

Et si l'on parlait d'éducation...

**Mémoire présenté dans le cadre du
Forum sur l'avenir de
l'enseignement collégial des 9 et 10
juin 2004**

Par la Centrale des syndicats du Québec

Mai 2004

La Centrale des syndicats du Québec (CSQ) représente environ 170 000 membres, dont plus de 100 000 font partie du personnel de l'éducation.

La CSQ compte 13 fédérations qui regroupent environ 250 syndicats affiliés en fonction des secteurs d'activité de leurs membres ; s'ajoute également l'Association des retraitées et retraités de l'enseignement du Québec (A.R.E.Q.).

Les membres de la CSQ occupent plus de 350 titres d'emploi. Ils sont présents à tous les ordres d'enseignement (personnel enseignant, professionnel et de soutien), de même que dans les domaines de la garde éducative, de la santé et des services sociaux (personnel infirmier, professionnel et de soutien, éducatrices et éducateurs), du loisir, de la culture, du communautaire et des communications.

De plus, la CSQ compte en ses rangs 69 % de femmes et 25 % de jeunes âgés de moins de 35 ans.

Table des matières

Introduction	6
1. Le modèle de l'enseignement collégial	8
1.1 Quel modèle d'enseignement postsecondaire ?.....	9
1.2 Pour un réseau collégial plutôt que des îles flottantes	12
2. Le cheminement des étudiantes et des étudiants.....	14
2.1 Le cégep, un milieu de vie.....	15
2.2 Pour une formation complète au DEC.....	16
2.3 La formation professionnelle et technique : au cœur du débat.....	19
2.3.1 Pour un passage réussi d'un ordre d'enseignement à l'autre.....	20
2.3.2 Pour des diplômes techniques de qualité.....	22
2.3.3 L'alternance travail-études	24
2.4 Pour une formation préuniversitaire qui prépare bien à l'université.....	25
2.5 L'éducation des adultes.....	27
3. Les cégeps et les régions	30
3.1 Gouvernance locale et régionale.....	30
3.2 Pour des cégeps viables dans toutes les régions du Québec	32
4. Le financement des cégeps	35
Conclusion	39

Introduction

Le Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, présenté comme instrument de modernisation de l'État québécois en éducation et auquel nous convie le ministère de l'Éducation, nous a poussés à faire, encore une fois, un examen approfondi des forces et des faiblesses du réseau collégial dans le système d'éducation. Bien que nous nous expliquions mal pourquoi une troisième réforme des collèges en onze ans serait nécessaire, nous nous sommes prêtés à l'exercice et avons consulté l'ensemble des membres du personnel enseignant, professionnel et de soutien qui travaillent dans les collèges de tout le territoire québécois. S'il s'agit d'une vraie réforme d'un pan de l'éducation, il est essentiel d'y associer étroitement le personnel qui y travaille, celles et ceux qui, comme les élèves et les étudiants, seront les premiers touchés par les changements proposés par le gouvernement. Les 11 et 12 mars 2004, la CSQ et ses trois fédérations du collégial ont organisé un colloque où un document d'information et de réflexion¹ sur les enjeux qui se posent aux collèges aujourd'hui a été remis à l'ensemble des participantes et des participants. Ce document contenait également des pistes de réflexion débattues lors de travaux en ateliers où deux grands thèmes ont été discutés, soit d'une part l'offre de formations et d'autre part la décentralisation, la régionalisation et le financement. Le résultat des travaux en ateliers a constitué la base d'un document de consultation envoyé à l'ensemble des syndicats du secteur collégial qui en ont débattu en assemblées générales et en instances fédératives ainsi qu'à l'ensemble des fédérations de l'éducation de la CSQ. Les recommandations contenues dans ce mémoire sont donc le fruit d'une large consultation.

Si une chose fait l'unanimité chez les membres de la CSQ, c'est que les collèges, dans leur structure actuelle, ont leur raison d'être dans le système d'éducation québécois. Rappelons que les cégeps ont été créés dans la foulée du rapport Parent, il y a trente-cinq ans, pour favoriser la démocratisation de l'enseignement supérieur en assurant l'accessibilité à l'université et à un enseignement technique hautement qualifié pour toutes et tous, selon les goûts et les aptitudes des étudiantes et des étudiants, quels que soient leur origine sociale et leur lieu de résidence. Non seulement les cégeps ont permis une réelle démocratisation de l'enseignement supérieur par leur gratuité et leur présence dans toutes les régions du Québec, mais ils ont également su se conformer aux mutations apportées par l'avènement de la société du savoir en s'adaptant à deux importantes réformes, soit le Renouveau collégial de 1993 et la réforme Marois de 1997. Ces réformes ont confirmé le statut d'établissement d'enseignement supérieur aux collèges, leur donnant ainsi une plus grande autonomie et elles ont, de plus, instauré l'approche par compétences, créé la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et rehaussé les exigences au collégial.

¹ Centrale des syndicats du Québec (2004). *Les cégeps en sursis. À la veille du forum ministériel sur l'avenir des cégeps, l'état des lieux*, Québec, CSQ, [<http://www.csq.qc.net/educat/colloque.pdf>].

Chaque époque a ses termes de prédilection et il semble que pour la nôtre, la décentralisation, la flexibilité, l'efficacité et la performance apparaissent en tête de liste dans les discours des cadres, des gouvernements et des organismes à vocation économique. La Fédération des cégeps fait de la décentralisation sa niche, réclamant plus de pouvoir, la Fédération des commissions scolaires propose plutôt l'abolition des cégeps et la fusion de la formation professionnelle et technique, la Fédération des cégeps rétorque en demandant de récupérer la formation professionnelle, le gouvernement en place veut moderniser l'État en remodelant les structures pour faire des économies. A-t-on oublié de parler d'éducation ? Est-il normal qu'on associe aussi étroitement l'avenir d'une génération à un débat de structures ? S'il faut parler de structures, alors parlons d'un cégep ancré dans un système d'éducation de qualité et cohérent, qui permet au plus grand nombre de personnes de poursuivre des études. N'est-ce pas là l'objectif premier de cet exercice auquel nous nous prêtons pour déterminer l'avenir de l'enseignement collégial ? Notre première recommandation résume notre vision des collèges.

Recommandation 1

La CSQ réitère sa volonté de voir réaffirmés les caractères d'accessibilité, de gratuité, de qualité et de polyvalence du réseau des collèges publics québécois et de poursuivre le mouvement de démocratisation de l'enseignement supérieur amorcé dans les années 60.

Le ministère et les fédérations patronales ont réussi toutefois, en ouvrant le débat sur le modèle même des cégeps québécois, à faire porter l'attention sur une remise en question des structures à la base de notre système d'éducation, s'inspirant d'autres modèles de collèges. Il existe presque autant de modèles de collèges différents dans le monde que de systèmes d'éducation et le modèle québécois constitue un modèle qui a ses particularités. Le modèle des cégeps possède ses particularités, mais nous estimons que sa spécificité en fait un modèle intéressant qui a réussi à faire ses preuves depuis sa création. Les cégeps disposent également d'un statut particulier dans notre système d'éducation, à mi-chemin entre les commissions scolaires et les universités, mais promus au statut d'établissement d'enseignement supérieur lors du Renouveau collégial de 1993. La Fédération des cégeps souhaiterait modifier le statut des cégeps en les décentralisant davantage. Nous traiterons, en premier lieu, du modèle des cégeps et de leur statut dans le système d'éducation.

En deuxième partie, nous présenterons de ce qui est au cœur de l'enseignement collégial, soit le cheminement des étudiantes et des étudiants, quel que soit leur parcours à la formation préuniversitaire, technique ou à la formation continue.

En troisième partie, nous examinerons la question des cégeps et des régions, puis, en dernière partie, celle du financement des collèges.

1. Le modèle de l'enseignement collégial

Le ministère, dans son document de consultation, nous demande si le modèle actuel des collèges doit être maintenu tel quel ou s'il doit être revu en profondeur, en faisant fréquemment allusion à d'autres modèles de collèges, les modèles ontarien et albertain en l'occurrence. La Fédération des cégeps et la Fédération des commissions scolaires, chacune à leur façon, s'inspirent des autres modèles de collèges pour montrer que le *statu quo* est inacceptable et que l'avenir de l'enseignement collégial passe nécessairement par un changement de structures.

Mais pourquoi tant d'acharnement sur le modèle québécois de l'enseignement collégial, modèle qui a pourtant fait ses preuves et assuré l'accessibilité à des études supérieures de qualité à des milliers de jeunes et d'adultes depuis sa création ? Mondialisation oblige, l'heure est aux comparaisons. Les gouvernements ont souvent tendance à vouloir comparer leur système éducatif aux systèmes des autres États, particulièrement aux États voisins, se mesurer, tester leur performance. Dans le cas du Québec, le modèle des cégeps est unique au monde et certains voient cette singularité comme un anachronisme, alors que nous la considérons comme une force. S'il est vrai que certaines améliorations soient souhaitables quant au bon fonctionnement du réseau collégial, ces améliorations ne sont pas de l'ordre des changements de structures. Nous nous sommes prêtés à l'exercice des comparaisons avec d'autres modèles de collèges et en arrivons à la conclusion que le modèle des cégeps tel que nous le connaissons est celui qui nous convient le plus. C'est ce que nous démontrerons en première partie de ce chapitre.

Le document de consultation du ministère nous demande également si, dans la perspective de l'appartenance à l'enseignement supérieur, les responsabilités des collèges doivent être revues, si le modèle de gouvernance et d'imputabilité est adéquat et s'il y a lieu d'accroître la capacité des collèges d'assumer leur propre développement. Dans son document d'orientation, la Fédération des cégeps insiste beaucoup sur ce thème et souhaite une décentralisation plus poussée accompagnée d'une plus grande reddition de comptes orientée sur les résultats plutôt que sur les processus. Selon nous, les propositions de la Fédération des cégeps comportent des risques qui menacent l'intégrité du réseau collégial et qui ne seraient pas dans l'intérêt des étudiantes et des étudiants. C'est ce que nous démontrerons en deuxième partie de ce chapitre.

1.1 Quel modèle d'enseignement postsecondaire ?

Est-il besoin de le rappeler, les cégeps ont été créés dans un objectif de démocratisation de l'enseignement supérieur et de valorisation de la formation technique. Le Québec s'est doté d'un modèle unique qui permet aux jeunes de suivre une formation postsecondaire gratuite et disponible dans toutes les régions et permettant d'avoir accès au marché du travail ou à l'université après des études techniques ou encore à l'université après des études préuniversitaires. Notons que seul le modèle québécois constitue un passage obligé vers l'université.

Les collèges constituent un ordre d'enseignement particulier dans les systèmes scolaires, à mi-chemin entre le secondaire et l'université. L'OCDE parle d'enseignement tertiaire non universitaire pour désigner cet ordre d'enseignement. Les collèges se sont développés à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle, puis ont connu une explosion dans les années 1960 avec les transformations du monde du travail. Les collèges sont toujours en expansion aujourd'hui, notamment à cause des exigences d'une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée. Ainsi, on retrouve plusieurs modèles de collèges au Canada et dans le monde, des *community colleges* aux *colleges of applied arts and technologies*, sans parler des collèges allemands, norvégiens ou anglais. En fait, il existe presque autant de modèles de collèges que de systèmes d'éducation.

Une des spécificités du modèle des cégeps est qu'il contient une part importante de formation générale. C'est d'ailleurs cette dimension des cégeps qui fait l'envie d'autres États. Lors du colloque que la CSQ et ses fédérations du collégial avaient organisé pour lancer le débat sur l'avenir des cégeps, Réginald Grégoire, un spécialiste des systèmes d'éducation, nous a présenté une analyse de l'enseignement tertiaire au Québec et dans d'autres systèmes d'éducation dans le monde. Il démontrait que, dans la plupart des pays occidentaux développés, on visait à intégrer ou à multiplier les liens entre la formation générale et la formation professionnelle ou technique alors qu'au Québec, l'opinion dominante et les politiques tendent à vouloir renforcer un système autonome de formation professionnelle et technique. Cette séparation a pour conséquences d'offrir une formation professionnelle où, officiellement, on n'enseigne ni sciences, ni mathématiques, ni français, et d'offrir une formation technique où la formation générale est davantage tolérée que considérée comme un atout.

Cette tendance à vouloir séparer la formation professionnelle et technique de la formation générale ou régulière comporte plusieurs risques. Si les orientations de la Fédération des cégeps visant une diversification des parcours de formation et une décentralisation accrue étaient retenues, le cégep ressemblerait plus à une boîte à cours où l'on offre des formations sur demande qu'à une véritable maison d'enseignement. Un peu à l'image de certains collèges américains, elle propose

des formations variées, souples, pouvant être modifiées rapidement à la demande du marché ou de la clientèle. Bref, elle privilégie une culture des affaires plutôt qu'une culture de l'enseignement supérieur. Certains exemples d'autres modèles de collèges nous donnent des indices en ce sens.

En Ontario, les collèges d'arts appliqués et de technologie (CAAT), qui ont été redéfinis en 2002, donnent des formations variant entre moins d'un an à quatre ans, soit le certificat (1 an), le diplôme menant au titre de technicien (2 ans), celui menant au titre de technologue (3 ans), puis le baccalauréat technologique (4 ans) et le postdiplôme (spécialisation de moins d'un an). Depuis la dernière réforme, un principe de continuité est établi entre ces formations à durées variables, c'est-à-dire que chaque programme doit avoir un programme semblable à des niveaux différents. Dans ce modèle, la formation générale occupe peu de place, si ce n'est que quelques compétences générales « utiles à l'apprentissage du métier » dans les programmes d'études.

Notons que les CAAT ont d'abord été conçus pour l'éducation aux adultes et leur population reste majoritairement adulte. La hausse des frais de scolarité dans les universités a entraîné une certaine augmentation de la fréquentation des jeunes sortant du secondaire, mais il reste que 59 % de la population étudiante entre dans la catégorie de l'éducation des adultes.

Quant à la répartition des pouvoirs entre le ministère de la Formation, des Collèges et Universités de l'Ontario et les collèges, chaque collège dispose d'une grande autonomie quant au fonctionnement administratif, à la création et à l'évaluation de programmes et aux diplômes, alors que le rôle du ministère se limite essentiellement à élaborer des orientations politiques et à répartir les crédits budgétaires selon des critères de performance tels que le taux de placement, le degré de satisfaction des personnes diplômées, des employeurs, des élèves et le taux d'obtention d'un diplôme. Les collèges donnent un chèque de 5000 \$ à la Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (CEQEP), composée d'experts, chaque fois qu'un nouveau programme doit être approuvé. Enfin, les programmes doivent répondre à des normes fixées et vérifiées par le Conseil des normes et de l'agrément des programmes collégiaux.

Les orientations que propose la Fédération des cégeps semblent s'inspirer fortement du modèle ontarien, très décentralisé et donnant une très grande marge de manœuvre aux administrations de collèges. Bien qu'il soit encore trop tôt pour évaluer correctement les effets de la réforme des collèges entreprise en Ontario, nous pouvons toutefois anticiper quelques risques d'effets pervers qu'un tel modèle axé sur une diversité de programmes à durées variables axés sur la demande des entreprises de la clientèle et évalués selon des critères de performance peut apporter. Les collèges, soumis aux mêmes règles que l'entreprise et cherchant la diplomation à tout prix, peuvent négliger la qualité des programmes en diminuant

les exigences ou en transformant les programmes pour mieux répondre à la demande, à court terme, de l'entreprise.

Les collègues, voulant répondre à la satisfaction des employeurs et des élèves, peuvent être tentés d'accorder une place moins importante à la formation générale. « Ainsi, des entreprises hésitent à offrir de la formation à leur main-d'œuvre, car elles craignent que cela favorise une plus grande mobilité du personnel et que des entreprises concurrentes en profitent. C'est le cas notamment lorsque la formation offerte concerne l'acquisition de compétences générales plutôt que de compétences particulières à l'entreprise². ». Dans une étude réalisée pour le Conseil des collèges, on notait au sujet du modèle norvégien « ce qui ressort, c'est la place qu'occupe l'univers scientifique et, plus encore, les univers technologique et professionnel dans la formation proposée. Certes, on parle de "formation générale", mais de quoi s'agit-il au juste ? Certains indices donnent à penser qu'elle se définit davantage par les mathématiques, la chimie, la physique, la biologie et une certaine connaissance des réalités économiques et sociales que par la littérature, l'histoire, la philosophie et les arts³. »

Les besoins de main-d'œuvre spécialisée des entreprises peuvent aussi orienter l'offre de formation. Certaines entreprises, ayant besoin de main-d'œuvre peuvent être tentées de recruter des étudiantes et des étudiants qui n'ont pas terminé leur programme de formation pour compléter la formation en entreprise. En Colombie-Britannique, l'organisme chargé de déterminer l'offre de formation et autrefois représentatif des différents groupes de la société a été remplacé, lors de la dernière réforme des collèges, par un organisme composé de huit représentants des employeurs contre un représentant syndical. Depuis que les collèges sont essentiellement contrôlés par les demandes des entreprises, on a observé une hausse des frais de scolarité ainsi qu'une compétition accrue entre les collèges.

Avant de chercher à ressembler aux autres collèges en Amérique du Nord, une évaluation critique des différents modèles de collèges devrait être faite. Est-ce que les étudiants réussissent mieux en Ontario ? Est-ce que leur formation est plus complète en Colombie-Britannique ? Sont-ils plus heureux en Norvège ? Pour l'instant, aucune étude récente n'a fait un portrait exhaustif et critique des expériences des autres États en matière d'enseignement collégial. On dispose de quelques renseignements sur l'organisation et le fonctionnement de divers types de collèges, mais l'analyse critique est insuffisante.

² Éduconseil Inc. (2004), *Recherche sur les modèles d'enseignement supérieur. Résultat d'une analyse documentaire*, p. 287.

³ Réginald Grégoire (1992), *L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays*, Montréal, Conseil des collèges, p. 181.

1.2 Pour un réseau collégial plutôt que des îles flottantes

La position de la Fédération des cégeps sur une plus grande décentralisation et l'ouverture du ministère de l'Éducation nous amènent à nous questionner sur le rôle de l'État dans l'enseignement collégial. Les réformes éducatives entreprises dans le monde occidental depuis les années 1980 ont toutes une chose en commun : la décentralisation des pouvoirs vers les établissements accompagnée de mécanismes de reddition de comptes accrus. Cette tendance observée dans plusieurs pays occidentaux, particulièrement dans les pays anglo-saxons, a modifié le rôle de l'État en éducation en diminuant son action pour laisser plus de place aux administrations locales ou régionales tout en renforçant les mécanismes de contrôle de la qualité et d'évaluation des résultats. Parle-t-on d'une entreprise ou d'une institution sociale vouée au développement et à l'éducation de la personne ?

Une décentralisation accrue des collèges, comme le propose fortement la Fédération des cégeps et qui semble intéresser le ministre, aviverait un sentiment de compétition entre les collèges. Cette compétition accompagnée d'une culture de la performance fragilise le réseau collégial en exposant les plus petits collèges à une plus grande vulnérabilité. En fait, cette décentralisation tous azimuts risquerait fort de soumettre le développement des collèges aux impératifs locaux, ce qui est absolument inacceptable pour des établissements voués à la formation des jeunes et dont l'objectif est de les mener à l'université ou à des études techniques de haut niveau. Ce processus de décentralisation risque fort de soumettre les collèges à la compétition internationale et aux règles du marché de l'éducation⁴. L'éducation est un bien public, un droit qui devrait être accordé à tout citoyen. Pour le demeurer, l'État a le devoir de privilégier l'apport essentiel d'un système d'éducation de qualité et accessible à tous.

Rappelons qu'en 1993, en donnant officiellement le statut d'établissement d'enseignement supérieur aux cégeps, le ministère de l'Enseignement supérieur leur conférait par le fait même une plus grande autonomie de gestion administrative et des programmes, accompagnée d'une évaluation plus poussée faite par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial créée dans la mouvance du Renouveau de l'enseignement collégial. En 1997, lors de la réforme Marois, on a décentralisé davantage les cégeps en leur accordant le droit d'élaborer localement une partie des programmes d'études.

La Fédération des cégeps propose un modèle de cégeps très décentralisé où les collèges pourraient élaborer, réviser et évaluer leurs programmes préuniversitaires et techniques, émettre tous leurs diplômes, fixer les conditions d'admission, établir la durée des diplômes et avoir toute latitude en matière d'organisation scolaire. Elle avance que les collèges se doteraient d'un encadrement général commun défini par un « organisme de régulation créé et géré par le réseau collégial en collaboration

⁴ Pour une analyse plus détaillée voir Véronique Brouillette et Nicole Fortin, *Note de recherche 51 – La mondialisation et l'enseignement supérieur*, CSQ, janvier 2004

avec le MEQ », qui aurait aussi pour mandat d'assurer la cohérence et la pertinence de l'offre nationale et régionale de formation préuniversitaire et technique. Or, nous n'avons aucune précision sur la composition de ce mystérieux organisme de régulation.

Dans son entreprise de « modernisation » de l'État, le gouvernement actuel pourrait être tenté de se délester d'une part de ses responsabilités dans l'enseignement collégial en donnant encore plus d'autonomie aux collèges. Ce serait une erreur. Le réseau collégial, pour demeurer un réseau, a besoin d'être réglementé par le ministère de l'Éducation. Dans un contexte de baisse des effectifs et de course à la clientèle, les cégeps se font déjà compétition. Décentraliser davantage les collèges en leur donnant plus d'autonomie attiserait cet esprit de compétition et créerait un régime lié à des impératifs locaux de gestion. Nous sommes d'avis qu'il faille plutôt privilégier la collaboration des cégeps entre eux plutôt qu'une compétition qui n'a rien d'avantageux pour les petits cégeps.

Une plus grande décentralisation des collèges entraînerait nécessairement une plus grande compétition entre les cégeps. Déjà, une disposition du Règlement sur le régime des études collégiales permet au ministre, après recommandation de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, d'habiliter un collège à décerner le diplôme d'État. Si cette disposition était mise en pratique, elle risquerait de créer une disparité entre les collèges, les « bons » cégeps pouvant décerner eux-mêmes le diplôme d'État. La Fédération des cégeps va plus loin que l'habilitation et propose que chaque collège puisse décerner ses propres diplômes, comme dans les universités. Cette orientation entraînerait certainement une forte disparité dans le réseau et dans la valeur des diplômes.

La mobilité des étudiantes et des étudiants entre les collèges pourrait être freinée si la gestion des programmes était décentralisée et que le contenu des programmes différait d'un collège à l'autre. L'élaboration locale des programmes d'études entraîne déjà ce type de problèmes qui serait exacerbé si l'on décentralisait davantage la gestion des programmes.

La Fédération des cégeps souhaite également décentraliser la gestion du personnel. Nous ne voyons pas d'avantage à privilégier une telle piste. Il existe déjà dans les cégeps des possibilités d'ententes locales très peu utilisées. Outre le fait qu'une décentralisation de la gestion du personnel créerait des disparités importantes dans le réseau quant aux conditions de travail, elle ne permettrait pas non plus de générer des économies, alors qu'un service centralisé génère des économies d'échelle.

Recommandation 2

La CSQ invite le ministère de l'Éducation à assurer son pouvoir de réglementation quant aux conditions d'admission, au contenu des programmes et aux exigences liées à l'obtention d'un diplôme.

Recommandation 3

La CSQ invite l'Assemblée nationale à abroger les dispositions législatives permettant au ministre d'habiliter les collèges à décerner le diplôme d'État.

Recommandation 4

La CSQ s'oppose à toute modification au mandat de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial qui ferait porter ses évaluations uniquement sur les résultats par collège sans tenir compte des processus et des moyens mis en œuvre.

Recommandation 5

La CSQ s'oppose à toute décentralisation des négociations du secteur collégial.

2. Le cheminement des étudiantes et des étudiants

Toute réforme de l'éducation devrait d'abord et avant tout porter sur l'éducation. Un peu contre notre gré, le présent débat sur l'avenir des collèges semble porter davantage sur des questions de structures, sur des façons de faire économiser l'État. Les cégeps se sont déjà adaptés à deux réformes importantes au cours des années 1990. Ces deux réformes ont apporté des changements majeurs à l'organisation de l'enseignement. L'introduction de l'approche par compétences, l'élaboration locale des programmes d'études, l'introduction de l'épreuve synthèse de programme et de l'épreuve uniforme de français et le rehaussement des exigences ont eu un effet direct sur le cheminement des étudiants. Or, plusieurs

améliorations restent encore à apporter pour faciliter un cheminement harmonieux quel que soit le profil ou le parcours.

Les cégeps ne font pas que produire des diplômés et fournir des statistiques permettant de prouver que le Québec se positionne avantageusement par rapport au reste du monde, ils contribuent à former des citoyennes et des citoyens, et à améliorer les conditions de vie de milliers de personnes chaque année.

2.1 Le cégep, un milieu de vie

Le passage au cégep correspond à une période déterminante dans le développement des jeunes. La majorité des jeunes qui entrent au cégep ont entre 16 et 18 ans. Ils entrent dans la vie adulte, acquérant par le fait même une plus grande autonomie. Ces jeunes doivent faire des choix qui seront déterminants dans leur cheminement vers l'université ou le monde du travail. Dans les cégeps québécois, ce sont essentiellement des jeunes qui sortent du secondaire qui forment la population étudiante, contrairement à d'autres modèles de collèges comme le modèle ontarien qui forme surtout des adultes.

Plusieurs changent d'idée durant leur parcours : 30 % après la première année disait un avis du Conseil supérieur sur l'orientation⁵. Mais n'est-ce pas un peu normal de changer d'idée, d'essayer un profil puis un autre à 17 ans, quand on a l'avenir devant soi ? Comment peut-on savoir ce qui nous convient comme type de travail quand on ne s'est pas encore défini sur le plan de l'identité ? Les cégeps permettent une exploration à cet effet qui devrait être accentuée. Les étudiantes et les étudiants doivent pouvoir être éclairés dans leurs choix, appuyés par des services professionnels adéquats et des mesures comme un volet exploratoire permettant d'avoir accès à des cours de plusieurs programmes. Ce volet pourrait être amélioré et accentué.

L'avantage des cégeps tels que nous les connaissons est d'offrir une étape transitoire entre le secondaire et l'université autant pour celles et ceux qui se préparent à l'université que pour ceux et celles qui choisissent le marché du travail. La cohabitation de la formation préuniversitaire et de la formation technique dans un même collège peut influencer les choix de parcours. Un étudiant ou une étudiante qui se dirige au préuniversitaire peut se découvrir un intérêt pour une technique et vice-versa.

Le cégep est aussi un milieu de vie pour celles et ceux qui y étudient et, par le fait même, y passent beaucoup de temps. Pour rendre les études collégiales les plus intéressantes et agréables possible, chaque collège offre des activités

⁵ Conseil supérieur de l'éducation (2003), *L'orientation au cœur de la réussite*, Québec., 124 p.

parascolaires qui gardent les jeunes actifs, que ce soit à travers la radio étudiante, le sport, la musique, les activités de plein air, le théâtre, la musique, l'association étudiante ou encore, un groupe de défense de l'environnement. Ces activités offertes en dehors des heures d'enseignement, en plus de permettre aux étudiants de développer d'autres intérêts tout en apprenant, augmentent le sentiment d'appartenance au cégep, ce qui a un effet bénéfique sur la réussite éducative.

Les étudiantes et les étudiants doivent aussi pouvoir bénéficier de tous les services visant la réussite éducative. À cet égard, plusieurs projets d'aide à la réussite sont développés dans les collèges comme le mentorat, les centres d'aide à la réussite, les stages, *etc.* Ces mesures permettent des innovations pédagogiques intéressantes et elles devraient pouvoir continuer à se développer. À cet égard, le personnel professionnel travaille quotidiennement à accompagner les étudiantes et les étudiants dans leur cheminement éducatif : c'est le rôle des aides pédagogiques individuels et des conseillères et des conseillers en orientation, notamment.

Recommandation 6

La CSQ revendique la mise en place par le ministère de l'Éducation de mesures permettant de maintenir et de développer des services d'orientation ainsi que des activités exploratoires et parascolaires, en y accordant les ressources nécessaires dans chacun des collèges.

2.2 Pour une formation complète au DEC

Le programme du Parti libéral en éducation souligne deux dysfonctionnements majeurs dans le système actuel de la formation technique : le très grand nombre d'abandons et la baisse inquiétante des effectifs étudiants, notamment en région. L'assouplissement, la diversification de l'offre de formations et son arrimage aux besoins des régions permettraient, selon plusieurs, à la fois d'améliorer la réussite, d'augmenter le nombre des inscriptions, de limiter les coûts et de mieux répondre aux besoins des entreprises.

Le Parti libéral, dans son programme dit que la rigidité des programmes de même que les exigences de la formation commune et des tronc communs ne répondent ni aux attentes, ni aux intérêts d'une proportion significative des clientèles collégiales. La formation générale, qui constitue une des forces importantes du réseau collégial est remise en question par le Parti libéral et apparaît dans ses moyens d'action prévus au programme. Quant à la Fédération des cégeps, elle propose, dans son Plan de développement, de « maintenir la formation générale dans tous les programmes menant au DEC, mais examiner la pertinence et la

faisabilité de l'adapter en fonction des qualifications et des finalités recherchées dans ce secteur de formation⁶ ».

Quel est l'intérêt de donner une formation générale commune à tous les étudiants ? Un futur technicien en mécanique des bâtiments a-t-il besoin de connaître le mythe de la caverne, Émile Zola ou les règles d'une vie saine et active pour bien exercer son métier ? Questionner la place de la formation générale dans les programmes menant au DEC, c'est oublier que le système d'enseignement forme aussi des citoyens capables de réfléchir, de s'exprimer dans une ou plusieurs langues, de mener une vie saine et d'avoir une culture générale. La tentation de choisir la voie de la diversification des parcours, qu'ont à la fois le Parti libéral et les fédérations patronales, pourrait provoquer une redistribution des compétences de la formation générale dans les programmes de formation, ce qui priverait les étudiantes et les étudiants d'une dimension importante de l'apprentissage.

La formation générale doit rester générale. Les disciplines qui la forment ont toute leur pertinence dans le système collégial. Toute étudiante ou tout étudiant a le droit de posséder une formation complète lui donnant la chance de devenir meilleur et lui ouvrant les portes vers l'université. Il ne faudrait pas toutefois que la formation générale devienne un obstacle à la réussite au DEC technique, comme le montrait l'étude effectuée par le ministère de l'Éducation. Une adaptation de la formation générale à certains programmes, lorsque la population étudiante le permet, peut être envisageable par un réexamen des devis pédagogiques de la formation générale, autant au secteur préuniversitaire que technique.

Recommandation 7

La CSQ insiste sur l'importance du maintien de la formation générale au secteur technique.

Recommandation 8

- a) La CSQ affirme sa volonté de voir maintenues les disciplines de la formation générale commune et propre et les unités qui y sont rattachées ;
- b) La CSQ se montre cependant ouverte à un réexamen des devis pédagogiques des disciplines de formation générale commune et propre (objectifs et standards), tout en maintenant les compétences et standards nationaux.

⁶ Fédération des cégeps (2003), *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec. Plan de développement du réseau collégial public*, Montréal, p. 41.

La formation offerte au diplôme technique doit être la plus complète possible pour permettre à l'étudiant d'acquérir une expertise qu'il pourra réutiliser plus tard. Outre la formation générale commune, certains cours offerts par d'autres départements contribuent à la formation spécifique, tels que les cours de mathématiques, de physique ou de chimie offerts dans les programmes de techniques de génie ou encore les cours de biologie ou de sociologie dans les techniques infirmières, par exemple. Ce sont ce qu'on appelle les disciplines contributives. L'introduction de l'approche par compétences et de l'élaboration locale des programmes a entraîné un effet direct sur ces disciplines. Dans plusieurs cas, les compétences normalement acquises dans ces disciplines ont été redistribuées à l'intérieur des cours offerts par les programmes techniques, privant les programmes de cours de formation de base essentiels. À cet égard, le ministère de l'Éducation doit s'assurer que les étudiantes et les étudiants poursuivent une formation la plus complète possible, ce qui signifie, pour les programmes techniques, une place suffisante des disciplines contributives.

Recommandation 9

La CSQ réaffirme la nécessité que le ministère de l'Éducation détermine les disciplines contributives pour chaque programme dans ses devis de révision en fixant la durée du ou des cours correspondants et leur pondération.

Poursuivant l'objectif de rehausser les exigences au collégial, la réforme Robillard a introduit l'épreuve synthèse de programme obligatoire à tous les programmes. Si l'idée de l'épreuve synthèse constitue l'aboutissement logique de l'approche par compétences, soit une façon de vérifier l'intégration des compétences des étudiants en fin de parcours, son application est plus problématique. D'abord, les exigences sont très élevées : les étudiants doivent à la fois réussir leurs cours ainsi que l'épreuve de français et l'épreuve synthèse de programme. Notons que 21,1 % des élèves quasi diplômés à qui il manque trois éléments ou moins pour obtenir leur DEC n'ont pas réussi l'épreuve synthèse de programme⁷. En pratique, l'intégration réelle des connaissances et des compétences en une seule épreuve est très difficile à atteindre. Comment tenir compte de l'ensemble des efforts faits au cours d'un cheminement de deux ou trois ans en un examen ?

⁷ Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Obtenir son DEC quand on s'inscrit en formation technique : une course à obstacle? Un bilan diagnostique de la diplomation au DEC technique*, p. 18.

Recommandation 10

La CSQ se montre ouverte à un réexamen de la pertinence de l'épreuve synthèse de programme.

2.3 La formation professionnelle et technique : au cœur du débat

Les propositions des fédérations patronales à l'effet d'une possible fusion de la formation professionnelle et de la formation technique nous poussent à nous pencher, encore une fois, sur la place de ce type d'enseignement dans le système scolaire. La CSQ (anciennement la CEQ), dans son énoncé de politique sur la formation professionnelle et dans sa déclaration de principes sur l'éducation (1996), accorde à l'éducation quatre grandes finalités soit instruire, éduquer, intégrer et qualifier. Au regard de la mission de qualifier, la Déclaration de principes établit que les établissements d'enseignement doivent préparer à l'exercice des métiers et professions, favoriser l'insertion sociale et professionnelle et répondre aux besoins de formation continue. La Commission des États généraux de l'éducation a aussi attribué à l'école (au sens large) la mission de qualifier, sans accorder à un ordre d'enseignement spécifique cette responsabilité. La récente politique gouvernementale sur l'éducation des adultes et la formation continue établit, par ailleurs, que l'acquisition d'une première qualification professionnelle fait partie de la formation de base à laquelle tout individu devrait avoir accès.

C'est pourquoi nous plaillons en faveur du maintien de la formation professionnelle dans les commissions scolaires et de la formation technique dans les cégeps. Depuis les années soixante, les écoles secondaires et les centres de formation professionnelle forment des ouvrières et des ouvriers spécialisés à l'exercice de métiers ; les cégeps forment des techniciennes et des techniciens, chaque réseau s'acquittant fort bien de sa responsabilité. Il s'agit de niveaux de qualification différents conduisant à des diplômes différents et à des rôles différents sur le marché du travail.

À la suite des réformes ayant eu cours en formation professionnelle et en formation technique, nous notons que la situation des diplômés s'est grandement améliorée. Ainsi, la très grande majorité des diplômés de l'enseignement professionnel et de l'enseignement technique occupent un emploi, généralement lié à leurs études et à temps plein. De plus, des sondages récents indiquent que les employeurs expriment une grande satisfaction à l'égard de ces diplômés.

Le défi se situe davantage par rapport au nombre d'individus à former dans ces domaines. À peine 35 % des individus obtiennent un diplôme de formation

professionnelle ou de formation technique, alors que le taux moyen des pays de l'OCDE est de 45 %. Alors que la participation à la formation professionnelle ou technique est déjà insuffisante, il ne faudrait pas que des décisions politiques prises pour des motifs essentiellement comptables aient pour effet de réduire cette participation.

Est-ce qu'un regroupement de la formation professionnelle et technique permettrait une plus grande accessibilité aux études professionnelles ou techniques ? Nous en doutons. Pour les jeunes et les adultes, le regroupement de la formation dans un seul lieu pourrait plutôt avoir un impact négatif sur l'accessibilité géographique et financière. Au secondaire, il y a déjà eu une rationalisation importante de la carte des enseignements qui a entraîné une perte d'accessibilité à la formation professionnelle dans plusieurs régions.

La force du Québec en formation professionnelle et technique est de disposer de réseaux bien établis de centres de formation professionnelle (près de 200) et de cégeps qui offrent des programmes de qualité sur l'ensemble du territoire. Il faut donc chercher à consolider ces réseaux et à renforcer la collaboration plutôt qu'à les intégrer.

Recommandation 11

La CSQ réaffirme sa volonté de voir maintenue la formation professionnelle offerte par les commissions scolaires comme voie de qualification pour l'emploi pour les jeunes, de réorientation professionnelle pour les adultes issus du marché du travail ainsi que comme porte d'entrée pour les raccrocheurs, en respect des missions de formation de chaque ordre d'enseignement.

2.3.1 Pour un passage réussi d'un ordre d'enseignement à l'autre

Dans un monde idéal, tout étudiant devrait toujours avoir la possibilité d'accéder à un niveau plus élevé de scolarisation. Dans la réalité, toutefois, une proportion assez faible d'élèves inscrits au DEP accède au DEC technique (2 %). Cependant, le passage des étudiantes et des étudiants inscrits au DEC technique à l'université prend de l'ampleur avec les années. En effet, près du quart des diplômés de la formation technique poursuivent des études universitaires. Cette proportion est encore plus élevée pour certains programmes de génie, d'aéronautique et d'administration, par exemple, et dans certains collèges urbains où les taux atteignent près de 50 %.

Les différents gouvernements en place ont tenté plusieurs mesures afin de faciliter le passage des études professionnelles aux études techniques, en arrimant l'offre de formation par le biais de passerelles DEP-DEC. Ces tentatives n'ont pas eu les

effets escomptés, d'une part, parce que les inscriptions n'étaient pas assez élevées et, d'autre part, parce qu'un nombre limité de programmes d'études professionnelles peuvent être arrimés à un DEC. De nombreux programmes de formation professionnelle au secondaire ont comme unique visée de préparer au marché du travail et n'ont pas de prolongement au collégial. Toutefois, sur deux projets de passerelles DEP-DEC, le Conseil supérieur de l'éducation soulignait que « lorsqu'on parvient à les mettre en œuvre, les résultats anticipés sont néanmoins positifs. C'est là un constat fait au contact d'élèves peu nombreux, mais particulièrement motivés à poursuivre leurs études, des élèves qui, sans ce projet, les auraient vraisemblablement abandonnées. Malgré le caractère très préliminaire des résultats et le petit nombre de personnes engagées dans ces programmes, les taux de persévérance et de réussite des élèves semblent plutôt bons. Une amélioration de la qualité des programmes peut aussi découler d'efforts d'harmonisation. Il en va de même pour la valorisation de la formation professionnelle aux yeux des élèves et du personnel enseignant⁸ ».

Malgré le nombre restreint d'élèves qui passent du DEP au DEC, nous estimons qu'il s'agit là d'une voie à explorer et à développer davantage. Toute personne doit pouvoir, si elle a la volonté et les capacités, poursuivre des études supérieures. À cet égard, nous sommes du même avis que le Conseil supérieur de l'éducation qui propose de poursuivre la mise en œuvre et l'évaluation de projets de type DEP-DEC sans réduire les exigences actuelles en formation générale pour ce qui est d'accéder au DEC, tant au secondaire qu'au collégial. De plus, certains efforts doivent être consentis afin que les acquis des élèves du DEP puissent être reconnus par les collègues. De plus, ces derniers devront mettre en place les cours de mise à niveau nécessaires et favoriser un meilleur accès à la formation manquante. Enfin, nous estimons qu'il est important d'encourager les élèves du secondaire à obtenir le diplôme d'études secondaires général en plus du diplôme professionnel dans des conditions d'apprentissage appropriées, car l'acquisition d'une formation générale de base plus complète améliore les chances de succès.

Quant au passage des étudiantes et des étudiants du DEC technique au baccalauréat, il se fait plus facilement que le passage du DEP au DEC. En effet, les programmes DEC-BAC sont populaires auprès des étudiantes et des étudiants ainsi que les systèmes de reconnaissance des acquis offerts par certaines universités aux finissants des cégeps. Nous estimons qu'il s'agit d'une bonne façon d'encourager les jeunes et les adultes à poursuivre leurs études.

⁸ Conseil supérieur de l'éducation (2004), *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : Poursuivre le renouveau au collégial. Avis du ministre de l'Éducation*, p. 86.

Recommandation 12

La CSQ exige que le MEQ accorde les ressources nécessaires afin que s'instaure une véritable filière professionnelle, technique et universitaire dans le respect des juridictions de chacun des secteurs concernés.

2.3.2 Pour des diplômes techniques de qualité

Inspirés des modèles de collèges canadiens, le ministère de l'Éducation et la Fédération des cégeps nous proposent une diversification des parcours de formation, un assouplissement de l'organisation de l'enseignement et une offre de formation adaptée aux besoins des étudiantes et des étudiants et du marché du travail. Ainsi, la Fédération des cégeps propose d'intensifier la modulation des programmes d'études, de diminuer la durée de certains DEC à deux ans et d'en allonger d'autres à quatre ans.

Nous sommes d'avis que le niveau atteint dans les collèges doit demeurer de niveau collégial, que la formation doit être la plus complète possible. Ainsi, nous croyons qu'instaurer un DEC technique de deux ans dévaloriserait le DEC technique en offrant un niveau de qualification inférieur. Nous voyons mal la pertinence de raccourcir certains DEC à deux ans, alors que des diplômes d'études professionnelles de deux ans et que certaines attestations d'études collégiales de 18 mois existent déjà. De plus, comment serait répartie la formation générale dans ce genre de diplôme ? Serait-elle maintenue ?

Quant à la modulation des programmes, soit la possibilité de diviser le DEC technique en modules de certifications de compétences, elle est déjà permise selon l'article 12 du Règlement sur le régime des études collégiales, mais peu de collèges en ont fait l'application. Nous estimons qu'étendre une telle mesure pourrait avoir certains effets pervers. Les employeurs, qui n'exigent que certaines compétences dans un domaine précis, pourraient être tentés de recruter des étudiants avant qu'ils aient complété leur programme d'études.

Recommandation 13

La CSQ s'oppose au DEC technique de deux ans.

Recommandation 14

La CSQ rejette la modulation des programmes, soit la possibilité d'atteindre le DEC par étapes ponctuées de certifications de compétences pour des fonctions de travail reliées au programme.

Les exigences de la société du savoir et les besoins du marché du travail en main-d'œuvre de plus en plus qualifiée ont rehaussé les exigences de certains DEC techniques demandant un niveau de qualification plus élevé, particulièrement les DEC en techniques de génie, en aérotechnique ou encore certaines techniques médicales. Les données sur la durée des études techniques sont bien connues. Le taux de réussite en trois ans se situait à 32 % en 2000-2001, alors que la majorité des étudiants obtiennent leur diplôme après cinq ans (52,2 % en 2000-2001). Dans ce contexte, nous sommes ouverts à l'allongement de certains DEC à quatre ans, à condition que les ressources nécessaires soient fournies.

Recommandation 15

La CSQ se montre ouverte à l'idée de l'allongement de certains programmes techniques, en fonction des besoins des étudiantes et des étudiants et en y accordant les ressources nécessaires.

Certains programmes techniques ont dû être revus pour satisfaire aux exigences du marché du travail et à l'évolution des technologies. Par exemple, le programme de techniques de radiologie, avec les années, a dû s'adapter à l'évolution de la médecine et intégrer au DEC de nouvelles composantes des techniques de radiologie comme la mammographie, l'oncologie, *etc.*, au point que les programmes doivent être comprimés pour pouvoir mieux intégrer toutes les dimensions de la matière. Les besoins des programmes évoluent selon les besoins en technologie et pourraient requérir des spécialisations. Il pourrait être intéressant d'envisager une forme de DEC technique offrant les bases d'une technique qui permettrait d'accéder au marché du travail tout en offrant la possibilité d'une spécialisation accessible à la suite du DEC, après une expérience de travail dans le domaine.

Recommandation 16

La CSQ se montre ouverte à l'idée de réaménager certains programmes techniques en offrant le DEC technique de trois ans qui permettrait d'accéder au marché du travail, tout en donnant la possibilité d'une spécialisation pour celles et ceux qui le désirent.

2.3.3 L'alternance travail-études

Une façon intéressante d'encourager les étudiants des programmes techniques à poursuivre leurs études est de leur offrir la possibilité de suivre des programmes d'alternance travail-études. Le ministère de l'Éducation a défini l'alternance travail-études comme étant « une stratégie pédagogique et un mode d'organisation de la formation qui combinent, de façon structurée, des périodes de formation dans les centres de formation et des périodes de stages en milieu de travail, et ce, en relation avec un programme menant à la sanction des études ». Ces programmes permettent à celles et à ceux qui souhaitent accéder au marché du travail une expérience pratique dès l'entrée au DEC. La forme d'alternance travail-études privilégiée au collégial s'apparente à l'enseignement coopératif ; selon cette formule, les stages servent essentiellement à mettre en pratique des connaissances acquises en milieu d'enseignement. Ce sont des stages axés sur le transfert et non sur l'acquisition de compétences. Il s'agit d'une formule à conserver, car elle a fait ses preuves.

Les quelques recherches qui ont porté sur l'alternance travail-études tendent à démontrer son impact positif sur la réussite, la diplomation et l'insertion en emploi. Toutefois, il manque encore de données de recherche pour affirmer hors de tout doute que l'alternance travail-études entraîne un impact nettement supérieur pour l'ensemble des étudiantes et des étudiants. Néanmoins, nous considérons que le développement de l'alternance travail-études à l'enseignement technique doit être davantage encouragé. Cela doit être fait dans le respect des conditions de travail du personnel et des responsabilités dévolues aux établissements d'enseignement. Nous estimons qu'il revient au ministère de l'Éducation d'encadrer l'ensemble de la démarche qui en est une d'éducation.

Recommandation 17

Dans la perspective de contrer le décrochage et l'abandon, la CSQ recommande au ministère de l'Éducation d'investir davantage pour mettre en place plus de programmes d'alternance travail-études, dans le respect des conditions de travail du personnel des collèges.

Recommandation 18

La CSQ demande que la sanction des stages continue de relever des collèges.

Recommandation 19

La CSQ demande que le ministère de l'Éducation demeure le maître d'œuvre à l'égard des autres ministères susceptibles d'encadrer des programmes de stage en alternance travail-études.

2.4 Pour une formation préuniversitaire qui prépare bien à l'université

La question de l'avenir de la formation préuniversitaire a été un peu négligée dans ce débat sur l'avenir des collèges. Les orientations du programme du Parti libéral se limitent à un énoncé : le gouvernement pilotera des études et des consultations sur la nécessité de revoir la structure de ses programmes, comme il le fera pour les programmes d'enseignement technique et de formation générale. Quant à la Fédération des cégeps, elle en parle un peu dans son Plan de développement et insiste sur le rapprochement entre les études préuniversitaires et l'université.

Le rapport Bédard, commandé par la Fédération des commissions scolaires, a eu l'effet d'une douche froide sur les collèges en proposant de partager la formation préuniversitaire entre le secondaire et l'université, comme dans les autres provinces du Canada. Imaginons l'effet que cette proposition pourrait avoir sur les élèves du secondaire et les étudiants universitaires. Les élèves resteraient un an de plus au secondaire, ce qui ne réglerait en rien le sérieux problème du décrochage scolaire. Quant à l'année supplémentaire à l'université, elle contribuerait à accroître le fardeau financier des étudiants et des parents qui devraient payer une année de plus de frais de scolarité, tout en déplaçant les problèmes d'orientation à l'université.

La Fédération des cégeps tient comme nous à conserver la formation préuniversitaire dans les cégeps. Mais certaines pistes proposées dans son Plan de développement dénaturent quelque peu la mission de la formation préuniversitaire en voulant la professionnaliser, c'est-à-dire l'orienter plus étroitement vers des professions. Or, les études préuniversitaires doivent permettre une préparation aux études universitaires, une incursion dans le domaine des fondements théoriques des sciences et des savoirs culturels. Elles n'ont pas pour objectif de préparer à l'emploi.

Recommandation 20

La CSQ réitère sa volonté ferme de maintenir le cégep et la formation préuniversitaire au cégep afin d'assurer la mission des collèges et de permettre leur développement.

Recommandation 21

La CSQ réitère son appui à des programmes préuniversitaires axés sur les savoirs fondamentaux des disciplines de chaque programme.

Recommandation 22

La CSQ s'oppose à une spécialisation professionnelle des programmes préuniversitaires (profils débouchant directement sur des emplois spécialisés : journalisme, spécialité en entrevues sociologiques, etc.).

Pour que les études préuniversitaires préparent vraiment aux études universitaires, les collèges et les universités doivent travailler ensemble à harmoniser une offre de formation qui est complémentaire. Si les programmes de sciences pures et de la santé sont assez bien arrimés aux programmes universitaires, d'aucuns constatent que les programmes de sciences humaines pourraient être mieux harmonisés aux cours d'introduction des programmes universitaires.

Le Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES) fait déjà une partie de ce travail d'harmonisation. Toutefois, si le mandat de ce comité devait être élargi, nous estimons que ce comité, composé de cadres des cégeps et des universités, pourrait être plus représentatif en assurant une présence des organisations syndicales, sur

le modèle du Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT).

Les stages de toute nature peuvent aussi s'intégrer aux programmes préuniversitaires pour faciliter l'orientation des étudiantes et des étudiants et leur donner le goût d'explorer des possibilités d'études universitaires.

Recommandation 23

La CSQ recommande une meilleure harmonisation entre les formations préuniversitaire et universitaire pour éviter l'imposition de préalables propres à chaque université. La CSQ s'oppose cependant à un contrôle unilatéral des universités sur le contenu des formations préuniversitaires.

Recommandation 24

La CSQ recommande une présence des organisations syndicales au comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES), sur le modèle du Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT).

Recommandation 25

La CSQ soutient l'idée que de courts stages d'observation, dans des milieux de travail ou de recherche ainsi que d'autres formules comme le stage international, les projets dans la communauté, *etc.*, choisis en fonction des besoins et de l'orientation des étudiants et encadrés par le personnel des collèges, puissent être inclus dans tous les programmes préuniversitaires et qu'une mention sanctionnant cette activité apparaisse au bulletin.

2.5 L'éducation des adultes

Toute personne qui a la volonté et la capacité de poursuivre des études collégiales devrait pouvoir le faire. La formation continue offerte dans les cégeps permet à des adultes de poursuivre une formation, de se perfectionner ou encore de se ressourcer. Si les programmes d'attestations d'études collégiales fonctionnent plutôt bien, encore très peu d'adultes retournent au cégep pour obtenir le DEC, en partie parce que l'organisation de l'enseignement ne le leur permet pas. À cet égard, nous sommes d'avis que l'organisation de l'enseignement devrait faciliter

aux adultes le cheminement dans un programme de DEC, notamment en leur permettant de suivre des cours du soir.

Recommandation 26

Dans une perspective de formation continue, la CSQ recommande au ministère de l'Éducation et aux collèges d'organiser l'enseignement (plages horaires, ateliers, lieux, etc.) afin de faciliter aux adultes le cheminement dans un programme de DEC jusqu'à l'obtention du diplôme.

Une autre façon d'encourager les adultes à poursuivre des études collégiales serait d'instaurer des mécanismes de reconnaissance des acquis extrascolaires qui permettraient aux adultes retournant en formation de ne pas avoir à reprendre des cours dont les compétences auraient été acquises en milieu de travail.

Recommandation 27

La CSQ demande au ministère de l'Éducation d'instaurer des mécanismes de reconnaissance des acquis extrascolaires au collégial avec les ressources appropriées.

Depuis 1994-1995, le régime de prêts et bourses s'est étendu aux élèves du diplôme d'études professionnelles (DEP) élargissant ainsi l'accès à l'aide financière aux élèves qui s'inscrivent à la formation professionnelle. Dernièrement, le ministère de l'Éducation a cru avoir trouvé une solution visant à attirer les adultes en instaurant un programme de prêts pour les étudiants à temps partiel. Un aspect positif de ce programme est que certaines catégories d'étudiants (les étudiantes enceintes, les étudiants-parents, les chefs de famille monoparentale) obtiennent le statut d'étudiant à temps plein selon ce programme. Or, ce programme ne couvre que les frais scolaires et les frais de garde, encourageant les étudiantes et les étudiants à s'endetter davantage.

Quant au programme de prêts et bourses adressé aux élèves et aux étudiantes et étudiants particuliers, il comporte des forces et des faiblesses. Parmi ces forces, ce programme permet aux étudiantes et aux étudiants ayant une déficience fonctionnelle majeure de poursuivre des études gratuitement. Toutefois, certaines améliorations restent à apporter pour les étudiantes et les étudiants parents. Ces derniers doivent se plier à un processus très complexe pour demander des frais supplémentaires de garderie qui mériterait d'être simplifié.

Recommandation 28

Que la CSQ recommande au ministère de l'Éducation de mettre en place des programmes d'aide financière adaptés aux besoins des adultes en formation et aux jeunes.

Un bon ménage mérite d'être fait dans l'administration des attestations d'études collégiales (AEC) si l'on veut que ces attestations aient une crédibilité et que les collèges manifestent un peu de respect envers les étudiants adultes. Seul le ministère, croyons-nous, peut intervenir efficacement en la matière. En effet, depuis la déréglementation des AEC, en 1997-1998, et si l'on se fie au portrait qu'en faisait la Fédération des cégeps en 1998-1999⁹, l'AEC n'a pas une signification très précise quant au niveau et à la qualité de la formation offerte. Idéalement, les compétences enseignées dans les AEC devraient être tirées des DEC. Il ne faudrait pas réinventer ces compétences. Le même diplôme couvre des réalités complètement différentes : par exemple, un programme de moins de 15 unités de *Commercialisation des petits fruits* et un programme de 71 unités de *Programmeur-analyste*. De même, le titre du programme peut comporter un nombre différent d'unités d'un collège à l'autre. Ainsi, un collège offre le programme de Télécommunications en 26 unités et l'autre, en 56 unités. Cette anomalie peut se produire dans un même collège. Dans ce dernier cas, l'acheteur, menaçant de recourir à des boîtes privées, fait pression pour limiter le nombre d'unités et donc, le coût du programme. Emploi-Québec, de loin le plus gros client de la formation des adultes dans les cégeps, impose parfois ce genre de compromis aux collèges. Notons que depuis que la Fédération des cégeps a produit ce portrait des AEC, le nombre de programmes offerts a triplé, passant d'environ 300 à plus de 1000 aujourd'hui et le même désordre continue de régner.

Recommandation 29

La CSQ recommande une meilleure harmonisation dans le développement des AEC en demandant au MEQ d'établir des standards nationaux qui viseraient à les arrimer plus étroitement au DEC lorsque celui-ci existe.

⁹ Fédération des cégeps, *Portrait des AEC*, 1997-1998.

3. Les cégeps et les régions

Dans son programme, le gouvernement libéral annonce que pour les cégeps l'ère du « mur à mur » est terminée et qu'il « faut passer d'un collège qu'on avait conçu de façon quasi uniforme pour tous dans toutes les régions, à des collèges mieux adaptés aux réalités de leur région et aux clientèles qu'ils doivent desservir ». Dans le chapitre « Faire confiance aux régions. Priorités d'actions politiques pour des emplois et des services en région », le programme du Parti libéral répète que chaque établissement collégial devrait offrir une gamme de formations en fonction des besoins régionaux : « Il est nécessaire d'accorder aux cégeps plus d'autonomie dans la définition des programmes d'études. Les cégeps doivent pouvoir développer des programmes d'études en fonction de la structure industrielle de leur région. » La Fédération des cégeps a un discours semblable, réclamant plus de pouvoir local. On pourrait s'attendre à ce qu'une partie des pouvoirs soit dévolue à des instances locales ou régionales.

Le Québec est aux prises avec une situation démographique inquiétante : faible taux de natalité, vieillissement de la population, exode des régions vers les grands centres. Les cégeps sont encore plus durement touchés par ce phénomène puisque la baisse de natalité s'accompagne aussi d'un exode des jeunes vers les centres urbains. La situation est particulièrement dramatique dans certaines régions. La baisse des inscriptions est déjà largement amorcée et elle maintiendra son élan au-delà des dix prochaines années dans presque toutes les régions du Québec si rien n'est fait pour contrecarrer ce mouvement.

3.1 Gouvernance locale et régionale

Dans un contexte où les pouvoirs régionaux ont été transformés avec le projet de loi 34 instituant le ministère du Développement économique et régional, nous nous inquiétons quant à la structure ou l'instance qui déterminerait l'offre de formation dans les régions. Selon le projet de loi 34, les Conférences régionales des élus ont pour mandat « d'établir un plan quinquennal de développement définissant, dans une perspective de développement durable, les objectifs généraux et particuliers du développement de la région ». Les cégeps constituant un apport important au développement des régions, nous pourrions craindre que cette nouvelle instance régionale, composée essentiellement d'élus municipaux et dont la présence des représentantes et des représentants du monde de l'éducation n'est pas obligatoire, ait éventuellement à décider de l'offre de formation des régions.

Nous sommes d'avis qu'une représentation des milieux de l'éducation est souhaitable dans les structures régionales et qu'une concertation entre les partenaires du milieu de l'éducation est nécessaire. Toutefois, nous estimons que les conférences régionales des élus, étant donné leur composition limitée et leur mandat large, ne sont pas habilitées à parler d'éducation. Toute réforme d'un pan

du système d'éducation nécessite une participation de tous les acteurs directement concernés, les membres du personnel syndiqué et les étudiants et les étudiants en l'occurrence.

Recommandation 30

La CSQ recommande au ministre de l'Éducation d'instaurer un mécanisme démocratique de concertation régionale où des représentants des membres syndiqués du personnel de l'éducation de chaque ordre d'enseignement seraient présents afin de participer au processus de décision dans l'offre de formations des régions du Québec.

Chaque collège est gouverné par un conseil d'administration composé de représentants des milieux concernés par l'enseignement collégial. Comme les collèges sont un organisme public, en principe, les réunions des conseils d'administration devraient être publiques. En pratique toutefois, plusieurs conseils d'administration font une utilisation abusive du huis clos, particulièrement pour toute question touchant de près ou de loin les relations de travail, ce qui limite la transparence de cette instance de décision. L'usage du huis clos pour un conseil d'administration de droit public doit être exceptionnel, étant donné la nature et la mission de cette personne morale.

Recommandation 31

La CSQ revendique l'obligation de rendre publiques les réunions du conseil d'administration des collèges.

En 1993, l'article 12 de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, portant sur les conflits d'intérêts a été modifié. Dans l'ancienne version de la loi, cet article demandait aux membres représentant le personnel de ne pas voter lorsque le conseil d'administration des collèges traite de toute question touchant l'embauche ou les conditions de travail de leur catégorie d'employés. Depuis 1993, l'article modifié demande aux membres du personnel de se retirer de la séance pour la durée des délibérations et du vote relatifs aux conditions de travail.

Nous demandons l'abrogation du deuxième alinéa de l'article 12 pour deux raisons. On observe souvent dans les collèges une interprétation large de cet article de la Loi sur les collèges. Toute question touchant de près ou de loin les conditions de travail devient un prétexte pour exclure les représentants du personnel des délibérations. À la rigueur, même le budget des collèges peut toucher aux

conditions de travail. De plus, nous sommes d'accord avec le fait que les membres du personnel ne peuvent pas voter lorsqu'il est question de leurs conditions de travail, mais nous estimons que leur présence lors des délibérations est nécessaire.

Recommandation 32

La CSQ demande l'abrogation du deuxième paragraphe de l'article 12 de la Loi sur les collèges.

3.2 Pour des cégeps viables dans toutes les régions du Québec

Les phénomènes démographiques de la baisse des taux de natalité et de l'exode des jeunes vers les grands centres urbains touchent directement les cégeps et c'est bien connu. Depuis quelques années, le ministère de l'Éducation a entrepris plusieurs consultations sur la question de la baisse des effectifs dans le système d'éducation. Nous étions d'ailleurs intervenus à l'occasion de la Commission de l'éducation en septembre 2002 où nous faisons état des répercussions de ce phénomène sur les cégeps et proposons quelques solutions.

Comme les collèges sont subventionnés en fonction du nombre d'étudiants qu'ils accueillent, une baisse le moins significative des inscriptions entraîne une réduction tout aussi significative du financement. Selon les chiffres du ministère, sur les 623 programmes autorisés dans le réseau, incluant les programmes préuniversitaires, 65 sont sous le seuil de viabilité (entre 45 et 60 étudiants), 25 sont en difficulté (moins de 45 étudiants) et 13 sont sans effectif. Soit, au total, 33 % des programmes qui survivent avec plus ou moins d'oxygène. Toujours selon les données gouvernementales, le manque d'effectifs étudiants se manifeste, entre autres, par la différence de coûts par étudiant entre les cégeps des grands centres urbains et ceux des régions les plus touchées par la baisse démographique. Ces coûts s'étalent entre 6 600 \$ et 15 400 \$. Cet écart de 8 800 \$ constaté en 2001-2002 était de 7 200 \$ en 2000-2001, soit une augmentation de 22 % en une seule année.

Les cégeps ont dû composer avec cette situation en adoptant plusieurs mesures qui ont entraîné des effets à la fois sur l'offre de formation et sur le personnel. La baisse démographique et l'exode des jeunes peuvent nous entraîner dans un cercle vicieux. La fermeture d'options en enseignement technique, un secteur de formation généralement privilégié par les jeunes des régions périphériques, peut facilement accélérer le mouvement d'exode : les jeunes iront en plus grand nombre étudier ailleurs, là où l'on offre les programmes de leur choix et là où l'on offre l'assurance qu'ils pourront y terminer leurs études.

Les cégeps en milieu urbain ne sont pas complètement épargnés non plus. Depuis que les cégeps jouissent d'une plus grande autonomie dans la gestion de l'enseignement et l'offre de services avec la réforme de 1993, ils sont mis en compétition. Si l'on se fie aux prévisions du ministère de l'Éducation, le cégep de Saint-Laurent, par exemple, aura perdu près du tiers de ses effectifs étudiants entre 1997 et 2004, alors que le cégep du Vieux-Montréal aura perdu à peine 4,5 % ; à Québec, le cégep de Limoilou-Charlesbourg aura perdu 16 % de ses effectifs dans la même période, alors que le cégep François-Xavier-Garneau aura perdu à peine 2 %. On peut facilement conclure de ces écarts que la baisse démographique n'est pas seule responsable des pertes que subissent certains cégeps. Le jeu de la compétition n'est sûrement pas étranger à ce résultat.

Tous s'entendent pour dire qu'il faut remédier à cet état des faits et trouver des solutions pour permettre un fonctionnement viable des cégeps dans toutes les régions du Québec, autant en milieu urbain qu'en région. Le ministère de l'Éducation parle d'un modèle asymétrique, alors que la Fédération des cégeps parle d'un modèle à géométrie variable. Qu'entend-on exactement par ces expressions ? Est-ce que ce nouveau modèle de collège pourrait signifier la création de collèges voués à l'enseignement préuniversitaire et d'autres à l'enseignement technique, par exemple ? Nous croyons que tous les cégeps doivent faire cohabiter la formation préuniversitaire et la formation technique.

Nous sommes ouverts à l'idée de créer un panier régional de programmes qui permettrait d'éviter les doublages entre les collèges. Par contre, les membres du personnel syndiqué des collèges doivent participer à l'élaboration et à la répartition de ce panier régional et ils doivent être protégés si un programme était déplacé d'un cégep à l'autre. Entre-temps, nous demandons au gouvernement de décréter un moratoire sur les programmes déjà existants avant que le panier régional de programmes soit créé.

Recommandation 33

La CSQ se montre ouverte à l'idée de créer un panier régional de programmes sous certaines conditions :

- que les membres du personnel syndiqué des collèges participent à l'élaboration et à la répartition de ce panier régional de programmes ;
- que les programmes préuniversitaires soient maintenus dans tous les cégeps ;
- que les membres du personnel syndiqué soient protégés si un programme est déplacé d'un cégep à l'autre, y compris le personnel à statut précaire.

Recommandation 34

La CSQ demande au gouvernement de décréter un moratoire sur les autorisations de programmes existants tant que les décisions relatives à la création d'un panier régional de programmes ne seront pas en application.

Dans son entreprise de modernisation de l'État, le gouvernement pourrait être tenté par une fusion de certains collèges, autant en milieu urbain qu'en région. Nous sommes d'avis qu'il s'agit là d'une piste à rejeter. Des tentatives de fusion de collèges se sont soldées par un échec dans le passé comme les cégeps de Drummondville, de Saint-Hyacinthe et de Sorel ou encore les collèges de Chicoutimi, de Jonquière et de Saint-Félicien qui ont été fusionnés puis défusionnés. La fusion des cégeps ne permet pas de générer de véritables économies. Même si plusieurs cégeps sont fusionnés, chaque composante doit être encadrée par une administration, sans compter les immeubles et les équipements qui doivent être entretenus.

D'autres pistes de solution sont envisageables. Le développement de créneaux particuliers dans différents domaines, dans certaines régions est une bonne façon d'éviter de mettre en concurrence les centres urbains et les régions périphériques.

Toutefois, bien que certains créneaux soient étroitement arrimés aux besoins économiques de la région, comme l'école du meuble à Victoriaville, il ne faudrait pas limiter l'offre de formations à ce type de programmes. Par exemple, ce sont les programmes de musique et de danse qui fonctionnent le mieux au cégep de Drummondville, alors que le programme en techniques de multimédia fonctionne très bien au cégep de Matane.

Recommandation 35

La CSQ se montre ouverte au maintien et au développement de créneaux particuliers dans certains domaines afin d'éviter de mettre en concurrence les centres urbains et les régions périphériques.

Une autre façon de favoriser la rétention des jeunes dans les régions serait d'envisager la possibilité d'établir des contrats d'affiliation entre les cégeps et les universités pour que certains cégeps en région puissent offrir des composantes de la formation universitaire. Cette mesure permettrait aux personnes qui font leurs études collégiales dans une localité où il n'existe pas d'université à proximité (particulièrement dans la région de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine et de la Côte-

Nord) de poursuivre des études universitaires sans avoir à se déplacer. Bien entendu, les composantes de la formation universitaire seraient réglementées par l'université affiliée.

Recommandation 36

La CSQ considère la possibilité de contrats d'affiliation entre les cégeps et les universités en région pour que certains cégeps en région puissent offrir des composantes de la formation universitaire sans toutefois nuire au développement des universités en région.

4. Le financement des cégeps

Le collégial est l'ordre d'enseignement le plus durement touché par la baisse des effectifs. C'est aussi l'ordre d'enseignement qui a subi les coupes budgétaires les plus importantes au cours des dernières années. Est-il besoin de rappeler que les collèges ont subi des compressions équivalant au quart de leur budget, soit 260 millions dans le réseau entre 1994 et 1998. Ces coupes ont eu des effets désastreux sur les collèges : abolition de plusieurs postes de professionnels et de personnel de soutien, augmentation du nombre d'étudiants par classe, regroupement d'étudiants de programmes différents dans un même cours de formation spécifique, réduction de l'offre de cours complémentaires et de cours optionnels, mises en disponibilité des membres du personnel, fermeture de programmes, abandon de projets prometteurs, etc.

Pour la Fédération des cégeps, le réseau collégial serait le plus vulnérable parce que trop dépendant de l'État, contrairement aux commissions scolaires qui bénéficient de la taxe scolaire et des universités qui bénéficient des droits de scolarité. Elle réclame une diversification des revenus des collèges, demandant une plus grande contribution des entreprises et des individus. Son président, lors d'une entrevue avec un journaliste, était même allé jusqu'à laisser entendre qu'il pourrait envisager d'exiger des frais de scolarité au collégial. Pourtant, le lien entre le coût des études et l'accessibilité a été démontré plusieurs fois. Une étude menée à l'université de Western Ontario montrait que depuis la déréglementation des frais de scolarité dans cette province, le taux de participation des étudiants des universités et des collèges issus de familles à faible revenu a diminué de moitié. Nous ne pouvons laisser planer le moindre doute sur cette question, les études collégiales doivent demeurer gratuites afin d'assurer la meilleure accessibilité au plus grand nombre.

Recommandation 37

La CSQ exige que le principe de la gratuité des études collégiales ne soit pas remis en question.

Si quelque chose fait l'unanimité autant chez les membres du personnel que chez les administrateurs, c'est que la situation financière des cégeps est critique et qu'un redressement s'impose. Cette année encore, les cégeps ont écopé d'une compression de 30 millions de dollars, répartie sur deux ans, par rapport à leur capacité de payer de l'an dernier. Le sous-financement des cégeps a assez duré. Une seule solution s'impose : une augmentation significative du financement de l'État qui permettrait au moins de rétablir les bases de financement antérieures aux compressions.

Recommandation 38

La CSQ exige un rehaussement du financement des cégeps pour permettre de maintenir et de développer des cégeps accessibles, polyvalents et de qualité.

Le réseau collégial dispose d'un outil de gestion qui fonctionne bien, soit le modèle FABES pour la détermination des allocations budgétaires. Comme l'a déjà précisé celui qui est considéré comme le père de FABES, l'ancien sous-ministre Pierre Malouin : « Le modèle traduit en quelque sorte l'équilibre global reconnu en termes de modèle, autrement dit ce qu'il serait juste et raisonnable de financer, mais en laissant le choix de gestion aux établissements. »

Malgré ses qualités, le modèle FABES comporte certaines lacunes. D'une part, le mode d'allocation s'est complexifié au fil des ans par l'ajout d'annexes. Mais plus encore, le dispositif laisse certaines marges d'interprétation en ce qui a trait à la transférabilité des allocations entre les diverses enveloppes.

Une des critiques les plus importantes envers le modèle FABES vient essentiellement du personnel professionnel et de soutien dont le financement se retrouve dans la même enveloppe que les opérations courantes des collèges. Il faudrait s'assurer qu'une hausse des frais de chauffage, par exemple, n'entraîne pas une diminution du financement de ces catégories de personnel.

Recommandation 39

Dans le cadre de la formule de financement FABES, la CSQ demande au ministère d'assurer le financement du personnel professionnel et de soutien afin d'éviter que ces derniers soient tributaires des aléas des opérations courantes des collèges.

Aussi nous estimons que les allocations financières devraient être utilisées pour les fins auxquelles elles ont été accordées, contrairement à ce que la Fédération des cégeps propose par sa demande de transférabilité du financement d'une enveloppe à une autre. Par exemple, l'argent destiné à développer des mesures d'aide à la réussite devrait être utilisé à cette fin.

Recommandation 40

La CSQ s'oppose à la formule « un collègue, un chèque » préconisée par la Fédération des cégeps et privilégie les enveloppes non transférables.

Depuis 1995, l'enseignement régulier, à l'exception de l'enveloppe réservée aux salaires des enseignants, est subventionné sur une base d'enveloppes fermées établies sur des prévisions normalisées prennent en considération les particularités de chacun des collèges. En conséquence, la marge de dépenses des collèges dépend de multiples aléas : le nombre plus ou moins élevé de mises en disponibilité d'une année à l'autre et de congés de maladie ou parentaux, le coût variable du chauffage, *etc.* Par ailleurs, depuis 1997, le financement des salaires du personnel enseignant ne correspond pas à l'allocation prévue par les conventions collectives. Les collèges où la formation technique est moins développée souffrent particulièrement de cette méthode de financement.

Il s'ensuit que plusieurs collèges n'arrivent plus à équilibrer leur budget. Ne pouvant accumuler des déficits, ils recourent systématiquement aux revenus générés par la vente d'AEC et par la formation sur mesure. Or, ces revenus pourraient être utilisés à améliorer le sort peu enviable de ce secteur du collégial : bonifier les conditions scandaleuses faites aux chargés de cours, offrir des services professionnels et de soutien aux adultes, faire le suivi de l'offre de formation par l'évaluation et la révision des programmes, *etc.*

On comprend d'autant moins ce recours systématique et banalisé aux revenus de la formation des adultes que ce secteur souffre lui aussi de sous-financement. En effet, les déjà très pauvres subventions du MEQ à l'éducation des adultes sont accordées, elles aussi, sous le mode d'enveloppes fermées basées sur des

prévisions. Mais alors que l'enveloppe des enseignants du secteur régulier est sujette à révision en cours d'année financière, ce n'est même pas le cas pour les enseignants des programmes d'AEC financés par le MEQ.

Recommandation 41

La CSQ demande au ministère de l'Éducation de privilégier les enveloppes ouvertes à la formation continue dans les collèges.

Recommandation 42

La CSQ demande au ministère de l'Éducation de financer les coûts réels de l'enseignement régulier à 100 %, notamment pour éviter que ce dernier dépende des revenus de la formation continue.

Enfin, la question du déséquilibre fiscal touche aussi les collèges. Le Transfert social canadien sera divisé en deux enveloppes à partir d'avril 2004 : l'une, pour la santé et l'autre, pour l'enseignement postsecondaire et l'aide sociale. Le gouvernement fédéral partagera l'enveloppe actuelle en accordant 62 % des fonds pour la santé et 38 % à l'enseignement supérieur et à l'aide sociale, selon les proportions des dépenses provinciales observées en 2001-2002¹⁰. Comme il est prévu que les transferts totaux en espèces atteindront 20,5 milliards, cela voudrait dire que 12,7 milliards seront alloués pour la santé et 7,8 milliards pour l'enseignement supérieur, l'aide sociale, les services sociaux et l'aide spécifique pour le développement de la petite enfance.

En 1994-1995, avant l'introduction du Transfert social canadien, les transferts en espèces s'élevaient à 8,1 milliards pour la santé et à 10,6 milliards pour les autres domaines. C'est donc dire qu'avec ces nouveaux arrangements, les transferts du fédéral pour l'enseignement postsecondaire et l'aide sociale sont inférieurs de 2,8 milliards à ce qu'ils étaient en 1994-1995. Il faut parler ici d'un désengagement massif, surtout si l'on prend en considération l'augmentation des coûts et des volumes survenue dans l'intervalle.

¹⁰ *Federal/Provincial/Territorial Fiscal Relations in Transition, Canada's Western Premiers' Conference 2003, juin 2003.*

Recommandation 43

La CSQ soutient l'augmentation des paiements de transfert aux provinces.

Conclusion

La Fédération des cégeps et la Fédération des commissions scolaires, malgré leurs divergences fondamentales, souhaitent toutes deux modifier les structures de l'enseignement collégial pour se rapprocher davantage des autres modèles de collèges en Amérique du Nord qui combinent la formation professionnelle avec la formation technique. Le ministère de l'Éducation n'est pas complètement fermé à l'idée de s'inspirer de ces modèles très décentralisés. Or, une décentralisation accrue des collèges associée à une diversification des parcours créerait selon nous une disparité entre les collèges et ouvrirait la porte à la compétition, ce qui n'aurait rien d'avantageux ni pour les collèges ni pour les étudiantes et les étudiants. Pour demeurer fort, le réseau collégial doit demeurer un réseau. L'État a la responsabilité de maintenir sa cohérence.

Dans tout ce débat, qui porte essentiellement sur les structures, il ne faudrait pas oublier que ce sont les étudiantes et les étudiants qui forment le réseau collégial. C'est d'abord à eux qu'il faut penser avant d'envisager toute réforme de cet ordre d'enseignement. Certes, le réseau collégial compte certaines difficultés auxquelles il faut remédier. Le ministère de l'Éducation devrait retenir les solutions qui visent un meilleur arrimage entre les ordres d'enseignement, une plus grande accessibilité des jeunes et des adultes aux études collégiales, une plus grande réussite et une rétention des étudiantes et des étudiants dans les cégeps, autant en région qu'en milieu urbain. Il ne devrait pas perdre de vue non plus que les cégeps accueillent surtout des jeunes qui entrent à l'âge adulte, qui doivent faire des choix et qui ont besoin de soutien professionnel pour les mener à la réussite éducative et sociale.

Enfin, pour nous, toute réforme éducative doit associer de près les acteurs de première ligne du système d'éducation, soit le personnel enseignant, professionnel et de soutien. Ce sont elles et eux qui auront à composer avec tout changement éventuel dans les collèges et à accompagner les étudiantes et les étudiants vers la réussite.

