

L'ACCESSIBILITÉ À LA RÉUSSITE:

UN CHOIX SOCIAL

**MÉMOIRE POUR
LA COMMISSION DES
ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION**

AOÛT 1995

La FNEEQ-CSN a été fondée en 1969 par les syndicats représentant les 4500 enseignantes et enseignants d'arts et de métiers, de collèges classiques et de cégeps.

Aujourd'hui, elle représente la majorité des enseignantes et des enseignants du réseau collégial, la majorité des chargé-es de cours d'universités, ainsi que plusieurs enseignantes et enseignants du secteur privé.

En tout, 22 000 enseignantes et enseignants se retrouvent à la FNEEQ-CSN: 14 000 enseignantes et enseignants dans 32 syndicats de cégeps, 7 000 chargé-es de cours dans 10 établissements universitaires et 1000 enseignantes et enseignants dans 21 établissements privés.

La FNEEQ-CSN se penche régulièrement sur différents aspects de la vie syndicale et professionnelle de ses membres. Elle contribue également à la réflexion sur des problématiques actuelles et nouvelles de l'éducation et s'implique dans tous les débats qui touchent de près ou de loin l'éducation et la formation professionnelle. Elle est membre de l'Institut canadien de l'éducation des adultes et de la Coalition pour la défense de l'école publique.

Depuis maintenant 25 ans, les enseignantes et les enseignants membres de la FNEEQ-CSN ont formé des centaines de milliers de technicien-nes et de professionnel-les qui contribuent quotidiennement au développement de la société québécoise.

***L'école n'a pas à préparer l'avenir pour les jeunes.
Elle n'a qu'à le rendre possible.***

TABLE DES MATIÈRES**AVANT-PROPOS****INTRODUCTION****PREMIÈRE PARTIE - L'ÉTAT DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC**

1.1	La réussite scolaire	p. 9
1.2	La diversité des clientèles	p.10
1.3	Les besoins en éducation	p.12
1.4	La formation	p.15
1.5	La situation des finances publiques.....	p.17
1.6	Les forces de l'école québécoise	p.19

DEUXIÈME PARTIE - UN PROJET D'ÉCOLE ET DE SOCIÉTÉ

2.1	Préserver l'architecture du système d'éducation.....	p.25
2.2	Revaloriser les enseignantes et les enseignants	p.25
2.3.	Améliorer le soutien aux élèves.....	p.26
2.4	Contrer la précarité	p.28
2.5	Prendre le virage de la formation continue.....	p.30

TROISIÈME PARTIE - RELANCER L'ÉCOLE

3.1	Le préscolaire et le primaire	p.32
3.2	L'école secondaire.....	p.36
	• Accompagner les élèves.....	p.38
3.3	Le collégial.....	p.42
	• Nécessité et pertinence de l'ordre collégial	p.42
	• Pour un véritable réseau	p.45
	• Redonner l'école à celles et à ceux qui la font	p.47
	• Formation technique et professionnelle et carte intégrée des programmes	p.50
	• Éducation des adultes.....	p.56
3.4.	Les universités	p.58
	• La démocratisation de l'enseignement universitaire	p.58

• Des obstacles à l'accessibilité universitaire.....	p.59
• Le sous-financement des universités.....	p.63
• La formule de financement des universités.....	p.64
• La place des chargé-es de cours.....	p.65
• L'intégration des chargé-es de cours.....	p.69

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

AVANT-PROPOS

Lorsque la ministre Lucienne Robillard a annoncé, en 1992, la tenue d'une commission parlementaire sur les cégeps, la FNEEQ-CSN a immédiatement tenu à souligner qu'il était incongru de commencer de cette manière un bilan de l'école québécoise, près de 30 ans après le rapport Parent. C'était faire preuve de bien peu de cohérence et, à notre sens, bien mal poser le problème.

Nous avons joint notre voix à toutes celles qui réclamaient un débat public d'envergure, couvrant la totalité de notre système d'éducation. Seul un tel débat pouvait permettre l'atteinte d'un consensus social sur les nouveaux besoins de l'école, sur les grandes orientations à retenir et sur les ajustements à apporter, en conséquence, à notre système.

La FNEEQ-CSN a donc été heureuse d'apprendre l'hiver dernier que le gouvernement du Parti québécois allait lancer des états généraux sur l'éducation. Notre fédération s'est immédiatement mise à l'oeuvre avec l'objectif de traduire, par un apport significatif à ces états généraux, l'expertise importante que nous avons acquise en 25 ans d'existence.

Comme d'autres intervenants de l'éducation et à l'instar de plusieurs de nos syndicats, nous avons reçu une douche froide en prenant connaissance du calendrier retenu par la commission.

Le temps accordé à la consultation nous paraît important quand on veut approfondir la réflexion et dégager des consensus solides. Les dates retenues ne permettaient pas d'optimiser les conditions de notre participation à cette première

étape; nous voulons croire qu'il ne s'agissait là que d'un incident de parcours.

INTRODUCTION

Le système d'éducation est au coeur du développement d'une société; son ampleur et sa complexité rendent cruciaux les moments où l'on envisage de modifier le cap. Un coup de barre, même de peu d'envergure, peut changer complètement le visage de l'école et de la société à long terme. Par conséquent, nous entendons participer à part entière au débat de société qui s'amorce et soumettre notre vision des choses, autant à cette commission qu'au grand public.

Quelques mots sur l'expertise de la FNEEQ. Notre fédération regroupe des enseignantes et des enseignants de tous les ordres d'enseignement qui travaillent quotidiennement avec la jeunesse québécoise, mais aussi avec des étudiantes et des étudiants adultes. Depuis sa fondation, notre fédération n'a pas cessé d'entretenir une réflexion continue sur l'école québécoise. Nourrie à même l'expérience de ses membres et de celle de ses syndicats, cette réflexion a largement profité de la présence dans nos rangs de gens oeuvrant au primaire et au secondaire, ainsi qu'au collégial et à l'université. Elle a été enrichie par une interaction constante avec le milieu du travail, rendue possible par le dynamisme des enseignantes et des enseignants et par les contacts étroits que permet la vie confédérale au sein de la CSN.

Cette réflexion constante passe par l'analyse de textes signifiants produits sur l'éducation et par la mise au débat des idées à promouvoir ou à combattre. Dans le cas présent nous avons tenu, par exemple, à procéder à une lecture attentive d'une bonne part des mémoires déjà déposés devant cette commission, et d'en tenir compte.

D'entrée de jeu, nous tenons à signaler que les «performances» de l'école sont indissociables des moyens qu'on met à sa disposition pour agir. Les «résultats» d'un système d'éducation sont à la mesure du rapport entre les objectifs poursuivis et les conditions dans lesquelles ils le sont. Dans cet ordre d'idée, réduire la

problématique du taux de décrochage et de diplomation, ainsi que celle des échecs et des abandons, à des problèmes pédagogiques, à des programmes ou des structures à revoir, serait tronquer la réalité.

Les grands traits de la situation actuelle conduisent à la nécessité de redonner à l'éducation la priorité qu'elle a perdue dans nos choix sociaux, pour peu que la société québécoise n'ait pas renoncé aux grands objectifs de démocratisation qui l'ont animée depuis les années soixante, et pour peu qu'elle reconnaisse que la revitalisation de son système scolaire est une condition absolument nécessaire à sa prospérité future et au développement de son identité.

À ce titre, l'éducation est une question politique de premier plan. S'il faut tenir compte du contexte économique dans la redéfinition des grands paramètres du système éducatif, il ne saurait cependant être question de laisser ce contexte dicter toutes les décisions à prendre. Nous avons à cet égard des craintes précises quant aux destinées des débats qui s'amorcent.

Certes, nous avons réclamé des états généraux et nous sommes heureux qu'en les mettant en branle, le gouvernement tienne ses promesses. Encore une fois, nous comptons y participer le plus activement et le plus honnêtement possible. Mais nous espérons que le cadre de la réflexion commandée par les états généraux ne se verra pas conditionné par les

enveloppes fermées que le Conseil du trésor veut imposer en éducation. Nous croyons qu'il faut avoir le courage de poser l'éducation quelques crans plus haut, comme cet enjeu social qu'elle ne cessera jamais d'être.

Dans les pages qui suivent, nous allons d'abord brosser un portrait de l'état de l'éducation au Québec; il s'agit surtout d'en relever les grands traits, puisque ce sont des orientations générales qu'il faut dégager à ce stade-ci. Mais ces grands traits ne suffisent pas à inspirer un nouveau projet pour l'éducation québécoise: ils doivent être considérés dans la perspective d'un projet social. Nous exposerons brièvement le nôtre, avant de soumettre les choix qui en découlent et d'examiner

comment ces choix pourraient se traduire dans chacun des ordres d'enseignement.

PREMIÈRE PARTIE: L'ÉTAT DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC

Au lendemain des premières audiences de la Commission des états généraux sur l'éducation, son coprésident, M. Robert Bisailon, se disait surpris de la diversité des commentaires, des jugements et des avis entendus. Il n'est pas sans intérêt de mentionner que la Commission royale d'enquête ontarienne sur l'éducation, dans son rapport final, fait le même constat d'éparpillement des points de vue. La complexité de l'apprentissage, du développement de l'individu et du système scolaire lui-même, jointe à la palette des valeurs privilégiées par chacun, donnent aux opinions émises sur l'éducation l'apparence d'une mosaïque dont il n'est pas facile de faire émerger des consensus. Mais cette absence de ligne directrice concerne surtout les actions à entreprendre et beaucoup moins l'état de la

situation en éducation, sur lequel on peut relever déjà des points de convergence.

En effet, certains éléments reviennent avec une telle régularité dans les commentaires et analyses qu'ils apparaissent d'ores et déjà constituer les paramètres incontournables de toute réflexion sérieuse visant un renouveau en éducation. Ces paramètres constituent la toile de fond sur laquelle s'inscrivent nos orientations. Comme ils sont, pour la plupart, abondamment commentés dans la littérature sur l'éducation, nous avons choisi de les rappeler ici à grands traits, persuadés que les commissaires sont déjà très au fait de leur importance.

1.1 La réussite scolaire

Les taux d'échecs, d'abandons, de persévérance et de diplomation, constituent certainement le coeur des préoccupations entretenues à l'égard de notre système scolaire. Inutile de refaire ici une longue liste de statistiques: la population du Québec, et nous en sommes, s'inquiète à juste titre de l'état de la réussite scolaire.

Un commentaire s'impose cependant relativement à cette réalité. Il importe de savoir que *tous* les pays avancés connaissent des problèmes similaires aux nôtres, si bien que la crise de l'école n'est pas un fait québécois.

Les journaux peuvent faire choux gras de telle ou telle épreuve internationale à laquelle nos jeunes n'auraient pas fait belle figure. Pourtant, nous n'y sommes pas toujours si mal placés. Les indicateurs de l'OCDE montrent que le Canada se situe dans plusieurs rubriques en milieu de liste, et non tout à la traîne, comme on essaie parfois de le laisser croire. On pourrait souligner le succès de nos élèves en mathématiques lors de récentes épreuves canadiennes ou la performance de nos élèves en lecture en 5e et 6e année du primaire, qui s'est avérée supérieure à celle des élèves de la France. Mais en tout état de cause, il convient surtout de rappeler

que la prudence est de mise lorsque nous voulons faire de telles comparaisons, tant l'interprétation de ces épreuves peut être aléatoire.

On aura compris que placer les choses en perspective ne vient pas justifier les performances actuelles de notre système scolaire et ne nous soustrait pas à l'obligation de nous fixer de nouveaux objectifs. Si tant de sociétés se voient contraintes de requestionner leur système scolaire, c'est que les causes des problèmes sont généralisées et variées. La remarque est importante: il faut éviter le piège de croire que régler des problèmes particuliers au Québec suffira, à long terme, à combler le hiatus qui s'est peu à peu créé **partout** entre les besoins sociaux en éducation et la réalité des systèmes scolaires censés y répondre.

1.2 La diversité des clientèles

Le second paramètre est la diversification de la population étudiante. Diversité telle, qu'il est en fait plus juste de parler d'un véritable éclatement.

Ce trait marquant de la réalité scolaire, décrit en détail dans un avis du Conseil supérieur de l'éducation (1992), est d'autant plus crucial que l'organisation du monde scolaire a été pensée en fonction d'une clientèle beaucoup plus homogène, dont la richesse pluraliste se manifestait surtout par l'existence d'un important secteur de langue anglaise.

L'école québécoise doit dorénavant compter, particulièrement dans la région de Montréal, avec la présence croissante d'élèves allophones d'origines ethniques différentes. Cela l'oblige à jouer un rôle intégrateur nouveau tout en faisant preuve d'ouverture. Il s'agit de transmettre un ensemble de valeurs et un bagage culturel, tout en poursuivant l'oeuvre de formation intellectuelle. Cependant, il lui faut faire ce travail dans un contexte radicalement différent, les relations à l'apprentissage et à l'enseignement n'étant plus les mêmes.

Dans l'enseignement supérieur, il faut maintenant compter avec une multiplication des cheminements scolaires, des formations antérieures disparates et une gamme d'âges plus étendue. A titre d'exemple, le groupe d'âge des 25 ans et plus est passé de 14% à 31% dans l'ensemble de la population des collèves. Dans les universités, le jeune étudiant à plein temps frais émoulu du collégial, mâle et blanc, ne représente plus que 10% de la clientèle. Les adultes reviennent de plus en plus nombreux aux études pour des raisons qui vont de la croissance personnelle à des besoins impératifs de recyclage. Les femmes ont accompli de remarquables progrès en matière de scolarisation (bien qu'il subsiste encore des ghettos féminins); or, on découvre que les rapports à l'école ne sont pas nécessairement les mêmes pour les filles que pour les garçons, pas plus que pour les jeunes ou les adultes.

Il faut tenir compte aussi de la diversité des origines socio-économiques des élèves ainsi que de celle des milieux familiaux dans lesquels évoluent les élèves. Les familles monoparentales sont plus nombreuses et celles où les deux parents travaillent ne sont plus rares. Si le rapport à l'école est déterminé par la provenance de milieux pauvres ou aisés, il l'est aussi par l'éclatement de la famille traditionnelle.

Dans le contexte social actuel, l'école ne peut plus être comprise comme le lieu de consolidation des valeurs transmises par la famille et la société en général. Elle est plutôt devenue l'endroit où sont déversés les problèmes qui ne se règlent pas ailleurs et les élèves apportent en classe leur manque d'affection, leur insécurité ou leur hantise du chômage.

Bref, notre société confie à l'école une population étudiante dont l'hétérogénéité n'a pas son précédent dans l'histoire. Sa mission en est beaucoup plus exigeante, beaucoup plus complexe et beaucoup plus lourde, sans qu'on ait modifié de

manière significative les conditions dans lesquelles elle doit s'en acquitter. Au contraire, elle est sans cesse aux prises avec des nouvelles compressions budgétaires et, depuis une quinzaine d'années, avec une augmentation de la tâche des enseignantes et des enseignants.

Faut-il dans ces conditions s'étonner des résultats? Faut-il se surprendre des taux de réussite et de diplomation si souvent décriés?

1.3 Les besoins en éducation

Au moment où l'on est forcé de reconnaître que le travail accompli par l'école s'est considérablement alourdi, les besoins de formation et d'éducation n'ont jamais été si grands, tant sur le plan économique qu'en regard du développement de la personne.

L'économie moderne est marquée, on l'a dit et redit, par la mondialisation des marchés. Les grandes entreprises étendent leurs réseaux de production à un nombre croissant de pays, les liens économiques internationaux se complexifient et la concurrence s'avive. La nature même de l'activité économique connaît de profonds changements. Les nouveaux emplois requièrent dorénavant une scolarité plus élevée; les 2/3 de ceux qui seront créés d'ici l'an 2 000 vont exiger plus de 13 ans de scolarité, et plus de la moitié une scolarité de 17 ans. L'époque où il existait une alternative viable aux emplois scolarisés est

révolue. De plus, les bouleversements du monde du travail sont tels qu'ils nécessitent le recyclage ou le perfectionnement d'un nombre croissant de personnes. Cette situation crée un appel important de travailleuses et de travailleurs qualifiés, capables de s'adapter rapidement. Cela est d'autant plus préoccupant que les indicateurs démographiques montrent qu'il sera impossible de combler ce besoin en comptant uniquement sur les jeunes.

A cet égard, il est difficile de passer sous silence le développement anarchique que

connaît au Québec la formation de la main-d'oeuvre. Objet de chevauchements entre le fédéral et le provincial, coincée entre plusieurs ministères, convoitée par des firmes privées, mais aussi par des institutions publiques contraintes de chercher des sources complémentaires de financement, la formation de la main-d'oeuvre doit de toute urgence être l'objet d'une politique intégrée de développement qui se fasse dans le respect du droit à une formation qualifiante et qui inclue un système efficace de reconnaissance des acquis.

Les besoins du Québec en matière de scolarisation ne découlent pas seulement d'une situation économique en pleine mutation. Ils sont aussi liés, au niveau du développement de la personne, à cet avènement d'une «société du savoir» évoqué par le Conseil supérieur de l'éducation dans son avis de juillet 1994 sur le curriculum du primaire et du secondaire.

Le savoir humain a progressé de manière fulgurante au cours des dernières décennies, mais nous assistons surtout à une transformation radicale des modes d'accès aux connaissances. Ce prodigieux essor médiatique des sociétés modernes fait dorénavant du développement intellectuel une condition incontournable à la réussite de l'insertion

sociale, et il incombe au système scolaire de permettre aux jeunes d'y arriver. L'école ne peut plus être conçue comme le lieu d'une simple transmission du savoir: elle doit aussi former à l'appropriation du savoir, à son intégration, à son utilisation et à son éthique.

En fait, on commence à peine à percevoir tout l'impact qu'auront les nouvelles technologies de communication sur la transmission du savoir, sur le travail enseignant avec les besoins en perfectionnement qui en découleront et, ultimement, sur la forme même que pourrait prendre l'école de demain.

Ces considérations peuvent se transposer au domaine des valeurs. Le mouvement amorcé vers un pluralisme social, l'interpénétration des cultures, le village global que devient la planète, les choix sociaux difficiles qui attendent les citoyennes et

les citoyens de demain, tout cela impose à notre système d'éducation qu'il accorde une place prépondérante au développement du sens critique, de l'engagement social et de la réflexion politique, mais aussi, qu'il réussisse à y amener un nombre beaucoup plus important de jeunes.

Ainsi, sous la pression conjuguée de l'évolution économique, de l'émergence d'une société du savoir et du pluralisme social, nous sommes confrontés au pressant besoin d'une meilleure scolarisation. Il ne s'agit pas seulement de prospérité économique future: nous insistons sur le fait que la société a de nouvelles responsabilités à l'égard du développement personnel et intellectuel de celles et de ceux qui, demain, voudront s'y intégrer à part entière.

Le Conseil supérieur de l'éducation proposait en 1992 des objectifs précis au chapitre de la scolarisation: que d'ici l'an 2 000, plus de 85% des Québécoises et des Québécois aient obtenu un premier diplôme avant l'âge de 20 ans, qu'au moins 60% d'entre eux obtiennent un diplôme collégial avant l'âge de 25 ans et 25% un baccalauréat avant l'âge de 30 ans.

Peut-on raisonnablement croire que l'école actuelle pourra atteindre de tels objectifs avec les moyens qu'on lui donne? Les besoins croissent, les obstacles augmentent et les ressources diminuent. Demander à l'école de gérer ce paradoxe ne relève-t-il pas de l'utopie pure et simple?

1.4 La formation

La définition de la formation scolaire est systématiquement traversée par d'éternels débats qui la tiraillent entre deux pôles: l'instrumental et l'utilitaire d'un côté, et une formation axée sur la culture générale et ouverte sur le monde de l'autre. Au sujet des normes, les tenants et les tenants d'un resserrement important des standards dénigrent ce qu'ils appellent péjorativement le nivellement par le bas; d'autres soulignent que l'école doit rendre le savoir

accessible à toutes et tous et qu'elle ne doit pas faire le jeu de l'élitisme.

En fait, les grandes transformations sociales associées à la mondialisation de l'économie et l'avènement d'une société du savoir pourraient mener à un dépassement de cette contradiction. En effet, la formation de demain devra permettre à la fois l'accès à des emplois spécialisés et à une culture générale permettant d'entrer en relation avec le «village global».

Mais ce qui frappe au Québec, au niveau de l'éducation préuniversitaire, c'est que les définitions actuelles de nos visées de formation sont tellement empêtrées dans le jargon bureaucratique qu'il est presque impossible d'avoir des débats éclairés sur ces questions.

L'efficience de notre système d'éducation a été passablement handicapée, particulièrement au secondaire, par diverses modes pédagogiques, appliquées sans égard à la réalité de notre système éducatif et parfois à l'encontre de la volonté des enseignantes et des enseignants. On a quelquefois l'impression que la formation réelle des élèves ne se fait pas en accord avec la formation officielle, mais *en dépit* d'elle!

L'enseignement du français est peut-être le domaine qui a été le plus touché par les modes pédagogiques venues d'en haut. Le découpage de la formation primaire et secondaire en milliers d'objectifs spécifiques, des évaluations ministérielles qui conditionnent dans cette foulée les apprentissages et tout le travail pédagogique, l'introduction de la méthode par compétences comme base de préparation des cours au collégial, l'utilisation systématique de l'évaluation formative devenue règle au lieu d'outils dans les écoles, en sont d'autres exemples.

Le cas de l'enseignement de la coiffure au secondaire professionnel, rapporté par Normand Baillargeon dans *Le Devoir* du 16 mai dernier, parle de lui-même. En plus du *programme d'étude*, les enseignantes et enseignants ont eu droit à un *Guide d'évaluation du programme*, à une *Grille de rétroaction*, à des *Tableaux d'analyse du programme*, à des *Tableaux de spécifications*, à des *Tableaux de spécifications*

transformés en fiches d'évaluation, à un Guide pédagogique, à un Guide d'organisation, à un Guide général d'évaluation et finalement (mais était-ce bien tout?) à un Guide de préparation des épreuves locales visant l'évaluation de la préparation.

Dans un tel contexte où la formation est dominée par une langue de bois lourde et inefficace, bureaucratique plutôt que pédagogique, on comprend que les enseignantes et les enseignants se sentent dépossédés et réduits au rôle de simples exécutants. Le technocratisme pédagogique frôle le ridicule. L'imputabilité de l'école envers la société est une chose, les contrôles bureaucratiques en sont une autre! Il faut sortir de ces ornières.

Réviser le curriculum, les programmes et les modes d'évaluation dans le respect, cette fois, de l'expertise de celles et de ceux qui les appliqueront, aura l'avantage de faire disparaître de nombreux irritants du travail éducatif. Mais dans la perspective des remarques que nous faisons plus haut, il ne faudrait pas considérer ce correctif aux glissements bureaucratiques comme suffisant pour permettre à l'école de faire face à l'avenir. Tant mieux si l'on arrive à clarifier la destination de la machine éducative; cela ne lui donnera pas pour autant du carburant!

1.5 La situation des finances publiques

Ne pas inclure l'état des finances publiques dans un survol de la situation serait faire preuve de beaucoup de naïveté. La population québécoise se fait littéralement bombarder de chiffres qui, année après année, viennent assombrir l'horizon économique.

La situation financière du Québec est un élément avec lequel il faut compter. Mais il y a ici une zone obscure quant aux intentions gouvernementales concernant les états généraux sur l'éducation, intentions que les promesses de monsieur Garon ne

suffisent pas à rendre transparentes («s'il y a lieu, les finances vont suivre», aurait répondu le ministre à la question d'un journaliste).

Il est difficile d'entendre associer les états généraux à la Commission Parent des années soixante, quand on connaît les différences majeures qui distinguent cette époque de la nôtre, surtout au niveau de la prospérité économique. Or, depuis 15 ans, on a exploré à l'envi toutes les avenues permettant d'économiser sur le dos de l'éducation, d'une réduction importante du pouvoir d'achat des enseignantes et des enseignants à une augmentation substantielle de leur tâche.

Si, comme le laisse présager l'annonce d'enveloppes budgétaires fermées, l'analyse de notre système d'éducation est d'avance assujettie à un «coût zéro», on comprend mal pourquoi le gouvernement n'a pas pris la peine d'en prévenir les intervenantes et intervenants qu'il convie à réfléchir.

Dans la recherche de solutions aux problèmes actuels en éducation, l'état des finances publiques doit certes nous inciter à la mesure. Il nous contraint au réalisme. Mais nous ne sommes pas pour autant dispensés de l'obligation de regarder honnêtement la situation en face. Ou bien on reconnaît que l'école étouffe littéralement sous le poids de ses responsabilités et on cherche en conséquence à mieux utiliser les ressources existantes et à y investir davantage et de manière intelligente, ou bien on arrête de se plaindre des résultats qu'elle peut obtenir.

La réorganisation du travail et de la gestion scolaire ne peut, à elle seule, constituer une solution aux problèmes actuels. Si on doit réorganiser un certain nombre de choses, si la recherche d'économies et d'efficacité peut faire partie des préoccupations guidant cette réorganisation, celle-ci doit surtout être subordonnée à une vision globale de l'amélioration du système scolaire et non en tenir lieu.

La CSN propose depuis quelques années une révision des politiques fiscales du gouvernement et elle s'est exprimée là-dessus. À la FNEEQ, nous pensons que l'éducation doit être l'un des paramètres principaux de cette révision; nous avons

d'ailleurs cru comprendre que le ministère de l'Éducation était ouvert à cette idée.

1.6 Les forces de l'école québécoise

Les problèmes de l'école sont régulièrement étalés dans les journaux et dans les médias. On chiffre ses performances, on décrie telle ou telle absurdité. Tout cela finit par obnubiler ses réussites et ses points forts. La mode étant à la chasse aux sorcières et au dénigrement, l'école québécoise reçoit plus que sa part de critiques, et bien peu d'éloges.

Pourtant, un portrait fidèle de l'état des choses en éducation serait incomplet si l'on n'y retrouvait pas, au même titre que les problèmes auxquels il faut faire face, les forces sur lesquelles on peut compter.

Au premier rang de celles-ci, nous plaçons le corps enseignant de notre système scolaire. Nous estimons que la société québécoise peut compter sur des enseignantes et des enseignants compétents et expérimentés, dotés d'une formation poussée et soucieux de perfectionnement continu.

Il est regrettable que le travail patient, dynamique et dévoué qui se fait quotidiennement, de manière générale, dans l'ensemble des lieux scolaires, soit aussi souvent occulté par une aberration ponctuelle, relevée dans une classe ou dans une école.

A vrai dire, ce qui devrait étonner dans les performances actuelles de l'école, ce n'est pas qu'elle arrive à si peu, c'est que malgré le contexte elle obtienne autant. Cela, la société québécoise le doit à celles et ceux à qui elle confie chaque jour sa jeunesse; nous tenions ici à le rappeler sobrement.

La deuxième force majeure que nous voulons souligner, c'est l'existence de l'ordre collégial. Au coeur de notre système d'éducation depuis 25 ans, l'ordre collégial constitue une réussite qui, ironiquement, est surtout vantée par d'autres, comme s'il en coûtait à la société québécoise de reconnaître qu'elle a su innover avec

succès. Son apport à l'éducation québécoise est multiple et nous y reviendrons plus loin. Mais nous affirmons tout de suite qu'il est indissociable du principe même qui l'a vu naître: celui de la présence, dans la même institution, d'une filière préuniversitaire et d'une filière technique reliées par une formation générale commune. La richesse de ce concept a fait ses preuves et ses retombées positives sont si manifestes qu'il est choquant de voir certaines interventions le remettre en cause plutôt que de favoriser sa réalisation.

La contribution des cégeps nous amène à souligner une troisième force du système québécois. Nous croyons que le Québec a réussi, mieux que beaucoup d'autres pays, à faire de l'enseignement supérieur une richesse partagée et accessible. Nous avons des obstacles importants à surmonter au niveau des distances géographiques et de la répartition démographique. Le réseau de l'Université du Québec a réussi, avec les autres universités et les cégeps, à faire en sorte que l'enseignement supérieur soit disponible hors des grands centres, ce qui a eu un effet direct sur la poursuite des études pour un grand nombre de jeunes et d'adultes.

Jusqu'à tout récemment, nous pouvions aussi nous féliciter d'avoir minimisé la barrière financière à l'accès à la formation universitaire. Ce principe, qui est celui de nombreux pays européens, est malheureusement battu en brèche depuis quelques années, les frais de scolarité ayant considérablement augmenté. Pour nous, la gratuité de la formation universitaire reste le premier facteur de son accessibilité.

DEUXIÈME PARTIE: UN PROJET D'ÉCOLE ET DE SOCIÉTÉ

L'état de notre système d'éducation n'indique pas, à lui seul, les actions à entreprendre pour lui donner un nouvel élan. Les choix d'un peuple en matière d'éducation reposent sur les grandes orientations sociales dont il se dote: l'école doit être vue comme partie intégrante d'un projet de société.

Celui de la FNEEQ-CSN est clair: l'éducation doit être le véhicule privilégié de l'équité sociale.

Qu'on nous comprenne bien. Ce parti pris ne signifie pas qu'on doive faire fi des besoins de l'entreprise. Il ne nie pas non plus l'importance de la transmission d'une culture, ni le rôle que doit jouer l'école dans la consolidation d'une société démocratique. Mais il signifie que notre priorité est celle d'une plus grande justice sociale et que nous privilégions les avenues qui permettent d'y arriver.

Concevoir l'école comme moteur de l'équité sociale n'est d'ailleurs pas une orientation contraire au développement économique. L'entreprise a aussi tout à gagner à ce que notre système d'éducation améliore à la fois la qualité de la formation dispensée et le nombre de celles et de ceux qui réussissent. Mais les écoles ne sont pas pour autant les pourvoiries des entreprises.

Nous croyons que l'éducation doit être centrée sur le développement de la personne, et que le système scolaire doit rester, à ce titre, maître d'oeuvre de l'élaboration et de la mise à jour de la formation qu'il dispense.

Nous croyons que la société québécoise doit tout mettre en oeuvre pour que l'inégalité effective des chances, présente dès l'entrée dans le système scolaire, soit véritablement résorbée en cours de route.

Dès la première page de son rapport abrégé, la Commission royale d'enquête sur l'éducation en Ontario rappelle qu'encore aujourd'hui, ce sont celles et ceux qui

sont issus des milieux socio-économiques favorisés qui bénéficient le plus du système scolaire. Les filles ont encore à affronter des obstacles inconnus des garçons. Les élèves de souche portugaise, africaine ou hispanique ne parviennent qu'au prix d'énormes difficultés à tirer le meilleur parti du régime scolaire. Nous croyons que la situation est sensiblement la même au Québec.

Dans ces conditions, un minimum de bonne foi commande de reconnaître que l'égalité des chances à l'école ne dépasse actuellement pas beaucoup le stade du discours.

Or, nous avons la certitude, non seulement que l'école peut accomplir beaucoup plus dans ce domaine, mais aussi qu'un renforcement important de son rôle à cet égard emporterait une large adhésion de la société québécoise. L'école ne peut pas tout faire et elle ne contrôle pas tout. Mais elle peut et doit cependant être l'un des premiers lieux où on lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale. Et cela passe par la réussite scolaire.

Les vastes efforts de démocratisation scolaire entrepris au cours des années soixante ont certes réussi à imprimer à notre société un élan important. Mais la réalité moderne nous contraint à admettre que la démocratie du nombre n'est pas garante de l'accessibilité à la réussite.

Nous avons agi comme s'il était suffisant d'ouvrir les portes de l'école sans développer parallèlement une véritable culture de la formation et de l'éducation. Cela conduit à un manque de respect social envers l'éducation qui se traduit, chez les jeunes, par une crise de confiance envers l'école. Ils ne la perçoivent plus comme un lieu de développement nécessaire à leur intégration réussie dans la société. Ils ne croient plus à l'équation éducation = emploi, et cela, malgré les statistiques.

Cette crise de confiance envers l'école traverse toute la société et elle a d'autres effets pervers. Chez les enseignantes et les enseignants, elle provoque depuis quelques années une amertume généralisée bien facile à comprendre. Il suffit de

lire quelques-uns des mémoires déposés ce printemps à la commission pour mesurer l'ampleur de ce sentiment.

Nous laissons à d'autres le soin de démontrer les bienfaits pour l'économie de taux de diplomation plus élevés et d'un décrochage scolaire réduit au strict minimum. Nous partageons ces objectifs, surtout parce qu'ils constituent le seul moyen de nous rapprocher de la société que nous souhaitons. La démocratisation de l'éducation est inachevée: il faut dorénavant travailler à l'accessibilité à la réussite. Nous avons toutes et tous à y gagner.

Pour y arriver, la FNEEQ propose les avenues suivantes.

2.1 Préserver l'architecture du système d'éducation

Il faut d'abord reconnaître l'inutilité d'un bouleversement de l'architecture du système d'éducation. Nous nous référons ici directement au découpage actuel de la formation: la durée du primaire et du secondaire, ainsi que l'existence d'un ordre collégial.

L'état de la situation, décrit plus haut, montre que les problèmes de l'école ne sont pas liés à l'architecture actuelle de notre système de formation fondée sur l'existence de quatre ordres d'enseignement. Le fait qu'on retrouve dans beaucoup d'autres pays des problèmes tout à fait similaires aux nôtres devrait à lui seul nous en convaincre.

2.2 Revaloriser les enseignantes et les enseignants

Agir à l'intérieur des cadres actuels ne signifie pas pour nous prêcher l'immobilisme.

Nous préconisons un changement de cap important qui consiste à **donner à l'école les moyens d'accomplir sa mission dans le respect de l'expertise du corps enseignant**. Toute solution le moins efficace aux problèmes actuels doit s'appuyer sur l'adhésion des principaux agents de l'éducation.

Comme le dit la Commission royale sur l'éducation en Ontario, à la page trois de son rapport abrégé, *«Pour l'amour d'apprendre»*:

L'amélioration du système scolaire est totalement subordonnée à la coopération enthousiaste des enseignantes et des enseignants - une évidence à laquelle sont demeurées aveugles bon nombre de tentatives de réforme.

En fait, il faut redonner l'école à celles et ceux qui la font; nous savons pouvoir compter sur une lecture intelligente de cette formule. Nous sommes parfaitement conscients que l'école n'appartient ni aux enseignantes ou aux enseignants, ni aux entreprises, ni à ses gestionnaires, ni aux parents.

Mais si on s'obstine à enfermer le travail éducatif dans des normes étroites et étriquées, si on s'obstine à ne valoriser les enseignantes et les enseignants que pour leur «dévouement», sans reconnaître concrètement leur expertise, si surtout on ne leur donne pas l'espace et le temps nécessaires à l'accomplissement du

travail qu'on attend d'eux, toutes les réformes du monde ne serviront à rien.

2.3 Améliorer le soutien aux élèves

Il faut redonner aux enseignantes et aux enseignants les moyens de faire le plus urgent: améliorer l'encadrement et le soutien des élèves.

Il n'y a certes pas de solution facile et l'école n'y arrivera pas toute seule. Mais une chose doit être très claire. Pour contrer les taux d'échecs, les abandons et le décrochage, il faut nécessairement améliorer de manière substantielle le soutien et l'encadrement des élèves et ce, du primaire à l'université. Nous entendons par là une assistance concrète aux efforts des élèves, tout comme l'aide et l'encouragement nécessaires à leur réussite. Au-delà de toutes les avenues pédagogiques ou systémiques qu'on pourrait inventer pour tenter de corriger la situation actuelle, l'amélioration de l'encadrement est la seule qui soit éprouvée, la seule dont l'effet est garanti.

Il devrait être évident à notre époque, avec tout ce qui s'est dit et écrit sur l'éducation, que la jeunesse a un urgent besoin qu'on s'occupe davantage d'elle. Et il transparaît clairement, à la lecture des mémoires présentés à cette commission par les principaux intervenants, qu'à ce chapitre l'école est débordée.

La mission de l'école ne devrait pas être restreinte à la seule formation académique? Comment une enseignante ou un enseignant au secondaire peut-il intervenir efficacement auprès des jeunes sur le plan éducatif, quand on lui en confie plus de 150 et qu'il peut à peine apprendre leurs noms!

La qualité de la formation intellectuelle est de toute première importance? Comment une enseignante ou un enseignant qui doit préparer ses élèves à des examens ministériels faisant de l'histoire une collection de dates peut-il intéresser

ses classes à la dimension temporelle de l'évolution des sociétés!

Important le français, importantes les mathématiques, important de contrer l'échec? Comment y arriver quand, pour offrir aux élèves qui en ont besoin un maigre complément d'encadrement académique, on se heurte à un cadre horaire strict et déjà chargé, si bien qu'il faut consacrer ses périodes de dîner à des mesures de soutien supplémentaire pour celles et ceux qui veulent s'en prévaloir!

L'école doit être un milieu de vie, une entité animée d'un projet éducatif partagé par ses éducatrices et éducateurs tant au primaire, au secondaire, au cégep qu'à l'université? Comment y arriver avec des taux de précarité aussi élevés! Comment développer le sentiment d'appartenance à un milieu éducatif quand tant de gens ne savent ni quoi ni où ils enseigneront l'année prochaine, voire la session prochaine!

On pourra toujours inscrire dans de beaux textes bien ficelés ce qu'on attend de l'école. Dans la réalité, elle ne pourra jamais qu'obtenir des résultats à la mesure des moyens qu'on lui donne. Ce n'est pas une campagne publicitaire qui va amener demain matin les familles et la société en général à se préoccuper davantage d'éducation. Si l'évolution sociale impose à l'école de jouer un plus grand rôle, il faut en accepter les conséquences et oser poser la question des ressources affectées à l'éducation.

2.4 Contre la précarité

La précarité atteint actuellement plus du tiers des effectifs enseignants au collégial et environ la moitié à l'université. En continuant à tolérer un taux de précarité aussi élevé, on maintient pour une fraction importante

du corp enseignant un lien d'extériorité avec l'institution, privant cette dernière d'un apport de valeur et contribuant à déprécier le statut d'enseignante ou

d'enseignant. La montée de la précarité découle d'une vision comptable de la gestion des ressources humaines qui ne tient pas compte des effets qu'elle génère.

Les personnes à statut précaire n'ont souvent pas la même tâche, le même poids dans l'organisation du travail, la même autonomie professionnelle que les enseignantes et les enseignants permanents. Il est inadmissible que plusieurs enseignantes et enseignants se retrouvent depuis 5, 10 ou même 15 ans dans des conditions plus difficiles d'exercice de la profession. Au collégial, si la situation est déplorable au secteur régulier, elle l'est bien davantage au secteur de l'éducation des adultes, mais surtout en formation sur mesure. Payés à la leçon, c'est-à-dire seulement pour les heures de classes, les enseignantes et enseignants à l'éducation des adultes n'ont droit ni aux congés de maladie, ni aux assurances, ne sont pas intégrés à la structure départementale et n'ont pas accès au perfectionnement. Les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants en formation sur mesure, dorénavant nommés formatrices et formateurs pour éviter l'application de la convention collective, vivent une situation encore plus déplorable.

Comment peut-on espérer favoriser la réussite scolaire sans reconnaître l'impact positif de la disponibilité et de la stabilité du personnel enseignant, de l'encadrement et du suivi pédagogique que la tâche enseignante suppose et qui restent liés au statut des enseignantes et des enseignants? **L'amélioration des conditions d'accès à la sécurité d'emploi et des conditions d'exercice de la profession pour les enseignantes et les enseignants à statut précaire est urgente.**

La FNEEQ-CSN a déjà mis de l'avant un certain nombre de mesures qui pourraient aller dans ce sens; la lutte au double emploi en particulier pourrait pratiquement se faire à coût zéro. L'amélioration de l'accès à la permanence au collégial, l'intégration des chargé-es de cours à l'université et l'élargissement de leur tâche coûteraient d'autre part bien peu, si on prend en considération l'ancienneté moyenne chez les personnes à statut précaire et chez les chargé-es de cours.

2.5 Prendre le virage de la formation continue

Enfin, la FNEEQ-CSN est convaincue qu'il faut **prendre le virage de la formation continue**, et admettre, dans les principes d'organisation du monde scolaire, le fait que les besoins en formation s'étendent dorénavant sur toute une vie.

Les secteurs de l'éducation des adultes, de la formation sur mesure et de la formation de la main-d'oeuvre sont aux prises avec de multiples problèmes. Les services y sont souvent indigents et les parcours offerts ne débouchent pas sur une formation suffisamment large et qualifiante. Ici aussi la société québécoise doit retrousser ses manches.

Pour être efficaces, les états généraux sur l'éducation devront permettre de distinguer entre les problèmes ponctuels ou accessoires et les traits marquants qu'il faut retenir de l'évolution sociale pour bâtir l'école de demain. Nous ne pouvons nous payer le luxe de nous tromper là-dessus. C'est pour cette raison que nous avons délibérément choisi de nous concentrer sur l'essentiel.

Dans les pages qui suivent, nous ferons un bref tour d'horizon des différents ordres d'enseignement en exposant comment il peut être possible de relancer l'école québécoise en fonction des avenues que nous préconisons.

TROISIÈME PARTIE: RELANCER L'ÉCOLE

3.1 Le préscolaire et le primaire

Nous pensons à tous les ordres d'enseignement lorsque nous soulignons l'urgence qu'il y a à donner à celles et à ceux qui font l'école les moyens de réaliser sa mission.

On ne répétera jamais assez que les schémas de décrochage et d'échec scolaire se construisent très tôt. En effet, le succès scolaire passe par la construction chez l'enfant d'un rapport positif avec l'apprentissage, et par le développement de la confiance en soi. Ces deux aspects fondamentaux marquent les premières expériences scolaires. Les élèves qui n'auront pas compris que le travail personnel est un préalable à la réussite scolaire auront beaucoup de difficultés, plus tard, à fournir des efforts sérieux.

D'après le Conseil supérieur de l'éducation (1994), le Québec accuse en matière d'éducation préscolaire un certain retard sur les pays de la Communauté européenne et les États-Unis. Mais la question ne se résume pas à un rattrapage à faire au niveau de l'accessibilité du système scolaire à la petite enfance. La scolarisation précoce pose un certain nombre de problèmes éthiques dont celui du respect du développement de l'enfant. On ne peut le considérer comme un robot à apprendre qu'il faut commencer tout de suite à programmer. Les enfants ont certainement droit à l'enfance.

Nous croyons cependant possible la recherche d'un équilibre entre les besoins de liberté, de jeux, de spontanéité et de gratuité qu'on doit reconnaître aux tout-petits et leur initiation positive à l'apprentissage; le développement de l'éducation préscolaire peut, dans ce sens, être l'un des enjeux des états généraux. Faut-il

songer à la maternelle obligatoire à demi-temps dès l'âge de cinq ans? Quels objectifs précis devrait rechercher une éducation préscolaire élargie? Comment inscrire l'équilibre cherché dans les structures retenues? Comment assurer la complémentarité des actuels services de garderie (qu'il faudrait manifestement élargir) avec le monde scolaire?

Autant de questions sur lesquelles la société québécoise devra se pencher au cours des prochains mois. Nous attendons de la commission qu'elle pose clairement les termes de ce débat.

D'après le portrait actuel de la réussite scolaire, sur les 30 enfants qu'accueille une enseignante (ou, encore rarement, un enseignant) en première année, plus d'une dizaine sont promis à l'échec ou au décrochage avant la fin de leur secondaire. Mais ce n'est pas tout. Nous soumettons *qu'après quelques jours de classe à peine, elle serait aussi en mesure de dire lesquels.*

Or, dans l'état actuel des choses, que peut-elle faire pour contrer chez ces enfants ce qui semble déjà inscrit dans leur destin scolaire? Les services complémentaires (psychologues, orthopédagogues, etc.) étant plus que restreints, l'enseignante ne peut compter trop souvent que sur elle-même. L'école primaire propose à tous ses enfants, indépendamment de leurs besoins, exactement le même type d'encadrement et de soutien. Les mesures correctives disponibles étant indigentes, le retard

académique commence dans ces conditions à s'accumuler dès le départ. Il faudrait pourtant que l'école puisse réagir tout de suite, qu'elle ait l'espace, les moyens et le temps pour le faire.

Reconnaître cet aspect du rôle de l'école primaire a plus d'importance à nos yeux que la réécriture, pourtant nécessaire, des objectifs de formation qu'elle poursuit. Compartimenter le savoir en 5 600 objectifs n'est ni pratique, ni respectueux de l'expertise de celles et de ceux qui enseignent au primaire et une épuration serait certes utile.

Mais ce dont il faut surtout s'assurer, c'est qu'à la sortie du primaire, *tous* les enfants aient atteint la *maîtrise complète* des habiletés intellectuelles nécessaires à la poursuite de leur formation. Et il faut admettre que les enfants n'ont pas tous besoin du même encadrement pour y arriver.

Nous croyons en particulier qu'il reste beaucoup à faire, au Québec, dans le domaine de l'enfance inadaptée. Plusieurs écoles dévouées aux enfants en difficulté éprouvent d'énormes problèmes à assurer la continuité de leur action, alors qu'en regard des besoins actuels, elles devraient pouvoir se développer.

Répetons-le: l'école primaire doit pouvoir s'assurer qu'aucun enfant ne passe au secondaire sans avoir toutes les chances d'y réussir.

Nous ne sommes pas sans savoir que l'hypothèse d'un allongement de la journée scolaire sera mise sur la table. Elle devra être étudiée au mérite. Le cas échéant, un certain nombre de précautions devraient être prises; en particulier, un tel allongement ne devrait pas susciter la tentation d'un curriculum plus lourd: il devrait simplement permettre à l'école primaire de faire accéder la quasi-totalité des élèves à la maîtrise visée. Si l'on est le moins cohérent avec les objectifs de démocratisation scolaire, on conviendra de la nécessité d'un tel objectif.

3.2 L'école secondaire

«D'abord nettoyer» titrait Lise Bissonnette dans *Le Devoir* du 12 mai 1995, se référant à quelques énormités relevées dans la formation scolaire. Nous souscrivons à l'idée qu'il faut, et rapidement, revoir les visées éducatives de l'école secondaire. Actuellement, cette formation découpe le savoir en plus de 6 000 objectifs. Une telle entreprise témoigne d'une absence totale de confiance dans la capacité des enseignantes et des enseignants de traduire en termes concrets des visées de formations moins détaillées, mais plus transparentes. Un sérieux élagage s'impose à ce niveau.

Mais la réécriture des objectifs de la formation secondaire devra respecter un certain nombre de principes importants.

Dans la perspective où le DES représente, pour une fraction non négligeable des élèves, une qualification scolaire minimale, il faut s'assurer que les objectifs de savoir et d'habiletés intellectuelles retenus pourront constituer une formation de base permettant, plus tard, une formation continue. De plus, ils devraient favoriser l'atteinte graduelle d'une autonomie par l'élève.

Le Conseil supérieur de l'éducation a fourni en juillet 1994 un avis sur la révision du curriculum au primaire et au secondaire. Il soulignait alors que cette opération impliquait des enjeux sociaux qu'il ne fallait pas éluder.

Il y a certainement un équilibre à trouver dans la définition d'une formation qui soit exigeante sans être élitiste. La recherche de cet équilibre doit pouvoir se faire sans un débat inutile entre la qualité de la formation et le nombre de jeunes qui peuvent réussir à l'obtenir.

Dans son mémoire déposé à la Commission parlementaire sur les cégeps, la FNEEQ-CSN avait déjà affirmé clairement qu'il y avait là une fausse dialectique. Nous avons une confiance absolue en la capacité d'apprendre des jeunes: le décrochage et les abandons ne sont pas le résultat de faibles capacités intellectuelles! En conséquence, la qualité de la formation ne s'oppose à la quantité des diplômé-es que si l'on refuse de prendre les moyens de faire réussir un plus grand nombre d'élèves. Ainsi, une mise à jour des profils de sortie et des normes devrait s'appuyer sur une évaluation raisonnable de ce que *tous* les élèves peuvent atteindre quand ils ont les préalables nécessaires et bénéficient d'un soutien approprié.

La réécriture des profils de sortie, tant au primaire qu'au secondaire, devrait se faire dans le cadre d'une définition plus simple et plus souple des responsabilités dévolues au ministère, aux écoles, aux enseignantes et aux enseignants. Cette souplesse devrait se retrouver aussi dans les moyens utilisés pour atteindre ces objectifs de formation et pour les évaluer.

Nous croyons fermement que la cohérence du curriculum et des programmes doit rester une responsabilité nationale pour les trois ordres d'enseignement préuniversitaires. C'est une condition essentielle pour assurer la cohérence de la formation partout au Québec.

Toutefois, s'il appartient au ministère de prendre les décisions finales, l'élaboration d'objectifs de formation plus appropriés devrait s'inscrire dans le droit fil de la revalorisation de l'expertise professionnelle des enseignantes et des enseignants que nous avons mise de l'avant plus haut. Les agents de première ligne ne doivent pas être seulement consultés, ils doivent pouvoir participer activement à la redéfinition souhaitée.

Dans ce cadre, l'évaluation doit, elle aussi, être considérablement épurée et retrouver sa véritable fonction. Dans ce domaine, on trouve actuellement un certain nombre d'aberrations qui ne devraient pas exister: pour la correction d'une nouvelle littéraire, une grille de huit pages qui ne permet pas de juger si le texte de l'élève est bon ou non, mais qui permet seulement de classer l'ouvrage comme une

nouvelle littéraire; un examen de mathématiques dont la description préalable est plus longue que l'examen lui-même, sans compter l'exemple cité plus haut des examens d'histoire. De tels abus conditionnent à outrance le travail quotidien des enseignantes et des enseignants. L'école ne sera pas moins «imputable» envers la société de l'atteinte de sa mission si on évalue moins souvent mais de manière plus intelligente.

- **Accompagner les élèves**

La définition de la formation est une chose. Mais nous répétons que les moyens mis en oeuvre pour faire cheminer adéquatement les élèves en est une autre beaucoup plus importante. Il serait tentant de se contenter d'un ménage des énoncés de formation. Si on ne fait pas davantage, on aura tout simplement rendu plus cohérents les programmes que nos jeunes vont continuer d'abandonner ou d'échouer!

Il faut peut-être commencer par se demander qui nous désirons voir enseigner à nos jeunes. Les décisions récentes prises dans le domaine de la formation des maîtres mériteraient, en ce sens, d'être soumises à un réexamen public. Il est sans doute intéressant d'avoir mis davantage l'accent sur la formation pratique, mais qu'en est-il des conséquences de l'orientation bidisciplinaire retenue?

Quand on connaît l'attachement des enseignantes et des enseignants à leur discipline, il est difficile de croire que la formation des maîtres va gagner à s'étaler dans deux branches différentes. Le résultat, c'est qu'en dépit de l'allongement des programmes, les futurs maîtres seront moins qualifiés qu'avant dans les matières qu'elles et ils auront choisi d'enseigner. La remarque est d'autant plus pertinente qu'on peut douter de la capacité qu'auront les écoles à employer effectivement les nouvelles et les nouveaux venus dans leurs deux disciplines spécifiques.

La question de la formation des maîtres prend une acuité particulière quand on admet l'importance de se recentrer sur le suivi des élèves. Il faut cesser à ce chapitre de miser uniquement sur les méthodes pédagogiques. Partant de l'idée que l'apprentissage ne devait pas être trop contraignant, on a imposé des

méthodes axées sur le vécu; on est en voie de passer à l'idée que l'apprentissage doit être le calque parfait du lieu de travail, l'élève-client réclamant un sauf-conduit pour l'emploi au détriment d'une formation qui favorise son épanouissement personnel. Dans un cas comme dans l'autre, les résultats sont si navrants, qu'il serait peut-être temps de comprendre que permettre un meilleur soutien au travail de l'élève est plus rentable que d'imposer des méthodes pédagogiques.

Nous espérons que les discussions que suggéreront les commissaires, l'hiver prochain, sur la redéfinition des profils de sortie, ne serviront pas à éluder la question centrale du soutien à l'apprentissage. Nous croyons fermement en une école secondaire qui offre à *tous* ses élèves la possibilité *réelle* d'obtenir une formation de qualité. Pour réussir, la jeunesse actuelle a un urgent besoin d'accompagnement, ce que l'école n'est actuellement pas en mesure de donner. Dans beaucoup d'écoles privées dont nous représentons les membres, les enseignantes et les enseignants essaient de faire admettre à leurs directions que les heures passées en soutien particulier, en encadrement académique supplémentaire, en supervision de travaux correctifs de toutes sortes ne peuvent indéfiniment relever du bénévolat. Comment permettre à l'école secondaire d'étendre son soutien académique aux élèves? Voilà la question qu'il faut poser. Trop de faits montrent que c'est une nécessité.

Certains proposent un autre calendrier scolaire, ou l'allongement de la journée de classe pour y intégrer de l'étude supervisée systématique. Il faut prendre le temps d'examiner ces suggestions. Peut-on ménager davantage d'espace pour l'atteinte d'objectifs plus fondamentaux en élaguant ailleurs? N'y aurait-il pas avantage à cesser de croire que c'est par le biais de «cours» que l'école secondaire peut le mieux se préoccuper de formation sociale et morale, et qu'il y a d'autres manières d'agir sur d'autres plans que l'académique? N'y a-t-il pas lieu d'envisager en conséquence des horaires plus ouverts permettant une vie scolaire plus complète et redonnant ainsi aux professeurs la possibilité de mieux intervenir sur le plan éducatif dans un cadre différent? La dimension humaine de l'école ne serait-elle pas ainsi mieux traduite dans les faits?

Voilà quelques questions fondamentales qui doivent être abordées sans perdre de vue le souci du respect de l'élève et des conditions de travail des enseignantes et des enseignants. C'est aussi dans cette perspective qu'il faut examiner la formation des groupes à l'école secondaire; toujours dans cet esprit, nous espérons qu'on ne confondra pas les projets éducatifs dont les institutions peuvent se doter, avec des écoles sélectives dont la fonction sociale irait à l'inverse du rôle auquel notre système d'éducation doit être dédié.

3.3 Le collégial

- **Nécessité et pertinence de l'ordre collégial**

Les cégeps sont un acquis majeur de la révolution tranquille. Encore récemment, plusieurs mémoires ont mis en relief leur richesse et la nécessité de maintenir cet ordre d'enseignement. Il est assez étonnant que, malgré le succès de la formule, on remette encore en cause la pertinence de l'ordre collégial. L'originalité de ce niveau d'enseignement a donné jusqu'à maintenant d'excellents résultats, tant au niveau technique qu'au niveau préuniversitaire.

Au secteur technique, les taux de placement sont très bons. En octobre 1992, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science publiait une étude de la DGEC entreprise auprès de 4 000 employeurs, quant à leur satisfaction, leurs attentes et leur perception de la formation technique au collégial. Cette étude permettait de constater des indices de satisfaction aussi élevés que 87% en ce qui a trait aux compétences, aux connaissances et aux habiletés des étudiantes et des étudiants ayant obtenu un DEC. Une étude comparable, menée plus récemment, donnait des taux de satisfaction un peu moins élevés, mais il n'en demeure pas moins que les finissantes et les finissants du collégial sont bien outillés pour affronter le marché du travail et ce, même si le rôle du cégep ne se réduit pas à fournir à l'entreprise une main-d'oeuvre "clé en main".

D'autre part, on ne souligne pas assez souvent les avantages évidents du découpage de la formation que permet l'ordre collégial, pour celles et ceux qui se destinent à l'université. L'approche que nous avons retenue au Québec est basée sur l'importance d'acquérir avant de se spécialiser une formation solide, qu'on pourrait qualifier de «fondamentale» dans un domaine du savoir. Cela signifie qu'avant de former une chimiste, on doit former une femme de science et qu'avant de devenir sociologue, un élève doit développer une vision d'ensemble du domaine des sciences humaines. Le fait que cette étape importante de la formation puisse être pensée, planifiée et organisée comme un tout organique, lui confère une

cohérence et une solidité qu'elle ne pourrait avoir autrement.

Le programme des sciences de la nature en est un bel exemple. Une étude comparative, réalisée en 1991 dans le cadre d'un colloque sur la formation scientifique tenu au Cégep Ahuntsic, concluait que l'introduction d'un ordre d'enseignement entre le secondaire et l'université était responsable d'une qualité de préparation aux études universitaires égale, sinon supérieure, à celle qu'on obtient chez nos voisins américains ou ailleurs au Canada, après 13 années de scolarité.

Ces réussites objectives permettent, à elles seules, de questionner le sérieux des voix qui évoquent l'abolition des cégeps pour des raisons qui restent encore obscures. Non seulement le découpage actuel de la formation dans la filière universitaire, ainsi que la garantie d'une formation générale solide dans la filière technique se défendent d'elles-mêmes, mais il faut aussi compter avec les avantages qui découlent de la présence de ces deux filières dans une même institution.

Peut-on imaginer une meilleure passerelle entre le secteur technique et préuniversitaire qu'une formation générale commune? Peut-on imaginer meilleure maturation de l'orientation que la possibilité de côtoyer, dans l'établissement même qu'on fréquente, des étudiantes et des étudiants de l'autre filière? Peut-on imaginer meilleure manière de favoriser l'autonomie, qu'un système qui permet à l'élève de prendre graduellement en charge ses études, au fil de son passage à travers plusieurs ordres d'enseignement? Peut-on imaginer meilleure accessibilité à l'enseignement supérieur que l'ordre collégial?

«Le Québec a vingt ans d'avance avec ses cégeps, estime un expert européen» titrait *Le Devoir* dans son édition du 24 novembre 1992. Cet expert européen en éducation comparée, monsieur Guy Neave, avait été invité au 13e congrès de l'AQPC en 1993 à Chicoutimi. Il y avait souligné l'originalité et la pertinence du modèle unique que constituent les cégeps, affirmant que pour beaucoup d'Européens, la réforme que nous avons mise en oeuvre par la création des cégeps était celle qu'ils aimeraient voir se réaliser chez eux. Au même congrès monsieur Michel Develay, professeur en

Sciences de l'éducation à l'Université de Lyon, tenait des propos analogues.

La pertinence du modèle des cégeps est telle qu'il est en train de se développer ailleurs. En Colombie-Britannique et aux États-Unis, de nombreux établissements, uniquement dévolus jusque-là à l'enseignement technique («vocational colleges»), élargissent leurs activités et offrent une, voire deux années de formation de niveau universitaire, que les universités sont bien obligées de reconnaître par la suite. Ils répondent ainsi à un besoin: les collèges sont plus accessibles et offrent un encadrement plus serré que le milieu universitaire. Quant à l'offre de cours, elle se présente comme un tronc commun permettant à l'élève de se familiariser avec un domaine du savoir, sans l'obligation de décider définitivement de son orientation professionnelle. Devrait-on délaisser ici ce qui apparaît ailleurs comme une voie d'avenir? Il serait plus pertinent de consolider nos acquis que de repartir à zéro.

- **Pour un véritable réseau**

Si la pertinence d'un ordre collégial nous semble évidente, certaines de ses caractéristiques doivent à notre avis être renforcées. C'est le cas notamment de son organisation en réseau.

Le propre d'un réseau est d'assurer que la qualité de la formation et des diplômes offerts par chaque institution soit équivalente et accessible pour l'ensemble du territoire québécois. Dans son rapport «Éducation et formation professionnelle pour le 21ème siècle», l'OCDE soulignait que s'il était souhaitable que la formation selon un système d'alternance soit largement décentralisé, la certification, elle, devrait demeurer une compétence nationale et non pas régionale ou locale, sinon la qualification acquise ne serait pas transférable d'une région à une autre. Nous étendons ce point de vue à tous les programmes.

La volonté ministérielle de permettre l'émission de DEC locaux va à l'encontre de l'existence d'un réseau collégial. Elle pousse déjà les collèges à se préoccuper davantage de leur image que de leur mission pédagogique, pavant ainsi la voie à la montée d'une concurrence non souhaitable entre les institutions d'enseignement

qui ne doivent pas être conçues comme des entreprises dans un libre marché. La compétition entre les collèges se résumera tôt ou tard à une chasse aux meilleures clientèles n'ayant rien à voir avec le rôle éducatif et social des cégeps.

L'exemple des États-Unis est suffisamment éloquent dans ce domaine. Chez nos voisins, la concurrence voulue entre les institutions scolaires a généré une hiérarchisation telle que de véritables ghettos se sont formés, condamnant certaines écoles à jouer définitivement le rôle d'institutions de troisième ordre.

Nous croyons qu'il faut favoriser, chez nous, le développement harmonieux et concerté du réseau collégial, et non le soumettre à la concurrence, à l'arbitraire ou à l'improvisation. La décision du ministre de l'Éducation de créer un cégep dans l'ouest de l'île de Montréal ne tient aucun compte de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (1995) qui recommandait plutôt l'implantation d'un campus. Elle va même à l'encontre des directives du ministère de l'Éducation qui ne permettent pas la création d'un cégep de petite taille à la périphérie des grands centres urbains. Enfin, la décision du ministre voulant que ce cégep offre des programmes techniques, dont celui en aéronautique, démontre une méconnaissance des besoins: 80% des jeunes de l'ouest de l'île de Montréal se dirigent vers une formation universitaire, et deux cégeps de la région métropolitaine offrent déjà la formation technique en aéronautique. Comme si cela ne suffisait pas, cette décision signifie dans le cadre d'enveloppes budgétaires fermées qu'il faudra couper ailleurs, et des rumeurs plus que sérieuses laissent présager qu'un scénario identique se répétera dans le sud de Lanaudière!

Un autre aspect mérite aussi d'être souligné. L'improvisation qui a marqué les lendemains de la réforme de l'ex-ministre Robillard a conduit à une implantation à vitesses variables dans l'ensemble des cégeps. Qu'il s'agisse des mutations très diverses des commissions pédagogiques en commissions des études, des compréhensions fort différentes de l'approche programme, des inspirations administratives sur ce que devraient être les épreuves synthèse de programmes ou d'interprétations locales désinvoltes des concepts flous de la réforme, tous ces éléments concourent à ce que le développement du réseau se fasse présentement

sous le signe de l'anarchie.

C'est là une des conséquences néfastes de la réforme Robillard. Il y en a malheureusement beaucoup d'autres.

- **Redonner l'école à celles et à ceux qui la font**

La réforme du collégial constitue un exemple criant de ce qui se passe quand on veut ignorer l'avis des acteurs de première ligne de l'enseignement. Les enseignantes et les enseignants des cégeps ont fort mal vécu cette réforme et ont gardé l'impression désagréable d'avoir été les spectateurs impuissants d'une vaste opération technocratique mise en place à un rythme digne de situations catastrophiques.

Le respect de leur expertise ne signifie rien si leur avis ne suscite pas une écoute sérieuse quand vient le temps de décider des grandes lignes de la formation. Or, sur beaucoup de chapitres, nous n'avons pas été écoutés.

Nous avons souligné maintes fois que la formation générale commune était le fer de lance de l'enseignement collégial, qu'il fallait en préserver l'intégrité et l'importance. Qu'en est-il dans les faits? Les cours complémentaires sont amputés (de moitié suite à la décision du ministre Garon) et on tente de les dissocier des disciplines! On a fait disparaître un cours de philosophie et deux cours d'éducation physique. On introduit la notion antinomique de «formation générale propre» en français, en anglais et en philosophie. On impose la méthode par compétences, non seulement à l'élaboration des programmes, mais aussi à celle des plans de cours!

La réforme Robillard a introduit un vocabulaire bureaucratique lourd, truffé de termes aux définitions variables selon la personne qui l'utilise. Le manque de

transparence de ce jargon, dont le seul objet semble avoir été une volonté de contrôle de l'acte pédagogique, a été dénoncé par la Commission d'évaluation elle-même. Voilà déjà un irritant inutile qui mériterait d'être éliminé.

Mais d'autres aspects importants de l'enseignement collégial doivent être remis sur la bonne voie. Les états généraux constituent l'occasion de corriger le tir de la réforme. Nous avons, à cet égard, des attentes précises concernant l'importance des disciplines, l'approche par compétences, la place des enseignantes et des enseignants dans les décisions touchant aux programmes et l'avenir de l'éducation des adultes.

Tout en reconnaissant le problème du soutien particulier dont les élèves ont besoin quand ils passent du secondaire au collégial, la réforme n'y a apporté qu'une vague réponse: une session d'accueil et d'intégration, un concept dont la lecture varie beaucoup d'un cégep à un autre et qui évite de poser la question plus générale de l'encadrement des étudiantes et des étudiants au collégial.

Pourtant, là aussi, les enseignantes et les enseignants doivent bricoler, à la pièce, des mesures qui tentent de palier l'insuffisance des ressources affectées à l'encadrement avec les moyens du bord.

Mettre l'accent sur les programmes est une chose: le faire au détriment des disciplines en est une autre. La logique interne des disciplines est un passage obligé vers l'intégration des savoirs et nous croyons que le

«mélange des genres» auquel on assiste dans le cas des cours complémentaires, s'il permet une gestion plus facile du personnel, est moins défendable sur le plan de la rigueur de la formation. Il n'est pas plus justifiable, à l'occasion d'une révision de programme basée sur l'analyse des situations de travail, de rendre plus diffuse la notion de discipline (aux dépens surtout des cours de service), pour les asservir plus étroitement à la fonction de travail visée.

Respecter l'expertise des enseignantes et des enseignants, c'est leur laisser le

soin de choisir eux-mêmes les lieux où ils peuvent échanger sur leur travail, en définir l'organisation, en améliorer la qualité. Ces lieux, ce sont d'abord les départements et les coordinations provinciales de disciplines. Nous avons les premiers et nous tenons à les maintenir; nous réclamons le rétablissement des secondes. Quant aux lieux de concertation interdisciplinaires, axés sur les problématiques reliées au programmes, nous croyons qu'ils doivent être créés quand le besoin s'en fait sentir, et dans une logique qui respecte la préséance des deux autres.

Une deuxième attente, recoupant en partie la première, concerne l'approche par compétences. Nous la remettons en question, totalement quand elle est imposée à l'élaboration des plans de cours, et largement quand on l'applique de façon mécaniste à l'élaboration des programmes. Il vaut la peine de souligner que nulle part au monde on a systématisé cette approche, qu'on impose pourtant ici sans aucune expérimentation préalable.

Avec l'approche par compétences, la formation technique est conçue selon la seule logique d'une situation de travail; quand on l'applique à des cours de formation générale, tout devient subordonné à un résultat dont la qualité principale tient au fait qu'il soit mesurable! Le pragmatisme et l'utilitarisme deviennent ainsi un lit de Procuste sur lequel nous couchons les enseignements disciplinaires. Et tant pis si ceux-ci n'y sont pas adaptés!

Lors du 15e colloque de l'AQPC, en juin dernier, d'excellents conférenciers et conférencières ont confirmé les réserves émises par la FNEEQ-CSN quant à l'approche par compétences. Madame Georgine Loacker, professeure d'anglais au collège d'Alverno (dont s'inspirent les tenants de l'approche par compétences), est venue nous dire qu'Alverno n'était pas un «modèle». Monsieur Michel St-Onge, adjoint à la directrice des études du Cégep de Montmorency, affirmait pour sa part que l'approche par compétences est une technique d'élaboration des programmes

et qu'elle n'avait rien à voir avec l'élaboration des plans des cours. Nous osons espérer qu'il n'y avait pas que des enseignantes et des enseignants dans la salle.

- **Formation technique et professionnelle et carte intégrée des programmes**

Il n'y a pas que le ménage de la réforme qui doit refaire une place à celles et à ceux qui font l'éducation collégiale. Nous avons la prétention d'être, en matière de définition et de gestion de programmes, des interlocutrices et des interlocuteurs privilégiés dont la participation pleine et entière aux décisions doit être reconnue et valorisée.

Les rapports entre l'école et le monde du travail figurent déjà parmi les enjeux importants des états généraux. D'importants dossiers relèvent directement de cette question: les stages en entreprise, l'alternance travail-études, la carte intégrée des programmes, la formation sur mesure.

La place de l'entreprise sur les comités décisionnels en lien avec la formation professionnelle et technique est de plus en plus importante: conseil d'administration des établissements, Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre, Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques. Les entreprises interviennent dans l'élaboration des programmes mais aussi dans la gestion des établissements qui les offrent.

L'apport du milieu de travail dans l'élaboration et la mise en oeuvre des programmes de formation est certes essentiel. Mais son rôle et sa contribution, par rapport au milieu scolaire, ne peuvent être définis et balisés qu'une fois atteint un consensus social clair sur les orientations à retenir dans ce domaine. Il faut d'abord s'entendre sur ce à quoi devrait servir l'école.

Pour sa part, la Commission royale sur l'éducation en Ontario a répondu à notre sens de façon fort pertinente à cette question. Elle affirme que si l'école dorénavant

s'insère dans le nouvel effort concerté, d'une société qui s'engage à élever ses enfants dans une ambiance imprégnée de générosité, de sagesse, du sens des responsabilités et de justice, il s'ensuit dès lors que le but ultime de l'enseignement n'est pas de préparer l'élève à un emploi particulier, ni de le livrer tel un **produit sur le marché de la vie, ni de contribuer à la compétitivité dans une économie qui se mondialise.**

Voilà une prise de position qu'il ne faut pas oublier quand vient le temps d'examiner des questions plus concrètes. Jusqu'où aligner l'offre de programmes sur les besoins locaux des entreprises? Jusqu'où aligner l'élaboration des programmes sur les seules situations de travail? Sur quelles bases harmoniser la formation professionnelle secondaire avec celle du collégial? Comment tenir compte en formation sur mesure, au-delà des besoins pointus d'une entreprise, des besoins des travailleuses et des travailleurs? Ne devrait-on pas valoriser une formation polyvalente, orientée sur des problématiques de développement des connaissances et sur celle des milieux de travail? Ne faudrait-il pas miser sur une formation initiale riche permettant de se recycler facilement afin de répondre rapidement aux besoins d'un milieu de travail en évolution rapide et constante?

De telles questions débordent manifestement le cadre d'un prétendu rationalisme pédagogique; elles touchent directement la mission de l'école et elles nous intéressent au premier chef. On conviendra qu'il y a là matière à de nombreuses discussions.

Or, dans les faits, tout se passe comme si les orientations étaient déjà arrêtées, comme si, sans attendre le résultat du vaste effort de réflexion commandé, le ministère était déjà prêt à modeler les rapports entre l'école et l'entreprise sur des principes ne reposant sur rien de concerté.

Ainsi peut-on entendre le ministre Garon évoquer que le nouveau cégep de l'Ouest de Montréal n'aurait même pas à faire approuver ses programmes par le ministère et qu'il serait financé plus directement par l'entreprise. Peut-on imaginer meilleur exemple d'orientation qui précède le consensus?

Parallèlement à la réforme des collèges et dans l'ombre de celle-ci, on a assisté à l'instauration d'un nouveau mode d'élaboration des programmes techniques et professionnels. Le processus retenu modifie en profondeur les opérations de révisions des programmes et façonne par le fait même de nouveaux rapports entre le marché du travail et les collèges. On n'a pas pour autant attendu le résultat d'une réflexion collective pour le mettre en place! Imposé au nom d'une efficacité accrue et sans une consultation large des principaux intéressés, ce processus fait étalage d'une conception pour le moins étroite du rôle social des enseignantes et des enseignants, traités comme de futurs exécutants à qui on refuse le droit de parole, quand ce n'est pas le droit à l'information.

L'ensemble de la démarche décrétée est largement conditionnée par une première étape axée strictement sur l'analyse des situations de travail, à laquelle les enseignantes ou les enseignants ne sont conviés qu'à titre d'observateurs. Une ou deux personnes «expertes» sont ensuite choisies par le ministère (et non par le milieu); elles devront travailler dans un cadre étroit, sans marge de manoeuvre, sans regard critique, sans même la possibilité de discuter avec d'autres collègues, pour élaborer ce qui constituera ensuite un devis à peu près incontournable.

Une étape de validation auprès du milieu (enfin!) est bien sûr prévue. Mais les choses sont déjà tellement avancées à ce stade qu'on ne s'est pas gêné, dans le cas par exemple du programme de radiodiagnostic, pour ne tenir à peu près aucun compte des remarques faites.

Ce sont des dossiers ainsi montés qui aboutissent sur la table du Comité national des programmes. Avec l'étendue de la gamme des techniques et professions, comment croire que ce comité dispose de l'expertise nécessaire pour questionner les informations qu'on lui transmet? Sur quoi peut-il se baser pour juger de la pertinence des programmes?

La mise en oeuvre des programmes est ensuite confiée aux collèges, dont on accepte qu'ils puissent décider d'applications différentes d'un cégep à l'autre. Tant pis si cela génère une compétition entre les disciplines, tant pis s'il en résulte une disparité des formations, tant pis pour la mobilité des étudiantes et des étudiants!

Au nom de quel consensus social a-t-on décidé de mettre en place une machine aussi rigide, qui exclut dans son principe même notre expertise? Depuis la création des cégeps, les programmes du secteur technique ont toujours cherché à entretenir avec le monde du travail des contacts étroits, ne cessant de suivre l'évolution de celui-ci pour dispenser une formation qui soit toujours la plus pertinente possible. Il est aberrant de ne pas reconnaître cet effort constant de mise à jour et de ne pas tabler sur l'expertise qui s'est ainsi développée dans les collèges.

Des remarques de même nature doivent être faites sur la carte intégrée des options, dont le rôle est de rationaliser l'offre générale des programmes de formation technique et professionnelle sur le territoire québécois en fonction des besoins des régions et d'une révision des affectations au secondaire ou au collégial. Elle implique que l'on assistera à l'élargissement ou au développement de nouveaux programmes, à la suppression de certains d'entre eux ou à l'attribution de parties de programmes en fonction de spécificités régionales ou du développement régional.

On peut s'interroger sur les effets d'une telle rationalisation. Est-ce une bonne idée de restreindre les avenues de formation, en région, aux seuls domaines d'employabilité locaux? Peut-on vraiment prétendre qu'il est possible, quand les choses évoluent si rapidement, de prévoir les besoins autrement que de manière très générale?

Les principes directeurs de l'opération n'ont jamais été rendus publics et ne semblent tenir aucun compte des processus de régulation. De par sa nature même, le procédé écarte l'examen des retombées sociologiques des décisions qu'il

génère. Si, par effet de système résultant d'une telle «rationalisation», on réaffectait au secondaire des programmes d'études du collégial où se concentrent une majorité d'inscriptions féminines, prendrait-on la peine d'en mesurer les conséquences sur l'accès des femmes aux études supérieures?

La FNEEQ-CSN a toujours indiqué que si elle était sensible à la nécessité d'une certaine rationalisation de la répartition des programmes, en revanche cette rationalisation ne devrait pas se réduire à un jugement de nature administrative en fonction d'un seuil de viabilité appliqué mécaniquement. Pour la FNEEQ-CSN, s'il est nécessaire de tenir compte de la diversité des réalités régionales, le processus ne doit pas nuire aux principes d'accessibilité, ni à la qualité de l'éducation.

- **Éducation des adultes**

Finalement, rappelons que nous avons présenté plus haut le virage de la formation continue comme l'un des défis majeurs posés au système d'éducation québécois. Inutile d'insister sur les besoins: ils sont criants. Ce qu'il faut chercher, ce sont les bases qui permettront à l'éducation continue de se développer suffisamment pour y répondre. Les collèges peuvent ici jouer un rôle de premier plan: ils disposent déjà d'une expertise importante en la matière.

Trois éléments doivent retenir l'attention dans cette problématique.

D'abord la question du nombre. Les demandes en formation continue ont connu une croissance importante durant la dernière décennie et, pour les raisons qui ont été exposées plus haut, cette croissance devrait continuer. Notre société est donc aux

prises avec la nécessité d'en augmenter significativement l'accès.

Or, dans la presque totalité des collèges, le volume des cours offerts à l'éducation des adultes est insuffisant pour répondre à la demande. En abolissant la distinction entre jeunes et adultes, la réforme Robillard voulait, entre autres, permettre à une partie de la clientèle du soir de s'insérer au secteur régulier. Mais c'était oublier que beaucoup de celles et de ceux qui veulent poursuivre leur formation doivent plus souvent qu'autrement le faire le soir, en continuant en parallèle d'occuper un emploi: on se presse donc autant qu'avant aux portes et le problème continue de s'amplifier.

Ensuite, nous croyons que le développement de la formation continue devra se faire dans le respect de celles et de ceux qui y auront recours; elle doit être en conséquence transférable et permettre l'obtention d'un diplôme. Dans la situation actuelle, c'est loin d'être le cas. Plusieurs cours de formation sur mesure ne sont pas crédités. Plusieurs cours nécessaires à l'obtention d'un DEC, notamment en formation générale, ne sont pas offerts à l'éducation des adultes et tout le secteur de la reconnaissance des acquis est encore sous-développé.

Finalement, il serait peu sensé de ne pas tenir compte, dans la mise en oeuvre d'une politique générale de formation continue, de la spécificité de celles et de ceux qui reviennent aux études. Leurs besoins de soutien et d'encadrement sont au moins aussi élevés qu'au secteur «régulier», mais cette réalité n'est absolument pas prise en compte dans l'organisation actuelle de l'éducation des adultes. On y enseigne encore à la leçon, ce qui signifie qu'il n'y a pas de temps prévu à l'horaire pour des rencontres individuelles avec les étudiantes et les étudiants qui en ont besoin; l'accès à d'autres services (bibliothèque, parc d'ordinateurs, etc.) est aussi considérablement limité. En formation sur mesure, les choses sont encore pires.

La FNEEQ-CSN réclame depuis longtemps une intégration administrative de l'éducation des adultes au secteur régulier. Les économies d'échelle ainsi réalisées ne compenseraient sans doute pas les coûts engendrés par l'opération;

mais celle-ci permettrait certainement d'augmenter de manière significative l'offre de formation, assurerait que cette dernière soit dispensée dans des conditions égales à celles qui prévalent au régulier, tout en respectant la spécificité de la clientèle. Le réseau y trouverait sûrement une occasion de se consolider, tout en tenant compte des besoins en éducation d'une société moderne.

3.4 Les universités

- **La démocratisation de l'enseignement universitaire**

Au cours des trois dernières décennies, la société québécoise s'est dotée d'un système universitaire étendu et de qualité. Ce système, qui s'est implanté sur l'ensemble du territoire suite à la création du réseau de l'Université du Québec, s'est ouvert largement à toutes les clientèles désirant s'y inscrire. C'est en bonne partie par la régionalisation et par la démocratisation de l'université que la société québécoise s'est ouverte à la modernité, dans le sillage de l'après-guerre et de la Révolution tranquille.

Nous partageons la vision du Conseil supérieur de l'éducation qui, dans son avis d'automne 1994 sur la mission de l'université, écrivait:

Par leurs activités d'enseignement, de recherche et de services aux collectivités, les universités québécoises exercent des fonctions essentielles dans la société, soit celle de formation, celle d'avancement des connaissances et de mise au point de solutions aux problèmes présents dans la société québécoise et enfin, celle de critique. L'interaction entre ces trois fonctions est caractéristique de l'activité universitaire.

Ces fonctions sont encore plus fondamentales dans ce passage d'une société industrielle à une société du savoir auquel on assiste actuellement. Aussi les universités doivent-elles participer activement à l'effort de relance de l'éducation au Québec. Nous croyons que pour y arriver, elles devront poursuivre l'oeuvre de démocratisation de l'enseignement universitaire en levant les obstacles à

l'accessibilité, qu'elles devront disposer d'un meilleur financement et finalement,

qu'elles devront s'assurer que le formidable potentiel de ressources humaines que sont les chargé-es de cours pourra contribuer, à sa pleine mesure, à l'ensemble de la mission universitaire.

- **Des obstacles à l'accessibilité universitaire**

Quelques technocrates, épris de formules comptables simplistes, refusent de voir toutes les implications positives qu'aurait pour le développement de notre société une amélioration de l'accessibilité aux études supérieures.

Au contraire, nous croyons que ce principe est toujours d'actualité. Le Rapport Parent en avait fait un des piliers de ses recommandations et cet objectif a été poursuivi au cours des dernières décennies sans avoir été complètement atteint. Que l'on se compare à d'autres provinces canadiennes ou à différents états américains et l'on constatera que le Québec n'a jamais rejoint le niveau de scolarisation de ses voisins.

Les objectifs que la société québécoise poursuit en matière d'accessibilité à la formation universitaire sont confrontés à plusieurs obstacles importants.

L'accès à la réussite

L'université connaît elle aussi le problème du "décrochage". La hausse du taux d'abandon des études, un roulement trop élevé dans les changements de programme, la hausse constante du temps mis pour l'obtention d'un diplôme (qui n'est pas sans lien avec la situation

économique des étudiantes et des étudiants), toutes ces digressions dans le cheminement, qu'un meilleur encadrement des étudiantes et des étudiants permettrait de réduire, représentent un coût important pour la société. La situation

est alarmante car du strict point de vue budgétaire, le véritable gaspillage n'est pas dans les sommes qui se dépensent mais bien dans la multiplication de ces digressions. Elles diminuent considérablement la rentabilité de l'investissement collectif consenti dans l'éducation au Québec.

Nous sommes d'avis que la mise en place de mesures d'encadrement, surtout pour les étudiantes et les étudiants au certificat et à la première année du baccalauréat, permettrait de réduire sensiblement le taux élevé d'abandons. Il est intéressant de souligner que parmi les clientèles au certificat, les deux tiers des étudiantes et des étudiants inscrits abandonnent leurs études universitaires alors qu'ils représentent 40% de la clientèle universitaire. Avant de se lancer dans des campagnes de promotion tous azimuts, les universités pourraient consacrer plus d'argent et d'énergie à des mesures de persévérance de la clientèle déjà sur les campus.

Comme aux autres niveaux d'enseignement, on assiste aussi à une diversification de la clientèle étudiante. Les nouvelles clientèles viennent de tous les horizons, sont de tous les groupes d'âge et ont des profils de formation variés; leurs besoins en formation se sont également diversifiés. La formation par programmes spécialisés est encore adaptée aux nouvelles clientèles. Toutefois, en formation continue, ces dernières sont à la recherche d'une formation d'appoint ou de recyclage, par certificat ou sur mesure. Cette diversité des besoins et des attentes constitue un autre défi à relever afin de permettre au plus grand nombre l'accès à un diplôme universitaire.

La barrière financière

La tentation est forte pour certains de hausser la part que représentent les droits de scolarité dans le financement des universités. La contribution des étudiantes et des étudiants aux revenus des universités est passée de 8,6% en 1990 à 16% en 1993.

Il va de soi que l'accessibilité ne peut aller de pair avec des frais de scolarité de plus en plus exorbitants. Beaucoup d'étudiantes et d'étudiants vivent avec un revenu qui se situe sous le seuil de pauvreté. Pour nous, il y a une corrélation

directe entre la hausse des frais de scolarité et la baisse des inscriptions constatée dans les universités, particulièrement aux études à temps partiel. Il est pour le moins contradictoire de créer une telle barrière à la fréquentation universitaire tout en voulant accroître le taux de diplomation et favoriser la formation continue.

L'accessibilité est de plus en plus menacée puisque les établissements sont placés devant de nouvelles restrictions budgétaires. Auparavant, ils coupaient dans le personnel de soutien et d'entretien sans s'interroger sur les effets déstructurants de ces coupures sur l'accomplissement de leur mission. Par contre, les établissements ont généralement protégé leur personnel cadre; on se demande bien pourquoi, puisqu'il y a de moins en moins de personnel à gérer. Aujourd'hui, les établissements coupent dans le personnel enseignant et les chargés de cours écopent les premiers. La conséquence, dont on voit déjà l'amorce aujourd'hui, sera désastreuse pour les étudiantes et les étudiants. Dès l'automne 1995, les choix de cours seront restreints, moins de programmes s'ouvriront dans les régions et les sous-régions et le ratio enseignant/étudiants augmentera.

L'enseignement supérieur en région

Le manque de ressources financières menace aussi la régionalisation de l'enseignement universitaire. Les universités en région risquent en effet d'être les premières à faire les frais de "rationalisations budgétaires". Pourtant, nous croyons qu'il est nécessaire de développer l'efficience du réseau universitaire dans toutes les régions du Québec. Ce développement de l'université doit se faire dans la collaboration interuniversitaire et non dans la concurrence débridée et coûteuse à laquelle on assiste actuellement entre les établissements.

Il serait erroné de croire que le niveau de scolarisation est partout le même sur l'ensemble du territoire. La proximité des établissements fait toute la différence quand il est question d'évaluer la scolarisation de la population. La présence d'universités dans les régions du Québec est donc essentielle pour la mise en place d'un enseignement supérieur accessible. En outre, les universités installées en

région sont largement sollicitées pour contribuer au développement du territoire. En effet, en réaction au modèle de développement des économies nationales, il s'est élaboré un modèle de développement régional endogène qui compte sur les universités pour se réaliser pleinement. Il faut cependant qu'elles aient les moyens d'y participer vraiment.

L'accessibilité en région n'est réelle que si les universités qui s'y trouvent peuvent offrir un enseignement dans l'ensemble des disciplines reconnues comme faisant partie du savoir universel. Tout en développant des créneaux de connaissances spécialisées en lien avec les secteurs d'activité économique de la région, elles doivent donc pouvoir offrir aussi des programmes généraux.

- **Le sous-financement des universités**

Malgré la croissance des besoins en matière de formation universitaire dans notre société, les universités n'échappent pas, elles non plus, aux problèmes liés à la crise des finances publiques. Les coupures qui affectent les universités sont un obstacle majeur à la réalisation de leurs objectifs sociétaux.

La dernière décennie a mis à rude épreuve notre système universitaire. Elle a vu s'implanter des mesures, certaines récurrentes, qui allaient entraîner le sous-financement de nos universités. Ce sous-financement a réellement commencé au début des années 80 et s'est intensifié à partir de 1986. Le gouvernement fédéral décida alors de réduire de \$1,7 milliard, pour la période allant de 1986-1987 à 1994-1995, son financement de l'enseignement postsecondaire au Québec par le FPE (Financement des programmes établis). Le dernier budget Martin poursuit dans la même veine en abolissant le FPE et en le remplaçant par le TSC (Transfert social canadien) qui verra la part fédérale du financement de l'enseignement postsecondaire au Québec diminuer encore plus dramatiquement. Pour sa part, au cours de la même période, le gouvernement du Québec procédait à des coupures importantes dans le budget de l'enseignement supérieur: pensons au gel des subventions pour les trois prochaines années ainsi qu'aux lois 102 et 198.

Le sous-financement des universités est une donnée incontournable de l'analyse de la situation. C'est un problème de fond qui mine la capacité des établissements de remplir à moyen terme leur mission d'enseignement et de recherche. Si jusqu'à maintenant, le sous-financement des universités n'a pas encore nui irrémédiablement à la qualité de l'enseignement donné à l'université, par contre des effets négatifs se font déjà sentir.

Aussi le sous-financement des universités devra-t-il être pris en compte par le ministère de l'Éducation et par les décideurs qui devront faire des choix budgétaires difficiles. Il est inadmissible que le débat sur le financement des universités soit maintenu sous le boisseau sous prétexte de la détérioration des finances publiques. Ce n'est pas en sabrant dans notre système d'éducation que nous allons sortir de l'impasse budgétaire dans laquelle nos gouvernements nous ont mis. L'enseignement supérieur doit vivre et se développer pour le bénéfice des étudiantes et des étudiants et de la société; il ne peut se contenter de simplement survivre.

- **La formule de financement des universités**

Le financement des universités doit être à la mesure de la mission des établissements. La subvention de fonctionnement versée à celles-ci est fondée sur une formule dite historique. Cette dernière, qui a toutes les caractéristiques d'un bricolage, est désuète et doit être révisée parce qu'elle favorise de manière systémique les plus vieilles universités aux dépens des plus jeunes. Il n'y a aucune raison pour que des universités comme Montréal, Laval ou McGill soient mieux financées que des universités comme celles du réseau de l'Université du Québec

ou l'Université Concordia.

Ce n'est pas le principe premier de la formule qui est en cause: nous croyons que le financement doit continuer à être principalement basé sur les clientèles étudiantes. Changer la formule de financement des universités, sans respecter le principe à toutes et à tous d'accéder aux études supérieures dans la mesure de leurs capacités, serait dévastateur.

En outre, la révision de la formule ne devrait pas permettre à celles et ceux qui désirent revoir le financement de nos universités de le faire globalement à la baisse. Il s'agit simplement de rendre plus équitable un financement qui repose sur un principe sain, le nombre des inscriptions, seul vrai gage du maintien de l'accessibilité. Ce financement de base devrait être accompagné de mesures incitatives favorisant la mise en place de programmes de persévérance aux études. Par des mesures appropriées, l'institution universitaire doit pouvoir fournir à ses membres, tant étudiants qu'enseignants, les moyens de remplir les objectifs académiques qu'ils poursuivent. Une révision de la formule de financement devrait faire l'objet d'un débat public qui permette à tous les intervenantes et intervenants du monde universitaire de s'exprimer.

- **La place des chargé-es de cours**

Un fort contingent de chargé-es de cours, une dizaine de milliers aujourd'hui, est venu prêter main forte aux universités afin qu'elles remplissent leur mission de formation envers les centaines de milliers d'étudiantes et d'étudiants inscrits aux différents programmes offerts. Ces chargé-es de cours porteurs de connaissances essentielles au développement intellectuel des étudiantes et des étudiants ont donné sans compter leur savoir au bénéfice de la société québécoise.

L'arrivée massive des chargé-es de cours durant les 15 dernières années a transformé le portrait du corps professoral de nos universités de plusieurs manières. Au départ, le statut de chargé-e de cours a été créé pour apporter une expertise particulière dans des domaines que les professeur-es réguliers ne

pouvaient pas ou ne voulaient pas développer et pour répondre à l'accroissement de la clientèle étudiante. Ce dernier phénomène a pris une telle ampleur que dans plusieurs universités québécoises, c'est maintenant plus de 50% des cours de premier cycle qui sont donnés par les chargé-es de cours. A l'UQAM, ce pourcentage atteint même 62%.

On peut distinguer deux catégories d'enseignantes et d'enseignants chargés de cours. Il y a celles et ceux qui proviennent du milieu du travail pour dispenser, régulièrement ou non, un ou des cours liés à leur expertise. Ces chargé-es de cours ont leur raison d'être: maintenir l'adéquation entre la matière enseignée et le milieu de travail dans lequel l'étudiante ou l'étudiant devra éventuellement s'intégrer. D'autre part, il y a les chargé-es de cours dits structuraux, celles et ceux qui vivent en grande partie de leurs charges de cours, et qui comptent pour près de la moitié de l'ensemble des 10 000 chargé-es de cours au Québec. La masse des charges de cours assumée par ces structuraux est encore plus importante. A titre d'exemple, ces structuraux dispensent 61% des charges de cours à l'Université de Montréal. Précisons également que 58% des structuraux sont des femmes. Elles sont d'ailleurs beaucoup plus présentes dans le groupe des chargé-es de cours (44%) que dans le corps professoral (17%).

Avec un niveau de diplomation croissant et, pour plusieurs, une longue expérience de l'enseignement universitaire, les chargé-es de cours au Québec constituent en fait un formidable bassin de ressources sous-utilisées. Les trois-quart d'entre eux détiennent au moins un diplôme de maîtrise, le tiers a complété une scolarité de doctorat et 14% l'a en main. Les chargé-es de cours ont en moyenne près de huit ans d'expérience dans l'enseignement universitaire et 30% d'entre eux dépassent les dix ans d'expérience.

Dans un contexte budgétaire serré, alors que les ressources disponibles se font rares, il est scandaleux qu'on n'utilise pas mieux des ressources déjà en place pour

permettre à l'université québécoise de relever les défis auxquels elle est confrontée. La situation d'extériorité qui caractérise encore trop de chargé-es de cours dans le réseau universitaire est absurde et contre-productive, à un moment où les préoccupations pédagogiques prennent tant d'importance.

Il est inadmissible que celles et ceux qui dispensent la moitié des enseignements universitaires ne soient pas, pour la plupart, intégrés à la vie académique des établissements. Elles et ils ne sont pratiquement jamais consultés sur les questions d'enseignement: évaluation et révision de programmes, stratégies pédagogiques, élaboration de nouveaux programmes, etc. Ce rapport d'extériorité vécu par des individus en regard de l'organisation de leur propre travail est une aberration pour l'institution universitaire et va à l'encontre des intérêts des étudiantes et des étudiants.

La marginalisation de ces enseignantes et de ces enseignants témoigne de la marginalisation de l'enseignement à l'université. Il est encore temps de redonner à cette fonction sa place centrale. Les professeur-es de concert avec les chargé-es de cours et au nom du corps enseignant, doivent trouver la formule qui leur permettra de travailler côte à côte avec les autres catégories de personnel pour définir ensemble les orientations et les politiques universitaires et faire de l'université un milieu de vie encore plus propice aux activités académiques.

L'université doit cesser d'être une gare ou un aéroport où les gens passent sans s'arrêter. Elle doit redevenir un lieu d'enseignement et de recherche réalisés par une communauté bien en vie, heureuse de se consacrer à l'avancement des connaissances et à leur diffusion.

La demande sociale pour la recherche augmente. Elle a pris avec l'enseignement aux deuxième et troisième cycles, une importance prépondérante dans la tâche des professeur-es. Dans ce contexte, il nous apparaît incontournable d'intégrer

pleinement les chargé-es de cours à la mission de formation des institutions universitaires québécoises.

C'est l'organisation du travail enseignant que nous questionnons. D'un côté, il y a les professeur-es qui voient leur tâche de plus en plus morcelée selon une modulation tendant à départager celles et ceux faisant de la recherche et dirigeant des étudiantes et des étudiants aux 2e et de 3e cycles, de celles et de ceux qui se voient confinés à l'enseignement, à l'administration au niveau intermédiaire et aux services

à la collectivité. De l'autre côté, on trouve un fort contingent de chargé-es de cours qui enseignent et qui aspirent à être mieux intégrés à la vie de leur département et de leur université. Cette segmentation de la fonction enseignante au nom de la productivité n'est que l'avatar d'une vision tayloriste de la production universitaire qui assèche le terreau de la vie intellectuelle. Cette vie faite d'échanges et de communauté se développe mal quand l'organisation du travail académique empêche les principaux acteurs de travailler ensemble à la mission des établissements.

- **L'intégration des chargé-es de cours**

Une véritable réorganisation du travail dans les universités est nécessaire si nous voulons répondre aux besoins de connaissances de notre société. Déjà amorcée à travers le processus d'intégration des chargé-es de cours, elle passe par un nouveau partage des tâches entre les chargé-es de cours et les professeur-es.

Ce que nous exposons ici n'est pas un concept creux ou une vision de l'esprit. Il s'agit d'une idée riche et féconde pour la revalorisation de l'enseignement et elle se vit déjà dans plusieurs universités. C'est à l'UQAM qu'elle est la plus avancée et obtient le plus de résultats, tant pour les enseignantes et les enseignants, pour les étudiantes et les étudiants, que pour l'université. Dans son mémoire présenté aux états généraux sur l'éducation, le Syndicat des chargées et chargés de cours de l'UQAM, le SCCCUQ, décrit l'intégration comme un processus qui exprime un choix fondamental: celui d'impliquer et d'associer ses chargé-es de cours à la mission

enseignement et de les considérer à part entière dans la conception, le développement et l'amélioration de la qualité de l'enseignement. La direction de l'UQAM souscrit d'ailleurs à cette définition. Cette expérience à l'UQAM est très intéressante parce qu'elle a atteint une maturité appréciable depuis son implantation en 1990.

Les différents projets d'intégration réalisés à l'Université du Québec à Montréal - il est question ici de plusieurs centaines de projets étalés sur les cinq dernières années - ont touché à la refonte des programmes, à l'harmonisation des méthodes pédagogiques, des contenus et des évaluations de cours, à l'organisation de comités de support à l'encadrement, à la réalisation de nouveaux outils de référence, à la création de matériel pédagogique à la fine pointe des technologies actuelles, à l'innovation en matière d'expériences pédagogiques, à la mise sur pied de tables de concertation réunissant les deux corps enseignants, à l'organisation de colloques et à la mise en commun de ressources pour assurer une meilleure coordination des enseignements. Des projets ont également favorisé la participation des chargé-es de cours à toutes les instances locales et institutionnelles où se discute l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Cette description de projets d'intégration n'est qu'une simple illustration de ce qu'elle peut signifier.

Intégrer les chargé-es de cours, c'est également augmenter leur charge de travail par l'élargissement de leur accès à l'enseignement (formation continue non créditée, sur mesure, etc.). C'est développer leur participation aux instances universitaires, y compris aux assemblées départementales. C'est revoir le partage des tâches quant à l'accueil et à l'orientation des étudiantes et des étudiants de même que leur encadrement, quant à la production de matériel pédagogique, aux services aux collectivités, à la conception de programmes de formation sur mesure, et dans un avenir proche, quant à la conception de cours pour différents supports informatiques. Plusieurs chargé-es de cours font aussi de la recherche. Là encore, il s'agit de compétences et d'expertises non reconnues et sous-utilisées par les institutions universitaires.

Pour les chargé-es de cours, la réalisation de l'intégration tant institutionnelle que pédagogique signifiera de plus que ces personnes seront membres à part entière de la communauté universitaire. Ce sera aussi la reconnaissance de leur apport à titre de professionnels, peu importe leur statut d'emploi. Le résultat de l'intégration permettra la consolidation de leur sentiment d'appartenance, la réduction de leur statut de précarité à moyen terme et amènera inévitablement une redéfinition du statut des chargé-es de cours. Elle ne peut qu'être bénéfique pour la qualité de la formation dispensée aux étudiantes et aux étudiants dans les universités québécoises.

CONCLUSION

Tout au long des pages qui précèdent, nous avons soutenu que l'école n'a plus les moyens de sa mission.

Défendre cette thèse, dans les temps difficiles que nous vivons, ne va pas de soi. Les pays qui sortiront plus forts de la "crise de l'école" seront ceux qui auront le courage d'admettre cette réalité et le dynamisme de mettre graduellement en place les mesures nécessaires pour y remédier.

Voilà pour nous, le véritable enjeu des états généraux. Ou bien la société québécoise abdique le rôle social de l'école et refuse d'investir plus et mieux en éducation: il faudra alors cesser de critiquer l'école et d'entretenir à l'égard de sa mission des espoirs sans commune mesure avec ce qu'elle peut concrètement réaliser. Ou bien on accepte que la réalité moderne commande de nouveaux efforts en faveur de l'école et on confie au gouvernement la tâche de revoir, en conséquence, ses politiques économiques et l'ensemble de la fiscalité.

Nos choix pour l'école de demain sont limpides.

Ils passent par une bonification importante des moyens mis à la disposition de l'école primaire, pour favoriser d'entrée de jeu la réussite. Ils passent par une révision du curriculum du secondaire, par un désengorgement des classes et, là aussi, par un élargissement du soutien à la réussite.

Ils passent par une motion de confiance concrète envers l'expertise des enseignantes, des enseignants, des chargés-es de cours, à tous les niveaux.

Ils passent par un renforcement du réseau collégial, par un élagage des contrôles bureaucratiques, par un examen, préalable aux décisions, des liens à privilégier entre l'école et l'entreprise. Ils passent par une politique cohérente de formation continue et l'intégration administrative de l'éducation des adultes au collégial.

Ils passent aussi par une université résolument orientée vers une accessibilité large à la connaissance, qui intègre les forces vives de l'enseignement universitaire que sont les chargé-es de cours.

Plusieurs de ces choix ne supposent pas autre chose qu'une meilleure utilisation des ressources existantes, jointe à la réelle volonté politique de relancer l'école par celles et ceux qui la font. Mais la relance de l'éducation et la recherche d'une véritable accessibilité à la réussite sont indissociables du débat sur l'amélioration du financement du système scolaire. Nous croyons que la population du Québec a le droit de voir la question de l'avenir de l'école québécoise se poser en ces termes.

BIBLIOGRAPHIE

BAILLARGEON, Normand, *Le Devoir*, 16 mai 1995.

BERTRAND, Denis, *Le travail professoral démystifié*, Montréal, PUQ, 1991.

BERTRAND, Denis, *Le travail professoral reconstruit : Au-delà de la modulation*, Montréal, PUQ, 1993.

BISSONNETTE, Lise, *D'abord nettoyer*, Le Devoir, 12 mai 1995.

CONFÉDÉRATION DES SYNDICATS NATIONAUX (CSN), Mémoire FNEEQ, Le réseau des cégeps au coeur du progrès, octobre 1992.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, *Étude sur les cycles supérieurs*, Rapport de la Commission de la recherche universitaire, Ste-Foy, 1993.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, *Les chargés de cours dans les universités québécoises*, Ste-Foy, septembre 1989.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, *Les enjeux du système universitaire québécois. Vers une redéfinition des rapports entre les universités et la société*, Ste-Foy, 1993.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, *Rapport sur les perspectives et les défis du premier cycle universitaire québécois*, Ste-Foy, 1993.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'enseignement supérieur et le développement économique*, Québec, 21 janvier 1994.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Québec, 25 septembre 1992.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, Québec, 27 septembre 1991.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour des apprentissages pertinents au secondaire*, Québec, 4 novembre 1993.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Réactualiser la mission universitaire*, Québec, 29 septembre 1994.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Québec, 5 juillet 1994.

GOVERNEMENT DE L'ONTARIO, *Pour l'amour d'apprendre*, Rapport de la Commission royale sur l'éducation, Ontario, 1994.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964.

LE DEVOIR, *Le Québec a vingt ans d'avance avec ses cégeps, estime un expert européen*, 24 novembre 1992.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *La formation technique au collégial : les employeurs se prononcent*, Direction générale de l'enseignement collégial et Direction de la recherche et du développement, Québec, octobre 1992.

OCDE, Éducation et formation professionnelle pour le 21^e siècle, *Les formations en alternance : quel avenir?*, 1994.

TARDIF J., DÉSILETS M., PARADIS F., LACHIVER G., *Le développement des compétences : cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel*, Pédagogie collégiale, vol. 6, no 2, décembre 1992.