue de la minorité;

3) Bourses d'étude dans la langue seconde à l'intention des étudiants à temps plein de niveau post-secondaire;

4) Bourses de voyage à l'intention des étudiants du groupe de langue minoritaire;

5) Écoles de langue;

6) Instituts pédagogiques de langue française dans l'Ouest du Canada.

De plus, des sommes sont allouées à des projets spéciaux visant à permettre aux gouvernements provinciaux et territoriaux d'identifier les domaines d'activités scolaires dans lesquels un important pas peut être fait pour promouvoir l'expansion du bilinguisme dans l'éducation. Chaque province peut ainsi proposer des projets novateurs et expérimentaux en plus des programmes réguliers dans le domaine de l'enseignement dans la langue officielle de la minorité ou de l'enseignement de la seconde langue officielle et ce à tous les niveaux du système d'enseignement. Ces projets sont financés conjointement par le gouvernement fédéral et les administrations provinciales. On peut citer, à ce chapitre, le développement de programmes d'immersion, la prestation, le matériel didactique, l'embauche de conseillers pédagogiques et la mise sur pied d'activités para-scolaires axées sur une connaissance de langue et de la culture.

Au cours des dernières années ces programmes ont à la fois obtenu l'appui massif des provinces et suscité chez le public un réel intérêt, ce qui nous permet d'espérer une progression continue vers les objectifs qu'a définis la Commission d'enquête.

grosmaire/guérin

initiation à la géographie

par les contrats de travail

agréé par le ministère de l'Éducation, Québec
agréé par le ministère de l'Éducation, Toronto
Un outil de travail indispensable à ceux que captive le programme de *géographie 110* (Québec)

Système métrique,
Relié, 4 couleurs, 288 pages. **$8.95**
Guide pédagogique **$4.95**

guérin
4440, rue SAINT DENIS MONTRÉAL H2J 2L1
TEL. 843-6241 849-2303

COLLÈGE BEAUBOIS

9509 ouest, boul. Gouin, PIERREFONDS

INSTITUTION PRIVÉE

déclarée d'intérêt public
dirigée par les Frères de Saint-Gabriel

COURS SECONDAIRE POUR GARÇONS

(Sec. I à V)

***RENSEIGNEMENTS:* 684-7642**

SAVOIR ÉCOUTER

Denis Moore

Un instrument d'évaluation PRÉCIS du SAVOIR ÉCOUTER

édition 1976

MAÎTRE $2.50
30 copies ÉLÈVES $2.00

Le Sablier inc.©

en librairie

Jean-Cléo Godin
Laurent Mailhot
Le Théâtre québécois

éditions hurtubise hmh
380 ouest rue craig montréal

CORPORATION PROFESSIONNELLE des conseillers d'orientation du Québec

TON ORIENTATION

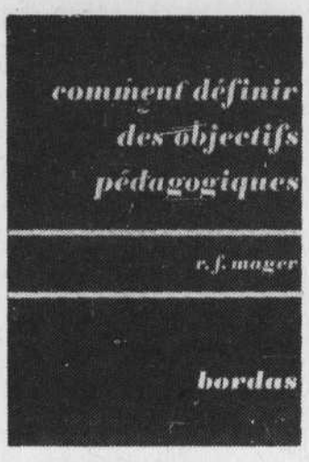
Si ton avenir te préoccupe, n'hésite pas à consulter le conseiller d'orientation de ton milieu. Il t'aidera volontiers à décider de tes choix au secondaire, au collégial, à l'université, au travail.
Tu dois prendre des décisions importantes. Avec le conseiller d'orientation, tu pourras planifier ton orientation conformément à tes aptitudes, à ta personnalité et à tes aspirations professionnelles.
1895, avenue de LaSalle, Montréal, Québec H1V 2K4. Tél: 254-6091

LE DEVOIR

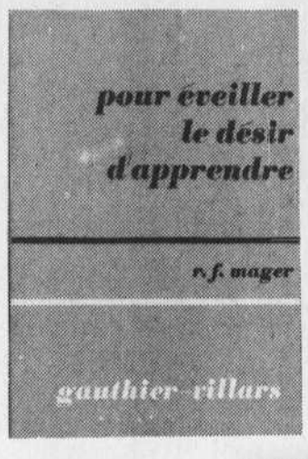
Supervision et réalisation du supplément Éducation:
Georges Vigny
Coordination rédactionnelle:
Lise Bissonnette
Publicité:
Pierre Gingras
Montage:
Réal Duchesneau
Des tirés à part sont disponibles au prix unitaire de $0.50
Lot de cent: $20
Communiquez avec nos services au:
844-3361
(Mme Louise Paquette)

BORDAS DUNOD GAUTHIER-VILLARS

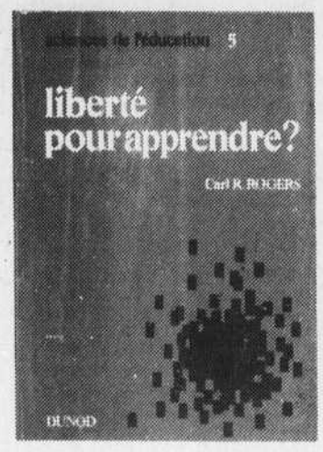
Les éditeurs qui se soucient de l'éducation . . .



Comment définir des objectifs pédagogiques Bordas 1975
Traduit de l'anglais 60p. **$6.75**
L'auteur s'attache ici à l'étude d'une question essentielle: la définition des objectifs dans l'enseignement.
La présentation est originale: à maintes reprises, une question est posée au lecteur en bas de page et il lui faut choisir la réponse la plus appropriée avant de passer à la page suivante. Les textes de ce livre programmé s'adaptent ainsi aux besoins de chacun et on les suit sans être distrait par des explications superflues.
Fait rare en ce domaine, l'auteur ne manque pas d'humour, ce qui ne gâte en rien cette réflexion d'ensemble sur les programmes éducatifs et les méthodes pédagogiques.

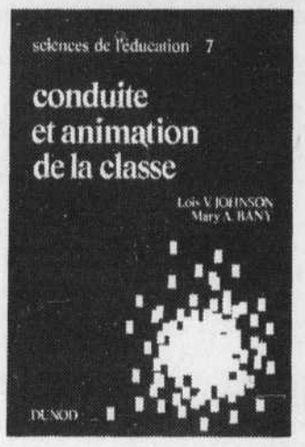


$5.95
Pour éveiller le désir d'apprendre
Gauthier-Villars 1974, 108 p.
Ce petit livre, très concret, comprend de nombreux exemple précis; il est d'une grande clarté, qualité majeure de R.F. MAGER qui a l'art de présenter en termes simples des problèmes complexes.
Le sujet, exposé de façon originale, intéressera à coup sûr un vaste public: tous les enseignants, les étudiants en pédagogie, les écoles normales . . . sans oublier les parents d'élèves.



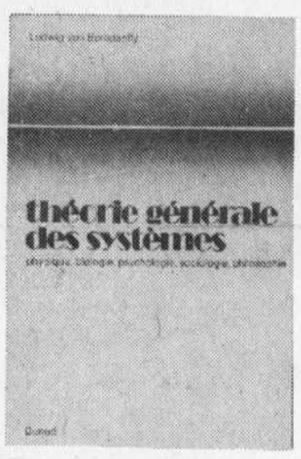
$13.95
C.R. ROGERS
Liberté pour apprendre?
DUNOD - Coll. "Sciences de l'éducation" 1972.
Traduit de l'anglais 384 p. 15 x 22, Br
Le fondateur de la psychothérapie "non-directive" ou "centrée sur le client "expose sa conception de la pédagogie. Exemples à l'appui, il démontre qu'une réforme de l'enseignement est possible à partir d'une réforme de l'attitude profonde de l'enseignant. Il indique comment y parvenir essentiellement par la généralisation du "groupe de base" ou "de rencontre".

$11.25
C.R. ROGERS
Le développement de la personne
DUNOD - Coll. "Organisation et Sciences Humaines". 1969
Traduit de l'anglais 312 p. 16 x 25, Br
Ce livre donne une information complète sur les multiples aspects de la pensée de l'auteur, promoteur des méthodes non directives en psychothérapie et en relations humaines. Après avoir exposé ses recherches et ses théories, l'auteur en montre les applications possibles dans la vie sociale, l'enseignement, la famille et les relations interpersonnelles en général.



$11.50
L.V. JOHNSON et M.A. BANY
Conduite et animation de la classe
DUNOD - Coll. "Sciences de l'éducation" 1974
Traduit de l'anglais 384 p. 15 x 22, Br
Les maîtres ne peuvent enseigner efficacement que s'ils maîtrisent les processus interactionnels dont la classe est le siège. Cet ouvrage présente une manière nouvelle de faciliter ces processus et de maintenir un climat favorable à l'enseignement à l'intérieur du groupe-classe.

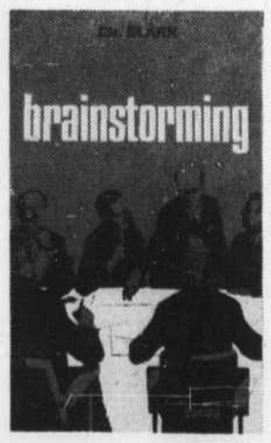
$13.20
D. SILVERMAN
La théorie des organisations
DUNOD - Coll. "Organisation et Sciences Humaines". 1973
240 p. 15.5 x 24, Br
Cet ouvrage de sociologie des organisations présente une analyse des théories qui ont dominé jusqu'ici: la conception de l'organisation en terme de buts; comme systèmes; le structuro-fonctionnalisme; le positivisme technologique; la théorie de la décision. Il fait ensuite un exposé du cadre de référence actionniste, alternative au modèle de systèmes.



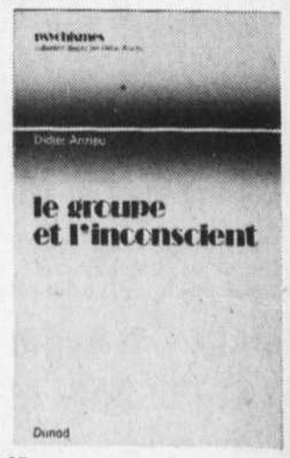
$18.95
L. Von BERTALANFFY
Théorie générale des systèmes
DUNOD - 1973
Traduit de l'anglais 312 u. 15 x 22, Br
Biologiste connu, l'auteur est aussi le créateur de la "Théorie générale des systèmes" par laquelle il tente de définir un nouveau cadre théorique utilisable pour toutes les sciences modernes, qu'il s'agisse de physique ou de biologie, de sociologie, de psychologie ou d'économie. L'ouvrage expose cette théorie son aspect mathématique, les résultats qu'elle a obtenus et les discussions qu'elle a soulevées.

$14.50
A. BEAUDOT
La créativité: d'après les recherches américaines.
DUNOD - Coll. "Organisation et Sciences Humaines". 1973
Traduit de l'anglais 288 p. 15.5 x 24, Br
Ce livre dégage les trois axes les plus fondamentaux des recherches américaines sur la créativité depuis 1950:
- la créativité en tant qu'aptitude et dans ses rapports avec l'intelligence,
- la personnalité créative décrite par ses traits caractétistiques ou faisant l'objet d'une approche psychanalytique,
- la créativité et l'environnement familial et scolaire.
L'ouvrage comporte, en outre, la description d'un test de créativité.

$8.50
C.R. ROGERS
Les groupes de rencontre
DUNOD - 1973
Traduit de l'anglais 192 p. 15 x 22, Br
Rédigé par le célèbre psychologue qui est à l'origine de l'idée de "non directivité" en matière de formation et de tout un courant psychosociologique concerné par le développement du "potentiel humain", cet ouvrage donne le résultat de la longue expérience d'animateur de groupe de l'auteur. Illustré par de nombreux exemples vécus, il décrit et définit ce qui se passe réellement dans les groupes et propose des domaines d'application de cette méthode.



$9.95
C.H. CLARK
Brainstorming
DUNOD - Traduit de l'anglais 248 p. 14 x 22, Br
Toute idée, même apparement "farfelue", peut se révéler créatrice. Le rôle du brainstorming est de faciliter l'éclosion des idées personnelles ou d'un groupe. Ce livre en décrit les méthodes et les techniques.



$18.95
D. ANZIEU
Le groupe et l'inconscient
Coll. Psychismes 376 pages, 155 x 240. Nté, Br
L'auteur étudie la vie inconsciente dans les situations de groupe, essentiellement la vie fantasmatique, et propose l'hypothèse de trois organisateurs: le fantasme individuel, l'imago, les fantasmes originaires. Une analyse de la résistance paradoxale, des réflexions psychanalytiques sur les évènements de mai 1968 et un bilan des méthodes corporelles de groupe sont également étudiés.

Disponibles chez Les Libraires suivants:

CARON LIBRAIRE • BOOKSELLER
251 est, Ste-Catherine
Montréal, Qué.

librairie flammarion
paris - montréal ltée
1243, rue Université
Montréal, Qué. H3B 3A8
Tél.: (514) 866-6381

librairie Laliberté inc.
2360 Chemin Ste-Foy **Centre Innovation**
Ste-Foy, Québec **Tél.: (418) 658-3763**

LIBRAIRIE DUSSAULT LIMITÉE
8955 Boul. Saint-Laurent
Montréal H2N 1M6
Tél.: 384-8760

L'INSTITUT TECCART . . .

... 31 années consacrées à l'amélioration d'une méthodologie particulière à l'enseignement de l'électronique.

(Publi-reportage)

Par ses nombreuses publications techniques en français, l'Institut Teccart est favorablement connu dans presque tous les pays où l'on parle le français. Par exemple, dans le programme d'aide aux pays sous-développés, le gouvernement américain a acheté des cours par correspondance pour le compte d'entrepreneurs américains qui les utilisent pour donner une formation technique à la main-d'oeuvre locale du pays où ils effectuent des travaux. On peut aussi, en se référant aux échanges culturels avec la France, citer le cas de l'Institut Technique Professionnel de Paris qui fait usage de publications en français réalisées par ce collège réputé de Montréal. L'entente entre les deux collèges a été signée à la Maison du Québec, à Paris, en octobre 1966.

Il est certes intéressant de voir que les activités de l'Institut Teccart ont une influence qui rayonne dans les milieux francophones, au delà des frontières de notre pays; mais ce qui importe le plus pour nous, c'est de constater que depuis septembre 1944, des milliers de canadiens-français ont pu étudier dans leur propre langue, les techniques de l'électronique et accéder à des postes intéressants dans un champ d'activités très technique où la préférence semblait toujours être accordée à des techniciens de langue anglaise. On peut raisonnablement supposer qu'après 31 ans, les textes techniques publiés en français par l'Institut Teccart ont contribué à rendre possible au Québec, l'usage du français comme langue de travail dans le domaine de l'électronique.

LES OBJECTIFS DE L'INSTITUT TECCART

— Dispenser au niveau collégial un enseignement professionnel hautement spécialisé en électronique, couvrant le champ entier de cette discipline;
— Maintenir un service de recherche pour suivre efficacement les développements de la technologie en vue de créer des appareils éducatifs et de rédiger des textes en français que l'on retrouve dans des brochures abondamment illustrées;
— Favoriser le développement maximum de la personnalité de l'étudiant tout en le rendant conscient de l'importance des relations humaines dans le milieu du travail;
— Faire des ententes avec le ministère de l'Education pour que tous les cours dispensés soient reconnus et conduisent à des crédits ou des attestations officielles du ministère;
— Entretenir des relations constantes avec les employeurs pour bien comprendre leurs besoins et assurer le placement de tous ceux qui réussissent leurs études.

CLIENTÈLE ET ATTESTATIONS D'ÉTUDES POSTULÉES

En cours régulier de jour, l'Institut Teccart reçoit les diplômés du Secondaire V qui possèdent les prérequis établis par la direction générale de l'enseignement collégial pour les cégeps.

Les étudiants inscrits à ce collège se répartissent en trois groupes:
— **les étudiants réguliers** de jour qui postulent un diplôme d'études collégiales (D.E.C.) et qui poursuivent la totalité des cours prévus aux programmes officiels tels que la philosophie, le français, les mathématiques, la physique, la langue seconde, l'éducation physique, etc.
— **les adultes** qui suivent des cours le soir ou le samedi à raison de 6 heures par semaine pendant 5 années de 10 mois chacune et qui désirent obtenir un certificat d'études collégiales (C.E.C.)
— tous **les autres** qui sont inscrits aux cours par correspondance et qui peuvent (s'ils se conforment aux exigences du ministère) obtenir un certificat ou une attestation d'études collégiales (C.E.C.) (A.E.C.)

Toutes ces attestations d'études sont émises par le ministère de l'Éducation.

	CLIENTÈLE	CERTIFICATION POSTULÉE
Cours réguliers de jour	300	D.E.C.
Cours aux adultes (soir/samedi)	700	C.E.C.
Cours par correspondance	4,500	C.E.C. ou A.E.C.
Nombre total d'étudiants:	5,500	

Les étudiants qui fréquentent l'Institut Teccart viennent de toutes les parties du Québec et les cours par correspondance s'adressent à toutes les personnes de langue française aussi bien au Canada qu'à l'étranger.

UN PROGRAMME QUI ÉVOLUE AVEC L'ÉLECTRONIQUE

La direction pédagogique de l'Institut Teccart considère comme indispensable l'addition de cours au programme officiel 243.03; ces cours supplémentaires font appel aux plus récentes techniques et se rapportent aux applications de la technologie moderne. Cette politique a suggéré la création d'un programme expérimental autorisé par le ministère de l'Éducation, lequel apparaît dans les cahiers de la direction générale de l'enseignement collégial. Dans le domaine de l'électronique où les techniques sont en constante évolution, on comprendra facilement que les titres des numéros de cours d'un programme donné peuvent demeurer les mêmes, toutefois, il est impérieux que le contenu de ces cours ainsi que leur pondération soient modifiés pour que l'enseignement dispensé corresponde à ce qui se fait dans l'industrie.

SERVICE DE RECHERCHE

Depuis maintenant 10 ans, l'Institut Teccart a à son service un ingénieur affecté à la création d'appareils scientifiques spécifiquement destinés aux étudiants, tels que les tableaux d'analyse et de logique et tous les autres instruments de précision nécessaires au bon fonctionnement des laboratoires.

Un autre ingénieur est responsable de la rédaction de textes techniques qui sont remis aux étudiants sous forme de brochures, lesquelles servent aussi aux cours par corresponance.

EXPÉRIENCE DU PERSONNEL

Tout comme dans les entreprises commerciales et industrielles, la valeur d'une institution d'enseignement est proportionnelle au degré de qualification et des années d'expérience de son personnel. Lorsqu'il s'agit de l'enseignement professionnel, comme c'est le cas présent, l'expérience pratique dans l'industrie devient indispensable. Or, l'Institut Teccart compte chez son personnel enseignant et professionnel, une moyenne de 12.5 années de service dans le collège; si on considère que certains professeurs avaient déjà acquis de l'expérience dans l'industrie, on peut conclure que la moyenne des années d'expérience du personnel dépasse substantiellement celle des années de service dans la maison.

LES SUCCÈS DES DIPLÔMÉS DE L'INSTITUT TECCART SONT ATTRIBUABLES SURTOUT:

— à un personnel enseignant dévoué, très qualifié et expérimenté,
— à la motivation exceptionnelle des étudiants,
— à un service de recherche technique responsable de la rédaction de brochures en français, à la recherche en laboratoire et à la création d'appareils et d'instruments pour rendre les travaux d'analyse des étudiants en laboratoire plus efficaces,
— à des contenus de cours qui correspondent à la réalité dans l'industrie,
— à une discipline sévère concernant la ponctualité, l'assiduité et l'ordre dans les laboratoires et les salles de cours.
— à un travail d'équipe où tous les services du collège apportent une collaboration constante.

FINANCEMENT

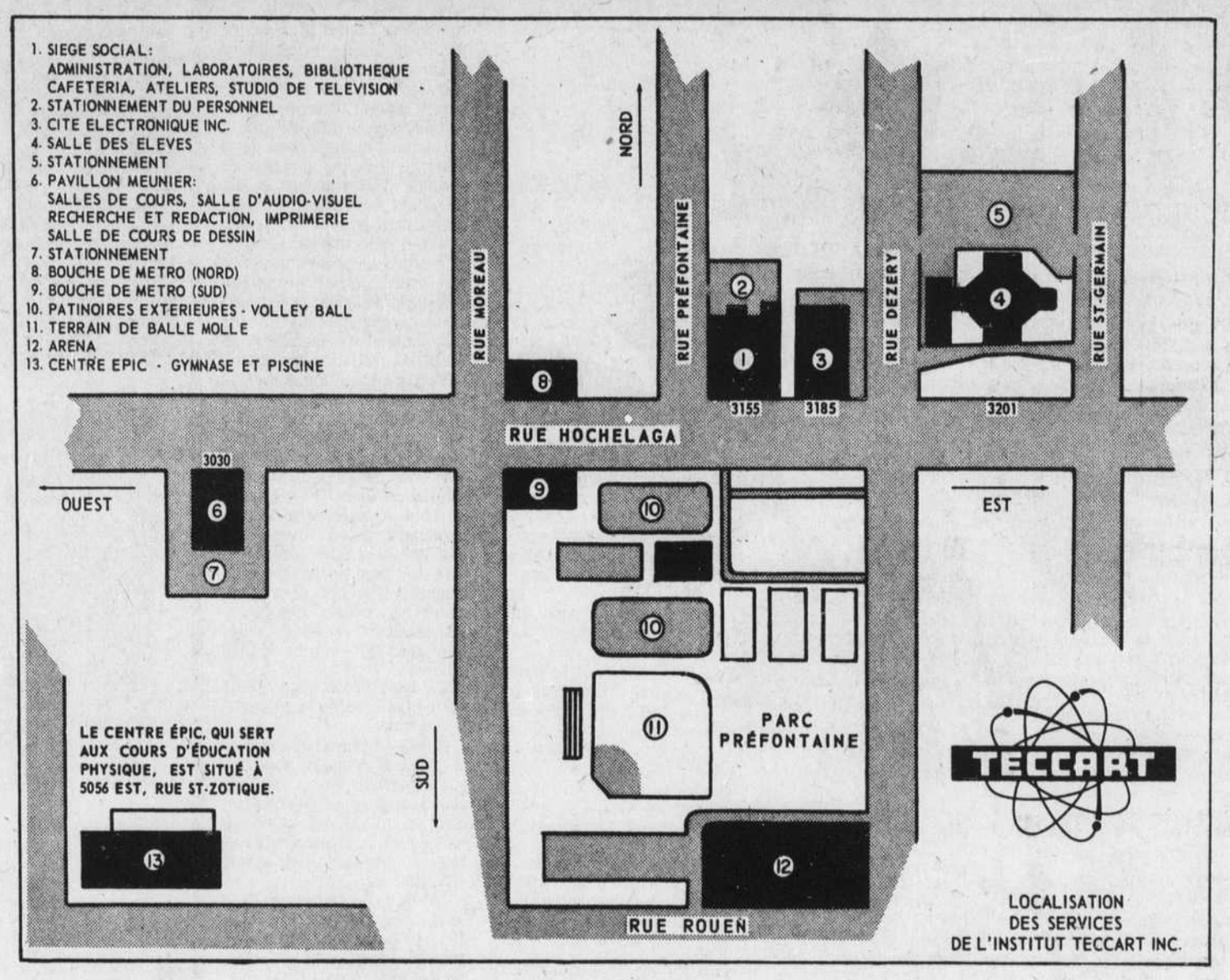
L'Institut Teccart étant reconnu d'intérêt public, est subventionné pour les cours réguliers de jour, conformément à la loi de l'enseignement privé. L'État verse 80% du coût moyen décrété par arrêté ministériel alors que les parents participent approximativement à 20% du coût des frais d'opération.

Quant au service d'éducation des adultes qui dispense son enseignement en cours du soir et du samedi, les étudiants adultes doivent payer la totalité des frais de scolarité. Toutefois, plusieurs employeurs remboursent, en totalité ou en partie, les frais de cours encourus par leurs employés.

UN SITE PRIVILÉGIÉ

L'immeuble principal ou siège social de l'Institut Teccart est localisé dans un endroit qui favorise les activités sportives des étudiants puisqu'il est situé face à un parc public qui offre plusieurs services que nous décrivons plus loin. Le deuxième immeuble (actuellement en construction) connu sous le nom de PAVILLON MEUNIER, est situé de l'autre côté de la rue, à quelques 600 pieds plus à l'ouest, c'est-à-dire au 3030 Hochelaga. À mi-chemin entre les 2 immeubles, au coin de la rue Moreau, la bouche de métro Préfontaine est aménagée avec une sortie de chaque côté de la rue Hochelaga. Les immeubles étant situés dans un milieu résidentiel, les étudiants de l'extérieur de la région métropolitaine de Montréal peuvent facilement se loger et pensionner à prix raisonnable, à quelques minutes de marche du centre des activités du collège.

L'INSTITUT TECCART DISPOSE DE SERVICES COMPARABLES À CEUX D'UN CAMPUS BIEN ORGANISÉ.

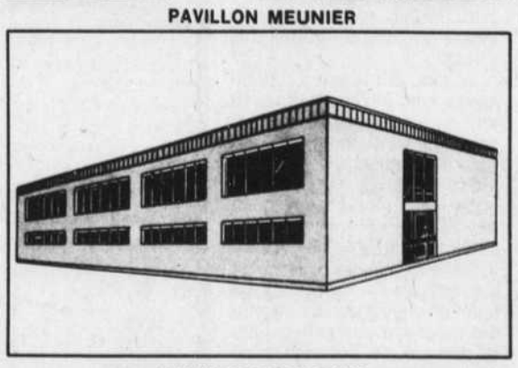


ORGANISATION MATÉRIELLE ET SERVICES

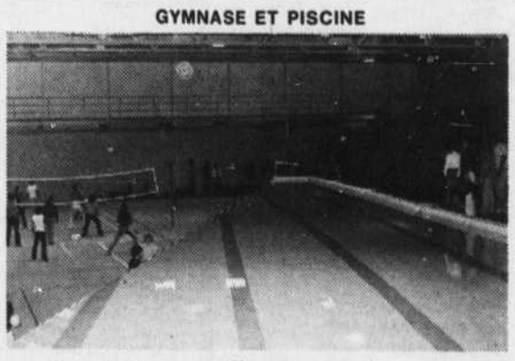
SIÈGE SOCIAL

CITÉ ÉLECTRONIQUE

PAVILLON MEUNIER

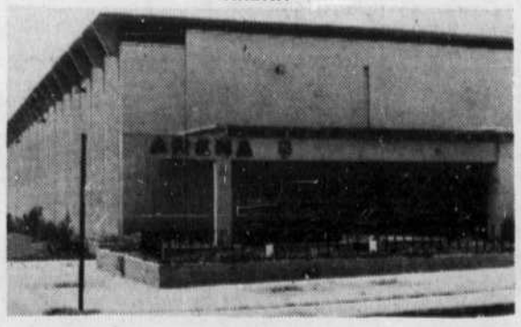


GYMNASE ET PISCINE



PARC PRÉFONTAINE

ARÉNA



— LE SIÈGE SOCIAL (3155 Hochelaga)

Les bureaux de l'administration, du secrétariat et du registrariat sont situés au deuxième plancher de l'immeuble principal, siège social du collège. Sur ce même plancher, on retrouve aussi la salle où les professeurs ont leurs bureaux et leur bibliothèque, le bureau du service des cours par correspondance, un magasin de fournitures scolaires et deux salles de cours.

Pour faciliter les services techniques, les quatre laboratoires et le studio de télévision sont aménagés au troisième plancher. Chacun de ces laboratoires est conçu pour des fins particulières et chaque année, un de ces laboratoires est repensé et réaménagé en fonction des nouveaux besoins.

Le premier plancher de l'immeuble comprend la cafétéria, la bibliothèque, un atelier de métal et de circuits imprimés, une salle de réunion et un entrepôt.

— CITÉ ÉLECTRONIQUE (3185 Hochelaga)

Dès le début de ses études, l'étudiant en électronique sent le besoin d'éprouver ses connaissances en effectuant des montages qui nécessitent bien entendu des pièces normalement disponibles chez les grossistes. Le rôle de la compagnie Cité Électronique, dans le complexe du collège, est de faciliter aux étudiants l'accès aux pièces, aux instruments et aux appareils électroniques. La visite quasi journalière des étudiants chez Cité Électronique fait partie de leur formation parce qu'elle est un moyen efficace de les familiariser avec le monde de l'électronique.

— LE PAVILLON MEUNIER (3030 Hochelaga)

Cet immeuble actuellement en construction sera complètement aménagé pour occupation en septembre. Il contient les bureaux des ingénieurs et dessinateurs affectés à la recherche technique et à la rédaction des cours, — 5 salles de cours théorique — 1 salle d'audio-visuel aménagée pour servir aussi aux cours de dessin — l'imprimerie du collège et finalement les ateliers et entrepôt du service des cours par correspondance.

— GYMNASE ET PISCINE (5650 est, rue St-Zotique)

Les programmes officiels du ministère de l'Éducation prévoient des cours d'éducation physique pendant les deux premières années du cours collégial. La réussite de ces cours est d'ailleurs obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études collégiales. Aussi, pour assurer le maximum d'efficacité à cet enseignement, l'Institut Teccart loue le Centre EPIC tous les mardis avant-midi pendant l'année scolaire. Le centre EPIC est sans doute le centre de conditionnement physique le plus moderne et le mieux organisé à Montréal. Les étudiants ont à leur disposition une piscine format olympique, une piste de course et un gymnase de grandeur telle qu'il peut accommoder en même temps jusqu'à 10 équipes de volley-ball.

— ACTIVITÉS SPORTIVES (Parc Préfontaine)

Le parc Préfontaine est aménagé dans le quadrilatère compris entre les rues Hochelaga, Rouen, Moreau et Dézéry et se trouve face à l'immeuble principal du collège. On peut donc y pratiquer toutes sortes de sports. L'hiver, deux patinoires extérieures et une intérieure dans l'aréna permettent d'organiser des parties de ballon-balai ou de hockey. L'été, l'emplacement des patinoires extérieures est transformé en terrains de volley-ball et pour ceux qui veulent jouer à la balle molle, il y a un magnifique terrain qui sert même le soir grâce à un système d'éclairage très efficace.

Pour ceux qui s'adonnent à des sports moins violents, il y a des aménagements pour la pétanque, le shuffleboard, croquet, etc.

Le service des parcs de la Ville de Montréal nous apporte sa collaboration pour un usage rationnel des services disponibles

— LA SALLE DES ÉTUDIANTS (3201 Hochelaga)

Le sous-sol de l'église Notre-Dame de l'Assomption sert de salle de rencontre pour les étudiants; ceux-ci peuvent y jouer au ping-pong, au mississipi, etc. Cette salle est également utilisée pour certains cours comme le cours de théâtre prévu au programme.

Le terrain de stationnement à l'arrière de l'église est aussi loué par le collège.