

Document d'appui en vue des consultations sur l'avenir des cégeps dans les collèges

Les cégeps...

irremplaçables



Préambule

Le 2 avril dernier, le regroupement cégep réaffirmait l'importance de participer aux consultations locales qui pourraient être lancées sur la base d'un document produit par la Fédération des cégeps et diffusé dans les établissements la semaine dernière. L'objectif de cette opération est triple : faire valoir nos positions dans le cadre de ces consultations, forcer les directions locales à se commettre vis-à-vis certaines orientations dont il n'est pas certain qu'elles aient l'approbation de tous dans les administrations de collèges et finalement, marquer clairement que la Fédération des cégeps ne pourra, à terme, se réclamer d'un consensus incluant les enseignantes et les enseignants.

Cette opération pourra aussi permettre, nous l'espérons, de mettre au jeu dans les syndicats l'ensemble des problématiques qui seront débattues au forum de juin et sur lesquelles la FNEEQ (CSN) prépare un mémoire.

Le regroupement cégep a mandaté le comité de stratégie pour produire le présent document de référence en appui à cette opération. Basé en grande partie sur des positions déjà débattues et adoptées à la FNEEQ, il en déborde cependant à certains égards, étant donné la nature des questions mises en jeu. En ce sens, il est plus juste de parler de *pistes d'argumentation*. Même si nous les croyons inscrites en droite ligne avec les positions qu'a toujours défendues la FNEEQ sur le réseau des cégeps, elles n'ont pas toutes subi le feu des débats et sont en conséquence présentées comme des outils que les syndicats pourront utiliser selon leurs besoins.

Finalement, notons que certains aspects du débat soulevés dans le document de consultation du ministre Reid (par exemple, les comparaisons sur les cheminements scolaires) seront abordés dans le mémoire que la FNEEQ prépare actuellement en vue du forum sur l'enseignement collégial.

1. Enseignement supérieur, décentralisation et reddition de comptes

État de la situation et problématique

Notre appartenance à l'enseignement supérieur repose, entre autres, sur l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants ainsi que sur le fonctionnement départemental. Cette appartenance à l'enseignement supérieur a été souvent affirmée, notamment en 1992 à la suite de la Commission parlementaire sur les cégeps, et reconnue par le gouvernement, qui l'a pour ainsi dire consacrée récemment par une échelle de salaires distincte des commissions scolaires à la suite de la restructuration salariale. Il se trouve des gens pour prétendre que les cégeps constituent cependant une partie non justifiée de l'enseignement supérieur : il faudrait rapatrier la première année du préuniversitaire au secondaire, la seconde, à l'université et revenir aux collèges techniques. Il existe en ce sens, en Europe et en Amérique, un appel à la standardisation des structures, en accord avec les traités de libre-échange et les courants de mondialisation. Les attaques contre le caractère distinctif de l'architecture de notre système viennent en partie de là.

Les cégeps sont organisés en réseau, ce qui est par ailleurs assez rare dans le monde de l'enseignement supérieur.

Un long processus de décentralisation a été amorcé depuis la réforme Robillard de 1993, notamment par l'élaboration locale des activités d'apprentissage des programmes, par l'introduction des comités locaux d'élaboration de programmes ainsi que par le retrait de la plupart des coordinations provinciales de disciplines; une modification du Règlement sur le régime des études collégiales a introduit le principe d'habilitation des collèges (article 32), qui n'a cependant pas encore été appliqué. Cette marge de manœuvre plus étendue des collèges a été accompagnée d'une obligation accrue de reddition de comptes qui s'est concrétisée par la création d'un organisme indépendant, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) venue consolider le processus de décentralisation. Dans cette foulée, on a réclamé des collèges l'élaboration de toute une panoplie de politiques (évaluation des apprentissages, des programmes, politique de gestion des ressources humaines, politique d'évaluation institutionnelle) ainsi que la mise en œuvre de plans de réussite et de plans stratégiques des collèges. Tout cela complété, le processus d'habilitation pourrait fort bien être lancé, ce qui nous conduirait à une situation analogue à celle de la formation continue depuis la déréglementation des AEC.

Depuis ce temps, les organisations patronales parlent de souplesse, de géométrie variable, de fin des cégeps « mur à mur » et de toutes sortes d'autres approches qui montrent clairement leur intention de décentraliser les collèges en totalité.

Position des organisations intéressées

La Fédération des cégeps

Adoptant l'optique du sous-ministre Lucier, la Fédération des cégeps lie l'appartenance à l'enseignement supérieur à une complète autonomie des établissements et elle entend donc achever le processus de démantèlement du réseau. Elle défendra la position à l'effet que chaque cégep assume complètement la responsabilité des programmes d'études, formation générale incluse, et que les conditions et l'organisation du travail doivent être négociées localement. Pour elle, l'imputabilité et la reddition de comptes font déjà partie du cadre de gestion des institutions publiques et ces notions prendront une plus grande importance dans l'avenir. Comme organismes publics responsables, les collèges mettront tout en œuvre pour atteindre les résultats prétendument souhaités par la société québécoise et pour répondre à ses attentes. Ils accorderont également toute l'attention que mérite la démarche de reddition de comptes.

Elle affirme par ailleurs que les collèges et les universités sont partenaires d'une même mission d'enseignement supérieur et propose, dans cette foulée, un décloisonnement entre les deux ordres d'enseignement, prenant exemple sur la Colombie-Britannique où des collèges universitaires viennent d'être créés. Ces collèges ont pour mandat de dispenser, en plus de leur mission collégiale, la formation universitaire au niveau du baccalauréat. Elle mentionne également qu'en Alberta, certains collèges peuvent offrir la première et la deuxième années du premier cycle universitaire.

Le ministère de l'Éducation

Dans son document de consultation, le ministère se garde bien (et s'en défend) d'annoncer des intentions claires. Mais il souligne que le découpage de la formation de base comprend partout ailleurs en Amérique du Nord une 12^e année. Il relève aussi l'autonomie complète des établissements d'enseignement supérieur.

Dans son plan stratégique 2000-2003, le MEQ, compte tenu des enjeux actuels en éducation au Québec, met l'accent sur l'accroissement de l'efficacité du système d'éducation, notamment au niveau des résultats, de l'imputabilité et de la transparence de la gestion publique.

Le ministère suggère, entre autres, les moyens suivants pour atteindre cet objectif :

- généraliser une approche de gestion axée sur les résultats et sur l'application du principe de l'imputabilité, cela tout en conférant davantage d'autonomie et de responsabilités, tant aux unités administratives du ministère qu'aux instances scolaires, en particulier en ce qui a trait aux moyens à prendre pour atteindre les objectifs visés;
- poursuivre le développement et l'implantation de mécanismes d'information, d'évaluation et de reddition de comptes dans le cadre de la gestion axée sur les résultats.

Les objectifs du ministère sont clairs : un mécanisme complet de reddition de comptes et une grande marge de manœuvre aux établissements en ce qui concerne les moyens à prendre pour l'atteinte de ces objectifs.

Position des organisations intéressées *(suite)*

Le Conseil supérieur de l'éducation

Tout en n'abordant pas de façon systématique la question de la décentralisation dans son dernier avis¹, le Conseil supérieur propose différentes pistes de développement qui laissent croire que cette perspective pourrait être avantageuse pour les collèges et leur développement. À ce sujet, il juge positifs les apports de la décentralisation dans le processus local d'élaboration de programmes.

La Fédération des commissions scolaires du Québec

Dans une étude commandée par la FCSQ, « *Les études secondaires et post secondaires : Propositions de réorganisation pour améliorer la performance du système d'éducation au Québec* », M. Bédard propose la jonction des formations professionnelles et techniques dans un même réseau géré par les commissions scolaires et la refonte de l'enseignement préuniversitaire en transférant la première année au secondaire et la deuxième année au premier cycle universitaire.

¹ QUÉBEC (GOUVERNEMENT), *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 2003.

Pistes d'argumentation FNEEQ

La FNEEQ a toujours affirmé l'appartenance du collégial à l'enseignement supérieur tout en défendant l'importance d'un réseau collégial. L'organisation d'une partie de l'enseignement supérieur en réseau compte pour beaucoup dans la garantie de la qualité des programmes d'un établissement à l'autre, en milieu urbain comme en région. Nous croyons qu'elle est en grande partie responsable de la qualité avérée des programmes collégiaux. Le morcellement de ce réseau porterait atteinte à la mission fondamentale des collèges, qui doit s'inscrire dans l'optique d'un système scolaire de qualité, public, accessible et démocratique.

D'où sort-il qu'il faille lier l'autonomie des établissements à l'appartenance à l'enseignement supérieur ? Nous croyons que la responsabilité de l'État ne se limite pas à l'enseignement primaire et secondaire. L'explosion des connaissances humaines a considérablement modifié le paysage des systèmes d'éducation et il est normal que la responsabilité étatique, notamment en matière de programmes, s'exerce de plus en plus en aval dans le cheminement scolaire. Cette responsabilité est d'ailleurs normale dans un contexte où le ministère assume la quasi-totalité des coûts. Il est ironique qu'au moment où plusieurs évoquent que les universités devraient travailler davantage en réseau, on veuille démanteler celui des cégeps ! Ironique aussi qu'on cite l'autonomie des collèges ontariens, quand le rapport *Vision 2000* relevait comme un problème la disparité de leurs programmes de formation !

Au nom de quoi une formation solide et polyvalente doit-elle être différente d'un collège à un autre ? Comment pourrait-on justifier que des conditions de travail puissent être différentes d'un endroit à un autre ?

La logique de la concurrence entre les établissements est incompatible avec l'idée d'une qualité générale de formation. Déjà plusieurs cégeps, plus particulièrement en région éloignée, sont aux prises avec des difficultés financières qui rendent difficile de préserver une offre minimale de programmes. Si en plus, les étudiantes et les étudiants de ces collèges peuvent être tentés par « de meilleurs collèges », il pourrait devenir impossible de maintenir une offre minimale, ce qui réduirait d'autant l'accessibilité à la formation collégiale. C'est un cercle vicieux qui augmente la pression pour l'introduction de frais de scolarité. Par ailleurs, la part des deniers publics et des énergies de chaque collège, gaspillées à la recherche d'effectifs étudiants, pourraient être utilisées à des fins plus appropriées.

Nous ne sommes pas contre la reddition de comptes, si elle est intelligente et respectueuse des expertises en place, de l'autonomie professionnelle et des libertés académiques, et finalement, si on reconnaît que son exercice vient ajouter à la tâche des établissements et qu'il faut en conséquence le financer correctement.

Par contre, nous rejetons toute forme d'obligation de résultats, affirmant qu'il revient aux enseignantes et aux enseignants de déployer tous les efforts nécessaires pour favoriser un enseignement de qualité.

2. Le financement

État de la situation et problématique

Le réseau collégial a dû absorber de 1992 à 1999 des réductions budgétaires de l'ordre de 265 M\$. Malgré un réinvestissement depuis l'année 2000, il n'a pas encore retrouvé le niveau de financement qu'il avait en 1993.

Les ressources à l'enseignement parviennent actuellement à chaque collège dans une enveloppe étanche et les sommes ne peuvent être affectées à autre chose qu'à l'enseignement. Ces ressources n'ont pas connu d'augmentation depuis 1990. L'injection de 8 M\$ pour la réussite scolaire depuis l'année 2000-2001 a servi en très grande partie à combler les déficits.

Pour l'année 2003-2004, malgré une augmentation des crédits de 3,2 %, les budgets devront subir des compressions de l'ordre de 30 M\$ à être absorbées en 2003-2004 et 2004-2005. Pour l'enseignement collégial, le dépôt des crédits pour 2004-2005 montre une augmentation de 2,3 % ce qui est insuffisant pour couvrir les coûts de système. Pour l'ensemble du système d'éducation l'augmentation a été de 3,2 % alors que la CSN a évalué que pour couvrir les coûts de système du primaire à l'université, incluant la dette, le gouvernement devait augmenter les crédits de 3,7 %.

Plusieurs collèges bouclent leur budget en compensant des déficits de l'enseignement régulier par des revenus en provenance de l'éducation aux adultes; ces revenus sont cependant en chute libre depuis quelques années.

Malgré ce qu'on a pu laisser entendre, les coûts reliés à la sécurité d'emploi des enseignantes et des enseignants mis en disponibilité sont minimes et, globalement, depuis quatre ans n'ont pas dépassé 0,1 % de la masse salariale des enseignantes et des enseignants, et ce, pour l'ensemble de la FNEEQ. De plus, il est important de souligner que ces coûts incluent la contribution des enseignantes et des enseignants à la vie du collège en effectuant différentes tâches.

Position des organisations intéressées

La Fédération des cégeps

La Fédération des cégeps réaffirme que le réseau collégial est sous-financé depuis 1992. Elle réclame des investissements majeurs, entre autres, pour adapter les services des collèges aux nouveaux besoins et aux nouvelles exigences de la société québécoise, maintenir l'accessibilité dans toutes les régions et accroître la réussite et la diplomation. Elle réclame pour 2004-2005 une injection de 145 M\$ pour couvrir les coûts de système et rétablir la base de financement des collèges; pour la période de 2004-2005 à 2007-2008 (trois ans) elle estime à 390 M\$ la somme nécessaire au développement du réseau.

Elle veut un financement global et transférable, «un collège, un chèque». Elle demande un investissement récurrent de la part de l'État et évalue la pertinence de recourir à d'autres financements, tels que des partenariats avec le secteur privé, une aide financière par d'autres ministères.

La Fédération des commissions scolaires du Québec

Par le rapport Bédard, la FCSQ considère que le système d'éducation du primaire au collégial affiche une performance insatisfaisante au plan de l'efficacité (les coûts de production qui incluent les enseignantes et les enseignants) et de l'efficacité (les taux de diplomation). Selon elle, le Québec a dépensé 1,3 milliard de dollars de trop en 2001-2002. Les causes identifiées ont trait au nombre d'enseignantes et d'enseignants, à l'organisation de l'enseignement collégial, à la durée de formation et aux taux de fréquentation scolaire élevés des 15 à 24 ans. Elle propose, pour diminuer les coûts, la disparition des cégeps ce qui entraînerait, selon elle, une économie d'au moins 100 M\$.

Le ministère de l'Éducation

Contrairement à ce qui s'est dit pour les universités, on ne trouve aucune admission dans le discours gouvernemental du sous-financement des cégeps. Le document de consultation du ministre Reid fait référence à quelques reprises à la «capacité de payer» de l'État et l'une des questions posées sur le financement constitue un appel à la recherche d'autres sources de financement.

Le Conseil supérieur de l'éducation

Le CSE traite peu la question du financement. Dans son dernier avis sur la formation technique, il invite le ministère à donner aux collèges les moyens nécessaires à la mise en œuvre et au suivi des programmes, à soutenir l'encadrement, à offrir plus de moyens pour le perfectionnement et à soutenir la reconnaissance des acquis.

Pistes d'argumentation FNEEQ

Comme c'est le cas dans le secteur de la santé, le nombre de défis auxquels la société québécoise a à faire face en matière d'éducation a considérablement augmenté. L'importance cruciale de la formation dans une société du savoir, sa nécessité incontournable pour l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière, mises en parallèle avec les difficultés croissantes pour l'école de remplir sa mission, commandent qu'on cherche de manière prioritaire à réinvestir massivement en éducation. L'heure n'est pas à la compression des dépenses, elle est à la recherche d'un meilleur financement.

La FNEEQ a de tout temps réclamé ce réinvestissement dans l'éducation et particulièrement dans le réseau collégial, en insistant sur une hausse du niveau des ressources enseignantes. Le dernier ajout à ce titre remonte à 1990 et fut le résultat d'une négociation serrée. Augmenter le nombre d'enseignantes et d'enseignants dans le réseau, c'est diminuer le nombre d'étudiantes et d'étudiants par groupes, permettre un financement approprié des tâches supplémentaires qu'a imposées la réforme collégiale en matière de programmes et offrir aux étudiantes et aux étudiants les meilleures chances de réussite. À cet égard, nous réclamons que des mesures soient prises pour que les sommes allouées dans les collèges aux fins de l'aide à la réussite y soient effectivement affectées.

Il est hors de question d'accepter que l'enveloppe de l'enseignement régulier devienne transférable, ce qui permettrait aux collèges d'affecter à autre chose qu'aux tâches d'enseignement les sommes qui y sont destinées. Ce transfert affecterait au premier plan l'encadrement des étudiantes et des étudiants et la qualité de l'enseignement. On ne chauffe pas un collègue avec des ETC !

Le caractère public et gratuit du réseau doit absolument être préservé. Il faut chercher en priorité les moyens d'un meilleur financement gouvernemental qui permettrait d'assurer un financement complet de l'offre de programmes des cégeps en région, tant pour les programmes préuniversitaires que techniques. Ceci permettrait aussi aux cégeps de mieux assumer leur mission en matière d'éducation aux adultes. À cet égard, comme à celui de la croissance du réseau (ouverture de nouveaux collèges Gérald-Godin, Terrebonne), le gouvernement fonctionne depuis longtemps avec des enveloppes non transférables et fermées, ce qui suppose que tout ajout de dépenses entraîne une diminution des ressources globales affectées à d'autres fins. On ne fait pas du développement de cette façon !

La capacité de payer de l'État dépend beaucoup des moyens qu'il se donne en matière de revenus. Il devient donc prioritaire que le Parti libéral revoit ses objectifs, notamment en questionnant le projet de baisse d'impôt et en évaluant la possibilité d'amasser des revenus supplémentaires du côté des entreprises prospères, qui profitent du haut niveau de formation de techniciennes et de techniciens, formation assumée par les deniers publics. De plus, le Québec devrait prendre les moyens pour récupérer d'Ottawa sa juste part en matière de transferts fiscaux reliés à l'éducation et pourrait élargir la portée de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (loi 90).

3. Réussite des études

État de la situation et problématique

Le réseau des cégeps a subi des compressions majeures à deux reprises, l'une durant les années 1980 et l'autre durant les années 1990. Lors du Sommet du Québec et de la Jeunesse de 1999, un réinvestissement dans le réseau collégial fut consenti. Ce réinvestissement s'est fait de façon ciblée, entre autres, par l'introduction de mesures particulières d'aide à la réussite.

Dans une société du savoir, une bonne formation apparaît de plus en plus comme le passeport nécessaire vers le marché du travail et se présente donc comme la condition incontournable d'une perspective d'épanouissement personnel. Il s'est donc créé une pression sociale importante vers la réussite, pression alimentée également par la pénurie de travailleuses et de travailleurs qualifiés signalée dans beaucoup de domaines. Les systèmes d'éducation sont donc, dans beaucoup de pays, l'objet d'un examen sous l'angle de la réussite, en général dans un cadre qui achète le discours dominant de l'efficience.

Or, en matière de réussite, le Québec se débrouille malgré tout fort bien lorsqu'on fait des comparaisons sérieuses. En 1995, le nombre d'années qu'une ou qu'un jeune pouvait espérer passer dans le système d'éducation était de 19,4, ce qui situait le Québec au premier rang des pays de l'OCDE. Le pourcentage de jeunes fréquentant l'école entre 15 et 19 ans était plus élevé au Québec que dans tous les pays de l'OCDE et enfin, le pourcentage de jeunes entre 18 et 21 ans était un des plus élevés des pays de l'OCDE.²

« La répartition par ordre d'enseignement permet de constater que tous les gains de fréquentation scolaire réalisés depuis quatorze ans sont attribuables soit à l'enseignement aux adultes, soit à l'enseignement postsecondaire. La scolarité ajoutée provient, pour plus de la moitié, du collégial et de l'université. »³

Dans les dernières années, la seule forme d'accès aux études collégiales à l'enseignement régulier qui s'est accrue est le passage par les sessions d'accueil et d'intégration. Dès 1993-1994, il y avait 4,9 % des jeunes qui commençaient des études collégiales dans ce type de formation; en 2001-2002 ce chiffre atteignait 5,7 %.⁴

2 Jacques BORDAGE, Fédération des associations de parents des cégeps du Québec, déjà membre du Conseil supérieur de l'Éducation. Données disponibles sur le site de la Fédération des associations de parents des cégeps du Québec.

3 QUÉBEC (GOUVERNEMENT), *Indicateurs de l'éducation*. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, secteur de l'information et des communications, édition 2003, Données disponibles sur le site du ministère de l'Éducation, p. 86.

4 *Ibid.*, p. 112.

Position des organisations intéressées

La Fédération des cégeps

Trois pistes d'action, dans le plan de développement de la Fédération des cégeps, visent directement la réussite. La Fédération souhaite faciliter l'accès de l'étudiante et de l'étudiant à la reprise d'évaluations et aux activités d'apprentissage complémentaires aux cours, en obtenant les moyens financiers et réglementaires nécessaires (piste d'action 20), réévaluer les conditions nécessaires et suffisantes pour l'obtention du DEC (piste d'action 21) et finalement, obtenir l'appui du ministère de l'Éducation pour mettre en place de nouvelles mesures ou améliorer les mesures existantes d'aide à la réussite, en particulier pour les étudiantes et les étudiants allophones et autochtones (piste d'action 26).⁵

Le ministère de l'Éducation

Dans une étude réalisée en 2003⁶, le ministère constate certaines incohérences quant aux règles de sanction des programmes d'études. Il relève que l'évaluation des apprentissages est faite pour chacun des cours alors que les programmes sont conçus par compétences. Il signale, par ailleurs, que le fait que le droit aux examens de reprise ne fasse pas partie du cadre réglementaire rend cette pratique arbitraire. Enfin, il mentionne que le fait de devoir réussir tous les cours est une formule nouvelle pour l'élève qui arrive du secondaire.

Dans le budget 2004-2005, une somme de 5 M\$ est consentie pour l'aide à la réussite, mais on constate une réduction du tiers du budget du régime de prêts et bourses venant en aide aux étudiantes et aux étudiants, ce qui représente l'amputation d'une somme de 63 M\$.⁷

5 FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec. Plan de développement du réseau collégial public*, Montréal, 2003.

6 QUÉBEC (GOUVERNEMENT), *Obtenir son DEC quand on s'inscrit en formation technique : une course à obstacles ?* Un bilan diagnostique de la diplomation au DEC technique. Québec, ministère de l'Éducation, 2003, p. 29.

7 Tommy CHOUINARD, « Reid avoue endetter davantage les étudiants. Il faut vivre selon ses moyens », *Le Devoir*, 2 avril 2004.

Pistes d'argumentation FNEEQ

Les enseignantes et les enseignants souscrivent à des objectifs ambitieux de diplomation et de qualification.

Mais il est important de rappeler que la situation de taux de réussite jugés trop bas est généralisée à travers le monde et, qu'en conséquence, elle ne saurait être, au Québec, imputée à l'architecture de notre système. Hausser de manière sensible les taux de réussite sans sacrifier l'accessibilité ni la qualité de la formation, cela demande des investissements plus substantiels faits dans une perspective systémique qui tienne compte de toutes les composantes du système scolaire.

Par ailleurs, la réussite des étudiantes et des étudiants ne se mesure pas seulement au taux d'obtention d'un diplôme dans les temps requis. L'allongement des études est un phénomène social qui transforme en profondeur le rapport travail-école. Ainsi, plusieurs préféreront prendre plus de temps pour terminer leur DEC, conciliant études et travail rémunéré, souvent en vue d'assurer justement leur réussite. Le rôle orientant du cégep doit aussi être pris en compte : les changements de programmes à moindre coût sont bénéfiques à plusieurs, et celles et ceux qui découvrent, après une ou deux sessions, des cheminements différents que ceux offerts au cégep et qui répondent mieux à leurs besoins ne partent pas la tête vide.

Au collégial, une première préoccupation devrait être de voir à ce que les sommes allouées à la réussite servent effectivement à cette fin. Malheureusement, l'attribution de ces sommes, dans plusieurs collèges, s'est faite en vertu d'une logique fort différente de celle de l'aide à la réussite, ce réinvestissement ciblé survenant dans un système rendu exsangue par des compressions sans précédent.

Les plans de réussite institutionnels doivent être approuvés par les Commissions des études et leurs orientations devraient faire l'objet d'un large consensus.⁸ La relation maître-élève étant au cœur de la réussite, il serait normal que l'essentiel des sommes dédiées y soient investies et, à cet égard, il apparaît nécessaire que l'attribution des sommes aux différents intervenants du collège se fasse en toute transparence.⁹ Selon une enquête menée en 2002, la part dévolue aux enseignantes et aux enseignants de la FNEEQ était seulement de 25 %.¹⁰ Il est essentiel que les administrateurs de cégeps reconnaissent le rôle primordial des enseignantes et des enseignants dans la réussite des étudiantes et des étudiants en finançant, par exemples beaucoup plus de mesures particulières d'encadrement par les enseignantes et les enseignants ou la diminution du nombre d'élèves par groupe dans des situations particulières.

8 FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (FNEEQ-CSN), Tableaux présentant une analyse de la situation d'octobre 2000 à décembre 2000, Plans institutionnels de la réussite, comité école et société, mai 2001.

9 FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (FNEEQ-CSN), Procès-verbal du conseil fédéral de décembre 2000.

10 FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (FNEEQ-CSN), *Les mesures d'aide à la réussite depuis 1992 : une histoire à suivre et à construire...*, document de travail préparé par le comité de négociation et de mobilisation, regroupement cégep des 11 et 12 avril 2002.

Pistes d'argumentation FNEEQ *(suite)*

Le soutien à la réussite est complexe et doit prendre en compte tous les facteurs qui peuvent jouer : l'origine socio-économique, le travail rémunéré, les facteurs socio-affectifs, le passage de l'adolescence à l'âge adulte, le degré d'engagement personnel dans les études, la formation antérieure, les stéréotypes sexistes¹¹, l'adaptation au réseau collégial, les problèmes de choix de carrière, les problèmes émotifs et familiaux : l'équation de la réussite n'est pas simple pour celles et ceux qui sont en difficulté.

Les enseignantes et les enseignants sont prêts à continuer à œuvrer pour améliorer encore le soutien à la réussite, mais il est tout à fait exclu de se plier à toute forme d'obligation de résultats, une approche absolument incompatible avec l'exercice de la profession enseignante. Les collèges doivent avoir une obligation de moyens, point.¹²

Dans la même veine, nous sommes convaincus que l'aide à la réussite ne doit tolérer aucun affaiblissement des standards de l'enseignement collégial. Ainsi, l'augmentation du taux d'étudiantes et d'étudiants diplômés ne doit pas passer par un affaiblissement de la formation générale, ni par l'introduction de formations cul-de-sac. Les mesures actuelles comme les centres d'aide, les cours de mise à niveau ou les sessions d'accueil et d'intégration doivent être maintenues et bonifiées; le soutien général apporté aux étudiantes et aux étudiants doit l'être aussi et c'est pourquoi le cahier de nos demandes sectorielles favorise un ajout de ressources à plusieurs titres.

Serait-il souhaitable d'introduire des examens de reprise? Cette mesure pourrait être envisageable si les départements déterminent les conditions de ces examens et si un financement approprié permet de le faire sans alourdir davantage la tâche des enseignantes et des enseignants, notamment en regard de l'encadrement s'il est question de l'obtention d'une formation manquante.

Le maintien de l'évaluation des apprentissages par cours et non par compétences semble tout de même pertinent, malgré une certaine incohérence par rapport à l'approche programme comprise dans l'abstrait. La mention «échec» ou «réussite» pour chaque compétence provoquerait des difficultés de gestion importantes, voire insurmontables : rappelons qu'un cours peut conduire à l'acquisition de plusieurs compétences et que plusieurs cours peuvent conduire à l'acquisition d'une seule compétence !

11 FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (FNEEQ-CSN), Procès-verbal du 25^e congrès, juin 2000.

12 FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (FNEEQ-CSN), Recommandations et orientations adoptées au 26^e congrès, mai 2003.

4. Formation préuniversitaire

État de la situation et problématique

Les programmes de formation préuniversitaire ont pour objectif de préparer les étudiantes et les étudiants à la poursuite d'études de niveau universitaire. Il existe huit programmes réguliers, quinze programmes à double cheminement et trois programmes de baccalauréat international. Des 164 732 étudiantes et étudiants inscrits au collégial en 2001-2002, 79 950 fréquentaient la formation préuniversitaire, ce qui représente 48,5 % des étudiantes et des étudiants.

La formation préuniversitaire n'a pas fait l'objet d'études, d'analyses ou de demandes de changements importants depuis la création des cégeps bien que la réforme de 1993 a introduit, entre autres, l'approche programme et l'approche par compétences. Par contre, à la veille du forum sur le collégial, on assiste soudainement à une volonté d'appropriation des étudiantes et des étudiants de ce secteur, surtout par la Fédération des commissions scolaires du Québec, mais aussi par le réseau universitaire qui voit un intérêt à augmenter ses effectifs, donc le niveau de son financement. Il est clair que le débat n'a rien de pédagogique et qu'il est tout entier relié au financement.

Plusieurs comparaisons sont faites, notamment dans le document de consultation du ministre Reid, avec le reste du Canada et les États-Unis. On insiste souvent sur le fait qu'ailleurs, les études secondaires durent jusqu'à la douzième année et qu'il existe des collèges universitaires habilités à donner, par exemple, deux années de programme universitaire. Cette situation est cependant très différente de la nôtre puisque les années universitaires dispensées dans les collèges sont parties intégrantes d'un programme de quatre ans et ne constituent pas, la plupart du temps, une étape de préspecialisation indépendante comme ici.

Position des organisations intéressées

La Fédération des cégeps

Tout en se prononçant nettement pour le maintien de la formation préuniversitaire, la Fédération des cégeps propose néanmoins quelques modifications à ce secteur d'enseignement; elle a également des prétentions vers le champ universitaire.

- « Piste d'action 8 : En vue d'une meilleure harmonisation de la formation préuniversitaire et de la formation universitaire, examiner de plus près avec les partenaires universitaires un certain nombre de cours offerts au collégial et à la première année de baccalauréat, particulièrement en Sciences humaines, afin de supprimer les dédoublements et de favoriser une meilleure reconnaissance par les universités des acquis de leurs nouveaux inscrits.
- « Piste d'action 9 : Développer plus largement au secteur préuniversitaire les activités d'exploration « vocationnelle », dont les stages, dans le but d'accroître la motivation des étudiants et des étudiantes, de favoriser leur réussite à travers une formation mieux enracinée, de renforcer l'ancrage des programmes aux réalités et de valoriser ce secteur de formation.
- « Piste d'action 10 : Dans certaines régions ou certains centres urbains, et dans certains domaines de formation, développer de nouveaux arrimages entre collèges et universités. Examiner plus particulièrement la possibilité pour des collèges en région d'offrir eux-mêmes des éléments de formation universitaire de premier cycle, reconnus par une ou des universités.
- « Piste d'action 11 : Recommander au ministère de l'Éducation de valoriser et de renforcer le Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES) comme lieu privilégié de concertation entre collèges et universités, en vue notamment d'éviter la multiplication des préalables propres à chaque université. »¹³

L'Université du Québec à Montréal

Dans son mémoire à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, l'UQAM suggérait «que soit entrepris un réexamen du système québécois de l'enseignement supérieur collège–université dans la perspective d'assurer une cohérence accrue du cheminement des étudiants et une meilleure concertation des universités en vue de l'atteinte de cet objectif (recommandation 5).¹⁴ Mais les choses évoluent et il semble que l'appétit des universités, et notamment du réseau UQ, se soit développé depuis. Des universités se prépareraient à revendiquer elles aussi un démantèlement de la formation préuniversitaire, dont la moitié du haut à leur profit.

13 FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec. Plan de développement du réseau collégial public*, Montréal, 2003.

14 UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, *Mémoire à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*, février 2004, p. 23.

Position des organisations intéressées *(suite)*

La Fédération des commissions scolaires du Québec (Rapport Bédard)

Le rapport Bédard propose une refonte de l'enseignement préuniversitaire. La première année deviendrait la sixième année du cycle secondaire et la deuxième année s'ajouterait au premier cycle universitaire.¹⁵

¹⁵ Denis BÉDARD, Rapport présenté à la Fédération des commissions scolaires du Québec, *Les études secondaires et postsecondaires. Propositions de réorganisation pour améliorer la performance du système d'éducation au Québec*, p. 79.

Pistes d'argumentation FNEEQ

Le bal lancé par la Fédération des commissions scolaires du Québec a fait du préuniversitaire l'objet d'une convoitise qui peut facilement dégénérer et qui n'a rien de pédagogique. L'existence du préuniversitaire au Québec a des fondements pédagogiques et sociaux très solides, qui font du parcours actuel une réussite majeure dont nous pouvons être fiers. Voir cette réussite obnubilée par une querelle quasiment mercantile est profondément désolant.

Au niveau pédagogique, la formation préuniversitaire permet une étape de préspecialisation organisée et pensée comme un tout cohérent, permettant à l'étudiante ou à l'étudiant de se familiariser avec un grand champ de connaissances avant la spécialisation universitaire. Cette étape leur permet de confirmer leur orientation, de prendre le temps de faire mûrir leur choix de carrière tout en obtenant une formation de base solide, pour laquelle le réseau collégial a développé au fil des ans une expertise pédagogique particulière.

Au niveau social, le cégep est devenu un lieu d'intégration extraordinaire, transition tout à fait appropriée entre l'adolescence et l'âge adulte. Ce découpage particulier de la formation permet d'accéder progressivement à un niveau plus grand d'autonomie et constitue une étape qui renforce le sentiment de progression dans les études.

La formation préuniversitaire constitue une voie privilégiée pour accéder aux études universitaires. Ce passage obligé entre le niveau secondaire et le niveau universitaire permet une meilleure intégration des étudiantes et des étudiants à l'université. Une transition directe du secondaire vers l'université, comme on peut le constater dans d'autres systèmes, pose des difficultés majeures pour nombre d'étudiantes et d'étudiants, sans compter que le fardeau financier qui leur incombe dans ce cas de figure est plus important.

Pour ces raisons, si on peut chercher des améliorations au système actuel, elles ne doivent en aucun cas pervertir la fonction actuelle du préuniversitaire.

De meilleurs arrimages sont certes possibles entre la formation préuniversitaire et la formation universitaire. Un renforcement du rôle du CLES afin, entre autres, d'éviter un certain nombre de répétitions, est certainement une piste intéressante.

L'ajout de stages au préuniversitaire peut aussi être examiné. Des stages à l'étranger ou en milieux communautaires, pour les étudiantes et les étudiants en sciences humaines, peuvent correspondre à la mission du secteur préuniversitaire dans leur degré de généralité. Les stages « vocationnels » demandés par la Fédération des cégeps représentent un concept plutôt nébuleux. Quels seraient les avantages d'introduire de tels stages? Si on entend par stages « vocationnels » des stages orientés vers la carrière de l'étudiante ou de l'étudiant alors, des réserves s'imposent. D'une part, ces stages pourraient aller à l'encontre de la mission de la formation préuniversitaire et du sens même d'un stage. De façon générale, les stages font partie de la formation; des apprentissages doivent s'y réaliser. Ce qui n'est pas le cas ici. De plus, ces stages vont à l'encontre de l'objectif de la formation préuniversitaire de former des étudiantes et des étudiants en vue d'études universitaires et non pas en vue du marché du travail.

L'accessibilité géographique et financière aux programmes préuniversitaires est essentielle : on doit continuer à offrir, sur tout le territoire, les deux années de formation préuniversitaire, au moins dans les trois programmes de base : arts et lettres, sciences de la nature et sciences humaines.

Pistes d'argumentation FNEEQ *(suite)*

Quant à la possibilité pour des cégeps de dispenser des cours du champ universitaire, nous sommes prudents. S'il s'agit de développer des « ententes de services » permettant de faire quelques économies d'échelles, d'améliorer globalement l'accessibilité dans le respect de la mission collégiale et de la mission universitaire, l'avenue mérite d'être examinée en région. Mais il ne semble pas pertinent que le réseau collégial investisse des champs d'enseignement étrangers à sa culture et à sa mission, pour lesquels il ne possède aucune expérience, s'il doit lui-même développer des formations de niveau universitaire.

5. Formation technique

État de la situation et problématique

La formation technique actuelle au Québec est reconnue pour être excellente, les employeurs, notamment, affichent un haut degré de satisfaction à son égard (90 % six mois après l'embauche¹⁶). La formation technique doit donner accès au marché du travail mais aussi, en principe, permettre aux techniciennes et aux techniciens de s'adapter aux changements survenant dans leur domaine de formation. En pratique, plus de 20 % des finissantes et des finissants poursuivront à l'université.

Le mode d'élaboration des programmes techniques a subi depuis 1993 d'importantes modifications. Des analyses de situation de travail à partir desquelles les programmes sont élaborés les ont rendus mieux adaptés au marché du travail. Les programmes sont maintenant présentés sous forme de compétences qui sont identiques pour tous les collèges.

La réforme de 1993 limitait le rôle des enseignantes et des enseignants dans le processus national d'élaboration des programmes. En 2001, l'entente entre le CPNC et les organisations syndicales enseignantes du collégial a reconnu la participation des enseignantes et des enseignants à certaines étapes du processus, bien que dans l'analyse de la situation de travail ils n'aient pas droit de parole.

Enfin, en vue d'une meilleure harmonisation des programmes et afin d'éviter des déchirements entre les disciplines, le regroupement cégep dans son cahier de demandes sectorielles indique clairement sa volonté de mettre en place des comités nationaux de programmes lors de leur révision.

Dix ans après ce changement, le Conseil supérieur de l'éducation vient d'en faire un bilan critique qui propose quelques ajustements. Certains d'entre eux, en apparence mineurs, peuvent néanmoins avoir un impact important, comme cette porte ouverte à la différenciation de la formation générale entre le préuniversitaire et le technique, alors que l'identité de cette partie de la formation est l'aspect le plus concret de la coexistence des deux secteurs, et apparaît comme un des fondements de notre réseau collégial public.

À la suite de ces changements, les programmes se sont notablement différenciés d'un établissement à l'autre et la part de la formation dite contributive a diminué de façon significative. L'introduction de l'approche programme a considérablement haussé la tâche des collèges.

16 QUÉBEC (GOUVERNEMENT), *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, mars 2004.

État de la situation et problématique *(suite)*

Le souhait que la formation technique soit accessible à partir d'un DEP a été maintes fois réitéré dans le passé mais la frontière est encore étanche : on passe davantage du DEC au DEP que l'inverse. Les expériences de passerelles ou de DEP-DEC se sont à peu près toutes heurtées au problème d'une masse critique insuffisante d'élèves intéressés ainsi qu'au manque de formation de base de plusieurs candidates et candidats potentiels. La problématique de la formation professionnelle reste entière au Québec, tant dans ses liens avec le reste du système scolaire que dans son accessibilité à partir du secondaire.

Toute la formation professionnelle est actuellement sous la responsabilité des commissions scolaires. Les expériences de DEC-BAC semblent mieux fonctionner, comme en témoigne l'avis du CSE.

Position des organisations intéressées

La Fédération des cégeps

La Fédération des cégeps propose le développement des passerelles avec la formation professionnelle et universitaire, mais s'apprête à préconiser l'intégration de la formation professionnelle au collégial. Elle propose aussi que le DEC technique puisse être allongé dans certains domaines et raccourci dans d'autres, affirme vouloir maintenir la formation générale, mais la différencier du préuniversitaire.

La Fédération des commissions scolaires du Québec

La Fédération des commissions scolaires propose la jonction des formations professionnelles et techniques dans un même réseau géré par les commissions scolaires ou la création d'un réseau collégial autonome responsable des formations professionnelles et techniques.

Le Conseil supérieur de l'éducation

Le Conseil supérieur de l'éducation, dans son avis de mars 2004, fait plusieurs recommandations, mais il reste dans l'ensemble très prudent, eu égard à la qualité actuelle de la formation technique dans son ensemble. Il appelle à une clarification des mécanismes prévus de mise à jour des programmes ainsi qu'à une participation plus substantielle des acteurs du collégial, notamment les enseignantes et les enseignants, dans l'élaboration de ceux-ci. Il évoque une modulation de la durée des programmes en fonction des besoins et se dit en faveur du maintien de l'élaboration locale, mais avec un soutien matériel et pédagogique suffisants pour les enseignantes et les enseignants. Il appelle à la vigilance pour éviter la surspécialisation et recommande au ministère d'assurer l'existence par voie législative des comités locaux de programmes. Il recommande aussi le maintien des épreuves synthèses de programmes. Il favorise finalement aussi le développement des passerelles avec la formation professionnelle et la formation universitaire dans une perspective d'harmonisation.

Pistes d'argumentation FNEEQ

La formation technique doit continuer à coexister avec la formation préuniversitaire dans un réseau collégial public.

Pour maintenir la qualité actuelle de la formation technique au Québec, il importe de prendre la mesure des attributs de cette formation : ils ne peuvent être étrangers à son succès.

À ce titre, le caractère national des programmes de formation technique doit être préservé. Il faut continuer à viser des programmes de formation polyvalents qui permettent aux individus de s'adapter aux changements qui surviendront dans leur milieu de travail et éventuellement d'y progresser. Il faut également tenir compte de la réalité de poursuite d'études universitaires. Tout en reconnaissant que notre participation s'est accrue avec l'entente de 2001, nous souhaitons une participation plus substantielle des enseignantes et des enseignants, particulièrement à l'étape de l'analyse de la situation de travail.

Nous pensons aussi que la formation générale commune n'est pas étrangère à la qualité de la formation technique et qu'elle témoigne, par ailleurs, bien concrètement d'un souci éducatif qui ne restreint pas les étudiantes et les étudiants à leur seule future fonction de travail, mais qui les considère dans toutes leurs dimensions citoyennes et humaines.

De plus, il faut souligner l'importance des disciplines contributives dans les programmes techniques. On ne peut nier leur apport substantiel dans les programmes, lequel permet de consolider la formation technique en s'appuyant sur une formation de base de qualité.

Concernant l'ensemble de la problématique des cheminements de formation professionnelle et technique, il apparaît bien peu vraisemblable qu'un changement majeur d'ordre administratif puisse être de quelque utilité que ce soit. Intégrer la formation professionnelle au niveau collégial, outre les coûts importants de transition que cela représente, ne réglerait en rien les problèmes constatés. Les hiatus importants entre les deux types de formation, la problématique de la formation générale, la reconnaissance des acquis, le nombre très élevé de DEP n'ayant pas leur pendant au collégial, tout cela n'a que fort peu à voir, sinon rien du tout, avec la gouverne administrative actuelle de ces secteurs de formation; changer cette dernière comporterait le risque de secondarisation des programmes techniques.

En matière de passerelles, de programmes DEP-DEC, DEP-DES-DEC ou de développement de DEC-BAC, la configuration actuelle des secteurs nous semble commander une approche différenciée : certaines avenues fort intéressantes dans un secteur sont tout à fait inadéquates ailleurs. Dans tous les cas de figure, l'aspect qualifiant de la formation collégiale doit être préservé. Finalement, bien que la FNEEQ n'ait pas développé de position officielle à ce sujet, on peut se questionner sur l'allongement de certains DEC. En effet, l'évolution des techniques et les responsabilités accrues confiées aux techniciennes et techniciens de certains domaines pourraient justifier un allongement de la formation ou des possibilités de perfectionnement. À titre d'exemple, mentionnons certains programmes de techniques médicales, de techniques humaines ou de techniques physiques.

La multiplication du nombre de programmes techniques crée des problèmes de financement. La possibilité d'introduire des troncs communs pour des programmes de même famille pourrait être envisagée.

6. Formation générale

État de la situation et problématique

La formation générale est partie intégrante de chaque programme (des deux secteurs) à titre de formation commune, propre et complémentaire. Elle a une triple finalité, soit l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et l'appropriation d'attitudes souhaitables. Ces trois aspects visent à former la personne en elle-même, à la préparer à vivre en société de façon responsable et à faire partager les acquis de la culture.

La formation générale commune comprend trois cours de littérature, deux cours de philosophie, un cours d'anglais et deux cours d'éducation physique. La formation propre comprend un cours de littérature, un cours de philosophie et un cours d'anglais. La formation complémentaire comprend deux cours hors du champ de connaissance du programme. Ainsi, 660 heures sont consacrées à la formation générale, pour un total de 26 unités.

Depuis la création des cégeps, la formation générale a été l'objet de plusieurs questionnements. La réforme de 1993 et les modifications apportées en 1995, tout en conservant le même nombre d'unités en formation générale, ont introduit des changements importants dans l'offre des cours. Ainsi, les quatre cours de français ou d'anglais langue d'enseignement et littérature sont passés de cours de 45 heures à des cours de 60 heures; un cours de philosophie a été supprimé, mais le premier cours est passé de 45 heures à 60 heures; la discipline d'éducation physique s'est vue amputée d'un cours et la formation complémentaire de deux cours, passant ainsi de quatre à deux. C'est à ce moment que les cours adaptés aux programmes furent introduits bien que seulement quatre adaptations de cours aux programmes soient financées. Il a donc fallu procéder à des regroupements de programmes pour dispenser ces cours. Enfin, la méthode par compétences fut introduite et les objectifs de la formation générale ont été complètement revus.

À la veille de la tenue du forum sur l'enseignement collégial, plusieurs organismes, commissions, etc. proposent encore une fois des modifications importantes de la formation générale au collégial. Les arguments avoués et non avoués pour de tels changements sont disparates, allant de l'espoir de favoriser la diplomation des étudiantes et des étudiants de formation technique, à la volonté d'offrir un plus large éventail de choix de cours, en passant par le souhait d'une utilisation optimale du personnel enseignant, etc. Plusieurs études invalident cependant ces motifs et les changements souhaités par certains ne découlent pas d'analyses rigoureuses, si bien que plusieurs des changements proposés apparaissent hors propos.

Position des organisations intéressées

Le Parti libéral du Québec

Le Parti libéral affirme qu'on doit revoir la formation générale afin de mieux répondre aux exigences et aux besoins diversifiés de formation en tenant compte de leurs impacts sur les cheminements et la réussite des étudiants.¹⁷

La Fédération des cégeps

Dans son plan de développement, la Fédération des cégeps dit vouloir « maintenir une formation générale dans tous les programmes d'études conduisant au DEC et examiner la pertinence et la faisabilité de l'adapter en formation technique, en fonction des qualifications et des finalités recherchées dans ce secteur de formation. » (piste d'action 7)¹⁸ Pour l'instant, la proportion des unités consacrées à la formation générale n'est pas visée.

La Commission des États généraux sur l'éducation

En 1995, la Commission des États généraux sur l'éducation croit qu'il faut maintenir une formation générale commune. Elle rappelle toutefois que la formation générale semble poser des difficultés particulières aux élèves du secteur technique et que des solutions pourraient se trouver du côté des approches pédagogiques.¹⁹

Le Conseil supérieur de l'éducation

Dans son dernier avis sur la formation technique, le CSE réaffirme les finalités de la formation générale dans son ensemble mais, constatant l'échec de la formation propre aux programmes d'études, remet en question ce type de formation générale. Il ne croit pas qu'il faille s'en tenir à une définition étroite de la culture commune et, pour rejoindre les finalités de la formation générale, ne croit pas nécessaire d'imposer les mêmes contenus disciplinaires à tous les élèves.²⁰ Il recommande aussi le maintien des épreuves uniformes de français.

Le Conseil supérieur de l'éducation constate au passage que la réussite du premier cours de philosophie et de langue d'enseignement et littérature n'est guère différente entre les secteurs technique et universitaire.

17 PARTI LIBÉRAL DU QUÉBEC, *Égalité des chances et réussite en éducation. Priorités d'actions politiques pour les réseaux d'éducation québécois*, Document de travail, mars 2003, page 23.

18 FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec. Plan de développement du réseau collégial public*, Montréal, 2003

19 Tiré de : CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*, 2004. p. 97. Disponible sur le site du Conseil supérieur de l'éducation : <http://www.cse.gouv.qc.ca/flgen/qdnf.htm>.

20 *Ibid.*

Position des organisations intéressées *(suite)*

La Fédération des commissions scolaires du Québec (Rapport Bédard)

Le rapport Bédard propose une année supplémentaire de formation générale, soit un secondaire VI tant pour les étudiantes et les étudiants inscrits en formation préuniversitaire qu'en formation technique.

La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

La CEEC a produit en janvier 2001 un rapport synthèse, après avoir étudié dans l'ensemble des collèges la composante de formation générale des programmes. Elle y propose de modifier le devis du premier cours de langue d'enseignement et littérature afin de permettre deux options, soit le cours de littérature actuel ou un cours de consolidation du français ou de l'anglais pour les étudiantes et les étudiants qui ont des lacunes sur le plan de la maîtrise du français ou de l'anglais écrit. Dans la même veine, elle recommande de modifier le premier cours de philosophie de manière à y introduire un contenu thématique susceptible d'intéresser les élèves à cette matière.

La commission fait aussi le constat suivant : « les échecs aux cours de la formation générale ne représentent pas à eux seuls un facteur majeur de la faible diplomation observée au collégial, notamment dans les programmes techniques. »²¹

Le ministère de l'Éducation

Le ministère de l'Éducation arrive aux mêmes conclusions que la CEEC concernant la réussite des cours de formation générale. De plus, le ministère fait siens les constats du Forum sur la formation technique²² qui montrent que selon les étudiantes et les étudiants, la formation générale n'est pas un élément déterminant dans l'explication des échecs et des abandons et que, par ailleurs, elles et ils sont d'avis que la formation générale est importante dans leur formation.²³

21 QUÉBEC (GOUVERNEMENT), Rapport synthèse, *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de la formation des programmes d'études*. Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, janvier 2001, p. 55.

22 Jean TRUDELLE, *La place de la formation scientifique de base et de la formation générale dans la formation technique*, Thématique 2, p. 8 in *La formation technique au Québec, Un état des lieux*, 2002.

23 QUÉBEC (GOUVERNEMENT), *Obtenir son DEC quand on s'inscrit en formation technique : une course à obstacles?* Un bilan diagnostique de la diplomation au DEC technique. Québec, ministère de l'Éducation, 2003.

Pistes d'argumentation FNEEQ

Les cours de formation générale, bien qu'ils ne soient pas les seuls, sont des lieux privilégiés pour former des personnes, jeunes et adultes, libres et critiques, des citoyennes et des citoyens actifs et engagés, respectueux de la diversité humaine, de la démocratie et des droits humains, ouverts sur le monde et préoccupés de l'avenir de la planète.²⁴

Une même formation générale doit être maintenue aux secteurs technique et préuniversitaire. Cette position partagée par la Coalition-cégeps réaffirme l'importance du partage d'un fonds culturel commun pour toutes les étudiantes et tous les étudiants.

L'abolition de la formation propre aux programmes d'études est souhaitable dans la mesure où, au-delà des problèmes de financement et d'organisation des cours, cette adaptation va à l'encontre des objectifs mêmes de la formation générale. Cette orientation s'inspire davantage d'une approche utilitariste de l'enseignement que d'une approche humaniste.²⁵

L'introduction d'une formation générale différente pour les étudiantes et les étudiants du secteur technique n'est absolument pas souhaitable. Les arguments pour cette adaptation reposent essentiellement sur le mythe que la réussite des cours de formation générale cause un préjudice aux étudiantes et aux étudiants de ce secteur. Les cours de formation générale sont conçus pour être accessibles à toutes les étudiantes et à tous les étudiants, sans distinction de programmes d'études. De plus, élaborer des cours différents pour les étudiantes et les étudiants des deux secteurs du collégial, sous prétexte que ceux du secteur technique ont des résultats scolaires plus faibles, aurait pour conséquence de dévaloriser ce secteur de formation, comme c'est le cas pour le secteur professionnel.

Une maîtrise insuffisante de la langue et des résultats scolaires plus faibles au secondaire sont souvent identifiés comme des facteurs importants d'échec dans les premiers cours de formation générale, plus particulièrement en langue d'enseignement et littérature ainsi qu'en philosophie ou *Humanities*. Ces lacunes ont des incidences non pas seulement pour ces deux cours mais aussi pour l'ensemble du cheminement des étudiantes et des étudiants. Ainsi, on ne saurait tolérer aucun affaiblissement de la formation générale.²⁶ Au fait de cette situation, le regroupement cégep dans son cahier de demandes sectorielles réclame l'ajout de ressources importantes pour les cours de mise à niveau ainsi que pour les programmes d'accueil et d'intégration.

Une même formation générale commune doit être maintenue pour toutes les étudiantes et tous les étudiants sans égard à leur programme d'études. Les enseignantes et les enseignants des disciplines de formation générale ont toujours été engagés très activement pour que leurs enseignements soient signifiants pour les étudiantes et les étudiants afin d'atteindre les finalités propres de cette formation : le développement de la personne en elle-même et comme citoyenne.

24 FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (FNEEQ-CSN), Conseil fédéral de mai 2003.

25 FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (FNEEQ-CSN), *Le plan de développement de la Fédération des cégeps : une analyse critique !*, Document préparé conjointement par des membres du comité école et société et du comité de négociation et de mobilisation du regroupement cégep, Décembre 2003, p. 26.

26 FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (FNEEQ-CSN), « Le rapport de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial accueilli avec réserve par la FNEEQ », *Communiqué de presse*, février 2001.

7. Formation continue

État de la situation et problématique

La formation continue est une composante importante de l'offre de formation (33 000 étudiantes et étudiants en 2001); cependant, elle évolue de plus en plus en marge de l'enseignement régulier, en grande partie parce que la part gouvernementale du financement est une enveloppe fermée. Elle est offerte surtout sous forme d'attestations d'études collégiales (AEC) plus accessibles aux adultes parce que plus courtes; 61 % des personnes inscrites en formation continue créditée au collégial sont inscrites dans des AEC.

Bien que la Loi des collèges d'enseignement général et professionnel oblige les commissions des études à adopter les programmes d'attestations d'études collégiales, peu d'administrations respectent cette disposition. Dans ces cas, les enseignantes et les enseignants sont exclus de l'élaboration de ces programmes, rendant ces derniers d'autant plus susceptibles d'être assujettis aux seules fonctions de travail.

Financées tantôt par Emploi-Québec, tantôt par des entreprises qui les «commandent», les AEC sont rentables pour les collèges; les conditions de travail des enseignantes et des enseignants qui y travaillent permettent des économies, tout comme l'utilisation sans compensation des infrastructures de l'enseignement régulier. La quasi-totalité des enseignantes et des enseignants oeuvrant à l'éducation des adultes ne bénéficient pas d'une grande partie des conditions de travail prévues à la convention collective pour l'enseignement régulier et leur sélection échappe aux départements. Ces personnes sont rémunérées selon un taux horaire qui ne tient pas compte des activités d'encadrement et de préparation : les profits de la formation continue servent ainsi à compenser la carence de financement de l'enseignement régulier.

La formation à distance, quant à elle, se développe plus rapidement depuis quelques années. Elle se présente sous deux formes : un enseignement en classe virtuelle et en temps réel, qui se rapproche beaucoup de l'enseignement traditionnel, et un auto-apprentissage par modules, sans intervention directe d'une enseignante ou d'un enseignant, l'étudiante ou l'étudiant pouvant avoir recours à un tuteur au besoin. Comme les programmes de formation ne sont plus identiques d'un collège à l'autre, on a souvent recours, pour désigner les cours offerts en formation à distance, aux titres de cours des *Cahiers de l'enseignement collégial* périmés depuis la réforme. Il semble que la centralisation ait parfois du bon !

Position des organisations intéressées

La Fédération des cégeps

La Fédération des cégeps demande dans son Plan de développement un meilleur financement de la formation continue. Elle réclame une ouverture à la formation générale de même que la reconnaissance du statut d'étudiant à temps partiel pour celles et ceux qui s'y inscrivent (axe de développement 3). De plus, elle réclame une amélioration de l'accès aux services en matière de reconnaissance des acquis et un financement adéquat.

Le comité patronal de négociation des collèges

Le CPNC (agent négociateur pour la Fédération des collèges et le ministère de l'Éducation), par le dépôt fait à la table de négociation, ne propose aucune amélioration des conditions de travail des enseignantes et des enseignants à la formation continue, ni aucune mesure qui permette d'intégrer un peu plus l'enseignement régulier et la formation continue.

La Fédération des commissions scolaires du Québec (Rapport Bédard)

Le document de la Fédération des commissions scolaires (Rapport Bédard) propose trois modèles : la jonction des formations professionnelle et technique dans un même réseau géré par les commissions scolaires, la gestion du réseau collégial par les commissions scolaires et la création d'un réseau collégial autonome responsable des formations professionnelle et technique.

Le Conseil supérieur de l'éducation

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) dans son avis au Ministre de l'éducation de septembre 2003 intitulé *L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional* recommande au ministère la planification stratégique du développement de la formation continue dans la perspective du développement local et régional. Il recommande aux institutions d'enseignement supérieur, en tant qu'agents de développement social et économique aux plans local et régional, l'inclusion dans leur plan stratégique du développement de la formation continue. Dans ces perspectives, il avance l'idée de la mise en place d'un organisme de concertation entre les trois ordres d'enseignement. Dans son avis de mars 2004 sur la formation technique, le Conseil recommande qu'on accorde une plus grande importance à la reconnaissance des acquis.

Le ministère de l'Éducation du Québec

Le ministère s'est doté d'une politique de formation continue en 2002 qui identifie les rôles que doit jouer l'État en formation continue. Celle-ci appelle à une plus grande concertation régionale et locale pour renforcer la cohérence, la synergie et la complémentarité des différents acteurs de la formation continue. Elle évoque aussi le potentiel de la formation à distance pour étendre l'offre de formation continue, particulièrement en régions éloignées. La politique de formation continue identifie quatre orientations structurantes et stratégiques : assurer une formation de base aux adultes, maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétence des adultes, valoriser les acquis et les compétences par une reconnaissance officielle et lever des obstacles à l'accessibilité et à la persévérance.

Positions et pistes d'argumentation FNEEQ

Dans le contexte d'une société où formation et savoir occupent une place grandissante, la formation continue n'est pas un luxe; son développement rapide est une nécessité, pour la société elle-même comme pour les adultes qui veulent poursuivre des études supérieures tout en assumant leurs responsabilités financières, sociales et familiales. Cette perspective impose que la formation continue ne soit pas considérée que dans le cadre étroit de la mise à niveau de travailleuses et de travailleurs : il faut voir plus large et donner aussi accès à une formation générale permettant de situer les connaissances acquises dans une perspective autre que celle du seul milieu de travail. À cet égard, la FNEEQ s'oppose à l'offre d'AEC longues qui correspondent à un DEC amputé de sa formation générale.

Il faut donner au réseau collégial les moyens de se développer dans le domaine de la formation continue. Le financement des AEC doit être revu. L'offre de formation doit être encadrée par des balises claires quant aux champs d'intervention. Il faut améliorer les conditions d'enseignement de celles et de ceux qui oeuvrent à l'éducation des adultes, voire intégrer le plus possible cette dernière à l'enseignement régulier, comme le demande la FNEEQ dans l'actuelle ronde de négociation. En s'affichant en faveur de la gratuité scolaire, la FNEEQ milite aussi pour l'amélioration des conditions de vie des étudiantes et des étudiants inscrits en formation continue.

S'il doit être quelque part question de souplesse, ce serait peut-être dans l'introduction d'éléments de formation générale dans les AEC, dans l'offre d'AEC qui permettraient aux détenteurs d'un DEC d'acquérir une nouvelle qualification technique ou une spécialisation dans leur domaine de formation, ou dans des conditions qui permettent aux étudiantes et aux étudiants adultes d'obtenir un DEC en s'inscrivant à l'enseignement régulier.

Relevons finalement que peu de choses filtrent sur l'offre de cours en formation à distance, une problématique qui mériterait sans doute d'être examinée de plus près.

8. Offre de formation en région

État de la situation et problématique

Les cégeps ont constitué, dès leur création, une réponse au souci de rendre accessible un enseignement supérieur de qualité partout sur le territoire : c'est là une condition essentielle de l'égalité des chances et de la possibilité, pour toutes et tous, de se réaliser pleinement comme individus et de participer activement au développement de la collectivité; la croissance économique, culturelle et sociale des régions dépend également, en bonne partie, de la possibilité des résidents de s'y éduquer sans avoir à s'exiler, et à prendre le goût de s'y établir en mettant à profit la formation acquise.

Depuis quelques années, l'évolution démographique pose des problèmes de coût plus importants : les étudiantes et les étudiants en régions éloignées coûtent deux fois plus cher que dans les centres urbains, et l'écart s'est creusé de manière encore plus marquée l'an dernier.

Position des organisations intéressées

La Fédération des cégeps

La Fédération des cégeps demande le développement ou la consolidation de créneaux d'excellence dans les régions et le maintien d'une offre minimale de programmes qui garantit l'accessibilité à la formation supérieure sur tout le territoire pour les jeunes et pour les adultes. De plus, il souhaite la mise en place de mesures particulières, telles que des autorisations provisoires de programmes, des autorisations de programmes partagées entre plusieurs établissements et des tronc communs à plusieurs programmes apparentés de façon à maintenir une masse critiques d'étudiantes et d'étudiants ainsi que des enseignantes et des enseignants dans chaque région.

Le comité patronal de négociation des collèges

Le CPNC a demandé dans son dépôt de février 2004 qu'on ouvre la porte aux autorisations temporaires de programmes pour répondre aux besoins ponctuels des régions et du marché.

La Fédération des commissions scolaires du Québec (Rapport Bédard)

Le rapport commandé et rendu public par la Fédération des commissions scolaires (rapport Bédard) évoque la possibilité de permettre aux collèges ou aux commissions scolaires (si la gestion du réseau des cégeps leur était confiée) de décider de la formation à offrir.

Positions et pistes d'argumentation FNEEQ

La présence et le dynamisme des cégeps en région doivent être soutenus par tous les moyens. Les études supérieures en général et collégiales en particulier doivent être accessibles à toutes et à tous, gratuitement, à l'ensemble du territoire. Mais, il faut considérer que les problèmes démographiques, s'ils peuvent être amoindris par des ententes de services collèges-universités ou par le développement intelligent de créneaux dédiés de formation (de pair avec un programme de résidences étudiantes), ne peuvent à long terme être solutionnés par le jeu des enveloppes fermées.

En février 2002, la FNEEQ réclamait la création d'une enveloppe particulière ajoutée à celles déjà prévues au budget du réseau (E du FABES) afin de maintenir une offre de formation adéquate en région. Cette demande fut réduite à une modification de l'annexe F-138 qui supporte les collèges aux prises avec des programmes en difficulté soit en les consolidant ou en forçant leur fermeture, et ce, sans spécificité pour les régions. Il est évident que réduire l'offre de formation en région créerait non seulement l'exode des jeunes vers les grands centres mais provoquerait l'arrêt des études d'enseignement supérieur pour certains.

Il y a peut être lieu de se pencher sur l'aide financière aux étudiantes et aux étudiants des régions où le manque de population ou la dispersion de la population rend difficile l'offre de certaines formations. Une aide financière tenant compte de ces facteurs pourrait aider à aplanir la variation d'offres de formation d'une région à l'autre.

La FNEEQ rejette catégoriquement que l'offre de formation soit ajustée en fonction de la demande immédiate des entreprises et développée comme une marchandise soumise aux fluctuations de l'offre et de la demande particulièrement dans les régions.

Il n'y a pas besoin de permettre de consacrer dans les conventions collectives les ouvertures temporaires de programmes, ces dernières pouvant être traitées à la pièce avec la FNEEQ et ses syndicats comme cela s'est déjà fait à quelques reprises.