

Les cégeps, une réussite québécoise

LES CÉGEPS, UNE RÉUSSITE QUÉBÉCOISE

Mémoire présenté par la Fédération des cégeps au
Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial

Conception, recherche et rédaction

Viviane Fiedos

Soutien à la recherche

Olenka Brynczka

Lucie Varin

Julien Rondeau

Collaboration

Isabelle Laurent

Annie Chalifoux

Révision linguistique

Christian Van Nuffel

Rolande LeBlanc Vadeboncœur

Travaux de secrétariat

Diane Girouard

en collaboration avec Viviane Brouillard, Julie Desormeaux et Danielle Régnier

L'usage du masculin n'a pour but que d'alléger le texte.

Les passages en gras dans les citations ont été soulignés
par la Fédération des cégeps et non par les auteurs des textes cités.

Dépôt légal

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

Deuxième trimestre 2004

ISBN 2-89100-130-3

PA 49-04

Fédération des cégeps

500, boul. Crémazie Est

Montréal (Québec) H2P 1E7

Téléphone : (514) 381-8631

Télécopieur : (514) 381-2263

Les orientations de ce mémoire ont été adoptées par l'assemblée générale de la Fédération des cégeps le
7 mai 2004 et le texte complet par le conseil d'administration le 24 mai 2004.

© Fédération des cégeps

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	9
1. DES COLLÈGES POUR LE XXI^e SIÈCLE.....	13
1.1 Des collèges au service des étudiants et du Québec.....	13
1.2 La réforme de l'enseignement collégial en 1993 : un grand pas en avant.....	15
1.3 Le plan de développement du réseau collégial public : pour adapter l'enseignement collégial au contexte des années 2000	18
1.4 Poursuivre sa contribution au progrès du Québec	20
2. LE CÉGEP : UNE RÉPONSE AUX BESOINS DES ÉTUDIANTS ET DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE MODERNE	25
2.1 Un bref retour aux origines	26
2.2 « 6 + 5 + 2 = 13 », la meilleure équation.....	27
2.3 Le cheminement scolaire au Québec : beaucoup plus fluide qu'ailleurs.....	29
2.4 Filière préuniversitaire et cohabitation : un modèle pédagogique unique pour les « 16-20 ans »	33
2.5 La « spécificité » québécoise, une vérité toute relative	38
3. UN VÉRITABLE MODÈLE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.....	45
3.1 L'autonomie, un moyen pour mieux faire	45
3.2 Une reddition de comptes sur les résultats, un modèle de gouvernance encore plus ouvert sur la communauté.....	50
3.3 Un partenariat plus structurel et plus actif avec les universités.....	52
3.4 Une formation générale renouvelée	55
3.5 Une gestion des ressources humaines décentralisée dans le réseau	59
3.6 Pour une réelle culture de la formation continue au collégial.....	60
4. UNE PRÉSENCE INDISPENSABLE DANS TOUTES LES RÉGIONS DU QUÉBEC	65
4.1 Assurer le développement et la consolidation de la formation technique, favoriser l'accessibilité et la mobilité des étudiants.....	66
4.2 Une conception entièrement renouvelée de la filière de formation professionnelle et technique.....	71

5. LA DIMENSION FINANCIÈRE.....	81
5.1 Un cégep financé à la hauteur de ses besoins.....	81
CONCLUSION	85
SYNTHÈSE DES ORIENTATIONS	87
ANNEXE 1.....	95
Quelques modèles d'enseignement supérieur nord-américains.....	95
ANNEXE 2.....	101
Liste des personnes qui ont participé aux travaux menés en 2003- 2004 dans la foulée du plan de développement du réseau collégial public et en vue du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial.....	101
SOURCES DOCUMENTAIRES	107

« Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage [...] »

Nicolas Boileau
L'Art poétique

« À ces mots on cria haro sur le baudet. [...]
Manger l'herbe d'autrui! quel crime abominable! »

Jean de La Fontaine
Les animaux malades de la peste

« Ah! ah! Monsieur est Persan!
c'est une chose bien extraordinaire!
Comment peut-on être persan?»

Montesquieu, *Lettres persanes*

INTRODUCTION

Le forum sur « l'avenir » de l'enseignement collégial invite l'ensemble de la population québécoise et ses représentants de tous horizons à un « débat de fond sur la place et le rôle de l'enseignement collégial dans la stratégie québécoise d'éducation ». Encore une fois... pourrions-nous dire, surtout après lecture du document de consultation préparé pour ce forum¹, dans lequel un questionnement sur la pertinence du secteur préuniversitaire semble se dessiner, ce qui n'est pas précisément le meilleur moyen d'assurer l'avenir des cégeps, ni celui de la société québécoise. Le document passe très rapidement, en effet, sur tout ce que le réseau collégial a apporté à la société et aux jeunes Québécois depuis 35 ans, mais compare longuement notre structure avec celle des autres modèles nord-américains, et soulève des « problématiques » reliées au cheminement scolaire des étudiants, pour mettre l'accent sur « l'originalité » du modèle québécois.

Pour nous, c'est le modèle du cégep actuel, offrant à la fois de la formation préuniversitaire et de la formation technique qui « cohabitent », qui constitue un atout pour le Québec, une « force d'avenir », et ce même s'il n'a pas d'équivalent exact ailleurs. Il correspond à un idéal social et éducatif toujours très présent dans notre réseau, et nous affirmons qu'il faut le préserver. Nous sommes profondément convaincus, en effet, et nous exprimons en cela l'opinion largement partagée de toute la communauté collégiale, les équipes de direction mais également les membres du personnel des cégeps et les étudiants du réseau dans leur grande majorité, qu'il constitue la meilleure stratégie éducative pour le Québec et qu'il est bien à sa place.

C'est forts de cette conviction, et non pour ouvrir la porte à une remise en question fondamentale, que nous avons entrepris à l'automne 2000 les travaux qui ont conduit au plan de développement du réseau collégial public, *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec*², publié en février 2003 : pour faire évoluer ce modèle remarquable et lui permettre de répondre encore mieux aux besoins des étudiants, du Québec et de toutes les régions, dans un contexte général caractérisé par le changement. Notre vision du cégep, nous l'avons déjà tracée dans ce plan, et nous l'avons développée davantage au cours des derniers mois.

Comment pourrions-nous collectivement, en si peu de temps³, discuter véritablement d'un sujet si fondamental? La question se pose, elle a d'ailleurs été exprimée par de nombreux interlocuteurs. Il va de soi qu'il s'agit d'une première étape, d'un premier débat entre tous les partenaires des collèges, tous les représentants de la société civile, et qu'il faudra rapidement, dès l'automne prochain, organiser une nouvelle consultation sur la base des enjeux issus de ce forum. En attendant, la Fédération des cégeps souhaite y apporter une contribution pleine et entière, afin que des échanges

¹ Ministère de l'Éducation, *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*, Document de consultation, Québec, 2004.

² Fédération des cégeps, *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec*, Plan de développement du réseau collégial public, Montréal, 2003.

³ La commission parlementaire sur les universités a duré plus de six semaines, de février à avril 2004. En comparaison, le *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*, qui a été précédé d'un forum virtuel, durera deux jours.

enrichissants s’y déroulent et que l’on en arrive à partager, peut-être, certaines grandes orientations ou pistes de réflexion à explorer collectivement.

Une vision cohérente

Ce mémoire présente la vision explicite, intégrée et dynamique de l’avenir des cégeps qui fait l’objet d’un très large consensus des directions de collège. Elle s’appuie en effet sur plus de trois années de réflexion, de débats et de travaux qui ont mis à contribution, dans des groupes de travail, au sein de l’assemblée générale et des commissions de la Fédération, un très grand nombre de représentants des directions générales, des présidences de conseil d’administration, des directions des études, des directions des ressources humaines, des directions de la formation continue, des directions des affaires étudiantes et des directions des services administratifs et des finances. S’y sont ajoutées les analyses confiées à des experts externes, comme les économistes Pierre Fortin, Nathalie Havet et Marc Van Audenrode, ou encore la firme Éduconseil. Nous en avons donné un premier aperçu dans le Cahier d’orientations⁴ que nous avons publié le 15 avril dernier et que chaque établissement a présenté à ses partenaires internes et externes. Si les échanges et les réactions suscités par ce cahier nous ont amenés à préciser certaines intentions et à ajuster quelques orientations, la vision d’ensemble qui y était présentée reste entière.

Les changements proposés, qui se traduisent par un ancrage beaucoup plus profond dans l’enseignement supérieur, forment un tout cohérent, ils sont tous liés les uns aux autres. Ils sont nombreux, ils touchent des aspects très importants de l’organisation collégiale, mais ils ne remettent aucunement en question ni sa structure ni sa mission, qu’ils viendront au contraire appuyer et renforcer. Les orientations contenues dans ce mémoire sont larges, pour donner place ensuite à d’autres débats, d’autres travaux, sur leur opérationnalisation. Il n’est pas question pour nous, en effet, de tout mettre en œuvre en même temps, et trop rapidement. Nous souhaitons au contraire procéder par étapes, afin que les changements s’instaurent progressivement, dans les meilleures conditions possibles.

D’ici là, nous souhaitons que les nombreuses discussions à venir soient riches et, surtout, guidées par la volonté de garantir à la population québécoise, aux jeunes et aux adultes du Québec, le meilleur réseau collégial possible. C’est notre seul objectif, et c’est dans cet esprit constructif que nous abordons ce forum.

⁴ Fédération des cégeps, *Un cégep résolument ancré dans l’enseignement supérieur*, Cahier d’orientations, Montréal, 2004.

« Si le rapport Parent demeure un essentiel référent de l'évolution sociale du Québec, c'est qu'il a incarné une double aspiration de son époque : celle de l'entrée du Québec dans la modernité et celle de la démocratisation de la société québécoise. »

Guy Rocher, membre de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, dite « Commission Parent », 2004⁵

« L'avenir du Québec dépend très largement de l'enseignement que l'on offrira à tous les jeunes gens au terme du secondaire, en utilisant et en coordonnant toutes les énergies et les initiatives existantes. »

Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, dit « rapport Parent⁶ », 1965

⁵ Guy Rocher, « Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation », Bulletin d'histoire politique, *Le rapport Parent, 1963-2003, Une tranquille révolution scolaire?* Vol. 12, n° 2, hiver 2004, p. 119.

⁶ Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome II, Québec, 1965, paragraphe 101, p. 58.

1. DES COLLÈGES POUR LE XXI^e SIÈCLE⁷

Depuis leur création, en 1967, les cégeps ont sans cesse évolué, tout en restant fondamentalement fidèles à la mission qui leur avait été assignée au départ par les membres de la Commission Parent :

« Tels sont en bref les objectifs que nous assignons à l'enseignement préuniversitaire et professionnel : assurer au plus grand nombre possible d'étudiants qui en ont les aptitudes la possibilité de poursuivre des études plus longues et de meilleure qualité; cultiver l'intérêt et la motivation chez les étudiants, pour diminuer le nombre des échecs et des abandons prématurés; favoriser une meilleure orientation des étudiants selon leurs goûts et leurs aptitudes; hausser le niveau des études préuniversitaires et de l'enseignement professionnel; uniformiser le passage des études secondaires aux études supérieures et mieux préparer les étudiants à entreprendre ces dernières. On peut donc dire que c'est la préoccupation d'un système d'enseignement plus riche et plus large, plus souple et plus simple, plus généreux et plus démocratique [...]»⁸.

Ils ont aussi fait l'objet d'auscultations et d'interrogations régulières, comme si la société québécoise, pourtant si résolument distincte par sa langue, sa culture, son histoire, au sein du « grand ensemble nord-américain », voulait se conforter dans le choix d'un modèle si « original » : en 1973, avec le « rapport Gingras », en 1975, avec le « rapport Nadeau », en 1978 avec le *Livre blanc sur les collèges du Québec*, en 1985 avec le rapport du Conseil des collèges, en 1992 et en 1993, avec les deux commissions parlementaires sur l'enseignement collégial, en 1996, enfin, avec les États généraux sur l'éducation. Chaque fois que la question s'est posée – faut-il maintenir le cégep? –, la réponse s'est imposée : oui, le Québec souhaite préserver et développer son réseau collégial public, avec sa spécificité – étape obligatoire avant l'université, cohabitation du secteur préuniversitaire et du secteur technique –, et avec toutes ses forces.

Chaque fois que la question s'est posée – faut-il maintenir le cégep? –, la réponse s'est imposée : oui, le Québec souhaite préserver et développer son réseau collégial public, avec sa spécificité.

1.1 Des collèges au service des étudiants et du Québec

Ces forces, le document de consultation pour le forum sur l'enseignement collégial les reconnaît :

« Au cours des dernières décennies, le cégep a été un élément majeur de la stratégie éducative du Québec. Il a contribué au rattrapage considérable du retard de scolarisation de la population, en permettant une démocratisation de l'enseignement et en accueillant plusieurs générations d'étudiants aux profils

⁷ Inspiré du titre du document ministériel présentant le « renouveau de l'enseignement collégial » : *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993.

⁸ Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *op. cit.*, *Les structures pédagogiques du système scolaire*, paragraphe 269, p. 162.

divers. Il a développé un champ d'expertise pédagogique propre et il a mis en place des services et des méthodes d'encadrement adaptés aux besoins des nouvelles clientèles. Le cégep a contribué à rehausser la qualité des études sur tout le territoire du Québec. Dans toutes les régions du Québec, il a été un moteur de développement tout à fait déterminant⁹. »

C'est également ce qu'affirmait le document ministériel sur la réforme de l'enseignement collégial, en 1993 : « Le collège québécois a permis des réalisations et des acquis majeurs¹⁰ », et le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, en 1996, qui soulignait la « pertinence de maintenir l'enseignement collégial¹¹ ». Le document de consultation s'arrête toutefois à ce seul paragraphe, et il est un peu étrange de lire, quelques pages plus loin, que la « maturité des collèges », renforcée par la réforme de 1993, « redonne actualité [aux] interrogations » dont « le modèle québécois de l'enseignement collégial a fait l'objet périodiquement¹² ». Les cégeps auraient donc... trop bien évolué? Rappelons brièvement ce qu'ils ont apporté, au Québec, à leurs étudiants et à leur région, depuis plus de 35 ans :

- Au Québec et à la population québécoise, une augmentation considérable de l'accès aux études collégiales, qui est passé de 16 % dans les années soixante à 39,3 % en 1975 pour atteindre 58,1 % en 1985 – il est actuellement de 59,3 % –, et une contribution significative à l'augmentation de l'accès à l'université, qui était de 7 % dans les années soixante et qui atteint aujourd'hui 39,5 %. De sorte qu'aujourd'hui, le Québec occupe la première place, au Canada, pour ce qui est de l'obtention d'un diplôme postsecondaire chez les 25-29 ans : c'est le cas de 69 % d'entre eux au Québec, contre 63 % en Ontario, 61 % dans les provinces atlantiques et 54 % dans celles de l'Ouest¹³.

Aujourd'hui, le Québec occupe la première place, au Canada, pour ce qui est de l'obtention d'un diplôme postsecondaire chez les 25-29 ans.

Un effet conjugué de la formation préuniversitaire, qui encourage l'accès aux études supérieures tout en assurant la première étape des études universitaires, et de la formation technique, qui offre des qualifications de niveau postsecondaire très recherchées sur le marché du travail, et ce, dans toutes les régions du Québec. Nous reviendrons plus loin sur la grande qualité des études collégiales et d'un environnement éducatif particulièrement propice à l'orientation, à la réussite et à la « maturation » personnelle des jeunes de 16 à 20 ans – une étape particulièrement délicate de la vie.

⁹ Document de consultation pour le *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*, op. cit., p. 1.

¹⁰ *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, op. cit., p. 9.

¹¹ Commission des États généraux sur l'éducation, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final, Québec, 1996, p. 28.

¹² Document de consultation pour le *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*, op. cit., p. 10.

¹³ Pierre Fortin, Nathalie Havet et Marc Van Audenrode, économistes, *L'apport des cégeps à la société québécoise*, étude réalisée pour la Fédération des cégeps, Montréal, 2004, tableau 2.10, statistiques portant sur l'année 2002, p. 57.

- Au Québec et aux Québécois, toujours, une société moins inégalitaire où la classe moyenne occupe une place importante, bénéficiant d'emplois et de salaires de qualité, ce qui fait dire à Pierre Fortin, Nathalie Havet et Marc Van Audenrode que les cégeps contribuent à « la justice sociale » : « Il y a au Québec, écrivent-ils, relativement à l'Ontario, moins de personnes sous-employées et mal rémunérées et moins de personnes hautement rémunérées, mais plus de personnes pleinement employées et moyennement rémunérées. » L'accès au cégep est le même pour les jeunes issus de milieux moins favorisés économiquement que pour les jeunes plus nantis.
- Aux régions, maintenant, un véritable outil de développement économique, social et culturel : en donnant accès à l'enseignement postsecondaire dans leur milieu même, les cégeps permettent aux jeunes de rester dans leur région et d'y obtenir un diplôme qualifiant; ces techniciens qualifiés forment une main-d'œuvre précieuse non seulement pour les entreprises locales, mais également pour d'autres qui souhaitent s'installer en région; plusieurs diplômés des cégeps décident par ailleurs de créer eux-mêmes leur entreprise dans leur milieu, ce qui en accroît le dynamisme économique.

Par ailleurs les activités de recherche appliquée et d'aide technique assumées par les centres collégiaux de transfert de technologie, la formation offerte aux adultes par la formation continue ou par les services aux entreprises, l'engagement des cégeps dans les instances locales et régionales, tout cela contribue de façon remarquable à la vie socioéconomique des régions et à leur développement; sans parler de la force économique du réseau collégial lui-même, qui par ses seules activités injecte 1,5 milliard de dollars par an dans le milieu.

- Aux régions et aux étudiants, enfin, en plus de tout ce qui vient d'être évoqué : le cégep est souvent dans son milieu « le » centre socioculturel et sportif qui gère, seul ou en collaboration avec la municipalité, la bibliothèque, la salle de spectacles, les installations sportives et récréatives, la salle d'exposition; qui organise des expositions, collabore à des festivals, monte des troupes de théâtre, offre un ciné-club, etc. Sans parler des activités culturelles et scientifiques « réseau » comme *Cégeps en spectacle*, *Cégep Rock*, le concours de poésie ou le marathon d'écriture, *Science, on tourne!*, pépinières de talents, terrain d'expérimentation précieux pour les cégépiens sur le plan personnel et professionnel, sources d'inspiration et de vitalité pour chaque milieu.

1.2 La réforme de l'enseignement collégial en 1993 : un grand pas en avant

C'est ce cégep, considéré comme un atout d'un point de vue pédagogique – niveau d'enseignement particulièrement bien adapté au cheminement scolaire et personnel des jeunes –, et d'un point de vue socioéconomique – moteur de développement et facteur de progrès social dans toutes les régions du Québec –, que la société québécoise a choisi de préserver, de faire évoluer et de renforcer après chaque « questionnement ». Une volonté qui s'est exprimée de façon particulièrement claire

en 1993, lorsque, à l'issue d'une commission parlementaire au cours de laquelle près de 200 groupes se sont exprimés, le gouvernement a mis en place une réforme d'envergure, le « renouveau » de l'enseignement collégial.

Cette réforme, qui a consolidé la qualité et la cohérence des programmes, renforcé la cohésion et la concertation au sein des équipes pédagogiques, mis un accent particulier sur la réussite éducative, systématisé les pratiques d'évaluation et de reddition de comptes, favorisé les liens avec le milieu externe et les interventions pour soutenir le développement socioéconomique et culturel régional, a permis aux cégeps de faire des progrès remarquables, de faire mieux encore ce qu'ils savent faire le mieux : servir leurs étudiants et leur communauté. Mise en place entre 1993 et 1997, elle a permis notamment :

- d'augmenter les exigences et la cohérence des programmes préuniversitaires et de les concevoir conjointement avec les universités, dans une perspective de continuité « 2 + 3 » menant à l'obtention d'un baccalauréat, en passant par le DEC;
- d'enrichir la formation générale donnée à l'ensemble des étudiants, particulièrement en ce qui concerne la maîtrise de la langue maternelle et d'une langue seconde, le développement de la pensée et les habiletés intellectuelles nécessaires pour poursuivre des études universitaires ou exercer des fonctions de technicien;
- de réviser et d'élaborer les programmes techniques conjointement avec le marché du travail, afin que les étudiants soient mieux préparés à exercer leur profession et qu'ils aient les compétences qui correspondent aux besoins des entreprises;
- d'instaurer, dans tous les programmes collégiaux, ce que l'on a appelé « l'approche-programme », qui conduit tous les enseignants d'un même programme à concevoir ensemble, avec l'appui des équipes pédagogiques, tous les apprentissages que l'étudiant doit faire, dans un souci de cohérence et de complémentarité;
- de rehausser les conditions d'admission au collégial, le niveau de préparation dans les matières de base comme la langue maternelle, la langue seconde et les mathématiques, entre autres, étant les meilleurs prédictes de réussite des études supérieures;
- de fixer des objectifs plus précis en matière d'accès au diplôme collégial, de renforcer les mesures d'aide à la réussite et l'encadrement des étudiants, ce qui a mené notamment à la mise en œuvre de plans de réussite dans chacun des collèges, et à l'adoption de règlements visant à éviter les échecs multiples;
- d'adopter, dans tous les collèges, des politiques d'évaluation des apprentissages, d'évaluation des programmes et d'évaluation des ressources humaines visant à maintenir le plus haut niveau de qualité, et de créer, comme le souhaitaient les collèges, un organisme externe d'évaluation, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), ayant pour mission de témoigner de la qualité de l'enseignement collégial.

Mais elle a également eu pour effet, en leur donnant plus d'autonomie dans la gestion des programmes – ce qui leur a permis notamment d'élaborer eux-mêmes une partie des activités d'apprentissage des programmes menant à un DEC et d'élaborer entièrement les programmes courts menant à une attestation d'études collégiales (AEC), diplôme qu'ils décernent eux-mêmes – **de confirmer l'appartenance des collèges à l'enseignement supérieur** :

« L'enseignement collégial québécois appartient à l'enseignement supérieur et, comme tel, en partage la mission avec l'université. Clairement confirmée par nos dispositifs juridiques et les structures de l'État, cette appartenance à l'enseignement postobligatoire et postsecondaire entraîne, de soi, un certain registre d'exigences et de standards, comme aussi des modes de fonctionnement institutionnel et d'encadrement ministériel davantage fondés sur l'autonomie des établissements et sur leurs responsabilités académiques¹⁴. »

Cette latitude et cette marge de manœuvre accrues en matière de gestion des programmes ont été confirmées lors des États généraux sur l'éducation, en 1996, et davantage prises en compte avec le renouvellement des conventions collectives, en 2000, qui a permis aux collèges d'adapter certains éléments de la tâche des enseignants. Elles ont placé les établissements en meilleure position pour adapter leurs programmes et leurs services aux besoins de leurs étudiants, jeunes et adultes, et de leur milieu, dans un contexte financier pourtant extrêmement difficile, pour préserver le « milieu de vie » collégial dans ses multiples facettes, pour soutenir les activités socioéconomiques régionales, pour redoubler d'efforts pour soutenir la réussite. **Depuis 1993, l'enseignement collégial s'est sans cesse bonifié**, comme en témoignent certains « indicateurs de performance » :

- Le **taux de satisfaction des employeurs** à l'égard des diplômés de la formation technique est passé de 91 % en 1994 à 94,6 % en 1997 puis à **95,7 %** en 2002. Par comparaison, en **Ontario**, le taux de satisfaction des employeurs à l'égard des diplômés des programmes techniques dans les collèges d'arts et de technologie appliquée (CAAT) était de **92 %** en 2002-2003.
- Le **taux d'emploi des diplômés** de la formation technique est passé de 84,3 % en 1993 à 85,2 % en 1995, à 90,7 % en 1999, et il était de **91,9 %** en 2003. Par comparaison, en **Ontario**, le taux d'emploi des diplômés des programmes techniques dans les collèges d'arts et de technologie appliquée (CAAT) était de **87,4 %** en 2003-2004.
- Le **taux de chômage** des techniciens québécois n'était que de **5,6 %** en 2003 (6 % seulement en 2002), comparativement à un taux de 14,3 % pour les jeunes de 15 à 24 ans au Québec, et de 13,8 % pour les 15-24 ans dans l'ensemble du Canada.
- Le **taux de réussite aux cours** de l'ensemble des étudiants du collégial est passé de 82,9 % en 1993 à 86,4 % en 2002. Le taux de réussite en 1^{re} session seulement est passé, lui, de 79 % en 1993 à 83,4 % en 2003.
- Le **taux de diplomation** global (préuniversitaire et technique) pour les programmes menant au **DEC**, enfin, est passé de 60,3 % pour la cohorte de 1993 à **64,7 %** pour celle de 1997. Au secteur préuniversitaire seulement, il est passé de 63,6 % pour la cohorte de 1993 à **68,4 %** pour celle de 1998, et au secteur technique de 57 % pour la cohorte de 1993 à **62,1 %** pour celle de 1997. Le taux de diplomation des **AEC** était, quant à lui, de **77,2 %** en 2000-2001. Par comparaison, le taux de diplomation des programmes techniques dans les collèges d'arts et de technologie appliquée (CAAT), en **Ontario**, est de **57 %** (chiffres de l'année 2002-2003).

¹⁴ Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle, op. cit., p. 11.

- Par comparaison, le taux de **diplomation** des **universités québécoises** pour l'obtention du baccalauréat a augmenté, passant de 67,6 % pour la cohorte de 1992 à **70,2 %** pour celle de 1996. Et le taux d'obtention du **DES**, au Québec, a constamment diminué ces dernières années, passant de 73,7 % pour la cohorte de 1991 à **71,6 %** pour celle de 1996¹⁵.
- Enfin, en 2002, 77,4 % des diplômés de la formation préuniversitaire et 20,2 % des diplômés de la formation technique ont poursuivi directement (sans interruption) leurs études à l'université.

1.3 Le plan de développement du réseau collégial public : pour adapter l'enseignement collégial au contexte des années 2000

Le réseau des cégeps remplit donc très bien sa mission, et ce n'est pas du tout parce que « ça va mal », mais au contraire parce qu'il a rendu des services de grande qualité à la société qu'il doit continuer d'évoluer. Car la même décennie, celle des années 90, a vu le monde dans son ensemble se transformer radicalement et devenir, par définition, un monde de changement, de transformation et d'évolution constante. Toutes les sociétés, en ces années 2000, sont soumises à des mouvements perpétuels, qu'elles créent elles-mêmes par leur simple appartenance à ce qu'il est convenu maintenant d'appeler la « société du savoir » : basée sur le développement des connaissances scientifiques et technologiques, cette société ne se définit et n'avance que par sa capacité à se renouveler sans cesse, à innover, à se réinventer.

Les systèmes d'éducation, et plus particulièrement l'enseignement supérieur et la recherche, ont fortement contribué à l'avènement de cette « société du savoir ». Il est dans leur rôle et dans leur mission, en effet, de créer les connaissances et de les diffuser. Ils participent donc directement de ces changements, qui en retour les interpellent et les incitent à évoluer. L'éducation ne se contente pas de réagir, elle « interagit » avec son environnement. Dire que l'enseignement collégial doit s'adapter, changer, ce n'est donc pas vouloir le soumettre à une « logique utilitaire » mais au contraire à sa logique propre, qui est de se développer et de progresser.

Cette conscience de leur environnement et des nouveaux enjeux en émergence a incité les cégeps, en 2000, à entreprendre la vaste réflexion qui a mené à l'élaboration du plan de développement du réseau collégial public. En étant convaincus que « le collège est l'un des meilleurs outils de développement de la société québécoise¹⁶ » mais qu'un exercice prospectif, assorti d'une vision d'avenir permettant d'assurer son évolution au cours des prochaines années, était indispensable.

¹⁵ Sources : Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), *La formation technique au collégial : les employeurs s'expriment*, 1997, p. 38 et 39, et 2002, p. 54. Ministère de la formation et des collèges et universités de l'Ontario (MFCUO), *Indicateurs de rendement des collèges, Satisfaction des employeurs*, mai 2004. MEQ, *La relance au collégial*, 1994, p. 51, 1996, p. 61, 2003, p. 36. MFCUO, *op. cit.*, *Emploi des personnes diplômées*, mai 2004. MEQ, *La relance au collégial*, 2003, p. 22. Institut de la statistique du Québec (ISQ), *Tableaux statistiques, taux de chômage 2003*, avril 2004. Statistique Canada, *Enquête sur la population active 2003*. MEQ, données *SIGDEC 2003*. Service régional d'admission du Montréal métropolitain, (SRAM), *Système PSEP, séries 1 à 4*, mai 2004. MEQ, données *CHESCO version 2003*. MFCUO, *op. cit.*, *Taux d'obtention du diplôme*, mai 2004. MEQ, *Cheminement à l'université*, mai 2003. MEQ, *Résultats aux épreuves uniques de juin 1991 et 2003 et diplomation*, mars 1992 et 2004. MEQ, *Les indicateurs de l'éducation*, Édition 2003, p. 67.

¹⁶ *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec*, *op. cit.* p. 11.

Un contexte et des enjeux toujours pertinents

Les grands éléments de contexte identifiés dans ce plan restent très pertinents. Il s'agit en effet, **sur le plan international**, d'abord de la « mondialisation », comprise comme une nouvelle réalité très complexe qui se caractérise par des échanges de tous ordres, économiques, certes, mais également politiques, culturels, éducatifs, sociaux, entre les peuples et les nations; ensuite de la « société du savoir » évoquée plus haut; enfin de l'omniprésence des technologies de l'information et des communications, qui « bousculent les pratiques et ouvrent des perspectives pour transformer l'enseignement et les services¹⁷ ». Corollaires touchant directement les systèmes d'éducation : hausse des exigences en matière de qualifications, pression sur le niveau de scolarité des citoyens, concurrence entre les établissements d'enseignement à l'échelle planétaire, mobilité accrue de la main-d'œuvre, nécessité d'une comparabilité et d'une reconnaissance des diplômes d'un État à l'autre.

Quant au **Québec** et au **réseau collégial** proprement dits, le plan retient les éléments suivants :

- les baisses démographiques, qui marquent plus fortement certaines régions du Québec et posent le problème du maintien des services éducatifs et de leur qualité, ainsi que du développement de l'ensemble du territoire;
- les nouveaux profils étudiants, dont la diversification, déjà sensible au début des années 90, a continué de s'accentuer : plus grande diversité ethnoculturelle et linguistique, présence majoritaire des filles, difficultés psychosociales et personnelles de plus en plus complexes, nouveau rapport des jeunes avec l'école, qui reste l'activité principale, mais doit souvent se concilier avec un travail rémunéré, besoins particuliers des étudiants adultes;
- le renouvellement prévu du personnel dans les cégeps – près de la moitié de leurs 33 000 employés pourraient prendre leur retraite d'ici 2010;
- et l'imputabilité et la reddition de comptes, qui font désormais partie du cadre de gestion de l'ensemble de l'appareil gouvernemental et des services publics.

Il convient d'y ajouter, un an plus tard, les trois éléments suivants :

- la pression toujours aussi forte exercée sur les finances publiques par l'ensemble des services assumés par l'État, dans le secteur de la santé notamment, pression que le vieillissement de la population ne fera qu'accentuer;
- l'effort de « modernisation » de ces services entrepris par le gouvernement actuel;
- enfin, et de façon plus générale, le développement social, économique et culturel du Québec au sein de cette société du savoir mondiale et concurrentielle dans laquelle nous voulons évidemment occuper une place de choix : un objectif qui repose sur la vitalité de notre système d'éducation, et particulièrement de notre réseau d'établissements d'enseignement supérieur.

¹⁷ *Ibidem*, p. 23.

1.4 Poursuivre sa contribution au progrès du Québec

Les grands enjeux retenus par les cégeps dans leur plan de développement découlent de cette lecture, et ce sont eux qui inspirent logiquement ce mémoire. Il s'agit en effet pour eux :

- d'adapter l'ensemble des services des collèges aux nouveaux besoins et aux nouvelles exigences de la société québécoise;
- de maintenir l'accessibilité à l'enseignement supérieur collégial dans toutes les régions du Québec;
- d'augmenter la réussite et la diplomation au collégial;
- de former des diplômés mobiles sur les marchés nord-américain et mondial;
- d'adapter les modes de fonctionnement et d'organisation des collèges à toutes ces nouvelles réalités;
- d'assurer une relève de qualité dans toutes les catégories de personnel;
- de renforcer le développement professionnel de l'ensemble du personnel des collèges;
- enfin de rendre des comptes de manière efficace.

Ces nouveaux enjeux font appel, d'abord et avant tout, à la capacité d'innovation et d'adaptation constante des établissements, qui ont besoin pour les mettre en œuvre de souplesse, de flexibilité, d'une marge de manœuvre beaucoup plus importante. Comme nous l'avons bien indiqué dans notre cahier d'orientations, « plus de latitude ne suffit plus [...] ». Pour continuer d'avancer, les collèges doivent franchir une nouvelle étape et disposer des outils qui leur manquent pour faire les bons choix, ils doivent acquérir une véritable autonomie institutionnelle¹⁸ ». Non comme une fin en soi, avons-nous ajouté, mais pour qu'elle serve d'abord et avant tout les étudiants et le milieu, par des programmes encore mieux adaptés, un environnement éducatif encore plus riche, une concertation et une synergie plus grandes de toutes les ressources du collège. En conséquence, nous faisons la « déclaration » suivante :

Les cégeps doivent continuer de contribuer pour les décennies à venir au progrès social, économique, culturel, scientifique et technologique de toutes les régions du Québec. Pour ce faire, ils veulent actualiser la façon dont sont organisés et offerts les services d'enseignement collégial, en fonction des besoins des étudiants et des citoyens des années 2000, et ancrer profondément leur réseau dans l'enseignement supérieur¹⁹.

Cela dans le respect des principes de base qui animent les cégeps depuis leur création et qui sont leurs lettres de noblesse, au premier rang desquels figurent la qualité et l'accessibilité des études collégiales, et le fonctionnement en réseau, c'est-à-dire le partage d'un ensemble commun d'un collège à l'autre, qui préserve la mobilité étudiante et la comparabilité des diplômes.

¹⁸ *Un cégep résolument ancré dans l'enseignement supérieur, op. cit.*, p. 6.

¹⁹ Cette déclaration a été élaborée en mars 2004 par la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps.

Des questions et des réponses similaires dans les autres systèmes d'enseignement

Cette autonomie institutionnelle, sur laquelle nous reviendrons dans le chapitre trois, est considérée partout en Occident comme une stratégie gagnante pour consolider et assurer le développement des établissements d'enseignement supérieur, universités, collèges, instituts, écoles normales, etc. Dans les autres provinces canadiennes, aux États-Unis, en Australie, au sein de l'Union européenne, les réflexions et les réformes en cours en font toutes une de leurs principales stratégies, comme le démontre l'étude comparative réalisée pour la Fédération des cégeps par la firme Éduconseil.

Dans une « société du savoir » où le système d'éducation doit s'ajuster « selon le rythme des changements observés dans la société »; dans une situation « caractérisée par la disponibilité limitée des ressources de l'État » et par la volonté de ce dernier de mettre en place « un système d'évaluation de la performance des établissements », le rehaussement de la scolarité de la population, au niveau secondaire comme au niveau postsecondaire, la mise en valeur de la formation continue et la mise en place d'une offre de formation technique et de formation professionnelle « efficace » sont les principaux objectifs des réformes, dans tous ces systèmes, et les stratégies retenues sont de trois ordres :

- L'accessibilité géographique et économique aux études postsecondaires.
- La recherche d'une « offre de formation intégrée, [...] qui permet aux personnes d'avoir des cheminements souples et variés, et qui permet également la continuité dans la formation de manière harmonieuse ».
- L'autonomie accrue des établissements d'enseignement, « c'est-à-dire la possibilité pour ceux-ci de définir leurs orientations stratégiques et de se donner une mission adaptée aux particularités des communautés desservies²⁰ ».

Partout, donc, l'autonomie est favorisée pour renforcer l'efficacité et la pertinence des services d'enseignement supérieur, la qualité des programmes, l'adéquation avec le marché du travail et le développement socioéconomique des régions, comme nous l'écrivions dans notre cahier d'orientations. Elle s'accompagne, aussi, d'une vision plus « intégrée » de la formation, c'est-à-dire de partenariats et de maillages plus serrés entre les réseaux d'enseignement supérieur.

Partout l'autonomie est favorisée pour renforcer l'efficacité et la pertinence des services d'enseignement supérieur, la qualité des programmes, l'adéquation avec le marché du travail et le développement socioéconomique des régions.

²⁰ Éduconseil inc., *Recherche sur les modèles d'enseignement supérieur*, Résultat d'une analyse documentaire, Québec, 2004, p. 279-281 pour les extraits retenus dans cette page. Les modèles observés sont celui de l'Ontario, de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, du Kentucky, du Massachusetts, ainsi que celui de l'Union européenne, des pays de l'OCDE et de l'Australie pour les grandes tendances en enseignement supérieur.

« Il n’y a pas de modèle américain unique qui exigerait d’emblée que le Québec s’y rallie. **Le modèle québécois**, dont bien des étrangers et des organismes internationaux vantent les mérites, **est moins « original » qu’on le dit parfois** et ne constitue qu’une variante parmi de très nombreuses autres pratiquées en Amérique du Nord [...]. »

Gouvernement du Québec, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, **avril 1993**

« Par comparaison aux autres systèmes d’éducation nord-américains, **l’enseignement collégial québécois constitue**, à plus d’un titre, **une structure originale**. »

Gouvernement du Québec, Document de consultation pour le
Forum sur l’avenir de l’enseignement collégial, avril 2004

2. LE CÉGEP : UNE RÉPONSE AUX BESOINS DES ÉTUDIANTS ET DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE MODERNE

Dans ses deux premiers chapitres, le document de consultation pour le forum sur l'avenir de l'enseignement collégial évoque, d'une part, « le modèle de l'enseignement collégial québécois » et, d'autre part, le « cheminement des étudiantes et des étudiants », résumé ainsi, à la fin du chapitre 2 :

« [...] **tant de retards et d'errances dans les parcours** obligent à se demander s'il n'y a pas, dans notre système, des obstacles ou des défis qui conviennent très inégalement à l'ensemble des étudiantes et des étudiants. **Le nombre des étapes à franchir comportant des choix d'orientation, l'âge auquel ces étapes doivent se franchir, un curriculum du secondaire prioritairement conçu en fonction d'une autre étape** et d'un autre lieu institutionnel où poursuivre la formation de base, le taux de spécialisation qui s'accroît forcément avec le nombre d'étapes à franchir : ces éléments doivent figurer parmi les facteurs à considérer quand on s'interroge sur l'efficacité du système, particulièrement en ce qui touche sa capacité de répondre aux besoins des étudiantes et des étudiants et de les faire cheminer vers la réussite²¹. »

Autant on s'attarde sur la comparaison des structures avec celle des autres provinces et des États-Unis, constatant notre « originalité » à cet égard, autant on se concentre sur le Québec quand on examine le cheminement scolaire, alignant une série de statistiques qui ne sont comparées avec aucune autre. On sent ici, très nettement, un questionnement de fond sur « l'étape » préuniversitaire collégiale. Or comment savoir si la performance du Québec est bonne ou mauvaise en matière de cheminement scolaire si l'on n'a aucune base de comparaison avec d'autres systèmes? Comment savoir si notre modèle éducatif est valable ou non si on se contente d'observer les structures sans s'attarder à la performance des uns et des autres?

Comment savoir si la performance du Québec est bonne ou mauvaise en matière de cheminement scolaire si l'on n'a aucune base de comparaison avec d'autres systèmes?

Le « modèle nord-américain », qui mise sur 12 années de scolarité au primaire-secondaire et sur 4 années de collège-université de 1^{er} cycle, donne-t-il de meilleurs résultats en matière de diplomation, d'accès à l'enseignement supérieur, de scolarisation globale de la population, que notre modèle québécois avec ses 11 années de primaire-secondaire, ses 2 années de collégial et ses 3 années de 1^{er} cycle universitaire? C'est la question qu'il faut se poser. **Comparer des systèmes d'éducation n'a de sens en effet que par rapport à leurs résultats.** Or il n'y a rien de tel dans le document de consultation, qui sous-entend pourtant que la « différence » québécoise est un problème et s'interroge sur « l'efficacité de notre système ».

²¹ Document de consultation pour le *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*, op. cit., p. 23.

2.1 Un bref retour aux origines

L'extrait du rapport Parent cité au chapitre précédent est clair sur le mandat confié aux cégeps il y a 35 ans : en plus d'augmenter l'accessibilité des Québécois aux études supérieures, ils devaient en effet « cultiver l'intérêt et la motivation chez les étudiants, pour diminuer le nombre des échecs et des abandons prématurés » et « favoriser une meilleure orientation des étudiants selon leurs goûts et leurs aptitudes ».

« L'enseignement préuniversitaire et professionnel s'adressera à des étudiants dont l'orientation est en train de se cristalliser pour prendre un caractère définitif. **À 17 ou 18 ans**, un certain nombre de jeunes connaissent la carrière qu'ils veulent embrasser ou du moins le secteur du monde du travail dans lequel ils s'engageront. Tous cependant ne sont pas réalistes : leurs projets ou leur orientation peuvent encore tenir du rêve. C'est le moment pour ceux-là de peser définitivement leurs goûts et leurs aptitudes, de connaître et d'accepter leurs limites. Les autres, encore indéterminés, hésitent à prendre une décision : la diversité croissante des emplois rendra pour beaucoup le choix de plus en plus difficile. **La plupart ont donc encore besoin qu'on les aide à voir clair et à s'orienter**²². »

Le réseau collégial est conçu comme une étape cruciale, non seulement de formation, mais également d'accompagnement et de « maturation vocationnelle » pour les jeunes de 16 à 20 ans.

Dès le départ, donc, le réseau collégial est conçu comme une étape cruciale, non seulement de formation, mais également d'accompagnement et de « maturation vocationnelle » pour les jeunes de 16 à 20 ans. On doit constater la modernité de cette analyse, car les possibilités de carrière se sont

effectivement multipliées avec le développement économique et l'émergence de la « société du savoir », et il est sans doute encore plus difficile maintenant, quand on a 16 ou 17 ans, de savoir ce que l'on veut faire professionnellement. Le rôle d'orientation joué par le réseau collégial n'a donc pas surgi de nulle part, par la « mollesse » d'un système qui laisserait trop d'étudiants « s'attarder » dans l'enseignement supérieur, comme l'affirmait péremptoirement le « rapport Bédard ». Il a été conçu et voulu comme tel. Le fait qu'un tiers des cégépiens environ changent aujourd'hui de programme n'est pas un « problème », mais le signe que beaucoup d'entre eux ont encore besoin à cet âge de préciser leur orientation, ce que leur permet le système collégial, qui a beaucoup renforcé depuis 1993, on l'a dit, l'encadrement donné aux étudiants. La plupart finissent par trouver leur voie et par décrocher leur diplôme au lieu de se décourager.

C'est la raison pour laquelle, d'ailleurs, dans son avis sur l'orientation au collégial, en 2002, le Conseil supérieur de l'éducation proposait une « vision des jeunes du collégial qui présente l'indécision comme un phénomène courant de leur processus de développement » et « une conception du soutien à l'orientation qui le place au cœur des stratégies d'aide à la réussite²³ ». Nous reviendrons sur ce rôle du collégial un peu plus loin.

²² Rapport Parent, *op. cit.*, p. 164, paragraphe 272.

²³ Conseil supérieur de l'éducation, *Au collégial, l'orientation au cœur de la réussite*, Québec, 2002, 2^e et 3^e axe de développement, p. 83 et 84.

2.2 « 6 + 5 + 2 = 13 », la meilleure équation

Pourquoi ce choix? Il faut rappeler, encore, le travail colossal effectué par les membres de la Commission Parent, qui avaient non seulement analysé toutes les faiblesses de l'ancien système²⁴, mais également observé, par une série de séjours dans les provinces canadiennes, aux États-Unis et en Europe, les autres systèmes d'éducation. Or, comme l'a rappelé Guy Rocher dans une entrevue accordée au quotidien *Le Devoir* le 5 décembre 2003, « partout, l'absence d'une transition entre le secondaire et l'université se faisait cruellement sentir ». Y compris dans les modèles « K-12²⁵ », pour reprendre la terminologie du document de consultation, déjà très répandus en Amérique du Nord.

Ce n'est donc pas par simple goût de l'innovation que les membres de la Commission Parent proposent, dans leur rapport, un découpage différent pour le Québec : ils veulent conjuguer cette réponse au besoin d'une transition entre le secondaire et l'université, à l'objectif collectif d'amener le plus grand nombre possible de jeunes à terminer 13 années de scolarité, et à une autre constatation qu'ils font au terme d'une analyse approfondie des caractéristiques, des besoins particuliers des jeunes et de leur comportement dans le système scolaire :

« Tout d'abord, **l'enseignement secondaire ne doit pas durer trop longtemps; autrement, il retarde inutilement les progrès de l'étudiant** et risque d'énervier sa motivation. C'est ce qui nous a conduits à recommander pour tous un cours secondaire qui ne dépasse pas cinq années. Par contre, l'étudiant n'est pas prêt à entreprendre des études supérieures spécialisées avant l'âge de 18 et même 19 ans [...]; il doit passer dans un établissement offrant un climat, un règlement et des conditions de travail qui mettent l'accent sur l'effort personnel et l'initiative individuelle, ce qui justifie une coupure complète avec le secondaire²⁶. »

Aux États-Unis, un « K-12 » remis en question

Le découpage éducatif québécois a donc été pensé et bien pensé. Pour le remettre en question, il ne suffit pas de dire qu'il est différent, il faut démontrer qu'il fonctionne moins bien que les autres. Or le cas des États-Unis est plutôt édifiant à cet égard : la performance du primaire-secondaire dans le réseau public (« K-12 ») est tellement insatisfaisante qu'un projet a été mis sur pied il y a trois ans, l'*American Diploma Project*²⁷ (ADP), pour convaincre les États et le gouvernement fédéral de

²⁴ Qui se présentait alors sous des formes extrêmement variées dans la qualité, le contenu et la durée des formations, selon que l'on était francophone ou anglophone, qu'il s'agissait du réseau public ou privé, etc. Le *Bulletin d'histoire politique* consacré au bilan du rapport Parent, *op. cit.*, en fait largement état : « Confusion des structures, cloisonnements inutiles, dispersion des forces, des énergies et des ressources, injustice à l'endroit d'une partie des étudiants du secteur public et du secteur privé, gaspillage pour l'ensemble de la société, tels sont les principaux ratés du système que Paul Gérin-Lajoie a comparé à une macédoine et qu'avec le recul on peut facilement qualifier de fouillis. » p. 52 et 53.

²⁵ « K-12 » pour 12 années de scolarité au primaire-secondaire. Elles sont découpées très différemment, toutefois, selon le système observé : 6 + 6, 7 + 5, ou 8 + 4.

²⁶ *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, tome II, *op. cit.*, p. 161 et 162, paragraphe 268.

²⁷ Ce projet regroupe trois organismes de recherche à but non lucratif qui ont pour mandat de soutenir les États américains dans leurs réformes éducatives et de promouvoir l'avancement de l'éducation.

rehausser le niveau de la formation afin que cette dernière permette véritablement de poursuivre des études supérieures et de fonctionner sur le marché du travail. « Pour de nombreux diplômés, l'école secondaire américaine n'est qu'une promesse non tenue », écrit l'ADP. Il note que 60 % des employeurs américains se plaignent des lacunes des diplômés du secondaire en grammaire, en orthographe, en écriture et en mathématiques, et que moins de la moitié des diplômés du secondaire qui entreprennent des études collégiales obtiennent un diplôme collégial. L'ADP propose aux États et au gouvernement fédéral de nouveaux standards de compétences en anglais langue maternelle et en mathématiques, que tous les diplômés du secondaire sans exception devraient avoir atteints à la fin de leur 12^e année.

Mais ce n'est pas tout : le gouvernement américain lui-même a mis sur pied, en 2001, une « Commission nationale sur la 12^e année du secondaire », la *Senior Year*, accusée par les élèves d'être « ennuyeuse », d'entraîner des « pertes de temps » et de ne pas préparer adéquatement au collège : « Des recherches récentes démontrent que les diplômés du secondaire qui suivent un *college preparatory program* sont beaucoup plus susceptibles de s'inscrire au collège et d'y obtenir un diplôme que les étudiants qui ont terminé le programme secondaire *régulier* », écrit la Commission, qui s'amuse du surnom donné par les élèves, les parents et les enseignants à la 12^e année : « *Senioritis* », soit une « maladie bénigne saisonnière qui paralyse les jeunes et les rend incapables de poursuivre leur progression scolaire. » Elle en conclut que « si les élèves sont prêts pour les études postsecondaires à 16 ou à 17 ans, on devrait les encourager à s'y engager », et recommande, dans son rapport final, de créer une voie de formation particulière, en enseignement supérieur, pour les accueillir²⁸.

Des découpages plus diversifiés en Europe

Ajoutons qu'ailleurs le « K-12 » n'est pas une panacée, comme le montre un bref regard sur la structure de différents systèmes européens. Dans la plupart d'entre eux, en effet, il y a 13 ans de scolarité avant d'entrer à l'université, comme au Québec : c'est le cas, par exemple, en Norvège, en Italie, au Portugal, en Allemagne, et même en Belgique où l'on peut passer, après 12 ans de primaire-secondaire, par une « 13^e année » qui assure, soit une préparation à l'université, quand on a suivi une filière « d'enseignement général », soit une spécialisation ou un perfectionnement quand on est passé par une filière professionnelle ou technique.

En France, par ailleurs, il faut constater que le 2^e cycle du secondaire, dans lequel les élèves s'engagent après 9 ans de scolarité primaire (5 ans) et secondaire (4 ans), s'apparente par certains aspects à un cycle préuniversitaire : les élèves passent du collège au « lycée », changent de campus la plupart du temps, et sont soumis à un régime pédagogique qui met l'accent, dans les apprentissages, sur l'autonomie. Les deux dernières années de ce cycle, tout particulièrement, ressemblent au cycle préuniversitaire québécois, puisque c'est à ce moment que les élèves choisissent la

²⁸ National Commission on the High School Senior Year, *Raising Our Sights : No High School Senior Left Behind*, 2001. Traduction de la Fédération des cégeps.

filière – littéraire, scientifique, économique, etc. – qu’ils poursuivront ensuite à l’université.

2.3 Le cheminement scolaire au Québec : beaucoup plus fluide qu’ailleurs

Le document de consultation pour le forum sur l’enseignement collégial insiste d’autre part sur le fait que, au Québec, « des retards importants sont observés dans la poursuite des études et l’obtention du DEC²⁹ ». Il commence par constater que « près de 20 % de la clientèle qui en est à sa première inscription au collégial a un âge plus élevé que l’âge prévu de 17 ans ». On comprend mal l’intérêt de cette observation quand on sait qu’un nombre important de jeunes redoublent au primaire ou au secondaire, ce que le document lui-même indique un peu plus loin, soulignant que 20 % des jeunes de la 3^e secondaire ont 15 ans et non l’âge normal de 14 ans – ils en auront donc 18 en arrivant au cégep. Le fait que 11,5 % des nouveaux inscrits au cégep aient 18 ans, et non 17, ne donne aucune information particulière sur le collégial, le problème du redoublement appartenant entièrement au niveau précédent.

Une « discontinuité » beaucoup moins marquée qu’ailleurs au Canada

La « discontinuité » des études, c’est-à-dire la tendance à interrompre ses études entre deux niveaux, se mesure en elle-même, par la proportion d’élèves qui ne sont pas passés directement du secondaire au collégial et qui courent, selon le document de consultation, « deux fois plus de risque de ne pas compléter leurs études collégiales ». Or c’était le cas, à l’automne 2002, de 8 % des détenteurs d’une sanction d’études secondaires³⁰. Il faut certainement prendre ce phénomène au sérieux, même si la proportion d’élèves concernés demeure, somme toute, limitée : notamment en faisant valoir, dès le secondaire, l’intérêt d’un cheminement « continu », et en accordant une attention particulière, au collégial, dans le cadre des plans de réussite, à cette catégorie d’étudiants.

Un regard sur la situation telle qu’elle se présente dans les autres provinces canadiennes devrait nous conduire, par ailleurs, à relativiser, une fois encore, cette situation au Québec. L’enquête auprès des jeunes en transition de Statistique Canada publiée en 2001 indique en effet que le Québec se distingue par son excellente performance à cet égard :

²⁹ Document de consultation pour le *Forum sur l’avenir de l’enseignement collégial*, op. cit., p. 17.

³⁰ *Ibidem*, p. 19.

Diplômés du secondaire qui poursuivent immédiatement leurs études postsecondaires, qui le font dans les 12 mois suivants ou qui ne sont pas encore inscrits après 12 mois

Province	Passage immédiat du secondaire au postsecondaire	Retard (passage dans les 12 mois suivant l'obtention du diplôme secondaire)	« Non-participation » (passage plus de 12 mois après l'obtention du diplôme secondaire)
Québec	77 %	17 %	6 %
Ontario	62 %	21 %	17 %
Alberta	45 %	25 %	29 %
Colombie-Britannique	51 %	19 %	30 %
Nouvelle-Écosse	66 %	15 %	19 %
Nouveau-Brunswick	58 %	16 %	26 %

C'est donc au Québec que la « discontinuité » entre le secondaire et le collégial – c'est-à-dire l'interruption des études – est la moins prononcée; c'est également au Québec que les jeunes diplômés du secondaire sont les moins nombreux (6 % seulement) à ne pas entreprendre d'études postsecondaires après plus de 12 mois d'interruption – contre 17 % en Ontario et 30 % en Colombie-Britannique. Constatations qui portent les auteurs de l'étude à écrire :

« Le système des cégeps au Québec permet une transition relativement facile entre les établissements secondaires et postsecondaires et on peut donc s'attendre à moins de report d'inscription aux études postsecondaires dans cette province. [...] **le système des cégeps du Québec facilite davantage la poursuite d'études postsecondaires que les systèmes des autres provinces**³¹. »

Quel contraste entre cette affirmation, formulée par un organisme externe, et le regard sévère du gouvernement du Québec sur son propre système collégial. Cette analyse rejoint les conclusions des trois auteurs de l'étude sur l'apport des cégeps, qui soulignent leur « puissante force d'attraction des jeunes Québécois au-delà du niveau postsecondaire³² » et ajoutent qu'elle compense le fait que « les jeunes du secondaire, au Québec, décrochent en plus grand nombre et de manière plus définitive qu'ailleurs au Canada³³ ». Ajoutons, par ailleurs, que l'interruption des études entre deux étapes n'est pas nécessairement négative : beaucoup de jeunes prennent cette décision pour voyager, travailler à l'étranger, explorer le monde, des expériences extrêmement valorisantes sur le plan personnel et souvent valorisées, également, sur le marché du travail. Sans oublier que certains d'entre eux attendent tout simplement d'être admis dans le programme de leur choix.

³¹ Statistique Canada, *Qui poursuit des études postsecondaires et à quel moment : parcours choisis par les jeunes de 20 ans*, par Joanna Tomkowicz et Tracey Bushnik, Éducation, compétence et apprentissage, Documents de recherche, Ottawa, 2003, tiré du tableau b-1, p. 24.

³² *L'apport des cégeps à la société québécoise*, op. cit., p. 56.

³³ *Ibidem*, p. 7. S'appuyant sur l'*Enquête de suivi de 1995 auprès des sortants* de Statistique Canada, le rapport indique que 18 % des Québécois ont « décroché des études secondaires », contre 12 % en Ontario, 14 % dans les provinces de l'Ouest et 16 % dans celles de l'Atlantique (tableau 2.1, p. 39).

Une durée normale

Quant à la durée des études collégiales – 4,9 trimestres au secteur préuniversitaire au lieu de 4 et 6,6 trimestres en formation technique au lieu de 6 –, que le document interprète comme un « allongement » des études par rapport au « nombre prévu » de trimestres, elle se compare très bien, d'une part, avec ce que l'on constate dans les universités québécoises, soit 3,6 années en moyenne pour obtenir le baccalauréat au lieu de 3³⁴. Il semble « normal », là encore, dans l'enseignement supérieur québécois, de consacrer à ses études presque un trimestre de plus que la « durée prévue ». Un « allongement » qui, rappelons-le, n'entraîne aucun coût supplémentaire pour l'État quand les cours sont réussis – ce sont les échecs qui coûtent cher³⁵.

D'autre part, ce concept de « durée prévue » est inadéquat, et un peu dépassé. Inadéquat, en formation technique particulièrement, où certains programmes sont tellement lourds que les étudiants ne peuvent pas les suivre en trois ans, mais doivent les étaler sur trois ans et demi ou quatre ans. Le ministère de l'Éducation lui-même l'a souligné dans une étude sur la réussite en formation technique³⁶, et c'est ce qui nous amène à formuler un peu plus loin une recommandation sur le format des programmes techniques. Inadéquat aussi par rapport à la mission d'orientation du collégial, qu'elle contredit en soi : qui dit quête d'orientation dit forcément changement de programme, changement de réseau parfois – retour vers la formation professionnelle, par exemple –, et donc « délai » par rapport au « temps prescrit », léger allongement de la durée totale des études; le trouver anormal, c'est questionner le rôle d'orientation du cégep.

Concept un peu dépassé, aussi, si l'on se réfère aux valeurs et aux choix des étudiants d'aujourd'hui : ils travaillent souvent pendant leurs études – c'est le cas de plus de la moitié d'entre eux³⁷ –, ils assument de nouvelles responsabilités familiales, ils s'investissent dans des activités parascolaires, bref, réussir, pour eux, « c'est d'abord se développer, au regard d'objectifs personnels, et ce, dans un univers qui déborde le champ scolaire³⁸ ». Pour beaucoup d'étudiants, le « défi » d'effectuer son parcours scolaire dans les temps prévus n'est donc pas l'objectif premier, celui de trouver leur voie et de réussir leurs études tout en se réalisant sur le plan personnel étant essentiel.

³⁴ *Ibidem*, p. 17 et 18 : « Au niveau universitaire, la durée théorique d'acquisition du baccalauréat est de trois ans dans 80 % des cas et de quatre ans dans 20 % des cas, de sorte que la durée réglementaire moyenne d'obtention du diplôme est de 3,2 années. [...] la durée excédentaire à ce niveau est de 0,4 année. Elle est un peu moins importante, en proportion, qu'au niveau collégial, mais cela est tout à fait normal : la clientèle universitaire est plus âgée et a eu plus de temps pour trouver son chemin dans l'univers des spécialités. » En moyenne, les étudiants du secteur préuniversitaire dépassent de 23 % la « durée prévue » des études, ceux du secteur technique de 10 % et ceux du 1^{er} cycle universitaire de 13 %.

³⁵ Au cégep, le financement est attribué par cours et non par « équivalent temps complet ».

³⁶ Ministère de l'Éducation, *Obtenir son DEC quand on s'inscrit en formation technique : une course à obstacles ?* Un bilan diagnostique de la diplomation au DEC technique, Québec, 2003.

³⁷ 56,4 % des étudiants ont un travail rémunéré, selon les résultats de l'enquête *Aide-nous à te connaître* 2003 réalisée pour les collèges par le Service d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), 14 heures par semaine en moyenne – mais 15 h et plus pour 31 % des étudiants.

³⁸ Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial, Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Québec, 1995, p. 30.

Enfin, une comparaison avec les autres provinces canadiennes montre que c'est au Québec qu'on met le moins de temps pour faire ses études supérieures. Selon des données du Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC), en effet, le nombre d'années d'études secondaires, collégiales et universitaires accumulées par les jeunes de 17 à 25 ans pour obtenir leur baccalauréat est plus faible au Québec : 8 ans en moyenne, contre 9 ans pour l'ensemble du Canada, et 8,2 années pour l'Ontario³⁹. Le « problème » de l'allongement des études chez les jeunes Québécois est donc relatif.

C'est au Québec qu'on met le moins de temps pour faire ses études supérieures.

Des étudiants beaucoup moins indécis qu'ailleurs

Les auteurs du rapport Parent voyaient par ailleurs, dans la cohabitation du secteur préuniversitaire et du secteur technique, une des conditions favorables pour faciliter l'orientation :

« Le large choix de cours différents offerts sur un même campus donnera à chaque étudiant l'occasion de mieux connaître ses aptitudes et ses limites, et la chance de se perfectionner dans le domaine choisi. On évitera ainsi à ceux qui n'ont pas les aptitudes nécessaires pour y réussir de s'aventurer dans des études supérieures coûteuses pour eux et pour la société; ils trouveront sur place le cours technique ou professionnel qui leur convient et se prépareront sans retard à gagner leur vie. Par contre on peut espérer qu'un plus grand nombre d'étudiants qui y sont aptes poursuivront les études préparatoires à l'université [...]»⁴⁰.

Le cégep favorise l'orientation des jeunes Québécois, qui sont beaucoup plus nombreux à poursuivre directement leurs études supérieures que les jeunes des autres provinces.

Or ces objectifs se sont bel et bien réalisés : le cégep favorise l'orientation des jeunes Québécois, qui sont beaucoup plus nombreux à poursuivre directement leurs études supérieures que les jeunes des autres provinces – ce que la gratuité des études collégiales, au Québec, encourage également. Le tableau suivant illustre une fois de plus le rôle crucial du cégep à cet égard :

³⁹ *L'apport des cégeps à la société québécoise, op. cit.*, tableau 1.2, p. 20.

⁴⁰ *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, op. cit.*, p. 156 et 157, paragraphe 260.

Principale raison donnée par les diplômés du secondaire pour ne pas avoir poursuivi d'études postsecondaires, régions du Canada (en pourcentage)⁴¹

Principale raison donnée	Atlantique	Québec	Ontario	Ouest
Notes trop basses	12	13	6	5
Pas d'intérêt pour les études	13	17	7	8
Indécision sur l'orientation	10	3	20	12
Éloignement de l'école	4	5	2	2
Bon emploi disponible	5	10	5	8
Manque d'argent	26	13	23	27
Autres raisons	30	38	38	37
Total	100	100	100	100

Qu'y voit-on? Que, à l'exception du Québec, l'indécision sur l'orientation est le 2^e facteur en importance pour expliquer la non-poursuite des études postsecondaires au Canada, juste après le manque de ressources financières : 20 % des étudiants qui n'ont pas poursuivi d'études collégiales ou universitaires en Ontario, 12 % dans les provinces de l'Ouest et 10 % dans celles de l'Atlantique invoquent ce motif pour expliquer leur décision. À ce moment précis, en effet, tout est joué, ils doivent faire des choix d'orientation définitifs. Au Québec, au contraire, les étudiants ont une ou deux années de plus pour poursuivre leur démarche d'orientation, au sein d'un système différent, le cégep, qui mise « sur l'effort personnel et sur l'initiative individuelle⁴² », comme l'indiquait le rapport Parent.

Le système québécois est donc beaucoup plus performant que les autres, l'indécision sur l'orientation, qui caractérise beaucoup de jeunes au sortir du secondaire, n'étant pas un obstacle à la poursuite des études postsecondaires, puisque le processus de maturation s'y poursuit. La différence avec l'Ontario est particulièrement frappante : malgré 12 années de primaire-secondaire, un grand nombre d'élèves ne savent toujours pas ce qu'ils veulent faire professionnellement, raison pour laquelle beaucoup d'entre eux arrêtent là leur parcours scolaire.

Ce portrait, basé sur des analyses comparatives avec les autres provinces canadiennes, est très loin du diagnostic inquiétant dressé par le document de consultation dans son chapitre sur le cheminement scolaire au Québec. On est très loin aussi des arguments avancés par les commissions scolaires dans le « rapport Bédard », qui stigmatisait les cégeps pour une mauvaise performance en cette matière, alors qu'elle se révèle dans les faits souvent supérieure, sinon tout à fait comparable, à celle des autres provinces.

2.4 Filière préuniversitaire et cohabitation : un modèle pédagogique unique pour les « 16-20 ans »

Cette performance, c'est à l'existence du cégep, qui fait cohabiter la formation préuniversitaire et la formation technique, que le Québec la doit. C'est ce modèle précis, en effet, qui favorise l'accès aux études supérieures, la continuité des études,

⁴¹ *L'apport des cégeps à la société québécoise, op. cit.*, p. 50.

⁴² *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, op. cit.*, p. 161 et 162, paragraphe 268.

l'orientation et, plus globalement, le haut niveau de scolarisation postsecondaire de la population québécoise. Grâce à la qualité et au dynamisme de sa filière préuniversitaire, grâce également au développement, par cette filière tout particulièrement, d'une pédagogie spécialement adaptée aux caractéristiques des cégépiens, qui ont dans leur grande majorité entre 16 et 20 ans, et par la « coexistence », enfin, du secteur préuniversitaire et du secteur technique, qui présente de nombreux avantages.

« Le préuniversitaire » : une mission bien accomplie

Même si les membres de la Commission Parent avaient souhaité la parité à cet égard, c'est le secteur préuniversitaire qui accueille, encore aujourd'hui, le plus de nouveaux étudiants⁴³. Avant d'y voir un problème, il faut peut-être y voir l'intérêt des jeunes Québécois pour les études supérieures, et s'en réjouir, tout en poursuivant les efforts pour augmenter les inscriptions en formation technique. Il faut constater, aussi, les bons résultats obtenus par les étudiants du préuniversitaire, dont le taux de diplomation est très comparable à celui du premier cycle universitaire – 68,4 % pour l'un et 70,2 % pour l'autre.

Les étudiants y trouvent, en effet, un éventail de programmes à la fois diversifié et circonscrit, qui préserve l'équilibre entre une offre trop large – qui entraînerait une spécialisation prématurée –, et une offre trop étroite – qui donnerait un niveau de formation beaucoup trop général⁴⁴ : huit programmes en tout, couvrant tous les grands champs d'études et prévoyant différents parcours, certains plus enrichis, comme *Sciences, Lettres et Arts*, le baccalauréat international ou les « double DEC », d'autres associant deux types d'engagement, comme le programme Sports-Études. À la fois « préuniversitaires », en ce qu'ils développent les habiletés intellectuelles nécessaires pour poursuivre des études supérieures, et « universitaires », puisqu'ils donnent les fondements scientifiques propres à chaque domaine, de l'introduction au début de la spécialisation, toujours dans la logique « 2 + 3 ».

Les détenteurs d'un DEC préuniversitaire ont, par rapport aux étudiants admis dans les universités québécoises sur d'autres bases, plus de connaissances et d'habiletés intellectuelles, mais aussi une motivation accrue pour les études, plus de maturité intellectuelle, plus d'autonomie, plus de tolérance et d'ouverture sur le monde, un choix d'orientation plus sûr.

Ce modèle pédagogique, comme en témoignent d'ailleurs certains professeurs d'université⁴⁵, donne d'excellents résultats : les détenteurs d'un DEC préuniversitaire ont, par rapport aux étudiants admis dans les universités québécoises sur d'autres bases, plus de connaissances et d'habiletés intellectuelles, mais aussi une motivation accrue pour les études, plus de maturité intellectuelle, plus d'autonomie, plus de tolérance et d'ouverture sur le monde, un choix d'orientation plus sûr. Le projet ICOPE sur le cheminement scolaire des étudiants,

⁴³ À l'automne 2003, 51,9 % des étudiants se sont inscrits au secteur préuniversitaire, 40,2 % au secteur technique et 7,9 % en accueil et intégration, selon les données recueillies en août 2003 par la Fédération des cégeps.

⁴⁴ Fédération des cégeps, *Étude sur le secteur préuniversitaire collégial au Québec*, Montréal, 2004.

⁴⁵ Notamment dans le cadre des évaluations de programmes collégiaux menées par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

mené depuis plus de dix ans par le réseau de l'Université du Québec, le confirme, puisque l'obtention du DEC préuniversitaire y est identifiée, très précisément, comme une des conditions favorables de réussite à l'université⁴⁶ – notamment par rapport à des étudiants venant de l'extérieur du Québec et admis sur d'autres bases que le DEC.

Bref, le préuniversitaire... prépare très bien à l'université. Il peut compter pour cela sur un corps professoral de très grande qualité, qui a développé depuis 35 ans, par ses activités de recherche et de perfectionnement, des approches pédagogiques spécifiquement adaptées à ce niveau d'enseignement et à la transition entre le secondaire et l'université.

Un environnement conçu pour les « 16-20 ans »

Si le cégep se distingue, en effet, c'est par cette attention particulière qu'il accorde au parcours scolaire, professionnel et personnel des « 16-20 ans ». Grâce à cette expertise pédagogique unique, et grâce à la configuration de son environnement éducatif. Les jeunes qui entrent au cégep, en effet, vers 16, 17 ou 18 ans, sont en transition entre la fin de l'adolescence et le début de l'âge adulte, et traversent de ce fait une période de leur vie particulièrement délicate. Jacques Roy, professeur au Cégep de Sainte-Foy⁴⁷, parle d'une « quête identitaire préalable à la définition de leur propre avenir », et Hélène Allaire, conseillère pédagogique au Cégep Marie-Victorin, évoque une « période où ils ont le plus grand nombre de choix à faire – orientation, programme, mode de vie (travail, famille, amis, vie sexuelle) –, qui les placent devant de nombreux changements et supposent de multiples adaptations⁴⁸ ».

« Période d'indécision », marquée par la « fragilité des choix », mais aussi étape où l'estime de soi se développe et où « les jeunes ont besoin de nourrir un sentiment de compétence, d'être reconnus en même temps qu'ils recherchent l'indépendance. Ils ont besoin de développer leur autonomie, de mieux connaître leur potentiel, d'explorer et d'avoir des projets, accompagnés des moyens nécessaires pour les réaliser⁴⁹. »

L'environnement collégial est conçu pour répondre à ce besoin d'autonomie et d'encadrement, d'engagement personnel et de soutien, de réussite scolaire et d'affirmation de soi. En classe, par une pédagogie « active », par un encadrement individualisé des étudiants et par la taille des groupes, plus restreinte qu'à l'université. Et à l'extérieur de la classe, par la disponibilité des aides pédagogiques individuels, des conseillers d'orientation et des conseillers en information scolaire et professionnelle, par la qualité des services et par la richesse et la diversité du « milieu de vie collégial », de ses activités parascolaires.

⁴⁶ ICOPE : Indicateurs de conditions de poursuite des études.

⁴⁷ Jacques Roy est aussi chercheur à l'Observatoire Jeunes et Société. Cette citation est tirée du mémoire qu'il a préparé dans le cadre du *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, Les jeunes et l'avenir des cégeps*, Québec, 2004, p. 4.

⁴⁸ Hélène Allaire, *Enseigner au collégial : fondements et défis*, conférence donnée au Cégep de Sainte-Foy lors d'une journée de perfectionnement pour le personnel professionnel, 5 mars 2004.

⁴⁹ *Ibidem*.

Un milieu de vie bâti autour des étudiants

Car, au-delà du cheminement et de la réussite des étudiants, qui sont au cœur de leur mission, les cégeps veulent offrir un environnement où les jeunes peuvent se réaliser sur d'autres plans, explorer d'autres univers culturels, s'engager socialement ou politiquement – ce qui a aussi des effets positifs sur la motivation et la persévérance scolaire. Équipes sportives, associations, radio ou journal étudiant, troupes théâtrales ou musicales, clubs scientifiques, informatiques, clubs de cinéma, de photographie, de voyages, tutorat auprès de leurs pairs dans les centres d'aide à la réussite, projets de bénévolat dans le milieu communautaire, etc., de multiples possibilités existent pour les étudiants, qui sont libres, comme tout citoyen, de s'y engager ou non. S'ils le font, les cégeps le reconnaissent à travers des galas du mérite étudiant, des programmes de soutien aux élèves engagés, des remises de prix, des certificats, etc. Des travaux sont en cours, actuellement, pour reconnaître plus officiellement encore l'engagement étudiant, notamment sur le bulletin⁵⁰.

Les cégeps veulent offrir un environnement où les jeunes peuvent se réaliser sur d'autres plans, explorer d'autres univers culturels, s'engager socialement ou politiquement.

Le cégep est donc un lieu de rencontre, de partage et d'ouverture. Une ouverture qui se manifeste aussi par l'organisation de stages à l'étranger pour les étudiants et par des opérations de coopération menées dans des pays du tiers-monde, à travers lesquelles les jeunes cégépiens collaborent avec les populations pour mener à bien des projets de développement locaux. Elle s'incarne également par l'accueil dans les cégeps d'étudiants étrangers, et par l'introduction, dans les programmes collégiaux, d'éléments de formation internationale et interculturelle. Elle s'incarne enfin par les activités de coopération internationale menées par les collèges dans de nombreux pays.

Cet environnement éducatif unique se préoccupe, par ailleurs, du bien-être personnel de ses étudiants, en mettant à leur disposition un ensemble de ressources professionnelles et techniques auxquelles ils peuvent s'adresser en cas de besoin : services d'aide financière et fonds de dépannage; services de santé; services de placement étudiant; psychologues, travailleurs sociaux et agents de milieu formés pour appuyer les étudiants aux prises avec différents types de problèmes psychosociaux; équipes et plans d'action organisés autour de la prévention du suicide; malgré des moyens financiers limités, les collèges ont toujours voulu préserver ces services particulièrement essentiels pour les « 16-20 ans ». C'est pour leur permettre de faire plus et mieux que la Fédération des cégeps a entrepris une étude sur la situation des services de santé et des services psychosociaux dans les collèges, afin de cerner les nouveaux besoins et de favoriser la mise en place, avec le soutien financier du gouvernement, de nouvelles mesures.

⁵⁰ Depuis l'automne dernier, au sein d'un « comité tripartite » composé de représentants du ministère de l'Éducation, de la Fédération étudiante collégiale du Québec et de la Fédération des cégeps.

Un environnement éducatif centré sur la réussite de ses étudiants

La mise en œuvre des plans de réussite a renforcé la qualité et l'efficacité du soutien à la réussite dans les collèges.

Le cégep se distingue, aussi, par la priorité accordée à la réussite de ses étudiants. La Fédération des cégeps vient de produire un document entièrement consacré à cette question, résultat de plusieurs mois d'échanges et de réflexions et portrait fidèle des travaux qui se

terminent dans les collèges pour mettre en œuvre, dès l'automne prochain, une nouvelle génération de plans de réussite⁵¹. À travers l'évaluation des premiers plans, on constate les progrès accomplis au cours des quatre dernières années : mobilisation et concertation accrue du personnel autour de la réussite, culture de la réussite imprégnant toutes les interventions pédagogiques, efficacité de nombreuses mesures de soutien et d'encadrement, meilleure connaissance des problématiques et du profil des étudiants; la mise en œuvre des plans de réussite a renforcé la qualité et l'efficacité du soutien à la réussite dans les collèges – déjà très développé depuis 1993. L'évolution des indicateurs est d'ailleurs très encourageante à cet égard puisque le taux de réussite des nouveaux étudiants en première session a progressé – de 82,6 % en 2000-2001 à 83,4 % en 2003-2004 -, ainsi que le taux de réinscription en 3^e session – de 80,9 % en 2000-2001 à 82,2 % en 2002-2003⁵².

Les collèges veulent poursuivre, faire encore mieux : à travers un second plan de réussite plus systémique et plus intégré, mettant à contribution l'ensemble des directions et des services du collège, autour d'objectifs partagés; à travers des actions mieux coordonnées et mieux ciblées, engageant la responsabilité de tous les acteurs, étudiants, enseignants, professionnels, personnel de soutien, équipe de direction, mais aussi parents et milieu du travail; en faisant porter leurs interventions sur le programme de l'étudiant, particulièrement au cours de la première session d'études – afin notamment de faciliter la transition secondaire-collégial et de consolider le choix d'orientation – et au moment du passage de la deuxième à la troisième session, cap au-delà duquel la plupart des étudiants poursuivent leurs études jusqu'à l'obtention du diplôme.

Les efforts accomplis par chaque établissement du réseau, au cours des derniers mois, pour évaluer leur premier plan, concevoir et élaborer le second, mobiliser tous les acteurs, mettre en place de nouvelles stratégies et de nouvelles mesures, témoignent de leur engagement plein et entier, au quotidien, dans la réussite de leurs étudiants.

⁵¹ Fédération des cégeps, *Les plans de réussite des collèges : constats, orientations et recommandations pour les trois prochaines années, Une analyse prospective de la Fédération des cégeps*, Montréal, 2004.

⁵² Source : PSEP (Profil scolaire des étudiants par programme), Service régional d'admission du Montréal métropolitain, cohorte A (nouveaux inscrits), avril 2004.

La cohabitation, un modèle social progressiste

Dans cet environnement éducatif convivial, mais exigeant, les étudiants du secteur préuniversitaire « cohabitent » avec ceux du secteur technique, comme c'est le cas, il faut le rappeler, dans beaucoup de collèges canadiens et américains qui offrent à la fois des programmes menant à l'université et des programmes de formation professionnelle et technique⁵³. Mais cette cohabitation, constatée ailleurs, est plus prononcée au cégep, pour des raisons liées à sa mission même, qui veut favoriser les échanges et les liens entre les deux secteurs et faciliter l'exploration d'autres domaines du savoir.

En plus de partager le même campus, les mêmes services, les mêmes activités, les étudiants des deux secteurs y reçoivent en effet une formation générale commune, qui vise à leur donner le même bagage culturel et les mêmes outils intellectuels, essentiels à trois titres : pour poursuivre des études universitaires ou s'intégrer pleinement sur le marché du travail, pour se développer sur le plan individuel et personnel, et pour jouer pleinement son rôle de citoyen. **Dans ce modèle, les futurs techniciens et les futurs bacheliers sont compagnons de classe, ils étudient ensemble, discutent, se lient d'amitié.** Cela favorise les réflexions sur le cheminement vocationnel, que les ressources professionnelles du collège, qui connaissent bien la réalité des deux secteurs, viennent appuyer. La formation préuniversitaire est aussi une porte d'entrée pour le secteur technique, et vice versa.

En dehors des avantages précieux que chacun en retire individuellement, **ce compagnonnage intellectuel a aussi eu pour résultat de valoriser la formation technique et de favoriser l'émergence au Québec, comme nous l'avons indiqué, d'une société où les inégalités sont moins prononcées.** Cela rejoint l'objectif de démocratisation de la Commission Parent, et doit être considéré comme un avantage du modèle québécois dans son ensemble, que le gouvernement affirme vouloir préserver, indépendamment de la modernisation de son appareil administratif.

2.5 La « spécificité » québécoise, une vérité toute relative

Le document de consultation consacre plusieurs pages à ce « caractère unique » du modèle éducatif québécois : pas de 12^e année, pas de « collèges offrant le 1^{er} cycle universitaire de quatre ans [...] ou les deux premières années du 1^{er} cycle universitaire », pas de « collèges offrant essentiellement des programmes de type professionnel et technique⁵⁴ », etc. Or sur le modèle de collège lui-même, à l'exception des « collèges universitaires » qui effectivement n'existent pas au Québec, les distinctions relèvent surtout de la sémantique : quelle différence y a-t-il entre un collège albertain ou américain qui offre les deux premières années d'un cycle (de quatre ans) menant au baccalauréat et le cégep québécois qui offre, lui, les... deux premières années d'un cycle (de cinq ans) menant au baccalauréat?

⁵³ L'organisation de la formation professionnelle et de la formation technique constitue, par contre, une vraie différence, sur laquelle nous reviendrons dans le chapitre 4.

⁵⁴ Document de consultation pour le *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*, op. cit., p. 5 et 6.

« La perspective qui inspire les actions de renouveau concernant les programmes d'études préuniversitaires est nette : il s'agit de progresser vers des programmes collégiaux qui, plus nettement que maintenant, constituent vraiment la première de deux étapes dans un cheminement conduisant normalement au premier grade universitaire de baccalauréat. Deux années au collège, généralement trois années au premier cycle de l'université : telle est bien, en effet, la version québécoise de l'« Undergraduate », ce niveau fondamental de la formation postsecondaire, qui emprunte lui-même, on l'observe dans de nombreux pays industrialisés, des modèles de plus en plus diversifiés⁵⁵. »

La différence est dans le vocabulaire, la formation collégiale étant plutôt qualifiée au Québec de « préuniversitaire ». Sur le fond, on parle de la même chose : un cheminement scolaire menant au baccalauréat en deux étapes, soit une première étape collégiale – proposée ailleurs sous la forme de « University Transfer Programs » et ici par le DEC préuniversitaire – et une seconde étape universitaire, les deux étant conçues en continuité⁵⁶ pour mener jusqu'au baccalauréat. La « vraie » distinction, entre le cégep et beaucoup d'autres collèges nord-américains, n'est pas dans l'existence de cette filière préuniversitaire, mais dans son caractère obligatoire, comme nous l'avons déjà souligné dans notre cahier d'orientations. Ailleurs, en Alberta, en Colombie-Britannique, en Californie, au Massachusetts et dans beaucoup d'autres États américains, les étudiants peuvent aller directement à l'université.

La différence est dans le vocabulaire, la formation collégiale étant plutôt qualifiée au Québec de « préuniversitaire ». Sur le fond, on parle de la même chose : un cheminement scolaire menant au baccalauréat en deux étapes, soit une première étape collégiale et une seconde étape universitaire, les deux étant conçues en continuité pour mener jusqu'au baccalauréat.

Mais, outre le fait que ce passage obligé a, au Québec, un effet positif sur la poursuite des études supérieures, il permet une transition « en douceur » et favorise la réussite à l'université, comme on l'a vu. C'est sans doute pour cela que **les étudiants sont de plus en plus nombreux, dans les autres systèmes nord-américains, à choisir de commencer leurs études supérieures au collège plutôt qu'à l'université**, comme en témoigne l'augmentation considérable des demandes d'inscriptions dans les collèges communautaires américains depuis quelques années⁵⁷.

Et pourquoi aussi, dans des systèmes comme celui de la France où le second cycle du secondaire, quoique apparenté au préuniversitaire, n'en a ni la mission ni les approches pédagogiques, les problèmes de décrochage sont aigus en 1^{re} année d'université. « Plaie de notre système universitaire : trop de jeunes se démotivent et quittent la fac sans aucun titre universitaire », annonçait l'hebdomadaire français *Le Nouvel Observateur* en avril dernier. Un rapport parlementaire français indique, en

⁵⁵ *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle, op. cit.*, p. 22.

⁵⁶ En ce sens, l'Ontario, qui n'offre aucune formation collégiale « préuniversitaire », se distingue plus des autres systèmes que le Québec.

⁵⁷ Un article publié dans le *Washington Post* en mars 2004 indique, par exemple, que, en raison de cet attrait, les inscriptions dans les collèges communautaires de certains États, comme la Virginie et le Maryland, augmenteront considérablement d'ici 2010, alors que des milliers d'étudiants n'ont pu trouver de place cette année en Floride, en Californie et dans l'État de Washington.

effet, « que le taux d'échec des étudiants en premier cycle universitaire est tel qu'ils ne sont que 56,8 % à obtenir leur diplôme, deux à cinq ans après leur première inscription⁵⁸ ».

Cela incite certaines universités françaises à mettre en place, de plus en plus, des mesures d'accueil particulières : « réseau de surveillance permettant de déceler très tôt dans l'année les jeunes qui perdent pied », « filière spéciale générale », mesures permettant « d'amener les étudiants à réfléchir très tôt à leur projet professionnel », etc. En 2001, dans un dossier du *Monde de l'éducation* sur le passage du secondaire à l'université, on pouvait déjà lire ceci : « La faible réussite des étudiants en DEUG⁵⁹ soulève le problème de leur orientation [...]. Beaucoup d'étudiants qui ont échoué en première année nous expliquent qu'ils avaient besoin d'une année pour s'adapter au supérieur⁶⁰. »

Le « 12 + 4 », moins présent qu'avant

L'existence de la filière préuniversitaire collégiale et son caractère obligatoire jouent en faveur des étudiants.

On voit donc là encore le très net avantage du système québécois. L'existence de la filière préuniversitaire collégiale et son caractère obligatoire jouent en faveur des étudiants. Aussi les propositions visant à abolir le préuniversitaire et à instaurer au Québec une filière « K-12 + 4 » n'ont-

elles pas de sens, à moins que l'on veuille faire augmenter le décrochage au secondaire et à l'université, et faire reculer le Québec en matière de scolarisation. La Fédération des cégeps avait bien souligné, dans son mémoire à la commission parlementaire sur les universités⁶¹, la grande qualité du réseau universitaire québécois. Cela ne change rien au fait, toutefois, que **les universités n'ont pas toute l'expertise pédagogique nécessaire pour prendre en charge des jeunes directement issus du secondaire.**

L'étudiant est, en effet, laissé, à l'université, à son entière autonomie. Si cette situation peut être gérée par un détenteur de DEC, qui a passé deux ans au cégep, qu'en serait-il des élèves fraîchement sortis du secondaire, nombreux à n'avoir pas encore choisi leur voie? Comment les universités s'occuperaient-elles de tous ceux qui ont des lacunes en langue maternelle, en mathématiques, en langue seconde? Devraient-elles instaurer, comme les cégeps, des cours de mise à niveau, une pédagogie de la 1^{re} session, des mesures d'encadrement spécialisées, une session d'accueil et d'intégration? Autrement dit faire ce que font actuellement les cégeps, mais à un coût beaucoup plus élevé pour la société et avec une expertise moins développée que la leur?

⁵⁸ Rapport d'information du Sénat, session ordinaire de 2003-2004, annexe au procès-verbal de la séance du 21 janvier 2004, p. 6.

⁵⁹ DEUG : diplôme d'études universitaires générales, obtenu après deux ans d'études universitaires de 1^{er} cycle.

⁶⁰ *Le Monde de l'éducation*, « Bac, la réforme taboue », juin 2001, p. 31.

⁶¹ Fédération des cégeps, *Pour un véritable partenariat en enseignement supérieur*, Montréal, 2004.

Quant à l'enseignement secondaire, pourrait-il faire mieux en 6 ans qu'en 5, alors que le programme serait plus chargé et qu'il aurait encore plus de mal à retenir sur les bancs de l'école des élèves plus âgés?

Quant à l'enseignement secondaire, - une formation de base qui devrait mener 100 % des élèves à la réussite, selon l'objectif retenu par le Sommet du Québec et de la jeunesse en 2000 -, son taux de diplomation baisse constamment, comme les résultats des élèves aux épreuves de fin de 5^e secondaire. Pourrait-il faire mieux en 6 ans

qu'en 5, alors que le programme serait plus chargé et qu'il aurait encore plus de mal à retenir sur les bancs de l'école des élèves plus âgés?

Ajoutons que le « 12 + 4 » tend à devenir moins répandu : dans les autres systèmes nord-américains, on l'a vu, c'est le modèle « deux ans de collège et deux ans d'université » qui se développe. Les collèges offrent même de plus en plus, avec l'accord des universités, des baccalauréats complets. Dans le même temps, en Europe, les réformes en cours pour harmoniser les parcours en enseignement supérieur veulent amener la durée du premier cycle universitaire à trois ans, et non à quatre. **La proposition « 12 + 4 » va donc à l'encontre des tendances internationales.**

Un modèle que l'on doit préserver

Il n'y a aucun intérêt pédagogique à abolir le modèle collégial – ou du moins son secteur préuniversitaire, ce qui reviendrait au même –, et cela n'a pas de sens non plus quand on compare les résultats de ce modèle avec ceux des autres systèmes. D'autant que l'argument financier ne tient pas non plus : la disparition du cégep n'entraînerait pas d'économie pour l'État, elle alourdirait au contraire ses charges tout en coûtant très cher aux citoyens eux-mêmes, comme les économistes Fortin, Havet et Van Audenrode l'ont bien démontré⁶² :

- Ajouter une 6^e année au secondaire, pour en faire 12, et une année à l'université, pour faire 4 années de baccalauréat, c'est-à-dire renvoyer environ 40 000 étudiants au secondaire et environ 34 000 étudiants en 1^{re} année d'université, coûterait « au minimum 170 millions de dollars de plus annuellement à la société québécoise [...] », une estimation « conservatrice parce qu'elle ne tient pas compte des coûts de transition » liés à ce changement de structure.
- Cette « réforme » aurait aussi pour conséquence d'ajouter une année de droits de scolarité aux études supérieures – la 2^e année du préuniversitaire actuelle, qui est gratuite –, ce qui coûterait environ 85 millions de dollars de plus par an aux étudiants et aux parents du Québec, et aurait pour effet d'accroître l'endettement étudiant. Sans oublier une augmentation possible de la taxe scolaire pour « absorber » cette 12^e année, et celle des impôts tout court pour faire face à l'augmentation des coûts de cette « nouvelle » structure éducative.

⁶² L'apport des cégeps à la société québécoise, op. cit., p. 33.

Enfin, elle aurait pour effet de faire disparaître les cégeps anglophones, dont les étudiants fréquentent très majoritairement le secteur préuniversitaire, et une bonne partie des collèges privés, qui sont dans le même cas. En plus d'accroître l'exode des jeunes, contraints de quitter leur milieu un an plus tôt pour poursuivre des études universitaires.

« De ce point de vue d'observation privilégié qu'est l'Unesco, nous avons pu constater que l'enseignement supérieur est à l'ordre du jour de pratiquement tous les pays du monde. C'est normal. Ce niveau d'enseignement, de par sa nature, doit s'adapter en permanence aux mouvements des sociétés, en d'autres termes, les institutions d'enseignement supérieur, comme les sociétés, sont toujours en transition [...]. »

Marco Antonio Rodrigues Dias
Direction de la Division de l'enseignement supérieur
Unesco
Conférence d'ouverture de la Première Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur
Paris, 1997

3. UN VÉRITABLE MODÈLE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

À travers les chapitres précédents, on voit le bien-fondé du titre retenu par la Fédération des cégeps dans son plan de développement : *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec*. Une force, qui a fait ses preuves en dépit des interrogations existentielles dont elle a régulièrement fait l'objet depuis 35 ans, et qui situe très bien le Québec dans l'ensemble canadien en matière d'enseignement postsecondaire. Et un modèle d'avenir si l'on en juge précisément par l'évolution des autres systèmes au Canada et aux États-Unis : partout le rôle du collège comme première étape des études supérieures, dans sa double mission de préparation à l'université et de préparation au marché du travail, se renforce, et de plus en plus d'étudiants empruntent l'équivalent de la filière préuniversitaire.

La communauté collégiale québécoise, quant à elle, est profondément attachée au cégep tel qu'il se caractérise, et c'est ce que les administrateurs et les équipes de direction des 48 établissements regroupés au sein de la Fédération des cégeps réaffirment en tout premier lieu dans ce mémoire :

Orientation 1

Les cégeps souhaitent que la pertinence de la formation préuniversitaire et de sa cohabitation avec la formation technique soit clairement réaffirmée par la société québécoise.

Ce modèle, cette force d'avenir, nous entendons les préserver. Centré sur l'étudiant, son parcours, ses besoins, comme l'ont bien montré les chapitres précédents, le cégep se consacre entièrement aussi au développement de son milieu. Par sa double mission préuniversitaire et technique, il a très bien servi le Québec et peut le servir mieux encore dans les prochaines années. Pourquoi nous priverions-nous collectivement d'un outil de cette qualité?

Pourquoi nous priverions-nous collectivement d'un outil de cette qualité?

3.1 L'autonomie, un moyen pour mieux faire

En publiant son cahier d'orientations, en avril dernier, et en effectuant une tournée des collèges pour entendre les réflexions et les commentaires qu'il a suscités au sein des équipes de cadres, des conseils d'administration, des étudiants et du personnel des établissements, la Fédération des cégeps a pu prendre la mesure de certaines inquiétudes à l'égard de cette démarche. Nous l'avons évoqué au premier chapitre, ce n'est pas pour transformer l'enseignement collégial de fond en comble que ce plan a été élaboré, c'est pour en développer les forces, les atouts, en s'appuyant sur son histoire, ses acquis, et dans le respect des valeurs et des principes qui le caractérisent depuis toujours :

- L'accessibilité à l'enseignement supérieur collégial dans toutes les régions, pour tous les citoyens, comme l'exige une société démocratique et équitable

- La qualité et la cohérence de la formation collégiale partout à travers le Québec
- L'adaptation de la formation collégiale à l'évolution et aux besoins des étudiants et de la société
- L'accès de tous les étudiants à une formation générale riche et solide
- La pertinence et l'importance du fonctionnement en réseau, de finalités et de buts communs aux 48 cégeps
- La mobilité étudiante et la comparabilité des programmes et des diplômes
- L'engagement des cégeps dans la réussite de leurs étudiants
- L'accent mis sur une formation permettant « l'apprentissage tout au long de la vie »
- Une formation humaniste et polyvalente, favorisant l'ouverture sur le monde

Ce cégep, nous y croyons, et nous voulons mieux l'équiper encore pour l'avenir. Cela n'est pas contradictoire : on peut vouloir faire évoluer un modèle tout en en préservant les qualités et les caractéristiques. Les changements proposés veulent mieux servir les étudiants et le milieu, mieux répondre à leurs nouveaux besoins qui sont, comme on l'a vu, en évolution constante. D'où la nécessité d'ancrer davantage le cégep dans l'enseignement supérieur.

Car à quoi sert l'autonomie? À pouvoir agir quand il le faut et où il le faut. La souplesse et la marge de manœuvre permettent d'apporter les bonnes réponses aux questions essentielles, les bonnes solutions aux vrais problèmes. La « flexibilité des programmes et de la pédagogie⁶³ », le rapport Parent l'instaurait déjà comme une caractéristique indispensable de « l'institut », devenu cégep : « On devra éviter, écrivait-il, les cadres trop rigides [...] » Le Québec a mis du temps à la mettre en œuvre : jusqu'en 1993, tout était prescrit par le ministère de l'Éducation, des grands objectifs des programmes à leur traduction en activités d'apprentissage, toutes décrites par le menu dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*.

Faire un grand pas de plus

La réforme de l'enseignement collégial, en 1993, a fait sauter une partie de ce carcan. Mais une partie seulement : en formation technique, les établissements peuvent certes élaborer toutes les activités d'apprentissage de leurs programmes, mais toutes les compétences sont fixées au niveau national, ce qui les empêche d'en adapter une partie à des caractéristiques socioéconomiques ou culturelles locales. Dans les programmes préuniversitaires et en formation générale, par ailleurs, les activités d'apprentissage sont encore fixées en partie par le ministère. La capacité des collèges de les adapter est donc encore limitée par rapport à ce qu'ils pourraient faire, et par rapport à ce que les établissements d'enseignement supérieur ont, dans tous les autres systèmes et dans le réseau universitaire québécois, la capacité de mettre en œuvre.

⁶³ *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, op. cit.*, paragraphe 271, p. 163.

Le document de consultation pour le forum sur l'enseignement collégial le souligne : « Les collèges québécois ont un statut d'établissement d'enseignement supérieur, tout en dépendant très largement des décisions ministérielles dans l'exercice de leurs responsabilités pédagogiques et administratives. » C'est beaucoup moins le cas aujourd'hui qu'avant 1993, mais moins aussi que ce qu'ils avaient souhaité à l'époque, la responsabilisation des établissements en matière de programmes, d'organisation scolaire, de sanction des études et de gestion des ressources humaines faisant partie de leurs recommandations⁶⁴ en 1992. Dès 1984, en fait, dans un mémoire au Conseil des collèges⁶⁵, la Fédération des cégeps parlait d'autonomie et de décentralisation.

Le ministre de l'Éducation lui-même, lors du passage de la Fédération des cégeps devant la commission parlementaire sur les universités en février dernier, a rappelé les principales dimensions qui caractérisent l'enseignement supérieur en Amérique du Nord :

- Un encadrement législatif et réglementaire beaucoup plus souple
- La définition des programmes, l'émission des diplômes et la gestion des relations de travail assumées par les établissements
- Un arrimage beaucoup plus poussé entre les collèges et les universités, qui partagent la mission d'enseignement supérieur

Ce que confirme l'étude réalisée pour la Fédération des cégeps par la firme Éduconseil. L'autonomie est donc un moyen, le moyen de réaliser pleinement la mission d'enseignement supérieur et de répondre, ainsi, aux attentes et aux besoins de la société et des étudiants. Dans le contexte des années 2000 tel que nous l'avons déjà décrit, elle est devenue indispensable, ce qui explique la deuxième grande orientation retenue par les cégeps, sur laquelle toutes les suivantes prendront appui :

Orientation 2

Que la gestion des programmes soit décentralisée dans les établissements, de façon que, dans le respect de standards nationaux, les collèges puissent élaborer, réviser et évaluer leurs programmes préuniversitaires et techniques, émettre tous leurs diplômes, fixer les conditions particulières d'admission et avoir toute latitude en matière d'organisation scolaire.

Il faut lire avec la plus grande attention cette première partie de l'orientation, car elle est très claire, elle aussi, sur le type d'autonomie souhaité par les collèges : une « gestion des programmes décentralisée », mais « dans le respect de standards nationaux ». Ces deux éléments ne peuvent exister l'un sans l'autre, ils sont indissociables et devraient convaincre ceux que le mot « décentralisation » inquiète

⁶⁴ Fédération des cégeps, *Les cégeps, une présence essentielle pour la société québécoise*, Mémoire présenté à la commission parlementaire sur l'enseignement collégial, Montréal, 1992, p. 45-52.

⁶⁵ Fédération des cégeps, *Mémoire au Conseil des collèges sur l'autonomie des collèges, le partage du pouvoir dans les établissements, la relation cégep-milieu*, Montréal, 1984.

du caractère profondément raisonnable et universel du modèle proposé ici : autonomie *et* fonctionnement en réseau, responsabilités locales accrues *et* maintien d'un ensemble commun à tous les établissements. Ce que la suite de l'orientation vient préciser sans équivoque :

Orientation 2 (suite)

- **Dans ce nouveau modèle, les collèges se doteront conjointement d'un encadrement général commun qui portera notamment sur les conditions d'admission, sur les conditions d'obtention du diplôme et sur les programmes – avec définition, dans ce dernier cas, de certaines compétences communes à chaque programme.**
- **Un organisme de régulation, créé et géré par le réseau collégial en collaboration avec le ministère de l'Éducation (MEQ), aura pour mandat, entre autres, de définir cet encadrement et d'assurer la cohérence et la pertinence de l'offre nationale et régionale de formation préuniversitaire et technique.**

Il ne s'agit donc pas, très loin de là, d'autoriser chacun des 48 établissements du réseau collégial public à décider seul et à sa manière de tous les objectifs de ses programmes et de toutes les conditions d'admission et d'obtention du diplôme. Une partie importante de ces objectifs et de ces conditions resteront communs aux 48 cégeps, chaque établissement bénéficiant par ailleurs, dans ce nouveau modèle, d'une latitude beaucoup plus grande sur la partie des programmes que l'on conviendra de laisser à la gestion locale, sur des aspects plus particuliers de la gestion pédagogique et sur l'organisation scolaire elle-même. Et c'est un organisme de régulation national, assumé par les cégeps en collaboration avec le ministère de l'Éducation, qui sera chargé de définir cet encadrement et d'en assurer le respect.

On parle donc ici d'une décentralisation qui passe d'abord par le « réseau » avant de s'appliquer aux établissements, et qui ne prétend aucunement s'affranchir de la participation de l'État, que l'on souhaite seulement redéfinir.

On parle donc ici d'une décentralisation qui passe d'abord par le « réseau » avant de s'appliquer aux établissements, et qui ne prétend aucunement s'affranchir de la participation de l'État, que l'on souhaite seulement redéfinir. Le rôle de ce dernier demeurera important, notamment dans la détermination des grandes finalités éducatives du réseau collégial et dans la détermination

des grands encadrements communs. Les collèges et le ministère de l'Éducation auront, dans une seconde phase centrée sur l'opérationnalisation de cette orientation, à y réfléchir et à en convenir ensemble, en s'inspirant notamment du modèle universitaire québécois, et des autres modèles collégiaux en Amérique du Nord, où le partage des pouvoirs entre l'État et les réseaux reflète l'autonomie des établissements.

L'existence de ce type d'organisme est d'ailleurs de plus en plus typique du modèle d'enseignement supérieur nord-américain. C'est le cas notamment en Ontario, où les collèges d'arts appliqués et de technologie (CAAT) sont depuis longtemps responsables d'élaborer leurs programmes et de décerner leurs diplômes : à partir de l'automne prochain, c'est un organisme relevant du regroupement des collèges, l'Association des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario (ACAATO), qui prendra la relève du ministère des collèges et des universités pour élaborer des « normes nationales » communes à chacun des programmes offerts dans les CAAT. Plusieurs États américains, comme le Maine, à travers le *Community College Partnership of Maine*, ou encore le Kentucky, à travers le *Kentucky Community and Technical College System* et le *Council on postsecondary Education* – qui, lui, regroupe les collèges et les universités de l'État –, ont adopté des structures similaires⁶⁶.

Les deux derniers éléments de l'orientation en constituent, l'un une conséquence directe, l'autre une condition de mise en œuvre essentielle :

Orientation 2 (suite)

- **Le Règlement sur le Régime des études collégiales (RREC) sera entièrement révisé en fonction de ce nouveau mode de gestion pédagogique.**
- **Tous les moyens financiers nécessaires à l'exercice de cette autonomie accrue devront être décentralisés dans le réseau et dans les établissements.**

Il est indispensable, en effet, que les collèges puissent disposer, pour exercer les responsabilités actuellement assumées par le MEQ, des mêmes ressources financières. Ces dernières devront donc être transférées, selon le cas, soit directement dans les établissements, soit au réseau lui-même, par l'entremise notamment de l'organisme de régulation. Pour ce qui est du RREC, il devra refléter ce nouveau partage des responsabilités, donc être plus large et plus souple qu'actuellement, tout en donnant assise à l'encadrement général commun et aux standards nationaux retenus par les collèges.

Dans ce nouveau modèle d'enseignement supérieur, les collèges seront mieux équipés pour réviser rapidement leurs programmes, y introduire des compétences particulières répondant à des besoins de leur milieu ou à des spécialisations, offrir des profils de formation particuliers; ils pourront mettre en place des calendriers scolaires plus souples, à l'avantage des étudiants de l'enseignement ordinaire et de la formation continue; ils pourront poursuivre et intensifier leurs efforts pour intégrer davantage les mesures de soutien à la réussite dans le programme de chaque

⁶⁶ Éduconseil, *Recherche sur les modèles d'enseignement supérieur*, op. cit., pour l'Ontario et le Kentucky; ministère de l'Éducation, *Analyse comparative des modèles de formation professionnelle et technique*, Québec, 2002, pour le Maine.

étudiant, consolider la vie étudiante et la rapprocher davantage elle aussi du programme. Bref, ils pourront mieux servir leur communauté interne et externe.

Un modèle qui préserve la mobilité étudiante

La mobilité étudiante, c'est-à-dire la possibilité pour un étudiant de commencer un programme dans un collège et de le poursuivre dans un autre, reste entière dans ce modèle.

La mobilité étudiante, c'est-à-dire la possibilité pour un étudiant de commencer un programme dans un collège et de le poursuivre dans un autre, reste entière dans ce modèle, puisque des compétences continueront d'être communes à un même programme, dans tous les établissements, et que les collèges

reconnaîtront des compétences équivalentes quand elles ne font pas partie d'un ensemble commun. Et les inquiétudes sur le fait que les cégeps émettraient eux-mêmes leur DEC ne sont pas fondées, puisque le diplôme atteste ce qui a été acquis dans le programme, et que chaque programme restera comparable sur l'essentiel d'un établissement à l'autre. Rappelons que ce sont les collèges qui, actuellement, recommandent au ministre d'émettre le diplôme d'études collégiales de chaque étudiant : ce sont eux qui, déjà aujourd'hui, attestent la qualité et la comparabilité de ce diplôme, sur lequel leur nom apparaît.

Nous avons, par ailleurs, dans notre cahier d'orientations, proposé de revoir les conditions d'obtention du DEC afin qu'elles ressemblent davantage à celles qui ont cours dans les universités québécoises pour l'obtention du baccalauréat, et dans les autres collèges canadiens et américains. De toute évidence, le sujet n'est pas mûr, cette orientation ayant été vue par de nombreux groupes et observateurs comme pouvant entraîner une « baisse des exigences », ce qui n'est évidemment pas notre intention. Il n'en reste pas moins que les conditions d'obtention du diplôme, dans le réseau collégial québécois, sont plus contraignantes que dans les autres systèmes. Les travaux, les analyses et les échanges doivent donc se poursuivre à ce sujet.

3.2 Une reddition de comptes sur les résultats, un modèle de gouvernance encore plus ouvert sur la communauté

Parallèlement à la responsabilisation accrue des collèges, la réforme de 1993 a favorisé le développement des pratiques d'évaluation et de reddition de comptes publiques. Les collèges ont des politiques d'évaluation des apprentissages, des programmes et des ressources humaines, et ils terminent à peine une vaste opération d'évaluation institutionnelle, c'est-à-dire de la façon dont ils remplissent leur mission à tous égards, à la demande de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEECE). Ils viennent également de procéder à l'évaluation de leur premier plan de réussite et mènent parallèlement, chacun en fonction de ses priorités, différentes évaluations locales de programme. L'imputabilité fait de plus en plus partie de la culture administrative et pédagogique des collèges. Ce mouvement doit se poursuivre pour imprégner l'ensemble des services, des directions et des départements dans chacun des collèges.

Être évalué sur ses résultats

La reddition de comptes publique s'impose plus encore dans un contexte de décentralisation, propre à l'enseignement supérieur. Dans tous les systèmes nord-américains, collèges et universités conjuguent autonomie et imputabilité accrues, avec cette différence notable cependant qu'ils sont généralement évalués sur les résultats obtenus et non sur les moyens mis en œuvre pour les atteindre. C'est le cas des universités québécoises, à travers les contrats de performance signés avec le gouvernement et par leur comparution, chaque année, devant la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale du Québec. Au contraire, les collèges du Québec ont été interpellés essentiellement sur leurs processus, soit par la CEEC, soit par le ministère de l'Éducation.

L'adoption de la *loi 123*, en décembre 2002, qui demande à chaque collège d'adopter un plan stratégique, les a rapprochés de ce modèle d'enseignement supérieur où un établissement témoigne, sur la base des objectifs institutionnels qu'il s'est fixés dans son plan stratégique, de ses résultats. Les collèges souhaitent que ce soit cet esprit de la loi qui prévale et que la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, tout en continuant d'exercer pleinement sa mission, s'en inspire pour faire évoluer ses processus d'évaluation vers une approche du même type, centrée sur les résultats. Ils considèrent du même souffle que, pour renforcer cette imputabilité, on devrait mettre en place la mesure suivante :

Orientation 3

Que les collèges puissent témoigner de leurs résultats devant la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale du Québec.

Toujours dans la même perspective, les collèges souhaitent utiliser différents indicateurs de performance pour témoigner de leurs résultats. Au taux de diplomation, seul utilisé jusqu'à présent, ils veulent notamment ajouter les quatre suivants : le taux d'emploi de leurs diplômés; le taux de satisfaction de ces diplômés par rapport à la formation qu'ils ont reçue, c'est-à-dire le sentiment de compétence qu'ils ressentent sur le marché du travail; le taux de satisfaction des employeurs à l'égard de ces diplômés; enfin le taux de réussite des diplômés qui poursuivent leurs études pendant leur 1^{re} année à l'université. Des travaux conjoints sont en cours, à ce sujet, avec le ministère de l'Éducation, qui devraient permettre de disposer des trois premiers dès l'an prochain. Les collèges espèrent pouvoir convenir d'une entente avec l'ensemble des universités, en ce qui concerne le quatrième, puisqu'elles sont seules à pouvoir leur fournir ce type de données, qui ne sont pas compilées par le ministère.

Une place plus significative à la communauté externe

On l'a vu tout au long de ce chapitre, la décentralisation de la gestion pédagogique n'est envisagée que pour permettre à chaque collège de toujours mieux répondre aux attentes de ses étudiants et de sa communauté. Aussi va-t-elle de pair avec une

ouverture et une écoute encore plus grandes de cette communauté, à la fois pour connaître ses besoins et pour lui permettre de s'engager dans la vie et dans la gestion du collège. C'est en ce sens que l'orientation suivante a été retenue :

Orientation 4

- **Que la proportion de membres externes siégeant au conseil d'administration de chaque collège soit augmentée.**
- **Que la composition du conseil d'administration soit déterminée par la loi et que les critères de nomination des administrateurs et leur mode de nomination soient déterminés par règlement du collège.**

L'inscription dans la loi, comme c'est déjà le cas actuellement, du nombre de membres internes et de membres externes du conseil d'administration garantit, là encore, la « comparabilité » du mode de gouvernance d'un établissement à l'autre. Par ailleurs, le fait que ce soit le conseil lui-même, et non le gouvernement, qui nomme ses membres externes, à partir de critères rigoureux fixés dans un règlement, est de nature à garantir, non seulement une composition très représentative de la communauté externe, dans sa richesse et sa diversité, mais également la continuité et la stabilité du conseil d'administration du collège, indépendamment de la vie politique québécoise.

3.3 Un partenariat plus structurel et plus actif avec les universités

Axe prioritaire du plan de développement des collèges, sujet principal, sinon unique, du mémoire qu'ils ont présenté à la commission parlementaire sur les universités, en février dernier⁶⁷, l'arrimage – la jonction, la continuité – entre la formation collégiale et la formation universitaire de 1^{er} cycle est un objectif essentiel des collèges. Depuis 1993, comme on l'a vu dans les deux chapitres précédents, les deux réseaux partagent officiellement la mission d'enseignement supérieur et la responsabilité d'amener le plus d'étudiants possible à obtenir, en passant par le DEC, un baccalauréat. Ils font partie du même ensemble, de la même famille, ce qui s'est effectivement traduit au fil des dernières années par différents types de rapprochements qui, tous, ont été extrêmement fructueux.

La révision du programme *Sciences de la Nature*, dont la nouvelle version a été véritablement conçue en fonction des attentes universitaires et expérimentée au sein de plusieurs consortiums collèges-universités, et la création du programme *Sciences, Lettres et Arts*, qui a suivi un modèle très semblable, sont souvent citées comme exemples pour illustrer cette réalité. Ainsi que le développement des formules DEC-BAC, qui permettent aux étudiants du secteur technique collégial, dans une trentaine de programmes, de passer automatiquement et facilement dans le programme de 1^{er} cycle universitaire correspondant. Près de 90 ententes de ce type existent

⁶⁷ Pour un véritable partenariat en enseignement supérieur, *op. cit.*, p. 38 et 39.

actuellement entre des collèges et des universités, à la satisfaction des étudiants, qui s’y inscrivent en bon nombre. C’est pourquoi les collèges ont retenu l’orientation suivante :

Orientation 5

Que le développement des programmes DEC-BAC, qui offrent des passages fluides entre la formation technique et la formation universitaire, se poursuive, particulièrement dans les régions où il y en a peu ou pas.

Il ne s’agit pas, et en cela nous sommes d’accord avec les conclusions du groupe de travail conjoint du Comité de liaison de l’enseignement supérieur (CLES) qui s’est penché sur cette question cette année⁶⁸, de multiplier à l’infini ces formules et de risquer de détourner ainsi de sa mission première la formation technique, qui prépare au marché du travail. Il s’agit d’en poursuivre le développement rationnel, en s’assurant surtout que ces formules soient offertes à l’ensemble des étudiants, ce qui n’est pas le cas actuellement : dans la région de Montréal, par exemple, il n’en existe que quelques-unes. Il va de soi qu’elles ne peuvent reposer que sur l’initiative des établissements eux-mêmes. Nous souhaitons, cependant, que ces initiatives soient soutenues et encouragées.

D’autres types d’ententes se sont développés ces dernières années, toujours à l’initiative des établissements, pour mettre en commun des services, des locaux, des équipements, et permettre à certaines universités d’offrir dans des collèges, quand elles ne sont pas présentes physiquement dans un milieu donné, des cours ou même des baccalauréats. Elles sont encore relativement peu nombreuses, toutefois, et devraient, elles aussi, être encouragées. Par ailleurs, et cela constituait un point central de notre mémoire de février, nous sommes obligés de constater que la filière « 2 années de collégial + 3 années d’université = un baccalauréat » ne donne pas encore tous les résultats attendus. En *Sciences de la Nature* et en *Sciences, Lettres et Arts*, il n’y a aucun problème, les diplômés du collégial s’insèrent aisément dans les programmes universitaires auxquels ils donnent accès. Pour les diplômés d’autres programmes préuniversitaires, par contre, le passage n’est pas aussi fluide, particulièrement en *Sciences humaines*, qui n’est toujours pas reconnu par les universités comme voie d’accès privilégiée aux sciences humaines et sociales, auxquelles, pourtant, il prépare ces diplômés.

L’arrimage, dans ce cas-là, ne fonctionne pas adéquatement, pour deux raisons. D’une part, les facultés universitaires accueillent en sciences humaines et sociales de 1^{er} cycle des étudiants issus des autres secteurs préuniversitaires. Elles conçoivent leurs programmes davantage en fonction de ces étudiants, sans nécessairement tenir compte de la préparation spécifique acquise par les détenteurs du DEC en *Sciences humaines*, qui constitue pourtant une grande valeur ajoutée. D’autre part,

⁶⁸ Le CLES, dont la coordination est assurée par le MEQ, est l’instance de concertation officielle du réseau collégial et du réseau universitaire. Plusieurs groupes de travail conjoints ont été créés cette année, notamment le *Groupe de travail sur les enjeux de l’arrimage entre les programmes d’études techniques et les programmes conduisant au baccalauréat*.

ce « 2 + 3 » n'a pas encore amené les cégeps et les universités à se concerter sur l'ensemble des programmes : les universités participent, au sein du CLES, à la révision et à l'élaboration des programmes préuniversitaires, mais l'inverse n'est pas vrai, les cégeps n'étant jamais consultés sur les programmes universitaires. De ce fait, les cégeps ne peuvent pas vraiment prendre le relais de la formation collégiale exactement là où elle a mené les étudiants – ce qui est pourtant le cas, très paradoxalement, des « DEC-BAC ».

Ces problèmes, ce sont les étudiants qui en subissent les contrecoups, avec les effets négatifs que cela peut entraîner sur leur motivation et sur leur persévérance à l'université. C'est dans leur intérêt à eux, d'abord et avant tout, qu'il faut trouver des solutions, en faisant appel à la fois à l'initiative des établissements eux-mêmes et à une approche commune des deux réseaux. C'est pourquoi nous proposons :

Orientation 6

Que des projets expérimentaux d'arrimage de la formation préuniversitaire et universitaire, entre des collèges et des universités, soient développés, encouragés et soutenus.

Orientation 7

Qu'une « commission des programmes de l'enseignement supérieur » soit créée, qui serait composée de représentants des collèges et des universités et aurait pour mandat notamment d'assurer la cohérence et la complémentarité de l'ensemble de l'offre de formation des deux réseaux, à l'enseignement ordinaire comme en formation continue, dans une perspective de cheminement scolaire plus harmonieux pour les étudiants.

Au sein de cette commission des programmes, les collèges et les universités pourraient mieux harmoniser les cheminements scolaires de la filière « 2 + 3 », ils pourraient aussi - ce que nous avons souhaité en février - se pencher sur l'offre globale de formation des deux réseaux, particulièrement en formation continue où, on le sait, des dédoublements et des chevauchements de programmes existent entre les collèges et les universités. Les universités ayant déjà leur propre commission des programmes, et les collèges proposant de se doter d'un organisme de régulation ayant un mandat similaire, il faudra, bien sûr, définir avec précision les champs d'intervention et les mécanismes de jonction de ces trois instances. Nous y voyons, quant à nous, le moyen par excellence de mieux travailler ensemble.

Cette commission pourrait, par ailleurs, favoriser le développement de la reconnaissance des acquis d'un réseau à l'autre. Cela nous rapprocherait d'autres systèmes canadiens où, pour garantir la reconnaissance par les universités de la formation acquise par les « University Transfer Programs », les collèges et les universités signent, d'une part, des ententes individuelles de collaboration et, d'autre part, se concertent au sein d'un organisme provincial chargé de faciliter ces

transferts de crédits. C'est le cas notamment en Alberta et en Colombie-Britannique⁶⁹.

3.4 Une formation générale renouvelée

Si l'on excepte celle qui portait sur les conditions d'obtention du DEC, les orientations concernant la formation générale sont certainement celles qui ont suscité le plus de réactions, de malentendus et d'interprétations erronées parmi toutes celles que nous avons présentées dans notre cahier d'orientation, certains les considérant comme une « attaque de front » contre une formation générale jugée « trop exigeante⁷⁰ », d'autres comme une volonté de « mettre à mal la notion de formation générale⁷¹ ».

Sans doute la question de la formation générale est-elle infiniment sensible. L'intention de départ, inscrite dans le plan de développement des collèges, était effectivement d'« examiner la pertinence et la faisabilité d'adapter la formation générale en formation technique », pour lui donner « plus de sens » et mieux « l'articuler » avec la formation spécifique. Ce problème du « sens », ou plutôt du « manque de sens » que la formation générale peut avoir par rapport à la formation spécifique, au secteur technique particulièrement, a été régulièrement soulevée ces dernières années par le Conseil supérieur de l'éducation, par la Commission des États généraux sur l'éducation, par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, par le ministère de l'Éducation et par la Fédération des cégeps elle-même. Dans son récent avis sur la formation technique collégiale, le Conseil supérieur de l'éducation affirme à nouveau :

« Sans être la principale responsable des problèmes liés à l'obtention du DEC en formation technique, il demeure que la formation générale compte parmi les difficultés éprouvées par les élèves, en particulier dans ce secteur. Le Conseil est d'avis qu'il **faut trouver les moyens de la rendre plus signifiante pour les élèves** en révisant certains des choix faits au moment de la réforme et en s'assurant de leur mise en œuvre⁷². »

Il s'agit donc d'un problème réel, et bien documenté. On ne peut se poser cette question du sens, toutefois, sans se pencher aussi sur les finalités poursuivies par la formation générale et se demander, au moment où l'on réfléchit sur l'ensemble de la formation collégiale, si ces finalités correspondent toujours aux besoins et aux attentes des étudiants, des citoyens, de la société, dans le nouveau contexte que nous avons décrit. Une question qui s'applique autant à la formation préuniversitaire qu'à la formation technique et qui n'a rien à voir, elle non plus, avec une quelconque remise en question de son objet. C'est pourquoi nous avons formulé la première orientation suivante, qui demeure fondamentale pour les collèges :

⁶⁹ Ministère de l'Éducation, *Systèmes provinciaux d'enseignement postsecondaire et ententes sur le transfert des crédits*, Document de travail, Québec, 2003.

⁷⁰ Michèle Ouimet, éditorialiste, *La Presse*, 19 avril 2004.

⁷¹ Louis Cornellier, professeur de français et de littérature, *La Lucarne*, bulletin du Syndicat des enseignantes et des enseignants du Cégep régional de Lanaudière à Joliette, FNEEQ-CSN, 28 avril 2004.

⁷² Conseil supérieur de l'éducation, *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 2004, version abrégée, p. 14.

Que la formation générale soit maintenue dans l'ensemble des programmes collégiaux menant au DEC, au secteur technique comme au secteur préuniversitaire, mais que ses finalités soient clarifiées et actualisées.

Maintenir la formation générale, cela signifie qu'elle continuera d'occuper le même espace dans chacun des programmes, et que ses finalités resteront communes aux deux secteurs, le cégep formant non seulement des techniciens et des futurs bacheliers, mais également des individus et des citoyens.

« La présence dans chaque programme d'une formation générale solide » est, en effet, pour nous, comme nous l'avons écrit dans notre cahier d'orientations, « une caractéristique intrinsèque de l'enseignement supérieur ». Maintenir la formation générale, cela signifie donc qu'elle continuera d'occuper le même espace dans chacun des programmes, et que ses finalités resteront communes aux deux secteurs, le cégep formant non seulement des techniciens et des futurs bacheliers, mais

également des individus et des citoyens qui, tous, doivent acquérir un solide bagage intellectuel et culturel.

Ces étudiants, qui vivent dans un monde global et dans une société de plus en plus complexe, doivent bénéficier le plus possible, sur le plan scolaire, professionnel, personnel et social, de la formation générale collégiale. D'où la nécessité d'en clarifier et d'en actualiser les finalités : maîtrise de la langue maternelle comme outil de communication et de pensée, capacité de communiquer en d'autres langues, connaissances des richesses de l'héritage culturel, capacité de se situer par rapport aux grands pôles de l'évolution de la pensée humaine⁷³, etc., ces finalités sont toujours pertinentes dans leur ensemble, mais méritent d'être précisées, reformulées, voire enrichies.

Nous constatons, en effet, que de grands domaines du savoir sont absents de la formation générale, notamment les sciences humaines et sociales, les arts, les sciences et les technologies, actuellement confinés au bloc très réduit des cours complémentaires. Et ce n'est pas une fidélité à l'esprit des auteurs du rapport Parent qui explique cette situation mais, bien au contraire, le fait que l'on se soit éloigné de leurs intentions de départ pour la formation générale :

des « cours communs obligatoires [...] réduits au strict minimum – nous proposons ceux-ci : langue maternelle, langue seconde, éducation physique et philosophie [...] », et des cours complémentaires laissés au choix des étudiants dans huit grands domaines : les humanités (langues, littérature), les arts (arts plastiques et arts rythmiques), les mathématiques, les sciences (physique, chimie, biologie, botanique, zoologie, géologie, astronomie), les sciences de

⁷³ Les finalités de la formation générale collégiale sont définies dans : Ministère de l'Éducation, *Formation générale. Commune à tous les programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales, Propre au programme d'études*, Québec, p. 1.

l'homme (histoire, géographie, sociologie, économie politique, psychologie), la philosophie, les sciences religieuses et morales, l'éducation physique⁷⁴.

Objectif : permettre aux étudiants, qu'ils soient inscrits en formation technique ou en formation préuniversitaire, « d'élargir la base de leur spécialisation dans le domaine qu'ils ont choisi mais aussi les forcer à un dernier contact en profondeur avec les autres ordres de connaissances. Nous retrouvons ici la préoccupation [...] d'éviter l'étanchéité entre les univers intellectuels ». Ce n'est pas ce qui a été retenu à la création des cégeps, en 1967. Et on n'a pas cessé depuis de vouloir se rapprocher de cette intention, d'apporter des changements à la formation générale, que ce soit « par l'élargissement de l'éventail des disciplines, par l'aménagement d'un espace de choix pour l'élève ou encore par une meilleure articulation des différentes composantes de sa formation », comme le rappelle encore le Conseil supérieur de l'éducation⁷⁵ :

« En 1970, le rapport Roquet propose d'élargir le champ des savoirs de l'élève [...]. En 1978, le Livre blanc sur l'enseignement collégial [...] propose l'ajout d'un cours de civilisation québécoise et d'un cours d'économie québécoise [...]. En 1992, les consultations du Conseil des collèges montrent [...] un grand intérêt pour un élargissement du champ couvert par la formation générale. [...] À la même époque, le Conseil supérieur de l'éducation réaffirme, lui aussi, la nécessité [...] d'en élargir le champ [...]. »

Toutes ces propositions, ajoute le Conseil, « faisant toujours face à un refus de changement ». La Fédération des cégeps elle-même, devant la commission parlementaire sur l'enseignement collégial, en 1992, proposait une « formation générale élargie » qui permettrait notamment – en plus d'une maîtrise accrue de la langue maternelle et d'une langue seconde, du développement de la pensée et de la connaissance des grandes œuvres littéraires –, de développer une perspective historique et sociale, d'acquérir une culture scientifique, technologique et artistique, de comprendre les enjeux et les réalités socioéconomiques.

Par rapport à la situation antérieure, le modèle retenu par la réforme collégiale a considérablement accru la qualité et la cohérence de la formation générale collégiale. Il a également opéré une première tentative de rapprochement avec la formation spécifique, en instaurant une « formation générale propre au programme », c'est-à-dire des cours de langue et littérature, de langue seconde et de philosophie conçus en fonction du programme ou de la famille de programmes. Cette approche, difficile à mettre en œuvre, n'a toutefois pas permis beaucoup de progrès à cet égard.

Entre les finalités retenues en 1993 et la façon dont elles se sont traduites, entre les problèmes constatés aujourd'hui et les besoins des étudiants et de la société, des distances subsistent, qu'il faut absolument combler. En conservant les grandes finalités de la formation générale, mais en assouplissant les modalités de sa mise en œuvre, ce qui correspond très bien au nouveau modèle d'enseignement supérieur proposé par les collèges. D'où l'orientation suivante :

⁷⁴ *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, op. cit.*, p. 165 et 166, paragraphes 274 et 275 .

⁷⁵ *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études, op. cit.* version intégrale, p. 70.

Orientation 9

- **Que les finalités actualisées et les compétences de la formation générale soient déterminées par l'organisme de régulation, à l'intérieur de l'encadrement général commun;**
- **que la responsabilité de déterminer les disciplines, les activités d'apprentissage et les modalités d'organisation de la formation générale soit laissée aux collèges;**
- **que les collèges offrent de réelles possibilités de choix aux étudiants parmi les cours de la formation générale.**

Il s'agit là, effectivement, de donner beaucoup plus de latitude aux établissements dans le choix des disciplines à retenir pour atteindre les finalités de la formation générale. Mais ces dernières resteront, il faut le répéter, communes à tous les étudiants, dans tous les programmes et dans tous les collèges. Tous auront « accès aux mêmes grands domaines du savoir, donc les mêmes possibilités d'ouverture à la culture », comme l'écrit le Conseil supérieur de l'éducation dans son dernier avis (recommandation 2), ajoutant plusieurs éléments qui rejoignent tout à fait cette orientation :

- Les « modalités » de mise en œuvre de la formation générale pourront « varier en fonction des programmes et des besoins des élèves » (recommandation 2).
- Il faut laisser aux étudiants « des possibilités de choix, dans un contexte balisé » (recommandation 2).
- Il faut « laisser aux collèges le choix des moyens d'atteindre (les) objectifs et (les) standards » de la formation générale (recommandation 4).
- Il faut « assurer une plus grande diversité dans la composition et la mise en œuvre de la formation générale, en faisant appel à un éventail de disciplines plus large qui inclue, par exemple, le domaine des sciences de la nature, des sciences appliquées et des technologies ainsi que le domaine des sciences humaines et sociales » (recommandation 6).

Aucune velléité utilitariste dans ce projet, mais, au contraire, une intention profondément humaniste et une ouverture sur un monde multidimensionnel.

Dans ce nouveau modèle, la consolidation de la maîtrise de la langue maternelle, tout comme les compétences reliées à la langue seconde, à la littérature, à la philosophie, au bien-être physique et à la santé resteront des préoccupations essentielles. D'autres disciplines fondamentales pourront cependant les côtoyer, ce qui, dans une

société du savoir, devrait nous réjouir, et non nous inquiéter. Aucune velléité utilitariste dans ce projet, mais, au contraire, une intention profondément humaniste et une ouverture sur un monde multidimensionnel.

3.5 Une gestion des ressources humaines décentralisée dans le réseau

Un cégep plus autonome, c'est-à-dire encore plus responsable, devra s'assurer que son personnel puisse jouer un rôle de premier plan dans la définition des conditions à mettre en place pour offrir des services de grande qualité, et pouvoir compter sur la contribution et l'engagement de ce personnel. Avec cette autonomie, ces responsabilités, il pourra faire plus et mieux, adapter ses services, faire évoluer ses programmes, préserver sa capacité de développement, s'inscrire davantage encore comme acteur essentiel de son milieu, bref, mieux servir la population, les étudiants, ce qui aura des répercussions positives sur tous les membres du personnel. Il y a là, nous semble-t-il, un défi stimulant pour le professionnalisme et le dynamisme de chacun d'entre eux, dans toutes les catégories de personnel.

Cette nouvelle autonomie suppose aussi une adaptation importante du modèle de relations de travail, qui corresponde au nouveau modèle de gestion pédagogique, propre à l'enseignement supérieur, dont souhaitent se doter les collèges. Souplesse et adaptabilité, flexibilité, ces concepts doivent s'appliquer également à l'organisation du travail, elle-même au service de la mission du collège. Les établissements doivent donc pouvoir gérer eux-mêmes leur personnel, comme un véritable employeur, avoir toute la latitude nécessaire à cet égard. L'orientation suivante est donc fondamentale pour les collèges :

Orientation 10

- **Que la négociation des conditions de travail du personnel syndiqué des collèges soit régie par un régime de négociation adapté à des collèges véritablement ancrés dans l'enseignement supérieur, en cohérence avec leur évolution et avec les changements envisagés.**
- **Dans tous les cas, les objets touchant les salaires, le régime de retraite, les droits parentaux, les primes et les disparités régionales, continueront d'être discutés sur le plan national.**

Cette dixième orientation est étroitement liée à la deuxième : en enseignement supérieur, en effet, qu'il s'agisse des universités québécoises ou des autres collèges nord-américains, l'autonomie se conjugue, toujours, avec un régime de négociation beaucoup plus décentralisé. Mais attention : le modèle proposé par les cégeps, rappelons-le, est équilibré, il vise à préserver le fonctionnement en réseau autant qu'à favoriser l'autonomie locale.

En enseignement supérieur qu'il s'agisse des universités québécoises ou des autres collèges nord-américains, l'autonomie se conjugue, toujours, avec un régime de négociation beaucoup plus décentralisé.

Par voie de conséquence, ce nouveau régime de négociation ne sous-entend pas que chaque établissement gèrera entièrement, et seul, ses conventions collectives. Il sous-entend, au contraire, comme c'est le cas dans beaucoup d'autres systèmes, que les 48 cégeps pourront se regrouper pour organiser la négociation et convenir ensemble, comme pour la gestion des programmes, de grands encadrements nationaux sur l'organisation du travail. Une des grandes différences, dans ce modèle, porte sur le rôle du ministère de l'Éducation et de la Fédération des cégeps, qui ne seraient plus agents négociateurs des conventions collectives, les collèges assumant entièrement ce rôle. Elle porte aussi sur la répartition des objets de négociation nationale et de négociation locale, qui devra faire l'objet bien entendu, dans la phase d'opérationnalisation des orientations proposées, de travaux approfondis.

3.6 Pour une réelle culture de la formation continue au collégial

Pour soutenir le rehaussement du niveau de formation et de qualification de la population québécoise, il faut aussi assurer l'accessibilité à l'enseignement collégial à tous les adultes, dans toutes les régions du Québec. Les cégeps, par leurs services de formation continue, rendent cet accès possible depuis fort longtemps. Ils offrent surtout des programmes courts en formation technique qui permettent de se perfectionner ou de se recycler afin de se maintenir sur le marché du travail, ou de le réintégrer, auxquels s'ajoute, dans certains cas, de la formation préuniversitaire. L'ensemble constitue une réelle possibilité de reprendre des études qualifiantes ou de les compléter, d'accéder à l'enseignement supérieur, y compris universitaire, tout en s'inscrivant pleinement dans une perspective d'éducation tout au long de la vie.

On s'accorde aujourd'hui sur l'importance de soutenir le développement de la formation continue, de l'adapter à l'ensemble des besoins et de la rendre accessible à tous.

On s'accorde aujourd'hui sur l'importance de soutenir le développement de la formation continue, de l'adapter à l'ensemble des besoins et de la rendre accessible à tous. Dans la plupart des pays de l'OCDE, la volonté d'assurer son plein essor représente un défi, mais aussi une forte tendance qui mobilise les acteurs sociaux du

monde de l'éducation et du travail. Au Québec, le gouvernement a fait connaître en 2002, par la publication de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, sa volonté d'assurer son développement et d'instaurer une réelle culture de la formation continue, autant auprès des individus que des entreprises. Toutefois, les collèges ont constaté que les moyens financiers n'étaient pas au rendez-vous, surtout en ce qui concerne la formation continue de niveau collégial.

Par ailleurs, la formation à temps partiel est reconnue comme une des solutions les mieux adaptées aux besoins des personnes en emploi. Or, les inscriptions des étudiants à temps partiel ont connu une baisse importante aux cours des dernières années : limités dans leur capacité d'offrir des places en nombre suffisant, et souvent orientés dans la planification de la formation par les attentes d'Emploi-Québec, qui subventionne une part importante de la formation continue, les collèges ont dû privilégier de plus en plus les programmes à temps plein, créant, comme

nous l'avons déjà souligné⁷⁶, un déséquilibre majeur entre les attentes de la population et les possibilités offertes.

La formation continue devrait pourtant être aussi accessible au collège qu'elle l'est à l'université - où le mode de financement est beaucoup plus souple -, à temps plein comme à temps partiel. Cela suppose que les collèges puissent compter sur une « enveloppe ouverte », c'est-à-dire un financement qui tient compte des demandes d'admission - comme nous l'évoquerons plus en détail dans le chapitre 5. Cette demande, formulée de nombreuses fois par les collèges, prend tout son sens dans une perspective d'éducation tout au long de la vie. Toutefois, la formation continue s'inscrit, elle aussi, dans le mouvement d'ancrage à l'enseignement supérieur, avec les mêmes objectifs de qualité et d'accessibilité. Il faut donc revoir, de façon plus globale, son mode de financement, afin que les ressources lui soient attribuées par programme et non par type de clientèle.

Un changement de cet ordre pourra permettre une plus grande fluidité entre le secteur de la formation continue et le secteur de l'enseignement ordinaire. Toutefois des conditions essentielles doivent être réunies avant sa mise en œuvre, tant sur le plan de la gestion des programmes que des conventions collectives. C'est pour pourquoi, les collèges proposent :

Orientation 11

Dans le cadre d'une gestion décentralisée des programmes et d'un assouplissement majeur des conventions collectives, que les cégeps bénéficient d'un mode de financement de la formation par programme, quel que soit le type de clientèle, et qu'il soit assorti d'une enveloppe ouverte, comme c'est le cas dans les universités.

Il est essentiel, par ailleurs, d'assurer un réel développement des services de reconnaissance des acquis et des compétences afin de soutenir la formation des jeunes et des adultes, tout en favorisant l'intégration socioéconomique des immigrants. Le gouvernement a reconnu les besoins en cette matière dans sa politique de formation continue, et fait de cette problématique une des pierres angulaires de son action. Malgré des difficultés liées là encore au financement, les collèges y contribuent et innovent constamment dans ce domaine. Aussi espèrent-ils que le chantier ouvert dans le plan d'action du ministère de l'Éducation pour mettre en œuvre la politique, auquel ils participent activement, débouchera prochainement sur des réalisations concrètes, assurant le véritable essor de la reconnaissance des acquis et des compétences.

⁷⁶ Fédération des cégeps, *Mémoire de la Fédération des cégeps en réaction au projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*, Montréal, 2001.

« Depuis leur création, **les collèges ont joué un rôle tout à fait exceptionnel dans le développement du Québec moderne**, que ce soit dans les villes plus importantes, notamment la métropole, ou que ce soit dans les régions [...]. Il est clair que le Québec moderne ne serait pas le même si nous n'avions pas eu cette présence des collèges dans toutes les régions ou presque du Québec. »

Pierre Reid, ministre de l'Éducation du Québec
Étude des crédits de l'éducation à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale
13 mai 2004

4. UNE PRÉSENCE INDISPENSABLE DANS TOUTES LES RÉGIONS DU QUÉBEC

Un chapitre entier du document de consultation pour le forum sur les collèges est consacré à « la contribution des établissements d'enseignement collégial au développement du Québec et de ses régions », ce qui, sans que cela soit affirmé comme tel, illustre le rôle fondamental de chaque cégep et du réseau collégial à cet égard. C'est une des choses que l'on a le plus souvent noté à son sujet, une de celles aussi que l'on ne remet jamais en question : la présence et l'engagement de chaque cégep dans la vie sociale, culturelle et économique de son milieu, de sa région, est un facteur essentiel de progrès et de développement, ce qui se répercute de façon positive sur le développement du Québec dans son ensemble.

La présence et l'engagement de chaque cégep dans la vie sociale, culturelle et économique de son milieu, de sa région, est un facteur essentiel de progrès et de développement.

« Les cégeps en région favorisent la persévérance scolaire et la rétention des jeunes dans leur milieu d'origine. Cela fait augmenter la probabilité qu'ils s'installent et travaillent dans la région, et en même temps la probabilité que les entreprises fleurissent localement. La synergie est évidente : la disponibilité de personnel qualifié en région encourage le développement des entreprises locales, et le développement des entreprises locales encourage le personnel qualifié à rester en région⁷⁷. »

Cette performance, on la doit autant au secteur préuniversitaire qu'au secteur technique, mais ce dernier contribue très directement au dynamisme socioéconomique de chaque région :

- par la qualité et la diversité de l'offre des programmes techniques menant au DEC dans l'ensemble du Québec, des enseignants et des milliers de techniciens qui sortent chaque année des cégeps, et par l'adéquation d'une partie de cette offre aux secteurs socioéconomiques de chaque région;
- par les programmes offerts en formation continue – attestations d'études collégiales (AEC) ou « DEC intensifs⁷⁸ » –, qui assurent de façon adaptée et rapide la formation de la main-d'œuvre, en fonction des besoins locaux, régionaux ou nationaux; la formation continue dans les collèges se caractérise par la souplesse de son fonctionnement et par sa capacité à répondre aux nouveaux besoins, notamment dans les secteurs économiques en pénurie ou en émergence, ce qui en fait un véritable « partenaire du développement local et régional⁷⁹ »;
- par l'ensemble des services offerts aux entreprises, et notamment les activités de formation sur mesure, conçues spécifiquement pour et avec le marché du travail; incubation de nouvelles entreprises, formation et gestion des ressources

⁷⁷ *L'apport des cégeps à la société québécoise, op. cit.*, p. 70.

⁷⁸ Offerts selon un mode accéléré à une clientèle adulte ayant déjà acquis une partie ou la totalité de la formation générale du programme.

⁷⁹ Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 2003.

humaines, comptabilité, fiscalité, innovation en matière de procédés de fabrication, ces services sont nombreux, diversifiés, bien adaptés aux besoins du milieu;

- par l'engagement du cégep dans les organismes de concertation et de développement régional, qui lui permet de bien connaître son milieu, de comprendre les enjeux et les problématiques régionales, d'en appuyer les stratégies et les priorités d'action mais aussi, ce qui est très important, de proposer des innovations et de nouveaux développements.

Présent, dynamique, engagé, le cégep est bien une « force » pour le Québec. Cette force, il la tient aussi des centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT), qui constituent un outil économique performant pour le Québec, comme la *Politique québécoise de la science et de l'innovation*, le Conseil de la science et de la technologie du Québec et, plus récemment, l'Institut national de la recherche scientifique (INRS)⁸⁰, l'ont souligné. Au nombre de 28 actuellement, ces centres fournissent aux entreprises de leur milieu, particulièrement aux PME et aux très petites entreprises, nombreuses en région, des services d'aide technique et de transfert technologique qui permettent à ces dernières de se moderniser, d'innover et de se développer. La plupart des CCTT sont spécialisés dans un secteur économique précis et seuls à intervenir, au niveau collégial, dans ce secteur. Ils peuvent également, depuis novembre 2002, se spécialiser en recherche sociale appliquée. Leurs activités contribuent aussi à enrichir et à faire évoluer la formation technique elle-même, puisque le résultat de leurs recherches est transféré également dans les programmes du collège.

4.1 Assurer le développement et la consolidation de la formation technique, favoriser l'accessibilité et la mobilité des étudiants

Pour toutes ces raisons, et en lien avec les nouveaux enjeux dont nous avons fait état au début de ce mémoire, l'évolution, l'adaptation et la diversification de la formation technique constituaient un des axes importants du plan de développement des collèges. Certains de ces enjeux sont directement liés au marché du travail, qui exige de nouvelles compétences des diplômés ou encore, comme dans le secteur de la santé, de nouvelles spécialisations; qui connaît dans certains domaines une pénurie de main-d'œuvre technique; et où de nouveaux secteurs économiques sont en émergence, qui doivent pouvoir compter eux aussi sur du personnel technique qualifié.

D'autres sont liés aux besoins des étudiants eux-mêmes, jeunes et adultes, qui doivent avoir accès dans leur milieu à un ensemble de programmes en lien avec le marché du travail; qui souhaitent pouvoir se réorienter, au collégial, sans perte de temps et en se voyant reconnaître les compétences déjà acquises; qui veulent cheminer dans une filière de formation professionnelle, technique et universitaire fluide, favorisant le passage de l'une à l'autre; qui veulent, enfin, du moins pour

⁸⁰ Institut national de la recherche scientifique, Urbanisation, Culture et Société, *Les CCTT et le soutien technologique aux entreprises. Analyse des pratiques de transfert et évaluation de l'impact des CCTT sur le développement des entreprises*, 2004.

beaucoup d'entre eux, pouvoir conjuguer études, travail à temps partiel, nouvelles responsabilités, engagement personnel et citoyen, ce que le format très exigeant de certains programmes techniques ne permet pas toujours.

D'autres enfin renvoient à des problématiques sociales et économiques collectives, qui interpellent également les deux autres réseaux de l'éducation : la baisse démographique, qui exige de l'ensemble des acteurs, sur le plan national comme sur le plan régional et local, des efforts d'imagination et d'innovation accrus afin de maintenir nos acquis collectifs en matière d'accessibilité à l'enseignement supérieur, de qualité des services éducatifs et d'équité dans l'offre de ces services; et la pression exercée sur les finances publiques par l'augmentation de certains coûts liés à cette baisse démographique et au vieillissement de la population québécoise.

Consolider et développer la formation technique, à travers une rationalisation concertée de la carte des programmes

Au cours des derniers mois, de nombreux travaux ont été menés au sein de la Fédération des cégeps sur l'ensemble de ces questions, qui rejoignent les questions posées dans le document de consultation : « Pour permettre le maintien de services de qualité même là où l'évolution démographique s'annonce à la baisse, y a-t-il lieu de réaménager l'offre de formation (*technique*) sur le territoire? » Et par ailleurs : « Les modes d'organisation et de gestion des établissements d'enseignement collégial leur permettent-ils un engagement optimal dans le développement de leur région et dans l'adaptation de leurs interventions dans leurs secteurs de formation? [...] Quelles mesures peut-on envisager pour accroître et renforcer le potentiel de développement et de réseautage des CCTT? »

La réponse des cégeps à ces interrogations et la vision précise qu'ils ont des adaptations nécessaires à la formation technique se trouvent dans les orientations suivantes. Basées sur une analyse rigoureuse des enjeux, du contexte, des contraintes et des possibilités de développement que l'on doit absolument saisir pour progresser collectivement, ces orientations sont bien ancrées, elles aussi, dans le nouveau modèle d'enseignement supérieur proposé dans ce mémoire.

Orientation 12

Que les collèges et le ministère de l'Éducation, par l'intermédiaire de l'organisme de régulation, mettent en œuvre :

- **Le développement ou la consolidation de créneaux d'excellence dans les régions et les centres urbains; comme principe de base, les collèges retiennent qu'un créneau d'excellence doit être constitué autour des programmes pouvant contribuer au développement du ou des secteurs économiques de son milieu; des créneaux spécialisés, ayant une vocation nationale, peuvent cependant exister.**

- **La rationalisation de la carte des programmes, toujours sur la base des caractéristiques et des besoins régionaux, avec l'objectif de maintenir une offre minimale de programmes qui garantisse l'accessibilité à la formation supérieure pour les jeunes et pour les adultes dans chaque région du Québec.**
- **La mise en place, pour favoriser le maintien de masses critiques d'enseignants et d'étudiants dans chaque région et pouvoir répondre rapidement à des besoins conjoncturels du milieu :**
 - **d'autorisations de programme partagées entre plusieurs établissements**
 - **d'autorisations provisoires de programme**

On le voit, l'évolution du secteur technique souhaitée par les collèges est intimement liée à celle de chaque région. Mais c'est aussi une évolution « intelligente », qui veut permettre un meilleur équilibre de l'offre de formation entre les collèges, dans un contexte de baisse démographique : en rationalisant, c'est-à-dire en contractant la carte des programmes, mais sans réduire les possibilités offertes à la population dans l'ensemble de la région, d'où l'offre minimale de programmes; et en favorisant le développement des forces et de l'expertise de chaque établissement, à travers la notion de créneau d'excellence, c'est-à-dire un secteur d'intervention dans lequel un établissement a développé « un savoir-faire reconnu, répondant aux plus hauts critères d'exigence et de qualité⁸¹ ». Ces créneaux peuvent aussi exister dans les grands centres, et ils ne spécialisent pas à outrance les établissements, chacun conservant une certaine gamme de programmes. Par ailleurs, le secteur de la formation continue, dont le développement passe par le même processus de régionalisation, de rationalisation et de spécialisation de l'offre de programmes, à travers un renforcement des mécanismes de concertation régionaux actuels, y est étroitement associé.

Cette organisation mise aussi sur le partenariat entre les collèges eux-mêmes, ce qui est le sens des « autorisations partagées » : un établissement offrant, par exemple, la première année d'un programme donné et un autre, ou deux autres, la deuxième et la troisième année, ce qui permet de continuer d'offrir le programme dans la région tout en assurant à chaque établissement un nombre suffisant d'étudiants et d'enseignants. Les « autorisations provisoires », elles, permettent d'offrir un programme pendant une période limitée, pour répondre à un besoin conjoncturel de main-d'œuvre, sans avoir à le maintenir ensuite, quand le besoin n'est plus là. Les collèges pourraient, par ailleurs, décider d'offrir des troncs communs dans plusieurs programmes apparentés, ou encore un même tronc commun, pour un même programme, dans tous les établissements. S'ajoutent à cela les possibilités ouvertes

⁸¹ Pour un véritable partenariat en enseignement supérieur, *op. cit.*, p. 23.

par les technologies de l'information et des communications (TIC) et par la formation à distance, à travers notamment les interventions de Cégep@distance⁸².

Par ailleurs le lien est étroit, même s'il n'est pas exclusif, entre la vitalité des activités de recherche appliquée menées dans un collège et l'existence d'un créneau d'excellence. D'où l'orientation suivante :

Orientation 13

- **Que, dans une perspective de contribution aux créneaux d'excellence dans les régions et les centres urbains, le gouvernement complète le réseau des centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT) par la création de nouveaux centres.**
- **Qu'un fonds de recherche technologique soit réservé aux CCTT et aux collèges, afin de renforcer leur capacité de recherche technologique et leur potentiel de développement et de réseautage; que, dans cette perspective, la pertinence de demander la transformation du programme d'aide à la recherche technologique (PART) en un tel fonds soit examinée.**

Ces deux mesures permettraient aux établissements qui ont une expertise spécifique de disposer de l'outil nécessaire pour optimiser leurs interventions et leur contribution à l'essor économique de leur milieu. Les collèges veulent s'assurer, par ailleurs, que les retombées de la recherche technologique menée dans les CCTT sur les programmes et sur l'enseignement soient toujours maximales, d'où l'importance de consolider les liens d'affiliation entre le collège et le centre, dans le respect de leur mission respective.

Assouplir et diversifier la formation technique, pour favoriser l'accessibilité et la mobilité des étudiants jeunes et adultes

Soucieux d'adapter leur offre de programme et leur carte régionale à la fois aux besoins du milieu et au contexte démographique, les cégeps ont beaucoup réfléchi aussi à la meilleure manière d'améliorer la qualité intrinsèque des programmes techniques, afin de faciliter le cheminement et la persévérance scolaires des étudiants, et de répondre aux nouveaux besoins du marché du travail. Dans la foulée de leur plan de développement qui souhaitait que l'on assouplisse et que l'on diversifie la formation technique, ils ont donc retenu l'orientation suivante :

⁸² Cégep@distance est l'organisme collégial qui a pour mandat d'offrir la formation à distance de niveau collégial. Il travaille aussi en partenariat avec les collèges sur différents projets.

Orientation 14

Les collèges entendent, dans leur nouveau modèle d'enseignement supérieur :

- **Réviser le nombre d'unités ainsi que la durée actuellement fixés pour les programmes techniques afin que ces unités et cette durée puissent varier selon les besoins de formation et les caractéristiques de la clientèle.**
- **Offrir aux détenteurs d'un DEC technique, dans les domaines où une plus grande spécialisation est requise, des diplômes spécialisés d'études collégiales.**
- **Instaurer des types de sanctions intermédiaires pour reconnaître le parcours des étudiants qui ont développé un certain nombre de compétences débouchant sur une fonction de travail.**
- **Diversifier le type de sanctions offertes en formation continue, afin de mieux répondre aux besoins tout aussi diversifiés des étudiants adultes.**

Pourquoi réviser le nombre d'unités des programmes menant au DEC? Pour qu'elles puissent varier selon le nombre et le type de compétences que chacun doit permettre aux étudiants d'acquérir, c'est-à-dire dépasser éventuellement le nombre maximal de 91 et 2/3 fixé dans le *Règlement sur le régime des études collégiales*, ou, à l'inverse, aller en dessous du nombre minimal fixé dans le même règlement. Quant à la durée de ces programmes, elle est uniformément fixée à six trimestres d'études, alors que le nombre d'unités, justement, et la lourdeur de certains programmes exigeraient que la même formation puisse s'étaler sur sept ou huit trimestres. Or, actuellement, c'est l'étudiant qui doit décider par lui-même d'étaler sa formation, en prenant moins de cours par trimestre. Ce qui n'est pas nécessairement facile, puisque le collège est tenu, lui, d'organiser l'ensemble du programme sur trois ans et que certains cours ne sont disponibles qu'à un trimestre donné. Il est donc souhaitable que l'on puisse organiser dès le départ certains programmes sur plus – ou moins – de trois ans.

Quant à la sanction intermédiaire, elle viendrait reconnaître un ensemble de compétences acquises à l'intérieur du programme. Son grand intérêt réside dans le signal positif qu'elle enverrait aux étudiants qui décident d'interrompre leurs études, puisqu'elle prendrait acte du chemin qu'ils ont parcouru et leur assurerait qu'ils pourront reprendre leurs études exactement là où ils les laissent. Elle ne serait accordée toutefois qu'à des conditions précises, attestant un véritable parcours.

4.2 Une conception entièrement renouvelée de la filière de formation professionnelle et technique

Deuxième grand axe de ce chapitre, la continuité de la formation professionnelle et de la formation technique, qui a fait l'objet d'analyses, de réflexions et de recommandations très nombreuses au cours des dix dernières années :

- L'énoncé ministériel *Investir dans la compétence*, en 1993, indique que « la formation professionnelle et technique forme un ensemble homogène qui doit être géré comme tel », et crée la Direction générale de la formation professionnelle et technique (DGFPT) au ministère de l'Éducation.
- Le rapport du Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle et technique, dit « rapport Pagé », en 1995, propose de multiplier par quatre le nombre de jeunes inscrits en formation professionnelle, de diversifier les voies de formation professionnelle et d'accélérer le développement du régime d'apprentissage québécois.
- Ces objectifs sont repris lors des États généraux sur l'éducation, en 1996, et dans le Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, *Prendre le virage du succès*, en 1997, dont la cinquième ligne d'action est d'« intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique ».
- Dans son rapport annuel 2002, le Conseil supérieur de l'éducation revient sur son avis *Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique*, en 2001, et préconise que « le passage et la poursuite des études (entre les différents types de formation) deviennent des possibilités réelles et normales⁸³ ».

Et même avant : le rapport Parent n'affirmait-il pas que « tout enseignement doit déboucher sur un enseignement de niveau supérieur, jusqu'au doctorat inclusivement⁸⁴ »? Pourtant la formation professionnelle, à l'exception de trois programmes faisant l'objet d'une expérimentation depuis deux ans, et de deux autres ententes encore actives, ne permet toujours pas d'accéder au collégial, la plupart des tentatives pour instaurer des programmes DEP-DEC n'ayant pas donné les résultats escomptés. La volonté d'instaurer une « carte intégrée des enseignements professionnels et techniques », à la faveur de la réforme de l'enseignement collégial, ne s'est pas réalisée non plus, les dédoublements de programmes existant toujours entre les deux niveaux – malgré l'existence de la DGFPT. À l'opposé, des progrès remarquables ont été accomplis pour favoriser le passage des diplômés de la

La formation professionnelle ne permet toujours pas d'accéder au collégial, la plupart des tentatives pour instaurer des programmes DEP-DEC n'ayant pas donné les résultats escomptés.

⁸³ Conseil supérieur de l'éducation, *La gouverne de l'éducation, priorités pour les prochaines années*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002, 2002, p. 54.

⁸⁴ *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, op. cit., p. 69, paragraphe 129.

formation technique à l'université et assurer une véritable continuité de la formation, à travers les programmes DEC-BAC.

La Fédération des cégeps a régulièrement plaidé pour que l'harmonisation de la formation professionnelle et de la formation technique devienne une réalité : demandant que « des passerelles soient établies pour faciliter le passage d'un ordre d'enseignement à l'autre », en 1992⁸⁵ et en 1995⁸⁶, et que « l'on facilite l'accès (des programmes techniques) aux détenteurs du diplôme d'études professionnelles », en 1998⁸⁷; évoquant la nécessité de l'harmonisation, en 1999⁸⁸, dans son étude sur la réussite et la diplomation; proposant enfin, en 2003, dans son plan de développement, de « renforcer l'arrimage des trois ordres d'enseignement, en particulier en favorisant une harmonisation plus poussée des programmes d'études lorsque cela est pertinent pour l'étudiant et le marché du travail », d'« élaborer avec le secondaire d'autres DEP-DEC » et de « soutenir les initiatives de regroupement des ressources en formation professionnelle et en formation technique ». Malgré tous ces efforts, toutes ces pistes, rien n'a vraiment changé.

Deux réalités beaucoup trop différentes l'une de l'autre

Les raisons expliquant ces difficultés sont nombreuses : **alors qu'elles sont par nature complémentaires et que l'une devrait prendre appui sur l'autre, dans un esprit de continuité, la formation professionnelle et la formation technique ont un régime pédagogique et un mode d'élaboration des programmes différents, de sorte que la formation professionnelle est conçue en fonction d'objectifs qui lui sont propres, sans tenir compte des possibilités de continuité avec la formation technique.** La création du Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT), qui regroupe des représentants des trois réseaux de l'éducation et du monde des affaires, n'a pas permis d'améliorer la situation⁸⁹. Par ailleurs, les programmes de formation professionnelle ne comportent pas de formation générale, ce qui rend très difficile la poursuite d'études supérieures⁹⁰.

S'ajoutent à cela les difficultés auxquelles les collèges qui ont « tenté » la formule DEP-DEC se sont systématiquement heurtés pour entrer en contact avec les élèves des centres de formation professionnelle et leur faire valoir l'intérêt de cette filière, les commissions scolaires s'investissant très peu dans ces démarches d'information. Et le profil des élèves eux-mêmes, qui sont des adultes en très grande majorité – les plus de 20 ans représentent 70 % des inscrits en formation professionnelle⁹¹ –, et

⁸⁵ *Le cégep, une présence essentielle pour la société québécoise, op. cit.*, p. 35.

⁸⁶ Fédération des cégeps, *Pour une culture de l'éducation*, Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation, Montréal, 1995.

⁸⁷ Fédération des cégeps, *Miser sur la formation technique, État de la situation et plan stratégique de développement*, Montréal, 1998, p. 65.

⁸⁸ Fédération des cégeps, *La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*, Montréal, 1999, p. 107.

⁸⁹ Le CNPEPT a pour mandat d'approuver les programmes professionnels et les programmes techniques nouvellement créés ou qui ont fait l'objet d'une révision.

⁹⁰ Même pour les élèves qui y ont été admis avec un DES, puisque l'exigence d'entrée au cégep est le « DES⁺ », qui atteste une formation de base plus complète que le DES seul.

⁹¹ Ministère de l'Éducation, *La formation professionnelle et technique au Québec, op. cit.*, p. 27.

qui ne souhaitent pas nécessairement poursuivre des études collégiales, leur objectif étant au contraire de s'insérer rapidement sur le marché du travail.

Cette dernière caractéristique est d'ailleurs une des faiblesses majeures de la formation professionnelle québécoise : alors qu'elle devrait attirer d'abord et avant tout des jeunes, ces derniers la boudent – 1,4 % seulement des élèves du secteur « jeunes » du secondaire sont inscrits en formation professionnelle, tous les autres inscrits de la « FP » ayant transité par l'éducation des adultes⁹². Quoique le gouvernement ait considérablement investi depuis dix ans dans des campagnes de promotion et de publicité cherchant à valoriser « la formation professionnelle et technique », l'image de la « FP » n'est pas meilleure, elle a toujours « peu de prestige⁹³ » aux yeux des jeunes. Alors que celle de la formation technique, au contraire, est très positive, le problème de pénurie que connaissent certains secteurs techniques étant dû entre autres aux exigences élevées des programmes.

Une des faiblesses majeures de la formation professionnelle québécoise : alors qu'elle devrait attirer d'abord et avant tout des jeunes, ces derniers la boudent.

Le fait d'associer les deux termes (la formation professionnelle *et* technique) n'a donc pas suffi, puisque la réalité, elle, est restée la même : une formation professionnelle qui n'est pas conçue comme un véritable choix au secondaire, mais presque comme un « pis-aller », et comme une « voie presque sans issue⁹⁴ » ne permettant pas de poursuivre directement des études supérieures; et une formation technique destinée aux seuls détenteurs du DES⁺, donc clairement identifiée à une formation supérieure, exigeante, à laquelle les détenteurs d'un DEP ne peuvent guère accéder. Les jeunes ne s'y sont pas trompés, l'augmentation sensible des inscriptions constatée en FP depuis 2000-2001 étant due uniquement aux plus de 20 ans – le nombre des moins de 20 ans ayant, au contraire, diminué de 2,6 %⁹⁵. La formation technique devrait être, pourtant, la voie logique et « royale » pour les détenteurs d'un DEP qui veulent poursuivre leurs études, comme c'est le cas au collégial avec les DEC-BAC.

Changer complètement d'approche, après des années de tentatives infructueuses

Dans sa question, le document de consultation pour le forum sur l'enseignement collégial distingue d'ailleurs, ce qui est nouveau, les deux réalités :

« Afin de permettre une action régionale plus forte, plus cohérente et plus structurée, et de favoriser l'articulation et la continuité des cheminements de formation, quels rapprochements plus serrés devrait-on réaliser entre formation professionnelle et formation technique? »

⁹² Ministère de l'Éducation, *Principales statistiques de l'éducation au Québec en 2001-2002*, 2003.

⁹³ Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, 2001-2002, *La gouverne de l'éducation*, op. cit. p. 52.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 53.

⁹⁵ Ministère de l'Éducation, *La formation professionnelle et technique au Québec, un aperçu*, Québec, 2003, p. 27.

Le Québec a besoin d'un nouveau modèle d'organisation de la formation professionnelle et de la formation technique qui vienne non pas répondre à des objectifs financiers mais aux aspirations des jeunes et aux attentes des entreprises.

Pour nous, la réponse est claire : **ce n'est plus à des « rapprochements » qu'il faut se livrer mais à un changement total de perspective.**

Parce que les tentatives d'arrimage infructueuses ne peuvent être répétées à l'infini; parce que les campagnes de valorisation n'ont qu'un effet très limité sur l'attraction de la formation professionnelle; parce que les pénuries de diplômés demeurent alors que le nombre de

jeunes qui quittent le secondaire sans diplôme ni qualification augmente; bref, parce que le système actuel a atteint ses limites et qu'il est devenu incapable de régler ses problèmes, le Québec a besoin d'un nouveau modèle d'organisation de la formation professionnelle et de la formation technique qui vienne non pas répondre à des objectifs financiers, ce qui était l'angle d'attaque du « rapport Bédard », mais aux aspirations des jeunes et aux attentes des entreprises. D'où l'orientation qui suit :

Orientation 15

Que la formation professionnelle et la formation technique soient intégrées en une seule et même filière de formation et que cette nouvelle filière soit placée sous la responsabilité entière des collègues.

- **La formation professionnelle, la formation technique et la formation préuniversitaire devront être définies dans un seul et même régime pédagogique, et le même modèle devra être retenu pour l'élaboration et la révision des programmes professionnels et des programmes techniques.**
- **En plus des éléments propres à son programme, l'élève inscrit en formation professionnelle acquerra progressivement des compétences de formation générale et des éléments de conceptualisation qui lui permettront de poursuivre des études techniques s'il le souhaite.**

Une organisation pédagogique complètement nouvelle

On le voit, il ne s'agit pas simplement de rassembler les deux secteurs sous un même chapeau, mais de les reconfigurer, d'en faire un nouvel ensemble harmonisé. Cette orientation, issue elle aussi des travaux entrepris autour du développement de la formation technique dès le mois de septembre 2003, constitue l'aboutissement d'une réflexion en profondeur. Nous aurions préféré éviter, à l'occasion de ce forum, les débats de structures, l'essentiel étant d'assurer la continuité de la formation et de favoriser le cheminement scolaire, la réussite et la qualification de tous les jeunes Québécois. Il se trouve que, sur ce point, pour toutes les raisons évoquées plus haut, seules des modifications structurelles peuvent permettre d'atteindre ces objectifs pédagogiques.

Placés sous le même régime pédagogique, les programmes professionnels et les programmes techniques seront élaborés selon les mêmes modes et conçus dès le départ les uns par rapport aux autres, le DEP devant ouvrir automatiquement la porte, pour les élèves qui le souhaitent, à la poursuite d'études techniques – en leur reconnaissant éventuellement, quand cela se justifiera et comme c'est le cas dans les DEC-BAC, des compétences déjà acquises. Les programmes de DEP ne prépareront pas seulement à des fonctions de travail, comme maintenant, ils prépareront aussi, à travers les compétences de formation générale et les « éléments de conceptualisation » développés au sein même de cette formation spécifique, à la poursuite des études supérieures. Précisons que toute la formation professionnelle actuelle ne se prête pas à cet arrimage, certains programmes semi-spécialisés n'ayant aucun débouché sur la formation technique. Cette nouvelle organisation devra aller de pair avec la consolidation et le développement du régime d'apprentissage en milieu de travail, sur lequel nous reviendrons plus loin.

Dans ce nouveau modèle pédagogique, il n'y aura plus de « cul-de-sac » pour les étudiants, et plus de dédoublements de programmes entre les deux secteurs, puisque la carte des programmes deviendra véritablement « intégrée » et que la rationalisation mise en œuvre par les collèges pour la formation technique s'appliquera également à la formation professionnelle. Le concept de « sanction intermédiaire » s'appliquera également aux étudiants de la formation professionnelle, avec les mêmes objectifs de reconnaissance et de soutien à la persévérance et à la réussite scolaires.

Un DEP revalorisé

Le choix de confier la responsabilité de cette nouvelle filière aux cégeps s'appuie sur les mêmes arguments pédagogiques : ils détiennent une expertise remarquable en matière d'élaboration des programmes, d'enseignement et de recherche, dont témoignent la qualité et la réputation de la formation technique. Cette expertise s'appuie sur un corps enseignant de haut niveau, qui a développé des stratégies d'enseignement propres aux « 16-20 ans », et sur un environnement éducatif propice à la réussite, comme on l'a vu au chapitre 2. Toutes ces forces du cégep seront fort bénéfiques à la formation professionnelle.

Les cégeps détiennent une expertise remarquable en matière d'élaboration des programmes, d'enseignement et de recherche, dont témoignent la qualité et la réputation de la formation technique.

Par ailleurs, **l'image de la formation professionnelle sera revalorisée par ce rattachement à l'enseignement supérieur** : le DEP - ou tout autre diplôme équivalent dans cette nouvelle organisation - deviendra un diplôme postsecondaire, donnant accès non seulement au cégep, mais aussi, éventuellement, une fois le DEC obtenu, à l'université. Ce rehaussement du DEP, ainsi que les choix accrus en matière d'orientation professionnelle et scolaire offerts par cette continuité dans les études, aura pour effet d'augmenter le pouvoir d'attraction de la formation professionnelle auprès des jeunes du secondaire, encore renforcé par la « cohabitation » avec les étudiants du secteur technique et avec ceux du secteur

préuniversitaire. Et d'augmenter, également, le nombre de jeunes inscrits en formation technique, l'accès devenant possible autant avec le DEP qu'avec le DES⁹⁶.

Un régime d'apprentissage

Ce type d'organisation de la formation professionnelle et de la formation technique s'inscrit parfaitement dans le modèle d'enseignement supérieur proposé par les cégeps; il en est même, en Amérique du Nord, une des caractéristiques.

Ce type d'organisation de la formation professionnelle et de la formation technique s'inscrit parfaitement dans le modèle d'enseignement supérieur proposé par les cégeps; il en est même, en Amérique du Nord, une des caractéristiques. En Ontario, en Alberta, en Colombie-Britannique, dans de nombreux États américains, c'est dans les collèges que sont donnés les programmes de formation professionnelle,

auxquels on accède avec le diplôme de fin d'études secondaires. Dans ces systèmes, toutefois, il existe également un régime d'apprentissage en milieu de travail beaucoup plus structuré qu'au Québec, qui accueille les élèves qui se destinent à des métiers semi-spécialisés ou peu spécialisés. Ces élèves suivent une formation pratique, sur le mode du compagnonnage, en milieu de travail, et une formation théorique donnée soit dans les établissements collégiaux, soit dans les écoles secondaires ou encore par les différents niveaux d'enseignement.

L'instauration d'un tel régime, au Québec, ou plutôt le développement du régime actuel, géré par Emploi-Québec sous la supervision de la Commission des partenaires du marché du travail, nous paraît une des conditions indispensables pour optimiser la réorganisation de la formation professionnelle et de la formation technique. Ce type de régime présente de multiples avantages pour les jeunes résolument attirés par une formation pratique et pour qui même le DEP actuel n'est pas adéquat. Certains métiers semi-spécialisés, par ailleurs, n'ont pas de correspondance au niveau postsecondaire, il n'y a donc pas de filière possible, et le régime d'apprentissage en milieu de travail est là encore la meilleure voie à emprunter. Une réflexion en profondeur devra donc s'engager, au Québec, entre tous les partenaires concernés dans le secteur de l'éducation et dans le milieu du travail, sur la meilleure manière de réorganiser le régime actuel afin qu'il s'adresse également aux jeunes du secondaire.

Des conditions d'admission qui garantissent la réussite

Un débat de fond s'imposera aussi, dans ce nouveau modèle de formation professionnelle et de formation technique, sur les conditions d'admission dans les programmes de DEP. Dans les autres systèmes nord-américains, c'est généralement le diplôme d'études secondaires, acquis après 12 années de formation de base, qui est exigé – ces collèges ayant souvent aussi une condition d'admission liée à l'âge, comme dans les universités québécoises, ce qui n'existe pas dans les cégeps⁹⁶. Au

⁹⁶ Dans les collèges ontariens, par exemple, les critères généraux d'admission dans un programme sont, soit d'avoir le diplôme d'études secondaires, soit d'être âgé d'au moins 19 ans. En Alberta, il faut le diplôme d'études secondaires, ou être âgé d'au moins 19 ans, ou avoir 17 ans mais avoir quitté le système scolaire depuis au moins un an.

Québec, actuellement, le régime pédagogique de la formation professionnelle fixe les conditions d'admission suivantes :

- avoir le DES (et non pas le DES⁺), ou
- avoir 16 ans et avoir accumulé certaines unités de 3^e, de 4^e ou de 5^e secondaire, selon le cas, ou
- avoir 18 ans et avoir réussi un test de « développement général », avoir les préalables spécifiques nécessaires pour s'inscrire dans le programme visé, ou l'équivalent, et avoir aussi, selon le cas, les unités de 5^e secondaire en langue d'enseignement, ou
- avoir obtenu certaines unités de 3^e secondaire *et* poursuivre la formation générale de 2^e cycle en parallèle avec le programme professionnel, ce qui mène à l'obtention de deux diplômes, soit le DEP et le DES.

Actuellement, 60 % des élèves inscrits en formation professionnelle sont admis sur la base du DES. Le nouveau modèle d'organisation que proposent les cégeps voulant favoriser la fluidité du cheminement scolaire, la réussite des études et la mobilité entre les programmes⁹⁷, il semble difficile d'envisager un seuil d'accès qui ne garantisse pas la formation de base nécessaire pour poursuivre une formation professionnelle « enrichie ». Il faudra donc analyser cette problématique avec beaucoup d'attention.

L'indispensable diversification des voies générales de formation au secondaire

Une deuxième condition de mise en œuvre de ce nouveau modèle est, par ailleurs, indispensable : l'instauration de voies de formation plus diversifiées au 2^e cycle du secondaire, qui permettent aux élèves d'explorer davantage de domaines et d'expérimenter différents types d'apprentissage. Le projet de réforme du 2^e cycle du secondaire proposé par le ministère de l'Éducation va dans ce sens puisqu'il instaure deux voies de formation, soit un « parcours axé sur la formation générale », très semblable à l'unique parcours proposé actuellement aux élèves, et un « parcours axé sur la formation appliquée » comprenant un « programme d'applications technologiques et scientifiques ».

Dans le cadre de la consultation qui a été menée par le MEQ à ce sujet ces dernières semaines, la Fédération des cégeps a apporté son appui à ce projet de diversification, qu'elle souhaite voir mettre en œuvre. Le parcours de formation appliquée nous semble, en effet, prometteur, puisqu'il met l'accent sur des apprentissages plus concrets et plus en lien avec les réalités du marché du travail⁹⁸, tout en exigeant le même nombre d'unités dans les disciplines fondamentales – langue d'enseignement, langue seconde, mathématiques – et en amenant l'élève au DES – que la réforme propose de transformer en DES⁺. On peut penser avec raison que cette voie « appliquée » incitera davantage de jeunes, dans l'avenir, à choisir la formation

⁹⁷ Le « DEP collégial » devrait pouvoir donner accès aussi, à certaines conditions, aux programmes préuniversitaires.

⁹⁸ Il se rapproche, par ses objectifs, de la voie de « préparation à l'emploi » offerte aux élèves du 2^e cycle secondaire en Ontario, ou encore de la voie de « préparation technique » offerte, toujours au 2^e cycle du secondaire, dans le Maine, au Kentucky, au Massachusetts et dans d'autres États américains. Toutes ces voies, qui ne sont pas de la formation professionnelle, mais font partie de la formation de base, mènent au diplôme d'études secondaires, tout en permettant aux élèves d'explorer différentes possibilités offertes par le marché du travail dans les domaines professionnels et techniques.

professionnelle, et ce, d'autant plus qu'il pourrait s'agir, alors, d'une formation de niveau collégial.

Une voie d'avenir pour le Québec et ses régions

L'intégration de la formation professionnelle et de la formation technique sous la responsabilité des collèges est pleine de sens d'un point de vue éducatif.

Associée à ces deux conditions de mise en œuvre, l'intégration de la formation professionnelle et de la formation technique sous la responsabilité des collèges est pleine de sens d'un point de vue éducatif : pour assurer la continuité et la qualité de la formation; pour offrir aux jeunes du Québec des choix professionnels et

scolaires plus diversifiés et plus stimulants; pour lutter contre le décrochage précoce au secondaire, celui des garçons en particulier; pour revaloriser la formation professionnelle et lui donner le statut qu'elle mérite, ce qui contribuera à renforcer l'équité sociale; pour la qualité et la cohérence globale du système d'éducation québécois, dont les étudiants seront les premiers bénéficiaires.

Cette proposition est pleine de sens aussi **du point de vue du développement économique** du Québec, qui manque de diplômés de la formation professionnelle et de la formation technique, ce dont les entreprises se plaignent régulièrement : pour augmenter le nombre de jeunes dans ces deux secteurs de formation; pour offrir, dans toutes les régions du Québec, une carte des programmes professionnels et techniques intégrée et diversifiée, mais rationnelle, soutenir le développement régional, optimiser les activités de recherche et l'action des créniaux d'excellence; pour offrir, également, dans toutes les régions, un « guichet unique » à la population et aux entreprises, qu'il s'agisse de formation initiale ou de formation continue, ce qui améliorera l'accessibilité à toutes les ressources professionnelles et techniques; en somme pour que les cégeps, dont c'est la mission, et qui la remplissent de façon remarquable, contribuent encore mieux à l'essor économique et social de leur milieu.

Elle est pleine de sens, enfin, **du point de vue de l'efficacité générale du système d'éducation**, qui fonctionnera beaucoup mieux, et à meilleur coût, sans doublages, détours, chevauchements, en partageant ses ressources, ses équipements, ses locaux, bref en misant sur la synergie et la mise en commun plutôt que sur la dispersion et la concurrence.

« Vous savez mieux que moi, quels que soient nos efforts,
Que l'argent est la clef de tous les grands ressorts [...] »

Molière, *L'École des femmes*

5. LA DIMENSION FINANCIÈRE

Autant les précédents chapitres ont dessiné le modèle du nouveau cégep dont la société québécoise du XXI^e siècle ne peut pas se passer, autant ce chapitre-ci, qui sera aussi le dernier, porte d'abord et avant tout sur les besoins financiers du cégep actuel, en réponse aux questions du document de consultation et aux préoccupations récurrentes des cégeps eux-mêmes à cet égard. **Il est encore difficile, en effet, à cette étape de la réflexion, d'essayer d'imaginer le niveau de ressources sur lequel ce nouveau cégep devra pouvoir compter : cela fera partie de l'opérationnalisation des orientations proposées, une nouvelle analyse complète et très exhaustive du financement des collèges devant nécessairement accompagner les changements.**

Des travaux sont en cours à la Fédération des cégeps, cependant, pour identifier aussi précisément que possible les gains d'efficacité liés à ce nouveau modèle d'enseignement supérieur soucieux de rationalisation interne, d'harmonisation avec le réseau universitaire et d'intégration de la formation professionnelle et de la formation technique. Nous aurons l'occasion de revenir sur les résultats de cette analyse dans les prochaines semaines. En attendant, parler de la situation financière actuelle des collèges est essentiel.

5.1 Un cégep financé à la hauteur de ses besoins

Les collèges ont été aux prises dans les années 90 avec de très lourdes compressions, comme tous les services publics interpellés par l'atteinte du « déficit zéro », et comme les autres réseaux de l'éducation. Leur marge de manœuvre pour les absorber, toutefois, était beaucoup moins grande puisqu'ils sont financés à 85 % par l'État et qu'il n'y a au collégial ni taxe scolaire, ni droits de scolarité. Le réinvestissement des années 2000 n'a rétabli la situation qu'en partie, la base de financement des cégeps n'ayant jamais recouvré son niveau du début des années 90. Par ailleurs, toujours au début des années 90, un nouveau mode d'allocation, le modèle « FABES⁹⁹ », a été implanté dans le réseau, dans le but d'assurer l'accessibilité, la qualité et le développement de l'enseignement collégial public, dans toutes les régions du Québec. Le plan de développement des collèges proposait d'en vérifier, après dix années d'application, la mise en œuvre et la pertinence.

C'est ce qu'un groupe de travail du Comité mixte sur les affaires matérielles et financières, qui regroupe des représentants du ministère de l'Éducation et des collèges, a fait tout au long des derniers mois. Au terme d'une analyse très approfondie du modèle, il en est arrivé à la conclusion que ce dernier était toujours adéquat, mais qu'un certain nombre de difficultés pouvaient être constatées : premièrement, les activités de recherche et développement menées dans les collèges

⁹⁹ F = Fixe, allocation minimale accordée à tous les collèges, quelle que soit leur taille; A = Activités, allocation accordée en fonction du nombre d'étudiants par période de cours par semaine dans chaque collège; B = Bâtiments, allocation couvrant le fonctionnement des bâtiments; E = Enseignants, allocation servant à financer la masse salariale des enseignants; S = Spécifique, allocations généralement associées au soutien et au développement pédagogiques.

et les technologies de l'information et des communications (TIC) sont peu ou pas prises en compte par le mode d'allocation; ensuite les collèges dépendent très fortement des subventions gouvernementales; enfin FABES, qui est précisément un modèle « d'allocation » – de distribution des ressources – et non un modèle de « financement », ne couvre pas tous les coûts du réseau collégial public.

Un modèle adéquat, donc, qui sert bien le réseau collégial et qui mérite d'être conservé, y compris dans la nouvelle configuration liée à l'enseignement supérieur qui est proposée dans ce mémoire. C'est ce que les collèges souhaitent, en faisant remarquer toutefois que l'efficacité et l'équité de FABES reposent aussi sur sa capacité de soutenir l'accessibilité à l'enseignement collégial dans toutes les régions, par l'utilisation d'annexes budgétaires permettant de répondre à des besoins conjoncturels, comme les baisses de clientèle, et qu'il faut lui garder cette souplesse. D'où l'orientation suivante :

Orientation 16

Que le modèle d'allocation des ressources du réseau collégial public, le modèle FABES, soit maintenu, en s'assurant qu'il réponde à l'évolution des besoins du réseau, notamment en ce qui a trait au maintien d'une offre minimale de programmes dans chaque région du Québec.

Par ailleurs, les travaux du groupe de travail ont fait ressortir clairement le sous-financement du réseau dans son organisation actuelle, ce qui amène les collèges à demander :

Orientation 17

Que l'État, qui conserve la responsabilité première d'assurer un financement adéquat aux cégeps, rehausse leur niveau de financement, en formation initiale comme en formation continue, et que, pour ce faire, il réinvestisse de façon récurrente dans la base de financement des cégeps.

D'accord sur le diagnostic, les représentants des collèges et ceux du ministère divergent, toutefois, sur les montants qui manquent aux collèges. Aussi les collèges ont-ils procédé par eux-mêmes à une évaluation de ces besoins, qu'ils estiment pour le moment à 95 millions de dollars par année, comme ils l'ont indiqué au ministre des Finances lors des consultations prébudgétaires du mois de février dernier. 95 millions, pour tenir compte des dépenses directes à l'enseignement, du coût d'entretien des bâtiments, des TIC, de la recherche et développement, et du rehaussement de l'enveloppe allouée à la formation continue.

Dans ce dernier cas, c'est une somme de 10 millions environ qui manque aux collèges – 7 millions pour les programmes de formation courte et 3 millions pour accueillir les étudiants inscrits à temps partiel. La formation courte connaît, en effet, des problèmes aigus depuis deux ou trois ans, ce qui oblige des cégeps à dépasser

systématiquement leur budget – donc à enregistrer des déficits à ce titre – ou encore à réduire leur offre de programmes, au détriment de la population étudiante, de plus en plus nombreuse à vouloir s’inscrire en formation continue au collégial. Cette situation s’explique par le fait que l’enveloppe budgétaire des programmes courts est, dans les collèges, « fermée », c’est-à-dire fixée une fois par année, sans tenir compte des besoins des étudiants intéressés, ce qui n’est pas le cas pour les programmes menant au DEC, où l’enveloppe varie selon le nombre d’inscrits.

Voilà plusieurs années déjà que la Fédération des cégeps souligne ce problème qui empêche des étudiants de recevoir une formation malgré les besoins de main-d’œuvre dans certains secteurs économiques en pénurie. Un problème que ni la politique gouvernementale d’éducation des adultes, qui vise pourtant à augmenter le nombre d’adultes en formation, ni le Groupe d’experts sur le financement de la formation continue, dont on attend le rapport, n’ont encore réglé. Or pour essentiel qu’il soit, un simple rehaussement de l’enveloppe ne suffira pas, les besoins de recyclage et de perfectionnement de la population québécoise, auxquels répond la formation continue, allant en augmentant eux aussi. Aussi les collèges formulent-ils à nouveau la demande suivante :

Orientation 18

Que l’État finance de manière équitable et adéquate la formation continue dans les collèges en lui attribuant une enveloppe budgétaire « ouverte », comme c’est le cas dans les universités.

Au-delà des activités réalisées par les centres collégiaux de transfert de technologie, dont nous avons parlé au chapitre précédent, la recherche collégiale dans son ensemble, qui englobe la recherche disciplinaire et la recherche pédagogique menées par les enseignants pour faire avancer les connaissances, développer de nouvelles approches en matière d’enseignement ou encore élaborer de nouvelles stratégies pour soutenir la réussite, joue un rôle essentiel. Elle contribue à enrichir continuellement l’expertise des équipes pédagogiques collégiales, à améliorer la qualité de la formation et de l’environnement éducatif offerts aux étudiants. Elle doit être soutenue davantage, c’est pourquoi nous avons retenu l’orientation suivante :

La recherche collégiale dans son ensemble, qui englobe la recherche appliquée, la recherche disciplinaire et la recherche pédagogique menées par les enseignants pour faire avancer les connaissances, développer de nouvelles approches en matière d’enseignement ou encore élaborer de nouvelles stratégies pour soutenir la réussite, joue un rôle essentiel.

Orientation 19

Que le gouvernement du Québec soutienne la recherche effectuée dans le réseau collégial, favorise son développement sur l'ensemble du territoire québécois et augmente son financement aux diverses initiatives de recherche, que ce soit en matière de pédagogie appliquée, de recherche disciplinaire ou de transfert technologique.

Le document de consultation pour le forum sur l'enseignement collégial pose par ailleurs la question suivante :

« Quelles autres sources de financement serait-il réaliste d'envisager pour appuyer l'action des collèges, notamment en matière de formation technique et de développement régional? »

Nous avons évoqué certaines pistes, lors des consultations prébudgétaires : celle d'un nouvel équilibre, en formation continue, entre la contribution de l'État, celle des entreprises et celle des individus; ou encore, en formation technique, entre la contribution de l'État et celle des employeurs. Elles mériteraient certainement, surtout dans la foulée du rapport du Groupe d'experts, d'être analysées davantage. Nous avons maintes fois, par ailleurs, et tout récemment encore dans notre mémoire sur les universités, demandé la déréglementation des droits de scolarité exigés des étudiants étrangers dans les cégeps, afin que ces derniers puissent les conserver en totalité et, en retour, accueillir davantage de ces étudiants. Nous répétons, bien sûr, cette demande, en souhaitant également que le gouvernement maintienne intégralement toutes les mesures de la stratégie gouvernementale *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation*, actuellement en cours d'évaluation¹⁰⁰, et notamment le programme de bourses destiné aux étudiants du collégial qui veulent effectuer des séjours d'études à l'étranger.

Nous avons fait valoir également, dans le même document, l'efficiencia accrue qui ressortirait d'un meilleur partenariat entre les collèges et les universités, et nous avons cité des exemples¹⁰¹. Pour les cégeps, cependant, un fait demeure, et c'est ce que nous avons souligné avec force également devant la commission parlementaire sur les universités : c'est que dans le modèle social qui est propre au Québec, la responsabilité de financer adéquatement les établissements d'enseignement supérieur, les collèges et les universités appartient d'abord et avant tout à l'État. L'ancrage plus profond des cégeps dans l'enseignement supérieur va de pair avec la réaffirmation de ce principe fondamental.

¹⁰⁰ Voir, à ce sujet, le mémoire déposé par Cégep international, organisme qui appuie les 48 cégeps dans leurs activités internationales, pour le *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*.

¹⁰¹ *Pour un véritable partenariat en enseignement supérieur*, op. cit., p. 38 et 39.

CONCLUSION

À travers ce mémoire, les collèges présentent une vision novatrice, audacieuse, du réseau collégial tel qu'il doit évoluer pour continuer d'offrir à ses étudiants et à la population québécoise, dans toutes les régions du Québec, accessibilité aux études supérieures, enseignement de très haute qualité, environnement éducatif propice à la réussite, appui dynamique au développement culturel, social et économique de leur milieu. Audacieuse, mais fidèle aux principes et aux valeurs qui les guident depuis leur création, et qui s'inscrit dans le prolongement de l'idéal social et démocratique qui a donné naissance au Québec d'aujourd'hui.

Extrêmement porteuse en elle-même pour la vitalité de l'enseignement collégial et le cheminement scolaire des étudiants dans l'ensemble du système éducatif québécois, cette vision nous rapproche davantage aussi, tout en préservant les forces et les acquis du cégep, des autres systèmes nord-américains. Des systèmes dont nous ne sommes pas si distincts, et qui de leur côté évoluent de telle manière qu'ils se rapprochent du modèle d'enseignement supérieur québécois : un modèle où l'étape collégiale « préuniversitaire » prend de plus en plus de valeur et de sens, et où le collège, lieu d'éducation et de formation, de maturation et d'orientation, de préparation et de commencement des études universitaires, est de plus en plus fréquenté par les étudiants. Au Québec, le cégep est encore plus que cela puisqu'il accompagne les « 16-20 ans », dans leurs études supérieures et vers la réussite en tout premier lieu, mais également dans leur cheminement personnel, culturel, social, dans leur passage à l'âge adulte.

Aussi avons-nous clairement exprimé notre volonté de préserver le secteur préuniversitaire collégial et sa cohabitation avec le secteur technique, dont la performance est souvent supérieure, ou tout à fait comparable, à celle des autres provinces canadiennes, qu'il s'agisse d'accès à l'enseignement supérieur, de diplomation, de durée des études ou d'insertion sur le marché du travail. Remettre ce modèle en cause, cela reviendrait à reculer par rapport à tous les progrès accomplis au Québec en matière de scolarisation depuis plus de 35 ans. Et cela irait dans le sens tout à fait opposé des tendances observées dans l'enseignement supérieur en Amérique du Nord, et, dans une moindre mesure, dans les pays de l'Union européenne.

Toutes nos orientations, sans exception, s'appuient sur cette affirmation de départ, et c'est ce modèle que nous souhaitons inscrire plus profondément dans l'enseignement supérieur. Ces orientations, toutes liées les unes aux autres, sont volontairement larges, d'autres travaux, d'autres débats devant suivre, sur la base des consensus et des enjeux dont nous aurons convenu collectivement lors du *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*, pour les opérationnaliser. Elles témoignent, aussi, de notre vision de l'enseignement supérieur québécois dans son ensemble, conçu de manière plus globale – puisque nous proposons d'y intégrer la formation professionnelle – et plus harmonisée, considérant la fluidité et la souplesse des parcours comme un principe de base, dans l'intérêt des étudiants.

Elles s'inscrivent par ailleurs, à travers le principe de rationalisation et de gestion concertée des programmes, dans l'effort de modernisation des services publics entrepris par le gouvernement actuel. Nous sommes convaincus, en effet, que l'ensemble de nos orientations, dont l'objectif premier est d'ordre éducatif et social, entraînera des gains d'efficience pour l'État, dégageant des ressources qui lui permettront de mieux soutenir le réseau de l'éducation, et particulièrement le réseau collégial.

Ces orientations, nous voulons les mettre en œuvre avec l'ensemble de nos partenaires, en prenant le temps de bien faire les choses. Si la réforme de l'enseignement collégial, en 1993, a suscité tant d'inquiétudes, c'est en partie parce que tout est allé très vite, et que l'on n'a peut-être pas donné le temps à tous les acteurs concernés de s'approprier tous les changements, de s'investir dans leur mise en œuvre. La communauté collégiale dans son ensemble est malgré tout, aujourd'hui, très fière du chemin parcouru. Aussi souhaitons-nous avancer progressivement, pour donner toutes leurs chances à la consolidation et au développement de ce cégep remarquable, force d'avenir et véritable réussite pour la population et pour le Québec.

SYNTHÈSE DES ORIENTATIONS

UN VÉRITABLE MODÈLE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Le modèle collégial

Orientation 1

Les cégeps souhaitent que la pertinence de la formation préuniversitaire et de sa cohabitation avec la formation technique soit clairement réaffirmée par la société québécoise.

L'autonomie, un moyen pour mieux faire

Orientation 2

Que la gestion des programmes soit décentralisée dans les établissements, de façon que, dans le respect de standards nationaux, les collèges puissent élaborer, réviser et évaluer leurs programmes préuniversitaires et techniques, émettre tous leurs diplômes, fixer les conditions particulières d'admission et avoir toute latitude en matière d'organisation scolaire.

- Dans ce nouveau modèle, les collèges se doteront conjointement d'un encadrement général commun qui portera notamment sur les conditions d'admission, sur les conditions d'obtention du diplôme et sur les programmes – avec définition, dans ce dernier cas, de certaines compétences communes à chaque programme.
- Un organisme de régulation, créé et géré par le réseau collégial en collaboration avec le ministère de l'Éducation (MEQ), aura pour mandat, entre autres, de définir cet encadrement et d'assurer la cohérence et la pertinence de l'offre nationale et régionale de formation préuniversitaire et technique.
- Le *Règlement sur le Régime des études collégiales* (RREC) sera entièrement révisé en fonction de ce nouveau mode de gestion pédagogique.
- Tous les moyens financiers nécessaires à l'exercice de cette autonomie accrue devront être décentralisés dans le réseau et dans les établissements.

Une reddition de comptes sur les résultats, un modèle de gouvernance encore plus ouvert sur la communauté

Orientation 3

Que les collèges puissent témoigner de leurs résultats devant la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale du Québec.

Orientation 4

- Que la proportion de membres externes siégeant au conseil d'administration de chaque collège soit augmentée.
- Que la composition du conseil d'administration soit déterminée par la loi et que les critères de nomination des administrateurs et leur mode de nomination soient déterminés par règlement du collège.

Un partenariat plus structurel et plus actif avec les universités

Orientation 5

Que le développement des programmes DEC-BAC, qui offrent des passages fluides entre la formation technique et la formation universitaire, se poursuive, particulièrement dans les régions où il y en a peu ou pas.

Orientation 6

Que des projets expérimentaux d'arrimage de la formation préuniversitaire et universitaire, entre des collèges et des universités, soient développés, encouragés et soutenus.

Orientation 7

Qu'une « commission des programmes de l'enseignement supérieur » soit créée, qui serait composée de représentants des collèges et des universités et aurait pour mandat notamment d'assurer la cohérence et la complémentarité de l'ensemble de l'offre de formation des deux réseaux, à l'enseignement ordinaire comme en formation continue, dans une perspective de cheminement scolaire plus harmonieux pour les étudiants.

Une formation générale renouvelée

Orientation 8

Que la formation générale soit maintenue dans l'ensemble des programmes collégiaux menant au DEC, au secteur technique comme au secteur préuniversitaire, mais que ses finalités soient clarifiées et actualisées.

Orientation 9

- Que les finalités actualisées et les compétences de la formation générale soient déterminées par l'organisme de régulation, à l'intérieur de l'encadrement général commun;
- que la responsabilité de déterminer les disciplines, les activités d'apprentissage et les modalités d'organisation de la formation générale soit laissée aux collèges;
- que les collèges offrent de réelles possibilités de choix aux étudiants parmi les cours de la formation générale.

Une gestion des ressources humaines décentralisée dans le réseau

Orientation 10

- Que la négociation des conditions de travail du personnel syndiqué des collèges soit régie par un régime de négociation adapté à des collèges véritablement ancrés dans l'enseignement supérieur, en cohérence avec leur évolution et avec les changements envisagés.
- Dans tous les cas, les objets touchant les salaires, le régime de retraite, les droits parentaux, les primes et les disparités régionales, continueront d'être discutés sur le plan national.

Pour une réelle culture de la formation continue au collégial

Orientation 11

Dans le cadre d'une gestion décentralisée des programmes et d'un assouplissement majeur des conventions collectives, que les cégeps bénéficient d'un mode de financement de la formation par programme, quel que soit le type de clientèle, et qu'il soit assorti d'une enveloppe ouverte, comme c'est le cas dans les universités.

UNE PRÉSENCE INDISPENSABLE DANS TOUTES LES RÉGIONS DU QUÉBEC

Assurer le développement et la consolidation de la formation technique, favoriser l'accessibilité et la mobilité des étudiants

Orientation 12

Que les collèges et le ministère de l'Éducation, par l'intermédiaire de l'organisme de régulation, mettent en œuvre :

- Le développement ou la consolidation de créneaux d'excellence dans les régions et les centres urbains; comme principe de base, les collèges retiennent qu'un créneau d'excellence doit être constitué autour des programmes pouvant contribuer au développement du ou des secteurs économiques de son milieu; des créneaux spécialisés, ayant une vocation nationale, peuvent cependant exister.
- La rationalisation de la carte des programmes, toujours sur la base des caractéristiques et des besoins régionaux, avec l'objectif de maintenir une offre minimale de programmes qui garantisse l'accessibilité à la formation supérieure pour les jeunes et pour les adultes dans chaque région du Québec.
- La mise en place, pour favoriser le maintien de masses critiques d'enseignants et d'étudiants dans chaque région et pouvoir répondre rapidement à des besoins conjoncturels du milieu :

- d'autorisations de programme partagées entre plusieurs établissements
- d'autorisations provisoires de programme

Orientation 13

- Que, dans une perspective de contribution aux créneaux d'excellence dans les régions et les centres urbains, le gouvernement complète le réseau des centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT) par la création de nouveaux centres.
- Qu'un fonds de recherche technologique soit réservé aux CCTT et aux collèges, afin de renforcer leur capacité de recherche technologique et leur potentiel de développement et de réseautage; que, dans cette perspective, la pertinence de demander la transformation du programme d'aide à la recherche technologique (PART) en un tel fonds soit examinée.

Orientation 14

Les collèges entendent, dans leur nouveau modèle d'enseignement supérieur :

- Réviser le nombre d'unités ainsi que la durée actuellement fixés pour les programmes techniques afin que ces unités et cette durée puissent varier selon les besoins de formation et les caractéristiques de la clientèle.
- Offrir aux détenteurs d'un DEC technique, dans les domaines où une plus grande spécialisation est requise, des diplômes spécialisés d'études collégiales.
- Instaurer des types de sanctions intermédiaires pour reconnaître le parcours des étudiants qui ont développé un certain nombre de compétences débouchant sur une fonction de travail.
- Diversifier le type de sanctions offertes en formation continue, afin de mieux répondre aux besoins tout aussi diversifiés des étudiants adultes.

Une conception entièrement renouvelée de la filière de formation professionnelle et technique

Orientation 15

Que la formation professionnelle et la formation technique soient intégrées en une seule et même filière de formation, et que cette nouvelle filière soit placée sous la responsabilité entière des collèges.

- La formation professionnelle, la formation technique et la formation préuniversitaire devront être définies dans un seul et même régime pédagogique et le même modèle devra être retenu pour l'élaboration et la révision des programmes professionnels et des programmes techniques.
- En plus des éléments propres à son programme, l'élève inscrit en formation professionnelle acquerra progressivement des compétences de formation générale et des éléments de conceptualisation qui lui permettront de poursuivre des études techniques s'il le souhaite.

LA DIMENSION FINANCIÈRE

Un cégep financé à la hauteur de ses besoins

Orientation 16

Que le modèle d'allocation des ressources du réseau collégial public, le modèle FABES, soit maintenu, en s'assurant qu'il réponde à l'évolution des besoins du réseau, notamment en ce qui a trait au maintien d'une offre minimale de programmes dans chaque région du Québec.

Orientation 17

Que l'État, qui conserve la responsabilité première d'assurer un financement adéquat aux cégeps, rehausse leur niveau de financement, en formation initiale comme en formation continue, et que, pour ce faire, il réinvestisse de façon récurrente dans la base de financement des cégeps.

Orientation 18

Que l'État finance de manière équitable et adéquate la formation continue dans les collèges en lui attribuant une enveloppe budgétaire « ouverte », comme c'est le cas dans les universités.

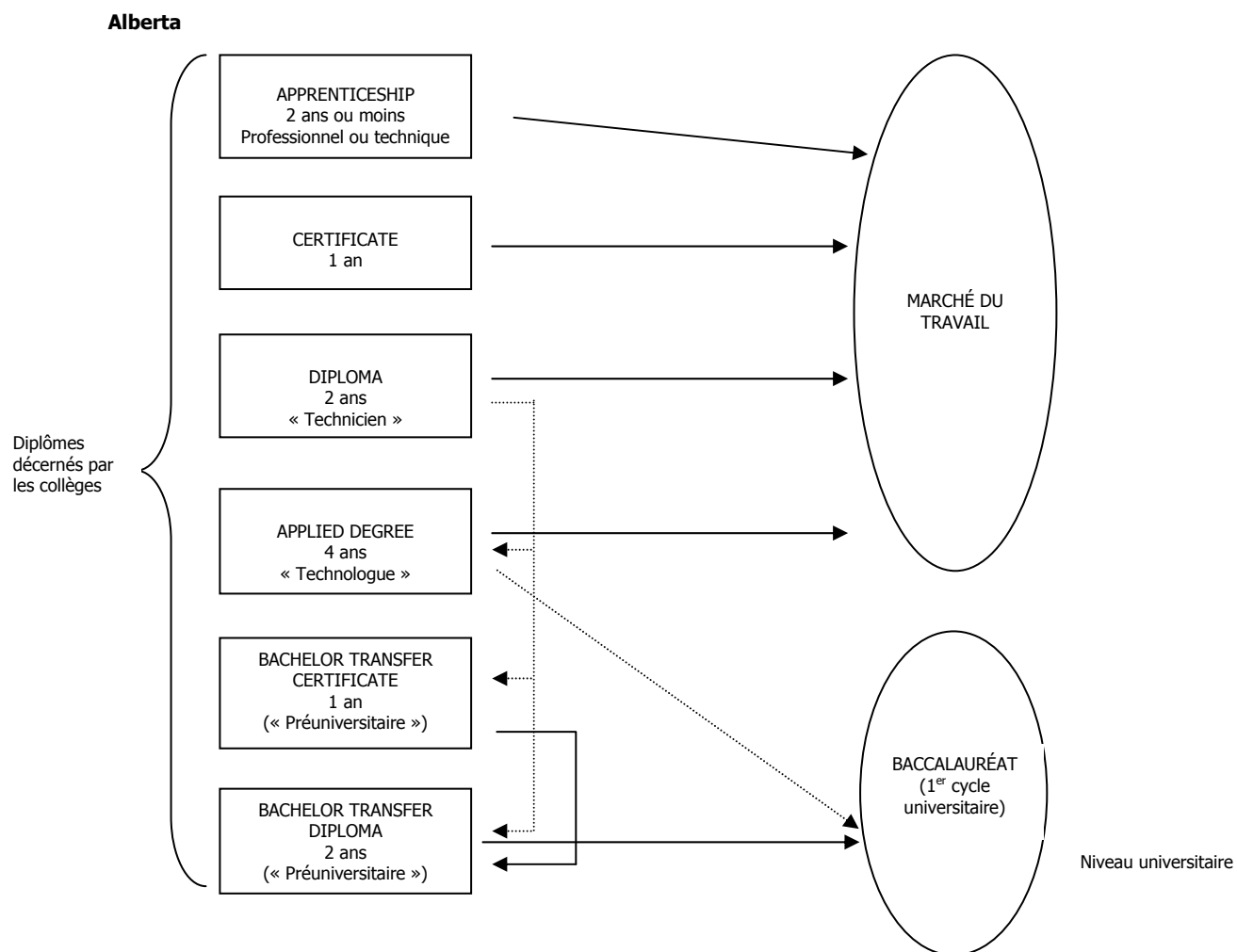
Orientation 19

Que le gouvernement du Québec soutienne la recherche effectuée dans le réseau collégial, favorise son développement sur l'ensemble du territoire québécois et augmente son financement aux diverses initiatives de recherche, que ce soit en matière de pédagogie appliquée, de recherche disciplinaire ou de transfert technologique.

ANNEXE 1

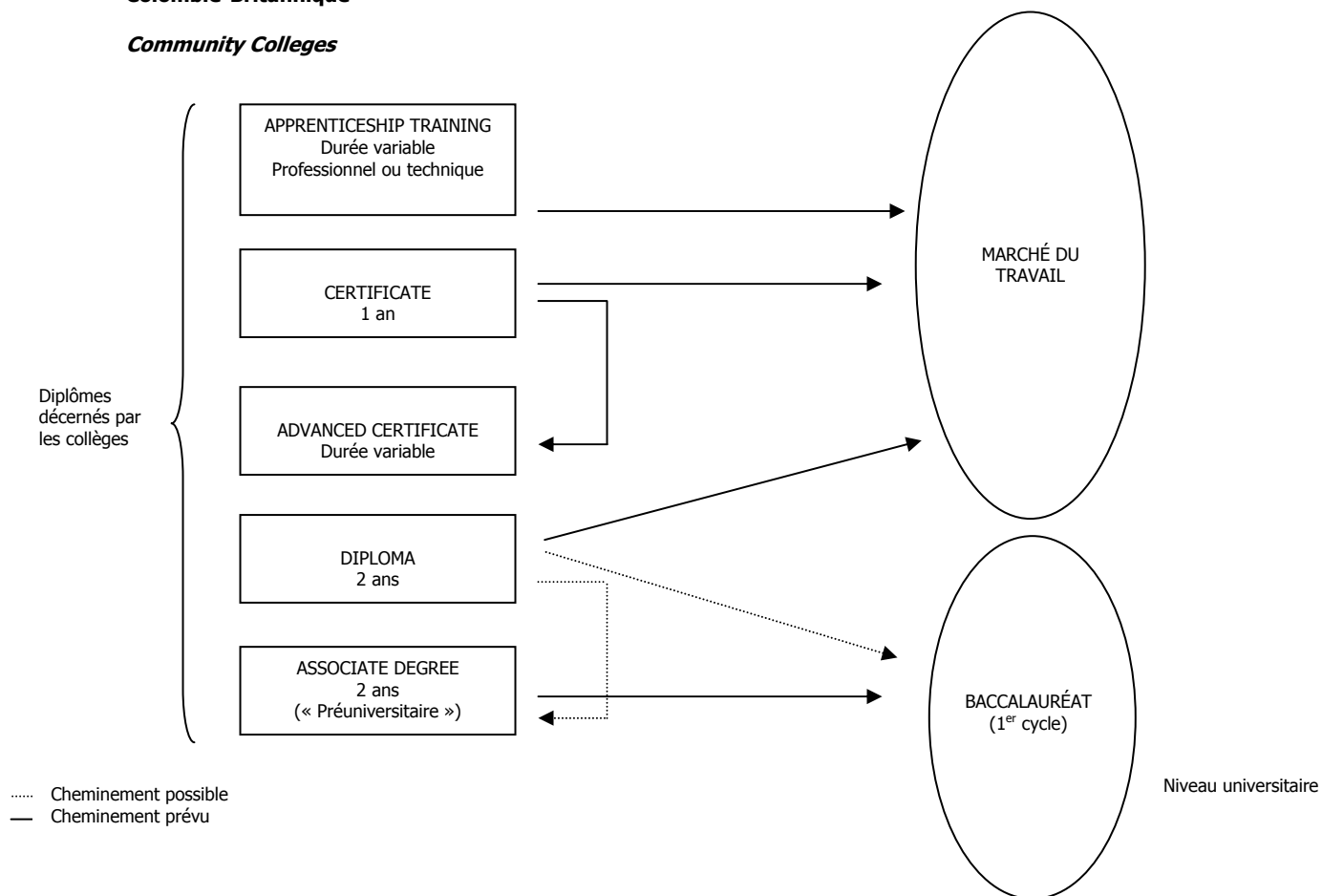
ANNEXE 1

Quelques modèles d'enseignement supérieur nord-américains

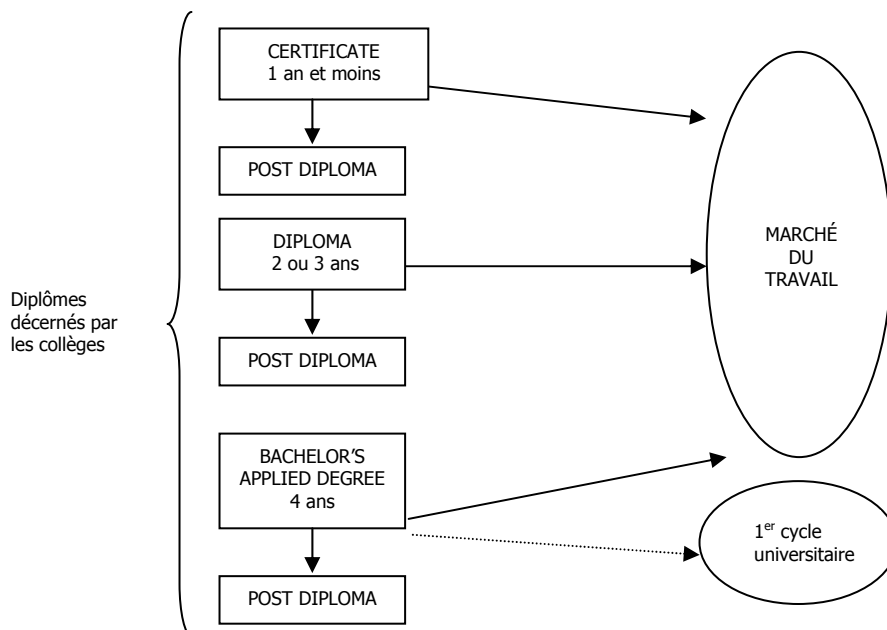


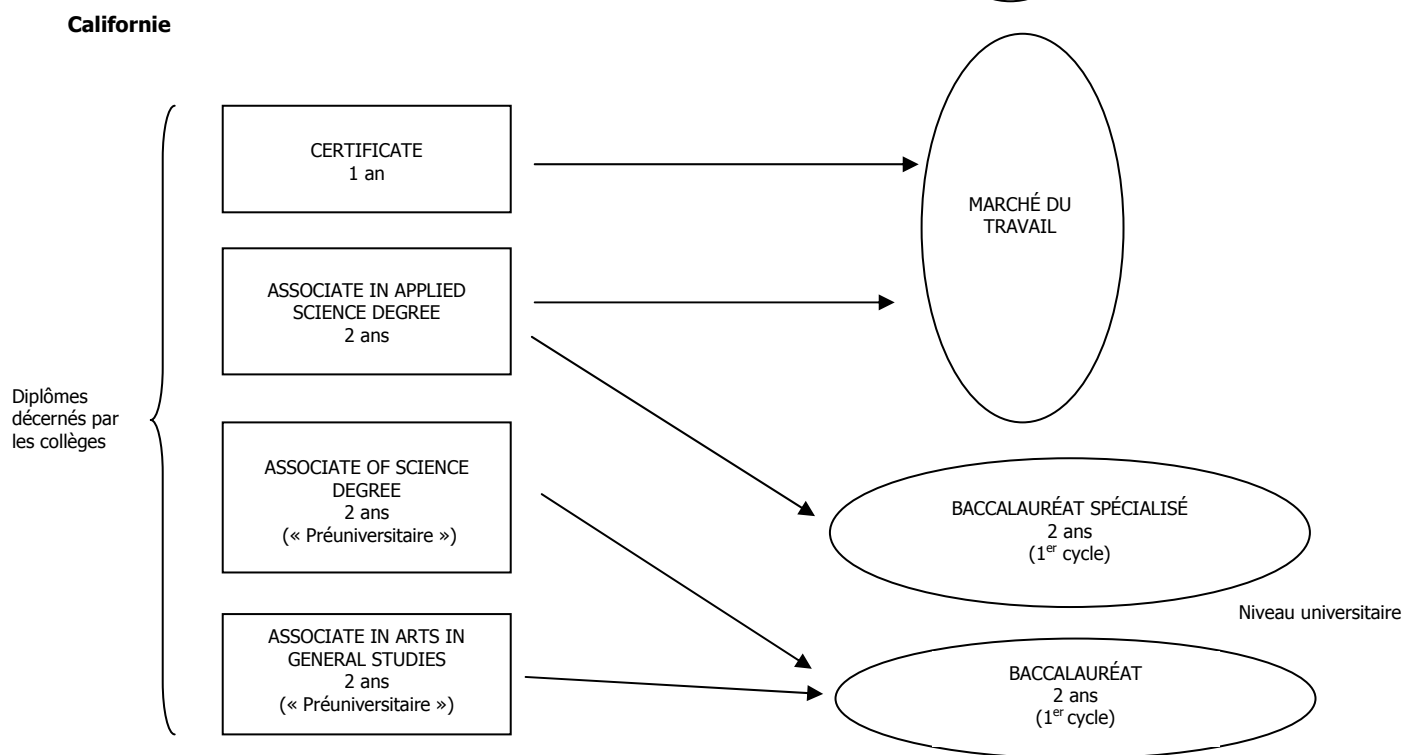
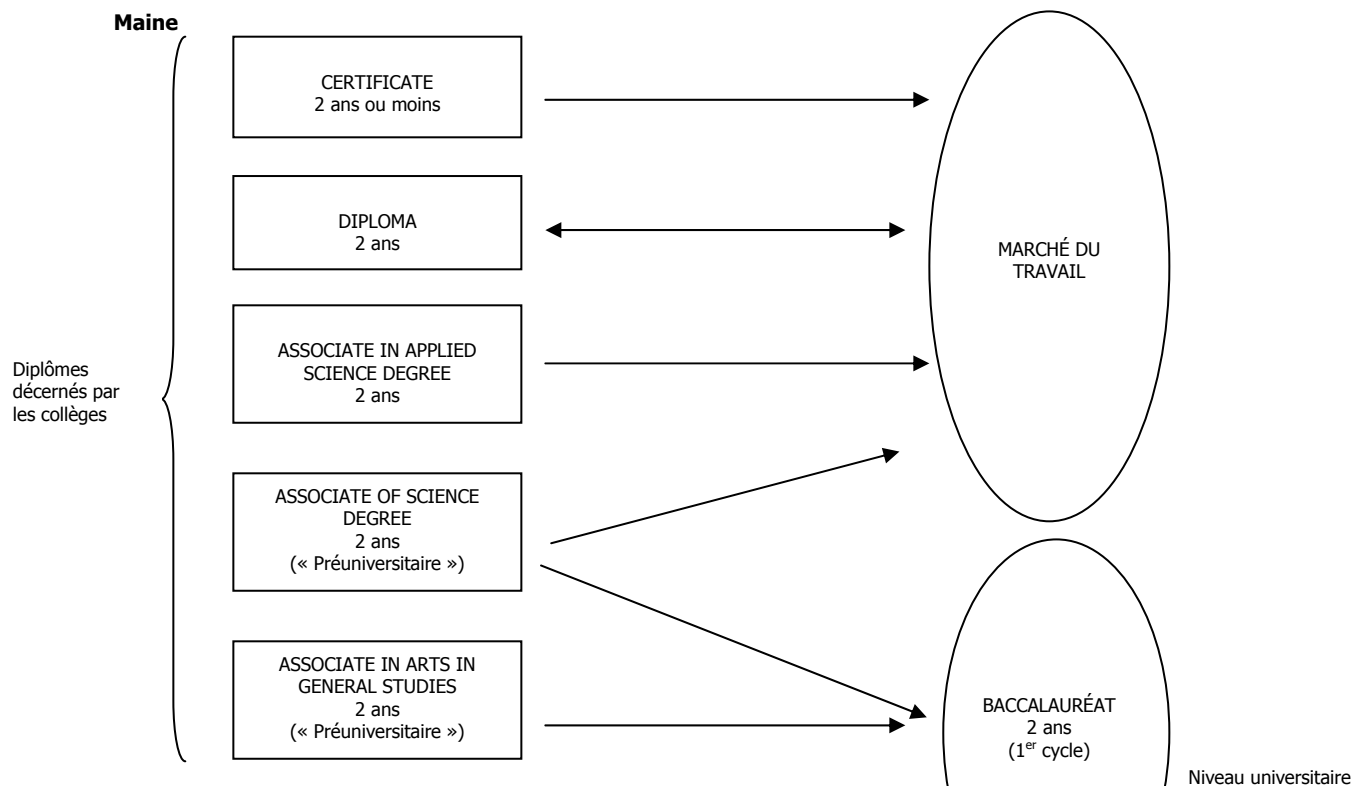
Colombie-Britannique

Community Colleges



Ontario





..... Cheminement possible
 — Cheminement prévu

Baccalauréat offert par collège
 ou par université

Kentucky

Diplômes
décernés par
les collèges

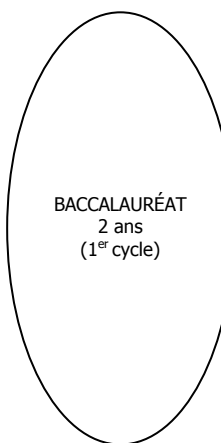
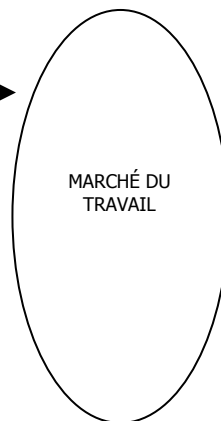
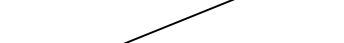
CERTIFICATE
1 an
« Assistant-technicien »

DIPLOMA
2 ans
« Technicien »

ASSOCIATE IN APPLIED
SCIENCE DEGREE
2 ans
« Technologue »

ASSOCIATE OF SCIENCE
DEGREE
2 ans
(« Préuniversitaire »)

ASSOCIATE OF ARTS
DEGREE
2 ans
(« Préuniversitaire »)



Niveau universitaire

BACCALAURÉAT
2 ans
(1^{er} cycle)

Baccalauréat offert par collège
ou par université

..... Cheminement possible
— Cheminement prévu

ANNEXE 2

ANNEXE 2

Liste des personnes qui ont participé aux travaux menés en 2003-2004 dans la foulée du plan de développement du réseau collégial public et en vue du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial

Pour les collèges :

M.	François Allard, directeur général	Collège Montmorency
M ^{me}	Claudine Baril, directrice des ressources humaines	Cégep de Matane
M.	Émery Béland, directeur général	Cégep de Matane
M ^{me}	Denise Bélanger, directrice des ressources humaines	Collège de Valleyfield
M.	Claude Bissonnette, directeur des affaires étudiantes et des communications	Cégep de Sainte-Foy
M ^{me}	Martine Blache, directrice du service de formation aux entreprises	Cégep du Vieux Montréal
M.	Yves Blouin, directeur général	Collège François-Xavier-Garneau
M ^{me}	Lyne Boileau, directrice des études	Collège Ahuntsic
M.	Serge Boulet, coordonnateur régional de la formation continue	Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
M.	Alain Brochier, directeur des services administratifs	Cégep de Sainte-Foy
M.	Bernard Demers, directeur général	Cégep de Granby Haute-Yamaska
M ^{me}	Fabienne Desroches, directrice des études	Collège de Valleyfield
M.	Laval Dubé, directeur du service du personnel, des affaires corporatives et des communications	Cégep de Saint-Hyacinthe
M.	Robert Ducharme, directeur des études	Cégep de Saint-Jérôme
M ^{me}	Diane Dumas, coordonnatrice des ressources financières	Cégep de Sorel-Tracy
M ^{me}	Nancy Duncan, directrice du service des finances	Cégep du Vieux Montréal
M.	Gaston Faucher, directeur des études	Collège François-Xavier-Garneau
M.	Richard Filion, directeur des études	Cégep Limoilou
M.	Raymond Genest, directeur des études	Collège de Sherbrooke

M. André Gingras, directeur de la formation continue	Cégep de Sainte-Foy
M. Jacques Girard, directeur des services administratifs	Cégep de Chicoutimi
M. Yves Goudreault, directeur des études	Cégep de Rivière-du-Loup
M ^{me} Patricia Hanigan, directrice des études	Collège de Maisonneuve
M. Pierre Harrison, directeur des études	Cégep du Vieux Montréal
M. Keith W. Henderson, directeur général	John Abbott College
M. Guy Herbert, directeur des études	Collège Gérard-Godin
M ^{me} Marie-Johanne Lacroix, directrice des études	Cégep de Granby Haute-Yamaska
M ^{me} Nicole Lafleur, directrice générale	Cégep de Lévis-Lauzon
M. Denis Laliberté, directeur des services administratifs	Cégep de Lévis-Lauzon
M ^{me} Monique Laurin, directrice générale	Collège Lionel-Groulx
M. Réginald Lavertu, directeur général	Collège de Rosemont
M. Jean Lefebvre, directeur général	Collège d'Alma
M. Sylvain Mandeville, directeur des ressources humaines	Cégep Marie-Victorin
M. Daniel Marcotte, directeur général	Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
M ^{me} Édith Massicotte, directrice des études	Collège de Rosemont
M. Sylvain Ménard, directeur des ressources matérielles et financières	Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu
M. André Morin, directeur des ressources humaines	Cégep de Rivière-du-Loup
M. Christian Muckle, directeur des études	Collège de l'Outaouais
M. Sylvain Ouellet, président du conseil d'administration	Cégep de Baie-Comeau
M. Maurice Piché, directeur des études	Collège de Bois-de-Boulogne
M ^{me} Marielle Poirier, directrice des études	Collège Édouard-Montpetit
M. Réjean René, directeur des études	Cégep de Victoriaville
M. Peter Ross, directeur des études	Vanier College
M ^{me} Micheline Roy, directrice générale	Collège de Sherbrooke
M. Pierre Schetagne, directeur général	Collège Gérard-Godin
M. Daniel Smith, directeur des services administratifs	Cégep Limoilou

M.	Roger Sylvestre, directeur de la formation continue	Cégep de Saint-Hyacinthe
M.	Allister Thorne, directeur des études	John Abbott College
M ^{me}	Nicole Vigeant, directrice des études	Cégep de Rimouski

Pour la Fédération des cégeps :

M ^{me}	Dominique Arnaud, adjointe au président-directeur général
M ^{me}	Arlette Berger, directrice des affaires juridiques
M.	Gaëtan Boucher, président-directeur général
M.	Jacques Boucher, conseiller en ressources humaines
M.	Martin Brazeau, analyste économique et financier
M ^{me}	Diane Brien, conseillère en ressources humaines
M ^{me}	Olenka Brynczka, conseillère en recherche et développement
M ^{me}	Viviane Fiedos, directrice des affaires éducatives et de la recherche
M.	Jacques Gagnon, conseiller en ressources humaines
M.	Pierre L. Gagnon, conseiller en ressources humaines
M ^{me}	Isabelle Laurent, conseillère en recherche et développement
M ^{me}	Céline Paul-Hus, conseillère en ressources humaines
M ^{me}	Monique Pesant, directrice des services administratifs
M.	Pierre Ranger, conseiller en ressources humaines
M ^{me}	Nicole Tremblay, directrice des ressources humaines et des relations du travail

SOURCES DOCUMENTAIRES

SOURCES DOCUMENTAIRES

ALLAIRE, Hélène, *Enseigner au collégial : fondements et défis*, conférence donnée au Cégep de Sainte-Foy lors d'une journée de perfectionnement pour le personnel professionnel, Québec, 5 mars 2004.

ARGETSINGER, Amy, «2-Year Schools No Longer 2nd Choice, Community Colleges' Cost and Pace Are Attracting More Teens», dans le *Washington Post*, 16 mars, 2004, page A01.

BRONNER, Luc, «La porte du supérieur, à condition d'avoir la bonne clé», Dossier : Bac la réforme taboue, dans *Le Monde de l'éducation*, n°293, juin 2001, p. 31.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Les États généraux sur l'éducation 1995-1996, Rapport final, Québec, 1996, 90 p.

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC, Rapport, tome II, Québec, 1965, 404 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Au collégial, l'orientation au cœur de la réussite*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 2002, 124 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Des conditions de réussite au collégial, Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Québec, 1995, 124 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional*, Avis au ministre de l'éducation, Québec, 2003, 110 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La gouverne de l'éducation, priorités pour les prochaines années*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, 2001-2002, 2002, 123 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 2004, version abrégée, 28 p.

ÉDUCONSEIL INC., *Recherche sur les modèles d'enseignement supérieur*, Résultat d'une analyse documentaire, Québec, 2004, 291 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Étude sur le secteur préuniversitaire collégial au Québec*, Montréal, 2004, 60 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*, Montréal, 1999, 136 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec*, Plan de développement du réseau collégial public, Montréal, 2003, 115 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Les cégeps, une présence essentielle pour la société québécoise*, Mémoire présenté à la commission parlementaire sur l'enseignement collégial, Montréal, 1992, 96 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Les plans de réussite des collèges : constats, orientations et recommandations pour les trois prochaines années*, Une analyse prospective de la Fédération des cégeps, Montréal, 2004, 36 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Mémoire au Conseil des collèges sur l'autonomie des collèges, le partage du pouvoir dans les établissements, la relation cégep-milieu*, Montréal, 1984, 24 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Mémoire de la Fédération des cégeps en réaction au projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*, Montréal, 2001, 26 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Miser sur la formation technique*, État de la situation et plan stratégique de développement, Montréal, 1998, 76 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Pour un véritable partenariat en enseignement supérieur*, Mémoire de la Fédération des cégeps à la commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, Montréal, 2004, 50 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Pour une culture de l'éducation*, Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation, Montréal, 1995, 48 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Un cégep résolument ancré dans l'enseignement supérieur*, Cahier d'orientations pour la consultation dans les 48 établissements du réseau collégial public en vue du forum sur l'enseignement collégial, Montréal, 2004, 25 p.

FORTIN, Pierre, Nathalie HAVET et Marc VAN AUDENRODE, *L'apport des cégeps à la société québécoise*, Étude préparée pour la Fédération des cégeps, Montréal, 2004, 83 p.

INSTITUT NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, URBANISATION, CULTURE ET SOCIÉTÉ, *Les CCTT et le soutien technologique aux entreprises. Analyse des pratiques de transfert et évaluation de l'impact des CCTT sur le développement des entreprises*, 2004, 175 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Analyse comparative des modèles de formation professionnelle et technique, Au Québec et dans d'autres États*, Québec, 2002, 233 p.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Formation générale. Commune à tous les programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales, Propre au programme d'études*, Québec, 1998, 34 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation technique au collégial : les employeurs s'expriment*, Sondage effectué en 1997, Québec, 1998, 90 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation technique au collégial : les employeurs s'expriment*, Sondage mené en 2002, Québec, 2002, 25 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*, Document de consultation, Québec, 2004, 58 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation professionnelle et technique au Québec, un aperçu*, Québec, 2003, 46 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La relance au collégial*, Situation au 31 mars 1993 des diplômées et des diplômés de 1991-1992 de l'enseignement collégial : formations préuniversitaire et technique, 1994, Québec. 256 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La relance au collégial*, Situation au 31 mars 1995 des sortantes et des sortants diplômés de l'enseignement collégial en 1993-1994: formations préuniversitaire et technique, 1996, Québec. 262 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La relance au collégial en formation technique – 2003*, La situation d'emploi de personnes diplômées, Enquêtes de 2001, de 2002 et de 2003, Québec, 2004, 23 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Obtenir son DEC quand on s'inscrit en formation technique : une course à obstacles ?* Un bilan diagnostique de la diplomation au DEC technique, Québec, 2003, 43 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Principales statistiques de l'éducation au Québec en 2001-2002*, 2003.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Systèmes provinciaux d'enseignement postsecondaire et ententes sur le transfert des crédits*, Document de travail, Québec, 2003, 46 p.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*, Québec, 1993, 39 p.
- NATIONAL COMMISSION ON THE HIGH SCHOOL SENIOR YEAR, *Raising Our Sights : No High School Senior Left Behind*, Princeton, N.J., 2001, 53 p.
- «Le Rapport Parent, 1963-2003, Une tranquille révolution scolaire?», *Bulletin d'histoire politique*, Lux éditeur, vol.12, n°2, hiver 2004, p. 7-127.

ROY, Jacques, *Les jeunes et l'avenir des cégeps*, Mémoire soumis dans le cadre du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, Québec, 2004, 4 p.

STATISTIQUE CANADA, *Qui poursuit des études postsecondaires et à quel moment : parcours choisis par les jeunes de 20 ans*, Éducation, compétence et apprentissage, par Joanna Tomkowitz et Tracey Bushnik, Documents de recherche, Ottawa, 2003, 36 p.

Fédération des cégeps

500, boul. Crémazie Est
Montréal (Québec) H2P 1E7
Téléphone : (514) 381-8631
Télécopieur : (514) 381-2263
Courriel : comm@fedecégeps.qc.ca
www.fedecégeps.qc.ca