

**Lever les obstacles à l'accès à
l'éducation et à la réussite
éducative : des propositions
fondées sur l'équité et la justice
sociale**

**Mémoire présenté au Conseil supérieur de
l'éducation dans le cadre de sa consultation
sur l'éducation dans une perspective
d'inclusion**

Par la Centrale des syndicats du Québec (CSQ)

Octobre 2009



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

La CSQ compte 11 fédérations qui regroupent environ 230 syndicats affiliés en fonction des secteurs d'activité de leurs membres ; s'ajoute également l'AREQ (CSQ), Association des retraitées et retraités de l'éducation et des autres services publics du Québec.

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 75 % de femmes et 33 % de jeunes âgés de moins de 35 ans.

Reconnaissance

Les fédérations et les composantes suivantes ont participé à la réflexion pour l'écriture de ce mémoire :

Fédération des intervenantes en petite enfance du Québec (FIPEQ-CSQ) ;
Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) ;
Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE-CSQ) ;
Fédération du personnel de soutien scolaire (FPSS-CSQ) ;
Fédération du personnel de l'enseignement privé (FPEP-CSQ) ;
Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (FEC-CSQ) ;
Fédération du personnel professionnel des collèges (FPPC-CSQ) ;
Fédération du personnel de soutien de l'enseignement supérieur (FPSES-CSQ) ;
Comité de la condition des femmes de la CSQ ;
Secrétariat des Établissements verts Brundtland (EVB-CSQ).

Table des matières

Introduction	7
1- Agir tôt, avant et au tout début de la scolarisation	8
a) Il faut impérativement améliorer les conditions de vie des jeunes enfants	9
b) Des services adaptés aux besoins des enfants les plus vulnérables	12
2- Assurer de meilleures conditions d'apprentissage et de réussite pour tous	14
a) Engager une véritable lutte contre le décrochage scolaire	14
b) Revoir l'intégration des élèves HDAA	19
c) Un véritable soutien à la réussite éducative qui favorise l'inclusion	22
d) Éliminer la concurrence entre les établissements d'enseignement	23
e) Éliminer la sélection scolaire en mettant notamment en place des projets pédagogiques ouverts à toutes et à tous, comme celui promu par les Établissements verts Brundtland (EVB–CSQ)	25
f) Favoriser la mixité de genre dans les établissements d'enseignement	28
3- Améliorer les conditions d'accès à la formation professionnelle	30
4- Investir dans l'éducation des adultes	32
5- Favoriser l'accès et la réussite en enseignement supérieur	35
a) Inégalités sociales, géographiques, sexuées et culturelles	35
b) Pour des cégeps viables dans toutes les régions du Québec	38
c) Les cégeps : un réseau ?	38
d) Sous-financement chronique	39
e) Une concurrence malsaine entre les établissements	40
f) Frais de scolarité et frais afférents	40
g) Étudiantes et étudiants avec limitations fonctionnelles et troubles d'apprentissage	41
h) Écoles techniques privées	42
i) Le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC)	43
j) Formation continue et reconnaissance des acquis et des compétences	44
k) Réussite à la formation continue	46
l) Une culture commune de la réussite	47
m) Un débat qui reste à faire	47
Conclusion générale	49

Introduction

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a sollicité la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) et plusieurs de ses composantes afin de produire un mémoire portant sur l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion. Cette thématique interpelle grandement tous les membres de la Centrale.

Le CSE a choisi de regarder la question de l'éducation pour l'inclusion sous l'angle « de l'accessibilité à l'éducation et de l'accessibilité à la réussite éducative des élèves et des étudiants, et ce, à tous les ordres et dans tous les secteurs d'enseignement, tant pour les jeunes que pour les adultes ». Nous souscrivons à cette manière d'envisager le questionnement en soulignant toutefois que nous croyons que la réflexion doit tenir compte également :

- de la petite enfance, là où se construisent les principaux obstacles à l'accès à l'éducation et à la réussite éducative ;
- des réseaux public et privé dans la mesure où ils sont confrontés à de multiples défis et à de nombreuses critiques dont il importe de faire état.

L'intervention en faveur d'une éducation pour l'inclusion implique que les acteurs sociaux et scolaires mettent tout en œuvre pour éliminer les facteurs de vulnérabilité et d'exclusion qui, malgré les efforts, demeurent aussi nombreux et aussi discriminants qu'auparavant. De la petite enfance jusqu'aux études supérieures, les principaux discriminants sont connus : ils sont liés à l'origine sociale, au sexe et à l'origine ethnique. Pour nous, l'éducation pour l'inclusion doit être pensée dans une perspective de mixité sociale et éducative essentielle afin d'assurer l'accès à l'éducation et à la réussite dans une optique d'équité et de justice sociale.

Nous pensons que les obstacles à l'accès à l'éducation et à la réussite éducative peuvent être éliminés au profit du plus grand nombre. De nombreuses solutions s'offrent à la société, à l'État et aux établissements d'enseignement afin de lever ces obstacles. N'y manque bien souvent que la volonté politique de changer les choses en faveur des jeunes et des adultes en formation.

Au cours des trois dernières années, la CSQ a mené une vaste consultation afin de faire le point sur la situation de l'éducation québécoise. Près de 15 000 de nos membres, dans l'ensemble du Québec, se sont ainsi prononcés sur les meilleurs moyens à mettre en œuvre pour assurer l'accès à l'éducation et à la réussite éducative dans une perspective d'équité et de justice sociale. Les résultats de cette vaste consultation ont été réunis dans cinq propositions :

1. Faire de l'éducation une priorité nationale, notamment en fournissant des services de qualité et en quantité suffisante pour la petite enfance et en demandant aux politiciens de s'engager à faire de l'éducation un enjeu prioritaire.
2. Mettre fin à la concurrence entre les établissements pour privilégier la coopération en revoyant le financement public des écoles privées et en permettant l'accès de tous les élèves aux projets pédagogiques particuliers.
3. Assurer de meilleures conditions d'apprentissage et de réussite pour tous, notamment en assurant des services professionnels et de soutien de qualité et en quantité suffisante, en réduisant le nombre d'élèves, de jeunes et d'adultes par classe et en revoyant les modalités d'intégration des élèves en difficulté dans la classe ordinaire.
4. Améliorer les conditions de travail du personnel en favorisant l'attraction, l'insertion professionnelle, le maintien en emploi et la réduction de la précarité, en contrant l'épuisement professionnel et en respectant l'autonomie professionnelle.
5. Reconnaître et valoriser le travail des différentes catégories de personnel de l'éducation en les considérant comme des experts de l'éducation et en faisant mieux connaître leur travail auprès des parents et de la population en général.

Nous pensons que ces cinq propositions sont susceptibles d'aider à mettre en place une éducation inclusive qui donne à tous les jeunes et les adultes en formation, tout au long de la vie, l'opportunité d'accéder à l'éducation et de réussir leurs études ou leur formation.

Dans le présent mémoire, nous expliciterons ces propositions en abordant les obstacles à l'accès à l'éducation et à la réussite éducative qui se construisent dès la petite enfance et qui perdurent jusqu'à l'université, en passant par la formation professionnelle et l'éducation des adultes.

1- Agir tôt, avant et au tout début de la scolarisation

Les obstacles à l'accès à l'éducation et à la réussite éducative prennent source le plus souvent dans la prime enfance. Les faits sont bien établis aujourd'hui, les retards et les échecs scolaires, mais aussi les aspirations et la persévérance scolaires sont fortement corrélés aux conditions de vie des enfants et des jeunes. Le cheminement scolaire doit être envisagé comme une trajectoire dont les racines plongent dans les premières années de la vie. À ce chapitre, des services à la petite enfance de qualité et en quantité suffisante sont incontournables si on veut réussir le pari de l'éducation pour l'inclusion.

a) Il faut impérativement améliorer les conditions de vie des jeunes enfants

Malgré un recul de la pauvreté des enfants au Québec au cours des dernières années, trop de jeunes enfants vivent encore dans des conditions inacceptables à l'intérieur d'une société aussi riche que la nôtre. La croissance fulgurante du Club des petits déjeuners du Québec traduit à elle seule les difficultés de nombreux enfants qui arrivent à l'école le ventre vide. Pourtant, la seule faim qu'ils devraient ressentir en arrivant à l'école le matin, c'est la faim d'apprendre. Il faut casser la chaîne qui mène de la pauvreté à la pauvreté. Comme le soulignent des recherches américaines, un enfant de parents pauvres a 42 % plus de risques de devenir lui aussi un pauvre à l'âge adulte¹.

En 2004, le taux de pauvreté des enfants au Québec était de 17,8 %² et à Montréal de 34,2 %. Il est estimé que 50 % des enfants vivant en milieu défavorisé présentent un retard de développement. Les enfants de familles vulnérables soumises à un cumul de situations à risques (revenu insuffisant, violence, vulnérabilité psychologique et mentale) accusent, dès la période s'étalant entre 20 à 40 mois d'âge, un retard de développement cognitif de l'ordre de 16 % en comparaison des enfants de familles qui ne vivent pas de situations à risques³.

La pauvreté des enfants a des conséquences énormes sur leur vie, notamment sur leurs habiletés langagières et sur le niveau d'hyperactivité et d'inattention, deux facteurs qui augmentent considérablement les probabilités d'éprouver des difficultés scolaires et d'abandonner prématurément les études. Les données disponibles indiquent également que les enfants des milieux socio-économiques moins favorisés sont désavantagés sur le plan des compétences langagières et sont, en conséquence, relativement moins bien préparés pour commencer et réussir à l'école⁴.

Les enfants vivant dans une famille de faible niveau socio-économique présentent de moins bonnes habiletés de langage dans une proportion de 72 %, comparativement à 39 % chez les enfants vivant dans des familles mieux nanties.

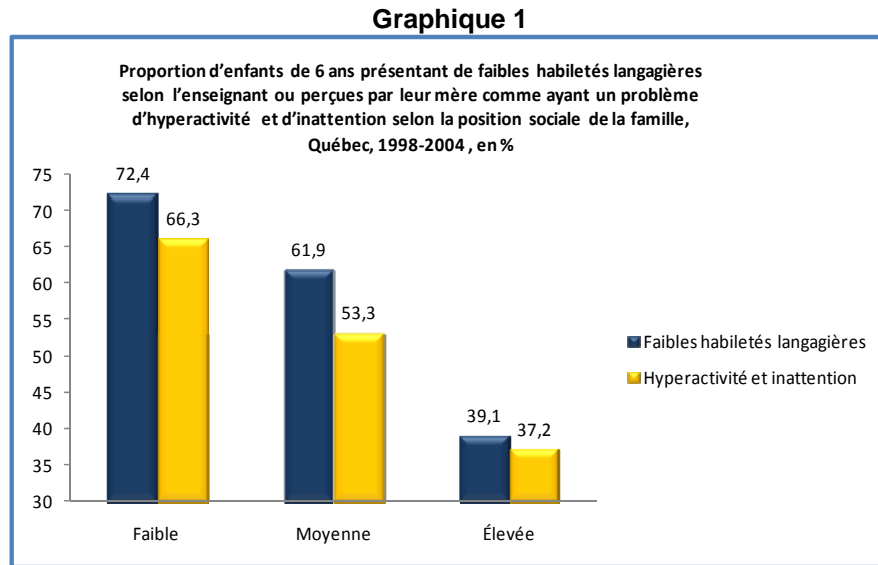
¹ Voir entre autres BOWLES, S., H.GINTIS et M. OSBORNE (dir.) (2005). *Unequal Chances*, New York, Russell Sage.

² Pour un aperçu de la situation canadienne, voir CAMPAGNE 2000 (2007). *Rapport 2007 sur la pauvreté des enfants et des familles*, Toronto, L'Organisme, 8 p.

³ CONFÉRENCE RÉGIONALE DES ÉLUS DE MONTRÉAL (2004). *Vision régionale concertée et enjeux prioritaires en matière de famille*, Montréal, La Conférence, (Juin), 7 p ; CONFÉRENCE RÉGIONALE DES ÉLUS DE MONTRÉAL (2004). *Avis régional pour une politique de conciliation famille-travail-études*, Montréal, La Conférence, (Octobre), 25 p.

⁴ Par exemple : CHANTHA, Kok Ving (2002). *Le programme de soutien à l'école montréalaise : une première analyse de la situation démographique, de la mobilité des élèves et de leur cheminement scolaire. Rapport final*, Québec, ministère de l'Éducation, 67 p. Voir aussi AGENCE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DE MONTRÉAL (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Portrait des CSSS de Dorval-Lachine-LaSalle*, Québec, L'Agence, 44 p.

Les mères dans les familles défavorisées estiment, dans une proportion de 66 %, que leurs enfants souffrent d'hyperactivité et d'inattention. Seulement 37 % des mères dans les familles favorisées pensent la même chose de leurs enfants (graphique 1)⁵.

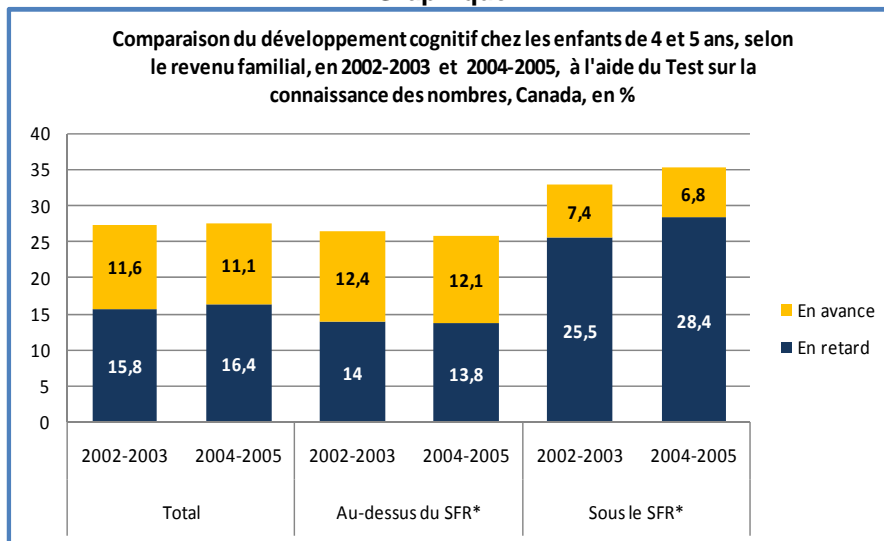


Source : PAQUET et autres (2006). *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec, 1998-2004*.

Beaucoup d'autres indicateurs permettent de cerner les impacts de la pauvreté sur la préparation des jeunes enfants à leur future entrée dans le monde scolaire. Les retards de développement cognitif sont, par exemple, plus élevés chez les enfants vivant dans des familles dont le revenu familial est sous le seuil de faible revenu (28,4 %) que les enfants vivant dans des familles plus fortunées (13,8 %) (graphique 2).

⁵ PAQUET Ginette, Philippe GAMACHE et Denis HAMEL (2006). *Avant les premières années scolaires, peut-on déjouer l'adversité liée au fait de vivre au bas de l'échelle ?* Présentation aux Journées annuelles de santé publique 2006. Voir aussi NEIL, Ghyslaine (2006). « L'acquisition du vocabulaire chez les jeunes enfants au Québec : le rôle de l'environnement familial et économique », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 35, n° 1, (Printemps), p. 149-168.

Graphique 2



Source : Données non publiées de Statistique Canada, *Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*, cycle 6, 2004-2005. Tiré de : CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (2008). *État de l'apprentissage au Canada, Vers un avenir axé sur l'apprentissage*, Ottawa, Le Conseil. *SFR : seuil de faible revenu.

La CSQ considère qu'il est impératif que l'État s'implique davantage afin de bonifier les politiques sociales et familiales susceptibles d'améliorer les conditions de vie des familles avec enfants.

Malgré des efforts manifestes faits par le gouvernement dans les dernières années pour améliorer ces politiques sociales et familiales, ces dernières n'ont pas permis de juguler les impacts très négatifs des écarts grandissants entre les familles riches et les familles pauvres⁶. Les solutions sont pourtant connues, comme des logements abordables pour les familles à faible revenu, des augmentations du salaire minimum ou encore des mesures favorables à l'emploi des femmes⁷.

⁶ Le revenu moyen de 10 % des familles canadiennes les plus pauvres avec enfants a augmenté entre 1994 et 2005 de 2 576 \$ (18 %). En comparaison, le revenu moyen de 10 % des familles canadiennes les plus riches avec enfants a augmenté de 50 115 \$ (31 %). Voir CAMPAGNE 2000 (2007). *Mettons fin à la pauvreté des enfants au Canada : Rapport 2007 sur la pauvreté des enfants et des familles au Canada*, Toronto, L'Organisme, 8 p.

⁷ CROISETIÈRE, Pierre (2004). *Portrait des politiques familiales : Situation de onze pays développés*, Québec, ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, (Juin), 128 p.

ENCART : UN NOUVEAU PACTE SOCIAL POUR L'ÉTAT-PROVIDENCE

Dans un essai très éclairant, Gosta Esping-Andersen⁸ montre « que les politiques sociales ne peuvent plus se contenter d'être des dispositifs d'indemnisation, mais qu'elles doivent porter une stratégie collective d'investissement social. Grâce au nouvel État-providence, chacun doit bénéficier au plus tôt des atouts qui lui garantiront sécurité et réussite tout au long de la vie. Dans cette perspective, ce sont les femmes et les enfants d'abord qui devraient attirer notre attention. Favoriser l'emploi des femmes et l'égalité entre les hommes et les femmes, permettre à tous d'acquérir au plus tôt les compétences nécessaires à l'économie de la connaissance, redéfinir les relations entre générations et éviter de nouvelles inégalités entre retraités, tels sont les nouveaux défis pour l'État-providence, si l'on veut qu'il soit en outre capable de financer les retraites ou les dépenses de santé à l'avenir. Il s'agit en somme de préparer plutôt que de réparer, de prévenir, de soutenir, d'armer tous les individus et non pas de laisser fonctionner le marché, puis d'indemniser les perdants. »

b) Des services adaptés aux besoins des enfants les plus vulnérables

Si l'on veut vraiment favoriser l'accès à l'éducation et à la réussite éducative et lever les obstacles qui nuisent à l'atteinte de ces objectifs, il est nécessaire que tous les enfants soient bien préparés pour leur entrée à l'école, notamment les enfants de milieux défavorisés et les enfants allophones.

L'intervention précoce constitue, comme le montre la recherche, un élément essentiel de l'égalité des chances. En ce sens, nous sommes d'accord avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) lorsqu'il mentionne dans son plan de lutte pour la persévérance scolaire, *L'école, j'y tiens ! que* « le niveau de développement d'un enfant à son entrée à l'école conditionne en bonne partie les premières étapes de sa scolarisation. Prévenir l'échec scolaire nécessite donc d'agir tôt, au cours de la petite enfance et dès l'entrée à l'école⁹. »

Toutefois, très peu de moyens ont été mis en œuvre pour atteindre cet objectif malgré les besoins énormes. Comme le dévoilait un rapport de la Direction de la santé publique, en 2008, 35 % des petits Montréalais n'avaient pas la maturité nécessaire lorsqu'ils entraient à la maternelle.

Ainsi, il existe très peu de liens entre les commissions scolaires et les services de garde afin de faciliter la transition des enfants vers l'école. Pourtant, un bon nombre

⁸ ESPING-ANDERSEN, Gosta (2008). *Trois leçons sur l'État-providence*, Paris, Seuil, 135 p.

⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009), *L'École, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, Québec, (Septembre).

de centres de la petite enfance (CPE) ont développé des services pour intégrer les enfants ayant des besoins particuliers. Malheureusement, toute l'expertise qui a été développée dans ces CPE n'est pas transmise aux écoles, faute de corridor institutionnalisé ou de législation en ce sens.

Ensuite, la maternelle 4 ans n'est actuellement accessible qu'à certains enfants. Cette situation avait été déplorée lors des États généraux sur l'éducation en 1995. Pourtant, aucune nouvelle maternelle 4 ans n'a vu le jour depuis 1997. C'est sans compter la problématique des services de garde en milieu scolaire. En septembre 2006, le CSE a publié un avis à ce sujet *Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités*¹⁰. Un comité de travail a été mis sur pied pour donner suite aux recommandations émises dans cet avis. Ce comité a remis son rapport, qui faisait consensus auprès des différents acteurs du milieu, à la ministre il y a plus d'un an. Depuis ce temps, rien ne bouge. C'est très inquiétant.

Pour la CSQ, il est essentiel que la maternelle 4 ans soit offerte à temps plein aux élèves allophones et à ceux qui sont issus de milieux défavorisés. Quant aux services de garde en milieu scolaire, il est urgent que le ministère de l'Éducation agisse pour améliorer leur qualité.

Enfin, le ministère de la Famille a implanté des mesures favorisant la fréquentation des services de garde par les enfants de milieux défavorisés. Ainsi, les enfants dont les parents reçoivent l'aide de dernier recours ont accès gratuitement à cinq demi-journées de garde par semaine. Le Ministère a aussi prévu le versement d'une allocation additionnelle aux services de garde qui reçoivent un nombre important d'enfants issus de milieux défavorisés.

Toutefois, ces mesures n'ont pas permis d'atteindre les résultats escomptés puisque les enfants de parents moins nantis fréquentent, encore aujourd'hui, beaucoup moins les services de garde. Selon l'*Enquête longitudinale sur le développement des enfants du Québec*¹¹, le cumul de facteurs de risque, telles la précarité du revenu familial, la faible scolarité des parents et la monoparentalité, diminue la probabilité de fréquenter les services de garde.

Pourtant, les enquêtes *Grandir en qualité*¹² et *La qualité, ça compte!*¹³ ont démontré depuis un bon moment l'importance de cette fréquentation dans

¹⁰ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2006). *Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec, 150 p.

¹¹ Depuis 1998, l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* suit annuellement le développement de 2 223 jeunes enfants. Voir sur le site de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) pour plus d'information.

¹² DROUIN, Carl, et autres (2004). *Grandir en qualité 2003, Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 597 p.

l'évolution positive des jeunes enfants. En effet, l'ensemble des résultats de ces deux études québécoises souligne la portée positive d'un investissement continu dans un système de services de qualité accessibles à tous les enfants, quel que soit le statut socio-économique de leurs parents.

La CSQ considère que le ministère de la Famille doit faire des efforts plus grands pour rejoindre les enfants vivant en milieu défavorisé, notamment en offrant gratuitement des places en service de garde à temps plein et non à demi-temps aux enfants provenant de ces milieux, en facilitant le dépistage des enfants en difficulté par des professionnels de la santé et des services sociaux, et en leur offrant des services professionnels.

2- Assurer de meilleures conditions d'apprentissage et de réussite pour tous

Intégration massive des élèves en difficulté au sein des classes dites ordinaires sans les ressources nécessaires, absence de services professionnels ou de soutien, concurrence malsaine entre les établissements scolaires, refus de la mixité sociale et scolaire ne favorisent en rien de bonnes conditions d'apprentissage favorables à la réussite du plus grand nombre : voilà autant d'éléments qui ne favorisent pas de bonnes conditions d'apprentissage et de réussite et cela nuit clairement au développement d'une éducation pour l'inclusion. Les données sur le décrochage scolaire traduisent cette réalité.

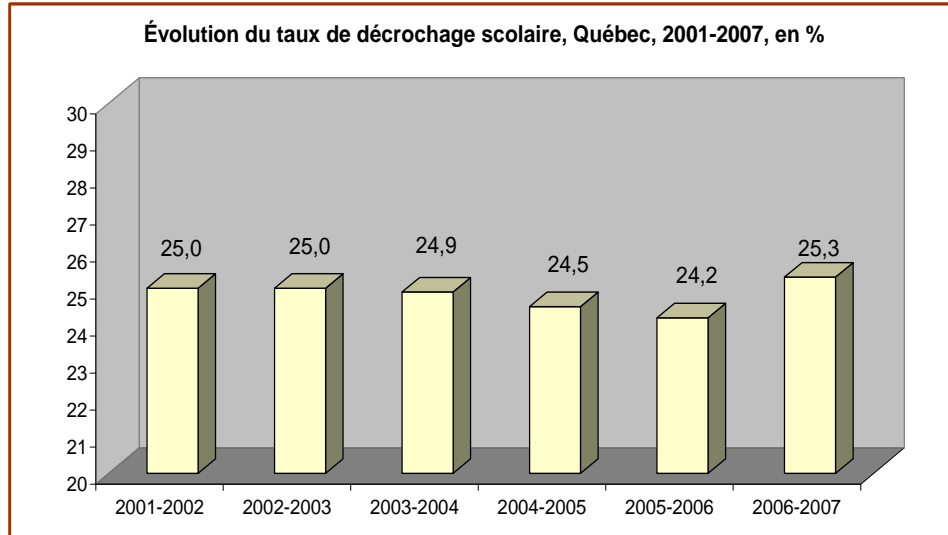
a) Engager une véritable lutte contre le décrochage scolaire

Les signes tangibles de la défaillance des dispositifs et des interventions visant un accès à la réussite éducatrice sont évidents lorsque l'on aborde la question du décrochage scolaire. Sujet sensible, s'il en est un, le décrochage scolaire a fait l'objet dernièrement d'un « énième » plan gouvernemental intitulé *L'école, j'y tiens !* Malgré quelques initiatives à saluer, nous considérons ce plan comme très décevant, car il omet d'aborder certaines pratiques dans le système scolaire qui peuvent expliquer que tant de jeunes décrochent sans avoir obtenu une première qualification ou un premier diplôme.

Le Québec enregistrait en 2006-2007 un taux de décrochage au secondaire de 25,3 %, une situation plutôt stable dans les dernières années (graphique 3). C'est donc un jeune sur quatre qui quitte l'école sans avoir obtenu un premier diplôme d'études secondaires (DES).

¹³ JAPÉL, Christa, Richard E.TREMBLAY et Sylvana CÔTÉ (2005). « La qualité, ça compte ! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde », *Choix IRPP*, vol. 11, n° 4, 46 p.

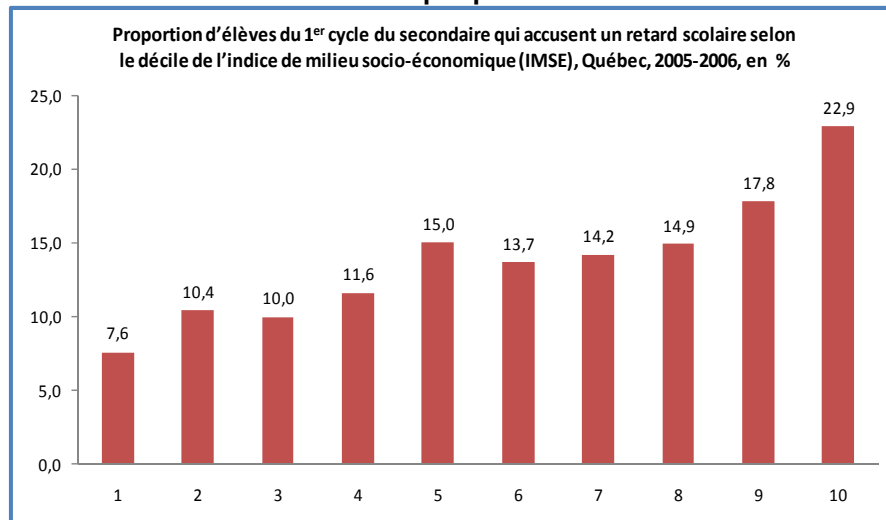
Graphique 3



Source : Institut de la statistique du Québec.

Les données sur le décrochage scolaire nous rappellent régulièrement comment les facteurs de vulnérabilité touchent plus durement certains élèves. Ainsi, les élèves provenant des milieux les plus défavorisés sont trois fois plus nombreux à présenter un retard dans leur cheminement scolaire que les élèves les plus favorisés, 22,9 % contre 7,6 %, pour une moyenne de 13,8 % (graphique 4).

Graphique 4

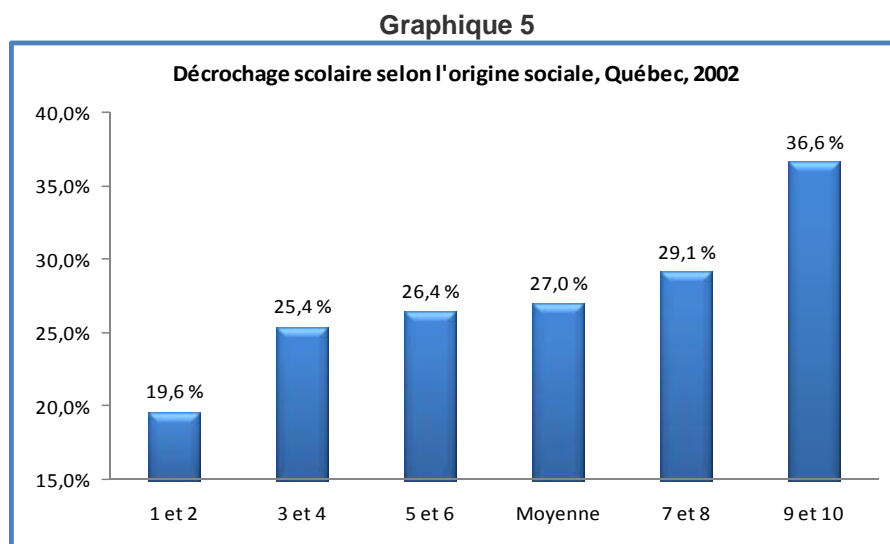


Source : PAQUET et autres (2006). *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec, 1998-2004.*

En 2004-2005, on observe que la proportion d'élèves issus des milieux les plus défavorisés, en situation de retard scolaire (25,5 %) à l'entrée au secondaire ou qui

ont décroché (36,2 %), est deux fois plus élevée que dans les milieux les plus favorisés où ces proportions sont respectivement de 12,3 % et 18,2 %¹⁴.

Dans le cheminement scolaire des élèves, ces facteurs de vulnérabilité finissent par faire sentir leurs effets sur le décrochage qui touche plus durement les élèves provenant de milieux défavorisés. Sur la base de données de 2002, on observe que dans les écoles les plus touchées par la défavorisation (écoles de rangs déciles 9 et 10), l'abandon scolaire atteint 36,6 % alors que ce taux se situe à 19,6 % pour les écoles accueillant des élèves plus favorisés sur le plan socio-économique (graphique 5).



Source : MELS (2002). *Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA)*.

D'autres groupes sont touchés fortement par des taux de décrochage élevés, comme c'est le cas chez les élèves issus de l'immigration et chez les peuples autochtones. Des études récentes sur la réussite éducative chez les élèves issus de l'immigration indiquent des différences parfois importantes entre les élèves des communautés noires, ceux issus de l'immigration et l'ensemble des élèves (tableau 1)¹⁵.

¹⁴ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Indicateurs nationaux du secondaire, Formation générale des jeunes, 2004-2005*. Élèves des rangs déciles 1 et 2 (plus favorisés) et élèves des rangs déciles 9 et 10 (plus défavorisés). Source : DRSI, Compilation spéciale.

¹⁵ Voir entre autres MCANDREW, Marie (2006). « La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : enfin au cœur du débat sur l'intégration ? », *Options CSQ*, Hors série n° 1, (Printemps-été), p. 109-128.

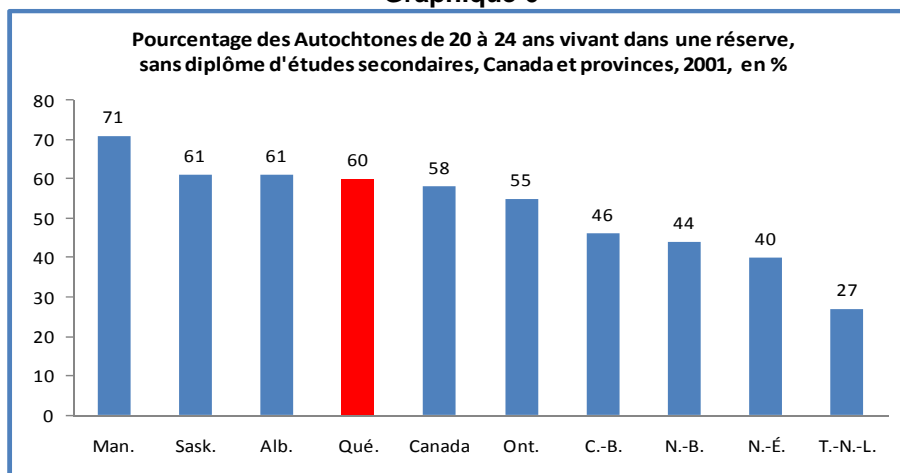
Tableau 1 : Taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur scolaire français (ensemble du Québec)

	Après cinq ans %	Après six ans %	Après sept ans %
Élèves des communautés noires	37,1	47,3	51,8
Antilles (langue maternelle française)	51,4	61,4	65,4
Antilles (langue maternelle anglaise)	27,4	35,0	41,2
Antilles (langue maternelle créole)	23,7	34,6	39,5
Afrique (langue maternelle française)	49,0	59,7	62,3
Afrique (langue maternelle anglaise)	33,3	53,7	57,4
Ensemble des élèves issus de l'immigration	45,5	53,7	57,4
Ensemble des élèves	57,8	65,7	69,0

Source : MCANDREW, Marie, Jacques LEDENT et Rachid AIT-SAID (2006). « L'école québécoise assure-t-elle l'égalité des chances ? Le cheminement scolaire des jeunes noirs au secondaire », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 35, n° 1, (Printemps).

La réussite éducative n'est pas au rendez-vous également chez les peuples autochtones. Comme l'indiquent des données en provenance du recensement du Canada en 2001, on observe que 60 % des Autochtones du Québec âgés de 20 ans à 24 ans ne possèdent pas de DES, la moyenne canadienne se situant à 58 % (graphique 6).

Graphique 6



Source : BERGER, J. A. MOTTE et A. PARKIN (2007). *Le prix du savoir 2006-2007*, Tiré de : Conseil Canadien sur l'apprentissage, *Résultats de l'apprentissage au Canada*, (Novembre).

À la suite d'un mandat d'initiative de l'Assemblée nationale sur la réussite scolaire des Autochtones, la Commission de l'éducation a publié un rapport avec recommandations¹⁶. Les données fournies dans ce rapport indiquent clairement que les élèves autochtones ont peine à obtenir leur DES (tableau 2).

¹⁶ Voir ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC, COMMISSION DE L'ÉDUCATION (2007). *La réussite scolaire des Autochtones*, Québec, La Commission, (Février).

Tableau 2 : Taux d'obtention du diplôme d'études secondaires après sept ans et retard à l'entrée au secondaire pour les commissions scolaires Crie et Kativik et pour l'ensemble du Québec, cohortes de 1990 à 1995, en %

	Crie		Kativik		Ensemble du Québec	
	Taux d'obtention du DES	Retard à l'entrée au secondaire	Taux d'obtention du DES	Retard à l'entrée au secondaire	Taux d'obtention du DES	Retard à l'entrée au secondaire
Cohorte de 1990	31,5	61,2	22,8	90,1	73,7	23,1
Cohorte de 1991	27,2	58,3	23,4	91,3	73,7	22,7
Cohorte de 1992	19,9	61,9	19,4	91,7	72,8	23,8
Cohorte de 1993	26,1	63,8	23,2	92,8	72,3	24,5
Cohorte de 1994	35,5	56,6	21,7	94,9	72,2	24,5
Cohorte de 1995	27,1	58,7	20,6	95,3	72,2	24,0

Source : MELS (2004). « Résultats aux épreuves uniques de juin par commission scolaire et par établissement d'enseignement privé et diplomation par commission scolaire », Tiré de : ministère de l'Éducation, *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 30, (Mai), p. 16.

En effet, en 2002 (cohorte de 1995), les élèves de la commission scolaire Crie et Kativik obtenaient leur diplôme dans des proportions respectives de 27,1 % et 20,6 % alors que pour l'ensemble des élèves du Québec, ce taux était de 72,2 %¹⁷.

Comme nous le soulignons dans un récent avis intitulé *L'éducation, un rempart contre la pauvreté dans les communautés autochtones*¹⁸, de nombreuses études et bien des drames ont démontré que les jeunes autochtones sont plus souvent exposés à des problèmes comme la toxicomanie et l'alcoolisme. Dans un tel contexte, nous pensons que l'éducation des jeunes autochtones constitue un rempart contre l'exclusion. Toutefois, au Québec, il existe deux types de communautés :

- les communautés conventionnées ou signataires de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois (Cris et Inuits) qui ont leurs propres commissions scolaires ;
- les communautés non conventionnées financées par le gouvernement fédéral et gérées par les conseils de bande.

Les écarts entre les ressources humaines et financières accordées à ces communautés sont énormes selon qu'elles sont conventionnées ou non. En effet, les écoles des communautés non conventionnées, sous juridiction fédérale, sont

¹⁷ Il faut être prudent lorsque l'on compare l'idée de réussite éducative entre les peuples blancs et autochtones, car il s'agit souvent de deux réalités fort différentes. Voir sur le sujet CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite chez les Premières nations, les Inuits et les Métis*, Ottawa, Le Conseil, (Novembre), 45 p.

¹⁸ CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (2009). *L'éducation, un rempart contre la pauvreté dans les communautés autochtones*. Avis déposé lors de la Consultation sur la contribution fédérale à la lutte contre la pauvreté au Canada devant le Conseil permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées, (Mai), 7 p.

soumises à une formule de financement élaborée en 1998 qui n'a pas été indexée depuis 20 ans et qui, conséquemment, ne permet pas d'assumer les coûts reliés à une éducation de qualité. Actuellement, nous constatons que ces écoles font face à la situation suivante :

- 0 \$ pour l'intégration de la technologie dans les écoles ;
- 0 \$ pour les bibliothèques scolaires ;
- 0 \$ pour la formation professionnelle au secondaire ;
- 0 \$ pour des activités parascolaires de sports et de loisirs ;
- 0 \$ pour s'adapter aux réformes de l'éducation mises en œuvre au Québec ;
- 0 \$ pour offrir aux jeunes un programme d'études diversifié.

C'est pourquoi la CSQ a demandé au gouvernement canadien qu'il accorde aux écoles non conventionnées un financement et des services comparables à ceux des écoles conventionnées.

La CSQ considère que la lutte contre le décrochage dans une perspective d'inclusion doit particulièrement s'adresser aux populations les plus durement touchées par ce problème comme les élèves provenant de milieux défavorisés, les jeunes de certaines communautés culturelles et les jeunes autochtones.

b) Revoir l'intégration des élèves HDAA

Favoriser une véritable éducation pour l'inclusion commande que soit revue la question de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). La Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) s'est penchée sur les balises et les limites de l'intégration, et ce, en posant la question visant à cerner les obstacles dans l'accès à la réussite éducative. Elle propose par ailleurs un référentiel qui fournit des balises à l'intégration des élèves en difficulté dans les classes dites ordinaires, au plus grand bénéfice de l'ensemble des élèves et du personnel enseignant¹⁹.

Pour que l'école soit inclusive, elle doit offrir une diversité de services à tous les élèves allant de la classe ordinaire avec du soutien ou la classe ressource jusqu'à la classe spéciale. Dans ce cadre, il importe que le MELS respecte l'approche par besoin qu'il met de l'avant dans sa *Politique de l'adaptation scolaire* et que son financement concorde avec les besoins réels des élèves. On note plusieurs obstacles à une intégration respectant les principes d'une éducation inclusive.

¹⁹ FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (2009). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA*, 36 p.

Le premier obstacle découle du fait que les commissions scolaires intègrent les élèves en classe ordinaire sans faire l'évaluation de leurs besoins et de leurs capacités et sans adapter leurs services en fonction de cette évaluation. Pourtant, la Loi sur l'instruction publique (LIP, article 234) oblige la commission scolaire, avant de prendre la décision d'intégrer un élève, à faire cette évaluation qui sert à déterminer si la classe ordinaire est bénéfique tant pour leur apprentissage que pour leur insertion sociale.

Pour la CSQ, il faut obliger les commissions scolaires à faire l'évaluation des besoins et des capacités de l'élève avant son intégration.

Le deuxième obstacle réside dans la notion de contrainte excessive, concept inscrit dans la LIP (article 235) et qui balise l'intégration. La notion de contrainte excessive n'est toutefois pas détaillée par la Loi.

Pour la CSQ, il semble important que la commission scolaire fasse la démonstration que pour intégrer un élève, il ne doit pas y avoir de *contrainte excessive* en s'appuyant sur les critères suivants :

- **les services requis en appui à l'intégration sont suffisants ;**
- **la charge de travail supplémentaire occasionnée par l'intégration ;**
- **la composition de la classe, notamment le respect du maximum d'élèves, le nombre d'élèves à risque²⁰, la diversité des catégories de handicap, la nature et la sévérité des difficultés comportementales ;**
- **le nombre de plans d'intervention (PI) à suivre, les conditions liées aux milieux défavorisés et les groupes à plus d'une année d'études.**

Le troisième obstacle renvoie à une autre idée inscrite dans la LIP qui veut que l'intégration en classe ordinaire ne doit pas *porter une atteinte importante aux droits des autres élèves* (article 235)

²⁰ Selon la recherche, le nombre d'élèves intégrés dans la classe ordinaire devrait respecter une norme qui oscille entre 10 % et 12 % du nombre total d'élèves dans la classe.

Pour la CSQ, il est nécessaire que la commission scolaire fasse la démonstration que pour intégrer un élève, il ne doit pas y avoir d'atteinte importante aux droits des autres élèves en tenant compte des éléments suivants :

- **le temps que le personnel enseignant peut accorder aux élèves tant à risque que HDAA ;**
- **la nécessité pour tous les élèves de bénéficier d'un climat favorable à l'apprentissage et d'un environnement sécuritaire ;**
- **le droit des élèves de recevoir les contenus prévus au programme de formation.**

Ces obstacles viennent alourdir passablement le travail du personnel enseignant qui doit soutenir des élèves présentant des difficultés de comportement et d'apprentissage multiples et qui doit développer des trésors d'imagination afin de créer un climat de classe propice à l'apprentissage. Il est nécessaire que des limites particulières à l'intégration de certaines catégories d'élèves soient mises en place. Ces limites doivent toucher également le nombre d'élèves par classe, car bien souvent ce maximum est dépassé sans que des ressources supplémentaires soient fournies au personnel enseignant.

Le manque d'information et de continuité dans le transfert d'information lors du passage de l'enfant du CPE à l'éducation préscolaire, du préscolaire au primaire et ainsi de suite constitue un véritable problème, car l'expertise développée à un ordre particulier est perdue pour le suivant²¹.

La CSQ considère qu'il est important de soutenir le personnel enseignant en augmentant les services directs aux élèves et en développant de manière importante les services professionnels et de soutien pour faire de la prévention et de l'intervention une véritable priorité.

²¹ La FSE propose d'ailleurs que les dossiers d'aide particulière soient conservés dans leur intégralité en tout temps, y compris à l'éducation des adultes et à la formation professionnelle. Pour ce faire, elle souhaite que le MELS assure une coordination avec les CPE.

c) Un véritable soutien à la réussite éducative qui favorise l'inclusion

Dans une perspective d'accès à la réussite, il est indéniable que les services professionnels et de soutien dans les établissements d'enseignement sont essentiels. Or, les pratiques du MELS ainsi que des commissions scolaires méritent d'être questionnées à cet égard.

Par exemple, dans son plan d'action sur la persévérance scolaire, la ministre énumère les acteurs qui auront un rôle à jouer dans l'atteinte des objectifs fixés en matière d'augmentation de la diplomation et leurs responsabilités.

Les élèves, les parents, les enseignantes et enseignants, les directions d'établissement, les directions de commissions scolaires, les présidences de commissions scolaires, la communauté, le milieu de l'emploi et les tables régionales d'éducation interordres ont, selon ce plan, des responsabilités à assumer. Deux grands oubliés dans le plan sur la persévérance : le personnel professionnel et le personnel de soutien.

Ce déni de l'apport du personnel professionnel et de soutien dans le développement d'une éducation pour l'inclusion se fait sentir particulièrement dans les modes de financement des services professionnels et de soutien. À ce chapitre, il y aurait lieu de revoir la manière dont sont considérés le personnel de soutien et le personnel professionnel dans les budgets des commissions scolaires. En effet, ceux-ci sont la plupart du temps considérés par les gestionnaires des commissions scolaires comme la « soupape budgétaire » en temps de crise.

D'ailleurs, le ministère de l'Éducation présente, dans ses règles budgétaires, le personnel de soutien comme « d'autres dépenses ». Alors même que dans des programmes particuliers subventionnés par l'État on prévoit l'embauche de personnel professionnel (bibliothécaires, conseillers pédagogiques, etc.), les commissions scolaires passent outre et font autre chose avec les sommes prévues.

Il est également fréquent d'entendre que l'enveloppe budgétaire pour le personnel de soutien est la même que celle du *mazout*. Sans balises liant les emplois de soutien ou professionnel aux surfaces à entretenir ou au nombre d'élèves, c'est comme si la hausse du prix du pétrole ou la rigueur de l'hiver pouvaient déterminer le nombre d'employés à embaucher. Le message véhiculé par une telle gestion des ressources humaines ne peut qu'avoir un effet dévalorisant sur le personnel en cause.

Pour la CSQ, il faut absolument revoir la manière de considérer la gestion des budgets au regard du personnel de soutien et du personnel professionnel afin, d'une part, d'assurer la stabilité et le niveau des services aux élèves et, d'autre part, de valoriser le travail de ces catégories de personnel.

d) Éliminer la concurrence entre les établissements d'enseignement

Une des initiatives les plus marquées des politiques néolibérales en éducation a été de favoriser la mise en concurrence des établissements d'enseignement. Cette concurrence, notamment entre les écoles privées et les écoles publiques, devait, selon les tenants des politiques néolibérales, permettre aux écoles publiques de s'améliorer et de devenir plus performantes.

Comme l'indiquent Desjardins, Lessard et Blais (2009) dans une recherche récente, les écarts se creusent entre les écoles secondaires publiques et les écoles privées, notamment depuis la parution des palmarès et là où la concurrence est forte. Les données de l'étude montrent qu'au total, malgré la concurrence entre établissements, le système dans son ensemble stagne, il ne s'améliore pas, ce qui est contraire à ce que prétendent les tenants de la concurrence²².

Il devient de plus en plus évident que la concurrence comme manière de concevoir le fonctionnement des systèmes d'éducation a fait faillite. Comme le soulignait récemment un rapport français :

[...] en ce qui concerne les effets des expériences de mise en concurrence, la très grande majorité de la littérature aboutit tout au plus à indiquer de faibles effets sur l'efficacité, concentrés sur une minorité d'individus, avec au contraire des effets importants, concernant une majorité d'élèves, en termes d'accroissement des inégalités de niveau entre établissements et de la ségrégation sociale entre établissements²³.

La CSQ considère que pour réussir le défi d'une éducation pour l'inclusion, il faut revoir les pratiques de concurrence dans le système d'éducation.

²² DESJARDINS, Pierre-David, Claude LESSARD et Jean-Guy BLAIS (2009). *Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec*, Montréal : Université de Montréal, CRIFPE.

²³ MAGAIN, Denis (2008). *L'influence de l'organisation des systèmes éducatifs sur l'efficacité et l'équité*, France, ministère de l'Économie, de l'industrie et de l'emploi, Direction générale du Trésor et de la politique économique, (Juin), 20 p.

À défaut, on peut craindre, comme le soulignent Desjardins, Lessard et Blais :

La création d'écoles ghettos (si ce n'est déjà fait), l'écrémage du réseau public, des deniers publics toujours insuffisants pour lutter contre le décrochage scolaire, un regard constamment négatif sur le réseau public et une désaffectation des personnes envers les carrières en enseignement (au public), des conditions de travail de plus en plus difficiles, etc.²⁴

La concurrence n'est donc pas profitable au développement d'une éducation pour l'inclusion.

Ce phénomène de concurrence entre établissements est bien connu au Québec alors que la province subventionne des établissements d'enseignement privé primaires et secondaires qui sélectionnent dans plusieurs cas leurs élèves sur la base de leurs résultats scolaires.

Pour faire face à ce qu'elles considèrent comme une concurrence déloyale, les écoles publiques ont développé des projets pédagogiques qui sélectionnent également les bons élèves pour les regrouper dans des classes homogènes. La classe ordinaire dans les écoles publiques se retrouve donc dépourvue de ses meilleurs élèves, ce qui ne favorise pas la réussite des élèves qui y demeurent. On privilégie ainsi une petite minorité d'élèves au détriment de la réussite du plus grand nombre. Dans l'état actuel du partage des responsabilités sociales entre les établissements publics et privés et dans un cadre de sélection des élèves, le financement public de l'enseignement privé est jugé injuste pour les écoles publiques.

La CSQ considère qu'il faut abolir le financement public de l'enseignement privé conditionnellement à l'intégration du personnel au secteur public.

Devant la nécessité criante de revoir la concurrence en éducation et le financement public de l'enseignement privé, certains cherchent d'autres moyens de régler le problème et suggèrent que le financement doit être modulé en fonction des responsabilités assumées par les écoles privées. Le financement serait revu en fonction de la volonté des écoles privées subventionnées à recevoir tous les élèves qui souhaitent être admis.

Sans remettre en cause la demande pour l'abolition du financement public des écoles privées, ce débat a l'avantage de mettre en perspective les responsabilités sociales que doivent assumer les écoles du Québec, qu'elles soient privées ou publiques. Ce débat permet également de rappeler que des écoles privées, qui ne

²⁴ DESJARDINS, Pierre-David, Claude LESSARD et Jean-Guy BLAIS (2009). « Dix ans de palmarès des écoles – Le Québec sur une pente dangereuse », *Le Devoir*, 26 octobre.

peuvent se réclamer du prestige social des grandes écoles privées, doivent ouvrir leurs portes à tous afin de remplir les bancs dans leurs classes. Certaines écoles privées assumeraient même déjà une part de responsabilité dans l'intégration des élèves HDAA comme l'indique un sondage effectué en 2009 par la Fédération du personnel de l'enseignement privé (FPEP-CSQ)²⁵.

e) Éliminer la sélection scolaire en mettant notamment en place des projets pédagogiques ouverts à toutes et à tous, comme celui promu par les Établissements verts Brundtland (EVB-CSQ)

Ce n'est pas d'hier qu'il est question de la sélection dans le système d'éducation. Il s'agit de se rappeler les conclusions des États généraux sur l'éducation en 1996 pour se rendre compte que la problématique de la sélection et de ses effets néfastes sur la réussite des élèves prenait déjà beaucoup de place dans les débats des années 1990.

On sait maintenant que plus les établissements scolaires sélectionnent précocement, moins il y a de jeunes qui réussissent²⁶. Les grandes enquêtes internationales indiquent que les pratiques de sélection ne servent qu'une très petite minorité d'élèves déjà performants et qu'elles nuisent à la réussite du plus grand nombre.

Il y a eu au cours de la dernière décennie une augmentation rapide du nombre de projets pédagogiques sélectifs dans les écoles publiques du Québec. En 2004-2005, et selon une estimation très conservatrice, au-delà de 20 % de l'effectif scolaire du secondaire, soit 94 000 jeunes, fréquentaient un projet pédagogique particulier (les PPP de l'éducation) dont l'accès est limité en fonction de la performance scolaire²⁷. En examinant uniquement la progression des écoles proposant un volet international (reconnu par l'Organisation du baccalauréat international), on saisit rapidement l'ampleur du problème puisqu'entre novembre 2004 et mai 2005, dix nouvelles autorisations pour un volet international étaient

²⁵ Comme pour le personnel enseignant des écoles publiques, le personnel enseignant de ces écoles privées ne disposerait pas des informations inscrites dans le dossier des élèves, ce qui permettrait de mieux comprendre les difficultés de ces élèves. Comme dans le public également, le personnel enseignant des écoles privées considère qu'il a besoin de formation supplémentaire (en formation initiale ou continue) pour affronter adéquatement les problèmes auxquels sont confrontés les élèves à risque ou HDAA. En somme, sur certains aspects, le personnel des écoles publiques et privées livrent le même combat. Voir LAMOUREUX, Francine et Réjean PARENT (2009). « Libre opinion – Enseignants du public et du privé, même combat », *Le Devoir*, (19 octobre).

²⁶ MONS, Nathalie (2007). « Entrevue au Café pédagogique », Page internet www.cafepedagogique.net, Consultée le 1^{er} novembre.

²⁷ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*, Québec, Le Conseil, (Avril).

décernées, faisant passer le nombre d'écoles offrant un tel programme de 83 à 93²⁸.

En avril 2007, le CSE produisait un important avis sur la diversification des parcours à l'enseignement secondaire. Dans le document, le Conseil se disait préoccupé par la sélection sur la base des performances scolaires pour l'accès à des projets pédagogiques particuliers.

Outre certains aspects positifs attribués aux projets pédagogiques particuliers, le Conseil reconnaissait que ces projets n'étaient pas sans risque :

La dévalorisation et la perte d'estime de soi des élèves exclus des projets convoités ; des classes ordinaires aux profils d'élèves moins diversifiés ; la répartition inégale du poids de l'intégration des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et la concurrence entre les écoles secondaires où l'image de l'école l'emporte sur les visées éducatives²⁹.

Le Conseil recommandait entre autres de rendre les projets pédagogiques particuliers accessibles à tous les élèves qui le désirent en renonçant aux pratiques de sélection sur la seule base des performances scolaires et de miser sur des projets plus inclusifs, fondés sur la motivation et l'engagement des élèves dans leurs études.

À l'instar du CSE, et d'autres organismes comme l'UNESCO ou l'OCDE, nous pensons que les projets pédagogiques doivent demeurer ouverts pour tous les élèves. L'intérêt des élèves et leur motivation devraient être les seuls guides afin d'orienter adéquatement les jeunes dans les projets pédagogiques offerts dans les établissements d'enseignement. Nous tenons à le répéter, nous ne sommes pas contre la diversité des choix offerts aux élèves dans les écoles secondaires, mais nous sommes convaincus que cette diversité doit se vivre dans un cadre d'inclusion et de mixité scolaire, non d'exclusion.

Dans nombre d'écoles secondaires, les projets pédagogiques particuliers sont ouverts à tous et chacun y gagne, les élèves performants autant que ceux qui ont de la difficulté. D'ailleurs, la recherche le prouve amplement, la diversité de performances des élèves dans une classe n'a pas d'effet « Robin des bois » sur les meilleurs élèves, c'est-à-dire qu'on enlèverait aux plus forts pour donner aux plus faibles.

²⁸ CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (2005). *Diversifier sans sélectionner : clé pour l'égalité des chances et la réussite du plus grand nombre à l'école publique*, Québec, CSQ, avis présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de sa réflexion sur la diversification de la formation au secondaire, (Novembre), 40 p. Voir également TONDREAU, Jacques (2003). « Diversifier sans sélectionner : le défi de l'école publique », *Nouvelles CSQ*, n° 22, (Automne), p. 41-64.

²⁹ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2007). *Op.cit.*

La CSQ considère que les projets pédagogiques ou d'écoles à visée inclusive devraient faire l'objet d'une promotion beaucoup plus grande dans l'ensemble du système d'éducation. Beaucoup d'écoles secondaires ont choisi cette inclusion en adoptant, par exemple, un projet d'école et des activités pédagogiques inspirées du modèle des EVB-CSQ³⁰ qui prônent des valeurs de solidarité, de pacifisme, de démocratie et d'écologie³¹. Près de mille écoles et cégeps au Québec partagent cette vision de l'inclusion scolaire³².

ENCART : L'ÉDUCATION POUR UN AVENIR VIABLE ET LA PERSVÉRANCE SCOLAIRE

Plus qu'un concept, l'éducation pour un avenir viable est une façon de donner un sens aux actions et à la pédagogie. Cette approche permet de traiter des valeurs d'écologie, de solidarité, de pacifisme et de démocratie, les quatre valeurs à la base de la philosophie des EVB-CSQ, de façon interdépendante et surtout, encourage les élèves, le personnel de l'éducation et l'ensemble de la communauté à agir pour un avenir viable.

Dans le contexte social, économique et environnemental actuel, il est plus que pertinent d'intégrer les préoccupations de l'éducation pour un avenir viable aux programmes et cursus scolaires et de poursuivre les activités parascolaires qui vont dans ce sens. Les jeunes sont très inquiets face à l'avenir, comme le montrent les résultats d'un sondage dévoilés lors du colloque *Comment parler d'avenir aux jeunes ?*³³. L'école forme des citoyennes et des citoyens et c'est son devoir d'outiller les jeunes à exercer leur citoyenneté et surtout, de leur donner le goût de contribuer à l'avènement d'une société plus juste et plus égalitaire.

Nous croyons également que des jeunes qui ont le goût d'agir socialement seront plus susceptibles de s'engager dans leurs études et qu'une approche fondée sur l'éducation pour un avenir viable peut contribuer à la réussite éducative. Il faut que l'école permette aux jeunes de croire en la possibilité d'un monde meilleur pour qu'ils y participent activement.

.....

³⁰ Voir le site internet des EVB-CSQ : www.evb.csq.qc.net.

³¹ Les outils pédagogiques développés par les EVB-CSQ sont maintenant utilisés pour enrichir le curriculum scolaire de langue française de l'Ontario grâce à un partenariat avec la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants. Voir FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS (2009). *S'investir dans nos communautés... en citoyennes et citoyens du monde*, Ottawa, FCE, 71 p.

³² D'autres exemples d'inclusion méritent d'être soulignés comme les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER) et les écoles de raccrocheurs qui permettent à de nombreux jeunes d'anticiper un avenir meilleur. Voir sur les CFER ; ROUSSEAU, Nadia et Lyse LANGLOIS (dirs.) (2003). *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 200 p. ; BABY, Antoine (2005). *Pédagogie des poqués*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 267 p.

³³ Voir [<http://www.evb.csq.qc.net/sites/1666/documents/CCR09sondage.pdf>].

f) Favoriser la mixité de genre dans les établissements d'enseignement

L'accès à la réussite éducative se pose de manière aigüe avec la question du décrochage scolaire des garçons. Au Québec présentement, un garçon sur trois quitte l'école sans un premier diplôme. Et la solution des classes non mixtes refait surface régulièrement sur la place publique. Deux arguments sont généralement avancés pour soutenir cette idée : 1) c'est une solution efficace pour contrer le décrochage scolaire des garçons et 2) les filles gagneraient également à être regroupées puisqu'elles ne seraient plus dérangées par les garçons. L'échec des expériences de classes non mixtes au Québec ne permet pas de conclure en ce sens.

C'est sans compter les préjugés qui entourent cette question. On peut penser à l'affirmation qui veut que le système scolaire soit trop féminisé, entraînant un manque de modèles masculins pour les garçons et une dévalorisation des valeurs masculines. Toutefois, les solutions présentées bien souvent dévalorisent ces valeurs masculines et renforcent les stéréotypes masculins. Pensons aux initiatives du type « Gars show », cet événement que certains ont qualifié de « festival de la testostérone », et qui a consisté en une journée d'activités scolaires strictement réservée aux gars d'une école alors qu'ils ont pu s'amuser avec un hélicoptère, des fusils d'assaut, une pelle mécanique, un bateau de la Sûreté du Québec, des voitures de course et ainsi de suite.

Une meilleure réussite des garçons est une préoccupation d'un bon nombre d'écoles au Québec. Toutefois, les mesures souvent mises de l'avant ne vont malheureusement pas dans la bonne direction. Par exemple, certains considèrent qu'il faut développer deux pédagogies distinctes : une pour les garçons, l'autre pour les filles. Pourtant, le recours à des pédagogies différenciées ne fait généralement que renforcer les stéréotypes sexuels alors que sont offerts plus de sport et d'ordinateur pour les garçons et plus de littérature et d'écriture pour les filles. En somme, c'est comme si le remède tuait le malade.

Pourtant, les recherches l'ont démontré et le démontrent encore, celles et ceux qui réussissent à l'école sont généralement les mêmes qui ont su se distancer des stéréotypes sexuels³⁴. La non-mixité ne favorise pas une amélioration des

³⁴ ST-AMANT, Jean-Claude (2007). *Les garçons et l'école*, Montréal, les Éditions Sisyphes, Sur la base de nombreuses recherches, l'auteur indique que « l'adhésion aux stéréotypes influence la réussite scolaire : les filles réussissent mieux et se conforment moins aux stéréotypes tandis que la majorité des garçons s'y conforment et ont globalement des résultats moins bons ». Par ailleurs, comme il était souligné dans une enquête du MEQ : « S'il existe un écart de réussite entre les garçons et les filles, il apparaît moins important que celui qui oppose les élèves en fonction du milieu socio-économique d'où ils sont issus. » (p. 23). Voir MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). *La réussite des garçons. Des constats à mettre en perspective. Rapport synthèse*. Québec, MEQ, 28 p. ; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socio-économique. Analyse exploratoire*. Québec, MELS, 34 p.

apprentissages scolaires des garçons ni leur réussite. Dans les classes non mixtes, il y a un risque de diminution des attentes à l'égard des garçons et d'un encadrement plus autoritaire des problèmes de discipline. C'est sans compter l'expression de comportements homophobes envers les garçons qui répondent moins aux modèles masculins dans ce type de classes³⁵. Il y a d'autres solutions possibles.

La CSQ pense qu'il est nécessaire de mettre en place à court terme des mesures visant une amélioration de l'apprentissage de la langue (lecture, écriture, compréhension) chez les garçons : ces mesures ont des effets directs et rapides sur la progression de leurs résultats scolaires. À plus long terme, il faut transformer les stéréotypes sexuels qui conduisent à éloigner les garçons de l'école.

Cela concerne bien entendu l'école, mais ce sont toutes les institutions sociales qui devraient être mises à contribution, comme ce fut le cas dans la lutte aux stéréotypes sexuels et sexistes dans les années 1970. Et ces deux solutions ont l'avantage d'aider à la fois les garçons et les filles en difficulté scolaire.

Il faut donc reconnaître les faits. Des interventions s'imposent pour assurer une meilleure réussite des garçons, mais pas à n'importe quel prix. À ce chapitre, le CSE a proposé plusieurs pistes intéressantes en 1999 dans son avis intitulé *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*³⁶. Le Conseil préconisait entre autres de reconnaître les effets des rôles sociaux de sexe et de la socialisation sur la réussite des jeunes. La CSQ partage cette vision des choses. Il faut cependant aller plus loin que cette reconnaissance et agir pour transformer non seulement les effets des rôles sociaux de sexe, mais les rôles sociaux de sexe eux-mêmes.

³⁵ Il faut voir également que la meilleure réussite des filles ne se traduit pas automatiquement par une meilleure insertion professionnelle. Voir à ce sujet : GRUEL, Louis et Béatrice THIPHAINÉ (2004). *Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines ou comment s'amorce dans l'enseignement supérieur l'inversion des excellences*, Paris, Observatoire de la vie étudiante, (Mars), 32 p.

³⁶ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Québec, CSE (octobre), 116 p.

La CSQ réclame que :

- **dans la formation des maîtres, on offre des cours sur les rapports sociaux de sexes dans une perspective d'égalité entre les femmes et les hommes et sur l'impact des stéréotypes dans les rapports humains ;**
- **dans le curriculum scolaire, on s'assure d'un contenu exempt de stéréotypes ;**
- **soit offerte de la formation continue sur les rapports sociaux de sexes et les stéréotypes pour l'ensemble du personnel en milieu scolaire, collégial et universitaire ;**
- **soient donnés dans les écoles des cours spécifiques d'éducation à la sexualité dans une perspective de rapports égalitaires.**

3- Améliorer les conditions d'accès à la formation professionnelle

Favoriser l'inclusion en formation professionnelle suppose d'un côté d'améliorer les conditions d'accès et de l'autre, de mettre en place les conditions favorisant la réussite.

Notons tout d'abord le faible accès des jeunes à la formation professionnelle. Lorsque l'on met en relation ces données avec celles du décrochage scolaire et des pénuries d'emploi dans plusieurs métiers nécessitant un diplôme d'études professionnelles (DEP), on doit constater l'importance d'investir dans la formation professionnelle. Ceci est d'autant plus urgent dans le contexte actuel de crise économique qui pousse un grand nombre de travailleuses et de travailleurs vers une réorientation ou un perfectionnement. Malgré ses effets positifs, favoriser l'inclusion des jeunes en formation professionnelle nécessitera plus qu'une campagne de promotion.

Pour la CSQ, l'accessibilité des élèves en formation professionnelle (FP) peut être favorisée par un meilleur soutien financier. Les frais divers empêchent la participation d'un certain nombre d'élèves à la formation professionnelle. Les coûts d'achat de matériel peuvent aussi être un frein. Le développement de services de garde en formation professionnelle pourrait aussi favoriser les élèves avec une jeune famille.

Notons que les centres de formation professionnelle offrent aux élèves n'ayant pas réussi leurs matières de base de 3^e secondaire de les compléter en formation générale des adultes en même temps qu'ils suivent un programme menant à un DEP. Cette formation en concomitance peut devenir une voie d'accès privilégiée pour les élèves en difficulté n'ayant pas les acquis pour être admis en formation professionnelle, et ce, si le retard à combler n'est pas trop important.

Pour la CSQ, il est important de faciliter le financement des petites cohortes afin de favoriser une accessibilité accrue à la formation professionnelle et de maintenir les programmes dans les régions éloignées.

Cela est d'autant plus important que les baisses de nombre d'étudiantes et d'étudiants sont parfois conjoncturelles et ne doivent pas mener à la fermeture temporaire des programmes et ainsi risquer de perdre des enseignantes et des enseignants et leur expertise.

Par ailleurs, il est actuellement pratiquement impossible pour un adulte de s'inscrire en formation professionnelle à temps partiel, alors que cela lui serait beaucoup plus facile de s'inscrire à l'université à temps partiel, s'il était plus instruit. C'est d'autant plus vrai que la crise économique permettrait à bon nombre de travailleuses et de travailleurs d'obtenir un DEP. La Commission des partenaires du marché du travail a d'ailleurs lancé un programme de soutien aux entreprises à risque de ralentissement économique (SERRÉ), grâce auquel elle offre aux entreprises touchées par le ralentissement économique l'opportunité d'utiliser la réduction des heures de travail afin de développer les compétences de leur personnel. Malheureusement, il est quasi impossible pour un travailleur d'utiliser ce programme pour s'inscrire en formation professionnelle dans un programme menant à un DEP.

La CSQ croit que pour assurer l'inclusion en formation professionnelle, il faudra assurément développer l'aide pour les élèves HDAA, qu'ils soient jeunes ou adultes. Le financement des services complémentaires pour l'ensemble des élèves est une priorité. Le soutien de professionnelles et de professionnels afin d'intervenir auprès des élèves ayant des problèmes sociaux ou familiaux ou des difficultés d'apprentissage doit absolument être développé. La réalité des programmes en formation professionnelle implique que ces services soient offerts dans des délais courts après le signalement de l'enseignant.

Idéalement, des mesures d'accueil avant le début du programme permettraient le dépistage et la référence des élèves ayant des besoins particuliers. Une mise à jour

des compétences devrait aussi être offerte dès le début du programme pour s'assurer de la maîtrise des acquis. Des mesures administratives, tel le transfert des dossiers des élèves en difficulté du secondaire vers la formation professionnelle, faciliteraient aussi le travail d'inclusion nécessaire. Des mesures de perfectionnement pour les enseignantes et les enseignants et l'adaptation de matériel pour les élèves ayant des difficultés particulières seraient aussi à développer.

Une grave erreur que pourrait commettre le MELS en voulant favoriser l'inclusion des élèves en formation professionnelle serait d'abaisser les préalables et ainsi dévaloriser les DEP. Cela nous inquiète d'autant plus que le MELS a créé récemment une passerelle provisoire pour permettre aux élèves de 16 ans et plus, titulaires du Certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS), d'être admis en formation professionnelle. Ces élèves seraient admis même s'ils n'ont pas réussi leurs matières de base de 3^e secondaire, pourtant obligatoires pour les autres élèves mineurs qui s'inscrivent en formation professionnelle. Cette passerelle et la baisse des conditions d'admission en formation professionnelle qu'elle implique vont à contresens des travaux menés depuis 20 ans pour valoriser la formation professionnelle.

La CSQ considère qu'il serait nécessaire de mettre sur pied des « pré-DEP » favorisant l'acquisition des préalables nécessaires à l'admission en formation professionnelle. L'objectif doit être de soutenir la réussite et la persévérance et non d'augmenter la diplomation en diminuant la valeur des diplômes.

4- Investir dans l'éducation des adultes

Pour de plus en plus de jeunes, l'accès à la réussite éducative et au DES passe par les centres d'éducation des adultes. En effet, dès l'âge de 16 ans, au secondaire, les jeunes peuvent s'inscrire à l'éducation des adultes en formation générale. Actuellement, la majorité des personnes fréquentant un centre d'éducation des adultes a moins de 25 ans, dont une grande proportion n'a pas encore 20 ans.

Il s'agit pour l'essentiel de décrocheurs ou de jeunes ayant éprouvé des difficultés à l'école secondaire, souvent depuis le primaire. Nombreux sont ces élèves qui étaient cotés comme élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et, sauf exception, ils avaient tous un an de retard scolaire ou davantage³⁷. À ce titre, ils avaient droit à des services complémentaires en orthopédagogie, en orthophonie, en psychoéducation, en psychologie ou en travail social, notamment. Toutefois, lorsque ces élèves arrivent à l'éducation des adultes,

³⁷ ROUSSEAU, N., K. TÉTREAU, G. BERGERON, et M. CARIGNAN (2007). Schématisation des trajectoires scolaires de jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation, *Éducation et francophonie*, volume XXXV : 1.

leurs difficultés deviennent tout à coup inconnues, puisque leurs dossiers ne suivent pas, et, à part pour certains handicaps, ils n'ont virtuellement plus accès à ces services complémentaires.

La CSQ soutient que les centres d'éducation des adultes du Québec représentent un lieu privilégié d'inclusion, un incroyable espace d'intervention sur les populations les plus vulnérables et les plus difficiles à rejoindre. Il importe d'investir dans ces lieux d'inclusion scolaire des élèves HDAA d'abord, mais également d'inclusion sociale et professionnelle pour les adultes.

Cette absence de diagnostic préventif et de services fait en sorte pourtant que bon nombre d'entre eux quittent les centres d'éducation des adultes avant d'avoir terminé leur formation. Dans chaque cohorte, un élève sur cinq passe désormais avant l'âge de 20 ans par la formation générale des adultes : depuis 20 ans, cette proportion a donc été multipliée par douze. Plus des trois quarts d'entre eux le font sans interruption des études (MELS, Indicateurs de l'éducation 2008).

La formation générale des adultes est donc, en soi, en phase de devenir une filière de formation spécifique des élèves accusant un retard scolaire. Pour ces élèves en difficulté, cette filière sans services peut s'avérer un affligeant cul-de-sac. D'autres, plus âgés, décident d'un retour aux études comme tremplin scolaire ou professionnel, mais rattachés à cette dernière branche, ils éprouvent encore les difficultés vécues plus jeunes et, sans soutien, décrochent à nouveau. Souvent, cette fois, ils abandonnent pour de bon.

Nous pouvons vérifier cette assertion-là où il y a des services complémentaires. En effet, certains centres d'éducation aux adultes offrent différents services d'aide aux études, de soutien à la réussite scolaire, d'orthopédagogie, etc. Or, dans ces centres, on constate que les élèves persèverent davantage.

La CSQ considère que la solution passe par une augmentation du budget anémique actuellement alloué aux services complémentaires. Et là, on ne parle pas de sommes astronomiques. En effet, la totalité du réseau scolaire à la formation générale des adultes, qui accueille environ 160 000 élèves, ne se partage que 36 millions de dollars pour l'ensemble des ressources professionnelles et de soutien. De cette somme, on ignore la proportion destinée aux services d'aide directement disponibles aux élèves pour résoudre les nombreux problèmes d'adaptation, d'apprentissage, psychosociaux, familiaux, etc.

La solution passe également par l'imposition de règles de formation de groupes et d'un maximum d'élèves par groupe dans les centres d'éducation des adultes. Actuellement, seules les modalités de financement peuvent inciter les commissions scolaires, sans contrainte ni limite, à respecter le nombre d'élèves financés par groupe. Ce financement est basé, selon le service d'enseignement, sur 15, 17 ou 26 élèves par groupe. Ce chiffre ne représentant pas une cible formelle, il n'est pas rare de voir des classes de plus de 35 élèves.

Sachant que différentes dispositions des règles budgétaires assurent déjà le financement des groupes restreints, particulièrement dans les petits milieux, l'argument selon lequel la commission scolaire doit gonfler certains groupes pour compenser l'impact des plus petits et atteindre une certaine moyenne apparaît fallacieux. Dans les petits centres, par exemple, six élèves en équivalent temps plein (ETP) inscrits au 1^{er} cycle amèneront avec eux le financement pour un enseignant, au même titre que 6 ou 26 ETP du 2^e cycle du même centre : les placer dans le même groupe permet à la commission scolaire de n'engager qu'un des deux salaires financés par le MELS. Et ce, sans même compter les groupes additionnels octroyés aux petits milieux.

Dans de plus grands centres, 50 ETP de l'alphabétisation, du présecondaire ou du 1^{er} cycle et 85 ETP du 2^e cycle seront placés en cinq groupes mixtes de 27, mais la commission scolaire aura reçu le financement nécessaire pour huit groupes. Examiner le nombre d'enseignantes et d'enseignants financés par le MELS (outre les autres sources de financement) et le nombre réellement embauché à partir de ces sommes serait assurément un exercice édifiant à ce chapitre.

Par ailleurs, comme ils ne sont pas tous rendus au même niveau ni ne suivent le même programme d'études, certains élèves doivent attendre des heures avant de pouvoir obtenir une réponse de leur enseignante ou enseignant, la liste des gens voulant obtenir des explications étant très longue. Résultat : plusieurs adultes se découragent et abandonnent. Quand on sait la difficulté qu'il y a à susciter l'expression de la demande pour la formation de base, ces abandons représentent un véritable drame.

Pire encore, la direction de certains centres d'éducation des adultes inscrit sciemment un nombre trop élevé de personnes, car elle prévoit un certain pourcentage d'abandons. Ces abandons sont bien souvent causés par le nombre trop élevé d'inscriptions et non par le manque de motivation. Plusieurs adultes confirment avoir décroché et s'être réinscrits à deux ou trois reprises avant de terminer enfin leurs études secondaires. D'ailleurs, les taux de réussite et de persévérance sont plus élevés dans les centres où les classes sont moins nombreuses.

La CSQ considère important d'introduire des maximums d'élèves par classe dans les centres d'éducation des adultes et que les règles de formation de groupe s'accompagnent d'une diminution du nombre d'élèves au 2^e cycle et dans les groupes multiprogrammes et à plus d'une année d'études.

Du côté de l'alphabétisation, la situation est carrément dramatique depuis que les enveloppes ouvertes qui y étaient dévolues ont été fermées au début des années 1990. Le MELs se réjouissait récemment de l'augmentation du nombre d'adultes inscrits en alphabétisation depuis 2002, mais nous sommes encore très loin du nombre d'élèves qui étaient inscrits avant ces compressions budgétaires. L'offre au sein des centres eux-mêmes semble avoir diminué alors que leur personnel avait développé une expertise reconnue. Les besoins en alphabétisation sont connus de même que les difficultés à susciter la demande.

La CSQ estime qu'il est urgent de rouvrir les enveloppes budgétaires dédiées à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes, jusqu'à l'obtention d'un premier diplôme. C'est une question de justice !

5- Favoriser l'accès et la réussite en enseignement supérieur

Le questionnement autour d'une éducation pour l'inclusion interpelle également l'enseignement supérieur. À cet ordre d'enseignement, il est assez inquiétant de constater, près de 50 ans après le dépôt du rapport Parent³⁸, que plusieurs inégalités d'accès à l'éducation relevant de l'origine sociale, de la situation géographique, du sexe ou, encore, de l'origine culturelle persistent.

a) Inégalités sociales, géographiques, sexuées et culturelles

Les inégalités relatives au sexe attirent particulièrement l'attention ces dernières années. En effet, le taux d'accès des femmes dépasse celui des hommes pour ce qui est de certains ordres d'enseignement depuis plusieurs années. Toutefois, les femmes continuent à occuper des emplois moins bien rémunérés.

En effet, en 2002-2003, le taux d'accès des filles en 5^e secondaire dépasse largement celui des garçons, soit 86,6 % contre 68,0 %. À la formation préuniversitaire du collégial, c'est le cas de 41,1 % des femmes et de 26,2 % des hommes. À l'université, le taux d'accès des femmes au baccalauréat est

³⁸ Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963.

beaucoup plus élevé que celui des hommes, soit 45,3 % contre 31,9 %. Cependant, l'accès des hommes est plus marqué que celui des femmes à certaines étapes du cheminement scolaire, comme à la formation professionnelle avant 20 ans, au programme d'accueil et de transition et au doctorat³⁹.

Afin d'améliorer l'accès à l'éducation et à la réussite éducative, nous croyons important qu'une attention particulière soit accordée à la recherche de moyens pour mieux faire réussir les garçons. Toutefois, tant en enseignement supérieur qu'au secteur scolaire, il faut éviter les écueils des solutions qui visent à mettre en place des mesures uniquement destinées aux garçons ou aux filles.

On sait que les jeunes de certaines communautés culturelles vivent au sein de familles ayant des conditions socio-économiques plus difficiles que la moyenne. La hausse de l'immigration nécessite que l'on s'attarde à ce phénomène. Or, notons également que parmi la population québécoise de 25 ans et plus, la langue maternelle semble aussi être un facteur d'inégalité, puisqu'on observe qu'il y a moins de jeunes de langue maternelle francophone (14,2 %) titulaires d'un baccalauréat que de jeunes qui ont l'anglais (23,1 %) ou une autre langue (21,6 %) comme langue maternelle⁴⁰.

En ce qui concerne les facteurs géographiques, il a été démontré que « les étudiants qui vivent à une distance à parcourir qui dépasse un rayon de 80 kilomètres de l'établissement d'enseignement sont défavorisés sur le plan de l'accès à l'enseignement postsecondaire⁴¹ ».

Enfin, comme le montrent les tableaux 3 et 4, on ne saurait faire abstraction des inégalités quant à l'origine sociale. Ce facteur de réussite déterminant semble pourtant relativement peu pris en considération actuellement. Quoi qu'il en soit, les étudiantes et les étudiants plus défavorisés sur le plan socio-économique ont moins de chance, d'une part, d'avoir accès à l'enseignement supérieur et, d'autre part, de réussir leurs études postsecondaires.

³⁹ NOBERT, Yves (2005). *Données sociales du Québec*, Institut de la statistique du Québec, p. 97.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 94.

⁴¹ DE BROUCKNER, Patrice (2005). *Accéder aux études postsecondaires et les terminer : la situation des étudiants à faibles revenus*, Réseaux canadiens de recherche en politique publique (RCRPP), Ottawa, p. 34.

Tableau 3 : Taux de fréquentation d'études collégiales et universitaires chez les 18-24 ans, par classe de revenu des parents en 2001, Québec

Classe de revenu	Études collégiales	Études universitaires	Autre occupation
Moins de 25 000 \$	35 %	18 %	47 %
25 000 \$ à 49 999 \$	52 %	13 %	35 %
50 000 \$ à 74 999 \$	48 %	22 %	30 %
75 000 \$ à 99 999 \$	48 %	40 %	12 %
Plus de 100 000 \$	50 %	37 %	13 %

Source : *Rapport sur l'accès à l'éducation*, Gouvernement du Québec, 2005, p. 90.

Tableau 4 : Taux de fréquentation d'études collégiales et universitaires chez les 18-24 ans, selon le niveau de scolarité des parents en 2001, Québec

Scolarité des parents	Études collégiales	Études universitaires	Autre occupation
Études secondaires ou moins	46 %	14 %	40 %
Certificat ou diplôme du collégial	51 %	25 %	24 %
Grade universitaire	44 %	46 %	10 %

Source : *Rapport sur l'accès à l'éducation*, Gouvernement du Québec, 2005, p. 91.

Selon nous, ces tableaux sont très révélateurs des inégalités persistantes d'accès aux études supérieures. À la lecture des tableaux 3 et 4, on comprend également que l'accessibilité aux études supérieures est fortement influencée par des éléments systémiques comme le statut socio-économique des parents. Si on veut améliorer de façon importante cette accessibilité, il faudrait avoir l'audace de s'attaquer à ces facteurs systémiques afin d'avoir un réel impact.

ENCART : UN TAUX DE DIPLOMATION QUI TARDE À S'ÉLEVER

Nul doute que la persistance de ces inégalités d'accès mine les objectifs de diplomation à l'enseignement supérieur. Par exemple, pour le collégial, on ne peut que constater l'écart qui nous sépare encore des objectifs fixés en 1996 par le gouvernement à la suite des États généraux sur l'éducation. Il s'agissait alors d'augmenter le taux de diplomation de 20 % d'ici 2010 pour que 60 % des jeunes Québécoises et Québécois obtiennent leur diplôme d'études collégiales. Même si la création des cégeps a permis une formidable croissance de l'accessibilité aux études, avec une augmentation de plus de 100 000 étudiantes et étudiants depuis les années 1970, le taux de diplomation a relativement stagné depuis les États généraux en demeurant légèrement en dessous de 40 %.

b) Pour des cégeps viables dans toutes les régions du Québec

Les phénomènes démographiques de la baisse du taux de natalité et de l'exode des jeunes vers les grands centres urbains touchent directement plusieurs cégeps en région. Comme les cégeps sont subventionnés en fonction du nombre d'étudiantes et d'étudiants qu'ils accueillent, une baisse le moins significative des inscriptions entraîne une réduction tout aussi importante du financement. Selon les chiffres du MELS sur les 623 programmes autorisés dans le réseau, incluant les programmes préuniversitaires, 65 sont sous le seuil de viabilité (entre 45 et 60 étudiantes et étudiants), 25 sont en difficulté (moins de 45 étudiantes et étudiants) et 13 sont sans effectif. Soit, au total, près de 17 % des programmes qui survivent avec plus ou moins d'oxygène.

À l'opposé, on apprenait récemment que les cégeps de Montréal auraient refusé à 17 500 jeunes de faire leur entrée dans le réseau collégial cette année⁴². Quel contraste avec la situation que vivent plusieurs cégeps en région ! Devant ces difficultés, pourquoi ne pas favoriser une redistribution nationale de l'effectif étudiant en mettant en place des mécanismes favorisant le déplacement de ces 17 500 jeunes vers des cégeps en manque d'effectif ?

La CSQ considère la possibilité de développer des contrats d'affiliation entre les cégeps et les universités en région pour le partage d'infrastructures physiques. De plus, la CSQ se montre ouverte à l'idée de créer un panier régional de programmes qui permettrait d'éviter les dédoublements entre les cégeps.

Par contre, les membres du personnel syndiqué des cégeps 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. Finalement, nous estimons que le maintien et le développement de créneaux particuliers dans certains domaines, afin d'éviter de mettre en concurrence les centres urbains et les régions périphériques, aideraient grandement plusieurs cégeps en dehors des centres urbains, en plus de consolider la notion de réseau collégial.

c) Les cégeps : un réseau ?

Il semble de moins en moins évident que le réseau collégial puisse réellement jouir de la force d'un réseau. Malgré les avancées importantes qu'ont permis de réaliser l'approche par compétences et le rapprochement avec leur collectivité, la CSQ

⁴² DAOUST-BOISVERT, Amélie (2009). « Les cégeps débordent », *Le Devoir*, 9 octobre, p. A1.

remarque que ces deux réalités rendent parfois difficile la mobilité du personnel enseignant et des étudiantes et étudiants ou la reconnaissance des acquis. L'exemple de l'expérience récente « Cégeps en réseau » du Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO) démontre bien la difficulté d'arrimer les programmes de formation des différents cégeps. Le réseau collégial, s'il veut profiter de la force que confère un réseau, ne peut être constitué d'éléments complètement autonomes. Il importe de comprendre qu'il n'est nullement question de mettre en doute l'approche par compétences ou l'autonomie des cégeps. Il demeure néanmoins impératif de favoriser une réelle équivalence entre les façons de faire des différents cégeps pour assurer la vitalité du réseau à l'échelle provinciale.

La CSQ tient par ailleurs à rappeler que les travaux exigés par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) font croître la charge de travail dans les cégeps. Année après année, un immense travail est réalisé dans chacun des cégeps du Québec pour démontrer leur respect des prescriptions ministérielles. Ce travail exige des ressources considérables, ressources qui, par conséquent, ne peuvent pas être déployées pour favoriser l'ancrage de l'approche par compétences.

d) Sous-financement chronique

On ne saurait taire l'importance d'un financement adéquat des universités et des cégeps sur la réussite éducative des étudiantes et étudiants. En effet, le financement adéquat de l'enseignement supérieur s'avère un déterminant fondamental tant de l'accès à l'éducation que de la réussite éducative. Sans vouloir s'étendre sur la question, mentionnons simplement que le sous-financement des universités québécoises est actuellement estimé à 375 millions de dollars et le manque à gagner du Québec en matière de transfert fédéral pour l'enseignement supérieur s'élève, quant à lui, à 800 millions. Le tableau suivant résume bien les tendances et les carences en matière de financement des cégeps.

Tableau 5 : Le financement des cégeps en quelques chiffres

Évolution des dépenses publiques consacrées aux cégeps et à l'éducation	
Part du PIB consacré à l'éducation (1981-2006)	de 9,3 à 7,5 %
Part des dépenses en éducation dans le budget du Québec (1992-2007)	29,2 à 25,2 %
Dépenses par étudiant de cégep en dollars constants (1990-2006)	9 337 à 8 984 \$
Réductions budgétaires dans les cégeps entre 1990 et 2000	265 millions de dollars
Besoins annuels récurrents estimés par la Fédération des cégeps en 2005	305 millions de dollars

e) Une concurrence malsaine entre les établissements

La concurrence de plus en plus agressive, liée au financement des cégeps, qui existe entre ces derniers nous préoccupe au plus haut point. Elle remet en question le concept même de réseau. Pour nous, un réseau qui souffre d'une telle concurrence entre ses membres ne peut qu'être dysfonctionnel.

Un réseau, quel qu'il soit, doit nécessairement pouvoir trouver appui sur la force de tous les éléments qui le composent. Or, nous devons constater qu'aujourd'hui, non seulement plusieurs cégeps se livrent une féroce concurrence pour les mêmes programmes et les mêmes étudiantes et étudiants, mais, par surcroît, les différences qui existent de plus en plus entre les cégeps rendent difficile une réelle coopération.

f) Frais de scolarité et frais afférents

S'il a été maintes fois démontré que le facteur culturel était déterminant dans la poursuite des études supérieures, les obstacles financiers y constituaient également un frein non négligeable. Des études citées⁴³ dans un avis du Conseil permanent de la jeunesse (CPJ) concluent que si les facteurs culturels expliquent 50 % de la non-fréquentation postsecondaire, les facteurs financiers expliquent, quant à eux, 30 % de cette non-fréquentation.

Rappelons que les frais de scolarité et les frais institutionnels ne peuvent remplacer un financement public de l'enseignement supérieur. Depuis plus de 20 ans, nous assistons à une baisse du financement public dans le revenu des universités. Ainsi, en 1981-1982, pour l'ensemble du Canada, 81 % des dépenses en enseignement universitaire étaient défrayées par le gouvernement, tandis que 9 % l'étaient par les droits de scolarité. En 2001-2002, le financement public ne compte plus que pour 62 % alors que celui provenant des frais de scolarité correspond à 20 %⁴⁴.

L'institutionnalisation des frais obligatoires dans les cégeps, tout en remettant en question le principe de gratuité de ceux-ci, principe reconnu dans la Loi sur les cégeps, alourdit la charge financière des étudiantes et étudiants et représente ainsi un obstacle financier supplémentaire à l'accessibilité aux études postsecondaires. À l'université, ces frais institutionnels se doublent des droits de scolarité. Qui plus est, aucune balise, aucune limite ne sont imposées aux universités dans l'établissement de ces frais, sinon qu'on a appelé les directions d'établissement à un minimum de dialogue avec les associations étudiantes dans la détermination de ces frais, et ce, sans en faire une obligation.

⁴³ CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE (2005). *L'accessibilité : c'est de valeur ! Contrer les obstacles aux études postsecondaires*, avis, (Juin), p. 61.

⁴⁴ http://www43.statcan.ca/02/02c/02c_007a_f.htm.

La CSQ recommande l'adoption d'une loi-cadre dont l'objectif principal serait de garantir l'accessibilité aux études postsecondaires à toutes et à tous, sans distinction du milieu géographique, socio-économique et culturel.

Par conséquent, nous déplorons le manque de transparence actuel dans l'établissement des frais institutionnels qu'exigent les universités québécoises, d'autant plus que la prévisibilité du coût des études aide grandement les étudiantes et étudiants à mieux planifier financièrement leur projet d'études, contribuant ainsi à éviter les écueils liés aux difficultés financières non prévues⁴⁵. De même, l'explosion des frais afférents et leurs variations entre cégeps constituent, selon nous, des obstacles importants à l'accès à l'éducation.

g) Étudiantes et étudiants avec limitations fonctionnelles et troubles d'apprentissage

L'accès aux études supérieures pour bon nombre d'étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers ne s'est malheureusement pas accompagné des ressources nécessaires à leur intégration et à leur réussite. Au cours des dernières années, le réseau collégial a connu une hausse marquée des étudiantes et étudiants avec limitations fonctionnelles. Ainsi, on notait pour la seule période 2004-2007 une progression de 60 % des étudiantes et étudiants avec limitations fonctionnelles pour le réseau francophone et une progression de 40 % pour le réseau anglophone⁴⁶. Selon nous, le manque de ressources leur étant attribuées constitue un obstacle important à leur réussite éducative. La situation s'avère encore plus problématique en formation continue où les services d'aide et d'accompagnement sont pratiquement inexistants.

À l'heure où les nouvelles dispositions du régime d'études quant à l'admission des étudiantes et étudiants soulèvent plusieurs inquiétudes, la CSQ tient à réaffirmer qu'elle prévoit des problèmes importants pour ce qui est de l'intégration et de la réussite des étudiantes et étudiants admis sans DES de même que ceux qui ont de faibles dossiers scolaires ou qui présentent des troubles d'apprentissage. La CSQ tient à souligner qu'avec l'admission de ces étudiantes et étudiants, le MELS doit s'engager à fournir les ressources nécessaires pour qu'ils aient toutes les chances de réussir leur parcours scolaire.

En ce sens, il est évident qu'il existe, à l'heure actuelle, des lacunes importantes et dangereuses. Les cégeps n'ont tout simplement pas les ressources qui seraient

⁴⁵ COMITÉ CONSULTATIF SUR L'ACCESSIBILITÉ FINANCIÈRE AUX ÉTUDES (2008). *L'encadrement des frais institutionnels obligatoires dans les universités québécoises*, (Avril).

⁴⁶ Pourcentages comptabilisés par la Fédération de personnel professionnel des collèges (FPPC-CSQ), selon les données disponibles au MELS en 2007.

nécessaires à assurer un soutien efficace pour ces étudiantes et étudiants. Le MELS présente le concept de « différenciation pédagogique » comme une solution à tous ces maux. Or, ce concept recèle l'important travers de remettre le fardeau de l'intégration entre les mains du personnel enseignant.

La CSQ considère qu'il convient non seulement d'admettre qu'il existe des limites à la différenciation pédagogique possible en salle de classe, mais, surtout, que des ressources doivent aussi être octroyées pour soutenir le personnel enseignant qui est le premier interpellé par cette différenciation pédagogique et, aussi, admettre que le cheminement scolaire des étudiantes et étudiants ne se limite d'aucune façon à leur expérience de la salle de classe.

Par surcroît, la CSQ soutient que le concept de « différenciation pédagogique », s'il est utilisé, doit nécessairement être étendu à l'échelle des programmes ou de la mission des établissements. Ainsi, que l'on fasse de la différenciation pédagogique un concept fonctionnel qui est déployé à tous les aspects du cheminement des étudiantes et étudiants.

h) Écoles techniques privées

Pour les milieux collégiaux, il ne faudrait pas oublier de mentionner l'existence de tout un réseau d'écoles techniques privées non subventionnées. Ces écoles offrent une formation reconnue par le MELS à des coûts parfois très élevés pour les étudiantes et étudiants. Il est étonnant que le MELS permette à des écoles techniques privées d'offrir des programmes de formation que revendiquent plusieurs cégeps publics alors même que la qualité de ces formations s'avère difficile à garantir. L'existence de ces écoles techniques privées entraîne des coûts importants pour le système public, pour la société québécoise et pour les étudiantes et étudiants.

En effet, les écoles techniques privées viennent chercher des étudiantes et étudiants qui auraient pu bénéficier des programmes de formation des cégeps. De même, la CSQ remarque que plusieurs de ces écoles exigent des frais allant parfois jusqu'à 10 000 \$ pour un programme d'un an. Or, non seulement le placement de ces étudiantes et étudiants n'est-il pas assuré, mais, de plus, de tels frais viennent à la fois alimenter l'endettement étudiant et nécessitent l'octroi de prêts et de bourses qu'il serait sans doute possible d'éviter.

La CSQ demande l'abolition des privilèges dont jouissent ces écoles techniques privées et suggère que l'on permette au secteur public de développer ce créneau de formation au même titre que les collèges privés.

i) Le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC)

Les récentes modifications au RREC vont d'ailleurs dans le même sens, abaissant explicitement les conditions d'admission au collégial. À trois reprises, nous avons émis nos réserves et nos recommandations concernant les modifications proposées au RREC au sein d'avis soumis au CSE. Pour nous, l'admission conditionnelle au collégial doit demeurer une mesure d'exception. Or, force est de constater que les cégeps ont accepté un nombre important d'étudiantes et étudiants n'ayant pas leur DES. Comme nous le craignons, nous avons constaté que les cégeps qui ont inscrit des étudiantes et étudiants sans DES à l'automne 2008 ont un fort taux d'échec non seulement pour les cours du collégial, mais aussi dans les cours nécessaires à l'obtention du DES.

De plus, dans certains cégeps, 50 % des étudiantes et étudiants ayant réussi leurs cours du collégial à l'automne n'ont pu continuer leurs études collégiales, car ils avaient échoué les cours nécessaires à l'obtention de leur DES⁴⁷. Beau paradoxe pour des modifications qui devaient favoriser non seulement l'accès aux études collégiales, mais aussi la réussite de celles-ci.

Nous avons aussi constaté qu'un certain nombre d'élèves, particulièrement en région, n'ont pu trouver un centre de formation leur donnant la possibilité de compléter leur DES à l'automne ; une crainte que nous avons exprimée au sein de notre précédent avis au CSE. Selon nous, l'orientation envisagée quant aux conditions d'admission nous éloigne de l'objectif de réussite éducative et pourrait même diluer les objectifs du réseau collégial de formation citoyenne des étudiantes et étudiants. Pour la CSQ, il y a une limite à tenter de promouvoir la diplomation au secondaire en faisant miroiter la possibilité d'admission au cégep, sans s'assurer que les jeunes possèdent les compétences et les acquis minimaux pour réussir des études collégiales. Parfois, à vouloir régler un problème, on en crée d'autres, plus pernicieux.

⁴⁷ Selon une étude réalisée par la Fédération du personnel professionnel des collèges (FPPC-CSQ) au printemps 2009, à partir des chiffres du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) et du Service régional d'admission au collégial de Québec (SRACQ).

La CSQ estime important, entre autres, une valorisation du DES, une offre de cours d'été accrue, que la définition du contenu d'une formation jugée suffisante soit balisée sur le plan national, que des ressources supplémentaires soient déployées afin d'assurer l'encadrement, l'accueil, l'intégration et la réussite d'étudiantes et étudiants admis de façon conditionnelle au collégial.

j) Formation continue et reconnaissance des acquis et des compétences

Pour le réseau collégial, il est impératif de remédier à l'absence de liens entre la formation continue et la formation générale. En effet, il apparaît que trop souvent, ces deux volets de la mission des cégeps sont considérés et fonctionnent de façon distincte, voire autonome. Il semble tout aussi important de réévaluer les ressources disponibles pour garantir une formation continue qui répond réellement aux besoins locaux de la communauté. La compétition avec les firmes privées de formation en entreprise est particulièrement féroce.

La CSQ juge nécessaire de s'assurer que les cégeps ont la possibilité d'offrir des programmes répondant aux besoins locaux, et ce, dans des délais qui seront acceptables par les entreprises cherchant des outils de formation. Le roulement des effectifs dans à peu près tous les secteurs d'activité du Québec rend cette situation autrement plus préoccupante.

Paul Bélanger, professeur au Département d'éducation et formation spécialisées de l'UQAM, résume bien notre propos, tout en soulignant les iniquités qui découlent de cette problématique :

Le problème au Québec, c'est que des obstacles sérieux freinent la capacité des cégeps d'exercer, en formation continue, le rôle clé qu'on attend d'eux. Les règlements actuels entravent le développement de la formation à temps partiel et bloquent la participation à un cours crédité, à moins que l'adulte ne s'inscrive dans un programme d'attestation d'études collégiales (AEC) d'une durée moyenne de plus de 500 heures. Les règles budgétaires ont pour effet de privilégier la formation continue à temps complet pour des individus temporairement hors du marché du travail. Le réseau collégial connaît aussi une anomalie dans le mode de financement de sa formation créditée. Les cégeps, en effet, ne bénéficient pas d'une enveloppe budgétaire ouverte pour la formation à temps partiel et à temps plein, comme c'est le cas au niveau universitaire. Dans ce réseau, il est effectivement possible d'assurer un financement équivalent à un même enseignement, qu'il soit à temps complet

ou à temps partiel. Les cégeps n'ont pas non plus les ressources suffisantes pour informer et rejoindre les publics en demande de perfectionnement. Résultat : le réseau collégial ne peut jouer le rôle clé qu'on reconnaît à ces institutions dans les autres pays⁴⁸.

En effet, il est clair que l'existence de listes d'attente dans les cégeps pour l'inscription menant à une attestation d'études collégiales (AEC), dont la majorité est financée par Emploi-Québec et non par le MELS, de même que l'offre restreinte de formation à temps partiel ont pour effet de laisser insatisfaite une demande de formation, contredisant dans les faits la visée d'une politique gouvernementale axée sur l'expression de la demande d'éducation et de formation continue⁴⁹.

Pour ce qui est de la reconnaissance des acquis et des compétences, nous constatons des avancées concrètes dans ce dossier. L'augmentation du nombre de personnes ayant eu recours aux services de reconnaissance des acquis et des compétences dans les commissions scolaires et les cégeps en est la preuve. De plus, la question de la reconnaissance des acquis de formation des personnes immigrantes s'est améliorée, principalement pour celles qui sont référées par des ordres professionnels. De ces améliorations découlent plusieurs retombées positives qui ont un impact non négligeable sur l'accessibilité aux études supérieures.

Par contre, il reste beaucoup de chemin à faire de ce côté et il serait important de concilier les approches du réseau de l'éducation et celles du marché du travail, tout en conservant à chacun sa spécificité et en agissant dans une perspective de complémentarité et de réciprocité.

La CSQ estime qu'il faut renforcer le développement des services de reconnaissance des acquis dans les cégeps et les universités, en faire la promotion, tout en s'assurant des arrimages avec les interventions du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.

Il faut également s'assurer que le processus de reconnaissance des acquis et des compétences soit mené avec rigueur et avec certaines balises. Cette rigueur devra se manifester dans la confection et l'utilisation des outils de reconnaissance des acquis et des compétences.

⁴⁸ BÉLANGER, Paul (2008). « Le rôle des cégeps en formation continue : une nécessité, mais des obstacles à lever », *Le Devoir*, 4 janvier.

⁴⁹ CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (2007). *Augmenter l'offre en éducation des adultes*, D11836, (Novembre), p. 17.

La CSQ considère qu'un système de reconnaissance des acquis et des compétences rigoureux et accessible partout au Québec participera grandement à une plus grande accessibilité à l'enseignement supérieur.

Au chapitre de l'encadrement des étudiantes et étudiants, notons une initiative importante, soit la mise en place des Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) dans les commissions scolaires. Il serait souhaitable que de tels services soient également offerts dans les cégeps et dans les universités où ils sont à peu près inexistantes. Le développement d'un guichet unique peut certainement être une piste à explorer.

k) Réussite à la formation continue

On le sait, la formation continue figure comme quantité négligeable au sein du système éducatif québécois. À bien des égards, les ressources pour assurer une pleine réussite des étudiantes et étudiants ne sont pas au rendez-vous. Il existe des exemples inquiétants d'enseignantes et enseignants de la formation continue qui n'ont que rarement le soutien qu'ils souhaitent recevoir parce qu'ils enseignent plutôt le soir que le jour. Il ne fait aucun doute que le statut précaire du personnel de soutien, du personnel professionnel et du personnel enseignant au secteur de la formation continue explique en grande partie cette absence de service, qui touche également les étudiantes et étudiants.

De fait, les études démontrent, et ce, contrairement aux visées de la Fédération des cégeps, qu'une des conditions de la réussite à la formation continue réside dans la stabilité du personnel enseignant, professionnel et de soutien⁵⁰.

Pour la CSQ, il est primordial, si la réussite des étudiantes et étudiants de la formation continue est une réelle préoccupation, de s'assurer que ceux-ci, souvent adultes, puissent avoir recours aux mêmes ressources disponibles pour les étudiantes et étudiants de la formation générale.

⁵⁰ BÉLANGER, Paul, Pauline CARIGNAN-MARCOTTE et Magali ROBITAILLE (2008). *La formation continue dans les cégeps*, présentation faite au 7^e Congrès de la Fédération des cégeps, (Octobre).

ENCART : AGIR TÔT POUR UNE RÉUSSITE AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES

Les résultats d'une récente étude du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM)⁵¹, qui rappelle l'impact de la moyenne générale du secondaire dans la réussite au collégial, invitent également à s'interroger sur les espaces d'intervention à privilégier et sur la pertinence des plans de réussite. Si ces résultats peuvent aider à indiquer qui a le plus besoin de soutien en arrivant au cégep, ils nous indiquent aussi qu'il est indispensable d'agir avant l'entrée au collégial, à l'intérieur et à l'extérieur des établissements scolaires. Cela est d'autant plus vrai que la pression à la réussite pourrait avoir eu comme tendance de favoriser le passage au collégial d'élèves ne possédant pas tous les acquis nécessaires à la poursuite d'études postsecondaires.

l) Une culture commune de la réussite

Les travaux de Jacques Roy ont aussi permis de mettre en relief le rôle essentiel qu'exerce le système de valeurs des étudiantes et étudiants sur leur parcours scolaire. Ce système de valeurs est le produit d'influences multiples, dont le cégep qui est un milieu parmi d'autres où s'exercent ces circuits d'influence. Or, le développement d'une culture commune dans chacun des établissements d'enseignement supérieur constitue un facteur important de réussite éducative.

En corollaire à l'existence d'une culture commune, il nous faut également considérer le cégep comme milieu de vie pour l'étudiant. Un milieu de vie qui joue un rôle clé dans l'adaptation du cégépien au sein de l'institution, soit l'un des déterminants de la réussite. Or, une culture commune dans un environnement éducatif défavorable risquerait de tourner à vide. Voilà pourquoi des mesures variées concourant à faire du cégep un milieu stimulant et actif ainsi que des mesures facilitant l'adaptation des étudiants au cégep – surtout ceux de première session – constituent des compléments indispensables à l'implantation d'une culture commune⁵².

Il est permis de croire que ces observations et indications sont aussi valables pour les universités et leurs étudiantes et étudiants.

m) Un débat qui reste à faire

Certains obstacles à l'accès à l'enseignement supérieur et à la réussite éducative relèvent en grande partie d'éléments systémiques qui commandent des solutions

⁵¹ GINGRAS, Michèle et Ronald TERRIL (2006). *Passages secondaire-collégial. Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), Montréal.

⁵² *Ibid.*, p. 90.

tout aussi systémiques. Vouloir faire abstraction de cette réalité n'aura d'autres conséquences que de diminuer grandement notre action à lever ces obstacles.

De plus, un sérieux débat reste à faire dans les milieux de l'éducation. En effet, il semble que trop souvent, les autorités gouvernementales de même que la population en général confondent réussite éducative et réussite scolaire. Entre autres, nous nous inquiétons également de l'utilisation de cotes par les universités. Outre le fait que ces cotes ne respectent pas les assises théoriques de l'approche par compétences, elles viennent fausser l'idée même de réussite éducative. L'existence de ces cotes doit impérativement être réévaluée, malgré les changements déjà envisagés à la cote R. Serait-il possible de ne pas tenir compte des résultats de la 1^{re} session au collégial dans le calcul de la cote R, étant donné que cette session en est une d'adaptation entre le secondaire et le cégep ?

Comme le soulignait récemment le CSE, une importante distinction mérite d'être faite entre la réussite scolaire et la réussite éducative. La première est mesurable, notamment par les résultats scolaires et l'obtention du diplôme. La deuxième prend son sens dans le discours des principaux intéressés, soit les jeunes eux-mêmes. La réussite s'exprime pour eux en termes de réalisation de soi et fait référence à la notion de projet, de développement personnel ou professionnel. Cette distinction mérite d'être expliquée et défendue. Elle nécessite une réflexion approfondie sur ce que doit être l'éducation et sur ce que la société québécoise attend des élèves et des étudiantes et étudiants.

Conclusion générale

Non seulement la CSQ, ses fédérations et composantes demeurent convaincues que tous les jeunes sont éducatibles, mais nous croyons fermement que si nous y mettons comme société tous les moyens et les efforts nécessaires, on peut espérer amener la grande majorité des jeunes et des adultes au plus haut niveau de scolarisation et de qualification dans une perspective de réussite éducative du plus grand nombre. Cela demande certes du courage politique, mais aussi des moyens pour y arriver.

Malgré des avancées notables en matière d'accès à l'éducation et d'accès à la réussite au Québec dans les dernières décennies, les inégalités sociales et scolaires perdurent. Le contexte de marchandisation de la dernière décennie n'aide en rien à ce chapitre. Nous l'avons dit à plusieurs reprises et continuons de le répéter, les conditions d'apprentissage des jeunes et des adultes en formation vont de pair avec les conditions d'exercice du personnel des établissements d'enseignement : il sera très difficile d'améliorer les premières sans se soucier des secondes.

Trop de jeunes et d'adultes quittent l'école ou le centre sans avoir obtenu une première qualification ou un premier diplôme, ce qui, dans le contexte d'une société qui mise beaucoup sur le savoir, les handicape grandement. Encore trop de jeunes et d'adultes voient leurs espoirs de débiter puis de terminer des études supérieures frapper des obstacles qu'il est possible de lever. Et derrière ces drames personnels se cachent le plus souvent les effets des inégalités sociales.

Une éducation pour l'inclusion va de pair avec une société pour l'inclusion.



Communications

D12074
Octobre 2009