



---

**QUELQUES ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION  
SUR LES OBSTACLES À LA PARTICIPATION  
EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**

---

Avis présenté au  
Conseil supérieur de l'éducation  
par la  
Fédération nationale des enseignantes  
et des enseignants du Québec (CSN)

(Novembre 2009)



## **Notes liminaires**

*La FNEEQ-CSN regroupe quelque 27 000 membres. Elle compte 84 % du personnel enseignant du réseau collégial, répartis dans 46 cégeps, le personnel de 30 établissements privés et des membres dans une douzaine d'institutions universitaires, dont 8 syndicats de chargés-es de cours, le Syndicat des tutrices et des tuteurs de la Télé-Université, l'Association des étudiants salariés diplômés de l'Université McGill et les chargés-es d'enseignement de l'ÉTS.*

*Par sa composition, la FNEEQ (CSN) couvre tous les niveaux d'enseignement, partagés entre le secteur public et le secteur privé de l'éducation, et ce, sur l'ensemble du territoire québécois.*



## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION .....	7
1 - L'école pour tous est remise en question .....	9
2 - La valorisation du personnel enseignant .....	11
3 - Le peu de soutien offert à l'université pour la réussite éducative et sociale .....	12
4 - L'accessibilité financière aux études supérieures doit être renforcée .....	14
<i>La solution des prêts et bourses</i> .....	15
5 - Une approche de la réussite à revoir .....	16
<i>Accessibilité et réussite</i> .....	16
<i>Réussite et qualité de la formation</i> .....	17
6 - L'enveloppe fermée des cégeps en matière de formation continue .....	18
<i>Le mode de financement de la formation continue</i> .....	19
7 - La reconnaissance des acquis est laissée pour compte .....	20
8 - L'intégration des étudiantes et étudiants avec difficultés particulières .....	20
CONCLUSION .....	22



## Introduction

La FNEEQ considère qu'il est de toute première importance pour une organisation syndicale de s'engager dans les débats et les réflexions sociales qui interpellent d'une manière ou d'une autre le monde de l'éducation. C'est pourquoi nous répondons avec plaisir, de manière systématique, aux demandes d'avis du Conseil supérieur de l'éducation.

Nous nous permettons cette fois une certaine réserve à l'égard du thème de l'inclusion choisi par le Conseil pour la rédaction de son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation.

Nous comprenons la vision intégrative de ce concept que veut porter le Conseil, mais il reste que parler d'inclusion, en regard du système d'éducation, renvoie moins spontanément à un paradigme utile de réflexion qu'à une constellation de problématiques assez différentes les unes des autres. Une réflexion sur chacune est certes intéressante et utile. Qu'il s'agisse de l'intégration des handicapés, de la réussite des garçons, des allophones, des minorités culturelles ou des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, chacune de ces situations mérite qu'on s'y arrête et qu'on y cherche des solutions appropriées, respectueuses des premières et premiers intéressés, mais également de l'ensemble de la dynamique de notre système d'éducation. Cependant, à cet égard, il nous apparaît que les obstacles à une inclusion plus large des étudiantes et des étudiants présentant des problèmes particuliers sont déjà passablement documentés et que l'heure devrait être à l'action plutôt qu'à une autre réflexion – fusse-t-elle globale – sur ces questions.

Les défis qui se posent aux sociétés modernes en matière d'éducation nous apparaissent clairs. L'évolution du marché de l'emploi appelle une hausse importante du nombre de professionnelles et de professionnels ainsi que de techniciennes et de techniciens qualifiés, ce qui commande qu'on amène bien davantage de jeunes à développer leurs aptitudes. Il s'agit d'un élément nouveau du paysage éducatif qui se conjugue, pour nous, avec une responsabilité sociale accrue: les laissés pour compte du système d'éducation, qui vivront demain dans une «société du savoir», risquent fort d'être condamnés à la marginalité. Voilà une réalité qui nous interpelle encore davantage que les besoins nouveaux du marché de l'emploi et qui devrait nous amener à résister à la tentation d'une éducation plus utilitariste: une solide formation générale est plus que jamais nécessaire.

Dans ce contexte, les réflexions en cours sur le décrochage et la réussite scolaire sont nécessaires. À notre avis cependant, elles sont trop souvent faites à la pièce, les plus médiatisées étant souvent élaborées en marge du système éducatif, sans recours réel aux opinions des premières et premiers intervenantes, ni d'ailleurs à celles des décrocheuses et décrocheurs eux-mêmes. Nous pensons qu'une réflexion globale, assortie d'une volonté politique marquée de réaliser des changements d'envergure et de les financer de manière appropriée, serait nécessaire.

La thématique de l'inclusion amène – nous n'y échapperons d'ailleurs pas nous-mêmes – à sérier divers problèmes de natures différentes et à leur proposer des solutions particulières.

Par ailleurs, la CSN, à laquelle nous sommes affiliés, répond à la demande d'avis du Conseil par un mémoire auquel nous avons collaboré et auquel nous adhérons. Cela étant dit, notre champ d'expertise étant d'abord celui de l'enseignement supérieur, nous entendons attirer l'attention du Conseil sur quelques éléments relatifs à l'inclusion dans ce domaine. Ce faisant, nous sommes conscients de nous écarter un peu de la structure de l'avis demandé par le Conseil, mais nous espérons tout de même que les remarques qui suivent pourront lui être utiles.



## Quelques éléments de réflexion sur les obstacles à la participation en enseignement supérieur

L'un des traits marquants résultant de la situation actuelle, évoquée plus haut, consiste en une pression importante vers ce qu'on pourrait appeler une « massification » de l'enseignement supérieur: plus de jeunes doivent y accéder, plus de jeunes doivent y réussir, plus d'adultes doivent pouvoir y retourner ou y entrer. Quelques éléments nous apparaissent freiner considérablement ce développement. Mais avant d'y arriver, nous tenons à signaler notre grande inquiétude concernant l'un des traits marquants de l'évolution du système scolaire, en amont de l'enseignement supérieur: la ségrégation de plus en plus accentuée des jeunes.

### 1 - L'école pour tous est remise en question

Dans le cadre d'une réflexion sur l'accès aux études supérieures, il est difficile de ne pas aborder le parcours des élèves dans son ensemble et plus particulièrement la préparation reçue aux niveaux primaire et secondaire. La qualité et la solidité de la formation, pendant ces années, sont souvent le gage de la réussite au cégep et à l'université.

L'enseignement au secondaire est cependant affecté par un phénomène qui prend aujourd'hui une ampleur nouvelle: la sélection des élèves au privé et dans les écoles à projets génère, dans les faits, une véritable ségrégation des élèves. Quelles que soient les raisons mises en avant pour expliquer le phénomène, la popularité des écoles privées a entraîné plusieurs écoles publiques à imiter la recette: une sélection plus ou moins sévère des élèves et, en échange d'une « plus-value » de l'environnement éducatif, des frais compensatoires qui permettent le plus souvent de financer des projets particuliers en arts ou en sports.

Loin de nous l'idée de dénigrer l'intérêt que présente, pour les élèves, l'opportunité de créer avec son école un lien qui ne repose pas uniquement sur le parcours scolaire. Mais, à partir du moment où une double sélection – financière et académique – est nécessaire pour y donner accès, on est en droit de se poser des questions sur les effets sociaux de ces pratiques.

La sélection des élèves a atteint un niveau plus qu'inquiétant. En 2007, selon *Le Devoir*, le Collège Jean-Eudes a reçu 1 200 demandes d'admission pour 350 places. Certes, il s'agit là d'un cas extrême: d'autres écoles privées sélectionnent de manière beaucoup moins sévère et certaines écoles publiques participent aussi à « l'écramage » des effectifs scolaires. Nous sommes aussi conscients que la situation à cet égard diffère beaucoup entre le milieu urbain et celui des régions.

Mais il reste que cet engouement pour certaines écoles – à la réputation maintenue par le controversé palmarès des écoles de la revue *L'Actualité* et de l'Institut économique de Montréal – a comme effet de créer deux types de parcours:

- § celui de l'élève qui a eu le privilège de passer par des écoles sélectives, un privilège qui se paie puisque la forte majorité de ces écoles sont privées et que plusieurs écoles publiques à projets particuliers font aussi payer les parents;
- § et celui de l'élève qui a fréquenté les écoles publiques non sélectives, le plus souvent mal financées, et dans lesquelles se rassemblent les cas les plus difficiles.

Il est plutôt étonnant que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport n'ait aucune statistique disponible sur l'état de la situation des pratiques sélectives dans les écoles publiques.

Plusieurs études ont démontré la principale faille de ce système: alors que les élèves les plus forts réussissent à obtenir d'excellents résultats, peu importe l'environnement dans lequel ils étudient, les élèves faibles et moyens souffrent de l'absence de camarades doués qui servent de modèles et contribuent à créer une saine émulation dans un groupe. Ce système d'éducation à deux vitesses a donc des effets négatifs sur l'accès aux études supérieures: plusieurs élèves des écoles non sélectives perdent leur motivation et abandonnent leurs études. Par contre, les écoles sélectives ne permettent pas à un plus grand nombre d'élèves, au départ avantagés, d'avoir accès aux études supérieures.

Il faut *donner à toutes les écoles les moyens d'éliminer la sélection des élèves et penser autrement l'école publique*. La solidarité sociale doit être le dénominateur commun des diverses conceptions du rôle de l'école. Il importe donc de mettre en place des mesures obligeant toutes les écoles, et particulièrement celles du secteur privé, à accueillir tous les types d'élèves, à favoriser les groupes hétérogènes, de manière à ce que l'école reflète la société dans sa diversité, qu'elle devienne plus équitable et offre ainsi à toutes et à tous les véritables conditions d'accès aux études supérieures. Dans cette foulée, nous préconisons également l'intégration progressive des établissements privés dans le système public, avec le plein respect des personnels en place. Ceci correspondrait parfaitement au principe d'une «éducation pour l'inclusion» tel qu'amené dans le document de consultation.

Remettre à jour le principe important de la mixité sociale à l'école ne doit pas, par ailleurs, se faire sans discernement. L'expérience de l'intégration forcée d'élèves ayant des problèmes prononcés mériterait aussi un bilan serré. Il n'est pas certain, quant à nous, qu'il ne faille pas revoir l'approche actuelle qui, en tout état de cause, renforce la ségrégation dont nous venons de parler, en ceci que cette intégration n'est portée actuellement que par la partie du secteur public qui ne sélectionne pas les élèves.

Difficile de ne pas souligner au passage, puisque nous sommes dans le domaine de l'enseignement secondaire et qu'il est question d'inclusion, qu'un bilan sérieux et complet de la réforme – du renouveau – reste à faire. Il devait principalement aider les élèves plus faibles: ne devrions-nous pas vérifier si cet objectif a été atteint, pourquoi, le cas échéant, il ne l'a pas été, et examiner, avec les enseignantes et les enseignants qui l'ont mis en œuvre, les principaux correctifs à envisager? Comment ne pas être sensible à la difficulté accrue que ce renouveau présente pour les parents, accompagnateurs naturels de la progression scolaire et pour lesquels il devient de plus en plus difficile – et parfois impossible! – de soutenir leurs enfants, de suivre leur progression et de s'y retrouver dans les travaux scolaires demandés?

## 2 - La valorisation du personnel enseignant

L'accès à l'éducation et à la réussite dans une perspective d'inclusion est envisageable seulement avec un corps professoral de qualité, prêt à trouver les bonnes stratégies pour créer les meilleures conditions d'étude. Or, la profession enseignante est très peu valorisée dans la société actuelle et il s'agit là d'un problème majeur. Déjà, au secondaire, on signale le départ d'une proportion inquiétante de jeunes enseignantes et enseignants qui, fatigués ou désabusés, quittent le réseau scolaire après quelques années de pratique. Il faut se préoccuper du décrochage chez les jeunes, bien sûr, mais ne devrait-on pas aussi se préoccuper du décrochage de celles et de ceux qui leur enseignent? Comment interpréter le fait que les universités peinent à attirer au baccalauréat en enseignement suffisamment de candidates et de candidats?

La dévalorisation du métier d'enseignant, manifeste dans l'enseignement primaire et secondaire, l'est tout autant dans l'enseignement supérieur. Au collégial, tout comme dans les ordres d'enseignement précédents, la tâche n'a cessé d'augmenter au cours des dernières années. Les enseignantes et les enseignants se sont retrouvés avec des groupes toujours plus nombreux et parfois, avec de plus longues heures d'enseignement. Avec les corrections qui s'accumulent, des élèves trop nombreux à suivre, avec de surcroît des tâches administratives qui s'ajoutent pour certains à l'ensemble, il devient très difficile de se consacrer à un encadrement efficace des étudiantes et des étudiants sans puiser dans des réserves supplémentaires d'énergie. Ceci produit un effet de fatigue et de découragement qui, de plus en plus connu, ne facilite pas le recrutement.

Les salaires ne correspondent pas non plus au niveau d'études des enseignantes et enseignants, ni aux efforts déployés. Pour certains, notamment dans des domaines comme les sciences et la technologie, il devient beaucoup plus avantageux de faire carrière dans le privé et de toucher des salaires plus élevés, dans des conditions souvent moins stressantes et moins ingrates.

La dévalorisation des enseignantes et des enseignants, quel que soit le niveau où ils oeuvrent, se manifeste aussi par le peu de considération que l'on accorde à leurs idées et à leur implication dans le milieu lorsqu'il s'agit d'aborder des questions relatives à l'enseignement. Les décideurs semblent en effet accorder peu de crédit à leur statut de pédagogues et d'experts disciplinaires. Plusieurs exemples l'illustrent, on a entrepris une vaste réforme de l'éducation aux niveaux primaire et secondaire — sans oublier celle mise en place au collégial — sans consulter ceux qui seraient chargés de l'appliquer et sans que l'on ne tienne compte de leurs critiques. Les effets de ce renouveau controversé se feront sentir à partir de l'année prochaine au niveau de l'éducation supérieure, alors que la première génération de la réforme arrivera dans les cégeps. La question de la persévérance scolaire, très d'actualité, a elle aussi été traitée, tant dans le rapport Ménard que dans le plan d'action de la Ministre Courchesne, et ce sans réelle consultation des enseignantes et des enseignants. Ne s'agit-il pas là d'une exclusion des premières et premiers intéressés?

Le projet de loi sur la gouvernance des cégeps et des universités constitue un autre exemple du peu de cas que l'on fait des enseignantes et enseignants en éducation supérieure. En accordant une supériorité numérique dans les conseils d'administration aux gens de l'extérieur – qui pourrait se traduire par une présence accrue de gens d'affaires – ces projets laissent entendre que le point de vue d'un homme ou d'une femme de l'extérieur doit compter davantage que celui de pédagogues aguerris, lorsqu'il s'agit de déterminer les priorités d'un cégep ou d'une université. La soi-disant objectivité de ces personnes de l'extérieur est un leurre: cette mesure risque de soumettre l'éducation supérieure aux besoins de la classe des affaires et de limiter la liberté académique, fondement d'une éducation de qualité. L'expertise des enseignantes et enseignants, essentielle dans les questions de pédagogie et d'orientation des institutions d'enseignement, est une fois de plus déniée.

La volonté de contrôle accru de la profession enseignante, manifeste derrière toutes ces décisions, se traduit par une poussée de l'uniformisation et par des menaces à l'autonomie professionnelle. Le déni de l'expertise enseignante, qui résulte de cette attitude, ne pose pas les conditions nécessaires à l'établissement de politiques favorisant l'accès à l'éducation. Il serait donc essentiel, pour atteindre cet objectif, de valoriser la profession enseignante et de donner aux enseignantes et aux enseignants la place qui leur revient de droit, une place incontournable lorsqu'il s'agit de prendre des décisions dans le secteur de l'éducation.

### 3 - Le peu de soutien offert à l'université pour la réussite éducative et sociale

Le phénomène récent de la massification de l'enseignement supérieur devrait amener les établissements universitaires à se soucier davantage du volet enseignement de leur mission. Si on convient de la nécessité d'accroître la participation à l'enseignement supérieur, on peut difficilement se soustraire à l'impératif d'un meilleur soutien aux étudiantes et aux étudiants. Cela

vaut de manière générale, mais plus spécialement pour les nouvelles et nouveaux immigrants, ainsi que pour toutes celles et ceux qui appartiennent à une première génération provenant d'une famille qui n'a jamais accédé à l'enseignement supérieur.

Des politiques et des programmes d'intégration institutionnelle des enseignantes et enseignants chargés de cours ont été mis en place depuis plus de 20 ans, à la suite de luttes syndicales, dans la plupart des universités. Mais, il y a encore place à l'amélioration pour une meilleure contribution de ce groupe d'enseignantes et d'enseignants, autant au niveau de l'encadrement et du soutien apporté aux étudiantes et étudiants qu'à celui de la concertation pédagogique en général. À titre d'exemple, relevons que les chargé-es de cours ont souvent moins accès aux politiques de soutien à l'enseignement. L'ampleur toujours grandissante des effectifs dans les groupes-cours, le développement de l'enseignement à distance et l'utilisation des nouvelles technologies de communication ont complexifié la tâche et alourdi le travail d'encadrement, que l'on pense seulement à l'avalanche des courriels provenant des étudiants que les enseignants universitaires doivent traiter chaque jour!

On cherche à optimiser la contribution des chargé-es de cours à l'enseignement sans engager de nouvelles ressources en appui. L'enseignement au premier cycle universitaire est dispensé par les chargé-es de cours, depuis plusieurs années, à la hauteur de 50 % et davantage selon les différents établissements. Pourtant, la contribution des chargé-es de cours n'est pas encore reconnue à sa juste valeur, tant en ce qui regarde le maintien de la qualité de la formation que pour le développement d'une relève professionnelle au bénéfice de la société.

Si les étudiantes et les étudiants apprécient grandement l'apport à leur formation dispensé par les chargé-es de cours, l'effort des administrations universitaires reste par ailleurs timide et sans grande vision de l'importance d'assurer une formation de qualité. L'administration universitaire dans son ensemble apparaît davantage préoccupée de la recherche, surtout liée au financement, de sorte que les beaux discours sur la qualité de l'enseignement sont rarement suivis des actions nécessaires pour assurer celle-ci. Cette prévalence de la recherche universitaire sur la mission d'enseignement et de formation génère des problèmes nouveaux qui relèguent au second ordre l'assistance aux étudiants dans une perspective de la réussite et de l'inclusion. Ce sont les étudiants du premier cycle qui en font hélas les frais quant à leur formation.

Cette carence ne contribue pas à l'inclusion des étudiantes et des étudiants qui éprouvent des difficultés particulières ou des besoins différenciés. La mise en place de services de perfectionnement en français, dans la plupart des universités, a certes contribué à l'amélioration de la réussite étudiante, mais ce n'est là qu'un palliatif à un besoin plus général. D'autres services sont requis pour répondre à la persévérance aux études et à la poursuite d'un projet étudiant de formation, comme le Conseil supérieur l'a bien démontré dans son avis *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, en avril 2000. Les étudiants universitaires inscrits à temps

partiel, qui représentent 34 % des effectifs en 2009, attendent toujours la mise en place de meilleurs services d'encadrement et de soutien qu'on leur promet chaque année depuis lors. Au contraire, on exige des étudiants des hausses de droits de scolarité de toute nature et l'on tarde à revoir la politique de financement des études supérieures.

#### 4 - L'accessibilité financière aux études supérieures doit être renforcée

L'immense bond en avant du Québec en terme de scolarisation, observé après les années de cégep, doit beaucoup à la gratuité – partielle – des études collégiales. Nous avons été consternés d'apprendre que certains groupes pouvaient la remettre en question! Pour la FNEEQ, la gratuité de l'éducation devrait s'étendre à *tous* les niveaux d'étude. Cela vaut aussi pour l'université: l'instauration d'une gratuité scolaire complète est le premier pas vers une politique réellement progressiste en éducation, politique qui devrait être assortie d'une révision à la hausse du financement public des universités.

Plusieurs études ont démontré que les hausses des droits de scolarité ne règlent pas les problèmes pour lesquels elles sont instaurées, notamment quand elles sont vues comme une compensation du sous-financement. En effet, compte tenu de la part réduite que constituent les droits de scolarité dans les revenus des universités, ces augmentations ne sauraient régler le manque de financement gouvernemental et ce, ni au Québec, ni au Canada! Dans un contexte de sous-financement, les modes de financement (par équivalent étudiant temps complet à l'université, par périodes-étudiants-semaines au collégial) induisent d'ailleurs des problèmes supplémentaires. On observe ainsi, à l'université, une augmentation importante de la taille des groupes et, dans les cégeps, une distorsion qui génère le même résultat en compensation de petits groupes insuffisamment financés.

Dans le passé, l'augmentation des droits de scolarité au Québec s'est accompagnée d'une baisse de la fréquentation scolaire, d'une augmentation alarmante du taux d'abandon, d'une augmentation du nombre d'étudiants à temps partiel et de la multiplication des programmes courts. Les hausses constantes de ces droits, dans les années 1990, ont fait grimper le décrochage pendant les études universitaires à 30 % pour le baccalauréat, à 40 % pour la maîtrise et à 50 % au doctorat en 1993. En Grande-Bretagne et en Ontario, les hausses de droits de scolarité n'ont pas réglé les problèmes de sous-financement, mais ont entraîné une augmentation significative de l'endettement étudiant. Ce facteur dissuasif a entraîné à son tour une chute des demandes d'admission et une réorientation des étudiants vers les domaines plus techniques, en plus de nuire à l'accessibilité des moins nantis.

Les coûts associés aux études constituent un obstacle et un « facteur de vulnérabilité » important quant à l'accessibilité et à la persévérance aux études supérieures. Nous souscrivons aux remarques du Conseil dans son document de consultation (p. 8): un système d'éducation inclusif

« offre à tous un accès équitable à l'éducation... » et « vise le développement d'une société plus juste. ». Pour une bonne partie de la population, les droits de scolarité et les frais afférents sont des obstacles majeurs à l'accessibilité et à la persévérance. À une époque où la durée moyenne des études s'allonge, cela fait de l'ensemble de la condition financière étudiante un enjeu majeur qui mérite d'être abordé dans toutes ses dimensions.

À cet égard, soulignons que plusieurs arguments fallacieux ont cours concernant les droits de scolarité à l'université et qu'ils méritent réponse.

On prétend, par exemple, que la fréquentation des universités ne baisse pas lorsque les droits sont élevés. C'est faire abstraction de deux éléments importants. D'abord, l'existence de programmes contingentés qui contribuent à maintenir les taux de fréquentation. Lorsque des centaines de candidates et de candidats sont refusés en médecine, en droit ou dans d'autres facultés, on pourrait évidemment tripler les droits de scolarité sans modifier le nombre d'admissibles et d'admis! Mais la mixité sociale de ces contingents serait-elle la même? Peut-on négliger le fait que les études universitaires représentent de plus en plus une nécessité, ce qui rend en partie les futures étudiantes et étudiants partiellement captifs et obligés de payer?

On prétend également, ce qui est pernicieux, que des droits de scolarité modestes profitent aux mieux nantis... sous prétexte que ces derniers auraient les moyens de payer! Faut-il vraiment rappeler que les couches les plus riches de la société devraient déjà avoir payé une part plus importante du financement des universités, par le biais de la fiscalité qui reste le meilleur moyen de répartir la richesse?

Lors d'une réunion tenue à l'UNESCO, l'été dernier, les faibles taux de persévérance observés dans les universités québécoises ont été invoqués à l'appui d'une absence présumée d'effet de droits de scolarité moins élevés. Cet argument, qui établit insidieusement un lien de cause à effet entre le coût des études et la persévérance, est pour le moins décevant. Devrait-on conclure, au regard de la performance très moyenne de scolarisation au secondaire au Québec, qu'il faut imputer cette dernière à une école publique gratuite?

### La solution des prêts et bourses

Compte tenu des critères d'attribution et de la prépondérance des prêts sur les bourses, le programme de prêts et bourses ne s'est pas avéré une solution efficace. En effet, pour un individu provenant d'une famille à faible revenu, l'éventualité d'une dette de l'ordre de dizaines de milliers de dollars représente un incitatif fort à intégrer le plus rapidement possible le marché du travail ou encore à choisir un parcours académique court et profitable. Le programme des bourses du millénaire étant à la veille de se terminer, on n'ose penser à ce que serait la situation si le niveau actuel du financement disponible venait à baisser.



Le plus souvent, les droits de scolarité se justifient à travers une rhétorique utilitariste qui considère l'éducation comme un investissement individuel. L'éducation supérieure devient un service qu'un individu achète et qui lui assurerait à terme des bénéfices personnels (meilleures perspectives professionnelles, pouvoir d'achat accru, etc.) dont les coûts ne devraient donc pas être assumés par la collectivité. La « rentabilité économique » à long terme, pour le consommateur étudiant, remplace la finalité et la mission de base de l'éducation: celle de former des citoyennes et des citoyens éclairés capables d'entrer en rapport critique au monde et de participer à l'édification du projet social commun.

Comme l'affirmait le rapport Parent, au milieu des années soixante, le système d'éducation doit être considéré comme un bien et un service public fondé sur l'équité et la justice sociale.

## 5 - Une approche de la réussite à revoir

Les décisions ministérielles concernant la réussite des études suivent une inquiétante tangente depuis quelques années. La réussite est assurément un des éléments contribuant à « une éducation de l'inclusion ». Cependant, des décisions inadéquates à ce sujet, ainsi que certaines mesures inappropriées, ont conduit à plus de contradictions et d'incohérence qu'à une amélioration réelle de la réussite.

### Accessibilité et réussite

L'accessibilité aux études supérieures est suffisamment importante pour mériter des efforts en vue de son élargissement. Nombreuses sont les raisons qui motivent notre conviction. Parmi elles, soulignons l'importance pour chacun d'avoir la possibilité de trouver sa place dans un monde du savoir qui requerra de plus en plus de diplômés qualifiés. Mentionnons également la nécessité pour le Québec de corriger un retard au niveau de la scolarisation supérieure de ses citoyens.

Mais il faut reconnaître que la gestion de l'inévitable tension entre une meilleure accessibilité, des exigences de formation élevées et les taux de réussite est loin d'être facile. Seule une grande rigueur peut permettre de ne pas sacrifier trop à l'un ou l'autre de ces éléments pour un gain appréhendé dans les autres. Ainsi, force est de constater que les mesures mises en place pour une meilleure accessibilité viennent compliquer sérieusement les conditions favorisant la réussite.

À titre d'exemple, citons les récents changements aux critères d'admissibilité au cégep dans le *Règlement sur le régime d'études collégiales (RREC)*. Le choix d'un DES à la place d'un DES+ comme condition d'admission au cégep, et le récent élargissement à des admissions conditionnelles – qui ne font l'objet d'aucune mesure de suivi – rendent-elles vraiment service aux étudiantes et aux étudiants? Le DES, même bonifié, demeure qualitativement inférieur à ce qu'était le DES+. La conséquence de ces mesures peut rendre les études supérieures accessibles



à plus de jeunes. S'ils sont condamnés à échouer, faute de préparation suffisante, on génère davantage d'échecs... ou alors, on incite fortement à une baisse d'exigences qui dévalorise la formation et qui cache les carences du système.

Dans le même ordre d'idée, nous sommes très inquiets des lacunes qui nous sont rapportées concernant la réforme au primaire et secondaire. Censée constituer une amélioration de l'enseignement secondaire, nous craignons que celle-ci impose au niveau collégial d'enseigner des savoirs et des compétences relevant jadis du secondaire. Malgré les recommandations et les avis du Groupe de travail des professeurs de lettres du réseau collégial, la ministre a, par exemple, introduit dans les devis de la formation générale une nouvelle compétence – les stratégies de correction et de révision – qui laisse perplexe. Que penser du fait que cette «nouvelle compétence» soit devenue un objet d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, sinon que les étudiants qui s'apprentent à intégrer les cycles supérieurs ont des lacunes que le renouveau n'a pas corrigées? Ce qui ne fonctionne pas est reporté dans la cour des cycles supérieurs... ce sont les étudiantes et les étudiants qui en feront les frais.

### Réussite et qualité de la formation

Si la préparation antérieure est moins solide, peut-on vraiment maintenir des taux de réussite sans que cela n'affecte la qualité de la formation? Le paradoxe est le suivant: ou les enseignants adaptent le niveau de difficulté des contenus aux capacités des étudiants, ou le taux d'échec augmente. Afin de contrer cette dernière éventualité, des investissements ont été saupoudrés dans divers programmes d'aide à la réussite à travers le réseau. Or, ces mesures d'aide ont un corollaire: l'obligation de résultats, dont la vérification s'apparente plus à la reddition de comptes et à l'assurance de la rentabilisation du budget investi qu'à un éventuel effet pédagogique sur les étudiants et étudiantes.

Si les résultats ne sont pas probants, va-t-on couper les maigres ressources consenties aux fins de l'aide à la réussite?

Ces approches ciblées, ni structurantes ni suffisantes, tiennent peu compte de la réalité de l'enseignement et du caractère holistique de la réussite. Bien que l'obtention d'un diplôme soit à l'évidence une composante importante de cette dernière, nous soumettons que d'autres éléments doivent être pris en compte: la qualité de la formation générale, le développement de l'esprit citoyen, de saines habitudes de vie, par exemple. S'il s'agit là de composantes difficiles à mesurer, cela ne devrait pas nous empêcher d'y être sensibles.

La réalité, c'est que de nombreux facteurs se conjuguent pour expliquer la réussite – ou l'échec. L'hétérogénéité (culturelle et linguistique) des effectifs étudiants, le peu de valorisation sociale des

études, les concessions faites à la rigueur de la préparation avant d'entreprendre les études supérieures: qui peut dire de combien tout cela devrait faire *baisser* les taux de réussite?

On oublie aussi que les efforts à déployer envers ces étudiantes et ces étudiants dont on voudrait voir augmenter les taux de réussite sont sans commune mesure avec ceux qui sont quotidiennement déployés envers leurs collègues. Améliorer les taux de réussite ne peut être assimilé à une simple augmentation de la productivité! Les étudiantes et les étudiants qui échouent ont forcément des problèmes plus importants qu'il faut identifier et qui demandent, pour qu'on s'y attaque avec succès, un investissement considérable en temps et en énergie.

L'approche d'une obligation de résultat, à laquelle nous sentons qu'adhère le MELS, est tout à fait inappropriée au regard des considérations qui précèdent. Elle ne peut s'inscrire dans une perspective de reddition de comptes valable sans porter atteinte à la mission de l'éducation. Une «éducation de l'inclusion» doit tenir compte de ces éléments.

On aura compris qu'il n'est pas question ici d'entrer dans le jeu d'un blâme systématique jeté aux niveaux précédents de formation. Les universités se plaindraient des cégeps, ces derniers du secondaire, qui renverrait la balle au primaire. La question n'est pas là. Nous soumettons que l'économie générale du système scolaire en matière de passage d'un niveau à un autre, doit être tel que le succès à un ordre d'enseignement puisse donner des chances raisonnables de succès au niveau qui suit.

## 6 - L'enveloppe fermée des cégeps en matière de formation continue

Le niveau collégial occupe une place importante dans le continuum de formation en enseignement technique. À plusieurs égards, il est de loin le meilleur lieu pour concrétiser une offre de formation qui réponde aux besoins de travailleuses et de travailleurs qui doivent parfaire leur formation ou qui font face à des besoins plus importants.

L'enveloppe fermée qui leur est imposée en matière de formation continue est un frein important à la participation des cégeps à un effort collectif en cette matière. Il est essentiel de noter aussi que les conditions de travail des chargé-es de cours à la formation continue, qui excluent le soutien direct auprès des étudiantes et des étudiants de ce secteur, constituent un grave problème. Si les effectifs étudiants au régulier nécessitent déjà beaucoup de soutien et d'encadrement, que dire de celles et de ceux qui reviennent aux études? Nous relevons au passage que, même si le financement de l'éducation aux adultes à l'université est différent de celui des cégeps, celles et ceux qui y enseignent font face à certaines difficultés.

Par ailleurs, les orientations actuelles dans les collèges en matière de formation aux adultes excluent à toutes fins utiles les préoccupations liées à la formation générale et à la formation citoyenne; l'offre de formation est entièrement dévolue aux compétences de travail.

### Le mode de financement de la formation continue

Le Québec doit relever de grands défis relativement au marché de l'emploi. De nombreux travailleurs quitteront leur emploi dans un laps de temps très court et de plus en plus d'emplois exigent des formations particulières. La formation continue permet, entre autres, d'accueillir et de former les nouveaux arrivants, d'offrir des perfectionnements, de « raccrocher » des étudiants qui avaient délaissé les études, d'élargir l'employabilité des personnes sans emploi, etc.

Le réseau collégial dispose de l'expertise et des structures nécessaires pour combler ces besoins de formation et ce, dans toutes les régions du Québec.

Or, contrairement à la formation régulière financée en fonction du nombre d'étudiants, la formation continue menant à une attestation d'études collégiales dépend d'une enveloppe fixe et fermée. De plus, et toujours contrairement à la formation régulière, les étudiants doivent parfois déboursier de nombreux frais pour chaque cours suivi.

Ce sous-financement est lourd de conséquences:

- Les conditions de travail dans lesquelles évoluent les enseignants de la formation continue constituent non seulement un obstacle en termes de recrutement, mais aussi en termes de suivi pédagogique et d'aide à la réussite des étudiants.
- L'équipement et le matériel nécessaires à l'enseignement doivent correspondre à ceux utilisés sur le marché du travail, ce qui n'est pas toujours possible.
- L'offre de formation continue demeure trop restreinte. Elle devrait répondre non seulement aux besoins du marché de l'emploi, mais aussi aux exigences d'une société en mouvement: des attestations bien structurées et des acquis solides exigent de la préparation et de la concertation.
- Si certaines personnes n'accèdent pas à la formation continue par manque d'information (on peut parler de déficit dans la publicisation des formations disponibles), d'autres n'y ont pas accès faute de moyens financiers. Ici aussi, nous croyons que la gratuité scolaire est financièrement avantageuse à long terme pour la société.

## 7 - La reconnaissance des acquis est laissée pour compte

À l'université, comme dans le réseau collégial, beaucoup reste à faire pour en arriver à un système efficace de reconnaissance des acquis. Certes, on a mis en place des procédures qui permettent, dans les établissements d'enseignement supérieur, d'établir une correspondance entre différents diplômes; mais le champ de la reconnaissance des acquis relevant de l'expérience et celui des compétences individuelles reste encore à défricher. Trop de personnes – notamment des immigrants – voient la poursuite ou la reprise de leurs études retardée, ou rendue difficile, par un système de reconnaissance peu développé. La société québécoise se prive ainsi d'un apport précieux, les obstacles étant nombreux avant que les immigrantes et les immigrants qualifiés ne puissent s'intégrer au cycle scolaire ou au marché du travail.

L'exemple suivant parle par lui-même: l'Association générale des étudiants et étudiantes de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal (AGEEFEP) a décidé par référendum de subvenir elle-même, devant l'incurie de l'Université, à la mise en place d'une politique de reconnaissance des acquis. Elle y consacra 200 000 \$, forçant ainsi l'institution à prendre les choses au sérieux. Le Mouvement québécois des adultes en formation (MQAF) et l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA) préconisent aussi l'adoption d'une politique d'encadrement de reconnaissance des acquis que le MELS tarde encore à énoncer, malgré l'intention annoncée dans sa *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, adoptée en 2002.

La FNEEQ souhaite que les enseignantes et les enseignants participent étroitement à l'établissement de mesures de reconnaissance des acquis dans leurs domaines disciplinaires. Cette opération ne devrait pas être faite en catimini par des ordres professionnels ou des administrateurs, sans l'expertise des corps enseignants. Le Québec accuse un retard inexcusable dans ce domaine.

Dans une perspective d'inclusion, la reconnaissance des compétences, acquises à l'étranger comme sur le marché du travail québécois, doit figurer au rang des priorités pouvant produire des solutions novatrices pour une pleine participation de tous les citoyens à la société. Il s'agit de la mise en œuvre du droit à l'éducation pour tous, tout au long de la vie.

## 8 - L'intégration des étudiantes et étudiants avec difficultés particulières

À la suite de changements législatifs survenus en 2008, les obligations des cégeps et des universités ont été élargies en regard de l'intégration d'étudiantes et d'étudiants présentant des difficultés particulières, soit des limites fonctionnelles d'ordre physique ou mental.

Plusieurs cas d'intégration directe, réalisés dans un climat d'improvisation, nous ont été signalés. La plupart du temps, le soutien est complètement absent pour les enseignantes et les enseignants concernés qui ne bénéficient ni d'un support technique (comment agir devant telle ou telle difficulté, comment faciliter l'intégration au groupe, comment répondre à des besoins particuliers, etc.), ni de ressources particulières (taille plus petite d'un groupe, allègement de tâche, etc.). Ailleurs, on nous informe que ces enseignantes et enseignants reçoivent une brique théorique de centaines de pages... et qu'on les laisse se débrouiller avec la suite! Outre la surcharge évidente de travail que cela représente, les effets de ces intégrations directes sur la dynamique d'un groupe-classe peuvent être difficiles à gérer. Dans certains cas, ce sont les enseignantes et les enseignants qui finissent par être blâmés suite à une intégration non réussie!

Nous pouvons souscrire à une orientation qui cherche, à travers des accommodations, à réaliser une intégration exempte de discrimination et de privilèges pour des étudiantes ou étudiants présentant des difficultés particulières. Mais, comme les enseignantes et les enseignants sont concernés au premier chef, ils doivent participer de plein pied dans leur établissement à l'élaboration d'une telle approche et pouvoir bénéficier d'un soutien suffisant. Ils devraient aussi être conviés à l'évaluation des dossiers puisqu'il nous apparaît évident que l'ampleur des difficultés n'est pas toujours bien cernée, en regard des chances de réussite, dans le cas de certains programmes.



## Conclusion

Le bref tour d'horizon qui précède n'a pas la prétention, on le comprendra, d'avoir relevé tous les obstacles à l'inclusion. Nous avons voulu signaler au Conseil ceux qui nous interpellent le plus – particulièrement à l'enseignement supérieur – conscients que l'accessibilité à cet ordre d'enseignement constitue une dimension qui prend une importance nouvelle dans les sociétés modernes.

D'autres sujets du même ordre auraient pu figurer ici: la question de l'enseignement dans les communautés autochtones, par exemple, ou celle de l'accessibilité de l'enseignement supérieur en région qui, au niveau collégial, souffre actuellement beaucoup des travers du mode actuel de financement.

Malgré le caractère condensé de nos remarques sur les sujets retenus, nous espérons qu'elles seront utiles aux travaux du Conseil, dont nous lirons avec plaisir l'avis en préparation. Ajoutons finalement que nous nous rendrons disponibles pour échanger plus avant avec le Conseil s'il le désire.