

# L'ÉDUCATION, un droit humain, une responsabilité sociale!

PLATEFORME EN ÉDUCATION DE LA CSN





# **L'ÉDUCATION, un droit humain, une responsabilité sociale!**

Plateforme en éducation de la CSN

JUIN 2012



## **L'éducation, un droit humain, une responsabilité sociale!**

Le texte intégral de la plateforme *L'éducation, un droit humain, une responsabilité sociale!* et son résumé sont disponibles sur le site internet de la CSN.

**PUBLIÉ PAR LA CONFÉDÉRATION  
DES SYNDICATS NATIONAUX**

### **Dépôts légaux**

Bibliothèque et Archives nationales du Québec 2012  
Bibliothèque et Archives Canada 2012  
ISBN : 978-2-89501-077-7

JUIN 2012

**[www.csn.qc.ca](http://www.csn.qc.ca)**

### **Recherche et rédaction**

Anne Thibault-Bellerose, Service des relations du travail de la CSN  
Anne Pineau, collectif du comité exécutif de la CSN

### **Contribution**

Le groupe de travail sur les politiques en éducation de la CSN, sous la responsabilité de Denise Boucher, vice-présidente de la CSN, composé de :  
Danielle Beaulieu, FEESP; Jean Bélanger, FP; Marie Blais, FNEEQ; Marie-Hélène Bonin, Service des relations du travail; Linda Christofferson-Dugré, FEESP; Marjolaine Côté, FEESP; Jean-Thomas Courchesne, comité national des jeunes; France Désaulniers, Service des communications; Yves Fortin, Conseil central de Québec–Chaudière-Appalaches; Chantale Larouche, Service des communications; Paul Lavergne, Conseil central du Cœur-du-Québec; Anne Leblanc, Service d'appui aux mobilisations et à la vie régionale; Anne Pineau, collectif du comité exécutif de la CSN; Anne Thibault-Bellerose, Service des relations du travail; Michel Tremblay, FP; Jean Trudelle, FNEEQ

### **Correction**

Nicole Cousineau, collectif du comité exécutif de la CSN

### **Révision et édition**

Lyne Beaulieu, Service des communications de la CSN

### **Production**


Service des communications de la CSN

### **Graphisme et illustrations**

Émilie Tremblay – <http://emilissime.com>

### **Impression**

Opale impressions



La Confédération des syndicats nationaux (CSN) est une organisation syndicale composée de près de 2000 syndicats qui regroupe plus de 300 000 travailleuses et travailleurs réunis sur une base sectorielle ou professionnelle dans 8 fédérations, ainsi que sur une base régionale dans 13 conseils centraux, principalement sur le territoire du Québec.

Depuis ses débuts, la CSN se préoccupe du développement et de la valorisation de l'éducation publique et gratuite ainsi que des personnels qui y œuvrent. Trois fédérations représentent plus directement les intervenantes et les intervenants du réseau scolaire : la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ), la Fédération des employées et employés de services publics (FEESP) et la Fédération des professionnelles (FP).

La CSN s'est dotée d'un groupe de travail sur les politiques en éducation, sous la responsabilité d'un membre du comité exécutif, composé de représentantes et de représentants des personnels œuvrant dans différents milieux et de représentants des conseils centraux. Ce groupe, actif depuis la fin des années 80, a pour mandat de conseiller le comité exécutif de la CSN sur les différentes questions relatives à l'éducation. Il a aussi été responsable de l'élaboration de la présente plateforme.

#### **NOTE AUX LECTRICES ET AUX LECTEURS**

Nous utiliserons ici différentes sources de données pour tracer le portrait de l'éducation. Malheureusement, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport n'a pas mis à jour ses statistiques depuis quelques années. Nous nous excusons pour cette situation indépendante de notre volonté.

L'ordre de présentation des recommandations à la fin de chaque sous-chapitre reflète généralement l'ordre dans lequel elles furent abordées dans le texte du chapitre. Il ne s'agit pas d'un ordre de priorité.

# Avant-propos

L'éducation est aujourd'hui un symbole de progrès social, un passeport de réussite, un élément de développement et de fierté incontournable. Bien que l'éducation soit un processus qui déborde largement le cadre de l'école, le réseau de l'éducation reste au cœur de l'acquisition et de la mise à jour de connaissances et de compétences tout au long de la vie. Son financement et sa valorisation sont donc, plus que jamais, des défis importants à relever.

Nous pouvons aujourd'hui être fiers de ce réseau qui a permis et permet encore à près de 1,8 million de Québécoises et de Québécois d'avoir accès à un outil d'émancipation et d'acquisition de savoirs digne d'une société développée et socialement juste. Malheureusement, au fil des années et sous l'impulsion néolibérale, l'État québécois se déresponsabilise progressivement de son développement, au point d'en miner l'accessibilité.

La CSN a toujours revendiqué et défendu les principes de démocratie et de bien commun en matière d'éducation. C'est avec grand plaisir que je vous présente cette plateforme *L'éducation, un droit humain, une responsabilité sociale!* qui dresse un portrait du système d'éducation à tous les ordres d'enseignement : primaire, secondaire, collégial, universitaire, et même au-delà avec la formation continue. Elle met à jour la plateforme de 1991 et synthétise les positions de la CSN en matière d'éducation. Elle servira de point d'appui dans nos luttes et nos prises de position futures.

Je tiens à remercier tous ceux et toutes celles ayant participé à la réflexion qui a permis la rédaction de ce document. Je tiens tout particulièrement à souligner le travail actif et constructif tout au long du processus d'écriture des membres du groupe de travail sur les politiques en éducation de la CSN.

L'accès universel à une éducation de qualité est un droit dont tous les Québécois et toutes les Québécoises doivent bénéficier. L'éducation permet d'appréhender le monde et favorise l'exercice de la citoyenneté. Elle assure l'épanouissement de la personne et son insertion dans la vie sociale et professionnelle. Défendre l'éducation, c'est défendre le progrès social, une société juste et démocratique ainsi que l'émancipation individuelle.

Denise Boucher  
*Vice-présidente de la CSN*

# Table des matières

- 8 **INTRODUCTION : L'éducation, une priorité nationale à réaffirmer!**
- 13 **LE PRIMAIRE ET LE SECONDAIRE**
- 14 – **Portrait démographique**
  - 14 – L'explosion de besoins particuliers : vers une école plus intégratrice
  - 17 – L'étudiant issu de l'immigration
  - 17 – L'étudiant autochtone
  - 20 – **Les nouveaux enjeux en éducation**
  - 20 – Une réforme et ses axes
  - 21 – La lutte au décrochage scolaire
  - 26 – **La tendance à la marchandisation**
  - 26 – Déplacement vers le marché privé
  - 30 – Et les commissions scolaires
- 33 **L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**
- 34 – **L'enseignement à distance**
  - 36 – **Le collégial**
  - 37 – Les étudiants du collégial
  - 48 – Précarisation d'un secteur
  - 51 – **L'université**
  - 51 – Démographie et nouveaux étudiants universitaires
  - 52 – Nouvelle gestion de l'université
  - 57 – Les modes de financement
  - 61 – Des changements qui ont des conséquences
- 65 **LA FORMATION CONTINUE**
- 65 – **Le goût d'apprendre**
  - 66 – Littératie : favoriser la confiance et la mobilité
  - 69 – **La formation : apprendre par et pour le travail**
  - 71 – **Formation institutionnelle : apprendre comme point de départ**
  - 71 – Formation professionnelle et technique
  - 73 – La formation continue à l'université
- 76 **CONCLUSION : L'éducation, un droit humain, une responsabilité sociale!**
- 79 **Les grandes orientations de la CSN en éducation**
- 82 ANNEXE 1 : Structure du réseau de l'éducation
- 84 ANNEXE 2 : Les recommandations de la CSN en éducation
- 90 Bibliographie
- 94 Liste des tableaux



## L'éducation, une priorité nationale à réaffirmer!

En matière d'éducation, le Québec a fait dans les années 60 un prodigieux bond en avant. Le gouvernement de Jean Lesage incarne alors les aspirations de toute une population désireuse de sortir de la «grande noirceur». L'éducation fera l'objet d'une réforme complète, que réclament d'ailleurs depuis des années le mouvement syndical et des groupes de femmes. Les travaux de la Commission d'enquête sur l'éducation vont durer cinq ans, de 1961 à 1966. Trois cents mémoires sont déposés et la Commission tiendra plus de quatre cents séances de discussion et d'audition partout au Québec. Le rapport Parent, fruit de ces consultations, fait 1500 pages et compte plus de 600 recommandations. Les thèmes centraux, et toujours d'actualité, de cette réforme étaient : l'égalité d'accès pour tous, la gratuité scolaire, la prise en charge de l'éducation par l'État et une structure démocratique pour le système d'éducation.

L'éducation, clé de voûte de la modernisation de la société et de la lutte aux inégalités sociales, devait désormais être universelle. Dans la foulée du rapport Parent, une nouvelle école québécoise est mise en place. L'école républicaine se veut accessible à tous, indépendante et ambitionne de former les citoyennes et les citoyens de l'avenir : «l'homme moderne n'habite plus le même univers que ses ancêtres» (rapport Parent, 1964). On crée le ministère de l'Éducation, et les travaux de son premier titulaire, Paul Gérin-Lajoie, donnent un sens concret à ce changement profond en consacrant l'éducation comme un droit, plutôt qu'un privilège.

Cette démocratisation aura eu plusieurs conséquences. Elle permet un rattrapage scolaire fulgurant pour la population francophone, jusque-là beaucoup moins instruite que la communauté anglophone. Elle assure aux filles une accessibilité aux savoirs jamais égalée. Elle permet également de s'attaquer aux inégalités entre les classes sociales. En effet, la gratuité et l'accessibilité ont conduit à une plus grande mixité sociale au sein des écoles, à moins d'étanchéité entre les classes sociales. La démocratisation signifiera aussi l'implication du personnel de l'éducation, des parents, des étudiants et des citoyens dans les processus décisionnels ainsi que dans la gestion des établissements d'enseignement.

Aujourd'hui, les fondements de ce système éducatif sont attaqués; qu'il s'agisse de son caractère public, de la centralisation des pouvoirs au détriment de la gestion en collégialité, de la division sociale qu'engendre la prolifération d'écoles privées, par la sélection grandissante des élèves ou par l'augmentation des coûts de formation postsecondaire. Autant d'éléments qui compromettent directement l'accessibilité au système d'éducation.

Pierre angulaire du développement du peuple québécois, l'éducation est pour nous une valeur qu'il faut protéger et renforcer. Une éducation accessible, démocratique et de qualité est garante d'une société de demain dynamique et égalitaire. C'est pourquoi le gouvernement doit faire de l'éducation publique une



véritable priorité nationale et prendre tous les moyens pour la valoriser.

Par ailleurs, au-delà de la formation scolaire, l'éducation est aussi un pilier d'une démocratie citoyenne vigoureuse. C'est pourquoi le curriculum scolaire devrait inclure une formation politique, syndicale et en économie.

En 1991, la plateforme CSN abordait bien sûr les conditions de travail du personnel, mais aussi des questions sociales comme la déconfessionnalisation, la langue d'enseignement et la privatisation du système d'éducation. Synthèse de nos différentes résolutions en matière d'éducation, elle reposait sur les principes fondamentaux d'accessibilité, de gratuité et d'universalité et concernait l'ensemble du réseau de l'éducation. Les actions et les interventions de la CSN ont depuis été effectuées selon ces principes, toujours valides à nos yeux.

Mais depuis 1991, la société et la situation en éducation ont beaucoup évolué. Avec la mondialisation, le Québec s'est ouvert sur le monde. Notre système d'éducation se compare maintenant à ceux des pays dits développés, mais les problèmes qui sévissent ailleurs sont présents aussi chez nous. Le néolibéralisme s'étend et tente d'asservir les services publics, l'éducation comprise, aux diktats d'une économie capitaliste. La marchandisation de l'éducation, profondément engagée dans plusieurs pays, menace le Québec. Parallèlement, le monde des communications explose. Les nouvelles technologies bouleversent les repères traditionnels, les médias sociaux transforment les relations humaines, de même que le rapport à la connaissance et à l'école. De nouveaux problèmes se posent, en matière de mobilité de la main-d'œuvre, de standardisation internationale des systèmes d'enseignement, d'assurances qualité. Et on exige de l'école qu'elle remplisse tous les rôles : « (...) la demande adressée à l'institution scolaire s'accroît et se diversifie : enseigner, mais aussi socialiser, réparer les maux de la société, lutter contre les inégalités, épanouir les enfants<sup>1</sup> ».

Le contexte social a donc bien changé depuis les années 90, et c'est pour ajuster nos positions à la réalité

actuelle qu'il est temps de mettre à jour notre analyse des différentes facettes de l'éducation. À partir des mêmes principes qui nous guident depuis longtemps, nous renouvelons donc, avec cette plateforme, nos grandes orientations en éducation afin de guider nos actions et nos revendications, présentes et futures.

Nous porterons un premier regard sur l'éducation aux ordres d'enseignement primaire et secondaire<sup>2</sup>. L'évolution démographique et les caractéristiques des jeunes ont passablement modifié le visage des classes québécoises. La lutte au décrochage y a pris une importance nouvelle. On y constate aussi un clivage social accentué, avec en toile de fond une privatisation sournoise du système scolaire québécois et une précarisation de plus en plus importante du personnel.

Nous aborderons ensuite l'enseignement supérieur, nous attardant d'abord au secteur collégial qui demeure un puissant moteur de réalisation des aspirations scolaires. L'accès aux études collégiales est toutefois plus ardu pour certains étudiants vivant dans les régions éloignées des grands centres ou pour ceux présentant des besoins particuliers. Toutefois, la pression s'accroît dans les collèges pour augmenter les taux de diplomation et de persévérance scolaire. Si ces objectifs sont louables, ils devraient cependant commander des ressources supplémentaires. Sinon, le danger est grand de voir sacrifiées les exigences de formation. On constate, par ailleurs, une pernicieuse concurrence entre les établissements et une dégradation des conditions d'emploi du personnel.

Quant aux universités, si les missions qui leur sont assignées n'ont pas formellement changé, les orientations qu'elles prennent actuellement sont fort inquiétantes. En fait, l'émergence d'une « économie du savoir » mercantile a des conséquences bien concrètes sur le réseau

---

1. Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Pluriel, 2008.

2. Voir l'annexe 1 sur les structures du réseau de l'éducation pour plus de détails sur les lois, les ordres d'enseignement et les types de diplômes ayant cours dans le système d'éducation actuel.

universitaire et sur son financement. On met l'université au service de l'industrie par le biais de la recherche et du développement, on lui impose le modèle de gestion de l'entreprise privée, on compromet sa mission sociale. On subordonne enfin son financement à une forme de rentabilité; les secteurs « non rentables » comme les sciences humaines reçoivent de moins en moins, au profit de créneaux de recherche commercialisables. On compromet en outre l'accessibilité par une hausse des droits de scolarité qui, loin d'améliorer les finances de l'université, servira en fait à déresponsabiliser l'État de l'enseignement supérieur.

Nous traiterons finalement de la formation dans l'optique d'un apprentissage tout au long de la vie. Pour les travailleuses et les travailleurs, la formation continue est essentielle; elle leur permet de s'adapter aux bouleversements du marché de l'emploi et de maintenir leurs capacités de mobilité, leur employabilité et leur autonomie. Le dispositif de formation continue doit offrir l'opportunité d'acquérir une formation de base pour celles et ceux qui en ont besoin et assurer le développement et la reconnaissance des compétences, soit en milieu de travail soit dans le réseau de l'enseignement. Il doit en outre permettre des possibilités de développement personnel et citoyen. L'implication syndicale est la clé de voûte de ce secteur. Sans la participation du syndicat à la détermination des besoins et à la distribution équitable de la formation, cette dernière est vouée à l'échec.

Chacune des sous-sections de chapitre de cette plateforme se termine par des recommandations en lien avec les analyses présentées. Nous avançons en conclusion 10 grandes orientations qui guideront nos actions et nos positionnements futurs. Mais notre revendication première, celle qui traverse toute la plateforme, concerne la défense et la valorisation du réseau de l'éducation par l'État.

## L'ÉDUCATION PUBLIQUE

### **La CSN recommande donc :**

1. que le gouvernement fasse de l'éducation publique une véritable priorité nationale et qu'il prenne tous les moyens pour la valoriser.





# Le primaire et le secondaire

Depuis les années 90, l'école primaire et secondaire a connu divers bouleversements, notamment en ce qui a trait au cheminement scolaire. Pensons, entre autres, à l'introduction de la maternelle à temps plein à cinq ans et au déploiement d'un réseau de services de garde éducatifs à la petite enfance qui, par une approche adaptée aux enfants du préscolaire, assurent de meilleures chances de réussite scolaire<sup>3</sup>.

L'enseignement primaire et secondaire s'est aussi vu imposer une réforme censée aider les plus faibles. Des cibles de réussite ont été fixées aux commissions scolaires et l'on assiste à une progression de l'individualisation des besoins de l'élève et à un accroissement de la division sociale au sein du système scolaire. Les projets spéciaux et les politiques de soutien à la persévérance et à l'adaptation scolaire se multiplient, sans grande cohérence ni coordination. Par ailleurs, plutôt que de favoriser la solidarité entre élèves d'origines et de forces diverses, on opère une séparation sociale néfaste.

Ce clivage pourrait facilement mener au développement d'un réseau à deux vitesses. Les pratiques de sélection

des écoles privées, en milieu urbain surtout, connaissent actuellement un certain ralentissement, essentiellement à cause d'une baisse de clientèle; mais plusieurs écoles du réseau public en ont adopté les manières, si bien que deux réseaux parallèles semblent se développer : l'un privé ou public qui sélectionne les élèves, et l'autre, essentiellement public, qui accueille tous les autres. Le premier, «écrémant» les élèves les plus performants, laisse le deuxième anémique, aux prises avec la difficile mission d'intégrer, de motiver et de mener vers la réussite les élèves aux besoins les plus disparates. Cette tâche est d'autant plus difficile que, loin d'augmenter les ressources du réseau public, le gouvernement procède plutôt à des compressions tout en lui imposant une obligation de résultat selon le modèle de l'entreprise privée. Vampirisé, sous-financé et soumis à des standards de «performance» managériaux, le réseau public peine à satisfaire à toutes les attentes et se retrouve souvent, dès lors, au banc des accusés.

---

3. Pour plus de détails sur nos positions sur les services de garde, veuillez consulter la plateforme CSN, *Des services de garde éducatifs, de qualité. Un droit pour chaque enfant*, 2010.

# Portrait démographique

Entre 1990-1991 et 2006-2007, le nombre d'élèves fréquentant le réseau scolaire a été en constante diminution (-5 %) pour atteindre son plancher minimal en 2007. Par contre, en raison d'une croissance du nombre de naissances observée depuis quelques années et d'un bilan migratoire positif, une augmentation des effectifs des commissions scolaires du Québec s'est amorcée en 2008 et devrait atteindre son apogée en 2015. (VOIR LE TABLEAU 1) Plus spécifiquement, les effectifs du primaire ont terminé une phase de décroissance en 2010 pour amorcer une remontée. Au secondaire, on enregistre une baisse depuis 2007, mais un redressement s'effectuera dès 2015.

Si les commissions scolaires anglophones sont sous la moyenne provinciale, il y a aussi de grandes variations entre les commissions scolaires francophones. La situation démographique se complique dans certaines régions<sup>4</sup> plus éloignées des grands centres, quoique la tendance nationale demeure présente.

Une société qui a à cœur la valorisation du savoir et de l'apprentissage se doit de préserver l'accès à une éducation de qualité, quel que soit le lieu de résidence. La survie de nombreux petits villages peut en outre dépendre du financement de petites écoles. Les jeunes couples hésitent en effet à se fixer dans des localités où école primaire rime avec transport éreintant pour les petits.

*Les élèves ayant des besoins particuliers sont identifiés comme «élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage» (EHDA). En ce moment, la proportion de ces élèves atteint près de 20 %.*

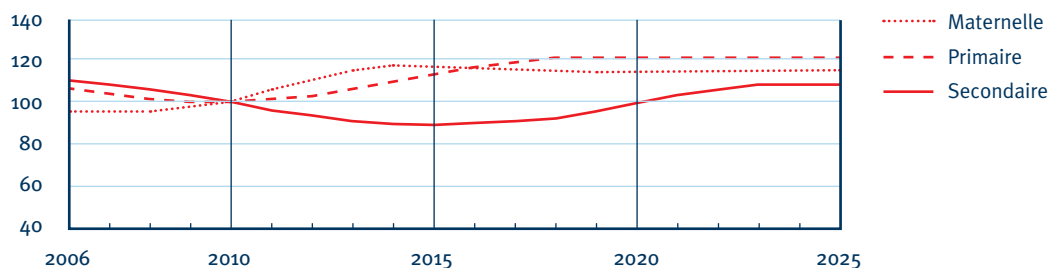
## L'explosion de besoins particuliers : vers une école plus intégratrice

Traditionnellement, l'éducation a consisté en un processus à sens unique où l'élève apprenait par l'enseignement strictement magistral. Cette vision hiérarchique fut progressivement remise en cause par des pédagogues et des humanistes. L'attention s'est alors tournée vers l'étudiant; jusque-là identifié comme un *objet* de l'éducation, il en devient le *sujet apprenant* et voit désormais ses besoins particuliers reconnus et légitimés. Ce processus suit le courant d'individualisation de la société contemporaine. L'individu, l'apprenant, devient le centre d'intérêt premier.

Paradoxalement, cette prise en compte de l'individu peut se retourner contre lui. Ainsi, sous la double pression de l'individualisme et d'une vague de psychologisation<sup>5</sup> des comportements sociaux, certaines caractéristiques personnelles de l'individu peuvent désormais être considérées comme un dysfonctionnement psychique ou physique. L'enfant turbulent, par exemple, n'est pas simplement «tannant» aux yeux de la société, il est aussi suspecté de dysfonctionnement cognitif ou comportemental. Les élèves aux «déficits» et aux troubles psychologiques deviennent alors sujets de recherche. L'attention en éducation, comme dans la société, est ainsi détournée d'une approche sociale vers une approche individuelle, les problèmes étant dorénavant liés à la personnalité ou à la physiologie des élèves.

Le thème des difficultés d'apprentissage imprègne donc la recherche et la pédagogie et structure les efforts de l'ensemble du système. Si cette approche appelle à certaines critiques, il faut convenir qu'elle a, par ailleurs, permis la reconnaissance de problèmes jusque-là tus ou ignorés.

**TABEAU 1** Évolution de l'effectif selon l'ordre d'enseignement de 2006 à 2025  
(30 septembre 2010 = 100)



Source : MELS, Analyse des tendances démographiques, 2011.

**TABEAU 2** Effectif des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) en formation générale des jeunes

ORDRE D'ENSEIGNEMENT	ENSEMBLE DE L'EFFECTIF		
	2002-2003	2005-2006	2009-2010
Primaire	71 156 (13,3 %)	75 222 (15,7 %)	76 804 (17,9 %)
Secondaire	61 180 (16,3 %)	74 611 (18,6 %)	82 156 (22,2 %)
<b>Total</b>	<b>135 563 (13,5 %)</b>	<b>153 183 (15,9 %)</b>	<b>162 800 (18,4 %)</b>

Source : MELS, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, Direction de l'adaptation scolaire, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 31 janvier 2010.

Les élèves ayant des besoins particuliers sont identifiés comme «élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage» (EHDAA). La définition de ce qu'est un EHDAA a fluctué au cours des années, et ce, au gré des connaissances psychopédagogiques, des grilles de financement et des différentes politiques gouvernementales. On peut même se demander si la grille de financement actuelle n'a pas un effet inflationniste sur le nombre d'élèves diagnostiqués. Présentement, les EHDAA se divisent en deux grandes familles : les élèves avec des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et les élèves handicapés. Pour être «reconnu» comme tel, l'élève doit faire l'objet d'un diagnostic par une ou un spécialiste, puis d'une reconnaissance par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

S'il faut appréhender les données de manière prudente, étant donné le peu d'indicateurs fiables et objectifs, on peut quand même évaluer qu'en ce moment, la proportion de ces élèves atteint près de 20 % dans les commissions scolaires. De 2002-2003 à 2009-2010, leur pourcentage a augmenté de 36 %. (VOIR LE TABLEAU 2) La hausse est perceptible à tous les ordres d'enseignement, mais est plus marquée au secondaire.

- Entre 2010-2011 et 2025-2026, les prévisions pour ces régions sont plutôt à la baisse : Bas-Saint-Laurent (-1,6 %), Saguenay-Lac-Saint-Jean (-1,7 %), Côte-Nord (-5,5 %) et Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine (-6 %).
- Psychologisation : «Établissement d'une relation causale entre les opinions d'un sujet et ses caractéristiques psychologiques. Les positions d'un sujet sont réduites à ses propriétés internes, «naturelles», ses traits de personnalité. C'est une forme de naturalisation», Psychologie-sociale.com, juin 2011.

Par contre, le nombre reconnu d'EHDA par le ministère ne reflèterait pas le nombre réel d'enfants ayant besoin d'une aide particulière, ce qui soulève un problème important d'offre de services.

Déjà, pour ce qui touche les élèves «reconnus», l'impact sur le réseau est tangible : pressions plus grandes sur les intervenantes et les intervenants pour agir selon des besoins individualisés, augmentation et complexification de la charge des personnels de l'éducation, accroissement des besoins en services spécialisés, etc.; sans compter que les ressources sont souvent mal utilisées et que les personnels de l'éducation travaillent encore trop peu en synergie. À titre d'exemple, signalons que les «ratios» d'élèves par classe sont ajustés pour tenir compte de la présence d'EHDA, mais qu'ils ne trouvent pas leur équivalent dans les services de garde. De plus, il faudrait que l'horaire et la formation des éducatrices qui y travaillent soient actualisés à cet égard.

Faut-il, par ailleurs, nécessairement inclure tous les jeunes EHDA dans les classes régulières? Invoquant, notamment, les droits de la personne, certains parents et chercheurs en pédagogie s'opposent à leur exclusion de ces classes. Or, l'inclusion<sup>6</sup> présuppose un enseignement adapté, sinon individualisé, des relations de coopération entre les acteurs (élèves, personnels de l'éducation, directions d'écoles et parents) et davantage de ressources humaines et matérielles en classe.

Pour la CSN, l'intégration<sup>7</sup> des EHDA est bien sûr souhaitable, mais le problème se pose particulièrement sur le plan des ressources. Par ailleurs, l'intégration a des limites tant pour l'élève en difficulté que pour le reste de la classe. Certains d'entre eux nécessitent un soutien que seuls des spécialistes ou une école spécialisée peuvent offrir. Malgré toute sa bonne volonté et ses connaissances, un enseignant ne peut pas remplacer un orthophoniste ou un éducateur spécialisé. L'intégration doit se faire dans le respect des compétences du personnel en place. Si le ministère veut encourager l'intégration, il devra l'assortir des ressources d'aide nécessaires en classe comme à l'extérieur de celle-ci.

Soulignons, par ailleurs, la tendance à créer dans certaines écoles des classes surspécialisées (par exemple :

une classe composée seulement d'enfants dyslexiques ou d'enfants atteints du syndrome d'Asperger). Le gouvernement doit s'assurer que les classes ou les écoles spécialisées ne visent que les élèves ayant besoin de services spécialisés et soutenus, et dont l'intégration en classe régulière oblige à des accommodements trop lourds. Autrement, cette division des classes par «trouble» ne favorise pas la mixité sociale.

***Dans un environnement où la faim, la marginalisation ou la violence font partie du quotidien, les problèmes scolaires s'expliquent aisément par le milieu. Les facteurs sociaux sous-jacents aux problèmes d'apprentissage ne doivent pas être occultés.***

Enfin, s'il convient de développer le soutien et la prévention, le danger existe de stigmatiser<sup>8</sup> les jeunes comme «jeunes à problèmes». Il est donc essentiel d'encourager la recherche et le développement en matière d'intervention et d'intégration respectueuses de ces derniers. Il est inacceptable de dissocier au passage les problèmes individuels des problèmes sociaux. Près de 30 % des élèves, dans certains milieux, reçoivent un diagnostic de difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (les milieux défavorisés, les communautés autochtones); cela indique qu'il y a nécessairement une dimension sociale au problème et qu'elle doit être prise en compte. Dans un environnement où la faim, la marginalisation ou la violence font partie du quotidien, les problèmes scolaires s'expliquent aisément par le milieu. Les facteurs sociaux sous-jacents aux problèmes d'apprentissage ne doivent pas être occultés.

Pour la CSN, s'assurer d'une égalité des chances pour le succès scolaire, quel que soit le diagnostic, passe par un financement adéquat des ressources de soutien à l'apprentissage, par une collaboration et une communication effectives des différents intervenants de l'éducation et des familles, par une meilleure circulation d'information entre les ordres et les établissements d'enseignement, par un respect des différences individuelles ainsi que par une prise en compte des facteurs sociaux sous-jacents.



Ce grand principe d'égalité des chances serait mieux servi par la ressource, encore trop mal utilisée par le réseau des commissions scolaires, que constituent les services de garde éducatifs en milieu scolaire. Les études ont pourtant démontré l'impact positif de leur fréquentation sur le développement des enfants et leur réussite<sup>9</sup>. Pour peu qu'il puisse déployer son plein potentiel, un service de garde est un fabuleux outil pour accroître l'égalité des chances; mais cela implique un changement dans le mode de financement. Tant que les services de garde en milieu scolaire seront soumis à l'autofinancement, ils ne pourront étendre leur portée éducative à l'ensemble des élèves d'une école. En outre, certaines écoles moins peuplées ou plus éloignées d'un grand centre urbain ne peuvent même pas offrir ce service aux parents actuellement, et ce, toujours à cause de la politique d'autofinancement. Or, si l'on entend réellement promouvoir l'égalité des chances, il est essentiel qu'un service de garde éducatif en milieu scolaire de qualité soit offert à tous les enfants sur le territoire du Québec. C'est pourquoi les services de garde devraient être reconnus par le ministère comme services complémentaires et, à ce titre, être universels et gratuits.

### L'étudiant issu de l'immigration

La salle de classe québécoise est en mutation. La présence d'élèves issus de l'immigration<sup>10</sup> est maintenant la norme et leur nombre ne cesse d'augmenter, tandis que le nombre des autres élèves tend à diminuer. Ainsi, de 1994-1995 à 2003-2004, la proportion d'élèves issus de l'immigration est passée de 13,7 % à 18,1 %, pour atteindre 20 % en 2010<sup>11</sup>.

La grande majorité de ces élèves vit sur l'île de Montréal. En 2009-2010, 50 % de tous les élèves montréalais étaient issus de l'immigration. Les autres régions d'accueil sont Laval, l'Outaouais et la Montérégie. La présence de ces élèves, dont il faut assurer l'intégration culturelle et linguistique, concourt à augmenter l'hétérogénéité des classes et à complexifier la tâche des enseignantes et des enseignants, tout comme celle du milieu éducatif scolaire en général. Le moins que l'on puisse dire, c'est que cette difficulté nouvelle n'a pas été prise en compte dans le financement général de notre système d'éducation ni dans l'évaluation de la lourdeur de la tâche des personnels.

Par ailleurs, les élèves issus de l'immigration de deuxième génération sont proportionnellement plus nombreux que l'ensemble des élèves qui reçoivent un enseignement en anglais. Les multiples assouplissements apportés à la loi 101 et le développement d'un réseau d'écoles d'immersion anglaise totalement privé ont favorisé une certaine désertion du réseau public francophone, ce qui compromet l'intégration de ces élèves à la société québécoise.

Cette intégration est névralgique. On doit s'assurer que tous les services et toutes les ressources d'accompagnement nécessaires sont disponibles. Mais, il est surtout crucial d'appliquer à tous, avec rigueur et équité, les règles linguistiques dont le Québec s'est doté pour favoriser la transmission et garantir la pérennité de sa langue. Les «écoles passerelles» permettant de contourner la loi 101 sont inacceptables. La loi doit s'appliquer équitablement à tous, même aux plus fortunés!

### L'étudiant autochtone

La question des étudiantes et des étudiants autochtones est complexe et souvent occultée. En effet, le développement de ces élèves est entravé par une réalité socio-économique difficile et un lourd passé. En 2007, dans le cadre d'un mandat d'initiative, la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale s'est penchée sur la réussite scolaire des Autochtones. Dans son rapport, elle rappelle comment le système d'éducation a été utilisé à des fins d'assimilation et comme outil de ségrégation :

6. L'inclusion : « Une école ou une classe inclusive accueille tous les élèves dans un même lieu. Aucun d'eux, qu'il s'agisse des élèves en difficulté ou des autres, n'est exclu et placé dans des dispositifs particuliers ou classes spéciales. » (Stainback et Stainback, 1992).
7. L'intégration : « est ce processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe l'intégration au processus de normalisation ». (MEQ, 1976).
8. Stigmatisation : « Réaction d'un groupe ou d'une société envers des personnes ou des groupes minoritaires, différents ou défavorisés, consistant à attribuer une étiquette qui les catégorise comme déviants. Sa fonction sociale est de détourner l'attention du problème posé par les personnes stigmatisées (maladie, chômage, etc.), et d'en justifier l'exclusion en les désignant comme responsables de leurs maux. », *educspe.com*, juin 2011.
9. Voir Conseil supérieur de l'éducation, *Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités*, 2006.
10. « Un élève issu de l'immigration est un élève qui est né à l'extérieur du Canada (première génération) ou qui est né au Canada (deuxième génération), mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada ou qui n'a comme langue maternelle ni le français ni l'anglais » (MELS, 2006).
11. Ibid.

**TABLEAU 3** Taux de décrochage chez les Autochtones et les Allochtones<sup>14</sup>, 2007–2010

POPULATION	TAUX DE DÉCROCHAGE
Premières Nations vivant à l'extérieur des réserves, Métis et Inuits	22,6 %
Premières Nations vivant à l'intérieur des réserves	25,8 %
Métis	18,9 %
Allochtone (Non-Autochtone)	8,5 %

Source : Statistique Canada, Enquête sur la population active, période de 2007–2010, 2010.

*Du début du siècle dernier jusque vers le milieu des années 1970, des milliers d'enfants autochtones ont été retirés de leur famille et placés dans des pensionnats. Ces établissements avaient pour mandat de les éduquer et de les assimiler, mais les résultats se sont avérés désastreux. De nombreux témoignages de mauvais traitements physiques et psychologiques ont été très bien documentés, mais ce ne sont pas là les seuls préjudices que les Autochtones ont subis.*

*Lors de leurs visites dans les communautés, les membres de la Commission ont été à même de constater, par le récit d'expériences vécues, qu'on interdisait aux enfants de parler leur langue maternelle ou de pratiquer leurs coutumes ancestrales dans ces pensionnats. On leur faisait croire que leur mode de vie était « primitif ». Avec le temps, un grand nombre ont fini par dédaigner le mode de vie de leur peuple et par se détacher de leur communauté. Une autre triste séquelle des pensionnats, c'est que ces enfants, devenus parents, n'avaient aucun modèle pour élever leurs enfants dans la culture traditionnelle<sup>12</sup>.*

Or, la mise en place d'un système d'écoles de bande n'a pas mis fin au régime de ségrégation sociale. En effet, ces écoles de bande reçoivent du gouvernement fédéral beaucoup moins en ressources financières comparativement aux écoles des commissions scolaires québécoises.

En fait, la formule de financement des écoles de bande, élaborée par le gouvernement fédéral en 1988, n'a pas été

révisée depuis pour tenir compte des développements en éducation<sup>13</sup>. Elle n'a pas, non plus, été indexée au coût de la vie depuis 1996, alors que Statistique Canada indique qu'entre 1997-1998 et 2003-2004, les coûts par étudiant au Canada ont augmenté, en moyenne, de 24 %, ce qui dépasse largement le taux d'inflation. Finalement, différents coûts liés à la technologie, aux bibliothèques ou au transport scolaire ne sont pas considérés.

Les nombreux problèmes avec lesquels doivent composer les communautés autochtones ont des répercussions sur la réussite scolaire. Une réalité socio-économique souvent très difficile, des problèmes de santé physique et mentale, la toxicomanie, le chômage et la marginalisation : autant de facteurs qui handicapent cette réussite et favorisent le décrochage. Des données récentes de Statistique Canada indiquent d'ailleurs un fort taux de décrochage. **(VOIR LE TABLEAU 3)**

Sans vouloir nous substituer aux peuples autochtones dans leurs demandes, nous sommes solidaires de leurs revendications. Nous considérons qu'il est plus que temps que les gouvernements reconnaissent la situation inacceptable des peuples autochtones et leur offrent les mêmes droits et conditions de réussite scolaire.

12. Commission de l'éducation, *Mandat d'initiative : La réussite scolaire des Autochtones*, Assemblée nationale du Québec, 2007.

13. Conseil en éducation des Premières Nations, *Historique de l'éducation chez les Premières Nations au Québec*, Campagne de sensibilisation à l'éducation des Premières Nations, 2010.

14. Allochtone : « (...) qui n'est pas originaire de la région où elle se trouve », *Dictionnaire.com*, juin 2011.

## LE PRIMAIRE ET LE SECONDAIRE

### Ainsi, la CSN recommande que :

2. le gouvernement québécois favorise l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) :
  - tout en reconnaissant que la classe régulière ne peut inclure tous les types d'élèves ni offrir tous les services ;
  - en dispensant les services d'aide par les réseaux publics ;
  - en assurant le financement adéquat du réseau public, l'accès à des services adaptés réels et suffisants, et ce, dès l'entrée au préscolaire ;
  - en investissant des fonds en recherche et développement pour élaborer de meilleurs outils de compréhension, d'intervention et de soutien au maintien des élèves dans le cadre le plus normatif possible ;
3. l'intégration des EHDA soit effectuée dans le respect des compétences respectives des différents intervenants en éducation et de leurs conditions de travail tout en favorisant une plus grande synergie des pratiques ;
4. le gouvernement tienne compte de l'impact de l'hétérogénéité grandissante des classes sur les allocations de ressources et les conditions de travail des personnels ;
5. les services de garde éducatifs en milieu scolaire soient reconnus comme des services éducatifs complémentaires et qu'à ce titre, ils soient offerts gratuitement à tous les élèves et ne soient plus soumis à un régime d'autofinancement, tels qu'ils sont définis par la Loi sur l'instruction publique, et que des ressources pour les élèves ayant des besoins particuliers soient aussi consenties pour les services de garde ;
6. le gouvernement respecte et applique de manière plus stricte les principes de la loi 101 en abolissant, entre autres, le droit d'accès aux écoles passerelles ;
7. les gouvernements fédéral et provincial fassent droit aux revendications des peuples autochtones en matière de financement adéquat et équivalent à celui du réseau public québécois.



# Les nouveaux enjeux en éducation

## Une réforme et ses axes

Dans les années 90, un raz-de-marée balaie l'univers de la pédagogie, un peu partout dans le monde occidental. Sous l'égide de l'OCDE<sup>15</sup> s'organise une révolution qui consiste à remplacer les « connaissances à transmettre » par des « compétences à acquérir ». Comme l'expliquent les auteurs de l'ouvrage *La nouvelle école capitaliste* : « Au cœur de la démarche de l'OCDE sur l'éducation, on trouve le postulat que les résultats souhaitables de l'éducation dépassent et doivent dépasser l'acquisition des seuls savoirs scolaires. D'où la première tâche fondamentale que l'OCDE cherchait à atteindre : définir ces contenus non strictement scolaires que la « société » est en droit d'attendre de son école<sup>16</sup>. »

*En parallèle à cette réforme, l'école publique s'inscrit dès lors dans une logique de marché (sélection des élèves, marketing, concurrence, etc.) qui nous apparaît incompatible avec ses missions qui touchent au bien commun.*

Au Québec, le virage pédagogique s'amorce à la fin des années 90. Le renouveau pédagogique est imposé par le gouvernement du Québec et présenté comme l'une des mises en œuvre découlant des États généraux sur l'éducation. Le renouveau n'est le fruit d'aucun consensus avec les enseignants, les parents ni même avec l'organisation scolaire. Il aura été compris et appliqué dans les écoles selon une géométrie très variable et avec peu de ressources dédiées à la formation des enseignantes et des enseignants.

Le renouveau poursuit trois objectifs. D'abord la diversification des modes pédagogiques (dont la valorisation des projets d'apprentissage); ensuite, comme il est mentionné précédemment, les compétences

remplacent les connaissances (on délaisse le savoir pour développer les habiletés qui permettront, au besoin, d'aller chercher le savoir nécessaire); finalement, l'apprenant devient le centre de l'apprentissage. Que reste-t-il aujourd'hui de cette fameuse réforme? Au gré de l'opinion publique, les différents ministres y ont apporté, tour à tour, tant de modifications qu'il est difficile de cerner avec exactitude ce qui reste du projet initial. Il est cependant fort possible que, même révisée sous certains égards, la réforme ait laissé derrière elle des effets structurants qu'il vaudrait la peine d'évaluer.

En parallèle à cette réforme, on a vu apparaître une pléiade de programmes spéciaux pour les écoles publiques. Si le but premier de ces programmes est de susciter la motivation et l'enthousiasme des élèves, ils visent aussi à rendre l'école publique plus attrayante face aux écoles privées. L'école publique s'inscrit dès lors dans une logique de marché (sélection des élèves, marketing, concurrence, etc.) qui nous apparaît incompatible avec ses missions qui touchent au bien commun. Elle va ainsi participer à la ségrégation des effectifs étudiants.

L'importance du parascolaire et des projets-écoles sur le rapport des jeunes vis-à-vis l'école n'est plus à démontrer. Toutes les écoles devraient avoir les moyens de créer des projets spéciaux afin de motiver les élèves et développer un sentiment d'appartenance à l'établissement, mais cela ne saurait se faire par la mise en concurrence des établissements publics<sup>17</sup>, et surtout pas à l'aide d'un processus de sélection des étudiants. Trop souvent, le rythme et la charge du cursus des projets spéciaux éliminent *de facto* les élèves ayant des notes plus faibles. Sont alors exclus les écoliers dits moyens ou faibles ainsi que bon nombre de jeunes qui proviennent de milieux défavorisés ou qui fréquentent une école secondaire située à l'extérieur des zones urbaines. Pourtant, des aménagements d'horaire et de services pourraient être apportés. Le Conseil supérieur de l'éducation est même d'avis qu'il conviendrait de réguler l'offre de formation pour éviter qu'elle n'ait des effets inégalitaires sur les jeunes, sur les établissements d'enseignement et sur l'ensemble du système scolaire<sup>18</sup>. Une offre de projets spéciaux permettant la sélection basée sur l'intérêt et le talent plutôt que sur les résultats scolaires peut tout aussi bien

atteindre les objectifs de motivation et a pour mérite de rejoindre tous les élèves.

À l'heure actuelle, les projets motivants et valorisés par la réforme scolaire s'élaborent aux dépens de l'égalité scolaire. Les élèves les plus performants sont recrutés pour ces projets mobilisateurs tandis que les « plus faibles », qui en auraient peut-être davantage besoin, sont laissés derrière, dans les classes régulières. Un régime de ségrégation scolaire est donc déjà bien en place dans tout le réseau public.

### **Trop souvent, le rythme et la charge du cursus des projets spéciaux éliminent de facto les élèves ayant des notes plus faibles.**

La CSN s'est déjà positionnée contre cette division sociale au sein même de l'école ou du réseau scolaire public. La justice sociale commande un accès pour toutes et tous à une éducation de qualité, motivante et holistique. Les plus récentes analyses de PISA<sup>19</sup> révèlent d'ailleurs que, dans un pays donné, plus les classes d'une école sont hétérogènes, plus les résultats scolaires globaux sont forts. À l'inverse, les sociétés à fortes divisions sociales et aux salles de classe homogènes développent de fortes élites scolaires, mais au prix d'une population moins éduquée<sup>20</sup>.

### **La lutte au décrochage scolaire**

Dans le dernier demi-siècle, plusieurs jeunes Québécois ont quitté l'école avant l'obtention d'un diplôme secondaire. Pourquoi un tel choix, alors même que la sous-scolarisation limite l'accès à de nombreuses ressources culturelles et qu'elle compromet la capacité de prise en charge par l'individu de sa santé, de ses finances personnelles, de sa vie familiale, etc.? Certains décrocheurs précoces risquent même de devenir des analphabètes fonctionnels.

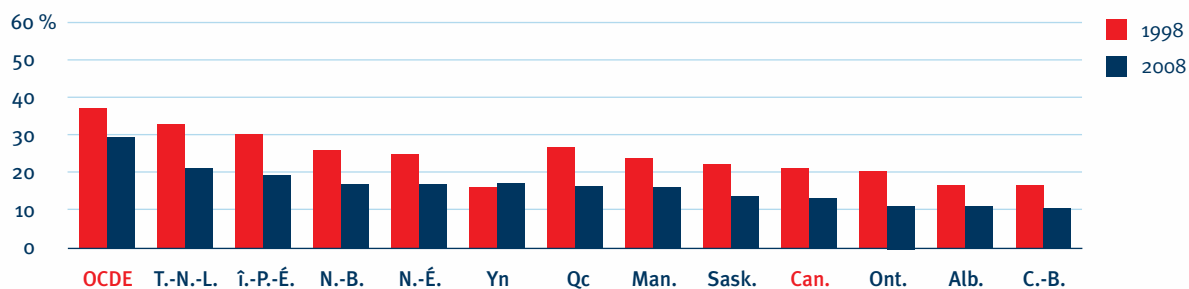
Pour avoir un portrait de la situation, nous présentons deux blocs statistiques : l'un provenant du gouvernement du Québec et l'autre de Statistique Canada. Les deux gouvernements n'évaluent pas le décrochage scolaire à l'aide des mêmes données. Il se peut donc que de

grandes disparités ressortent. Pour Statistique Canada, le décrochage scolaire s'évalue selon le pourcentage des jeunes de 20–24 ans<sup>21</sup> détenant un diplôme d'études secondaires. En 2008, au Québec, il est de 85,4 % (contre 89,5 % au Canada et 83 % pour les pays de l'OCDE)<sup>22</sup>. Comme 3,4 % des jeunes de cet âge sont aux études pour compléter leur diplôme, on obtient un taux de décrochage (jeunes de 20–24 ans sans diplôme d'études secondaires) de 11,2 % pour le Québec (8,5 % au Canada). (VOIR LE TABLEAU 4) Si ces résultats sont alarmants, il faut noter malgré tout qu'en 1990-1991, le taux de décrochage était de 17,4 % au Québec et de 16,6 % au Canada. Le Québec a donc réduit son nombre de décrocheurs de 6,2 points de pourcentage en 20 ans.

Au MELS, les taux de décrochage incluent toutes les étudiantes et tous les étudiants qui ont cessé un programme au cours de l'année, y compris les individus qui ont pu se réinscrire dans la même année à un autre programme d'études. En 2007, le taux de décrochage scolaire a été évalué en moyenne à 27,8 % chez les moins de 20 ans dans l'ensemble de la population, mais il grimpe à 35 % chez les jeunes de milieux dits défavorisés<sup>23</sup>.

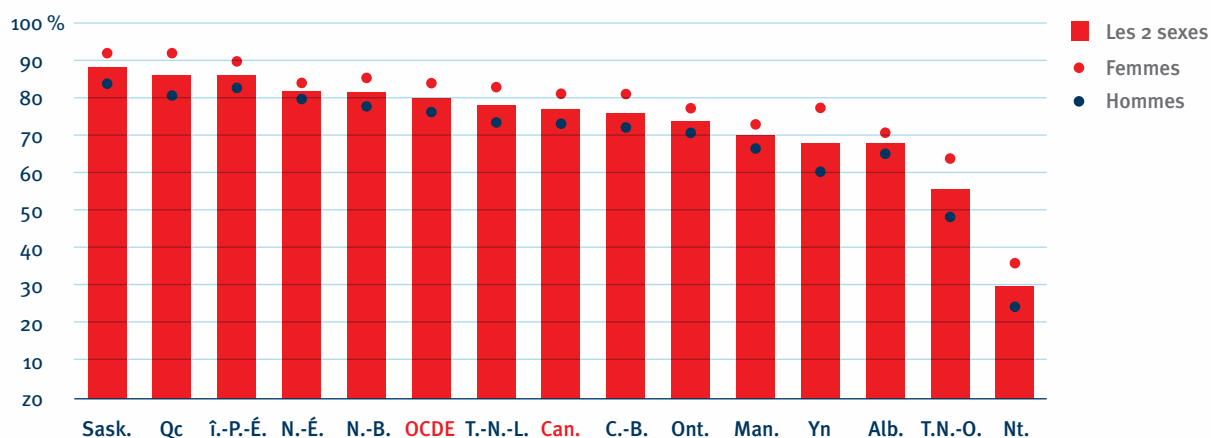
- 
15. Organisation de coopération et de développement économiques. L'OCDE est un organisme regroupant les États d'Europe occidentale, les États-Unis, le Japon et le Canada.
  16. Christian Laval, P. Clément, G. Dreux et Francis Vergne, *La nouvelle école capitaliste*, La Découverte, 2011, p. 219.
  17. P.-D. Desjardins, C. Lessard et J.-G. Blais, « Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec » dans *Où va l'éducation entre public et privé ?*, De Boeck, 2010.
  18. Conseil supérieur de l'éducation, *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*, 2007.
  19. « PISA est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE. Elle évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire (lecture, mathématique et culture scientifique) et se présente sous la forme d'un questionnaire de fond. » OCDE, 2010.
  20. OCDE, *Résultats du PISA 2009 : Synthèse*, 2010.
  21. Cette tranche d'âge a été choisie puisqu'à partir de 24 ans, les retours aux études se font plus rares et cela permet donc d'identifier les véritables décrocheurs.
  22. Statistique Canada, 2010.
  23. Gouvernement du Québec, *L'école j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, 2009.

**TABLEAU 4** Proportion d'individus âgés de 25 à 64 ans sans diplôme d'études secondaires par province et par rapport à la moyenne canadienne et des pays de l'OCDE, 1998 et 2008



Source : Statistique Canada, Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale, 2010.

**TABLEAU 5** Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires selon le sexe, par province et par rapport à la moyenne canadienne et des pays de l'OCDE, 2007



Source : Statistique Canada, Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale, 2010.

En effet, si plusieurs facteurs peuvent influencer la persévérance scolaire (environnement scolaire, origine sociale et ethnique, encadrement familial, etc.), la grande majorité des chercheurs s'entend sur le rôle central que joue la situation socio-économique de la famille. Comme l'explique le gouvernement du Québec : «Un jeune qui vit dans des conditions sociales et économiques difficiles risque donc d'avoir plus de mal que les autres à faire son métier d'élève, car il doit surmonter des obstacles importants pour réussir à l'école<sup>24</sup>.» Toutes ces difficultés affectent sa capacité de se projeter dans un avenir de réussite.

Bien que le ministère reconnaisse l'importance du facteur socio-économique, il rend de moins en moins disponibles les données relatives aux classes sociales de la population étudiante. Si le MELS a fait un pas en ce sens en mettant en place diverses mesures de soutien (par exemple par son plan *Agir autrement*), nous considérons que c'est loin d'être suffisant. Trop souvent encore, ce sont les facteurs individuels comme le sexe qui sont soulignés médiatiquement. Or, à capacités égales, les élèves issus des classes défavorisées demeurent plus à risque de décrochage scolaire. Apparemment, ce facteur clé est trop politique et embarrassant pour en faire étalage sur la place publique.

Le portrait du décrochage scolaire permet de constater certaines disparités régionales. Cela s'explique en partie par l'offre d'emploi régionale en main-d'œuvre peu formée. En effet, une des premières raisons invoquées par les garçons pour mettre un terme à leurs études est la possibilité d'avoir un emploi immédiat.

Par ailleurs, certains secteurs en manque de travailleurs sont souvent prêts à en embaucher sans diplôme d'études secondaires. La CSN a entrepris plusieurs actions, particulièrement avec le soutien des conseils centraux, pour lutter contre le recrutement précoce d'étudiantes et d'étudiants non diplômés. Il faut intensifier ces efforts et exiger du gouvernement des mesures concrètes pour les encourager à persévérer dans leurs études et amener les employeurs à n'embaucher que sous condition de terminaison de la scolarité. Ainsi, plutôt que de subventionner des fondations pour lutter contre le décrochage scolaire, les employeurs ne devraient-ils pas agir en s'engageant concrètement en faveur de la conciliation études-travail en offrant des horaires

flexibles et des heures raisonnables pour les jeunes étudiants? Le gouvernement, quant à lui, devrait adopter des mesures législatives permettant cette même conciliation.

Et qu'en est-il du genre? Les garçons ont statistiquement plus de risques de décrocher que les filles, et ce, quelles que soient les capacités cognitives de départ. Selon le MELS, en 2007, le taux de décrochage était de 34 % chez les garçons contre 21,3 % chez les filles<sup>25</sup>. En revanche, en ce qui touche les résultats scolaires, les garçons réussissent aussi bien que les filles dans toutes les matières, sauf dans les langues. (VOIR LE TABLEAU 5)

### ***Les employeurs ne devraient-ils pas agir en s'engageant concrètement en faveur de la conciliation études-travail en offrant des horaires flexibles et des heures raisonnables pour les jeunes étudiants?***

Des contraintes personnelles (une grossesse, un problème de santé, etc.) sont plus souvent à l'origine de l'abandon scolaire chez les filles, tandis que le manque d'intérêt envers l'école ou un désir d'entrer rapidement sur le marché du travail sont invoqués par les garçons. Les stéréotypes sexuels sont également un facteur explicatif. Un «vrai gars» n'aime pas lire ou aller à l'école tandis qu'une «vraie fille» aime écouter et apprendre. Pour encourager l'apprentissage, il faut donc aussi s'attaquer à ces stéréotypes<sup>26</sup>. Il n'en demeure pas moins que le décrochage scolaire chez les garçons existe bel et bien et appelle des solutions. Certains avancent qu'un retour aux classes «séparées» (non mixtes) serait bénéfique.

24. Gouvernement du Québec, *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*, 2002.

25. Gouvernement du Québec, 2009.

26. Jean-Claude St-Amant, *Les garçons et l'école*, Sisyphé, 2007.

Or, de nombreuses études démontrent<sup>27</sup> l'inefficacité d'une telle mesure qui, en outre, entretient les préjugés sexistes. Mais comment combattre alors le décrochage?

Nous sommes convaincus qu'une école qui aurait les moyens de se préoccuper davantage de la dimension humaine et d'offrir un véritable milieu de vie serait beaucoup plus efficace au plan de la rétention des élèves et de la persévérance scolaire. Des mécanismes de dépistage précoce sont déjà bien connus et pourraient être mis en place pour offrir des moyens d'agir rapidement lorsqu'un problème est décelé. Une collaboration plus grande avec d'autres organismes de la communauté (les CLSC et les CPE, par exemple) serait aussi souhaitable.

Or, le gouvernement privilégie plutôt une approche comptable, comme s'il s'agissait simplement d'augmenter la productivité des écoles! Le dernier plan gouvernemental, *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, vise d'ici 2020 un taux de diplomation de 80 % chez les moins de 20 ans. À cette fin, les commissions scolaires ont dû remplir, en 2010, des plans de performance et d'atteinte de cibles de diplomation. Les commissions scolaires se sont ensuite tournées vers les établissements pour qu'ils livrent la marchandise. Pourtant, les ressources allouées sont toujours aussi faibles et trop mal ciblées pour pouvoir atteindre ces objectifs. En fait, s'il suffisait d'établir des cibles pour qu'un miracle se produise, cela se saurait. En réalité, convaincu que l'on peut toujours faire mieux avec moins, le MELS se désresponsabilise de la problématique du décrochage scolaire.

Des mesures concrètes doivent être adoptées et des solutions existent si l'on intervient à temps. Ainsi, plusieurs études démontrent l'importance centrale de la compétence en lecture pour prédire un parcours scolaire débouchant sur un diplôme. Or, le gouvernement ouvre plutôt la voie à la création de diplômes secondaires courts et à une formation générale boiteuse pour augmenter artificiellement les statistiques de diplomation sans s'attaquer à la racine du mal. Une offensive sur ce front implique des coûts, mais constitue surtout un investissement s'il permet de diminuer le décrochage scolaire.

---

27. Par exemple, plusieurs études nous montrent que la non-mixité ou la plus grande présence d'hommes comme enseignants n'a aucune influence sur les résultats scolaires. Voir, entre autres, Lingard, Bob et al. *Research Report Addressing the Educational Needs of Boys*, Australia, 2002 ou Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, 1999.



## LE PRIMAIRE ET LE SECONDAIRE

### Ainsi, la CSN recommande que :

8. le MELS mette fin à la sélection des élèves en fonction de leurs résultats scolaires en ce qui concerne les projets spéciaux éducatifs, tant dans les écoles publiques que dans les écoles privées, et qu'il sélectionne plutôt les étudiants sur la base de l'intérêt ou du talent;
9. le MELS assure un financement étatique adéquat, et sans lien avec des critères de performance, à toutes les écoles québécoises pour permettre le développement de projets éducatifs stimulants et accessibles à tous;
10. le MELS favorise la participation pleine et entière de tous les personnels — dont les enseignantes et enseignants, les employé-es de soutien et les professionnel-les — à la définition et à la mise en œuvre des projets éducatifs au sein des établissements;
11. le MELS développe un répertoire plus complet de données socio-économiques en éducation, plus spécifiquement concernant le décrochage scolaire et qu'il en facilite l'accès;
12. le gouvernement mobilise les différents acteurs de la société, dont les entreprises, pour agir concrètement sur les facteurs de décrochage scolaire, notamment en valorisant l'éducation et en cherchant à briser les stéréotypes sexuels;
13. le gouvernement mène auprès des employeurs une campagne de sensibilisation concernant le décrochage scolaire et ses impacts tout en encourageant des actions concrètes de leur part, comme la signature d'un engagement à limiter le nombre d'heures travaillées pour les jeunes étudiantes et étudiants, à ne pas les obliger à travailler pendant les périodes d'examen et à faciliter l'obtention de leur diplôme lorsqu'ils sont embauchés sans avoir terminé leurs études;
14. le gouvernement accorde une attention spéciale au décrochage scolaire en s'attaquant à la pauvreté et aux déterminants socio-économiques qui influencent la réussite et le parcours scolaire des jeunes.

# La tendance à la marchandisation

## Déplacement vers le marché privé

Il existe plusieurs modes de privatisation des services publics. Certains, dits exogènes, consistent à créer ou à utiliser un marché public et à mettre en concurrence les établissements. D'autres, dits endogènes, consistent à appliquer au sein des établissements publics le mode d'organisation managérial du secteur privé (techniques, valeurs, etc.).

L'exode des élèves du public vers le privé est aussi une forme de privatisation. Depuis quelques années, le nombre d'élèves inscrits aux écoles privées est en constante augmentation (+14 % depuis 1990)<sup>28</sup>. Cette hausse est observable principalement dans les grands centres urbains où un large marché s'est développé (22 % des élèves sont au réseau privé à Montréal et 15 % à Québec). En quatre ans seulement, de 2004 à 2007, 36 nouveaux établissements privés furent agréés aux fins de subvention par le ministère, le nombre total d'écoles passant de 146 à 182.

Enfin, tous ordres confondus, sauf l'université, le secteur privé a vu croître son marché dans une proportion de 23,6 % entre 1990-1991 et 2006-2007, passant de 9,15 % à 11,31 %<sup>29</sup>. Il faut savoir qu'en 1980-1981, la proportion d'élèves fréquentant le réseau privé n'était que de 7,7 %.

Un changement s'opère à compter de 1998-1999. La campagne de dénigrement du réseau public, mise en branle par les tenants de la privatisation et relayée par les médias, a porté ses fruits. D'un côté, on attise la peur des parents en associant école publique et problèmes de violence ou de décrochage scolaire, et de l'autre, on dresse un portrait idyllique de l'école privée, exempte de tout problème social et toujours à l'affût de l'excellence. Les parents citoyens, qui ne recherchent que le meilleur pour leurs enfants, se trouvent piégés et contribuent dès lors au développement d'un réseau à deux vitesses conduisant à l'élitisme, à la ségrégation scolaire et à la division sociale.

L'école privée vampirise, en quelque sorte, le réseau public en «siphonnant» ses meilleurs éléments et en lui laissant «les autres», alors qu'il est déjà débordé. Ce faisant, elle reproduit, voire accentue, le clivage entre les classes sociales.

*La campagne de dénigrement du réseau public, mise en branle par les tenants de la privatisation et relayée par les médias, a porté ses fruits. D'un côté, on attise la peur des parents, de l'autre, on dresse un portrait idyllique de l'école privée.*

Les partisans du réseau privé plaident la liberté de choix pour justifier le maintien du réseau. Mais encore faut-il avoir les moyens de choisir! Notons en effet que plus de 50 % des parents ayant des enfants à l'école privée ont un revenu annuel familial qui dépasse 90 000 \$<sup>30</sup>.

En outre, le financement des écoles privées est problématique. Les promoteurs du réseau privé affirment que les écoles privées sont beaucoup moins financées pour leurs dépenses, donc que l'État fait des économies. Dans les faits, le gouvernement octroie une «subvention de base» qui équivaut à environ 60 % du coût par élève du secteur public. Ensuite, les écoles privées reçoivent une «allocation tenant lieu de valeur locative» équivalant, encore là, à 60 % de celle de l'école publique. S'ajoutent à cela des subventions pour projets spéciaux et, plus important encore, de nombreux crédits d'impôt que plusieurs établissements privés «à vocation religieuse» peuvent revendiquer.

En fin de compte, si l'on additionne tous les subsides publics, les élèves du réseau privé sont davantage subventionnés que ceux du public<sup>31</sup>. Ainsi, non seulement le privé détourne-t-il les élèves les plus performants, mais il accapare en outre les deniers publics. C'est d'ailleurs là la condition *sine qua non* du maintien et du développement de ce réseau. Si les subventions publiques étaient retirées, plusieurs parents n'auraient d'autre choix que de retourner leur enfant au public. Ils seraient en effet incapables de régler la facture d'une école privée non subventionnée. Il y a fort à parier que le cas échéant, les

pressions sociales sur le gouvernement, en vue d'une meilleure école publique, seraient passablement plus importantes.

La CSN a toujours milité en faveur d'un réseau d'éducation public, gratuit et de qualité. Les progrès réalisés par la société québécoise en matière d'éducation depuis les années 60 sont le fruit d'une prise en charge par l'État. Le développement d'un réseau parallèle privé et subventionné mine le projet éducatif commun.

En ce sens, on doit progressivement intégrer les établissements privés et leurs personnels au sein du réseau public. Ainsi, les différents établissements publics pourront accueillir tous les élèves, quelles que soient leurs ressources financières, tout en ne pénalisant pas les personnels compétents en place dans le réseau privé.

Un deuxième front de lutte à la privatisation concerne l'introduction de la pensée managériale<sup>32</sup> dans le système public d'éducation. Il s'agit d'une tendance lourde et mondiale. Sous couvert de performance et d'optimisation des coûts s'installe cette pensée qui dénature peu à peu l'école comme « bien public ».

Cela se traduit, notamment, par l'introduction de critères de performance au sein du réseau de l'éducation. Par exemple, le MELS a récemment identifié des seuils de diplomation à atteindre par commission scolaire. Ce type de politique, faisant primer la quantité sur la qualité, peut être source de dérives (par exemple : baisse des standards, plus grande pression sur le personnel enseignant pour l'atteinte des quotas).

### **L'introduction de la pensée managériale<sup>32</sup> dans le système public d'éducation est une tendance qui dénature peu à peu l'école comme « bien public ».**

En fait, l'idée de financer les écoles en fonction de leur performance, et non de leurs besoins, mène tout droit à la consécration d'un marché de l'éducation et à l'exacerbation d'une concurrence déjà vive entre les établissements. Plutôt que de se donner les outils pour comprendre les causes du décrochage et développer les

moyens pour encourager la persévérance scolaire, le gouvernement se dote de cibles de diplomation.

Nous ne croyons pas que l'éducation puisse se comprendre par l'alignement de données quantitatives. L'apprentissage est un processus long et complexe, où parfois le chemin parcouru est tout aussi important que la destination.

Par ailleurs, l'optimisation des coûts conduit à des coupes importantes, particulièrement au sein du personnel de l'éducation. On assiste à une banalisation de l'emploi précaire, comme s'il s'agissait désormais du mode normal d'embauche en éducation.

En outre, des secteurs entiers sont confiés en sous-traitance, ce qui provoque des pertes d'emploi à l'interne en plus d'engendrer une désyndicalisation du travail (le sous-traitant n'étant souvent pas visé par une accréditation), une perte d'expertise et du sentiment d'appartenance au réseau public.

Pour des raisons de compétitivité internationale et de logique du « moindre État », les gouvernements québécois et canadien se désengagent lentement, mais sûrement, du financement de l'éducation. Les dépenses de programme du MELS sont passées de 28,6 % du budget de l'État en 1992-1993<sup>33</sup>, à 23,7 % en 2010-2011<sup>34</sup>. Si la hauteur du financement en éducation ne diminue pas de manière importante, elle ne réussit pas à couvrir pour autant les coûts de système et de développement.

28. MELS, *Statistique de l'éducation*, éditions 2008, 2004, 2000, 1996, 1992.

29. Ces proportions sont des moyennes pondérées des effectifs du réseau privé comprenant les ordres d'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et collégial.

30. En moyenne, au Québec, seulement 28 % des familles ayant un enfant à l'école privée ont un revenu annuel de moins de 50 000 \$ (Landry, 2009).

31. Jean-François Landry, *Le financement public des écoles privées : mettre fin aux mythes!*, recherche commanditée par la Fédération autonome de l'enseignement, 2009.

32. « Sous une apparence objective, opératoire et pragmatique, la gestion managériale est une idéologie qui traduit les activités humaines en indicateurs de performances, et ces performances en coûts ou en bénéfices. (...) Elles légitiment une pensée objectiviste, utilitariste, fonctionnaliste et positiviste. Elles construisent une représentation de l'humain comme ressource au service de l'entreprise, contribuant ainsi à son instrumentalisation. », Vincent De Gaullejac, *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Seuil, 2005.

33. Gouvernement du Québec, « Dépenses de programmes du gouvernement du Québec, selon le secteur (en %) », Les ressources allouées à l'éducation, [www.mels.gouv.qc.ca/STAT/indico3/indico3F/fo3101.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/STAT/indico3/indico3F/fo3101.pdf).

34. Gouvernement du Québec, « Répartition des dépenses de programme en 2010-2011 », Budget de dépenses 2010-2011, p. 9.

La précarisation des personnels de l'enseignement est une tendance lourde des dernières années. Le personnel d'appoint<sup>34</sup> et le personnel non permanent sont en hausse (respectivement de 19,5 % et 78,3 %). Le personnel de soutien<sup>35</sup> et le personnel enseignant sont les grandes victimes de cette précarisation qui touche surtout les femmes (25,7 % pour le personnel d'appoint et 81 % pour le personnel non permanent); soulignons aussi l'augmentation, dans certaines régions, d'enseignants non légalement qualifiés pour régler les problèmes de rareté de main-d'œuvre.

(VOIR LES TABLEAUX 6 ET 7)

### *Les grandes victimes de cette précarisation sont surtout les femmes.*

Par ailleurs, en 2007-2008, la dépense globale dans les commissions scolaires par rapport au produit intérieur brut (PIB) est estimée à 3,6 % au Québec. Ces dépenses étaient plutôt de 3,9 % en 1997-1998. (VOIR LE TABLEAU 8)

Finalement, la « gestion à la rentabilité » n'hésite pas à recourir aux sources de financement privé pour offrir des services aux élèves. Si l'enseignement direct est à l'abri de cette privatisation pure, du moins pour le moment, de plus en plus de fondations (particulièrement la fondation Chagnon) et de groupes de particuliers instaurent des programmes de prévention, d'aide à l'apprentissage, d'aide au devoir ou de lutte au décrochage scolaire. Ces soutiens, souvent présentés comme une aide intéressante, ont le défaut de mettre le privé aux commandes d'une partie de l'enseignement public. Cette aide non gouvernementale sert d'abord les intérêts des entreprises qui subventionnent ces différents programmes, tout en répondant aux besoins identifiés par des donateurs privés, et ce, sans consultation publique. Ici aussi, l'État se déleste d'une partie de ses responsabilités.

L'introduction de la gestion privée dans un réseau pensé pour répondre à la société entière n'est pas souhaitable. L'approche managériale est un cheval de Troie. Les effets néfastes de ce type de gestion se vérifient partout dans le monde. Aux États-Unis, par exemple, le gouvernement a mis en place un véritable marché de l'enseignement où la performance des

écoles est constamment sous évaluation au moyen de tests standardisés (comme le programme *No child left behind*). L'évaluation externe est alors dépersonnalisée et décontextualisée. Une école publique jugée non performante sera alors « offerte en pâture » à l'entreprise privée pour qu'elle puisse la gérer à la manière du privé, prétendument plus performant<sup>36</sup>.

Autre exemple, celui des programmes de rémunération des enseignantes et des enseignants selon le rendement scolaire des étudiants mis sur pied dans certains pays comme la France, les États-Unis ou l'Australie. Cette technique, censée augmenter la motivation des enseignants du public, est au contraire dévalorisante pour ces professionnel-les, en plus d'être sans effets réels sur les résultats scolaires. Qui plus est, un tel système autorise l'ingérence de l'administration dans l'autonomie professionnelle. L'inspection des professeurs devient nécessaire pour bien évaluer les acquis des élèves. Ce faisant, on s'en prend au principe même de la liberté académique. Il est inquiétant d'entendre maintenant certains politiciens québécois reprendre de telles idées à leur compte.

### *Nous croyons à une éducation tournée vers l'élève, non vers la « rentabilité ».*

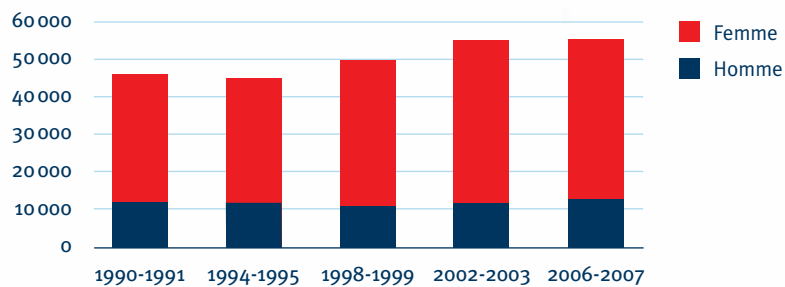
Pour la CSN, l'école n'est pas une simple machine à produire des diplômes. Valoriser l'éducation, c'est d'abord respecter ses missions ainsi que les personnels qui s'y investissent. Nous croyons à une éducation tournée vers l'élève, non vers la « rentabilité ». La performance et la qualité de l'enseignement nous préoccupent, mais l'évaluation doit se faire à la lumière des missions de l'école québécoise et de son accessibilité.

35. Dans ce groupe sont classés le personnel remplaçant, le personnel surnuméraire, le personnel sous octroi, le personnel suppléant, le personnel enseignant à taux horaire et diverses catégories d'employé-es de soutien (service de garde, surveillance d'élèves, travail en cafétéria moins de dix heures par semaine, etc.).

36. Par exemple, présentement, le gouvernement associe le financement des employés de soutien à la même enveloppe budgétaire que celle de la papeterie.

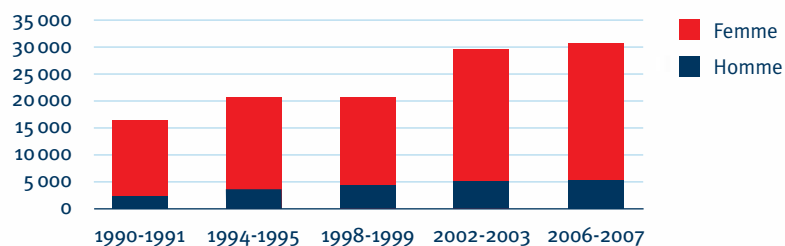
37. Voir : Diane Ravitch, *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*, 2010.

**TABLEAU 6** Évolution du personnel d'appoint selon le sexe, de 1990-1991 à 2006-2007



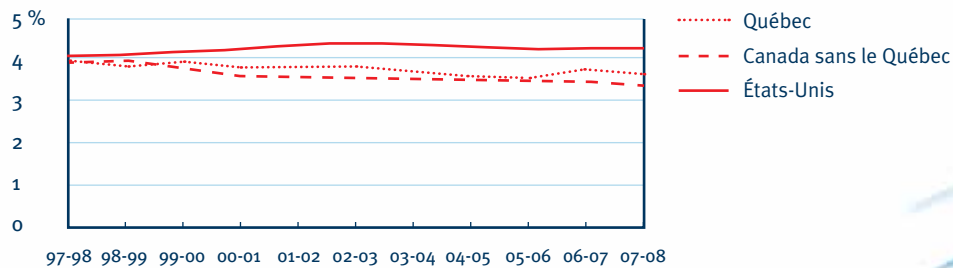
Source : MELS, Statistique de l'éducation, éditions 2008, 2004, 2000, 1996, 1992.

**TABLEAU 7** Évolution du personnel non permanent selon le sexe, de 1990-1991 à 2006-2007



Source : MELS, Statistique de l'éducation, éditions 2008, 2004, 2000, 1996, 1992.

**TABLEAU 8** Dépense globale dans les commissions scolaires par rapport au PIB, Québec, Canada sans le Québec et États-Unis (en %)



Source : MELS, Graphique 1.6, Indicateurs de l'éducation, édition 2009.

## Et les commissions scolaires

Qu'en est-il du rôle des commissions scolaires?

Ces dernières ont tout d'abord été créées comme organes intermédiaires de régulation entre le ministère et les établissements; elles ont pour fonction la redistribution efficace des ressources disponibles et elles fournissent un espace démocratique à la société civile pour la tenue de débats.

Certes, on peut admettre qu'avec le temps, le caractère démocratique de ce palier organisationnel s'est érodé et, à ce titre, l'existence même des commissions scolaires est constamment remise en cause. Au nom d'un dégraissage administratif ou d'une nécessaire décentralisation, certains voudraient abolir l'échelon régional et confier aux établissements le soin d'établir et de gérer eux-mêmes leur budget.

Une telle manière de faire, en éliminant un palier distributif qui détient une expertise de la situation régionale, serait lourde de conséquences. Cela imposerait un fardeau administratif additionnel aux établissements. En outre, cette mise en concurrence des écoles engendrerait une guerre pour des subventions. Les établissements deviendraient de petits royaumes indépendants, se compétitionnant, au sein d'un « marché de l'éducation ».

Certaines critiques peuvent à juste titre être formulées à l'endroit des commissions scolaires, notamment en ce qui a trait à la juste redistribution du financement ou encore aux services de soutien à l'apprentissage. Cependant, leur mission démocratique d'origine reste fondamentale et elles contribuent, un peu partout au Québec, au dynamisme régional.

La CSN s'est maintes fois prononcée en faveur du maintien des commissions scolaires, tout en reconnaissant la nécessité de procéder à leur modernisation en fonction des réalités contemporaines<sup>38</sup>. Il y aurait lieu également d'imaginer des modalités permettant de relancer la participation démocratique à l'élection des commissaires. La mission des commissions scolaires devrait être précisée et, en particulier, leur responsabilité en matière de formation continue aux adultes gagnerait à être mieux affirmée.

*La CSN s'est maintes fois prononcée en faveur du maintien des commissions scolaires, tout en reconnaissant la nécessité de procéder à leur modernisation en fonction des réalités contemporaines<sup>38</sup>.*

De plus, les commissions scolaires doivent orienter davantage leur action vers le développement de services éducatifs de qualité et de soutien aux écoles, ce qui n'exclut pas leurs responsabilités en matière de gestion et d'administration (ressources humaines, financières et matérielles, etc.).

Finalement, une plus grande transparence s'impose, ce qui redonnerait confiance aux parents et au public en général envers l'institution et les convaincrerait de son utilité.

---

38. CSN, *Actualiser la gouvernance et la démocratie scolaire pour la revalorisation du système public d'éducation*, Mémoire sur le projet de loi n° 88 modifiant la Loi sur l'instruction publique et la Loi sur les élections scolaires, présenté à la Commission de l'éducation, 3 juin 2008.



## LE PRIMAIRE ET LE SECONDAIRE

### La CSN recommande que :

15. les établissements privés soient graduellement intégrés au réseau public avec leurs personnels dans le respect des droits de ces derniers;
16. le financement du système public d'éducation soit rehaussé, pour qu'il puisse répondre efficacement aux besoins nouveaux en éducation et pour permettre aux établissements publics de développer des projets motivants et accessibles à tous les élèves;
17. l'on mette un terme à l'utilisation de résultats quantitatifs de performance et de taux de diplomation dans l'évaluation des performances scolaires, en reconnaissant que les écoles n'ont que des obligations de moyens au regard des missions qui leur sont confiées;
18. le gouvernement reconnaisse que l'ensemble des personnels dont les enseignantes et les enseignants, les personnels de soutien et les professionnel-les, joue un rôle clé dans la mission éducative et qu'il contribue à la qualité du résultat d'apprentissage;
19. des moyens soient mis en œuvre par les gouvernements pour éradiquer la précarité du travail des personnels du réseau de l'éducation;
20. le gouvernement mette un frein au processus d'introduction de la sous-traitance qui, dans les différents secteurs d'activité du réseau de l'éducation, s'exerce au détriment du réseau public;
21. le gouvernement assume pleinement ses responsabilités à l'égard de la gouverne de l'éducation et qu'il mette fin, en conséquence, à l'ingérence des fondations et des groupes d'intérêt dans la définition des besoins éducatifs et de l'offre de services;
22. l'on s'oppose fermement à toute forme de rémunération des enseignantes et des enseignants en lien avec la performance;
23. les commissions scolaires soient maintenues, mais qu'on entreprenne, en consultant notamment les personnels de l'éducation, leur modernisation structurelle et démocratique.





# L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur au Québec se divise en deux grands réseaux : l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire. L'enseignement collégial est l'une des spécificités québécoises et la formation préuniversitaire collégiale offre non seulement une formation générale riche et pointue, mais prépare aussi avec pertinence à la formation universitaire. Quant à la formation technique, elle est reconnue pour sa qualité et sa relation avec les besoins du marché de l'emploi. Le réseau collégial a été conçu pour offrir un accès à tous les Québécois et à toutes les Québécoises aux études postsecondaires, quelle que soit leur région d'appartenance. La gratuité et l'accès géographique à cet enseignement de qualité sont donc au cœur de l'enseignement collégial. C'est d'ailleurs pour atteindre le même objectif d'accès au savoir postsecondaire que le réseau des universités du Québec a été créé.

C'est grâce à cette accessibilité que le Québec vient en tête de liste de la fréquentation postsecondaire chez les jeunes de 24 ans et moins au Canada. S'il est vrai que le taux de fréquentation universitaire du Québec est légèrement plus bas que celui de la moyenne canadienne, la prise en compte de la fréquentation collégiale

hisser le Québec au premier rang, dépassant de 9 % le reste du Canada quant à la fréquentation globale au postsecondaire<sup>39</sup>. Le Québec réussit donc, grâce aux cégeps, à combler son retard par rapport au reste du Canada en ce qui concerne le postsecondaire.

Par contre, plusieurs crises frappent l'ensemble de l'enseignement supérieur : mise en concurrence des établissements, accroissement de l'influence du secteur privé, notamment dans le secteur de la recherche, problèmes de financement, remise en cause de l'accessibilité financière, dégradation des conditions de travail et d'enseignement, remise en question de la gestion en collégialité, etc. Ces problèmes font peu l'objet de débats publics, sauf peut-être la hausse des droits de scolarité universitaire qui revient périodiquement hanter la scène de l'actualité.

39. Statistique Canada : v2582481; v2589771; v2594631; v259706; v2606781; v31215364; v31217442; v31219604; v31221423; v31222437; v46453829; v46461767; v46464035; v46465169.



La place que doivent occuper les collèges et les universités dans une économie du savoir mérite réflexion et valorisation. Si le discours de la société du savoir a fait une grande place à l'enseignement supérieur comme levier économique d'importance, ses autres rôles sont moins souvent abordés. L'enseignement supérieur, c'est d'abord le développement et la création du savoir, mais c'est aussi un incroyable véhicule de développement social. Son ouverture et sa démocratisation deviennent une nécessité.

## L'enseignement à distance

Une problématique propre à l'enseignement supérieur concerne la formation à distance. Certains acteurs internationaux, comme l'UNESCO, voient dans ce type de formation un véritable « Klondike », la réponse au problème de l'accessibilité de l'éducation. Certes, la formation à distance élimine des barrières géographiques et permet de respecter le rythme d'apprentissage des individus. Elle peut faciliter le parachèvement de formations. Particulièrement développé dans les universités québécoises, l'enseignement à distance fait son chemin au collégial. Mais des questions se posent<sup>40</sup> : ce type d'enseignement profite-t-il à l'ensemble des étudiantes et des étudiants ou convient-il mieux aux plus autonomes ? Est-ce un mode pédagogique vraiment plus abordable en comparaison de l'enseignement plus classique ? Ou s'agit-il plutôt d'ouvrir de nouveaux et lucratifs marchés à des firmes spécialisées ? Qu'en est-il du droit d'auteur et du contrôle du plagiat ? Quel encadrement les conventions collectives peuvent-elles apporter à ce type d'enseignement ?

Bref, l'implantation et le développement de nouvelles technologies de l'information, en particulier de diverses formes d'enseignement à distance, sont non seulement à questionner, mais doivent, le cas échéant, se faire dans le respect strict de la mission principale des universités et des cégeps, de la liberté académique et du droit de propriété intellectuelle des enseignantes et des enseignants.

---

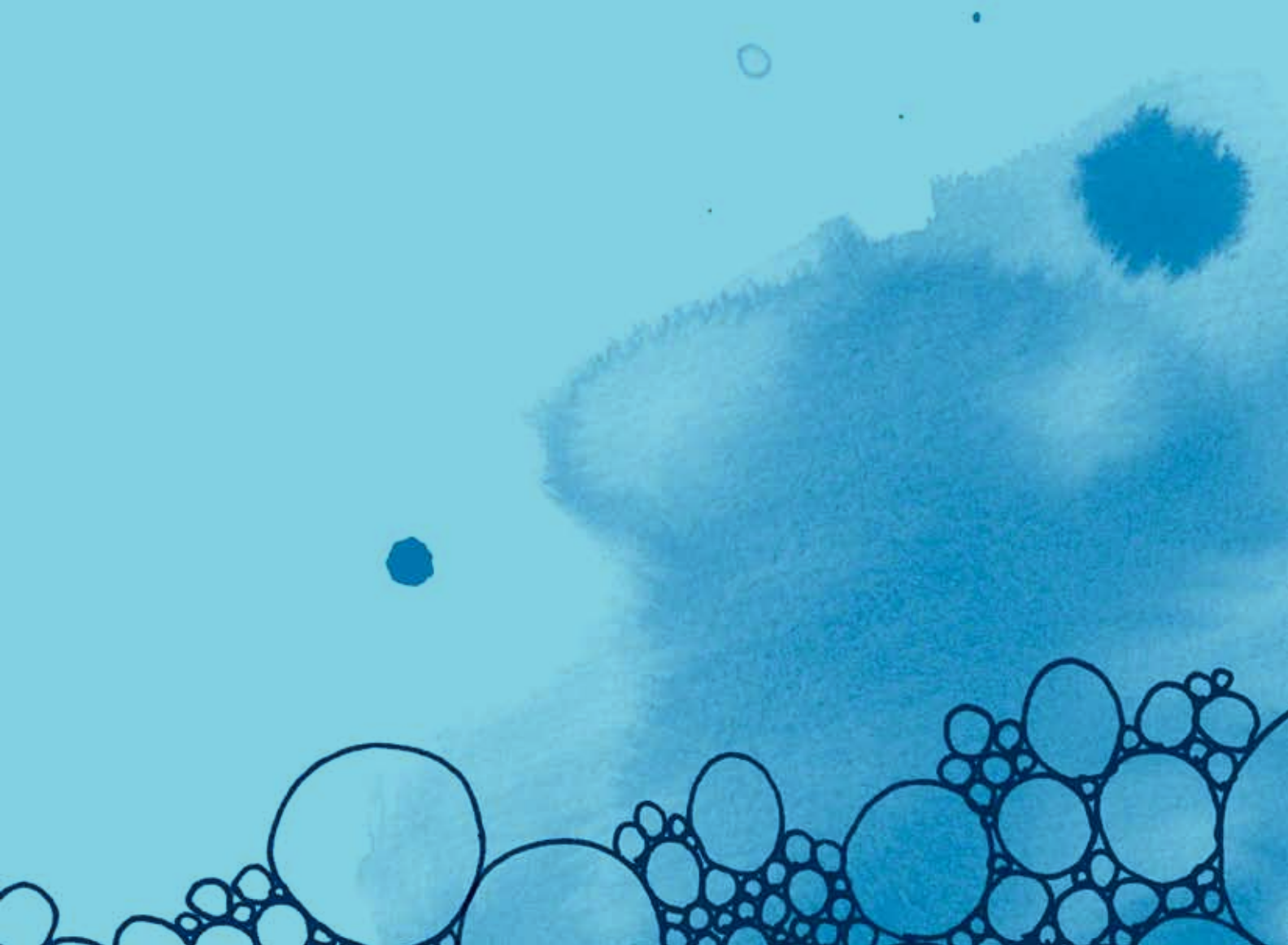
40. FNEEQ, *Formation à distance, un premier regard. Quelques portraits, quelques enjeux*. Comité école et société, Conseil fédéral de juin 2010.



## L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

### La CSN recommande que :

24. une activité de veille de la formation à distance soit instaurée afin de mieux suivre son évolution et son développement dans les établissements d'enseignement supérieur québécois.



## Le collégial

Depuis sa création en 1967, le réseau collégial québécois a été un moteur formidable de scolarisation en enseignement supérieur. Outre la démocratisation qu'il a permis à cet égard, le réseau collégial joue un rôle majeur dans le développement et la dynamisation des régions où les cégeps sont devenus des pôles culturels et économiques irremplaçables. Leur contribution à la formation continue et à la spécialisation de la main-d'œuvre est appréciable. Les collèges et les cégeps ont aussi particulièrement contribué à hausser le taux de scolarisation, à diversifier et à multiplier les perspectives d'avenir des jeunes et des moins jeunes, et ce, sur l'ensemble du territoire québécois. Le réseau collégial reste, encore aujourd'hui, garant d'un accès universel à l'enseignement supérieur, notamment grâce à sa gratuité.

Malgré son succès, le réseau collégial québécois est régulièrement remis en question, particulièrement dans un contexte de mondialisation : l'originalité d'une formule qui a pourtant fait ses preuves est perçue comme un obstacle à une uniformisation de l'enseignement supérieur. Dans cette veine, d'aucuns soutiennent qu'il faudrait établir un modèle scolaire semblable à celui du reste du Canada. Il suffirait, pour le secteur préuniversitaire, d'ajouter une année à l'éducation secondaire et une autre à la formation universitaire. On pourrait du même souffle faire passer la formation technique sous la gouverne des commissions scolaires.

De telles idées occultent complètement les grands avantages du modèle des cégeps. Dans plusieurs systèmes d'éducation, les jeunes doivent choisir une profession dès leur sortie du secondaire pour s'inscrire à l'université dans la faculté correspondante. Le modèle des cégeps permet une bien meilleure maturation des choix professionnels. On choisit d'abord un grand champ de connaissance (les sciences de la nature, les sciences humaines, les arts), on acquiert dans ce domaine une solide formation générale et l'on est ensuite beaucoup plus à même de faire le bon choix. On évite aussi de cette manière les taux de déperdition importants observés dans d'autres pays entre le secondaire et l'université.

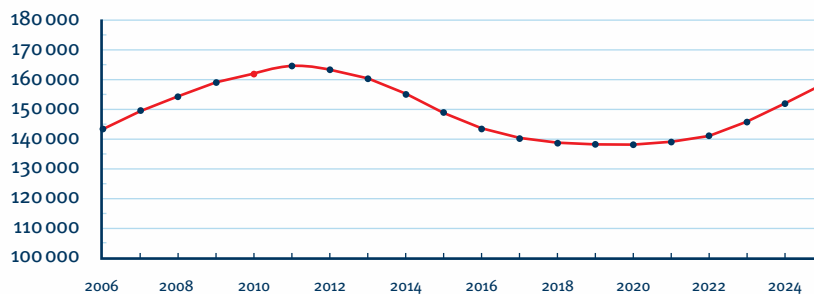
*Le réseau collégial a particulièrement contribué à hausser le taux de scolarisation, à diversifier et à multiplier les perspectives d'avenir des jeunes et des moins jeunes, et à garantir un accès universel à l'enseignement supérieur, notamment grâce à sa gratuité.*

La cohabitation entre les secteurs technique et préuniversitaire, qui partagent d'ailleurs les mêmes cours de formation générale, concourt à ouvrir les horizons, à mieux connaître les possibles et, le cas échéant, permet des changements d'orientation beaucoup moins lourds pour les étudiantes et les étudiants.

La formation générale offerte concurremment aux secteurs technique et préuniversitaire rend bien concrète la préoccupation de former de futurs citoyens, et ce, par la transmission d'un fonds culturel commun, le développement du sens critique, l'ouverture sur le monde et la créativité. L'enseignement collégial constitue un modèle facilitant la transition entre le secondaire et l'université, et sa remise en cause n'est pas justifiée. Trêve de discussions, le collégial a fait ses preuves.

Certes, les cégeps doivent continuer d'évoluer pour s'adapter à une société toujours changeante. Depuis les années 60, le marché du travail s'est modifié; on note une augmentation importante de la demande de techniciennes et de techniciens qualifiés et, parallèlement, des attentes accrues de scolarisation de la part de la population. Tout cela entraîne une nette pression sur le réseau collégial pour que soient haussés les taux de diplomation, alors même que les conditions d'admission ont été assouplies et que les effectifs étudiants sont de plus en plus hétérogènes. Voilà une nouvelle donne dont les enseignantes et les enseignants portent particulièrement le fardeau. Notons finalement qu'une concurrence pernicieuse s'installe entre les établissements. Tous ces changements affectent les conditions d'emploi des personnels du collégial et influent sur le mode de gestion des établissements.

**TABEAU 9** Effectif observé et prévu dans le réseau public du collégial, 2006 à 2025



Source : MELS, Effectif étudiant du collégial : Observations 2006 à 2010, Prévision 2011 à 2025, 2011.

## Les étudiants du collégial

L'enseignement supérieur fut longtemps réservé à une élite. La création du collégial a démocratisé l'accès à l'université et ouvert une voie d'excellence vers la formation technique. La fréquentation du réseau collégial a connu un essor considérable et l'origine de celles et de ceux qui le fréquentent s'est passablement diversifiée, et ce, surtout au cours de la dernière décennie.

### Effectifs étudiants

Le nombre d'établissements collégiaux est resté sensiblement le même de 1994-1995 à 2006-2007, passant de 112 à 120<sup>41</sup>. On trouve deux grands secteurs au collégial : l'enseignement régulier (comprenant la formation préuniversitaire et technique) et la formation continue.

Si les effectifs de l'enseignement régulier ont augmenté entre 1990-1991 et 2010-2011, pour les années à venir, et jusqu'en 2025, on prévoit une décroissance globale du taux d'inscriptions, notamment attribuable à une baisse du taux de natalité. **(VOIR LE TABLEAU 9)** D'autres facteurs entrent cependant en ligne de compte et pourraient pondérer ces prévisions, entre autres des changements qui peuvent survenir au plan des aspirations scolaires, elles-mêmes influencées par la situation économique ou, par exemple, par une éventuelle campagne de valorisation de l'éducation.

41. Gouvernement du Québec, « Tableau 1.1 Nombre d'organismes d'enseignement, selon l'ordre d'enseignement et la langue d'enseignement, en 2006-2007 », *Statistiques de l'éducation*, édition 2008.

**Malgré un fort recul de la formation continue, une majorité des jeunes diplômé-es du secondaire en formation générale, et un certain nombre provenant de la formation professionnelle, poursuivent tôt ou tard leurs études au collégial.**

Pour la même période, le secteur de la formation continue a connu une baisse d'achalandage de l'ordre de 59 %<sup>42</sup>. Les enveloppes de financement fermées, qui empêchent l'inscription à temps partiel ou aux cours à l'unité (sans s'inscrire au programme entier), ont un impact négatif sur le taux de fréquentation de ce secteur.

(VOIR LE TABLEAU 10)

En 2009-2010, la proportion de jeunes du secondaire qui atteignait l'enseignement au collégial s'élevait à 60,9 %<sup>43</sup>. Selon le MELS, la hausse de fréquentation du collégial, depuis la fin des années 70, s'explique essentiellement par une plus forte diplomation au secondaire. Cela semble indiquer qu'une majorité des jeunes diplômé-es du secondaire en formation générale, et un certain nombre provenant de la formation professionnelle, poursuivent tôt ou tard leurs études au collégial. D'ailleurs, la preuve en est que les étudiants âgés de plus de 24 ans, en 2006-2007, représentaient près de 10 % des effectifs à l'enseignement régulier et 66 % à l'enseignement en formation continue<sup>44</sup>.

Fait à noter, depuis le milieu des années 70, l'écart n'a cessé de croître entre les femmes et les hommes et atteignait 19,2 points de pourcentage en faveur des femmes en 2008-2009, alors qu'il était inférieur à 1 point en 1975-1976. Les Québécoises ont donc répondu à l'appel et sont entrées en grand nombre au collégial.

Les étudiants issus de l'immigration sont eux aussi de plus en plus présents au collégial. En 2003-2004, ils comptaient pour 18 % de l'effectif total et pour 65 % de celui de la région métropolitaine. Libres de choisir leur langue d'enseignement au collégial, plusieurs (50 % en 2008) optent pour l'anglais.

**Réalités régionales**

La taille des effectifs collégiaux diffère grandement selon les régions du Québec. Ainsi, depuis quelques années, les régions de Montréal, de Lanaudière, de Laval, des Laurentides et de l'Outaouais peinent à répondre à la demande. Les établissements doivent trouver de nouveaux locaux. En 2011, les collèges de la région de Montréal ont dû rejeter de 700 à 900 candidatures, par manque de places, avant que le ministère ne consente finalement à un ajout de 450 places; ce qui est encore bien en deçà des besoins. Il va sans dire que cette situation compromet l'accessibilité. À l'opposé, plusieurs régions éloignées des grands centres vivent une véritable décroissance. En fait, comme le montre le **TABLEAU 11**, en 2015, toutes les régions, sauf le Centre-du-Québec, auront un effectif inférieur à celui observé en 2010. En 2020, les régions vivront le pire de leur décroissance avant qu'une remontée ne s'amorce en 2025.

42. Voir la section sur la formation continue, p. 65.

43. Gouvernement du Québec, *Indicateurs de l'éducation*, 2011.

44. Voir MELS, *Statistiques en éducation*, édition 2008.

**TABLEAU 10** Effectif scolaire au collégial de 1990-1991 à 2010-2011 par programme d'enseignement

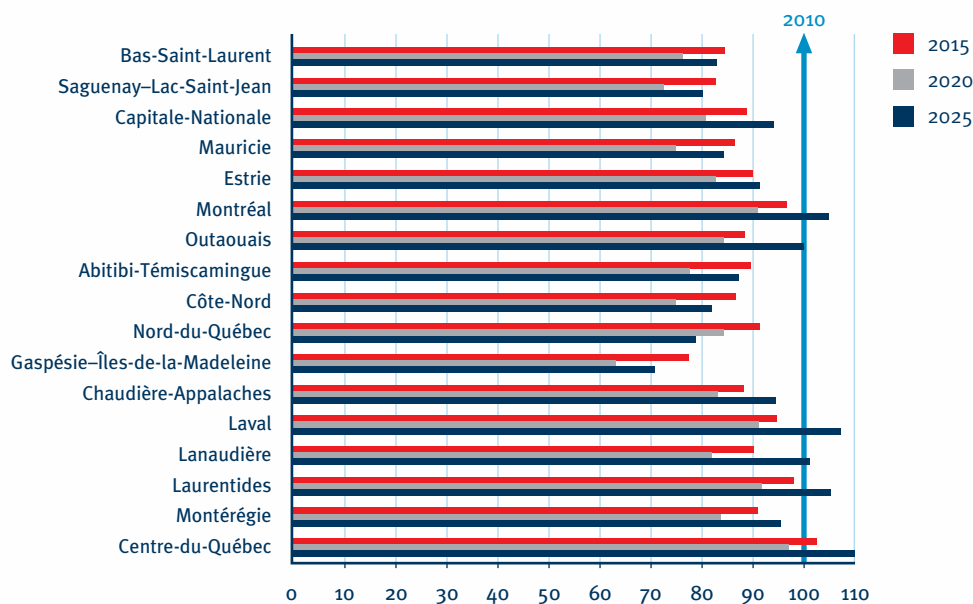
FORMATION RÉGULIÈRE	1990-1991	1994-1995	1998-1999	2002-2003	2006-2007	2010-2011	VARIATION RELATIVE
DEC (formation préuniversitaire)	82 031	89 927	80 980	74 813	80 308	80 626	-2 %
DEC (formation technique)	68 261	82 869	86 137	81 071	74 185	72 675	7 %
Session d'accueil et intégration	0	5 165	4 748	5 983	7 161	8 934	73 %*
Total de l'effectif en formation régulière	154 697	178 847	174 273	163 055	162 300	180 436**	17 %
Formation continue	80 738	66 460	54 239	37 673	29 110	33 385**	-59 %

Source : MELS, Statistique de l'éducation, éditions 2008, 2004, 2000, 1996, 1992 et MELS, Indicateurs de l'éducation, édition 2011.

\* Cette variation a eu lieu de 1994-1995 à 2006-2007 puisque ce DEC n'existait pas en 1990-1991.

\*\* Ces données sont de 2009-2010, puisque les données pour 2010-2011 ne sont pas disponibles au moment de la rédaction du présent document.

**TABLEAU 11** Nombre relatif d'élèves dans le réseau public du collégial, selon la région administrative, 2015, 2020 et 2025 (Observation 2010=100)



Source : MELS, Effectif étudiant du collégial : Observations 2006 à 2010, Prévision 2011 à 2025, 2011.

Dans ce contexte, la question préoccupante de l'offre de programmes en région se pose. Les collèges, pôles importants de développement régional, doivent leur pérennité au maintien d'une offre variée de programmes pertinents, tenant à la fois compte des réalités locales et ouvrant aussi des perspectives plus larges. La diversité des programmes influence le choix que feront les jeunes d'étudier ou non dans leur région.

La CSN, la FNEEQ et la FEESP font campagne depuis 2002 pour sensibiliser le public à la question de la survie des programmes en région. Un réseau de veille CSN a été mis en place sur le sujet. Un projet gouvernemental est particulièrement inquiétant : celui de l'optimisation des programmes techniques collégiaux. Il s'agit d'opérer des rapprochements entre la formation professionnelle du secondaire et la formation technique offerte au collégial, ou entre des programmes du même ordre d'enseignement, et de procéder à la fusion de certains programmes.

Bien que nous nous insurgions contre le retrait de programmes, qui ne serait dicté que par des compressions budgétaires, la question de la baisse démographique se pose toutefois avec acuité. Comme le souligne la FNEEQ, «La récurrence des très petites cohortes dans un programme génère à l'évidence toute une gamme de problèmes. Elle inquiète sur la viabilité à long terme du programme, fragilise la confiance des enseignantes et des enseignants qui y œuvrent – ne serait-ce qu'au regard de leur avenir professionnel – et handicape sur plusieurs plans le dynamisme d'un cégep, taxant sévèrement les énergies de la communauté collégiale dans un contexte de rareté de ressources<sup>45</sup>.»

***Pour la CSN, le gouvernement doit adopter des solutions durables pour la survie des régions et de leurs collèges, sans quoi c'est l'apport régional des cégeps à l'enseignement supérieur qui pourrait être compromis.***

Il faut par ailleurs se méfier des solutions faciles. Par exemple, la formation à distance ne peut être la panacée en comparaison à un enseignement classique et direct (voir la page 34). Les deux formes ne permettent pas la même profondeur pédagogique. Quant à confiner les cégeps régionaux dans l'offre de programmes locaux, aux débouchés immédiats pour la région, nous nous y opposons. L'offre de formation n'a pas à correspondre parfaitement à la réalité régionale. Elle doit aussi ouvrir des horizons nouveaux à celles et à ceux qui en bénéficieront.

Il existe des solutions à la problématique du déséquilibre des effectifs étudiants dans les cégeps. Les créneaux régionaux offrent des possibilités intéressantes, mais un véritable plan gouvernemental de développement est nécessaire pour bien mettre en valeur les établissements d'enseignement en région et leur permettre de se développer. Une redéfinition des paramètres du seuil de viabilité des programmes et de leur financement s'impose.

Pour la CSN, le gouvernement doit adopter des solutions durables pour la survie des régions et de leurs collèges. Si aucune action concrète n'est entreprise rapidement, c'est l'apport régional des cégeps à l'enseignement supérieur qui pourrait être compromis.

### **Les étudiants aux besoins particuliers**

Les besoins des étudiants de cégeps ne sont pas uniformes. Ils peuvent varier selon la région, l'âge, le programme, le handicap ou l'origine ethnique, etc. Un adulte de retour aux études et un jeune de la réforme fraîchement sorti du secondaire<sup>46</sup> ne réclament pas le même soutien et n'ont pas la même relation à l'apprentissage. Les intervenants doivent composer avec différents types d'étudiants, notamment ceux requérant davantage d'encadrement à l'apprentissage : les effectifs émergents.

Le MELS reconnaît que des besoins particuliers existent pour les étudiantes et les étudiants handicapés (visuels, auditifs, moteurs et organiques). Depuis quelques années, une nouvelle catégorie émerge : celle des jeunes ayant des troubles d'apprentissage, de santé mentale et de déficit d'attention. Souvent diagnostiqués au primaire et au secondaire, ils accèdent maintenant aux études collégiales grâce au soutien dont ils ont bénéficié. C'est en raison de l'entrée en masse de ces jeunes EHDAA au collégial que l'expression « clientèle émergente »



est maintenant utilisée par les collèges. Parce que nous considérons l'enseignement supérieur comme un droit fondamental et non comme un « service à la clientèle », nous n'utiliserons pas ces termes.

Selon la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ), le nombre d'étudiants avec des besoins particuliers est en explosion depuis quelques années, passant de 272 étudiants en 2005 à 2340 en 2011, soit environ 12 fois plus<sup>47</sup>.

Malheureusement, le ministère, dans un contexte de compressions budgétaires important, tarde à accorder aux collèges un soutien financier conséquent. Une somme de 4 millions de dollars vient de leur être consentie à ce titre, mais l'évaluation des besoins se situait plutôt à 13 millions<sup>48</sup>. Ce sont les collèges qui, à même leur budget, assument donc une bonne part des coûts du personnel œuvrant au sein des « services adaptés » ainsi que le coût des accommodements nécessaires (par exemple : un logiciel spécialisé, une surveillance d'examen, etc.).

### ***Le manque de personnel spécialisé risque fort d'affecter la tâche des enseignants et la réussite de ces étudiants.***

La situation budgétaire précaire de plusieurs collèges, surtout dans les régions aux prises avec d'importantes baisses démographiques, rend incertaine la capacité d'offrir à ces étudiants tous les services auxquels ils ont droit.

Dans le contexte actuel de compressions dans le réseau collégial, la CSN appréhende un sous-financement important des services adaptés qui aurait des conséquences très néfastes sur la qualité de l'enseignement. Le manque de personnel spécialisé, tels les techniciennes et les techniciens en éducation spécialisée ou les orthopédagogues, risque fort d'affecter la tâche des enseignants. Nous craignons aussi que plusieurs jeunes se trouvent privés des services sans lesquels ils n'auraient pas les mêmes chances de réussite que les autres étudiants du réseau. Nous craignons que les enseignantes et les enseignants ne doivent compenser le manque de ressources en assumant des tâches qui devraient être réservées à des spécialistes.

---

45. FNEEQ, *Quel avenir pour les petites cohortes? État de la situation et revendications*, Rapport du comité ad hoc sur les petites cohortes, déposé à la réunion du regroupement cégep, 23 et 24 octobre 2008.

46. Si la question de l'adaptation de ces jeunes au cégep a soulevé les passions, il semblerait que celle-ci s'est finalement passée sans grands heurts. À notre connaissance cependant, aucun bilan systématique n'a été mené à cet égard.

47. Fédération étudiante collégiale du Québec, *Pour une éthique de l'égalité des chances*, Recherche sur les étudiants avec besoins particuliers, 62<sup>e</sup> congrès ordinaire, 19 au 21 août 2011.

48. Fédération des cégeps, *Communiqué de presse*, 17 mars 2011.

Rappelons que les professeur-es sont des spécialistes d'une discipline, ce qui est normal en enseignement supérieur, et non des psychopédagogues. En outre, les établissements offrent des services très différents et les directives données aux employé-es de soutien et aux enseignants, rarement consultés dans la mise en application des politiques d'adaptation, divergent grandement.

### *Une réponse adéquate aux besoins particuliers des étudiants joue un rôle crucial dans leur possibilité de cheminer au collégial.*

Dans certains cas, surtout pour les collèges ou les centres collégiaux comptant peu d'étudiants, des ententes avec le ministère de la Santé et des Services sociaux ou avec les commissions scolaires pourraient faciliter l'offre de services spécialisés.

De plus, afin d'assurer une meilleure transition du secondaire au collégial, nous croyons que de meilleures passerelles d'information doivent être mises en place. Ainsi, dès la fin des études secondaires, les commissions scolaires offrant des services d'adaptation devraient demander la permission à l'étudiant, concerné par un plan d'intervention, de transmettre son dossier au réseau collégial. De cette manière, les collèges pourraient prendre la relève dans une logique de continuité de services et l'étudiant, qui y aurait consenti, serait mieux informé sur les services disponibles.

De plus, il est essentiel que les tests servant à établir les diagnostics des élèves en difficulté soient harmonisés pour que les services puissent être équivalents et adaptés à leurs besoins propres. Actuellement, les intervenantes et les intervenants utilisent différents tests pour poser un diagnostic. Il devient difficile dans ce contexte de déterminer l'aide nécessaire. Par ailleurs, les tests et les diagnostics ne doivent pas être à la charge de l'étudiant (les coûts varient habituellement entre 800 \$ et 1400 \$). Ces coûts constituent un facteur important de discrimination envers les jeunes handicapés.

Une réponse adéquate aux besoins particuliers des étudiants joue un rôle crucial dans leur possibilité de cheminer au collégial. Cela dit, ceux de l'enseignement supérieur sont des adultes et, à ce titre, ils demeurent responsables de leur apprentissage. Par contre, il est faux de croire que toutes les formations sont accessibles à tous. Certaines techniques nécessitent des habiletés particulières que tous n'ont pas. Certains troubles rendent par ailleurs ardu, voire impossibles, certains apprentissages. Il vaut mieux que les établissements soient clairs avec les étudiants pour ne pas risquer de les décevoir inutilement.



## L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

### La CSN recommande que :

25. le gouvernement réitère son appui indéfectible au maintien du réseau collégial, en assure la consolidation et le développement et le finance de manière à permettre à tous les établissements d'assumer leur mission éducative;
26. le MELS, en tenant compte des effectifs réduits dans certains collèges régionaux, finance adéquatement le réseau pour préserver l'accès aux études collégiales;
27. le MELS reconnaisse l'apport des établissements d'enseignement dans le développement régional en mettant en place des mesures concrètes permettant aux cégeps hors des grands centres de maintenir une offre de formation large et diversifiée, et ce, tant au secteur préuniversitaire, qu'au secteur technique et à la formation continue, notamment par le maintien de programmes exclusifs;
28. tout en respectant l'autonomie de l'étudiant, le gouvernement assure une collaboration entre le ministère de la Santé et des Services sociaux et le MELS pour favoriser la meilleure intégration possible des étudiants ayant des besoins particuliers aux études collégiales;
29. le MELS s'assure d'une harmonisation des tests conduisant à un diagnostic pour les jeunes ayant des besoins particuliers et qu'il en assume les coûts afférents;
30. le MELS crée un mécanisme d'échange d'informations en ce qui a trait aux étudiants ayant des besoins particuliers, entre les établissements d'enseignement secondaires, collégiaux et universitaires.



### Une pression à la diplomation

Depuis les années 80, on note un net ralentissement dans le financement des dépenses de fonctionnement des cégeps par rapport aux années 70. Ce ralentissement s'explique par un faible taux d'inflation, mais surtout par des compressions budgétaires imposées depuis plusieurs années. Entre 1998-1999 et 2003-2004, les dépenses sont en hausse légère. On observe ensuite, de 2003-2004 à 2007-2008, un gel des dépenses par étudiant qui a pour cause le gel des salaires du personnel pour cette période. (VOIR LE TABLEAU 12)

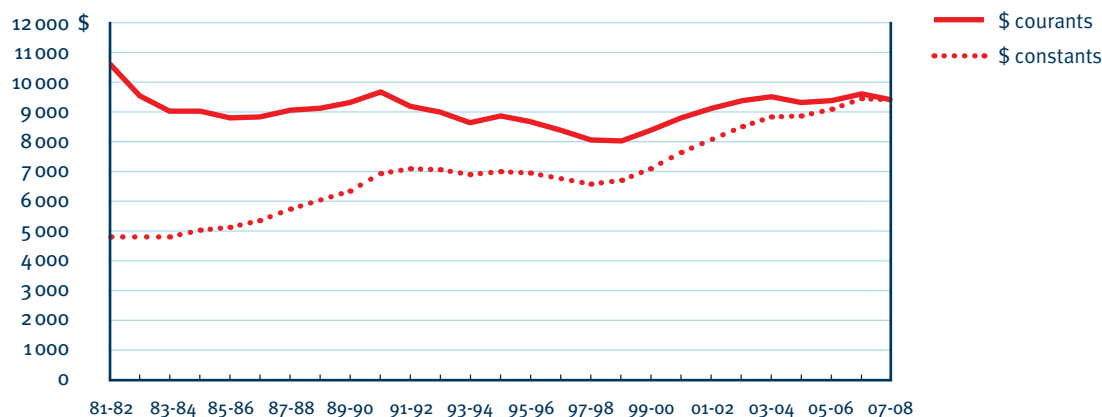
Depuis la fin des années 90, les établissements collégiaux doivent rendre des comptes sur leur « performance » en matière de diplômes. Si l'accroissement des taux de diplomation en enseignement supérieur est souhaitable, les moyens utilisés et le rythme imposé posent problème : dans ce domaine, les risques de dérives sont nombreux et la volonté d'augmenter à tout prix le nombre de diplômes délivrés soulève des inquiétudes légitimes.

Il relève de la pensée magique de croire que les taux de réussite puissent grimper, sans que davantage de moyens soient octroyés aux établissements ou, pire encore, dans un contexte de compressions. Plusieurs facteurs permettent d'expliquer les difficultés scolaires rencontrées au collégial (travail à temps partiel trop accaparant chez les étudiants, manque de motivation, retard accumulé dans une discipline, etc.). Agir sur ces facteurs demande non seulement une analyse fine des causes et des solutions, mais également une somme de temps et d'énergie importante qui passe souvent par un soutien aux élèves de plus en plus personnalisé. Se borner à hausser des cibles de diplomation, sans apport de ressources, c'est mettre plus de pression sur les personnels.

Dans cette situation où l'on demande un peu l'impossible, la tentation d'abaisser les critères d'évaluation pour augmenter les statistiques de réussite peut naître. Déjà, certains professeurs doivent parfois répondre du taux de réussite de leurs groupes et subissent des pressions pour le hausser. Le risque de nivellement par le bas est, dès lors, très réel.

Il n'est certainement pas facile de trouver le juste équilibre entre les exigences d'une formation de qualité, une accessibilité satisfaisante et des taux de réussite intéressants, mais il est clair que les moyens actuellement mis à la disposition du réseau collégial sont insuffisants.

**TABEAU 12** Dépenses de fonctionnement par élève des cégeps en dollars courants et en dollars constants de 2007-2008



Source : MELS, Indicateurs de l'éducation, édition 2009, p. 39.

### Former de futurs travailleurs à la fois citoyens et polyvalents


Au fil des ans, le besoin de travailleuses et de travailleurs qualifiés s'est fait de plus en plus pressant. Par ailleurs, la grande majorité des employeurs se dit satisfaite de la formation dispensée au secteur technique, qui assure une polyvalence et une compréhension à la fois spécifique et générale du travail<sup>49</sup>. Paradoxalement, d'autres considèrent plutôt toute formation s'éloignant de la formation spécifique à un emploi comme étant superflue et allongeant indûment les études collégiales.

Actuellement, nous estimons que l'équilibre de la formation collégiale au secteur technique est assez optimal. Le Conseil supérieur de l'éducation considère la formation générale dans les programmes comme un atout : c'est un apport essentiel qui rend bien concrète la préoccupation de former de futurs citoyens et citoyennes, qui ne se définissent pas seulement par leur profession. À cet égard, plusieurs cours obligatoires du cursus permettent l'acquisition d'une culture générale et une bonne maîtrise de la langue. En outre, la formation collégiale doit rendre les techniciennes et les techniciens autonomes sur le marché du travail, ce qui requiert une formation spécifique moins pointue et des processus d'insertion en emploi de la part des entreprises.

*L'équilibre de la formation collégiale au secteur technique est assez optimal. Plusieurs cours obligatoires du cursus permettent l'acquisition d'une culture générale et une bonne maîtrise de la langue.*

Malheureusement, il se développe des voies d'évitement à cette formation complète. La première est celle des attestations d'études collégiales (AEC). Ces diplômes sont d'abord conçus pour les travailleurs désirant parfaire leurs compétences ou dans certains cas obtenir une qualification de base. Pour cette raison, les AEC ne sont accessibles qu'aux personnes détenant un diplôme d'études secondaires, et qui ont interrompu leur parcours scolaire pendant au moins une année ou qui ont suivi au moins une année d'études supérieures. Les AEC ne doivent donc pas servir de voie de contournement à la formation générale (voir la page 72).

49. Conseil supérieur de l'éducation, *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*, 2004.



Une autre voie de contournement consiste en la mise en place d'une diplomation modulaire. Pour accélérer la qualification dans certains domaines et satisfaire plus vite à la demande du marché, le gouvernement entend mettre en place des AEC ou des DEC morcelés en modules ou années. Non seulement cette proposition met-elle en péril l'obtention d'une formation complète et générale, mais elle risque d'entraîner un morcellement dommageable des titres d'emploi chez les techniciennes et les techniciens. Il ne faut pas se leurrer : si les employeurs réclament de tels techniciens semi-formés, c'est pour avoir sous la main et rapidement des travailleurs moins autonomes et possiblement moins rémunérés, parce que captifs d'un titre d'emploi. Nous nous opposons à ce type de formation déqualifiante.

Par ailleurs, les compétences requises dans certains domaines ont tendance à s'accroître (par exemple, dans le domaine des techniques lourdes de la santé, en inhalothérapie ou en radio-oncologie). Cela crée une pression importante sur les devis de formation. La tentation est forte de réduire l'apport des disciplines dites contributives (à titre d'exemple : la physique en techniques de génie mécanique ou la sociologie en techniques de soins infirmiers), en instrumentalisant davantage la formation. Il existe pourtant des solutions de rechange pour préserver le caractère générique des programmes tout en assurant une formation spécialisée complète. Le ministère pourrait notamment augmenter la durée de certaines techniques aux contenus plus lourds ou encore offrir des diplômes de spécialisation technique (DST).

***Bien ancré dans le système d'éducation québécois, le collégial forme de futurs travailleurs et aussi de futurs citoyens.***

Les enseignantes, les enseignants, les employé-es de soutien et les professionnel-les ont à cœur la transmission de compétences et de connaissances, mais ils doivent avoir les moyens d'intervenir plus efficacement auprès d'effectifs étudiants dont les besoins ont augmenté et se sont diversifiés avec le temps. Ce n'est certainement pas en brandissant le spectre du financement à la performance qu'on améliorera la persévérance au collégial. En outre, la qualité du réseau et de ses établissements doit se mesurer à l'aune d'autres critères que la durée moyenne des études ou le nombre de diplômes octroyés par année. Bien ancré dans le système d'éducation québécois, le collégial forme de futurs travailleurs et aussi de futurs citoyens. Il doit demeurer un vecteur essentiel de démocratisation de l'enseignement supérieur.

## L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

### La CSN recommande que :

31. en matière de programmes d'études, le MELS :
  - préserve la place et l'importance de la formation générale qui permet, notamment, aux futures techniciennes et techniciens de prendre une part pleine et entière à la vie citoyenne;
  - s'assure du caractère large et transférable de la formation technique, de telle sorte que les programmes d'études ne répondent pas aux seules exigences économiques immédiates et régionales;
32. le MELS encadre davantage l'offre des diplômes courts (comme les AEC) pour s'assurer qu'ils ne servent pas de voie de contournement aux diplômes réguliers et pour mettre un terme, dans ce domaine, à la concurrence entre les établissements, qu'ils soient ou non du même ordre d'enseignement.



## Précarisation d'un secteur

L'approche individualisée de l'enseignement et les contraintes qu'elle impose, la création de cibles de diplomation et la mise en concurrence des établissements menacent les conditions de travail du personnel des collèges. En outre, le nouveau modèle managérial s'accommode mal de la gestion en collégialité.

### La lutte entre les établissements

Il existe, surtout en milieu urbain, une certaine concurrence entre les établissements d'enseignement collégial. Elle est présente pour les programmes préuniversitaires, mais surtout pour les programmes techniques et de formation continue. De manière générale, les cégeps sont fiers de leur carte de programmes, très réfractaires à la fermeture de l'un d'eux et, si l'occasion se présente, très intéressés à en ouvrir de nouveaux. Sous-financés, ils espèrent attirer plus d'étudiants en diversifiant l'offre de programmes, ce qui augmente d'autant les subventions du ministère; le financement est en effet tributaire essentiellement de l'effectif étudiant en équivalence temps plein (EETF). Cette chasse aux étudiantes et aux étudiants soulève d'autant plus de questions qu'elle ne se limite plus à un seul ordre d'enseignement : il y a bel et bien des chevauchements entre l'offre de formation des commissions scolaires et des cégeps, ainsi qu'entre la formation universitaire et la formation collégiale. Cette lutte n'est pas étrangère à une certaine dévalorisation actuelle des diplômes collégiaux au profit d'une standardisation des diplômes avec le reste du Canada ou les États-Unis.

Il y a certes un lien entre la diversité des programmes offerts et le dynamisme d'un cégep, mais les effectifs étudiants sont limités et l'on doit se demander si la concurrence actuelle est acceptable. Nous croyons que les établissements d'enseignement devraient, au chapitre de l'offre de formation, être soumis à une régulation nationale beaucoup plus serrée, ce qui éviterait un gaspillage d'énergie et d'argent.

La compétition entre établissements est nuisible, incompatible avec une utilisation efficiente des ressources et en contradiction avec les objectifs poursuivis par l'éducation en général. Nous croyons

qu'il est temps de mettre un terme à cette lutte stérile, contraire à l'utilisation optimale des ressources.

Le mode de financement doit être repensé pour correspondre aux besoins réels des établissements. Une coordination nationale de l'offre des programmes et de leur contenu permettrait, par ailleurs, d'optimiser cette offre en tenant compte des particularités des régions ou des établissements.

***La compétition entre établissements est nuisible, incompatible avec une utilisation efficiente des ressources et en contradiction avec les objectifs poursuivis par l'éducation en général.***

### Précarisation des emplois

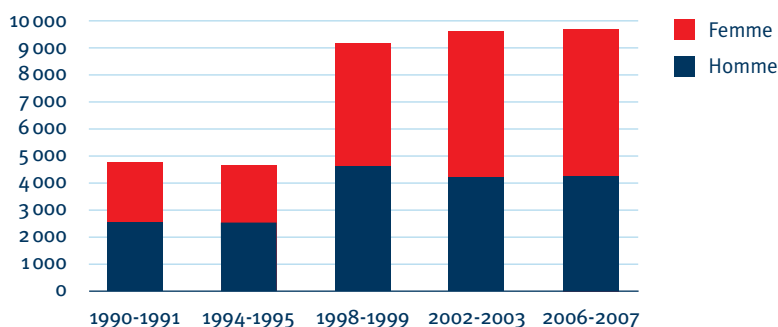
Entre 1990-1991 et 2006-2007, le personnel non permanent des collèges a crû de manière phénoménale. Chez les enseignants, la précarité augmente de 147 % chez les femmes et de 59,3 % chez les hommes. Ces fluctuations seraient principalement dues aux départs à la retraite et à l'embauche de nouveaux enseignants, mais l'on ne peut passer sous silence la proportion importante de ceux à statut précaire depuis plusieurs années maintenant. En ce qui touche le personnel de soutien, on enregistre une hausse insensée de 990,8 % pour les hommes et de 871,3 % pour les femmes! (MELS, Statistique de l'éducation)

En fait, à la fin des années 90, les départs à la retraite chez le personnel de soutien se sont massivement transformés en abolition de postes réguliers, auxquels on a substitué une pléiade de postes occasionnels (par exemple : engagement sur des projets spécifiques ou aux heures légèrement réduites). (VOIR LES TABLEAUX 13 ET 14)

Le recours accru à la sous-traitance pour l'offre de services non directement liée à l'enseignement (cafétéria, entretien, imprimerie, etc.) accentue encore cette vague de précarisation. Cette dégradation des conditions d'emploi se répercute fatalement sur les conditions d'enseignement. Un personnel précaire, en nombre insuffisant et sous pression, doit redoubler d'efforts pour assurer ses fonctions.

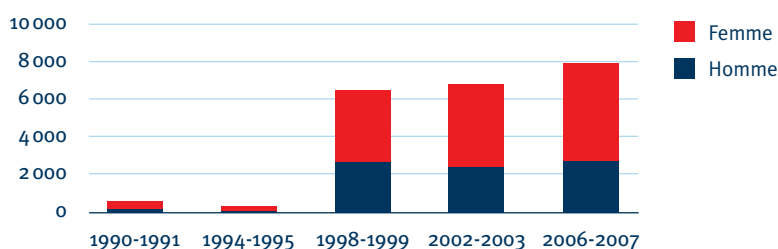


**TABEAU 13** Évolution du personnel enseignant non permanent au collégial, selon le sexe, de 1990-1991 à 2006-2007



Source : MELS, Statistique de l'éducation, éditions 2008, 2004, 2000, 1996, 1992.

**TABEAU 14** Évolution du personnel de soutien non permanent au collégial, selon le sexe, de 1990-1991 à 2006-2007



Source : MELS, Statistique de l'éducation, éditions 2008, 2004, 2000, 1996, 1992.

### La gestion collégiale

Sous prétexte d'assurer une meilleure indépendance à l'établissement, des tentatives se profilent pour que soit modifiée la composition des conseils d'administration des collèges. On prétend, notamment du côté du gouvernement, que des personnes extérieures, qualifiées d'« indépendantes », seraient à même de prendre de bonnes décisions pour l'établissement. Déjà, il apparaît injustifié de considérer comme seuls capables d'indépendance les administrateurs venant du milieu extérieur à l'éducation ; de surcroît, si le critère d'indépendance a un sens lorsqu'il s'agit du contrôle des finances, il est beaucoup moins pertinent, voire carrément inapproprié, quand il s'agit de la gouvernance pédagogique d'un cégep.

Il convient de défendre farouchement la gestion participative au sein des institutions collégiales. Chaque composante de la collectivité (enseignants, employés de soutien, professionnels et étudiants) doit être représentée dans les instances. L'implication du personnel et des étudiants est un gage que les décisions prises au conseil d'administration seront éclairées et pertinentes, ou qu'à tout le moins, le point de vue de ceux qui sont sur la ligne de feu aura été entendu.

## L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

### La CSN recommande que :

33. le MELS prenne les moyens pour mettre un terme à la concurrence entre les établissements collégiaux et qu'il favorise plutôt la collaboration et l'utilisation optimale des ressources;
34. le MELS fasse davantage appel à l'expertise enseignante dans toute opération liée aux programmes d'études en mettant sur pied, entre autres, des coordinations nationales de programmes pour la formation technique;
35. le MELS veille plus étroitement au développement d'une offre de programmes harmonisée;
36. le MELS soutienne les personnes qui œuvrent quotidiennement au collégial, qu'il y améliore les conditions de travail et qu'il réinvestisse dans les établissements collégiaux pour permettre notamment une augmentation du nombre de postes permanents;
37. le gouvernement assure et encourage la participation de l'ensemble de la communauté collégiale dans l'administration des établissements collégiaux. Cela devrait se traduire par une meilleure représentation de sa collectivité dans les instances, comprenant enseignantes et enseignants, employé-es de soutien, professionnel-les ainsi qu'étudiantes et étudiants.

# L'université

Le rôle que doit jouer l'université dans la société est majeur, mais de nombreux problèmes confrontent actuellement les universités québécoises : accroissement de l'influence du secteur privé dans la recherche, entrave à l'accessibilité par l'augmentation des droits de scolarité, mise en concurrence des établissements, crise du financement, dégradation des conditions de travail et d'enseignement, etc.

## Démographie et nouveaux étudiants universitaires

Dans un esprit de démocratisation de l'enseignement universitaire, Québec met en place dans les années 60 le réseau de l'Université du Québec. Les jeunes des régions peuvent dès lors accéder aux études supérieures sans avoir à s'expatrier. Le pari de l'accessibilité est remporté : la constante augmentation de la population étudiante en témoigne. À sa création en 1968, le réseau comptait 102 296 étudiants. En 2011, il en compte 285 208. Depuis les années 90, on observe une hausse marquée des inscriptions, particulièrement aux cycles supérieurs (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle). Le profil de ces étudiants s'est diversifié (étudiant à temps plein, formation continue, etc.)<sup>50</sup>. Cela se traduit par une augmentation et une diversification des programmes d'études de cycles supérieurs.

(VOIR LE TABLEAU 15)

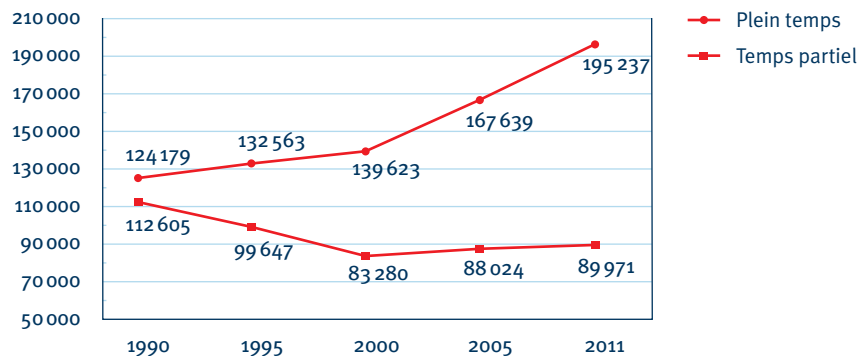
En 2006-2007, la grande majorité des Québécoises et des Québécois fréquentant l'université étudiait en français (75,1 %). Par ailleurs, on note une nette augmentation du nombre d'étudiants étrangers. Si, en 2001, on en dénombrait 17 376 (7,3 % de la population étudiante totale), à l'automne 2011, ce sont 28 011 étudiants étrangers que le Québec accueille (9,8 % de l'effectif étudiant)<sup>51</sup>. Pour la période 2011, ils comptent pour près de 26 % de l'augmentation de la population étudiante universitaire. La plupart de ces étudiants étrangers fréquente les cycles supérieurs et les universités anglophones en accueillent davantage que les universités francophones (+ 7,8 %)<sup>52</sup>; ce qui représente, malgré tout, une amélioration par rapport à 1994 où l'écart était de 11 %.

50. Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs*, 22 octobre 2010.

51. Voir CREPUQ, « Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne, Sous-comité des registraires, annuel. Situation des inscriptions à la fin septembre chaque année », 2011.

52. CREPUQ, *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2012-2015*, mémoire présenté à la Commission des relations avec les citoyens dans le cadre de la planification de l'immigration au Québec pour la période 2012-2015, 27 mai 2011.

**TABLEAU 15** Évolution du nombre de personnes inscrites dans l'ensemble des établissements universitaires (sauf à la Télé-université) de 1990 à 2011, au temps plein et au temps partiel



Source : CREPUQ, 2011.

Ces étudiants qui assument des droits et des frais de scolarité<sup>53</sup> plus élevés constituent une source de financement importante pour les universités, qui se tournent de plus en plus vers l'international afin de recruter davantage et, parfois, d'offrir des formations sur ce marché.

Le changement sans doute le plus spectaculaire dans la composition de l'effectif étudiant concerne les femmes; elles sont maintenant majoritaires même si une certaine ghettoïsation des programmes d'études par sexe est toujours observable.

Ainsi, les sciences dites pures restent-elles la chasse gardée des étudiants masculins, tandis que les sciences de la santé et de l'éducation constituent un château fort féminin. Cela dit, plus on s'élève dans les niveaux de diplomation, plus la présence masculine augmente. Les hommes sont majoritaires au doctorat.

(VOIR LE TABLEAU 16)

En moins de 20 ans, la proportion de Québécois et de Québécoises détenant un grade universitaire a doublé, passant de 9,2 % en 1990 à 18,3 % en 2009. Malgré ce succès remarquable, le Québec n'a pas encore rattrapé le taux de diplomation universitaire de l'Ontario ni du reste du Canada (à 19,4 %). Chez les 18–24 ans, le taux de participation aux études universitaires a augmenté au fil des années, mais demeure encore inférieur à l'Ontario.

(VOIR LE TABLEAU 17)

Il semble donc que la valorisation des études universitaires ne soit pas encore aussi bien ancrée au Québec que dans le reste du Canada.

### Nouvelle gestion de l'université

La mission universelle et fondamentale de l'université consiste en l'avancement et en la transmission des connaissances et des savoirs de haut niveau. Si un établissement universitaire doit viser un taux élevé de diplomation, il doit surtout offrir une formation de qualité. Une autre fonction de l'université concerne l'avancement des connaissances et des savoirs, principalement par la recherche et la création. Un troisième mandat, le service aux collectivités, se traduit par une ouverture au milieu et un soutien aux organismes dédiés au développement de la communauté. Enfin,

l'université doit jouer un rôle critique dans les débats qui animent notre société et alimenter la réflexion sociale.

Si les missions universitaires n'ont pas changé au fil des ans, la direction que plusieurs souhaitent leur imprimer, sous l'impulsion de la nouvelle économie du savoir et de la mondialisation, est inquiétante. Le changement de cap commence déjà à marquer la gestion des universités québécoises.

### «Économie du savoir»

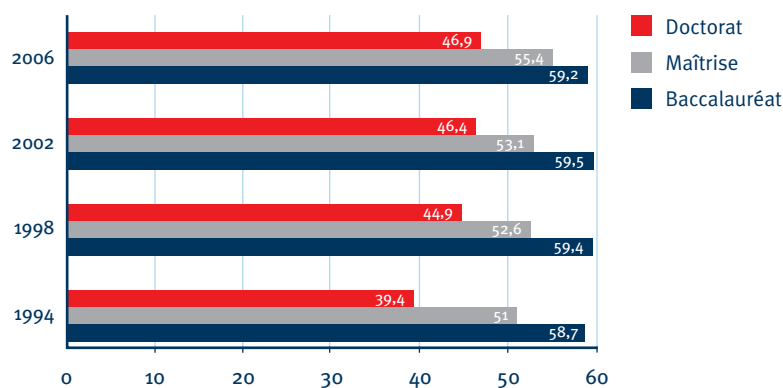
Les universités sont des lieux d'enseignement et de recherche; elles font rayonner le savoir à l'extérieur de leurs murs. Mais les attentes du gouvernement et de l'industrie à leur égard se sont transformées peu à peu. C'est ainsi que le gouvernement du Québec, à l'instar d'autres pays membres de l'OCDE, tente de soumettre l'université à l'ordre néolibéral au détriment de ses missions et en compromettant, ce faisant, son caractère démocratique.

Le changement de paradigme laisse la voie libre à la nouvelle «économie du savoir». Ce terme désigne la nouvelle phase économique dans laquelle le monde est entré depuis les années 90. Dans celle-ci, les technologies, l'information et le savoir remplacent le capital et l'énergie en tant que facteurs clés dans la production et la création de la richesse. L'économie du savoir a pour dogme la production, la diffusion et l'utilisation du savoir et de l'information à des fins marchandes.

Dès 1989, la Table ronde des industriels européens (*think tank* conseillant l'Union européenne) déplore le fait que l'industrie n'ait qu'une très faible influence sur les programmes d'études postsecondaires<sup>54</sup>. En 1993, l'Union européenne dresse un constat : le changement radical des modes de production, d'échanges et d'investissement des économies européennes bouleverse le marché, provoque du chômage structurel et une déqualification croissante. Il faut donc revoir les modes d'offre de programmes et la participation à la formation-éducation. Le besoin de personnel hautement qualifié appelle un changement en éducation postsecondaire.

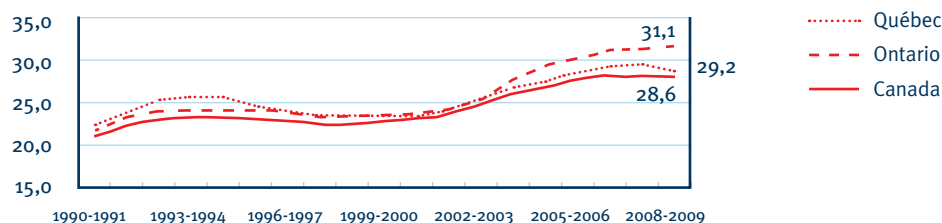
L'OCDE emboîte le pas en associant économie du savoir et redéfinition du rôle de l'enseignement supérieur; il s'agit de mettre l'emphase sur la recherche-développement industriel plutôt que sur la recherche

**TABLEAU 16** Évolution des effectifs universitaires selon le sexe et le cycle d'études, de 1994-1995 à 2006-2007 (Trimestre d'automne)



Source : MELS, Statistique de l'éducation, éditions 2008, 2004, 2000.

**TABLEAU 17** Taux de participation universitaire pour tous les cycles, pourcentage de personnes fréquentant une université, population de personnes de 18 à 24 ans



Source : MELS, L'avenir des universités et leur contribution au Québec, 2010.

fondamentale. Selon cette thèse, l'enseignement supérieur doit maintenant contribuer au développement économique et social : «... par la formation du capital humain (enseignement), la contribution des bases de connaissance (recherches utiles), la diffusion et la mise en valeur des connaissances (échange avec l'industrie) et la conservation des connaissances (stockage)»<sup>55</sup>.

En fait, comme l'expliquera l'Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS), « L'économie du savoir vise essentiellement à valoriser le savoir au bénéfice de l'entreprise privée, de la recherche et des connaissances financées publiquement, selon une logique de socialisation des coûts et de privatisation des profits<sup>56</sup>. »

Les établissements universitaires peuvent alors difficilement éviter une crise. Une tension s'installe entre leurs fonctions traditionnelles (produire des connaissances) et le nouveau rôle de coopération avec l'industrie qu'on les appelle à assumer. L'enseignement est déclassé par la nécessité de produire des

53. Le « droit de scolarité » réfère au coût de la formation universitaire statué par le gouvernement. Les « frais afférents » sont, eux, du ressort de chacune des universités et comprennent différents coûts dits administratifs. Les « frais de scolarité » englobent ces deux coûts imposés aux étudiants.

54. Pierre Milot, « La reconfiguration des universités selon l'OCDE : Économie du savoir et politique de l'innovation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003/3, 148, pp. 68-73.

55. OCDE, *Enseignement supérieur pour la société de la connaissance*, Examen thématique de l'OCDE sur l'enseignement supérieur : Rapport de synthèse, avril 2008.

56. IRIS, *La gouvernance des universités dans l'économie du savoir*, novembre 2010.

savoirs pratiques et rentables. La recherche elle-même subit une transformation profonde puisque son volet fondamental est progressivement délaissé au profit de projets appliqués, immédiatement commercialisables par l'industrie, et fortement subventionnés.

La production de nouvelles connaissances exige une grande indépendance, condition absolument nécessaire pour assurer l'intégrité des recherches. Les missions altruistes de l'université (par exemple : la diffusion des connaissances) se situent aux antipodes de la recherche de profits et s'accommodent mal des règles propres à l'économie de marché (par exemple : le marché des brevets). Il n'est pas surprenant de constater que les disciplines « à faible rendement » soient menacées dans le contexte actuel ; dans cette course au financement, seules les universités les plus riches ont encore les moyens de les maintenir. De surcroît, la recherche au service de l'économie réduit les champs d'intérêt à des savoirs utiles et rentables. Or, la recherche fondamentale et le savoir ne présentent pas, de prime abord, ces qualités. L'industrie en vient donc peu à peu, par le biais de partenariats et de financements dédiés, à orienter la recherche universitaire. Comme le souligne Amélie Descheneau-Guay (2008) : « En plus de menacer l'autonomie du savoir critique, la valorisation d'un savoir strictement instrumental et "marchandisable" par le modèle dominant de gouvernance en réseaux implique une hiérarchisation des domaines universitaires qui s'opère selon leurs finalités économiques ou leur degré d'adaptabilité aux besoins de l'industrie. »

### **La recherche au service de l'économie réduit les champs d'intérêt à des savoirs utiles et rentables.**

Nous estimons primordial de protéger l'autonomie et l'indépendance propres à la création du savoir. Il est bien certain que l'application des connaissances à des projets concrets et collectifs est souhaitable pour le développement socio-économique de la collectivité. Nous ne pouvons cependant souscrire au projet purement économique véhiculé par l'économie du savoir. Pour nous, l'université doit d'abord être au service de la société et des citoyens, dont les besoins ne sont pas qu'économiques ou financiers.

### **L'internationalisation des critères de performance universitaire**

L'économie du savoir implique également une recherche accrue de « performance » au sein des établissements d'enseignement. L'évaluation de cette performance passe par une quantification de l'apport économique des universités à l'intérieur du marché international de l'éducation supérieure. Les retombées économiques servant à évaluer cette « performance » concernent tant l'université elle-même (par exemple : nombre de brevets obtenus) que les individus qu'elle forme (par exemple : les salaires obtenus après les études). L'efficacité de l'université se résume, dès lors, à son impact économique et à son positionnement international. Dans cet univers, ses missions intrinsèques n'ont aucune valeur.

Les divers palmarès universitaires abusent déjà de ce type d'indicateurs économiques dans leurs analyses. L'OCDE, quant à elle, travaille à mettre sur pied un nouveau programme d'évaluation des compétences des étudiants et des universités : le programme AHELO. Il appréciera la performance des établissements, mais sans que ne soient pris en compte des critères comme le degré de fréquentation scolaire, l'accessibilité aux études universitaires, la mixité sociale des cohortes étudiantes, etc.

Il faut s'inquiéter vivement d'un courant qui, en plus de pervertir les missions universitaires, tente d'assujettir le financement des universités aux seuls critères de performance économique et génère parallèlement une uniformisation des pratiques. Au plan international, l'usage d'indicateurs purement économiques fait l'impasse sur les différences culturelles et linguistiques, tout en évacuant les particularités historiques des réseaux universitaires des pays membres de l'OCDE. Soumises aux intérêts du marché et réduites à produire du « capital humain », les universités délaissent leur mission sociale. Le nouveau *credo* de l'économie du savoir trouve écho au Québec où le gouvernement a récemment imposé de nouvelles règles de performance économique aux universités québécoises.

Nous nous opposons aux modes d'évaluation et de reddition de comptes qui ne servent qu'à attiser la rivalité entre des établissements désormais obsédés par les palmarès. L'évaluation peut servir à l'identification



de points à améliorer, non dans une perspective de classement, mais dans une optique de redressement et de bonification des services à la population<sup>57</sup>. On doit favoriser l'élaboration et l'application de standards qualitatifs nationaux et internationaux enrichis par d'autres, propres à l'établissement. Ces normes devraient tenir compte de tous les aspects du rayonnement universitaire, incluant la qualité de l'enseignement dispensé, les garanties d'accessibilité aux études et la diffusion dans toute la collectivité du savoir créé.

### **Au plan international, l'usage d'indicateurs purement économiques évacue les différences culturelles et linguistiques, les particularités historiques et les missions sociales des universités.**

L'évaluation interne doit également se faire avec le concours de tous les membres de la communauté universitaire. Elle doit reposer sur les principes d'autogestion et de collégialité, s'établir à partir d'objectifs et de critères identifiés au départ et partagés. Elle doit être menée dans la plus grande transparence.

#### **Sur la gouvernance**

Pour les apôtres du nouveau managérial<sup>58</sup>, une université «performance» ne peut exister sans une transformation profonde de sa gouvernance interne. Trêve de collégialité! La communauté universitaire doit s'effacer de l'administration, céder sa place aux hommes d'affaires censément plus objectifs et indépendants et faire fi du savoir-faire et de l'implication de celles et de ceux qui y travaillent ou y étudient. Et vive les gestionnaires éclairés!

La gestion en collégialité, celle qui assure l'expression et la prise en compte d'une diversité de points de vue, constitue une force et non une faiblesse. Il est plutôt ironique de constater qu'au moment même où les liens se resserrent entre l'industrie et l'université, le monde des affaires soit présenté comme étant objectif, désintéressé, et donc indépendant. L'esprit d'indépendance n'est certes pas l'apanage du milieu extérieur à l'éducation, particulièrement pas celui du monde des affaires.

D'ailleurs, si le critère «d'indépendance» a un sens lorsqu'il s'agit du contrôle des finances, il est beaucoup moins pertinent, voire carrément inapproprié, quand il s'agit de la gouvernance d'une université. Or, c'est cette logique affairiste que le gouvernement tente d'introduire depuis quelque temps.

En fait : «La légitimation actuelle du capitalisme se réalise, entre autres, grâce à des discours et des pratiques mises de l'avant par une *overclass* managériale, qui n'est pas nécessairement détentrice des moyens de production, mais qui s'applique plutôt à "organiser" et à rendre cohérente la reproduction matérielle et symbolique du capitalisme, notamment par la valorisation de normes et de valeurs importées des pratiques du management<sup>59</sup>.»

Pendant ce temps, au nom de l'efficacité et de la transparence, d'imposants systèmes bureaucratiques de reddition de comptes sont mis en place par les gestionnaires des universités. Et paradoxalement, si la bureaucratie s'alourdit, les scandales financiers<sup>60</sup>, eux, s'accroissent.

Pour la CSN, c'est par l'implication du personnel et des étudiants au conseil d'administration qu'on peut nourrir un sentiment d'appartenance, qui oriente ensuite la prise de décision en faveur de l'établissement plutôt que d'intérêts particuliers<sup>61</sup>. L'enseignement supérieur est un lieu privilégié de transmission du savoir et de recherche.

Le mode de gouvernance doit refléter la spécificité de l'institution. On ne peut y imposer les manières de faire de l'industrie sans en pervertir la nature. Le modèle universitaire de gestion en collégialité a fait ses preuves et constitue un atout à préserver.

57. Voir CSN, Positions et commentaires sur le document *L'université devant l'avenir*, 1998.

58. Voir l'Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques (IGOPP).

59. Amélie Descheneau-Guay, 2008.

60. Pensons simplement aux dépenses faramineuses des recteurs de l'Université Concordia ou de l'Université McGill.

61. CSN, Mémoire de la CSN sur les projets de loi n<sup>os</sup> 38 et 44, 2009.

## L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

### La CSN recommande que :

38. le MELS prenne les mesures nécessaires pour préserver la principale mission des établissements d'enseignement universitaire du Québec, soit le développement et la transmission de la connaissance et de la culture ainsi que la formation du jugement critique dans une perspective de contribution au développement humain, social, économique et scientifique; que le MELS se gouverne en conséquence;
39. le gouvernement tienne des états généraux sur l'avenir de l'université en accordant une place prépondérante à celles et à ceux qui y œuvrent;
40. le gouvernement favorise, par un financement public adéquat, l'équilibre entre l'enseignement et la recherche-crédation au sein de chaque université;
41. le gouvernement finance équitablement les vocations fondamentales et appliquées de la recherche-crédation universitaire;
42. le MELS reconnaisse que toute évaluation des établissements universitaires doit reposer sur des critères de qualité et de performance propres à l'ensemble de ses missions et à l'accessibilité aux études;
43. le MELS reconnaisse et respecte la liberté académique propre au milieu universitaire;
44. le MELS rejette l'approche managériale tout en favorisant le principe central de la collégialité dans la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur et, conséquemment, facilite une participation représentative de chaque groupe composant la communauté universitaire dans les instances concernées.





## Les modes de financement

L'économie du savoir serait-elle la solution miracle au manque chronique de financement des universités? C'est du moins là l'idée que font miroiter ses partisans. Qu'en est-il? Et d'abord, l'université est-elle sous-financée?

Rappelons qu'en 2008, 11 organisations syndicales et étudiantes du réseau de l'éducation, dont la CSN, cosignaient un manifeste intitulé *Faire de l'éducation publique la priorité nationale du Québec*.

Elles demandaient au gouvernement de renouer avec son projet éducatif démocratique, notamment en mettant fin au sous-financement chronique de l'éducation. Elles l'exhortaient aussi à faire de l'éducation «la priorité nationale et à soutenir avec fermeté le développement d'un système public de qualité, universel, accessible et gratuit».

Les universités ont certes des problèmes de financement, mais s'agit-il bien de sous-financement? Les organismes internationaux et les syndicats avancent de plus en plus l'idée d'un mal-financement. Qu'en est-il?

### Quelques faits sur le financement des universités

Le financement général des universités est réparti en quatre enveloppes : l'enseignement; le soutien à l'enseignement et à la recherche; l'entretien des terrains et des bâtiments; la reconnaissance de missions particulières<sup>62</sup>.

Rappelons que le financement des universités est en processus de diversification depuis la fin des années 80. (VOIR LE TABLEAU 18)

On observe que la contribution de l'État diminue tandis que les revenus de provenance privée et la contribution des étudiants augmentent. Les mesures de diversification des sources de financement (comme l'augmentation des droits de scolarité) se traduisent donc par une diminution du financement étatique.

Au Canada, et contrairement au discours que véhiculent les médias, le Québec n'est pas premier sur le plan du financement public. Les gouvernements des provinces de l'Ouest canadien participent légèrement plus au financement de leurs universités, toutes proportions gardées.

Sur le plan international, le TABLEAU 19 compare le niveau de financement des universités québécoises et canadiennes à celui des pays de l'OCDE en pourcentage du PIB et en distinguant le financement public du financement privé et individuel.

62. CSN. *Rencontre sur l'avenir des universités et de leur contribution au développement du Québec*, Fiches préparatoires, 2010.

63. Les revenus privés comprennent : dons, legs, contrats de recherche, revenus de placement, entreprises auxiliaires, publicité, etc.

**TABLEAU 18** Répartition du financement public, privé et individuel des établissements d'enseignement universitaire québécois, 1988–2009 (en % du financement total)

	REVENU DE PROVENANCE PUBLIQUE	REVENU DE PROVENANCE PRIVÉE <sup>63</sup>	REVENU DE PROVENANCE INDIVIDUELLE
1988	87,0	7,5	5,4
2003	67,8	21,2	11,0
2009	65,8	22,0	12,2
Variation de 1988 à 2009	-24 %	+193 %	+126 %

Source : Valérie Vierstraete, Les frais de scolarité, l'aide financière et la fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire, MELS, 2007 et Association canadienne du personnel administratif universitaire, Information financière universités et collèges 2008-2009, 2010.

**TABLEAU 19 Répartition du financement public, privé et individuel des établissements d'enseignement universitaire, Québec et OCDE, 2000 et 2007 (en % du financement total)**

	2007		2000	
	REVENU DE PROVENANCE PUBLIQUE	REVENU DE PROVENANCE PRIVÉE ET INDIVIDUELLE	REVENU DE PROVENANCE PUBLIQUE	REVENU DE PROVENANCE PRIVÉE ET INDIVIDUELLE*
Allemagne	84,7	15,3	88,2	11,8
Australie	44,3	55,7	49,6	50,4
Canada**	61,1	38,9	61,0	39,0
Danemark	96,5	3,5	97,6	2,4
États-Unis	31,6	68,4	31,1	68,9
France	84,5	15,4	84,4	15,6
Québec**	65,8	34,2	67,8***	32,2***
Royaume-Uni	35,8	64,1	67,7	32,3
Suède	89,3	10,7	91,3	8,7
Moyenne de l'UE19	79,4	—	85,7	14,3
Moyenne de l'OCDE	69,1	—	75,7	24,3

Source : OCDE, Regards sur l'éducation, 2010 et Information financière universités et collèges 2008-2009, Association canadienne du personnel administratif universitaire, 2010.

\* Les données détaillées séparant les revenus de provenance privée des revenus de provenance individuelle ne sont pas disponibles.

\*\* Année 2009.

\*\*\* Année 2003.

On constate une tendance plus marquée à privatiser les coûts d'éducation dans les pays anglo-saxons, alors que plusieurs autres États européens participent généreusement au financement des universités. Il existe donc plus d'un modèle de financement des universités dans le monde. Or, la gratuité des études postsecondaires étant une condition essentielle d'accès aux études pour tous ceux qui le désirent, le modèle anglo-saxon s'avère très inégalitaire. Le Québec doit plutôt s'inspirer des pays scandinaves.

### Le problème du financement

Selon la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), les universités de la province auraient un grand manque à gagner. Il existe deux manières classiques d'évaluer le sous-financement universitaire : soit en se basant sur l'écart existant entre le financement des universités québécoises et celui des universités d'ailleurs en Occident (reste du Canada, États-Unis, OCDE, etc.); soit en se basant

sur les déficits déclarés des universités. La première méthode, largement prônée par les tenants d'une hausse des droits de scolarité, consiste en un bête exercice comparatif des performances des universités. Or, une évaluation juste du sous-financement exige de prendre en compte les besoins des universités concernant leurs missions et leurs valeurs. Quant à l'autre approche, qui prend pour indicateur l'endettement des institutions, elle peut s'avérer trompeuse si l'on ignore la nature et la légitimité des dépenses à l'origine de la dette.

Mais la question demeure entière : pourquoi les universités québécoises ont-elles besoin de plus d'argent? Les revenus totaux des universités sont passés de 2,4 G\$ en 1997 à 5,8 G\$ en 2009, soit une hausse de 142 %<sup>64</sup>. Cela dépasse largement l'augmentation de la population étudiante qui, pour la même période, a crû au Québec de 30863<sup>65</sup>.

Comment des universités, qui voient leur financement augmenter plus rapidement que la population qu'elles ont à desservir, peuvent-elles être dans une situation de sous-financement? En fait, si l'on scrute plus attentivement le financement des universités, il appert que des considérations économiques ont conduit à favoriser certains secteurs (par exemple : la recherche appliquée) par rapport à d'autres (exemple : la recherche théorique ou l'enseignement); ce qui engendre un net déséquilibre du financement. Nous croyons qu'il est plus juste de parler de mal-financement que de sous-financement.

### **Pour nous, la solution passe par le financement public.**

Deux phénomènes expliquent largement le mal-financement actuel : le détournement des budgets de recherche vers certaines facultés ou certains départements plus lucratifs pour l'industrie, le tout au détriment des autres créneaux d'études. Le choix des secteurs à privilégier répond alors davantage aux impératifs de l'économie du savoir qu'à ceux de l'intérêt public. L'autre cause au mal-financement découle de l'utilisation inacceptable des fonds de fonctionnement pour de coûteux projets immobiliers.

#### **Des visions et des solutions**

Le financement des universités est en débat depuis plusieurs années déjà. Pour nous, la solution passe par le financement public. Depuis vingt ans, tant les gouvernements fédéraux que provinciaux ont fait des choix en matière de fiscalité qui ont privé l'État d'importantes sources de revenus. L'éducation, tout comme les étudiantes et les étudiants, n'a pas à faire les frais de ces choix fiscaux douteux.

Plusieurs voudraient en effet que les étudiants, en tant qu'utilisateurs, contribuent davantage pour leurs études. Déjà, de 2007 à 2017, on prévoit augmenter les droits de scolarité de 127 % (de 1668 \$ à 3793 \$). Mais ces augmentations ne sont nullement garanties d'un meilleur financement universitaire. Comme l'indique l'IRIS : « En augmentant les droits de scolarité, on n'entend donc pas augmenter le montant d'argent que reçoivent les universités, mais bien transférer la source de leur

financement du public vers le privé et les étudiants<sup>66</sup>. » D'ailleurs, le gouvernement lui-même avoue que cette hausse lui permettra de diminuer sa part de financement des universités à 50 % pour en laisser une plus grande à l'individu et à l'industrie (ministère des Finances, 2011).

En fait, l'augmentation des droits de scolarité est une forme de taxation régressive, c'est-à-dire qu'elle touche plus lourdement les individus à faible et à moyen revenus. En effet, si l'aide financière peut permettre l'accès aux études universitaires, en endettant toutefois les étudiants, elle ne s'adresse qu'à ceux provenant d'un milieu à faible revenu. Les étudiants de la classe moyenne se retrouvent, eux, sans aide financière substantielle et confrontés à des droits de scolarité trop élevés pour leurs moyens.

La CSN croit que si l'éducation est une priorité pour le gouvernement et la société, il faut investir dans son financement, résister au mirage de la philanthropie et aux pressions des dirigeants d'établissements qui prétendent, à tort, qu'une augmentation des droits de scolarité peut résoudre le problème du mal-financement des établissements universitaires<sup>67</sup>. Un tel financement philanthropique n'apporterait pas beaucoup plus de revenus et pourrait dangereusement orienter l'enseignement et les choix de recherches à subventionner.

Le Québec doit se doter d'une politique sur les droits de scolarité fondée sur le principe de la gratuité scolaire à tous les ordres d'enseignement et, à défaut de pouvoir atteindre cet objectif dans l'immédiat, consentir à exclure définitivement toute augmentation à moyen et à long termes. Cette politique doit, en outre, assurer l'uniformisation des droits de scolarité pour tous les établissements universitaires et pour tous les programmes<sup>68</sup>.

64. Nathalie Dyke, Michel Umbriaco et Cécile Sabourin, *Financement des universités. Investir dans le corps professoral*, FQPPU, avril 2008; et *Information financière universités et collèges 2008-2009*, Association canadienne du personnel administratif universitaire, 2010.

65. CREPUQ, *Le système universitaire québécois : données et indicateurs*, 2006.

66. IRIS, *Faut-il vraiment augmenter les frais de scolarité? Huit arguments trompeurs sur la hausse*, 2011.

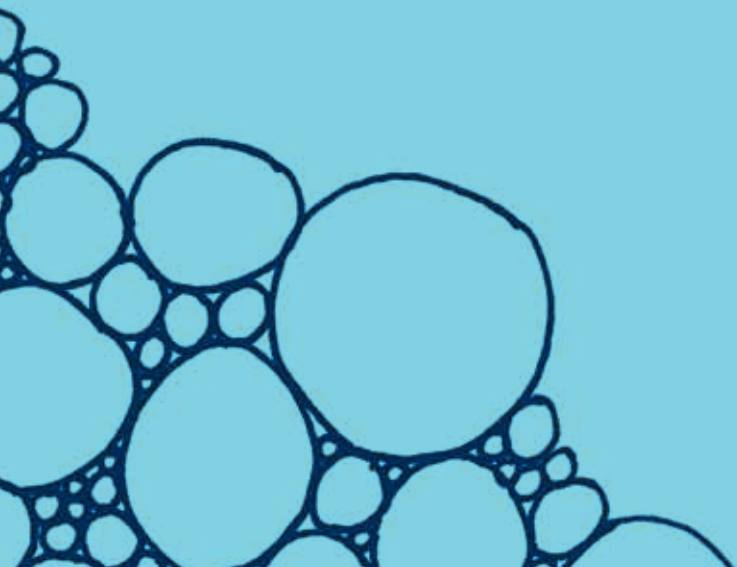
67. Mémoire de la CSN sur le document de consultation *Vers une accessibilité financière à la réussite de son projet d'études*, présenté au Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études, 2003.

68. Mémoire de la CSN présenté dans le cadre de la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, 2004.

## L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

### La CSN recommande que :

45. le financement des universités soit assuré essentiellement par des sources étatiques plutôt que par l'investissement philanthropique ou celui des entreprises ; que la contribution des entreprises passe par la fiscalité ;
46. le Québec se dote d'une politique sur les droits de scolarité établissant le principe de la gratuité scolaire à tous les ordres d'enseignement et, à défaut de pouvoir atteindre cet objectif dans l'immédiat, consente à exclure définitivement toute augmentation à moyen et à long termes ; que cette politique assure l'uniformisation des frais de scolarité pour tous les établissements universitaires et pour tous les programmes ;
47. le gouvernement mette en place différentes mesures afin de lever les obstacles à l'accessibilité financière aux études, comme un accès juste et suffisant au programme d'aide financière, et poursuive le rattrapage à faire en ce qui concerne le pourcentage de Québécoises et de Québécois détenant un grade universitaire en comparaison avec celui du reste du Canada ;
48. dans le cadre d'états généraux soit effectuée une étude complète et exhaustive du financement des universités, en lien avec leurs missions et leurs valeurs, et ce, en collaboration avec le milieu universitaire.



## Des changements qui ont des conséquences

Les profondes mutations que connaît l'université quant à sa mission et à son mode de financement entraînent plusieurs dérives.

### Le déploiement régional des universités

Pour augmenter leur financement, les universités s'adonnent à une course effrénée aux nouvelles « clientèles ». Sous prétexte d'améliorer l'accessibilité aux études postsecondaires, des universités de grands centres ont ouvert des points de services dans d'autres régions du Québec, comme l'Université de Sherbrooke à Montréal ou l'Université du Québec en Outaouais dans les Laurentides. Ces établissements satellites coûtent cher en infrastructures et ne favorisent guère la coopération entre des universités maintenant rivales.

Ce développement compromet en outre la fonction de pôle de développement régional des universités. Plutôt que de resserrer les liens avec sa communauté, de développer de nouveaux centres d'intérêt en recherche pour l'avancement socio-économique de la région, l'université régionale s'éparpille et maraude.

### L'augmentation constante des effectifs étudiants, la pression qu'exerce l'économie du savoir et le mal-financement des universités affectent le quotidien du personnel qui y œuvre.

Dans le rapport final des États généraux sur l'éducation en 1996, on signalait déjà qu'une meilleure coopération était souhaitable dans l'ensemble du réseau universitaire. Il conviendrait de mettre un terme à cette lutte stérile entre établissements et d'implanter plutôt un mécanisme de coopération entre institutions, un véritable réseau universitaire québécois, et d'en définir la configuration. Les mécanismes actuels sont insuffisants. Il faut pouvoir orienter le développement, réguler le système universitaire, assurer la complémentarité des établissements et la cohérence de l'offre, préserver la richesse acquise, optimiser l'utilisation des ressources et, ainsi mieux répondre aux besoins de l'ensemble de la population du Québec.

Par ailleurs, le réseau ne doit pas être un cercle fermé réservé aux recteurs et aux directeurs. Il doit être ouvert et impliquer toutes les constituantes de la communauté universitaire qui doivent y apporter leur expertise. Le MELS, tout en respectant l'autonomie universitaire, pourrait énoncer des orientations générales privilégiant la concertation entre établissements et la délégation de certaines responsabilités.

### Le personnel universitaire

L'augmentation constante des effectifs étudiants, la pression qu'exerce l'économie du savoir et le mal-financement des universités affectent le quotidien du personnel qui y œuvre. De plus, la continuelle improvisation du gouvernement en matière de soutien à l'apprentissage universitaire engendre des problèmes structurels.

On observe tout d'abord une désertion des professeurs de l'enseignement au premier cycle; la recherche-crédation est devenue l'activité la plus reconnue et la plus valorisée. Par ailleurs, comme nous l'avons observé précédemment, la population étudiante a augmenté de 8 % au 1<sup>er</sup> cycle, de 63 % au 2<sup>e</sup> et de 75 % au 3<sup>e</sup>. Le ratio étudiants/enseignant est aussi en hausse constante, et ce, particulièrement aux cycles supérieurs<sup>69</sup>. Ce rapport étudiants/enseignant aux cycles supérieurs inquiète d'ailleurs le Conseil supérieur de l'éducation qui y voit un danger pour la qualité de l'encadrement et un risque à la persévérance des étudiants des cycles supérieurs<sup>70</sup>. Parallèlement, cette réalité a aussi une implication évidente et problématique sur la taille des groupes-cours.

Un ratio plus élevé accroît fatalement la tâche d'enseignement. Les professeur-es ont de plus en plus d'étudiants à superviser, et cela, en complément de leurs autres charges de travail. Selon un sondage effectué par la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU), les enseignants travaillent en moyenne 50,5 heures par semaine (53,1 pour les moins de 35 ans)<sup>71</sup>. Ces heures de travail sont réparties entre leur tâche d'enseignement (les enseignants disent

69. Une hausse de 4,6 à 6,3 entre 1995 et 2005. Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs*, 2010.

70. Ibid.

71. Nathalie Dyke et Frédéric Deschenaux, *Enquête sur le corps professoral québécois : faits saillants et questions*, FQPPU, 2008.

donner 3,2 cours en moyenne par année), leur tâche de recherche et leur tâche de soutien à la collectivité; s'ajoutent à cela l'accompagnement des étudiants de cycles supérieurs et diverses activités administratives.

Enfin, les conditions matérielles de travail sont perçues par plusieurs professeurs comme pitoyables (ameublement désuet, manque de matériel informatique, obligation de payer le matériel d'enseignement et de formation à même les fonds de recherche, etc.).

Notons par ailleurs que le nombre de chargé-es de cours est en légère augmentation dans les universités québécoises, particulièrement aux cycles supérieurs, comme l'illustre le **TABLEAU 20**.

Au lieu de professeur-es, les universités engagent plus facilement des chargé-es de cours, moins coûteux et souvent moins protégés. Par ailleurs, se dessine une fâcheuse tendance au morcellement de la tâche d'enseignement et de recherche. De nouveaux titres d'emploi sont créés dans certains établissements pour faire le travail de correction des travaux ou la surveillance d'examens. C'est le fordisme appliqué à

l'enseignement! Les salarié-es embauchés sur ces postes ont des statuts précaires et des conditions d'emploi difficiles. Certaines universités utilisent d'ailleurs ces nouveaux titres d'emploi en vue de compliquer toute syndicalisation ou encore pour contourner l'accréditation existante ou les règles de la convention collective. Nous nous opposons à cette pratique de morcellement artificiel des tâches qui mine les conditions de travail et le droit à la syndicalisation.

Les tâches qu'assument les chargé-es de cours sont multiples : encadrement des étudiantes et des étudiants, révision et évaluation des programmes d'études, etc. Il serait temps que les universités reconnaissent la valeur de leur travail en les intégrant mieux à la vie universitaire et en les impliquant dans les suivis de programmes. Par ailleurs, les chargé-es de cours voient eux-mêmes à leur formation continue, participent à des colloques ou à des congrès et rédigent des articles scientifiques. Ils doivent être reconnus et rémunérés pour l'entièreté du travail accompli. La contribution des chargé-es de cours à l'université n'est certainement pas étrangère à la qualité de l'enseignement supérieur et doit être appréciée à sa juste valeur.

**TABLEAU 20** Les taux de chargé-es de cours universitaires selon le cycle d'enseignement dans sept universités du Québec

	1 <sup>er</sup> CYCLE	2 <sup>e</sup> ET 3 <sup>e</sup> CYCLES	TOUS LES CYCLES
UQAC	52,7	32,2	48,4
UQAT	54,5	49,1	53,8
UQO	67	45	62,4
U. LAVAL	41,7	16,3	35,1
U. MONTRÉAL (sans médecine*)	51	8	36
UQAM	—	—	57,4
UQAR	—	—	54,5

Source : FNEEQ, Les chargé-es de cours dans nos universités : une contribution essentielle, 2007.

\* À l'Université de Montréal, les données institutionnelles font une différence significative si l'on enlève l'enseignement à la Faculté de médecine où très peu de chargé-es de cours enseignent.

## L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR



### La CSN recommande que :

49. dans le respect de l'autonomie des universités, le MELS adopte des mesures incitatives pour améliorer la coordination et la cohérence entre les établissements universitaires de façon à favoriser la coopération plutôt que la concurrence entre ces derniers;
50. les universités accentuent leurs efforts en matière d'offre de services aux collectivités, qu'elles en fassent la promotion et qu'elles contribuent de façon plus active au développement de leur communauté;
51. les universités, dans l'optique d'assurer un enseignement de qualité, soient tenues de respecter des balises précises pour que la taille des groupes-cours redevienne et reste à un niveau acceptable;
52. les universités assurent une meilleure intégration des chargé-es de cours à la vie universitaire et aux suivis des programmes;
53. les universités cessent de procéder à un morcellement artificiel de la tâche d'enseignement et de recherche qui contribue à une détérioration importante de l'emploi;
54. les universités donnent accès aux professeur-es et aux chargé-es de cours à du matériel fonctionnel et adéquat, ainsi qu'à des formes de soutien, en matière de nouvelles technologies de l'information et de la communication.







# La formation continue

## Le goût d'apprendre

En 2011, près d'un adulte québécois sur trois suit une formation pendant l'année (1,5 million d'adultes)<sup>72</sup>. De ce nombre, 300 000 effectuent un retour aux études et 1,2 million se perfectionnent dans le cadre de leur travail. Il s'agit d'une nette amélioration, car seulement un Québécois adulte sur cinq recevait une telle formation en 1995.


Au Québec, le taux de participation des personnes âgées de 25 à 64 ans à des activités éducatives structurées s'élève à 36 %, ce qui le place bon dernier au Canada<sup>73</sup>. Selon l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA), la raison principale qui détourne les travailleuses et les travailleurs de la formation continue serait le manque de temps (travail, responsabilités familiales ou conflit d'horaire). À tout le moins, ce n'est pas le manque d'intérêt qui explique les faibles taux enregistrés.

La formation continue apparaît donc encore comme une contrainte supplémentaire dans un horaire déjà chargé. La situation est particulièrement difficile pour les femmes qui peinent déjà à concilier famille et travail. Pour faciliter l'accès à la formation continue, il faut donc diversifier les modes et les lieux d'apprentissage, ce qui peut d'ailleurs contribuer au développement d'une offre de programmes de formation riche et variée. Il faut aussi penser à donner la formation durant les heures de travail. Ces avancées ne sauraient se faire sans une augmentation substantielle du financement pour répondre aux besoins croissants.

En ce sens, des mesures d'aide aux individus, financées par les employeurs et par l'État, doivent impérativement être introduites : aide financière pour les formations à temps partiel, services de garde gratuits, aide particulière aux individus vivant dans la pauvreté ou dans une situation financière difficile, utilisation efficiente

72. Mario Charette, «L'avenir de la formation continue», *Métro*, 5 avril 2011.

73. Statistique Canada, *L'apprentissage à vie chez les Canadiens de 18 à 64 ans : premiers résultats de l'Enquête sur l'accès et le soutien à l'Éducation et à la formation de 2008, 2009.*



des technologies d'apprentissage à distance, congés pour études, horaires de travail modifiés, etc. Le Québec pourrait à cet égard s'inspirer des expériences menées dans d'autres pays. Par exemple, la France a institué un système de banques d'heures de formation utilisables au bon vouloir du travailleur. L'adulte peut choisir de se perfectionner pour le travail ou encore opter pour un apprentissage personnel pour le simple plaisir d'apprendre, par exemple une autre langue. Financée par les impôts et les cotisations d'entreprises, une telle mesure favorise certainement l'émergence d'une véritable culture de formation continue.

*Des mesures d'aide aux individus, financées par les employeurs et par l'État, doivent impérativement être introduites : aide financière pour les formations à temps partiel, services de garde gratuits, aide particulière aux individus vivant dans la pauvreté ou dans une situation financière difficile, utilisation efficiente des technologies d'apprentissage à distance, congés pour études, horaires de travail modifiés, etc.*

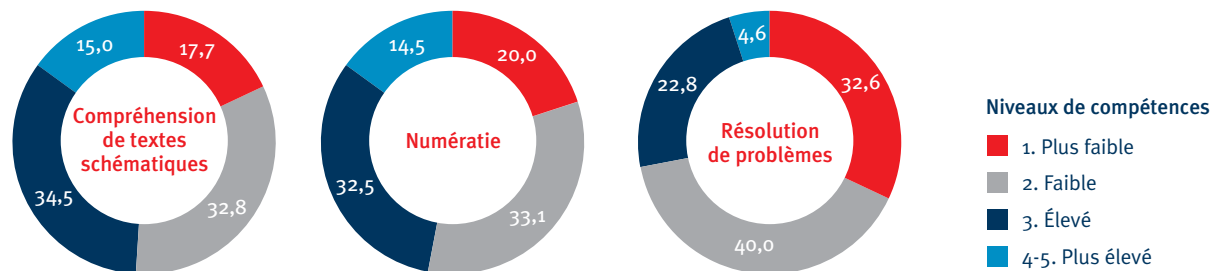
#### **Littératie : favoriser la confiance et la mobilité**

Une société démocratique exige de ses citoyennes et de ses citoyens qu'ils possèdent certaines connaissances de base (savoir lire, écrire, compter, utiliser minimalement l'informatique, etc.) leur permettant de comprendre et d'agir sur un environnement de plus en plus complexe. Dans l'imaginaire populaire, l'analphabétisme est associé aux pays en voie de développement. Pourtant, l'alphabétisation constitue aussi un enjeu majeur pour les pays dits développés. Certes, le Québec a fait des pas de géant en matière de scolarisation depuis la Révolution tranquille.

Malgré tout, plusieurs Québécoises et Québécois ne peuvent lire aisément un article de journal ou encore faire des calculs de base. Selon Statistique Canada, 49 % de la population active du Québec âgée de 16 à 65 ans éprouve des difficultés de lecture : 16 % de ces personnes sont analphabètes (dont 32 % qui travaillent) et 33 % analphabètes fonctionnelles (dont 65 % qui travaillent). C'est dire que de 27 % à 30 % des travailleurs et travailleuses dans les entreprises ont besoin d'une formation de base.

Selon une autre étude, effectuée par l'Institut de la statistique du Québec, seulement 51 % de la population âgée de 16 à 65 ans atteint ou dépasse le seuil de compétence nécessaire pour fonctionner dans la société quant à la compréhension de textes (niveau 3)<sup>74</sup>. Elle démontre aussi que près de 16 % de la population étudiée possède une très faible capacité de lecture de textes suivis. Les résultats du Québec sont inférieurs à ceux de la Saskatchewan, de l'Alberta ou de la Colombie-Britannique. D'aussi faibles niveaux de littératie

**TABEAU 21** Niveaux de compétences en compréhension de textes suivis et schématiques, en numératie et en résolution de problèmes\*, population de 16 à 65 ans, Québec, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2000.

\* Comme la résolution de problèmes ne comporte que quatre niveaux, le niveau 4 est le plus élevé, plutôt que le niveau 4-5.

sont inacceptables dans une société développée comme celle du Québec. Il est inquiétant d'apprendre, par exemple, que 48 % de la population a de la difficulté à lire une simple posologie ou le mode d'emploi d'un appareil dangereux. De fait, l'analphabétisme peut miner tous les aspects de la vie d'une personne (travail, famille, implication démocratique et syndicale, loisirs, etc.).

(VOIR LE TABLEAU 21)

Trop souvent sur le marché du travail, rencontre-t-on des salarié-es tout à fait compétents dans leurs tâches de travail, mais qui cachent leurs difficultés de lecture, soit par honte, soit de peur d'être renvoyés, soit les deux. L'incapacité à lire influence la confiance en soi et la mobilité du salarié-e, et ce, particulièrement dans un marché de l'emploi compétitif et en constante mutation.

Les travailleurs licenciés et dont les connaissances de base sont fragiles auront très certainement de grandes difficultés à se replacer. L'alphabétisation est donc aussi un enjeu économique et un facteur d'employabilité.

***L'incapacité à lire influence la confiance en soi et la mobilité du salarié-e, et ce, particulièrement dans un marché de l'emploi compétitif et en constante mutation.***

La pire chose à faire serait de taire la situation. En matière d'alphabétisation des adultes, la situation est complexe et il faut se préoccuper de l'expression de la demande, mais il reste que des services de formation financés adéquatement par le gouvernement doivent être mis en place, en collaboration étroite avec le milieu de l'éducation. La CSN a mis sur pied des formations de base et de francisation; des actions similaires devraient être réclamées par nos syndicats. Il s'agit d'un volet important du développement d'une culture de formation continue.

74. Institut de la statistique du Québec, *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir*, Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003.

## LA FORMATION CONTINUE

### La CSN recommande que :

55. afin de faciliter l'accès à la formation, le gouvernement investisse dans la formation continue en rendant disponibles, notamment avec la collaboration du milieu de l'éducation, différents modes et lieux de formation tant personnelle que professionnelle, en visant une offre riche et diversifiée de programmes de formation reconnus;
56. le gouvernement mette en place des mesures concrètes d'aide aux individus voulant se former, y compris les personnes n'étant pas en emploi : aide financière pour les formations à temps partiel, services de garde gratuits, formation sur les lieux de travail et durant les heures de travail, aide particulière pour les individus vivant dans la pauvreté ou se trouvant dans une situation financière difficile, utilisation efficiente des technologies d'apprentissage à distance, congés pour études, horaires modifiés, etc.;
57. les employeurs, en faisant appel notamment au réseau public de l'éducation, offrent des formations reconnues qui visent à améliorer les compétences de base des travailleuses et des travailleurs, quel que soit leur statut d'emploi. Cette offre doit s'adresser notamment aux personnes ne sachant ni lire ni écrire ou qui n'ont pas la connaissance du français, elle nécessite un financement gouvernemental supplémentaire permettant de développer de meilleures ressources publiques et communautaires de formation. Elle devrait s'accompagner de mesures facilitantes telles des formations sur les heures et les lieux de travail;
58. toutes les entreprises soient assujetties à la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre.



# La formation : apprendre par et pour le travail

Une certaine adéquation entre les besoins du marché de l'emploi et l'offre de formation est nécessaire. Mais attention, la formation en entreprise doit aussi correspondre aux aspirations des travailleuses et des travailleurs. Il a d'ailleurs été maintes fois démontré que les entreprises les plus performantes sont aussi celles où les travailleurs ont été impliqués dans la détermination des besoins de formation.

Les données disponibles sur la formation parrainée par les employeurs révèlent que certaines catégories d'emploi sont privilégiées pour les activités de formation. Les travailleurs âgés, les femmes peu scolarisées, les travailleurs à statut précaire ont aussi moins accès à la formation, et ce, quelle que soit leur catégorie d'emploi.

Le syndicat peut jouer un rôle important dans l'entreprise en s'assurant que tous les employé-es tireront leur juste part de l'investissement en formation. La mise en place de comités paritaires dans toutes les entreprises s'avère un moyen efficace de détermination des besoins de formation et de distribution équitable de celle-ci.

Cependant, il ne faut pas s'illusionner : peu d'adultes seront enclins à s'inscrire dans une démarche d'apprentissage tout au long de la vie si l'on ne reconnaît pas officiellement les compétences développées aux différentes étapes du cheminement. Cette reconnaissance est source de motivation pour un très grand nombre de personnes qui souvent, sans diplôme, ne peuvent faire valoir leurs connaissances et leurs compétences.

Les compétences acquises par les individus en dehors du milieu scolaire demeurent méconnues et sous-évaluées. Un système opérationnel et efficace de reconnaissance des acquis doit impérativement être mis en place par le gouvernement. L'objectif n'est pas de substituer la certification des compétences à la diplomation. Il s'agit simplement de reconnaître que le travail permet des apprentissages dont la valeur doit enfin être reconnue. Cela dit, la reconnaissance des acquis ne peut se faire à tout vent. Un lien avec les programmes de formation offerts par les établissements d'enseignement doit être conservé.

Pour la CSN, la formation continue des travailleuses et des travailleurs est une priorité et son accessibilité, une question de justice sociale.



## LA FORMATION CONTINUE

### La CSN recommande que :

59. la formation continue en lien avec l'emploi soit financée par les employeurs et qu'elle soit disponible selon plusieurs modes (exemple : mutuelle de formation, communautaire, etc.);
60. les employeurs soient tenus d'associer les syndicats comme partie prenante à toutes les étapes de la planification et de la réalisation du processus de formation concernant leurs membres; que les employeurs aient l'obligation de former un comité patronal-syndical responsable de la gestion paritaire de la formation;
61. le gouvernement s'assure d'un mécanisme efficace de reconnaissance des acquis et des compétences, et ce, en lien avec les programmes de formation reconnus et en collaboration avec le milieu de l'éducation, ce qui permettrait une plus grande uniformisation des pratiques quant à la promotion, l'accueil et l'organisation des services.

# Formation institutionnelle : apprendre comme point de départ

Le terme « formation » englobe bien des réalités. La formation varie selon qu'un travailleur a des besoins de base ou des besoins spécifiques. Une offre de formation ne peut se limiter aux seuls besoins directs du marché de l'emploi où l'employeur s'attend à accueillir des travailleuses et des travailleurs « clés en main ».

## Formation professionnelle et technique

### S'adressant aux jeunes

Les programmes de formation professionnelle, au secondaire, et de formation technique, au collégial, visent un développement complet de la personne. Ils comportent donc une part de formation générale qui permet d'assurer un épanouissement de l'étudiant et d'acquérir des compétences diverses, utiles pour évoluer dans la société.

Cette part de formation, qui ne se rattache pas directement au métier ou à la profession, est souvent remise en cause, tant par les employeurs pressés de recevoir de nouveaux travailleurs que par les établissements intéressés à former le plus de gens possible, le plus vite possible.

Il est parfois difficile, dans ces conditions, de convaincre certains étudiants, impatientes de travailler, de l'utilité de ce volet d'enseignement. Pourtant, le taux de satisfaction des employeurs envers les étudiantes et les étudiants en formation technique est remarquable (90 %) <sup>75</sup>.

Lorsqu'on observe les effectifs étudiants des programmes professionnels et techniques, on constate une évolution fort différente. La formation professionnelle du secteur régulier connaît une forte baisse de 56 % entre 1990 et 2010. Elle est en déclin constant, phénomène attribuable en partie à la dévalorisation systématique dont elle est victime.

Malgré diverses campagnes visant à faire contrepoids aux mythes et aux préjugés défavorables la concernant, elle demeure associée, à tort, à des emplois moins prestigieux ou de qualité moindre.

Ce phénomène laisse présager une rareté de main-d'œuvre dans certains métiers ou secteurs. La mobilisation des employeurs, dont il est question aux recommandations 12 et 13, prend ici toute son importance.

Pour ce qui est de la formation technique du secteur régulier, elle a crû de 22 % entre 1990-1991 et 2009-2010. Les programmes en vogue ont grandement fluctué pendant cette période.

Il ressort du **TABLEAU 22** que les campagnes de valorisation du secteur technique collégial ont apparemment porté des fruits. Par contre, la diminution globale des inscriptions dans plusieurs régions du Québec risque d'avoir une incidence négative sur l'achalandage du secteur technique.

### S'adressant aux adultes

Le secteur adulte au secondaire connaît un véritable boum d'achalandage ces dernières années pour ce qui touche la formation générale; celle-ci a connu en effet une augmentation des effectifs de 45 % entre 1990-1991 et 2009-2010. Ce phénomène est intéressant puisqu'il révèle une tendance au raccrochage. Par contre, la formation professionnelle, elle, a diminué de 3 % au cours de la même période <sup>76</sup>.

75. MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2003.

76. MELS, *Statistique de l'éducation*, éditions 2011, 2008, 2004, 2000, 1996, 1992.

**TABEAU 22** Effectif étudiant de la formation professionnelle du secteur jeune et adulte au niveau secondaire ainsi que de la formation technique régulière et de la formation continue au collégial, de 1990-1991 à 2009-2010

	1990-1991	1994-1995	1998-1999	2002-2003	2006-2007	2009-2010	VARIATION
<b>SECONDAIRE</b>							
Secteur jeune	473 687	498 105	469 250	455 467	492 217	459 608	-3 %
Formation professionnelle	14 601	7 954	10 482	7 217	9 103	7 842	-46 %
Secteur adulte	212 725	223 886	214 303	247 766	260 992	308 589	45 %
Formation professionnelle	90 176	78 561	83 383	93 241	96 683	87 763	-3 %
<b>COLLÉGIAL</b>							
Régulier	154 697	178 847	174 273	163 055	162 300	180 436	17 %
Formation technique	68 261	82 869	86 137	81 071	74 185	83 277	22 %
Formation continue	80 738	66 460	54 239	37 673	29 110	33 385	-59 %

Source : MELS, Statistique de l'éducation, éditions 2008, 2004, 2000, 1996, 1992 et MELS, Indicateurs de l'éducation, édition 2011.

Au collégial, la formation continue suit une pente descendante. Le niveau d'achalandage a chuté de 59 % de 1990 à 2010. Les enveloppes de financement fermées empêchent les inscriptions à temps partiel, ce qui a très certainement un effet négatif sur le taux de fréquentation des adultes, la plupart occupant un emploi. Cette baisse se constate dans plusieurs programmes, autant préuniversitaires que techniques.

De plus, on observe une multiplication désordonnée de l'offre de diplômes rapides, comme les attestations d'études collégiales (AEC). Entre 2000 et 2009, les collèges ont décerné 40 % plus d'AEC passant de 9 572 à 13 382<sup>77</sup>. Conçus à l'origine pour les travailleurs en emploi, ces diplômes ont été élaborés pour répondre à des besoins précis, et circonscrits dans le temps, du marché de l'emploi. Ils visaient la mise à niveau des connaissances des travailleuses et des travailleurs qui ne pouvaient entreprendre la formation de référence. Ces diplômes ne devraient donc pas être considérés comme unique exigence d'embauche. Pourtant, on constate que plusieurs AEC sont aujourd'hui la seule formation requise pour certains emplois.

La CSN croit que seul un diplôme sanctionnant la réussite d'un programme de formation complet peut conférer une réelle autonomie aux techniciennes

et aux techniciens sortant des collèges, tout en leur donnant les outils nécessaires pour s'adapter aux changements rapides qu'ils ne manqueront pas de rencontrer dans leur domaine de travail. Un diplôme d'études collégiales (DEC) atteste l'apprentissage d'un métier complet et non de quelques-unes de ses tâches. Il est aussi garant d'un meilleur salaire. Rien de tout cela avec une attestation. Il est donc primordial de voir à ce que les attestations ne deviennent pas des voies d'évitement à une solide formation initiale. De plus, les adultes qui s'inscrivent pour une AEC devraient être encouragés à terminer leur DEC, en complétant leur formation spécifique et leur formation générale. Des passerelles pourraient être créées à cet effet. Il est donc impératif de clarifier les objectifs et les finalités de ces diplômes.

Par ailleurs, on ne saurait passer sous silence le fait que les formations, professionnelle au secondaire et technique au collégial, qui s'adressent aux adultes font elles aussi l'objet d'une concurrence malsaine. Ainsi, l'enveloppe des collèges relative à la formation continue est fermée. Au secondaire, les commissions scolaires, financées selon le nombre d'étudiants, font des pieds et des mains pour trouver une « nouvelle clientèle ». Cette situation les amène à empiéter sur certains programmes du collégial, parfois même en complicité





avec les employeurs enclins à rechercher une main-d'œuvre moins coûteuse. On a vu un détournement de certains parcours collégiaux à la faveur de diplômes plus courts au secondaire, comme la nouvelle obligation de détenir une AEP en services de garde pour travailler en services de garde en milieu scolaire, au lieu du DEC déjà existant. Tout se fait au détriment de la cohérence dans l'offre de programmes à tous les ordres d'enseignement.

### **La formation continue à l'université**

Une fonction centrale de l'université consiste à rendre accessibles les connaissances et les savoirs de haut niveau par l'enseignement et l'apprentissage. Dans une perspective d'éducation permanente, les études universitaires doivent s'ouvrir à toute la population (aux jeunes, mais aussi aux travailleuses, aux travailleurs, aux aîné-es et aux groupes jusqu'ici exclus ou négligés).

Chacune des universités du Québec a développé sa manière de répondre aux besoins des travailleurs, des employeurs et des ordres professionnels. Certaines disposent de facultés d'éducation permanente; d'autres ont développé des formations sur mesure sans crédits universitaires; d'autres ont multiplié les microprogrammes et les certificats ou ont tout

simplement intégré les étudiants en formation continue dans les classes régulières de soir. Une clarification de l'offre de cours serait souhaitable d'autant que les programmes offerts semblent de qualité variable.

De manière générale, il apparaît que la formation continue institutionnelle mérite un sérieux examen, dans la perspective d'un développement organisé et concerté entre les ordres d'enseignement. Cet enjeu est crucial. Le gouvernement doit impérativement réaliser cet exercice. Il doit également adopter un plan de financement favorisant l'étude à temps partiel et encourager les établissements à adopter des mesures concrètes de soutien aux étudiantes et aux étudiants.

Enfin, l'adaptation des programmes institutionnels aux changements du monde de l'emploi ne doit pas se faire au détriment de la continuité et du caractère générique des programmes.

---

77. MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2011.



## LA FORMATION CONTINUE

### La CSN recommande que :

62. le gouvernement octroie des enveloppes «ouvertes» de financement de la formation continue collégiale afin de permettre aux cégeps de contribuer pleinement à ce secteur important du système d'éducation québécois;
63. le gouvernement encourage les établissements à adopter des mesures de soutien aux étudiantes et aux étudiants en formation continue;
64. le développement de la formation continue se traduit par des conditions de travail respectueuses des personnels qui la dispensent, notamment en ce qui touche la tâche d'encadrement.



## L'éducation, un droit humain, une responsabilité sociale!

Les principes fondamentaux ayant présidé à la mise en place du système québécois d'éducation dans les années 60 n'ont pas pris une ride : l'égalité d'accès, la gratuité scolaire, le rôle central de l'État, l'établissement d'une structure démocratique, l'idée que l'éducation est un droit et non un privilège. Autant d'acquis, actuellement l'objet d'attaques soutenues ou de remises en cause insidieuses. La marchandisation de l'éducation menace le Québec.

Au primaire et au secondaire, deux réseaux parallèles se développent : l'un privé (et quelquefois même public) qui sélectionne les élèves les plus performants; l'autre essentiellement public qui accueille tous les autres élèves, dans un contexte de compressions budgétaires et avec, à la clé, une obligation de résultats quant à la diplomation. L'intégration des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), qui représentent 20 % de la clientèle des commissions scolaires, s'effectue presque sans ressources additionnelles. Les taux de décrochage scolaire sont alarmants, particulièrement chez les jeunes de milieux dits défavorisés. Pendant ce temps, les commissions scolaires se trouvent assujetties à des plans de réussite et à des cibles de diplomation imposés par le MELS, sans que les ressources nécessaires n'aient été allouées. Le réseau privé de l'éducation, en expansion particulièrement dans les grands centres, vampirise le réseau public en siphonnant ses meilleurs élèves et une part importante des deniers publics. Par ailleurs, sous couvert de dégraissage administratif ou de prétendue décentralisation, certains proposent d'abolir l'échelon régional que constituent les commissions scolaires. Or, la mission démocratique de cette institution demeure fondamentale, même s'il convient de procéder à sa modernisation en fonction des réalités contemporaines.

Le collégial hisse le Québec en tête de liste de la fréquentation scolaire postsecondaire au Canada (9 % de plus que dans le reste du Canada). Il joue aussi un rôle majeur dans le développement et le dynamisme des régions. Malgré tout, d'aucuns attaquent son existence, souhaitent sa disparition au profit d'un modèle scolaire semblable à celui du Canada anglais. Or, le cégep a fait ses preuves. Il permet une maturation des choix professionnels. Il assure la transmission d'un bagage culturel commun à tous ses étudiants (du secteur technique ou préuniversitaire). La gratuité qui le caractérise en fait le meilleur garant d'un accès universel à l'enseignement supérieur. Cela dit, une concurrence pernicieuse s'installe entre les établissements de ce réseau. Cette chasse aux étudiants provoque une lutte stérile entre collèges, contraire à l'optimisation des ressources. La gestion en collégialité est aussi attaquée.

De leur côté les universités québécoises font face à plusieurs défis : accroissement de l'influence du secteur privé dans la recherche et instrumentalisation de celle-ci, augmentation des droits de scolarité, mise en concurrence des établissements, crise du financement, alourdissement de la charge de travail, etc. Le gouvernement tente de soumettre l'université à l'ordre néolibéral, au détriment de ses missions et au mépris de son caractère démocratique. L'enseignement est déclassé, la recherche asservie, son volet fondamental progressivement délaissé au profit de projets immédiatement commercialisables par l'industrie. Tout comme dans les collèges, la gestion en collégialité par ceux et celles qui y travaillent et y étudient est remise en cause sous le fallacieux prétexte de manque d'indépendance de la communauté.

Plus généralement, la volonté néolibérale de réduire toujours davantage le rôle de l'État au profit de la libre concurrence a eu des effets dévastateurs. Les gouvernements successifs n'ont pas fait les investissements majeurs que commandaient les besoins nouveaux en éducation. Le réseau connaît une réduction constante de son financement, alors même que des exigences accrues de réussite lui sont imposées et que les besoins des étudiants vont croissants. Cette situation n'est pas sans conséquence sur les conditions d'enseignement (on pense par exemple à la taille des groupes-cours), sur les conditions de travail (les salaires, l'augmentation de la précarisation) et sur l'image de l'école publique québécoise qui ne semble jamais tout à fait répondre aux attentes.

La société attend de l'école un taux de réussite plus élevé, mais on réalise mal l'ampleur des efforts que cela suppose. Ces étudiantes et ces étudiants que l'on voudrait voir réussir ont souvent développé un rapport peu positif avec l'école. Il faut du temps et de l'énergie pour rétablir les ponts, pour rattraper les retards, pour soutenir et motiver ces jeunes, parfois par un accompagnement spécialisé. Il s'agit d'une lourde tâche. L'école n'est pas une usine et l'amélioration des taux de réussite ne peut être assimilable à une simple « augmentation de la productivité ».

D'aucuns veulent ravalier l'éducation au rang d'outil individuel de rentabilité économique; ils ne la considèrent que sous l'angle étroit d'un capital humain. Dans cette perspective, le financement est de moins en moins perçu comme devant relever de la société. C'est à l'individu de se débrouiller, selon ses ambitions personnelles et ses capacités financières, pour payer la facture. Nous rejetons fermement une telle vision. Nous considérons plutôt l'éducation comme un outil précieux en matière d'égalité des chances et de développement social. La Déclaration universelle des droits de l'homme consacre l'éducation comme droit humain fondamental; c'est donc dire un droit inaliénable, qui s'applique à tous en pleine égalité. Cela comporte une obligation correspondante pour l'État d'en assurer le respect et la satisfaction. Dès lors, l'éducation doit être financée par l'État et être accessible à tous et toutes.

Pour nous, du préscolaire à l'université, l'éducation constitue un puissant vecteur d'émancipation personnelle et sociale, un bien commun permettant à la société québécoise de continuer son développement comme société moderne, éduquée et influente dans le monde. En conséquence, nous continuerons à nous battre pour le maintien de son universalité, de sa gratuité et de sa qualité. La présente plateforme aborde plusieurs thématiques et préoccupations. En conclusion de chacun des sous-chapitres, des revendications ont été formulées. De ces prises de position découlent 10 grandes orientations qui tracent la voie vers l'éducation à laquelle nous croyons, celle que nous voulons pour nos enfants et celle qu'à titre d'adultes, nous sommes en droit d'exiger tout au long de l'existence.



# Les grandes orientations de la CSN en éducation

①

## **Réaffirmer l'éducation comme droit humain et bien commun**

Pour la CSN, l'éducation est un droit humain fondamental, qui doit permettre à tous les individus de se développer dans une perspective humaniste, qui tient compte à la fois des besoins de l'individu, de son autonomie quant au marché du travail et de son devenir de citoyen. L'éducation doit en conséquence être soustraite à toute forme de marchandisation. Il revient à l'État de financer un seul système d'éducation public, universel et gratuit, de la petite école à l'université. Il lui appartient aussi d'en assumer la gouvernance, en concertation avec les personnels.

②

## **Assurer l'accessibilité à l'éducation et sa gratuité, à tous les ordres d'enseignement**

Le droit à l'éducation ne doit jamais dépendre d'une condition financière ou du lieu de résidence. Les obstacles à ce principe doivent être levés. Si l'éducation primaire, secondaire et collégiale est prétendument gratuite, divers coûts s'ajoutent pernicieusement au fil des ans. Quant à l'université, la hausse constante des droits et des frais de scolarité compromet son accessibilité, particulièrement pour les étudiantes et les étudiants des classes moyenne et défavorisée. La véritable accessibilité aux études supérieures commande aussi une amélioration de la condition financière des étudiants.

Par ailleurs, le développement et la valorisation croissante de l'école privée portent atteinte au principe même de gratuité.

3

### **Baliser le lien entre les missions de l'éducation et celles du marché de l'emploi pour éviter l'instrumentalisation**

L'école ne forme pas que des travailleuses et des travailleurs; elle forme aussi des citoyens. On ne saurait donc asservir l'école aux seuls besoins du marché du travail. L'école doit transmettre un bagage de connaissances qui assure l'autonomie de l'individu et l'outil pour son épanouissement en société. Les collèges et les universités assument aussi un rôle important de transmission du savoir et il importe de replacer les missions de l'enseignement supérieur au centre de leurs activités.

L'efficacité d'une institution d'enseignement ne se résume pas à la quantité de diplômes qu'elle décerne. C'est à l'aune de l'ensemble de ses missions qu'elle doit être évaluée. Elle n'implique pas non plus une adéquation utilitaire parfaite de ses programmes avec les besoins du marché de l'emploi.

4

### **Valoriser la mixité scolaire et sociale**

L'école doit jouer un rôle central dans l'apprentissage de la diversité et du vivre ensemble. La mixité scolaire est une condition de cet apprentissage. Il est tout aussi primordial de préserver la mixité sociale afin que tous accèdent à un enseignement francophone et à des services équivalents de qualité, peu importe le revenu des parents ou l'appartenance ethnique. À cet égard, le développement d'écoles privées ou d'écoles publiques qui sélectionnent les élèves encourage la ségrégation sociale et scolaire.

5

### **Investir les ressources financières nécessaires pour mettre fin aux problèmes chroniques de financement en éducation**

Il faut en finir avec l'idéologie du «moindre État» et du «toujours faire plus avec moins». Il y a une limite aux services et aux projets qu'il est possible de développer avec des moyens réduits. Le gouvernement doit prioriser l'éducation et prouver cette volonté en finançant le réseau de l'éducation à la hauteur de ses besoins.

Le sous-financement et le mal-financement du système d'éducation, en plus d'entraver son action, amènent les établissements à se tourner vers des sources de financement privées, ce qui affecte le caractère démocratique et public du réseau. De plus, la mise en concurrence des institutions scolaires dans la recherche de financement extérieur ou encore de nouvelles clientèles est improductive et contraire à l'esprit même de service public. L'éducation, en tant que bien collectif, doit être financée par l'État, au bénéfice de toute la population québécoise.

6

### **Se donner les moyens pour lutter contre le décrochage scolaire et favoriser la réussite éducative**

Il est inadmissible que, dans une société développée du XXI<sup>e</sup> siècle, la formation de base ne soit pas acquise par tous. Les raisons du décrochage scolaire sont diverses et complexes; les conditions de la réussite aussi. Il est plus que temps de s'attaquer au problème notamment par des mécanismes de dépistage précoce des difficultés, un meilleur environnement scolaire et social, et en garantissant à tous des conditions d'existence propices à la poursuite d'études.

Il faut aussi tenir compte du fait que certains étudiants ont des handicaps ou vivent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation qui les pénalisent. Le réseau de l'éducation doit leur offrir du soutien et un enseignement adapté.



7

### **Valoriser et reconnaître le personnel de l'éducation**

C'est grâce au travail constant et dévoué de l'ensemble des personnels de l'éducation que l'apprentissage est rendu possible. Ce sont les artisans du système d'éducation et le travail qu'ils accomplissent quotidiennement doit être reconnu et valorisé. Cela suppose de bonnes conditions de travail, la fin de la précarité d'emploi et leur participation à la gestion de l'établissement.

8

### **Favoriser une administration en collégialité dans les lieux d'enseignement**

Les directions d'établissements et le gouvernement remettent en cause la gestion en collégialité et tentent d'y substituer des formes de gestion managériales faisant la part belle, dans les conseils d'administration, aux personnes prétendument « indépendantes » de l'institution. Or, la gestion en collégialité des institutions d'enseignement demeure le meilleur gage de leur indépendance. Elle assure l'expression et la prise en compte d'une diversité de points de vue. C'est une force. C'est par l'implication des personnels, des étudiantes et des étudiants au conseil d'administration qu'on peut nourrir un sentiment d'appartenance qui oriente la prise de décision dans l'intérêt supérieur de l'institution et de l'enseignement.

9

### **Reconnaître les établissements d'enseignement comme pôles de développement régional et local d'importance**

Les établissements d'enseignement ne sont pas que des lieux d'apprentissage, ce sont aussi des acteurs importants de leur communauté. Partout au Québec, ce sont de formidables catalyseurs qui insufflent un dynamisme sur les plans social, économique et culturel. Aussi est-il essentiel d'assurer un financement adéquat aux établissements situés hors des grands centres, un financement qui assure le maintien d'une offre variée de formations et qui reconnaît le rôle majeur qu'ils jouent sur le plan du développement régional.

10

### **Reconnaître l'apprentissage tout au long de la vie comme étant un droit universel**

L'apprentissage n'a pas d'âge. Citoyens et travailleurs, tous sont concernés. Pour garantir le droit à l'éducation, tant aux adultes qu'aux jeunes, la formation continue doit être reconnue, valorisée et accessible à toutes et à tous. Les obstacles doivent être levés; un financement adéquat, des mesures d'aide aux études et la diversification des lieux de formation s'imposent.

En entreprise, l'implication du syndicat à toutes les étapes de la planification et de la réalisation du processus de formation est essentielle.



# Structure du réseau de l'éducation

La structure du réseau de l'éducation a considérablement été bouleversée depuis sa création en 1964. Le système d'éducation québécois est complexe, et pour comprendre son évolution, il faut revenir à ses caractéristiques de base.

De nombreux règlements encadrent le réseau de l'éducation puisque différents paliers assument diverses responsabilités. De plus, des régimes pédagogiques distincts existent pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et la formation professionnelle, l'éducation des adultes et l'enseignement collégial.

L'éducation relève des paliers de gouvernement fédéral et provincial. Si la Constitution canadienne de 1867 accorde aux provinces le droit exclusif de légiférer en matière d'enseignement, le gouvernement fédéral se permet d'intervenir dans certains secteurs au nom de l'intérêt national. L'intervention fédérale se situe surtout au plan de l'enseignement supérieur. Il peut aussi agir dans le secteur de l'enseignement technique, des services éducatifs aux Amérindiens (régis sur le plan fédéral principalement par la Loi sur les Indiens), des services d'enseignement aux forces armées et aux détenu-es des pénitenciers fédéraux.

Plusieurs lois régissent le réseau de l'éducation, dont une vingtaine qui sont sous la responsabilité du MELS. La plus importante est la Loi de l'instruction publique. Ensuite, il y a la Loi sur le ministère de l'Éducation, la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire, la Loi sur l'enseignement privé, la Charte de la langue française (art. 72 à 88), la Loi sur l'admissibilité à l'enseignement en anglais de certains enfants et la Loi sur les élections scolaires.

Le ministère de l'Éducation a hérité de nombreux dossiers au cours des années. La valse des fusions a commencé en 1993 alors que le gouvernement intégrait à celui de l'Éducation, le ministère de l'Enseignement supérieur et le ministère de la Science (loi 111). En 2005, c'est le ministère du Loisir et du Sport qui fut arbitrairement fusionné pour ainsi créer le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (décret numéro 120-2005). Depuis 1990, douze ministres<sup>78</sup> s'y sont succédé; difficile de créer une continuité dans un pareil brouhaha.

## LA GESTION DU RÉSEAU DE L'ÉDUCATION

Il existe trois ordres d'enseignement au Québec : le primaire, le secondaire et le postsecondaire, lequel comprend le collégial et l'universitaire. Un enfant qui entre à l'école primaire en 2007-2008 a une espérance de scolarisation de 15,7 années<sup>79</sup>. S'il persévère, il lui faudra, en moyenne, 11,2 années pour obtenir un diplôme d'études secondaires et 17,2 ans pour un diplôme d'un programme de baccalauréat. (VOIR LE TABLEAU 23)

### L'enseignement primaire et secondaire

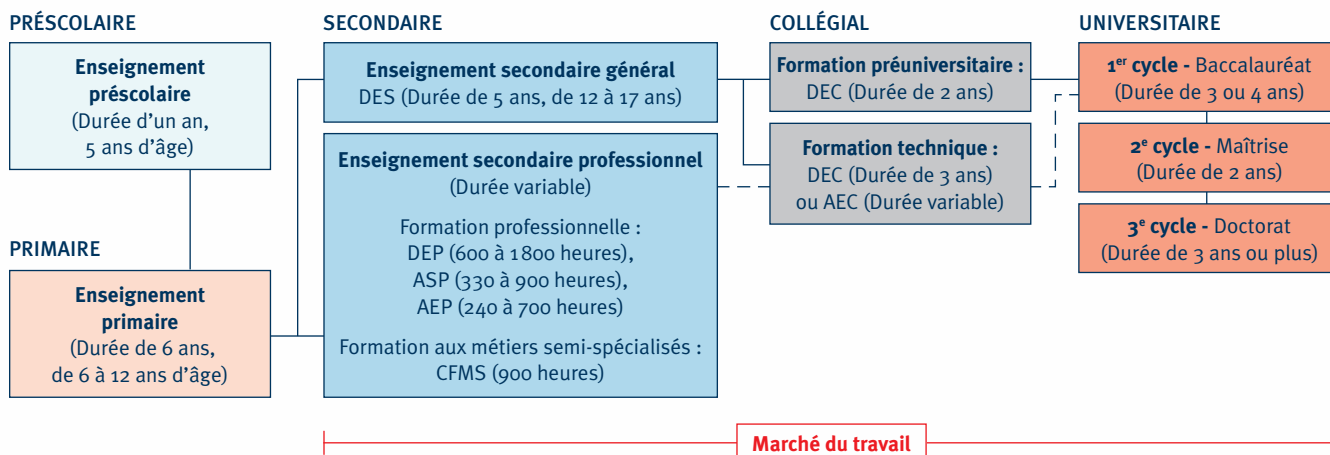
Ce sont les commissions scolaires, aux ordres d'enseignement primaire et secondaire, qui chapeautent les établissements scolaires. Les commissions scolaires sont des « personnes morales de droit public » (art. 113 de la Loi de l'instruction publique). Cela leur confère un statut de véritables petits gouvernements locaux chargés d'organiser et de prodiguer des services éducatifs. Chaque commission scolaire est administrée par un Conseil de commissaires élus pour un mandat de quatre ans. Le nombre de commissaires élus est proportionnel au nombre d'élèves ans la commission scolaire.

Sous la responsabilité des commissions scolaires se trouvent les écoles. Elles ont « ... pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire » (Loi de l'instruction publique). La fréquentation scolaire est obligatoire de 6 à 16 ans depuis 1997. L'enseignement primaire comprend les cours de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année pour les enfants de 6 à 12 ans. Ensuite, l'enseignement secondaire conduit à l'obtention soit du diplôme d'études secondaires (DES) soit du diplôme d'études professionnelles (DEP) ou d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP). En 2010, il existait 218 programmes menant au DEP et 41 programmes conduisant à l'ASP.

### L'enseignement collégial et universitaire

L'enseignement postsecondaire comprend le collégial et l'universitaire. La fréquentation de ces ordres d'enseignement n'est pas obligatoire. Le Collège d'enseignement général et professionnel (CEGEP) est public et tous les établissements d'enseignement collégiaux des secteurs privé et public qui n'offrent pas les deux volets de formation (général et professionnel) sont des collèges, des instituts ou des conservatoires. L'étudiant qui fréquente un collège pourra obtenir un diplôme d'études collégiales (DEC) préuniversitaire provenant d'un des 235 programmes techniques ou une attestation d'études collégiales (il existe 1 106 programmes d'attestation d'études collégiales (AEC) reconnus par le MELS).

**TABEAU 23** Le système scolaire au Québec



Source : MELS, La formation professionnelle et technique, 2010.

Le réseau universitaire comprend sept universités : l'Université Laval (Québec), l'Université de Montréal (Montréal), l'Université de Sherbrooke (Sherbrooke), l'Université du Québec, l'Université Bishop (Lennoxville, Sherbrooke), l'Université Concordia (Montréal) et l'Université McGill (Montréal). À ces universités se rattachent différentes écoles et antennes. À l'Université de Montréal se rattachent l'École des hautes études commerciales (HEC) et l'École polytechnique. Du côté de l'Université du Québec, le réseau dessert maintenant 54 villes et est réparti aux quatre coins du Québec. Il comprend : l'École nationale d'administration publique, l'École de technologie supérieure, l'Institut national de la recherche scientifique, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, l'Université du Québec à Chicoutimi, l'Université du Québec en Outaouais, l'Université du Québec à Montréal, l'Université du Québec à Rimouski et l'Université du Québec à Trois-Rivières.

En ce qui concerne l'enseignement postsecondaire, deux organismes regroupent et représentent leurs membres respectifs. Sur le plan collégial, la Fédération des cégeps, qui compte 48 collèges publics, a pour but de promouvoir le développement de la formation collégiale. Pour le réseau universitaire, la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) est un organisme privé qui regroupe les dirigeants des établissements universitaires québécois.

78. Michel Pagé (5 octobre 1990 – 29 octobre 1992), Lucienne Robillard (3 novembre 1992 – 11 janvier 1994), Jacques Chagnon (11 janvier 1994 – 25 septembre 1994), Jean Garon (26 septembre 1994 – 28 janvier 1996), Pauline Marois (29 janvier 1996 – 15 décembre 1998), François Legault (15 décembre 1998 – 30 janvier 2002), Sylvain Simard (30 janvier 2002 – 29 avril 2003), Pierre Reid (29 avril 2003 – 18 février 2005), Jean-Marc Fournier (18 février 2005 – 18 avril 2007), Michelle Courchesne (18 avril 2007 – 11 août 2010), Line Beauchamp (11 août 2010 – 14 mai 2012) et de nouveau Michelle Courchesne (14 mai 2012 –).

79. MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2009.

## Les recommandations de la CSN en éducation

1. Que le gouvernement fasse de l'éducation publique une véritable priorité nationale et qu'il prenne tous les moyens pour la valoriser.

### QU'AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

2. le gouvernement québécois favorise l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) :
  - tout en reconnaissant que la classe régulière ne peut inclure tous les types d'élèves ni offrir tous les services;
  - en dispensant les services d'aide par les réseaux publics;
  - en assurant le financement adéquat du réseau public, l'accès à des services adaptés réels et suffisants, et ce, dès l'entrée au préscolaire;
  - en investissant des fonds en recherche et développement pour élaborer de meilleurs outils de compréhension, d'intervention et de soutien au maintien des élèves dans le cadre le plus normatif possible;
3. l'intégration des EHDA soit effectuée dans le respect des compétences respectives des différents intervenants en éducation et de leurs conditions de travail tout en favorisant une plus grande synergie des pratiques;
4. le gouvernement tienne compte de l'impact de l'hétérogénéité grandissante des classes sur les allocations de ressources et les conditions de travail des personnels;
5. les services de garde éducatifs en milieu scolaire soient reconnus comme des services éducatifs complémentaires et qu'à ce titre, ils soient offerts gratuitement à tous les élèves et ne soient plus soumis à un régime d'autofinancement, tels qu'ils sont définis par la Loi sur l'instruction publique, et que des ressources pour les élèves ayant des besoins particuliers soient aussi consenties pour les services de garde;
6. le gouvernement respecte et applique de manière plus stricte les principes de la loi 101 en abolissant, entre autres, le droit d'accès aux écoles passerelles;
7. les gouvernements fédéral et provincial fassent droit aux revendications des peuples autochtones en matière de financement adéquat et équivalant à celui du réseau public québécois;
8. le MELS mette fin à la sélection des élèves en fonction de leurs résultats scolaires en ce qui concerne les projets spéciaux éducatifs, tant dans les écoles publiques que dans les écoles privées, et qu'il sélectionne plutôt les étudiants sur la base de l'intérêt ou du talent;
9. le MELS assure un financement étatique adéquat, et sans lien avec des critères de performance, à toutes les écoles québécoises pour permettre le développement de projets éducatifs stimulants et accessibles à tous;
10. le MELS favorise la participation pleine et entière de tous les personnels — dont les enseignantes et enseignants, les employé-es de soutien et les professionnel-les — à la définition et à la mise en œuvre des projets éducatifs au sein des établissements;
11. le MELS développe un répertoire plus complet de données socio-économiques en éducation, plus spécifiquement concernant le décrochage scolaire et qu'il en facilite l'accès;
12. le gouvernement mobilise les différents acteurs de la société, dont les entreprises, pour agir concrètement sur les facteurs de décrochage scolaire, notamment en valorisant l'éducation et en cherchant à briser les stéréotypes sexuels;
13. le gouvernement mène auprès des employeurs une campagne de sensibilisation concernant le décrochage scolaire et ses impacts tout en encourageant des actions concrètes de leur part, comme la signature d'un engagement à limiter le nombre d'heures travaillées pour les jeunes étudiantes et étudiants, à ne pas les obliger à travailler pendant les périodes d'examen et à faciliter l'obtention de leur diplôme lorsqu'ils sont embauchés sans avoir terminé leurs études;

14. le gouvernement accorde une attention spéciale au décrochage scolaire en s'attaquant à la pauvreté et aux déterminants socio-économiques qui influencent la réussite et le parcours scolaire des jeunes;
15. les établissements privés soient graduellement intégrés au réseau public avec leurs personnels dans le respect des droits de ces derniers;
16. le financement du système public d'éducation soit rehaussé, pour qu'il puisse répondre efficacement aux besoins nouveaux en éducation et pour permettre aux établissements publics de développer des projets motivants et accessibles à tous les élèves;
17. l'on mette un terme à l'utilisation de résultats quantitatifs de performance et de taux de diplomation dans l'évaluation des performances scolaires, en reconnaissant que les écoles n'ont que des obligations de moyens au regard des missions qui leur sont confiées;
18. le gouvernement reconnaisse que l'ensemble des personnels, dont les enseignantes et les enseignants, les personnels de soutien et les professionnel-les, joue un rôle clé dans la mission éducative et qu'il contribue à la qualité du résultat d'apprentissage;
19. des moyens soient mis en œuvre par les gouvernements pour éradiquer la précarité du travail des personnels du réseau de l'éducation;
20. le gouvernement mette un frein au processus d'introduction de la sous-traitance qui, dans les différents secteurs d'activité du réseau de l'éducation, s'exerce au détriment du réseau public;
21. le gouvernement assume pleinement ses responsabilités à l'égard de la gouverne de l'éducation et qu'il mette fin, en conséquence, à l'ingérence des fondations et des groupes d'intérêt dans la définition des besoins éducatifs et de l'offre de services;
22. l'on s'oppose fermement à toute forme de rémunération des enseignantes et des enseignants en lien avec la performance;
23. les commissions scolaires soient maintenues, mais qu'on entreprenne, en consultant notamment les personnels de l'éducation, leur modernisation structurelle et démocratique.

## **QU'EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**

24. une activité de veille de la formation à distance soit instaurée afin de mieux suivre son évolution et son développement dans les établissements d'enseignement supérieur québécois;

### **Au collégial**

25. le gouvernement réitère son appui indéfectible au maintien du réseau collégial, en assure la consolidation et le développement et le finance de manière à permettre à tous les établissements d'assumer leur mission éducative;
26. le MELS, en tenant compte des effectifs réduits dans certains collèges régionaux, finance adéquatement le réseau pour préserver l'accès aux études collégiales;
27. le MELS reconnaisse l'apport des établissements d'enseignement dans le développement régional en mettant en place des mesures concrètes permettant aux cégeps hors des grands centres de maintenir une offre de formation large et diversifiée, et ce, tant au secteur préuniversitaire, qu'au secteur technique et à la formation continue, notamment par le maintien de programmes exclusifs;
28. tout en respectant l'autonomie de l'étudiant, le gouvernement assure une collaboration entre le ministère de la Santé et des Services sociaux et le MELS pour favoriser la meilleure intégration possible des étudiants ayant des besoins particuliers aux études collégiales;
29. le MELS s'assure d'une harmonisation des tests conduisant à un diagnostic pour les jeunes ayant des besoins particuliers et qu'il en assume les coûts afférents;

30. le MELS crée un mécanisme d'échange d'informations en ce qui a trait aux étudiants ayant des besoins particuliers, entre les établissements d'enseignement secondaires, collégiaux et universitaires;
31. en matière de programmes d'études, le MELS :
- préserve la place et l'importance de la formation générale qui permet, notamment, aux futurs techniciennes et techniciens de prendre une part pleine et entière à la vie citoyenne;
  - s'assure du caractère large et transférable de la formation technique, de telle sorte que les programmes d'études ne répondent pas aux seules exigences économiques immédiates et régionales;
32. le MELS encadre davantage l'offre des diplômes courts (comme les AEC) pour s'assurer qu'ils ne servent pas de voie de contournement aux diplômes réguliers et pour mettre un terme, dans ce domaine, à la concurrence entre les établissements, qu'ils soient ou non du même ordre d'enseignement;
33. le MELS prend les moyens pour mettre un terme à la concurrence entre les établissements collégiaux et qu'il favorise plutôt la collaboration et l'utilisation optimale des ressources;
34. le MELS fasse davantage appel à l'expertise enseignante dans toute opération reliée aux programmes d'études en mettant sur pied, entre autres, des coordinations nationales de programmes pour la formation technique;
35. le MELS veille plus étroitement au développement d'une offre de programmes harmonisée;
36. le MELS soutienne les personnes qui œuvrent quotidiennement au collégial, qu'il y améliore les conditions de travail et qu'il réinvestisse dans les établissements collégiaux pour permettre notamment une augmentation du nombre de postes permanents;
37. le gouvernement assure et encourage la participation de l'ensemble de la communauté collégiale dans l'administration des établissements collégiaux. Cela devrait se traduire par une meilleure représentation de sa collectivité dans les instances, comprenant enseignantes et enseignants, employé-es de soutien, professionnel-les ainsi qu'étudiantes et étudiants;

## L'université

38. le MELS prend les mesures nécessaires pour préserver la principale mission des établissements d'enseignement universitaire du Québec, soit le développement et la transmission de la connaissance et de la culture ainsi que la formation du jugement critique dans une perspective de contribution au développement humain, social, économique et scientifique; que le MELS se gouverne en conséquence;
39. le gouvernement tient des états généraux sur l'avenir de l'université en accordant une place prépondérante à celles et à ceux qui y œuvrent;
40. le gouvernement favorise, par un financement public adéquat, l'équilibre entre l'enseignement et la recherche-crédation au sein de chaque université;
41. le gouvernement finance équitablement les vocations fondamentales et appliquées de la recherche-crédation universitaire;
42. le MELS reconnaisse que toute évaluation des établissements universitaires doit reposer sur des critères de qualité et de performance propres à l'ensemble de ses missions et à l'accessibilité aux études;
43. le MELS reconnaisse et respecte la liberté académique propre au milieu universitaire;
44. le MELS rejette l'approche managériale tout en favorisant le principe central de la collégialité dans la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur et, conséquemment, facilite une participation représentative de chaque groupe composant la communauté universitaire dans les instances concernées;

- 
45. le financement des universités soit assuré essentiellement par des sources étatiques plutôt que par l'investissement philanthropique ou celui des entreprises; que la contribution des entreprises passe par la fiscalité;
  46. le Québec se dote d'une politique sur les droits de scolarité établissant le principe de la gratuité scolaire à tous les ordres d'enseignement et, à défaut de pouvoir atteindre cet objectif dans l'immédiat, consente à exclure définitivement toute augmentation à moyen et à long termes; que cette politique assure l'uniformisation des frais de scolarité pour tous les établissements universitaires et pour tous les programmes;
  47. le gouvernement mette en place différentes mesures afin de lever les obstacles à l'accessibilité financière aux études, comme un accès juste et suffisant au programme d'aide financière, et poursuive le rattrapage à faire en ce qui concerne le pourcentage de Québécoises et de Québécois détenant un grade universitaire en comparaison avec celui du reste du Canada;
  48. dans le cadre d'états généraux soit effectuée une étude complète et exhaustive du financement des universités, en lien avec leurs missions et leurs valeurs, et ce, en collaboration avec le milieu universitaire;
  49. dans le respect de l'autonomie des universités, le MELS adopte des mesures incitatives pour améliorer la coordination et la cohérence entre les établissements universitaires de façon à favoriser la coopération plutôt que la concurrence entre ces derniers;
  50. les universités accentuent leurs efforts en matière d'offre de services aux collectivités, qu'elles en fassent la promotion et qu'elles contribuent de façon plus active au développement de leur communauté;
  51. les universités, dans l'optique d'assurer un enseignement de qualité, soient tenues de respecter des balises précises pour que la taille des groupes-cours redevienne et reste à un niveau acceptable;
  52. les universités assurent une meilleure intégration des chargé-es de cours à la vie universitaire et aux suivis des programmes;
  53. les universités cessent de procéder à un morcellement artificiel de la tâche d'enseignement et de recherche qui contribue à une détérioration importante de l'emploi;
  54. les universités donnent accès aux professeur-es et aux chargé-es de cours à du matériel fonctionnel et adéquat, ainsi qu'à des formes de soutien, en matière de nouvelles technologies de l'information et de la communication.

## **QU'EN FORMATION CONTINUE**

55. afin de faciliter l'accès à la formation, le gouvernement investisse dans la formation continue en rendant disponibles, notamment avec la collaboration du milieu de l'éducation, différents modes et lieux de formation tant personnelle que professionnelle, en visant une offre riche et diversifiée de programmes de formation reconnus;
56. le gouvernement mette en place des mesures concrètes d'aide aux individus voulant se former, y compris les personnes n'étant pas en emploi : aide financière pour les formations à temps partiel, services de garde gratuits, formation sur les lieux de travail et durant les heures de travail, aide particulière pour les individus vivant dans la pauvreté ou se trouvant dans une situation financière difficile, utilisation efficiente des technologies d'apprentissage à distance, congés pour études, horaires modifiés, etc.;

57. les employeurs, en faisant appel notamment au réseau public de l'éducation, offrent des formations reconnues qui visent à améliorer les compétences de base des travailleuses et des travailleurs, quel que soit leur statut d'emploi. Cette offre doit s'adresser notamment aux personnes ne sachant ni lire ni écrire ou qui n'ont pas la connaissance du français, elle nécessite un financement gouvernemental supplémentaire permettant de développer de meilleures ressources publiques et communautaires de formation. Elle devrait s'accompagner de mesures facilitantes telles des formations sur les heures et les lieux de travail;
58. toutes les entreprises soient assujetties à la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre;
59. la formation continue en lien avec l'emploi soit financée par les employeurs et qu'elle soit disponible selon plusieurs modes (exemple : mutuelle de formation, communautaire, etc.);
60. les employeurs soient tenus d'associer les syndicats comme partie prenante à toutes les étapes de la planification et de la réalisation du processus de formation concernant leurs membres ; que les employeurs aient l'obligation de former un comité patronal-syndical responsable de la gestion paritaire de la formation;
61. le gouvernement s'assure d'un mécanisme efficace de reconnaissance des acquis et des compétences, et ce, en lien avec les programmes de formation reconnus et en collaboration avec le milieu de l'éducation, ce qui permettrait une plus grande uniformisation des pratiques quant à la promotion, l'accueil et l'organisation des services;
62. le gouvernement octroie des enveloppes « ouvertes » de financement de la formation continue collégiale afin de permettre aux cégeps de contribuer pleinement à ce secteur important du système d'éducation québécois;
63. le gouvernement encourage les établissements à adopter des mesures de soutien aux étudiantes et aux étudiants en formation continue;
64. le développement de la formation continue se traduise par des conditions de travail respectueuses des personnels qui la dispensent, notamment en ce qui touche la tâche d'encadrement.





# Bibliographie

- Association canadienne du personnel administratif universitaire. *Information financière universités et collèges 2008-2009*, 2010.
- BLAIS, Marie-Claude, Marcel, GAUCHET et Dominique OTTAVI. *Conditions de l'éducation*, Pluriel, 2008.
- CHARETTE, Mario. «L'avenir de la formation continue», *Métro*, 5 avril 2011.
- Commission de l'éducation. *Mandat d'initiative : La réussite scolaire des Autochtones*, Assemblée nationale du Québec, 2007.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec. *Rapport Parent*, Gouvernement du Québec, 1965-1966.
- Conseil en éducation des Premières Nations. *Historique de l'éducation chez les Premières Nations au Québec*, Campagne de sensibilisation à l'éducation des Premières Nations, 2010.
- Conseil supérieur de l'éducation. *Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs*, 2010.
- Conseil supérieur de l'éducation. *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*, 2007.
- Conseil supérieur de l'éducation. *Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités*, 2006.
- Conseil supérieur de l'éducation. *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*, 2004.
- Conseil supérieur de l'éducation. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, 1999.
- CREPUQ. *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2012-2015*, mémoire présenté à la *Commission des relations avec les citoyens dans le cadre de la planification de l'immigration au Québec pour la période 2012-2015*, 2011.
- CREPUQ. «Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne, Sous-comité des registraires, annuel. Situation des inscriptions à la fin septembre chaque année» : <http://www.crepuq.qc.ca/spip.php?article102&lang=fr>, page consultée en novembre 2011.
- CREPUQ. *Le système universitaire québécois : données et indicateurs*, 2006.
- CSN. *Des services de garde éducatifs, de qualité. Un droit pour chaque enfant*, Plateforme CSN, 2010.
- CSN. *Rencontre sur l'avenir des universités et leur contribution au développement du Québec*, Fiches préparatoires, 2010.
- CSN. *Mémoire de la CSN sur les projets de loi n° 38 et n° 44*, 2009.

- CSN. *Actualiser la gouvernance et la démocratie scolaire pour la revalorisation du système public d'éducation*, Mémoire sur le projet de loi n° 88 modifiant la Loi sur l'instruction publique et la Loi sur les élections scolaires présenté à la Commission de l'éducation, 2008.
- CSN. *Mémoire présenté dans le cadre de la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*, 2004.
- CSN. *Vers une accessibilité financière à la réussite de son projet d'études*, Document de consultation présenté au Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études, 2003.
- CSN. *Réussir le virage de la formation continue, une urgence pour le Québec*, Document déposé dans le cadre de la consultation sur le projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue, 2001.
- CSN. *Positions et commentaires sur le document L'université devant l'avenir. Perspectives pour une politique gouvernementale à l'égard des universités québécoises*, 1998.
- CSN. *Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation*, 1995.
- CSN. *L'éducation : une priorité incontournable en l'an 2000*, 1994.
- CSN. *L'éducation : un choix à faire*, Plateforme CSN en éducation, 1991.
- DE GAULEJAC, Vincent. *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Seuil, 2005.
- DESCHENEAU-GUAY, Amélie. *Démystifier la gouvernance universitaire dans une « économie du savoir » : les discours de légitimation de la restructuration managériale de l'Université*, Rapport de recherche préparé avec le soutien de la FQPPU, UQAM, septembre 2008.
- DESJARDINS, Pierre-David, Claude LESSARD et Jean-Guy BLAIS. « Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec » dans *Où va l'éducation entre public et privé?*, De Boeck, 2010.
- Diction-naire.com*, <http://www.diction-naire.com/definition/allochtone.html> : page consultée en juin 2011.
- DYKE, Nathalie, Michel UMBRIACO et Cécile SABOURIN. *Financement des universités. Investir dans le corps professoral*, FQPPU, 2008.
- DYKE, Nathalie et Frédéric DESCHENEAUX. *Enquête sur le corps professoral québécois : faits saillants et questions*, FQPPU, 2008.
- Educspe.com. <http://www.educspe.com/dossiers/actualites-diverses/la-stigmatisation.html> : page consultée en juin 2011.
- FECQ. *Pour une éthique de l'égalité des chances*, Recherche sur les étudiants avec besoins particuliers, 62<sup>e</sup> Congrès ordinaire, 19 au 21 août 2011.
- FNEEQ. *Quel avenir pour les petites cohortes? État de la situation et revendications*, Rapport du comité ad hoc sur les petites cohortes, déposé à la réunion du regroupement CEGEP, 23 et 24 octobre 2008.

- FNEEQ. *Les chargées et chargés de cours dans nos universités : une contribution essentielle*, 2007.
- Gouvernement du Québec. *Répartition des dépenses de programme en 2010-2011*, Budget de dépenses 2010-2011, p. 9.
- Gouvernement du Québec. *L'école j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, 2009.
- Gouvernement du Québec. *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*, 2002.
- Institut de la statistique du Québec. *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir*, Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003.
- IRIS. *Faut-il vraiment augmenter les frais de scolarité? Huit arguments trompeurs sur la hausse*, 2011.
- IRIS. *La gouvernance des universités dans l'économie du savoir*, 2010.
- LANDRY, Jean-François. *Le financement public des écoles privées : mettre fin aux mythes!* Recherche commanditée par la Fédération autonome de l'enseignement, 2009.
- LAVAL, Christian, Pierre CLÉMENT, Guy DREUX et Francis VERGNE. *La nouvelle école capitaliste*, La Découverte, 2011.
- LINGARD, Bob et all. *Research Report Addressing the Educational Needs of Boys*, Australia, 2002.
- MILOT, Pierre. «La reconfiguration des universités selon l'OCDE : Économie du savoir et politique de l'innovation», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003/3, 148, pp. 68-73.
- Ministère de l'Éducation du Québec. *L'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, Comité provincial de l'enfance exceptionnelle (COPEX), T.I, 1976.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Analyse des tendances démographiques*, Gouvernement du Québec, 2011.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Effectif étudiant du collégial – Observations 2006 à 2010; Prévisions 2011 à 2025*, Gouvernement du Québec, 2011.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Indicateurs de l'éducation*, Gouvernement du Québec, édition 2003, 2009, 2010 et 2011.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Portail informationnel*, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, Direction de l'adaptation scolaire, Système Charlemagne, données au 31 janvier 2010.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *L'avenir des universités et leur contribution au Québec*, Document d'appui à la réflexion, Gouvernement du Québec, 2010.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *La formation professionnelle et technique au Québec. Un aperçu*, Gouvernement du Québec, 2009.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Statistique de l'éducation*, Gouvernement du Québec, édition 1992, 1996, 2000, 2004 et 2008.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Analyse et méthodologie des prévisions de l'effectif étudiant au collégial. Enseignement ordinaire, temps plein. Exemple sur les prévisions de 2006–2015*, Gouvernement du Québec, 2007.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*, Gouvernement du Québec, 2006.
- Ministère des Finances du Québec. *Pour donner au Québec les moyens de ses ambitions, Plan de financement des universités équitable et équilibré*, Gouvernement du Québec, 2011.
- OCDE, *Résultats du PISA 2009 : Synthèse*, 2010.
- OCDE. *Regards sur l'éducation*, 2010.
- OCDE. *Enseignement supérieur pour la société de la connaissance*, Examen thématique de l'OCDE sur l'enseignement supérieur : Rapport de synthèse, 2008.
- OCDE. *L'économie fondée sur le savoir*, OCDE/GD(96)102, 1996.
- Psychologie-Sociale.com, «Psychologisation», page consultée en juin 2011.
- RAVITCH, Diane. *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*, 2010.
- STAINBACK, William et Suzan STAINBACK. *Controversial issues confronting special education : Divergent issues*, 1992.
- ST-AMANT, Jean-Claude. *Les garçons et l'école*, Sisyphé, 2007.
- Statistique Canada. *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale*, 2010.
- Statistique Canada, *Enquête sur la population active, période de 2007–2010*, Question d'éducation, vol. 7, n° 4, 2010.
- Statistique Canada. *L'apprentissage à vie chez les Canadiens de 18 à 64 ans : premiers résultats de l'Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et à la formation de 2008*, 2009.
- Statistique Canada. *Revue chronologique de la population active*, 2007.
- VIERSTRAETE, Valérie. *Les frais de scolarité, l'aide financière et la fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire*, MELS, 2007.

# Liste des tableaux

**TABLEAU 1** – Évolution de l'effectif selon l'ordre d'enseignement de 2006 à 2025 (30 septembre 2010=100), p. 15.

**TABLEAU 2** – Effectif des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) en formation générale des jeunes, p. 15.

**TABLEAU 3** – Taux de décrochage chez les Autochtones et les Allochtones, 2007–2010, p. 18.

**TABLEAU 4** – Proportion d'individus âgés de 25 à 64 ans sans diplôme d'études secondaires par province et par rapport à la moyenne canadienne et des pays de l'OCDE, 1998 et 2008, p. 22.

**TABLEAU 5** – Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires selon le sexe, par province et par rapport à la moyenne canadienne et des pays de l'OCDE, 2007, p. 22.

**TABLEAU 6** – Évolution du personnel d'appoint selon le sexe, de 1990-1991 à 2006-2007, p. 29.

**TABLEAU 7** – Évolution du personnel non permanent selon le sexe, de 1990-1991 à 2006-2007, p. 29.

**TABLEAU 8** – Dépense globale dans les commissions scolaires par rapport au PIB, Québec, Canada sans le Québec et États-Unis (en %), p. 29.

**TABLEAU 9** – Effectif observé et prévu dans le réseau public du collégial, 2006 à 2025, p. 37.

**TABLEAU 10** – Effectif scolaire au collégial de 1990-1991 à 2010-2011 par programme d'enseignement, p. 39.

**TABLEAU 11** – Nombre relatif d'élèves dans le réseau public du collégial, selon la région administrative, 2015, 2020 et 2025 (Observation 2010=100), p. 39.

**TABLEAU 12** – Dépenses de fonctionnement par élève des cégeps en dollars courants et en dollars constants de 2007-2008, p. 45.

**TABLEAU 13** – Évolution du personnel enseignant non permanent au collégial, selon le sexe, de 1990-1991 à 2006-2007, p. 49.

**TABLEAU 14** – Évolution du personnel de soutien non permanent au collégial, selon le sexe, de 1990-1991 à 2006-2007, p. 49.

**TABLEAU 15** – Évolution du nombre de personnes inscrites dans l'ensemble des établissements universitaires (sauf à la Télé-université) de 1990 à 2011, au temps plein et au temps partiel, p. 51.

**TABLEAU 16** – Évolution des effectifs universitaires selon le sexe et le cycle d'études, de 1994-1995 à 2006-2007 (Trimestre d'automne), p. 53.

**TABLEAU 17** – Taux de participation universitaire pour tous les cycles, pourcentage de personnes fréquentant une université, population de personnes de 18 à 24 ans, p. 53.

**TABLEAU 18** – Répartition du financement public, privé et individuel des établissements d'enseignement universitaire québécois, 1988–2009 (en % du financement total), p. 57.

**TABLEAU 19** – Répartition du financement public, privé et individuel des établissements d'enseignement universitaire, Québec et OCDE, 2000 et 2007 (en % du financement total), p. 58.

**TABLEAU 20** – Les taux de chargé-es de cours universitaires selon le cycle d'enseignement dans sept universités du Québec, p. 62.

**TABLEAU 21** – Niveaux de compétences en compréhension de textes suivis et schématiques, en numératie et en résolution de problèmes, population de 16 à 65 ans, Québec, 2003, p. 67.

**TABLEAU 22** – Effectif étudiant de la formation professionnelle du secteur jeune et adulte au niveau secondaire ainsi que de la formation technique régulière et de la formation continue au collégial, de 1990-1991 à 2009-2010, p. 72.

**TABLEAU 23** – Le système scolaire au Québec, p. 83.

