



**Université du Québec à Montréal**

Service aux collectivités

*La formation continue dans les cégeps depuis 1990 :  
individus et entreprises dans la relation formation – emploi  
Enquête auprès des syndicats de cégeps de la FNEEQ-CSN*

*Bérubé, Colette et Beaudet, Gaétan (2005)*



*La formation continue dans les cégeps depuis 1990 :  
individus et entreprises dans la relation formation – emploi  
Enquête auprès des syndicats de cégeps de la FNEEQ-CSN*

*Bérubé, Colette et Beaudet, Gaétan (2005)*



UQÀM ESG

École des sciences de la gestion  
Département d'organisation et  
ressources humaines  
Université du Québec à Montréal





## **CRÉDITS**

**Étude financée dans le cadre du Protocole UQAM-CSN-CSQ-FTQ  
par la Confédération des syndicats nationaux (CSN)  
et la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN)**

### **COMITÉ DE COORDINATION**

Colette Bérubé, *Ph.D.*, professeure-chercheure  
Département d'Organisation et ressources humaines, École des sciences de la gestion  
Université du Québec à Montréal

Ronald Cameron, président  
Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN)

Marie Roy, conseillère syndicale  
Service des relations du travail – Recherche, Confédération des syndicats nationaux (CSN)

Muriel Binette, agente de développement et coordonnatrice intérimaire  
Protocole UQAM-CSN-CSQ-FTQ, Service aux collectivités, Université à Québec à Montréal

Roland Côté, agent de développement et coordonnateur intérimaire  
Protocole UQAM-CSN-CSQ-FTQ, Service aux collectivités, Université à Québec à Montréal

Sylvie de Grosbois, *Ph.D.*, professeure associée à CINBIOSE et coordonnatrice attitrée  
Protocole UQAM-CSN-CSQ-FTQ, Service aux collectivités, Université à Québec à Montréal

### **ÉQUIPE DE RECHERCHE**

Fatma Ajni  
Gaétan Beaudet  
Guillaume Fradette  
Glenda GilCorado  
Arlyne Trudelle

### **ANALYSE ET RÉDACTION**

Colette Bérubé  
Gaétan Beaudet

### **SECRÉTARIAT**

Pauline Paré  
Jacqueline Pecquart  
Monique Loiseau

### **IMPRESSION**

Imprimerie-CSN

ISBN : no 2-9801745-7-2  
Dépôt légal : BNQ 2005  
Dépôt légal : BNC 2005

Disponible au Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal  
Téléphone (514) 987-3177 Télécopieur (514) 987-6845  
rolland.anne-marie@uqam.ca



## PRÉFACE

Les exigences de la nouvelle économie et les transformations rapides du monde du travail exercent des pressions importantes sur l'accroissement des compétences et la qualification de la main-d'œuvre québécoise. Cette nouvelle donne a eu des impacts déterminants sur le réseau d'éducation et tout particulièrement au niveau de la formation continue.

Au cours des années 1990, l'offre de formation continue dans les cégeps a subi des transformations majeures. Les services d'éducation des adultes sont devenus les services de formation continue transformant ainsi la relation éducation-emploi. De plus, la déréglementation des attestations d'études collégiales (AEC) en 1997, a modifié de façon importante l'offre éducative et engendré une multiplication désordonnée des AEC : chacun des cégeps pouvant développer et offrir les AEC de son choix.

Lors de leur implantation, les AEC visaient des objectifs de perfectionnement. Force est de constater qu'elles sont devenues des réponses aux besoins pointus des entreprises et d'Emploi-Québec. Nous ne remettons pas en question le souci des collèges de répondre aux besoins nouveaux de formation des adultes, en lien avec les exigences du monde du travail, non plus l'offre d'AEC afin de tenir compte d'exigences particulières de formation. Des collaborations se sont ainsi développées entre les entreprises et les collèges qui ont permis un accès accru à l'enseignement collégial public. Nous questionnons comment l'offre de formation continue a évolué au cours des dernières années et les incidences sur l'orientation de la mission éducative des collèges.

Nous avons pu constater que les pratiques en vigueur dans certains cégeps en cette matière étaient des plus préoccupantes. Les pressions exercées par les entreprises privées ont engendré des effets pervers dont la concurrence entre les établissements, concurrence aussi à l'intérieur des établissements entre le secteur régulier et le secteur de la formation continue et concurrence aussi entre les départements. Plusieurs collèges ont développé une approche « marketing » pour les services offerts aux entreprises, ceux-ci étant une source de financement importante dans un contexte de coupes budgétaires.

Les enseignantes et les enseignants oeuvrant dans les cégeps affiliés à la CSN ont soulevé des inquiétudes et des craintes par rapport à ce qui s'implantait dans leur milieu. Elles se sont exprimées entre autres dans les instances de la FNEEQ et ont amené le Bureau fédéral à se questionner sur l'impact du rôle grandissant des entreprises dans la détermination des programmes. Parallèlement, des travailleuses et des travailleurs, membres des syndicats des autres fédérations de la CSN, ont aussi exprimé des préoccupations à cet égard. C'est pourquoi la CSN et la FNEEQ ont souhaité avoir un meilleur éclairage sur cette problématique et identifier entre autres les conséquences de l'explosion des attestations collégiales sur la mission d'accessibilité des cégeps pour les adultes, et ce, sur l'ensemble du territoire.

Devant ces constats, et afin de pouvoir mieux comprendre la nouvelle dynamique éducative de la relation entreprise-cégep et du phénomène d'explosion des AEC, la CSN et la FNEEQ ont soumis un projet de recherche au Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal.

Les résultats de cette étude sont des plus enrichissants et soulèvent plusieurs questions. Certaines réalités demeurent encore obscures et les travaux devront se poursuivre, tout

particulièrement dans le contexte où les besoins de formation continue et d'apprentissage tout au long de la vie sont un défi pour les établissements d'enseignement.

La réalisation de cette étude exploratoire s'inscrit dans le cadre des préoccupations portées par la CSN et la FNEEQ et nous souhaitons que les résultats nous inspirent et nous guident dans les interventions et les revendications visant l'amélioration de l'accès à la formation continue pour l'ensemble des adultes québécois.

Nous remercions toutes les enseignantes et les enseignants qui ont participé aux entrevues et partagé leur expérience et leur expertise. Des remerciements chaleureux à Colette Bérubé et à Gaétan Beaudet, et à leurs collaboratrices et collaborateurs, pour leur conviction, leur rigueur et le rapport substantiel qu'ils ont produit.

Marie Roy, conseillère syndicale  
Service des relations du travail de la CSN

Ronald Cameron, président  
Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (CSN)



## REMERCIEMENTS

À titre de directrice de la recherche, je veux remercier les personnes ayant contribué à sa réalisation dans le cadre du Protocole UQAM-CSN-CSQ-FTQ de l'Université à Québec à Montréal.

Tout d'abord, face au Comité de coordination, mes remerciements vont à Ronald Cameron, président de la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ-CSN) et à Marie Roy, conseillère au Service des relations du travail et de la recherche de la Confédération des syndicats nationaux (CSN). Je les remercie sincèrement pour leur apport intellectuel, leur soutien indéfectible et leur patience tout aussi fidèle jusqu'à la fin. Je profite de l'occasion pour remercier les instances de ces organisations qui m'ont accordé leur confiance, en particulier le Bureau fédéral de la FNEEQ-CSN et Pierre Patry, président en exercice lors du démarrage de l'étude. Leur soutien, exprimé sans relâche de multiples façons en chemin, a permis que ce projet de recherche soit accompli et achevé à travers des conditions de production parfois très exigeantes.

Mes remerciements vont aussi à Muriel Binette, Roland Côté et Sylvie de Grosbois, successivement membres du Comité de coordination à titre de personnes en charge du Protocole syndical au Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Je les remercie pour leur aide essentielle et précieuse dans un tel projet à l'interface de nos organisations respectives.

Ensuite, mes remerciements s'adressent aux personnes ayant collaboré sur le terrain. Il y a, de prime abord, les exécutifs et les membres des syndicats de cégeps du réseau FNEEQ-CSN qui ont accepté de participer à l'enquête. Je remercie ces enseignantes et ces enseignants pour leur contribution et leur générosité lors des entrevues. Je remercie, en particulier, François Gagnon qui a assumé, avec brio et gentillesse, la mobilisation et la logistique pour la rentrée dans les syndicats locaux, ainsi que Robert Robitaille qui m'a accordé son soutien ponctuel avec tout autant de générosité. Il y a également les directions générales des Comités sectoriels de main-d'œuvre, des Comités d'adaptation de la main-d'œuvre et des Directions régionales d'Emploi-Québec qui ont généreusement répondu au sondage téléphonique. Je les remercie d'avoir contribué grandement à l'éclairage de notre objet d'étude. Je remercie, en ce sens aussi, les fonctionnaires des ministères de l'Éducation et de l'Emploi, y compris des bureaux régionaux, qui ont transmis avec professionnalisme des informations difficiles à obtenir par ailleurs.

En outre, à l'UQAM, je remercie Ginette Legault, vice-doyenne à la recherche de l'École des sciences de la gestion (ÉSG), et André F. Charette, directeur du département d'Organisation et ressources humaines, pour leur total soutien à la gestion logistique. Je remercie, dans cette optique, le personnel administratif du Vice-décanat à la recherche de l'ÉSG, du Service aux collectivités, et du Service des ressources humaines pour leur entière collaboration qui a facilité beaucoup mon travail.

Évidemment, cette recherche a été rendue possible grâce au travail de l'équipe qui y a été associée : les étudiantes au *MBA – Recherche* et assistantes de recherche Fatma Ajni, Glenda GilCorado et Arlyne Trudelle à la documentation et au sondage téléphonique ; les professionnels de recherche Guillaume Fradette à la réalisation des entrevues, ainsi que Gaétan Beudet à la supervision du démarrage de l'enquête, à la documentation, au traitement et à l'analyse des données, et à la rédaction du rapport. Je les remercie pour leur enthousiasme, leur sérieux et leur rigueur qui marquent leur contribution primordiale à un tel projet. Enfin, je remercie de leur collaboration : Pierre Plante, *Ph.D.*, professeur associé au Centre ATO de l'UQAM, à l'investigation

initiale du corpus d'entrevues et à la formation technique ; Pauline Paré et Jacqueline Pecquart à la saisie informatisée des entrevues, ainsi que Monique Loiseau à la mise en page.

Colette Bérubé

***\* Les auteurs sont les seuls responsables de l'analyse et des opinions émises dans ce rapport. Celui-ci n'engage d'aucune façon les promoteurs du projet, encore moins leurs instances, ni les collaborateurs à cette recherche.***

***\*\* Dans le rapport, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte. Cependant, nous avons utilisé la double formulation à toutes les fois où cela nous paraissait important.***

## TABLE DES MATIÈRES

CRÉDITS	III
PRÉFACE	V
REMERCIEMENTS	VII
LISTE DES TABLEAUX	XI
LISTE DES ENCADRÉS	XI
LISTE DES GRAPHIQUES	XII
LISTE DES SIGLES	XIII

---

### **INTRODUCTION** **1**

---

### **CHAPITRE 1** **9**

#### **L'ÉTAT ET LA NOUVELLE ÉCONOMIE LE NOUVEAU CONTEXTE DE LA FORMATION CONTINUE** **9**

##### *INTRODUCTION* 11

1.1 UN CONTEXTE DE CHANGEMENT POUR LA FORMATION CONTINUE	12
1.1.1 Globalisation de l'économie et régulation étatique	13
1.1.2 La Nouvelle gestion publique	17
1.1.3 Les transformations du marché du travail	20
1.1.4 La nouvelle relation formation – emploi	22
1.2 LES POLITIQUES DE MAIN-D'ŒUVRE AU CANADA ET AU QUÉBEC	29
1.2.1 Les réorientations dans la gestion de la main-d'œuvre	29
1.2.2 Les politiques de main-d'œuvre et de formation continue	35

---

### **CHAPITRE 2** **47**

#### **LES CÉGEPS ET « LE VIRAGE MAIN-D'ŒUVRE » EN FORMATION CONTINUE** **47**

##### *INTRODUCTION* 49

2.1 LES RÉFORMES POUR L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL	50
2.1.1 Le Projet d'éducation permanente (1984)	51
2.1.2 L'influence de la Réforme Ryan (1986)	51
2.1.3 La Réforme Robillard relative aux collèges (1993)	52
2.1.4 La Réforme Marois en éducation (1997)	54
2.2 LES CÉGEPS ET LES CHOIX BUDGÉTAIRES DE L'ÉTAT	55
2.2.1 Les compressions budgétaires dans les cégeps	55
2.2.2 Le financement de la formation continue	57
2.3 LES TRANSFORMATIONS ORGANISATIONNELLES EN FORMATION CONTINUE	58
2.3.1 L'évolution des appellations	58

2.3.2	Les Services d'éducation aux adultes (1967- 1983)	59
2.3.3	L'éducation permanente et les Services aux entreprises (1984-1992)	59
2.3.4	Les Centres de formation continue (1993-2005)	61
2.4	LES ORIENTATIONS ACADÉMIQUES EN FORMATION CONTINUE	63
2.4.1	Les normes nationales de rendement	63
2.4.2	L'approche par compétences dans les cégeps ...	64
2.4.3	... et dans les AEC en formation continue	65
2.5	« LA BOÎTE NOIRE » DES AEC DANS LES CÉGEPS	67
2.5.1	L'état actuel des connaissances sur les AEC	67
2.5.2	Quelques enjeux autour des AEC	68
2.5.3	L'interpellation du réseau des cégeps	70
2.6	LE CADRE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE	71
2.6.1	Objet, question et idée centrale de recherche	71
2.6.2	Objectifs de recherche	72
2.6.3	Pertinence scientifique et sociale de la recherche	73
<b>CHAPITRE 3</b>		<b>76</b>
<b>LES REPÈRES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES</b>		<b>76</b>
INTRODUCTION		78
3.1	LA NOUVELLE ÉCONOMIE DU SAVOIR - UNE PERSPECTIVE DE RÉGULATION	79
3.1.1	Le modèle post-fordiste de développement	79
3.1.2	Le nouveau rapport social au savoir	84
3.1.3	Le « compromis social » en formation de la main-d'oeuvre	89
3.2	DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	92
3.2.1	Une recherche exploratoire	92
3.2.2	Les approches et les méthodes d'observation	93
3.2.3	Les échantillons et leurs critères	95
3.2.4	Les modes de cueillette et de traitement	97
3.2.5	Les limites de l'étude	100
<b>CHAPITRE 4</b>		<b>102</b>
<b>LES ATTESTATIONS D'ÉTUDES COLLÉGIALES ANALYSE DES RÉSULTATS</b>		<b>102</b>
INTRODUCTION		104
4.1	L'ÉVOLUTION DE LA FORMATION CONTINUE DANS LES CÉGEPS (1990-2000)	105
4.1.1	L'état de la participation en formation continue	105
4.1.2	– Le financement de la formation continue	120

4.2	LA STRUCTURE DE L'OFFRE DES AEC DANS LES CÉGÉPS (MAI 2003)	129
4.2.1	L'achat d'AEC par Emploi-Québec	130
3.2.3	La répartition des AEC dans le réseau des cégeps	133
3.2.4	La répartition des AEC dans les secteurs de formations	135
3.2.5	La répartition des AEC dans les régions	137
3.2.6	La répartition des AEC selon leur durée	140
4.3	LA CONCERTATION CÉGÉPS – MILIEU EN FORMATION CONTINUE	143
4.3.1	Les tables de concertation Cégeps – MEQ – Emploi-Québec	143
4.3.2	Les Comités conjoints Cégeps – CSMO et Cégeps – CAMO	148
4.4	LA DYNAMIQUE LOCALE EN FORMATION CONTINUE ENQUÊTE AUPRÈS DES SYNDICATS DE CÉGÉPS DE LA FNEEQ-CSN	157
4.4.1	L'évolution de la formation continue depuis 1990	158
4.4.2	Les AEC et la dynamique des acteurs locaux	167
4.4.3	La concertation en formation continue	211
4.4.4	Les pistes de solution pour la formation continue	220
<b>CHAPITRE 5</b>		<b>229</b>
<b>LES ATTESTATIONS D'ÉTUDES COLLÉGIALE - UNE RÉALITÉ SOUS TENSION</b>		<b>229</b>
INTRODUCTION		231
5.1	LA RESTRUCTURATION DE LA PARTICIPATION EN FORMATION CONTINUE	232
5.1.1	Le démantèlement des Services d'éducation des adultes	232
5.1.2	La montée de la participation dans les AEC	233
5.1.3	La restructuration de la formation continue dans les cégeps	234
5.2	LA RECONFIGURATION DU FINANCEMENT DE LA FORMATION CONTINUE	235
5.2.1	De nouvelles sources de revenus	235
5.2.2	L'émergence d'un marché de la formation	237
5.2.3	Deux logiques de financement dans les cégeps	238
5.3	LE « PHÉNOMÈNE D'EXPLOSION » DES AEC	239
5.3.1	La prolifération des AEC dans le réseau de cégeps	239
5.3.2	La formation sur mesure créditée	240
5.3.3	Le déploiement des AEC dans le réseau collégial	241
5.4	L'INTÉRIEUR DE LA « BOÎTE NOIRE » DES AEC	243
5.4.1	D'abord une offre de formation des cégeps	244
5.4.2	Une question d'expertise enseignante	244
5.4.3	La consultation, une démarche incertaine	246
5.4.4	Des logiques de collaboration et de cloisonnement	246
5.5	LA CONCERTATION CÉGÉPS – ENTREPRISES – RÉGION	247
5.5.1	Les cégeps au coeur de la dynamique régionale	247
5.5.2	La concertation pour la formation de la main-d'oeuvre	248
5.5.3	Un penchant pour les entreprises	250
5.5.4	Les cégeps entre concertation et compétition	250

**CONCLUSION** **253**

---

**ANNEXES** **279**

---

ANNEXE 1	
Protocole de prise de contact et grille d'entrevue de l'enquête auprès des syndicats de cégeps de la FNEEQ-CSN (hiver 2003)	281
ANNEXE 2	
Échantillon – Syndicats de cégeps de la FNEEQ-CSN participants à l'enquête (hiver 2003)	287
ANNEXE 3	
Protocole et grille de questions pour le sondage auprès des directions régionales régionales d'Emploi-Québec et des CSMO et CAMO (juin 2002)	291
ANNEXE 4	
Liste des directions régionales d'Emploi-Québec des CSMO et des CAMO participants au sondage (juin 2002)	295
ANNEXE 5	
Tableaux sur la participation et sur le financement en formation continue dans les cégeps	299
ANNEXE 6	
Répartition des attestations d'études collégiales selon la taille selon la taille des cégeps et répartition des cégeps selon le nombre d'AEC	313
ANNEXE 7	
Tableaux synthèse de la répartition des aec d'établissement selon les cégeps, les régions et les secteurs de formation – Ensemble du Québec (mai 2003)	319

## LISTE DES TABLEAUX

- Tableau 1 – Répartition des unités des cégeps avec Services aux entreprises selon l'année de leur première intervention (1967 – 1990)
- Tableau 2 – Sources de financement de la formation continue des cégeps et répartition de l'enveloppe globale MEQ – MESS (2001-2002 et 2002-2003) – Formation à temps plein dans les AEC d'établissement et formation à temps partiel (DEC et AEC) (en millions de dollars)
- Tableau 3 – Formations ministérielles et d'établissement conduisant à une AEC par type d'AEC actives – Achats de formation par Emploi-Québec (2001-2002, 2002-2003, 2003-2004)
- Tableau 4 – Les AEC d'établissement dans les cégeps (mai 2003) – Répartition selon la taille des cégeps – Ensemble du Québec (2001-2002)
- Tableau 5 – Répartition des cégeps et du personnel enseignant équivalent temps complet (ETC) – Selon le nombre d'AEC par cégep (mai 2003) – Ensemble du Québec (2001-2002)
- Tableau 6 – Formations ministérielles et d'établissement conduisant à une AEC – Répartition par secteur de formation (nombre et pourcentage) – Ensemble du Québec (mai 2003)
- Tableau 7 – Formations d'établissement conduisant à une AEC – Répartition par région (nombre et pourcentage) – Ensemble du Québec (mai 2003)
- Tableau 8 – Formations d'établissement conduisant à une AEC – Répartition par secteur de formation et région (nombre) – Ensemble du Québec (mai 2003)
- Tableau 9 – Formations d'établissement conduisant à une AEC – Selon le nombre d'heures contact et le secteur de formation – Ensemble du Québec (mai 2003)

## LISTE DES ENCADRÉS

- Encadré I – L'État canadien, le marché du travail et la formation de la main-d'œuvre – Gouvernement fédéral (1960-2002)
- Encadré II – L'État québécois, le marché du travail et la formation de la main-d'œuvre – Gouvernement du Québec (1980-2002)
- Encadré III – Le rôle et les mandats des Comités sectoriels de main-d'oeuvre
- Encadré IV – Le rôle et les mandats des Comités d'adaptation de la main-d'œuvre
- Encadré V – Concertation entre Cégeps et Comité sectoriels de main-d'œuvre et entre Cégeps et Comités d'adaptation de la main-d'œuvre – Réalisations des comités conjoints (1998-1999, 1999-2000 et 2000-2001)

## LISTE DES GRAPHIQUES

- Graphique A – La participation générale selon le secteur d'enseignement au niveau collégial – Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel (trimestre d'automne) – Ensemble du Québec (1990-2000)
- Graphique B – La participation générale selon le type d'établissement au niveau collégial – Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel (trimestre d'automne) – Ensemble du Québec (1990-2000)
- Graphique C – La participation en formation continue au niveau collégial – Effectif scolaire selon le type de programme et de formation – Ensemble du Québec (1990-2002)
- Graphique D – La participation en formation continue dans les cégeps – Effectif scolaire selon le type de programme et de formation – Ensemble du Québec (1990-2002)
- Graphique E – La participation en formation continue dans les établissements privés – Effectif scolaire selon le type de programme et de formation – Ensemble du Québec (1990-2002)
- Graphique F – La participation en formation technique au niveau collégial – Effectif scolaire selon le type de programme et de formation – Ensemble du Québec (1990-2000)
- Graphique G – La participation en formation continue selon le type d'établissement au niveau collégial – Effectif scolaire des formations de courte durée (AEC – CEC – DPEC) – Ensemble du Québec (1990-2000)
- Graphique H – La participation aux formations de courte durée (AEC – CEC – DPEC) sur la participation globale en formation continue au niveau collégial – Répartition de l'effectif scolaire selon le type d'établissement – Ensemble du Québec (1990-2000)
- Graphique I – La participation dans les formations de courte durée (AEC – CEC – DPEC) des établissements de niveau collégial en formation continue – Effectif scolaire selon le statut d'inscription – Ensemble du Québec (1990-2000)
- Graphique J – La participation dans les formations de courte durée (AEC – CEC – DPEC) dans les cégeps en formation continue – Effectif selon le statut d'inscription – Ensemble du Québec (1990-2000)
- Graphique K – La participation dans les attestations d'études collégiales (AEC) – Effectif scolaire en formation continue au niveau collégial selon l'âge au 30 septembre (trimestre d'automne) – Ensemble du Québec (1990-2000)
- Graphique L – Le financement du secteur de la formation continue dans les cégeps – Revenus de fonctionnement selon la provenance (en millions de dollars) – Ensemble du Québec (1990-2000)
- Graphique M – Le financement du secteur de la formation continue dans les cégeps – Revenus de fonctionnement selon la provenance (en millions de dollars) – Ensemble du Québec (1986-1990)
- Graphique N – Formations de courte durée (1987-1990) et AEC d'établissement des cégeps – AEC actives, actives sans nouvelles inscriptions et inactives (1994-2002)



## LISTE DES SIGLES

AEC	–	Attestation d'études collégiales
CAMO	–	Comité d'adaptation de la main-d'oeuvre
CCMMO	–	Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'oeuvre
CEC	–	Certificat d'études collégiales
CEEC	–	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CEFA	–	Commission d'étude sur la formation des adultes
CEGEP	–	Collège d'enseignement général et professionnel
CFP	–	Commission de formation professionnelle
CLD	–	Centre local de développement
CLE	–	Centre local d'emploi
CNPEPT	–	Comité national des programmes de l'enseignement professionnel et technique
CPEC	–	Certificat de perfectionnement à l'enseignement collégial
CPMT	–	Commission des partenaires du marché du travail
CRPMT	–	Conseil régional des partenaires du marché du travail
CSE	–	Conseil supérieur de l'éducation
CSMO	–	Comité sectoriel de main-d'oeuvre
CSN	–	Confédération des syndicats nationaux
CTT	–	Centre de transfert technologique
DEC	–	Diplôme d'études collégiales
DFC	–	Direction de la formation continue
DGEC	–	Direction générale de l'enseignement collégial
DREQ	–	Direction régionale d'Emploi-Québec
ÉFA	–	Éducation et formation des adultes
FC	–	Formation continue
FNEEQ	–	Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec
FPA	–	Formation professionnelle des adultes
FPT	–	Formation professionnelle et technique
GRH	–	Gestion des ressources humaines
ICEA	–	Institut canadien d'éducation des adultes
MEQ	–	Ministère de l'Éducation
MESS	–	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science
MESS	–	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale
MMSR	–	Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu
MMSRFP	–	Ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle
NGP	–	Nouvelle gestion publique
NRSS	–	Nouveau rapport social au savoir
OCDE	–	Organisation de coopération et de développement économique
OMC	–	Organisation mondiale du commerce
PME	–	Petites et moyennes entreprises
PPP	–	Partenariat public privé
R&D	–	Recherche et développement
SAE	–	Services aux entreprises
SEA	–	Services d'éducation des adultes
SQDM	–	Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre

<u>CRÉDITS</u>	<u>IV</u>
<u>PRÉFACE</u>	<u>VI</u>
<u>REMERCIEMENTS</u>	<u>VIII</u>
<u>LISTE DES TABLEAUX</u>	<u>XIV</u>
<u>LISTE DES ENCADRÉS</u>	<u>XIV</u>
<u>LISTE DES GRAPHIQUES</u>	<u>XV</u>
<u>LISTE DES SIGLES</u>	<u>XVI</u>

# **INTRODUCTION**



Dans la décennie 1990, le gouvernement québécois a procédé à deux réformes majeures au niveau collégial qui ont eu, jusqu'à aujourd'hui, de fortes incidences dans l'offre éducative des cégeps en formation continue (FC). En moins d'une décennie, les Services d'éducation des adultes (SEA) y ont subi des changements sans précédent, au point où cette offre de formation est identifiée maintenant, pour l'essentiel, à la formation sur mesure aux entreprises et au déploiement d'une gamme étendue de formations techniques de courte durée menant à une attestation d'études collégiales (AEC). En mai 2003, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) recensait 1 300 AEC dans le réseau collégial, dont 673 ont été développées par les cégeps<sup>1</sup>. L'expansion croissante et rapide de ces AEC dans les cégeps depuis les années 1990 peut être comparée, pour faire image, à un *phénomène d'explosion* dans la mesure où leur développement s'est fait sans planification d'ensemble et sur un mode qualifié d' « anarchique » par plusieurs.

Ce phénomène d'explosion des AEC révèle toute son importance quand nous le situons dans la triple perspective de l'économie du savoir, de la relation formation-emploi et de l'avenir des cégeps. En effet, l'instauration d'un nouveau rapport social au savoir (NRSS) dans les sociétés post-industrielles, fondé sur la valorisation accrue de la science et de la technologie, vient placer l'enseignement post-secondaire au cœur du renouvellement incessant des savoirs et des compétences. Les transformations technologiques et organisationnelles accélérées dans les entreprises depuis une vingtaine d'années ont ainsi impulsé un renouvellement en profondeur de la relation entre les entreprises et les établissements d'enseignement. Par son rapport plus immédiat au marché du travail, le secteur de la FC dans le réseau scolaire, notamment dans les cégeps, a par conséquent été appelé à modifier son offre de formation afin de prendre en compte davantage les nouvelles exigences de qualification de la main-d'œuvre dans le cadre de la nouvelle économie du savoir. Cependant, une interpellation aussi forte des cégeps en FC à travers, notamment, les AEC, force l'arrêt et le questionnement sur la mission d'accessibilité universelle et gratuite et le mandat de formation pré-universitaire et technique qui guident leur développement depuis leur naissance en 1967. À preuve, l'existence même des cégeps comme institution originale au Canada, et même au sein des autres pays occidentaux, a fait l'objet d'une remise en question à trois reprises dans la dernière décennie au Québec, la plus récente lors du *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial* en juin 2004.

Or, au regard de cette problématique située dans l'actuel contexte socio-économique, la réalité des AEC est fort mal connue, n'ayant presque pas été explorée (Trudelle, 2002). D'où la nécessité et l'intérêt de cerner et de mieux comprendre le développement des AEC dans les cégeps, réalité qui n'a cessé de prendre de l'ampleur depuis 1993. La présente recherche, de type exploratoire, porte sur l'évolution de la FC dans les cégeps et sur la prolifération des AEC<sup>2</sup> dans les années 1990. De façon plus spécifique, il s'agit de mieux connaître le développement et la structuration de l'offre d'AEC d'établissement, d'analyser l'évolution des modes de régulation en FC et la dynamique des acteurs au niveau local en FC et face aux AEC, et de dégager les incidences de cette offre d'AEC sur la mission des cégeps et sur les secteurs régulier et de la formation continue. Pour l'essentiel, nous nous demandons comment et jusqu'à quel point l'émergence et l'expansion rapide et croissante de l'offre d'AEC en FC depuis 1990 viennent peser sur la mission et l'avenir des cégeps ? De la sorte, pour les promoteurs du projet, la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ) et la Confédération des syndicats nationaux (CSN), les résultats d'une telle étude peut avoir une

---

<sup>1</sup> Aussi, il y avait 449 AEC développées par les collèges privés et 178 AEC dites « ministérielles » (MEQ, 2003).

<sup>2</sup> Comme il est dit plus haut, cette restructuration s'est déployée aussi à travers la formation sur mesure dans les cégeps, mais cette offre éducative ne fait pas l'objet de notre attention dans cette recherche.

certaine portée prospective dans la mesure où elle contribue, tant soit peu, à anticiper les changements en FC dans les cégeps à l'aulne de ce passé encore récent.

Plusieurs objectifs spécifiques viennent décliner l'objectif général qui consiste à mieux cerner et comprendre le développement des AEC dans les cégeps au cours de la période 1990-2000. Il s'agit donc de tracer le portrait évolutif de la participation adulte, du financement et des types de programmes en FC, en particulier face aux AEC ; de faire un inventaire de la structuration des AEC d'établissement par cégep, par région et par secteur de formation ; d'identifier les principales caractéristiques de l'évolution du secteur de la FC et de l'offre de formation d'AEC dans les cégeps ; d'analyser la dynamique interne des cégeps au plan de la programmation et du financement des AEC ; de repérer les principales pratiques de concertation des cégeps aux niveaux régional et sectoriel ; et enfin, de mettre à jour les principales incidences du développement des AEC et les enjeux centraux concernant cette offre de formation dans les cégeps. Cette recherche se déploie donc à divers niveaux, à savoir : au niveau national face à la participation adulte et au financement de la FC ; régional et sectoriel face à la localisation des tables et comités de concertation auxquels participent les cégeps ; local face à la dynamique des acteurs quant au développement des AEC en FC dans les cégeps.

Le *phénomène d'explosion* conduit à se préoccuper de la mission et de l'avenir des cégeps au regard de la FC. Il importe de savoir si l'évolution structurelle du secteur de la FC dans les cégeps est en train d'infléchir les pratiques collégiales au détriment de la mission et du mandat des cégeps ou si elle annonce, au contraire, leur redéfinition en profondeur pour le bénéfice du réseau public et de la population québécoise. À notre avis, la croissance fulgurante des AEC depuis 1993, conjuguée à une décentralisation accrue vers le niveau local, entraîne les cégeps sur la voie de l'accentuation de leur « virage main-d'œuvre », au prix d'une adaptation accrue de leur programmation au marché du travail et d'un déséquilibre grandissant de leur mission sous la pression évolutive de la FC.

Dans cette perspective, il apparaît plausible que le secteur de la FC soit désormais l'un des principaux vecteurs de la redéfinition des cégeps dans le système éducatif québécois durant la prochaine décennie. À ce titre, l'enjeu central du *phénomène d'explosion* des AEC concerne bel et bien l'avenir des cégeps. Comment cet avenir se dessine-t-il à l'heure actuelle ? La réponse se situe largement en amont, au regard d'un triple contexte socio-économique, politique et socio-éducatif dont la portée structurelle est manifeste, en particulier sur l'évolution récente des cégeps qui se sont vus, trop souvent, remis en question.

\*\*\*\*\*

Depuis le début des années 1990, le réseau des cégeps a connu amplement ses heures de doutes, d'interrogations et de tiraillements. À l'occasion des vingt-cinq ans des cégeps en 1992, un débat public sur l'avenir de ce réseau eut lieu et mena à une réforme majeure de l'enseignement collégial sous la direction de la ministre Robillard. Celle-ci a refait « le choix du collègue québécois » dans son plan *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle. Orientations d'avenir et mesures de renouveau* (MESS, 1993). Cette date marque toutefois une plus grande autonomie locale pour les collèges et une profonde transformation de l'offre éducative dans les services de FC. À la suite des États généraux sur l'éducation en 1995-1996, la ministre Marois réitéra, à son tour, le maintien du réseau des cégeps en réponse à la relance du débat public sur la pertinence de l'enseignement collégial. Elle initia alors une vaste réforme à tous les ordres d'enseignement, *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation* (1997) qui comprenait, entre autres, un chantier pour les collèges. Elle a accentué le processus de décentralisation vers le niveau local en octroyant plus d'autonomie et de

responsabilités aux collèges au plan éducatif, poussant jusqu'à la déréglementation complète des AEC. Ainsi, la décennie 1990 n'a pas été de tout repos pour les acteurs du réseau collégial, *a fortiori* si on prend en compte les compressions budgétaires du MEQ évaluées, entre 1994 et 1999, à 250 millions de dollars (M\$ par la suite) pour les cégeps, selon la FNEEQ-CSN (2001, 2003).

Plus récemment, en juin 2004, il y eut le *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial* qui fut l'occasion de nouveaux rapports de forces sur l'avenir des cégeps. Ce contexte immédiat donne encore plus d'actualité à notre étude, car il permet de la situer au regard des enjeux majeurs concernant l'enseignement collégial.

Le contexte qui a précédé ce *Forum* a été plutôt houleux dans les milieux de l'éducation. En effet, quelques dix mois auparavant, M. Denis Bédard remettait son rapport à la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), *Les études secondaires et postsecondaires – Propositions de réorganisation pour améliorer la performance du système d'éducation au Québec* (Rapport Bédard, 2003)<sup>3</sup>. Pour l'essentiel, le rapport préconise le regroupement de la formation professionnelle et technique (FPT), sous l'égide des commissions scolaires, et le transfert de la formation pré-universitaire vers une 6<sup>e</sup> année au secondaire et une 4<sup>e</sup> année à l'université. Cette proposition de réforme des structures scolaires s'inscrit dans le cadre de la crise des finances publiques et défend la « réingénierie » du système d'éducation en vue d'une meilleure performance et d'une plus grande efficacité de notre système éducatif. Elle cible des économies d'échelle évaluées à un milliard de dollars en visant, ni plus ou moins à terme, l'abolition des cégeps.

En faveur du rapport, il y eut convergence entre deux acteurs. L'aval attendu de la FCSQ n'a surpris personne. L'ouverture de la Conférence des recteurs et principaux d'université du Québec (CRÉPUQ) fut aussi grande pour « un remodelage substantiel » du réseau collégial selon le modèle nord-américain de douze (12) années de formation pré-universitaire, en réponse à cette tendance occidentale à l'uniformisation des systèmes éducatifs assurant cohérence et mobilité dans un contexte de mondialisation. Contre le rapport, tous les autres acteurs de l'éducation et la presse nationale francophone ont convergé vers une opposition catégorique à l'abolition appréhendée des cégeps. Pour eux, ils demeurent un véritable point d'ancrage de la mission éducative de l'État pour l'égalité des chances, la justice sociale, et le progrès individuel et collectif dans la société québécoise (FNEEQ-CSN, 2004).

En juin 2004, à quelques jours du *Forum*, une question essentielle se posait encore. Quelles étaient les perspectives réelles du ministre de l'Éducation sur l'avenir du réseau collégial ? D'un côté, lors de l'événement, près de 350 personnes se sont penchées sur le modèle de l'enseignement collégial au Québec, le cheminement étudiant, la contribution des collèges au développement du Québec et des régions, et le financement de l'enseignement collégial. De l'autre, mise sur pied en octobre 2003, une vaste Coalition-cégeps<sup>4</sup> a tenu un forum parallèle avec 2 500 personnes en recentrant le débat sur les enjeux pédagogiques, entre autres face à la baisse démographique, plutôt que sur un débat de structures. Pour sa part, l'ex-ministre de l'Éducation, Pierre Reid, a alors avancé sept voies d'évolution, à savoir l'autonomie institutionnelle des cégeps, la diversification des profils institutionnels, l'engagement des cégeps dans le développement régional, la gestion flexible des parcours étudiants, la variabilité de la formation générale, l'instauration d'un nouveau mode de gouvernance des cégeps, et

---

<sup>3</sup> Pour l'actualité du *Forum* et la sortie de ce rapport qui fut un événement, voir le dossier de presse dans la bibliographie, ainsi qu'un dossier spécial sur les cégeps dans la revue *L'Action nationale* (septembre 2004).

<sup>4</sup> Voir la liste de la dizaine d'organisations nationales à l'adresse [www.coalition-cegeps.qc.ca/edu](http://www.coalition-cegeps.qc.ca/edu)

l'amélioration des liens inter-ordres d'enseignement (MEQ, 2004). Il n'a pas contesté une éventuelle réforme des structures mais il a pris soin, à travers ses orientations, d'en poser des jalons stratégiques qui la rendraient possible. À la clôture du *Forum*, il a écarté l'abolition des cégeps à la condition, toutefois, que l'autonomie institutionnelle permette une offre de formation qu'il a qualifiée d'inventive et d'adaptée au contexte et aux besoins des populations régionales dans un réseau collégial « à géométrie variable ».

Au printemps 2005, comment se présente l'avenir immédiat du réseau des cégeps ? Des orientations ministérielles ont été déposées en janvier 2005 par l'ex-ministre Reid (MEQ, 2005), mais on ne sait pas encore comment, ni quand le nouveau ministre de l'Éducation, Pierre Fournier, en disposera. Signalons quand même les trois tendances lourdes de ces nouvelles orientations, à savoir le maintien du diplôme national (DEC), la sauvegarde du mandat pré-universitaire et technique des cégeps, ainsi que le renforcement de l'autonomie institutionnelle pour une gestion flexible des parcours étudiants dans l'émission locale de sanctions vers l'obtention du DEC et l'élargissement des conditions d'admission. Rappelons aussi que ces orientations reposent sur le double principe de base qu'est la préservation des acquis – dont l'accessibilité universelle – et le partage renouvelé des responsabilités. Elles visent un double objectif, dans l'optique de la *Nouvelle gestion publique* avec la récente *Loi sur l'Agence des partenariats public-privé du Québec* (décembre 2004) couvrant, entre autres, l'offre des services publics, soit l'amélioration de l'efficacité et de l'efficience, de même que l'aménagement local de l'organisation du travail. En parallèle à cela, signalons enfin que des projets-pilotes en FPT sont prêts à voir le jour, sous la responsabilité des collèges. L'enjeu est moins l'harmonisation des programmes, presque achevée, que la réorganisation des ordres d'enseignement secondaire et post-secondaire dans la perspective d'une plus grande intégration structurelle du réseau éducatif. Ce chantier est à suivre.

\*\*\*\*

Par delà cette conjoncture récente sur l'avenir des cégeps, il s'avère tout aussi important de replacer le *phénomène d'explosion* des AEC dans un cadre beaucoup plus large. En effet, le seul décompte des AEC dans le réseau des cégeps, aussi nombreuses soient-elles, n'est pas suffisant pour cerner l'importance des changements qui ont eu lieu en FC dans les cégeps ces dernières décennies. Notre étude vise à situer l'émergence des AEC et la place prédominante qu'elles occupent aujourd'hui en FC. Différentes piste ont été empruntées pour ce faire, en faisant croiser de façon continue les stratégies diachronique et synchronique à partir d'une approche socio-constructiviste. Selon cette approche, la réalité des AEC et l'évolution de la FC dans les cégeps, de même que leur avenir, ne sont pas la résultante du seul environnement externe qui déterminerait de façon unilatérale le développement des cégeps, mais bien celle d'une co-construction socio-éducative des acteurs de l'éducation et du marché du travail, en interaction avec l'État, dans l'évolution de la relation formation – emploi au Québec. De la sorte, la voie de l'observation du terrain est au centre d'une telle recherche, il en est question dans un moment. Également, la voie des contextes socio-économique, politique et socio-éducatif est prise de manière à cerner leurs incidences structurelles sur l'évolution de la FC dans les cégeps. Enfin, la voie d'une problématique générale en FC se déploie sous différents angles en raison de l'éclairage socio-éducatif qu'il est nécessaire d'apporter au *phénomène d'explosion* des AEC constituant, à l'heure actuelle, une « boîte noire » dans les cégeps.

Par ailleurs, nos données de recherche sont issues de trois méthodes d'observation qui permettent d'atteindre nos objectifs et, ce faisant, de répondre à l'interrogation de départ et à notre préoccupation centrale sur la mission et l'avenir des cégeps au regard de la FC. Il y a une analyse statistique des données des ministères de l'Éducation et de l'Emploi depuis 1990. Il y a,



également, une analyse thématique de l'information provenant d'un sondage téléphonique, fait à l'hiver 2002, auprès de 9 directions régionales d'Emploi-Québec, de 19 Comités sectoriels de main-d'œuvre et de 2 Comités d'adaptation de la main-d'œuvre. Il y a enfin une analyse thématique, selon une approche constructiviste du discours social, de données d'entrevues d'une enquête réalisée à l'hiver 2003 auprès d'un échantillon répondant de 15 syndicats de cégeps sur les 32 du réseau FNEEQ-CSN.

Ce rapport de recherche comprend cinq chapitres. **Le premier chapitre** campe le contexte socio-économique, politique et socio-éducatif de la formation de la main-d'œuvre au Québec, ce vaste secteur où prend place la FC. Un tel cadre apparaît essentiel pour saisir la portée du « virage main-d'œuvre » des cégeps en FC, considéré à l'aulne des changements structurels qui ont redéfini la relation formation – emploi pour laquelle l'État canadien et québécois a mis en place un nouveau dispositif de régulation à partir des années 1980. **Le second chapitre** ouvre précisément sur la problématique du « virage main-d'œuvre » des cégeps en FC, et plus largement dans le champ éducatif, qui permet de cerner plus directement les conditions d'émergence et de prolifération des AEC dites « d'établissement ». C'est ici qu'est défini, en dernier ressort, le cadre général de notre recherche autour de son objet et de ses objectifs relatifs aux AEC, y compris de sa pertinence à l'heure actuelle. **Le troisième chapitre** donne certains repères théoriques et méthodologiques. Il y est vu que cette étude est abordée selon une perspective de régulation au regard de la nouvelle économie du savoir. Aussi, sont clarifiés les choix méthodologiques de cette recherche exploratoire dont les voies de contre validation des résultats (documentaire, statistique, et qualitative) viennent en restreindre les limites.

Maintenant, **le quatrième chapitre** décrit les résultats sur l'étude des AEC dans les cégeps. L'évolution de la FC est repérée, pour la période 1990-2000, par le biais de la participation étudiante dans le réseau des collèges, en particulier face aux formations de courte durée dont les AEC, et l'état du financement de la FC dans les cégeps. La structure de l'offre d'AEC est définie à partir du *Répertoire des cours et des programmes du MEQ* (mai 2003), à travers leur prolifération dans le réseau des cégeps et leur répartition par cégep, par région, par secteur de formation et d'après leur durée. La concertation entre les cégeps et le milieu est saisie, en juin 2002, aux plans de sa structure et sa dynamique à travers les tables nationales, régionales et locales en FC, comme de comités conjoints autour de projets menés depuis 1997. La dynamique locale en FC est approfondie sur la base du discours enseignant des syndicats de cégeps de la FNEEQ-CSN à l'hiver 2003. **Le cinquième chapitre** interprète ces résultats au regard des objectifs de la recherche. Il est question de la restructuration de la participation étudiante en FC et de la reconfiguration du financement de la FC dans les cégeps, de la structuration du *phénomène d'explosion* des AEC dans le réseau des cégeps, des logiques internes dans la « boîte noire » des AEC, et de l'organisation effective de la concertation cégeps – entreprises – région. **La conclusion** porte, finalement, sur la mission et l'avenir des cégeps au regard de leur réalité en FC.



## **CHAPITRE 1**

### **L'ÉTAT ET LA NOUVELLE ÉCONOMIE**

#### **LE NOUVEAU CONTEXTE DE LA FORMATION CONTINUE**



## INTRODUCTION

Ce chapitre présente une lecture des transformations structurelles dans les domaines socio-économique et de la main-d'œuvre au Canada et au Québec au cours des décennies 1980 et 1990, en vue de mieux saisir le phénomène d'émergence et de prolifération des attestations d'études collégiales (AEC) dans le réseau des cégeps. Le premier volet traite du contexte général des changements majeurs qui ont bouleversé les sphères de l'économie, de l'État, du marché du travail et de la relation formation – emploi depuis le tournant des années 1980. Le second volet retrace le contexte socio-historique des interventions de l'État canadien et québécois dans le champ de la formation de la main-d'œuvre. C'est lorsque la problématique est exposée, au prochain chapitre, qu'il est question des grandes réformes éducatives qui sont venues soutenir et encadrer l'évolution de la formation professionnelle et technique dans les réseaux publics d'enseignement et, de façon plus précise, les réformes qui ont mené à l'essor des AEC en formation continue dans les cégeps.

Identifiée au *retour à l'école* jusqu'aux années 1980, même si la diversité de ses formes et de ses lieux de pratiques l'a toujours caractérisée, l'éducation des adultes a commencé à perdre paradoxalement son pouvoir attractif, en tant que mouvement social, au fur et à mesure que son action était reconnue et ses revendications prises en compte. Sans que son influence ne cesse de s'étendre, ses diverses composantes ont eu tendance à s'autonomiser avec le temps et à spécifier leur mission sous la pression, entre autres, de la diversification de leurs sources de financement. Néanmoins, en 2002, le Gouvernement du Québec adoptait une *Politique d'éducation des adultes et de formation continue*, après plus de deux décennies de revendications et de pressions de la part des principaux acteurs de l'éducation, du travail et du milieu communautaire. Celle-ci ne reconnaît toutefois que du *bout des lèvres* la diversité et la force d'innovations éducatives et sociales du mouvement. Elle se fonde sur deux piliers, soit la formation de base étayée par l'alphabétisation et la reconnaissance des acquis et des compétences, et la formation continue de la main-d'œuvre.

Dans les faits, au Québec depuis les années 1980, le champ de l'éducation et de la formation des adultes (ÉFA) a connu d'importantes transformations ; c'est le cas entre autres des réseaux publics d'enseignement, dont celui des cégeps. Ainsi, les services d'ÉFA de ces réseaux ont vu se réduire comme *peau de chagrin*, au regard des modifications des règles budgétaires, de la baisse ou de la disparition de leur financement pour certaines activités et de la diversification des sources de revenus, leur capacité de répondre à la diversité de la demande éducative, notamment en éducation populaire, en services aux collectivités, en formation générale et en services pédagogiques de toutes sortes. Leur offre de formation aux adultes s'est ainsi transformée sous le poids des réformes successives dans les secteurs de l'éducation et du développement de la main-d'œuvre, et de l'émergence d'un marché de la formation au Québec.

Dans les cégeps en particulier, les services d'ÉFA ont été restructurés en profondeur à partir du milieu de la décennie 1980, afin de s'ajuster aux nouvelles orientations et politiques du Fédéral en matière de formation de la main-d'œuvre ainsi qu'au redéploiement, au Québec, des sources de revenus en provenance principalement du ministère de l'Éducation (MEQ), d'Emploi-Québec et des entreprises. L'offre de formation des cégeps a été recentrée peu à peu autour de la formation sur mesure aux entreprises et de la formation technique de courte durée (créditée), telles les formations menant à l'obtention d'une AEC. Plus spécifiquement, les cégeps ont connu une expansion prolifique de l'offre d'AEC en formation continue (FC) dans l'ensemble des régions du Québec. Ils sont sollicités davantage, depuis une quinzaine d'années, pour former plus rapidement une main-d'œuvre qui soit capable de répondre avec plus de souplesse aux

besoins locaux et régionaux du marché du travail. L'expression de cette demande éducative vient bouleverser leur mission d'accessibilité universelle et gratuite, ainsi que leur double mandat de formation pré-universitaire et technique, réalité singulière en FC qui en inquiète plusieurs.

Précisons le traitement de ce premier chapitre. Le contexte de nature socio-économique situe les principaux changements pour la FC. Il y est question de la globalisation économique et de la régulation étatique, de la *Nouvelle gestion publique* de l'État au Québec, des transformations du marché du travail depuis une vingtaine d'années, et de la nouvelle relation formation – emploi centrée sur le savoir et l'innovation. Le contexte socio-historique retrace les réorientations et les politiques de l'État canadien et québécois dans la gestion de la main-d'œuvre et de l'éducation des adultes depuis les années 1980. Ce survol obéit à la logique de situer le virage en FC dans les cégeps, autour des AEC, à partir du rôle régulateur de l'État canadien et québécois dans la nouvelle relation formation – emploi.

## 1.1 UN CONTEXTE DE CHANGEMENT POUR LA FORMATION CONTINUE

Depuis le tournant des années 1980, la FC au Québec se développe dans un contexte marqué, à tout le moins, par quatre principaux vecteurs de changements. Premièrement, l'État canadien et québécois<sup>5</sup> a modifié ses modes de régulation économique et industrielle afin de s'adapter à la globalisation de l'économie qui s'est amorcée suite à la restructuration financière et industrielle des entreprises. La demande éducative en FC se situe en plein cœur de cette mouvance, ne serait-ce qu'au regard de la spirale sans fin des changements technologiques et organisationnels dans les entreprises.

Deuxièmement, l'État a instauré de nouveaux modes de régulation politique et sociale selon une perspective individualiste et antiétatique d'inspiration libérale à travers le courant de la *Nouvelle gestion publique*. L'État doit, non plus « faire » lui-même les services publics, mais « faire faire » le plus possible par le secteur privé ou par des partenariats public privé. L'offre en FC, par exemple, s'élabore de plus en plus sur un double marché de la formation, public et privé, où l'État et les entreprises font surtout transiter la demande éducative.

Troisièmement, le marché du travail au Québec s'est transformé sensiblement depuis vingt-cinq ans. Pour faire face au chômage structurel, aux modifications de la nature des emplois et au développement d'une économie davantage fondée sur les services, l'État a renforcé la convergence entre l'ensemble de ses politiques, notamment entre ses politiques du marché du travail et de l'emploi, ses politiques régionales et ses politiques sociales et éducatives. L'importance de ces changements pour la FC est manifeste si on considère les réorientations et les politiques de main-d'œuvre, d'éducation et de formation des adultes de l'État canadien et québécois depuis les années 1980. Nous y revenons dans la deuxième section.

Quatrièmement, une nouvelle relation formation – emploi s'est instaurée dans cette économie et cette société dites *du savoir et de l'innovation*. La qualification de la main-d'œuvre se définit dorénavant par ses compétences qui sont traduites dans l'approche par compétences en

---

<sup>5</sup> Depuis les années 1960, il est courant de parler de *l'État québécois* dans une perspective identitaire. Mais en droit constitutionnel, il n'existe qu'un seul État au Canada qui se déploie dans un régime fédératif avec un gouvernement central et des gouvernements provinciaux et territoriaux. Il se caractérise, tant au plan structurel que dynamique, par des tensions fédérales-provinciales et par des questions régionales et nationales qui sont soulevées de façon récurrente, comme la question nationale propre au Québec (Légaré et Morf, 1989 ; Boismenu et al., 1983).

éducation et en FC. C'est un vecteur important de changements en FC d'où provient la demande grandissante d'AEC dans les cégeps.

Regardons tous ces changements afin de saisir en filigrane comment a pu évoluer la demande éducative en FC pour les cégeps depuis une vingtaine d'années.

### 1.1.1 Globalisation de l'économie et régulation étatique

Une grave crise structurelle du capitalisme a surgi au moment de la crise du pétrole entre 1973-1975 où le modèle fordiste de développement a craqué dans tous les pays modernes et industriels avancés<sup>6</sup>. Poussés par les deux crises économiques de 1981-1982 et de 1991-1993, et à l'instar des autres gouvernements, ceux du Canada et du Québec ont participé activement au large mouvement de globalisation économique qui avait pris place au tournant de la décennie 1980<sup>7</sup>. Ce fut une ère de virages et de réformes. Le désengagement et le recul apparent de l'État dans certaines sphères, dont celles de la santé, de l'éducation et de l'aide sociale, traduisent en réalité un redéploiement de ses interventions dans les domaines économique et social. D'une part, la nouvelle approche étatique valorise le « laisser-faire » et le rôle du « marché » comme principes régulateurs et aussi, l'intégration compétitive de l'économie canadienne et québécoise aux niveaux continental et mondial – dans le cadre de l'Organisation mondiale du commerce (OMC) notamment. D'autre part, cette approche préconise la mise en place de règles de plus en plus coercitives face aux individus, et de contrôles accrus dans la gestion sociale du chômage et du soutien aux personnes démunies. Au Canada et au Québec, on assiste à deux grandes phases majeures, qui se complètent et se chevauchent, de restructuration macro-économique que l'État se donne comme mandat de soutenir par ses politiques économiques, industrielles, fiscales, financières et sociales.

#### ***La phase I de la restructuration***

La première phase fut la restructuration financière<sup>8</sup> des entreprises et de la gouvernance stratégique de l'État canadien dans une perspective d'intégration continentale. Lieu commun aujourd'hui, la globalisation économique a frappé durement la société québécoise depuis le début des années 1980. Elle l'a mise dans l'étau des grandes vagues de restructuration commerciale des marchés mondiaux qui ont cours au quotidien à travers leur constant renouvellement. Il en découle, depuis lors, une féroce compétition internationale entre les multinationales et les grandes entreprises pour l'obtention et le maintien de parts de marché, ainsi qu'une compétition nationale entre les petites et moyennes entreprises (PME) pour survivre, se développer et s'insérer dans les marchés extérieurs.

Concrètement, les dix plus grandes entreprises du *Québec inc.*, et quelques autres, réussissent à *plomber* les entreprises étrangères sur les marchés canadiens et mondiaux. Pensons, par

---

<sup>6</sup> Nous revenons dans le troisième chapitre, *Les repères théoriques et méthodologiques*, sur le modèle fordiste de développement et l'élaboration du modèle post-fordiste qui s'en est suivi.

<sup>7</sup> Nous faisons une distinction entre la globalisation et la mondialisation au sens où le second phénomène participe de l'histoire du capitalisme occidental, alors que le premier est récent et renvoie plutôt, sur les mêmes bases capitalistes, à l'économie – monde où il existe désormais une globalisation des marchés dans laquelle se meuvent sans grande contrainte les capitaux, les biens et services, ainsi que la main-d'œuvre de plus en plus à l'échelle mondiale. Voir sur l'histoire du capitalisme de Braudel (1985) et de Beaud (1981). Voir aussi Amin (1975) et Holly (1977) sur la crise structurelle ; Wallerstein (1990) sur le nouveau système – monde ; Bernier et Boismenu éd. (1983), Boismenu et al. (1983), Jalbert et Lepage (1986), Jenson (1989), Légaré et Morf (1989), Boismenu et Drache éd. (1990) sur les transformations de l'État canadien en lien au système économique.

<sup>8</sup> Voir l'économiste S. de Brunhoff (1982, 1986) sur l'amorce de cette restructuration financière en Occident.

exemple, à la Banque Royale du Canada, à la Banque de Montréal, au Mouvement Desjardins ; à Bombardier; Alcan, SNC-Lavalin, Bell Canada, Canadien National Power Corporation, Hydro-Québec. Ajoutons encore Rona, le Groupe Jean Coutu, Alimentation Couche-Tard, Québécor, Domtar. En outre, à chaque année, de nouvelles PME environnementales, biotechnologiques et bioagroalimentaires voient le jour. Elles sont même en train de changer le visage économique et industriel du Québec. Elles s'appuient alors sur les récents domaines de pointe autour du vivant, telles la bio-informatique, les biocapteurs, les nanotechnologies, les biomatériaux, la biophotonique, la géomatique, la génomique et la protéomique dont plusieurs sont rattachées à des domaines de formation technique au niveau collégial qui mènent ensuite à des études universitaires jusqu'aux cycles supérieurs<sup>9</sup>.

Pendant ce temps, après l'effondrement de l'industrie québécoise de la chaussure durant la forte récession au début des années 1980, ce sont les PME des secteurs du textile et du vêtement qui sont aujourd'hui menacées. On anticipe une perte de 15 000 à 30 000 emplois à partir de janvier 2005 suite à la levée des derniers quotas canadiens dans le cadre de l'Organisation mondiale du commerce (OMC). Or, le droit au travail et le droit international sont quasiment aujourd'hui entre les mains de cette organisation. Celle-ci regroupe 144 pays et arbitre des échanges commerciaux en explosion, 22 fois supérieurs en 2000 par rapport au niveau de 1950 (OMC, 1994). Évidemment, de tels arbitrages se font beaucoup par-dessus la tête des États membres, dont le Canada et *a fortiori* le Québec. C'est pourquoi les débats des altermondistes s'attardent de plus en plus aux effets de l'intégration économique sur le respect et la protection des droits sociaux et culturels, dont celui de l'éducation<sup>10</sup>.

Face à cette mouvance mondiale, l'État canadien a répondu en instaurant une gouvernance stratégique davantage ouverte au commerce international dans le cadre d'une certaine protection continentale, plutôt que strictement nord-américaine comme auparavant depuis la Seconde guerre mondiale. Les gouvernements fédéral et provinciaux ont alors cherché à favoriser la propulsion d'entreprises canadiennes sur la scène internationale, tout en essayant de contrer les effets négatifs de la globalisation financière et économique sur l'économie nationale. Une triple réforme a été menée dans la foulée du rapport de la Commission royale d'enquête MacDonald sur l'union économique et les perspectives de développement du Canada (1985)<sup>11</sup>.

La première réforme du gouvernement canadien sur la sécurité sociale, pilotée par le ministre Axworthy, visait l'intégration des politiques sociales, éducatives et du marché du travail, sur laquelle nous reviendrons. La seconde, sous la gouverne du ministre Martin aux Finances, tient à l'effort de convergence de ses politiques économiques, industrielles et commerciales en les reliant davantage à ses secteurs nationaux compétitifs. C'est dans cette optique qu'était également orientée la troisième réforme. En effet, la réforme Martin sur la nouvelle économie (1994) a été soutenue par la réforme du ministère de l'Industrie du Canada qui prônait la création d'une autoroute canadienne de l'information (1994). L'État canadien a alors appuyé

---

<sup>9</sup> Voir le numéro spécial sur *Les 500 plus grandes entreprises au Canada* dans *The Financial Post* (juin 2004). Voir aussi autres dossiers : sur l'impartition vers les pays asiatiques dans *L'actualité* (mars 2004); sur *L'économie du Québec* dans *L'actualité* (décembre 2003); sur *les PME au Québec* dans *Le Devoir* (18-19 octobre 2003); sur *Recherche et développement* dans *L'actualité* (juillet 2003); sur *Les biotechnologies* dans *Québec Science* (2003).

<sup>10</sup> Voir les articles sur les industries du textile et du vêtement dans *Le Devoir* (23 avril 2004, octobre 2004); les dossiers sur *Wal-Mart*, le *Commerce international* et *Winners* dans la *Revue Commerce* (novembre 2002, juillet 2003); sur *L'Europe actuelle* dans *L'actualité* (mai 2003) ; sur la *Division continentale* dans *Le Devoir* (1<sup>er</sup> et 2 novembre 2003); et les articles sur *L'Union européenne* dans *Le Devoir* (21 avril 2004).

<sup>11</sup> L'importance de ce Rapport de la Commission MacDonald, *Le Canada : État, société et économie* (1985), réside dans le tournant décisif vers l'ère néolibérale de l'État canadien, dans la foulée de trois autres rapports qui l'ont précédé et qui sont identifiés plus loin.



davantage les secteurs de l'industrie pharmaceutique, de l'aérospatiale, de l'acier et du bois d'œuvre, etc. Il a aussi formalisé ses alliances stratégiques avec les pays limitrophes par des traités bilatéraux ou multilatéraux. Ainsi, face à l'Union européenne, le Canada s'est allié aux États-Unis dès la fin des années 1980 avec l'Accord du libre-échange (ALE, 1989), qui a été suivi, en 1994, par l'Accord du libre-échange nord-américain incluant le Mexique (ALENA). Un troisième grand accord d'intégration continentale est envisagé, qui élargirait la zone du libre-échange à l'Amérique centrale et à l'Amérique du Sud (ZLEA)<sup>12</sup>.

### ***La phase II de la restructuration***

La seconde phase est la restructuration industrielle des entreprises et la gouvernance nationale de l'État canadien dans une perspective d'intégration sectorielle et régionale. Ainsi, cette globalisation économique prend appui sur ce levier solide et puissant qu'est cette restructuration des entreprises et des organisations. Les changements technologiques et organisationnels s'accroissent depuis une vingtaine d'années. Tous les modes de production et de gestion ont été revus et rénovés afin de hausser la productivité des ressources matérielles et humaines<sup>13</sup> et surtout, de gagner la course à la compétitivité par-delà les effets de la précarité d'emploi, de la sous-traitance et de la délocalisation vers les pays du Sud. Pour ce faire, il y a donc eu un renouveau dans la gouvernance d'entreprise qui a pris trois voies à l'aide du développement organisationnel qui s'est instauré à grande échelle via les planifications stratégiques de plus en plus courantes.

Il y a eu d'abord la voie du virage technologique, à partir de 1985 au Canada et au Québec, avec l'introduction massive des nouvelles technologies qui a été suivie des technologies d'information et de communications dans la décennie 1990. Aujourd'hui, l'informatisation des milieux de travail est quasiment généralisée au Québec à travers surtout la bureautique, la télématique, la robotique, la conception et la fabrication assistée par ordinateur. Ensuite, de façon presque simultanée, il y a eu la voie de la flexibilité interne de la production à travers une gestion des ressources humaines (GRH) qui visait au maximum l'allègement de la pression sur la masse salariale et la hausse de la productivité par des mesures de performance individuelle et organisationnelle. C'est à ce moment que sont apparues de nouvelles politiques et de nouveaux programmes de GRH, notamment en formation<sup>14</sup>. Cette voie a pris deux formes, très connues aujourd'hui. La forme du virage organisationnel avec l'implantation de nouvelles formes d'organisation du travail comme le travail en équipe, le juste-à-temps, la qualité totale ou les équipes de risques<sup>15</sup>. Également, la forme de la précarisation de l'emploi généralisée peu à peu dans tous les secteurs industriels à travers des contrats à durée déterminée, des intérimaires et des stages. Enfin, il y a eu la voie de la flexibilité externe de la production avec une réorientation de

---

<sup>12</sup> Cette accord établissant une Zone du libre-échange dans les Amériques (ZLEA) est encore loin d'être signé eu égard aux multiples oppositions de la société civile comme de plusieurs gouvernements concernés. Ces modes internationaux et continentaux de régulation des États à travers des traités font partie de l'histoire du capitalisme. Voir au Québec le sociologue Dorval Brunelle et l'économiste Christian Deblock qui analysent la continentalisation et la mondialisation des échanges commerciaux dans Deblock et Éthier (1992); Brunelle et Deblock (1989); Arteau et Deblock (1988); Deblock et Gislain (1986).

<sup>13</sup> C'est la productivité du capital et du travail à travers, respectivement, les immobilisations dans de nouveaux équipements et la formation de la main-d'œuvre.

<sup>14</sup> Les autres fonctions de la GRH : planification de la main-d'œuvre, dotation, rémunération, organisation du travail, évaluation du rendement, gestion de carrières, relations de travail, santé et sécurité au travail. Par-delà le nombre différent des fonctions en GRH, une convergence existe sur celles-ci (St-Onge, Audet, Haines et Petit, 1998 ; Petit, Bélanger, Benabou, Foucher et Bergeron, 1993). Voir un aperçu de la GRH depuis 1960 dans Bérubé (2005). Différentes approches de la GRH existent : l'approche sociétale avec Tremblay et Rolland (2000), l'approche systémique et psychosociale avec St-Onge et Al. (1998), l'approche systémique et conceptuelle avec Bédard et Miller (1995) qui donnent un aperçu de l'évolution sociohistorique des sociétés capitalistes.

<sup>15</sup> Surtout dans les entreprises ayant des risques élevés pour la vie de la main-d'œuvre, comme le secteur minier.

la gestion des opérations, telle la gestion par projet, la gestion financière et de la gestion comptable de l'entreprise. Elle s'est matérialisée autour de deux formes générales, notamment en ce qui concernent les grandes entreprises : l'extension de la sous-traitance de certaines opérations ; et la délocalisation pure et simple de l'entreprise, davantage vers les pays en développement du Sud où les coûts de main-d'œuvre sont moins élevés.

La gouvernance de l'État, au cours de ces années, a été orientée de sorte à soutenir cette restructuration industrielle en instaurant une approche centralisée au plan politique mais très déconcentrée au plan administratif dans une perspective d'intégration sectorielle et régionale. Au Québec, deux périodes marquent la décennie 1980 en correspondance à deux visions du rôle de l'État relativement au développement économique et social.

D'abord, c'est au lendemain de la crise économique de 1975 qui a fissuré le modèle fordiste qu'est arrivé au pouvoir le Parti québécois qui s'inscrivait dans la foulée de la Révolution tranquille. Ce gouvernement veut faire de l'État un « levier et [un] moteur du développement économique et social » (Bourque, 2000 : 50). C'est la construction du *Québec Inc.* À cette fin, il dote le Québec de nouveaux outils de développement économiques et industriels, et appelle les acteurs socio-économiques à la concertation par le biais des sommets sectoriels et régionaux. Parallèlement, le gouvernement publie son Énoncé de politique économique *Bâtir le Québec* (1979), suivi d'un plan d'action *Le Virage technologique* (1982), qui marque un tournant sectoriel majeur et qui préfigure déjà la politique des « grappes industrielles ». Ce plan d'action constitue un tournant dans la conception des conventions économiques. On commence alors à vouloir privilégier de nouveaux secteurs économiques en forte croissance, sans pour autant délaisser les secteurs traditionnels qui doivent prendre aussi le virage technologique, en cherchant à créer des avantages comparatifs en terme de ressources plus immatérielles. Pendant ce mandat, le gouvernement péquiste crée ou amorce la création de quatorze (14) centres de recherche appliquée et de centres collégiaux spécialisés mandatés pour favoriser la R&D, en concertation avec les entreprises publiques et privées ou pour faciliter les transferts technologiques (Bourque, 2000 :51-53) <sup>16</sup>.

Avec l'arrivée au pouvoir du Parti libéral en 1985, cette stratégie est remise en question. Celui-ci introduit un nouveau modèle culturel du type « *tout au marché* » et il remet en question le modèle issu de la Révolution tranquille qui misait davantage sur l'intervention de l'État. Le modèle libéral vise « à redéfinir les frontières entre les secteurs public et privé dans le domaine des activités économiques. (...) [II] passe par une séparation plus stricte, par une exclusion mutuelle, du social et de l'économique » (Ibid. :79)<sup>17</sup>. Au début de la décennie 1990, au moment où le réseau collégial se lance dans la production des attestations d'études collégiales (AEC), la nouvelle approche néolibérale de l'État se matérialise notamment autour de trois politiques. Une politique économique et industrielle centrée, pour l'essentiel, sur le développement de *grappes industrielles*, une seconde visant le redressement économique et industriel du Grand Montréal,

---

<sup>16</sup> Les centres collégiaux spécialisés auront du financement fédéral en provenance de la Caisse d'accroissement des compétences professionnelles créée dans le cadre de la Loi nationale sur la formation de 1982.

<sup>17</sup> Ce virage du gouvernement libéral s'est incarné dans la publication de trois rapports dits « *des Sages* » dont Brunelle et al. (2004) font état plus loin dans notre section sur la *Nouvelle gestion publique*. Le ton fut donné avec le rapport Scowen (1986) sur la déréglementation des entreprises. Au plan de la production des services publics, la gouvernance de l'État a été réaménagée selon une approche globale de décentralisation et de déconcentration, mais également de restructuration administrative à l'image du secteur privé de la production. Tout l'appareil gouvernemental a été revu lentement à partir de 1985, tant dans ses modes de production que de gestion. Au Québec, les rapports Fortier (1986) sur la privatisation de services publics et Gobeil (1986) sur la révision des fonctions et des organisations gouvernementales ont servi d'impulsion, par-delà l'écart qui s'est creusé à ce moment-là entre les intentions et la réalité qui semble nous rattraper aujourd'hui.

et une troisième portant sur le développement régional<sup>18</sup>. Ces grandes politiques gouvernementales furent plus ou moins suivies ou traduites autrement sous la gouverne du Parti québécois qui reprend alors le pouvoir. Comme on le verra, elles pèseront lourdement sur l'avenir de la FC, dont celles offertes dans les institutions publiques d'enseignement et les cégeps en particulier.

En effet, au cours des décennies 1980 et 1990, l'État est intervenu sous deux axes majeurs : sectoriel et régional. Sous le vocable d'*État catalyseur*, les divers paliers de gouvernements ont stimulé la restructuration sectorielle des entreprises dans une perspective d'adaptation concurrentielle au nouvel environnement économique et commercial de continentalisation et de mondialisation. Ils ont misé alors sur le dynamisme entrepreneurial comme levier industriel, mais en soutenant également les grandes entreprises oeuvrant dans les secteurs concurrentiels. Au Québec, le gouvernement a mis de l'avant une stratégie sectorielle au profit des PME, présentes à 97,3% dans notre structure industrielle (MESS, 2002)<sup>19</sup>, qui évoluent désormais dans la mouvance d'une économie plus ouverte qu'auparavant<sup>20</sup> au niveau continental, voire au niveau global. En parallèle à cette stratégie sectorielle, à travers une bataille de visibilité politique, les gouvernements canadien et québécois ont favorisé l'émergence d'un *État-partenaire* qui encourageait le dynamisme entrepreneurial comme fer de lance du « *virage des régions* » et la prise en charge du développement local – régional par les acteurs du milieu eux-mêmes (Bérubé, 1993).

### 1.1.2 La Nouvelle gestion publique

Sur la base de la crise des finances publiques, surtout dans la décennie 1990, l'État canadien et québécois ont effectué des virages importants dans la production et dans la gestion des services publics. Ces virages ont pris place dans le cadre de la modernisation de l'État qui s'inspire du courant de la *Nouvelle gestion publique* (NGP). Éclairons cette question.

Tout d'abord, d'après Brunelle et al., la modernisation de l'État se situe à deux niveaux :

« Au niveau global, (...) [c'est] un réalignement de fond intervenu en économie politique au cours des années soixante-dix et quatre-vingt, et au niveau administratif, (...) [c'est] un courant de gestion relevant de ce que l'on appelle en anglais le *New Public Management* (NPM), la *Nouvelle gestion publique* (NGP) en français, ou encore le *Public Management* (PUMA) pour reprendre le sigle retenu par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) » (Brunelle, Bédard, Carreau et Harvey, 2004, p.1)<sup>21</sup>.

Pour ces auteurs, la *Nouvelle gestion publique* (NGP) se définit alors comme étant :

---

<sup>18</sup> La Politique économique et industrielle du Québec du ministre Tremblay, *La stratégie de développement économique du Québec* (1991); la Politique industrielle et métropolitaine du ministre Johnson, *Pour un redressement durable. Plan stratégique du Grand Montréal* (1991) ; la Politique de développement régional du ministre Picotte, *Développer les régions du Québec* (1992).

<sup>19</sup> Cette estimation comprend les PME de 100 salariés et moins, selon une évaluation de la Loi 90 relative à la formation professionnelle de la main-d'oeuvre – aussi connue sous le nom de loi du 1% (MESS, 2002 : 147).

<sup>20</sup> Concernant cette question de l'ouverture de l'économie canadienne au niveau continental depuis 1945, qui caractérisait le fordisme au Canada, voir Jenson (1989) et Boismenu et Drache éd. (1990).

<sup>21</sup> Voir aussi De Serres et Dossou-Yovo (juin 2004) pour une recension des projets occidentaux de PPP dans le cadre des Services aux collectivités de l'UQAM.

« Un ensemble d'écoles de pensée en administration publique (...) [et] la mise en œuvre d'une philosophie d'inspiration libérale pour qui l'État, le gouvernement et les pouvoirs publics en général ne sont pas habilités pour produire et distribuer des biens et des services, car il s'agirait là de tâches et de responsabilités qui, pour des raisons d'efficacité et d'efficience, devraient incomber d'abord et avant tout au secteur privé » (Ibid. :13).

### **Les bases de la NGP**

Or, qu'est-ce que cela sous-entend ?<sup>22</sup> Premièrement, la logique inhérente à la nouvelle gouvernance de l'État prend appui sur ce courant libéral, individualiste et antiétatique, dont les formes et modalités varient d'un pays à l'autre mais avec deux bases communes. D'une part, il faut répondre aux problèmes de légitimité et de gouvernabilité dont les plus importants sont la crise de confiance dans les élus, la méfiance des élus face à l'implication politique des acteurs sociaux et de la société civile en général, ainsi que la trop grande influence des fonctionnaires dans la conduite de l'État. D'autre part, il faut faire face aux contraintes de la compétitivité internationale en dégagant des marges de manœuvre financières au moyen d'une coupure radicale d'avec une gestion hiérarchique, rigide, hyper contrôlée et descendante qui est le propre de l'appareil gouvernemental. Ainsi, la nouvelle gouvernance de l'État commande la séparation radicale entre l'État et la satisfaction des besoins sociaux, tout comme la simplification du rôle des gouvernements dans l'économie et la société civile. En conséquence, dans le cas des partenariats publics privés (PPP), au Québec comme ailleurs, il n'y aurait aucune improvisation puisque la NGP en constitue le fondement.

Deuxièmement, partant du fait qu'il existe une relation conflictuelle entre le mandataire et le mandant, *a fortiori* très complexe dans le cas des services publics, la NGP propose plutôt une démarche en termes de résultats visés à laquelle elle greffe un système d'incitatifs à la performance. Qui plus est, compte tenu que les arbitrages sont particulièrement difficiles entre l'efficacité et l'équité, l'approche clientéliste permet alors de sortir du dilemme et, parce qu'elle est « apolitique » par définition, permet ainsi de s'éloigner du terrain miné de la citoyenneté et de la solidarité. En ce sens, l'observation des meilleures pratiques de gestion publique et privée, tout comme les expérimentations positives des récentes réformes constituent le socle d'objectivité des principes de la NGP.

Troisièmement, les six principes de la NGP servent dès lors à soutenir la modernisation de l'État : 1) le nouveau partage des rôles entre élus et fonctionnaires ; 2) l'augmentation de la marge de manœuvre des gestionnaires publics avec une plus forte décentralisation politique et administrative couplée à une diminution des contraintes réglementaires, 3) l'imputabilité et la reddition des comptes pour un contrôle *a posteriori*, avec indicateurs de performance face aux clientèles et avec mesures de rendement du processus de production, 4) l'ouverture ou le recours au marché concurrentiel face aux inefficacités du monopole public, 5) l'intégration des pratiques privées dans l'administration publique, 6) l'approche clientéliste dans l'offre des biens et services publics.

En somme, « l'efficience économique (...) devient l'élément central des grandes réformes proposées par la NGP » (Ibid. :27). Le socle d'objectivité étant posé, tout gouvernement y trouve sa justification pour éviter ce qu'il considère comme d'interminables débats publics, à caractère trop politique par définition.

---

<sup>22</sup> Voir au besoin les explications de Brunelle et al. (2004 :13-27) qui sont présentées succinctement ici.

## ***L'histoire canadienne de la NGP***

Voilà le contexte gouvernemental à l'heure actuelle. Mais la nouvelle gouvernance de l'État canadien et québécois n'est pas née avec les libéraux de Jean Charest ou de Paul Martin. L'idée de réformer l'État et l'administration publique remonte aussi loin qu'à l'ère Diefenbaker avec la Commission Glassco (1962) à Ottawa, mais elle a été mise en place réellement qu'à partir de 1985 au Fédéral, et plus intensivement à partir de 1994, suite à réforme de l'appareil fédéral. Au Québec, elle a été mise en œuvre surtout dans la décennie 1990<sup>23</sup>. Dans la lignée du rapport Glassco, l'impulsion fut donnée à travers quelques grands rapports qui ont été majeurs au milieu des années 1980. Ils ont servi d'inspiration à d'autres groupes de travail mis sur pied ensuite par les deux ordres de gouvernement, en plus d'avoir servi à instaurer les vastes transformations de l'État depuis ce temps.

Rappelons le célèbre rapport fédéral de la Commission MacDonald (1985) sur l'union économique et les perspectives de développement du Canada, qui recommandait une redéfinition en profondeur des relations entre l'État, l'économie et la société. Rappelons aussi, pour l'administration publique à Ottawa, le rapport Nielsen (1985) sur l'examen des programmes gouvernementaux qui visait la réduction des dépenses gouvernementales, la simplification des structures et la décentralisation politique. Rappelons, du côté québécois, les rapports « *des Sages* » dont les recommandations portaient sur la révision des fonctions et des organisations gouvernementales (Rapport Gobeil, 1986), sur la privatisation de services publics (Rapport Fortier, 1986), et sur la déréglementation des entreprises (Scowen, 1986). Globalement, les transformations de l'État canadien et québécois se sont étalées sur une vingtaine d'années dans le sens d'une décentralisation politique et d'une déconcentration administrative des services publics, mais aussi d'une restructuration administrative de l'appareil gouvernemental à l'image du secteur privé. Ainsi, la production et la gestion des services publics, dont l'éducation, ont été repensées et révisées bien avant l'ère Charest.

Depuis ce temps, le discours gouvernemental est à l'effet que l'État n'aurait plus les moyens ni l'expertise de tout faire seul, comme du temps de l'État-providence des *Trente glorieuses* (1945-1975). Les modèles de gestion de l'entreprise privée sont empruntés et mis de l'avant dans un discours qui met l'accent sur la flexibilité, l'efficacité, l'efficience, la gouvernance, la réingénierie et surtout, sur l'adaptation au changement. Le tout prend assise sur l'impasse budgétaire de l'État qui ne peut plus supporter les pressions démographiques, en particulier le vieillissement de la population. La Conférence sur le devenir économique et social du Québec (mars 1996) et le Sommet sur l'économie et l'emploi (octobre 1996), avec l'adoption de la *Loi sur le déficit zéro* qui s'en est suivie, marquent un virage significatif en ce sens d'après Brunelle et al. Le retour au pouvoir d'un gouvernement libéral en 2003 avec Jean Charest réactualise le débat sur les PPP dans cette logique de *Nouvelle gestion publique* couplée à « une stratégie d'impartition » vers les secteurs privé et communautaire (Brunelle et al., p. 90). Voilà ce qui est véhiculée à travers le discours sur la modernisation ou « la réingénierie » de l'État, mot désormais honni par l'Ordre des ingénieurs du Québec dans une lettre au Premier ministre en janvier 2004.

## ***Les PPP du gouvernement Charest***

Dans le cadre de cette récente vague de modernisation de l'État enclenchée par le gouvernement Charest, il est intéressant de rappeler les cinq grandes questions posées par le

---

<sup>23</sup> Le rapport de la Commission Glassco (1962) est issu de la Commission royale d'enquête sur l'organisation du gouvernement (Brunelle et al., :35 et 44). Voir ce tracé historique (:35-122), centré surtout ici sur le Québec avec les années Bouchard (:45-50).

Conseil du trésor en juillet 2003 dans le *Guide à l'intention des ministères et organismes*. Elles rappellent tout d'abord celles du Conseil du trésor du Canada adressées en 1993 à l'ensemble des ministères et organismes publics, avec l'arrivée du gouvernement Chrétien qui opère des coupures budgétaires de l'ordre de 5 à 60 % et qui procède à l'évaluation des programmes (Brunelle et al., 2004, p. 37). Elles rendent compte ensuite, tout comme les précédentes à Ottawa, d'une approche plus idéologique que pragmatique, pour paraphraser des observateurs de la scène publique<sup>24</sup>.

La première question s'adresse à la mission de l'État dans l'offre des services publics, autrement dit à son rôle dans l'économie et la société civile, ce qui situe la réforme en droite ligne avec le rapport MacDonald (1985). La seconde concerne l'atteinte des objectifs des programmes, et la troisième questionne le rapport qualité-coûts des services publics. Elles renvoient toutes deux à l'efficacité et à l'efficience, chères à l'entreprise privée. La quatrième se tourne vers la responsabilité de la gestion publique et elle sous-tend la subsidiarité de plus en plus décentralisée et déconcentrée aux niveaux local et régional depuis la décennie 1990, avec les risques inhérents de retrait éventuel et graduel de l'État par l'impartition de la production et de la gestion des services publics. Enfin, la cinquième question interroge les moyens financiers de l'État d'assumer les services publics et elle touche ainsi ouvertement à sa capacité financière qui, on le sait, serait dans une impasse.

Voilà ouverte officiellement la voie aux PPP par le gouvernement Charest. La *Loi sur l'Agence des partenariats public-privé au Québec*, en vigueur depuis décembre 2004, constitue un point d'orgue en ce sens. Plusieurs analystes ont fait un rapprochement avec l'ère Thatcher en Grande-Bretagne, l'ère Reagan aux États-Unis et, plus près de nous, avec l'ère Harris en Ontario, l'ère Klein en Alberta ou l'ère Bourassa au Québec des années 1980. C'est le retour en force de « *la main invisible* » de Smith, pour qui l'économie fonctionne beaucoup mieux avec l'intervention minimale de l'État, et de l'idéologie individualiste qui caractérise la pensée libérale sur le rôle et la place de l'État dans la société civile. Le Premier ministre Charest résume bien l'idéologie néolibérale de son gouvernement lorsqu'il affirmait, en juin 2003, que "la réussite individuelle (...) permettra une meilleure répartition de la richesse et une plus grande justice sociale" (*Le Devoir*).

### **1.1.3 – Les transformations du marché du travail**

Les changements que connaissent les entreprises ont pour effet de transformer le marché du travail, véritable baromètre de la réalité économique et industrielle. L'État canadien et québécois y intervient de façon directe ou indirecte au regard de sa fonction régulatrice. Voyons maintenant les principales transformations que connaît le marché du travail depuis 1980, celles-ci ayant servi de balises, et de justification, aux orientations politiques ainsi qu'aux dispositifs législatifs et administratifs des gouvernements fédéral et québécois quant au développement et à la formation de la main-d'œuvre que l'on verra plus loin.

---

<sup>24</sup> Voir l'article de Rouillard, Gagnon, Fortier et Montpetit dans *Le Devoir* (18 novembre 2003, p.A7); une série d'articles sur la modernisation de l'État par le gouvernement Charest dans *Le Devoir* (2 mai 2003, 8 juin 2003, 17 et 18 septembre 2003, 3 mars 2004); et deux interviews dans *L'actualité* avec la présidente du Conseil du Trésor, Monique Jérôme-Forget (mars 2004) et le Premier ministre Jean Charest avant les élections (novembre 2002).

## ***Les effets de la restructuration économique et industrielle***

Il faut d'abord jeter un coup d'œil à l'état général du marché du travail depuis vingt ans. La main-d'œuvre canadienne et québécoise a payé chèrement le prix des transformations reliées à la globalisation de l'économie, surtout à la restructuration industrielle. Elle a connu des taux de chômage qui ne sont jamais redescendus sous la barre des 5% typiques durant les Trente Glorieuses (1945-1975). La structure des emplois a changé à travers ce passage d'une économie à « forte intensité de main-d'œuvre » fondée sur l'exploitation de ressources naturelles et la production de masse à une économie « à forte intensité technologique » privilégiant les secteurs de production à « valeur ajoutée », le développement des services et le recours aux nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC).

Le Québec a été très touché par les transformations économiques, à la fois dans sa structure industrielle dominée, jusque dans les années 1960, par le secteur manufacturier et dans la composition de sa main-d'œuvre dont une bonne partie de ses effectifs était entrée jeune sur le marché du travail avec, très souvent, peu d'années de scolarité et parfois des problèmes d'analphabétisme. Sous la pression de la mondialisation libérale et sous le coup de plusieurs fermetures d'entreprises, les entreprises ont été contraintes à s'adapter au virage de la restructuration de l'économie, soutenues en cela par les orientations et politiques étatiques marquées au sceau du néolibéralisme dominant.

Or, ces transformations du marché du travail ne se sont pas produites isolément des actions de l'État canadien et québécois. Celui-ci a amorcé, surtout à partir des années 1980, le virage de sa gouvernance par l'intégration de ses politiques de nature économique et sociale, surtout en ce qui a trait à la main-d'œuvre afin de l'adapter aux changements structurels en cours en renforçant la convergence entre ses politiques du marché du travail et de l'emploi, ses politiques sociales et éducatives, et ses politiques régionales. Ce redéploiement de l'intervention étatique se caractérise par de nouvelles formes de soutien social de la demande globale, notamment à travers la valorisation du « marché » et la redéfinition du rapport salarial dans une perspective d'ajustement au contexte nord-américain<sup>25</sup>.

### ***La situation de l'emploi au Québec***

La situation sur le marché du travail a balayé beaucoup de certitudes. La main-d'œuvre demeure encore aux prises avec certaines difficultés qui sont loin d'être passagères. En effet, à l'instar des autres pays industrialisés, il est question aujourd'hui de la segmentation du marché du travail où elle se répartit globalement en quatre grands segments (Whul, 1992). Il y a de moins en moins d'emplois à temps plein à durée indéterminée, typiques des Trente glorieuses (1945-1975), constituant le noyau dur des marchés internes d'emplois à l'heure actuelle. Il y a davantage d'emplois précaires qui échoient surtout aux jeunes en début de vie professionnelle et qui participent du phénomène grandissant du travail autonome. Il y a aussi les emplois intermittents, entrecoupés par des périodes de chômage récurrent. Il y a enfin la main-d'œuvre en chômage de longue durée, à l'aide sociale au Québec dont une partie des 45 ans et plus, qui ne répond plus aux exigences des emplois disponibles à cause principalement d'une faible scolarisation et des problèmes d'analphabétisme qui en découlent souvent.

---

<sup>25</sup> Voir notamment BOISMENU, Gérard et Daniel Drache, *Politique et régulation. Modèle de développement et trajectoire canadienne* (1990) ; LANGLOIS, Richard, « Réforme Axworthy-Martin : L'État social hors de prix ? », 1996, dans *Interventions économiques*, no 27 ; voir également les travaux d'Alain Noël sur l'union sociale et le fédéralisme canadien et sur les politiques du marché du travail et le fédéralisme canadien.

Tout d'abord, la tertiarisation de l'économie québécoise a poursuivi sa lancée durant les années 1990, développée plus intensivement depuis les années 1970. Le secteur tertiaire représentait 74 % des emplois au Québec en 2001, en hausse de 3 % par rapport à 1987, ce qui fait du Québec l'une des sociétés les plus tertiarisées de l'OCDE. Pendant la période 1987-2001, les emplois du secteur primaire diminuaient de 4 à 3 % et ceux du secteur secondaire (manufacturier)<sup>26</sup> baissaient de 25 à 23 % (Emploi-Québec, 2002a :19). Dans l'ensemble au Québec, entre 1981 et 2001, l'emploi a augmenté de 24,5 % avec la création de près de 685 000 nouveaux emplois dont 329 000 depuis 1996 (Ibid. :8).

Aujourd'hui, l'emploi à temps partiel touche près de deux personnes sur dix, en augmentation de plus de 4 % durant la période 1981-2001 (12,9 % à 17,2 %). Il affecte surtout les jeunes de 15-24 ans, doublant durant la période (passant de 22 % à 42 %), et les femmes dans une moindre mesure (passant de 22,5 % à 26 %). De plus, le travail autonome s'est apprécié d'un peu plus de 2 % en passant de 11,2 % à 13,4 % (Ibid. :16-17).

Enfin, le choc des deux crises économiques du début des années 1980 et des années 1990 a été foudroyant pour la main-d'œuvre québécoise, entraînant une augmentation du nombre de sans emploi et l'apparition d'un chômage structurel. Ainsi, lors de ces crises, le Québec a connu des taux moyens de chômage de 13,7 % (1982-1984) et de 12,7 % (1991-1993). Certaines régions s'en sont tirées mieux que d'autres, mais plusieurs ont connu des taux de chômage alarmants, oscillant parfois entre 15 et 20 % dans certains cas, comme au Saguenay – Lac St-Jean et en Gaspésie – les Iles. Pour l'ensemble du Québec durant la décennie 1990, le chômage de longue durée (12 mois et plus) n'a cessé d'augmenter, passant de 10,2 % en 1990 à 12,8 % en 2001 avec un pic de 20,4 % en 1994 (Ibid. :9).

Bref, la société québécoise a vécu des transformations depuis le début des années 1980, à la fois dans sa structure industrielle, dans ses formes d'emploi et dans l'activité de travail de sa population en âge de travailler, pour ne prendre que certains indicateurs. Au Canada et au Québec, l'État a amorcé le virage de l'adaptation de la main-d'œuvre face à tous ces changements structurels. Ce virage est majeur au regard du renouvellement des formes de la relation formation – emploi et a eu une influence déterminante dans la restructuration de la FC, notamment dans les institutions publiques d'enseignement de niveaux secondaire et collégial. Il permet d'éclairer dans une large mesure notre objet d'étude : le *phénomène d'explosion* des AEC dans les cégeps durant les années 1990.

#### **1.1.4 – La nouvelle relation formation – emploi**

La FC se veut aujourd'hui une réponse adaptée à une économie et à une société dites du savoir et de l'innovation – du moins, elle est perçue comme telle. La revalorisation du couple science et technologie ainsi que la mise en valeur des ressources humaines, piliers centraux du modèle post-fordiste de développement, sous-tendent une qualification rehaussée et perpétuelle de la main-d'œuvre. C'est l'enjeu central de la nouvelle relation formation – emploi. Le principal défi consiste alors à implanter, dans les entreprises et dans la société, une culture de la formation continue, au Québec comme ailleurs dans les pays de l'OCDE.

---

<sup>26</sup> C'est le secteur de la fabrication des biens, avec une diminution entre 1987-2001 de plus de 20 000 emplois dans l'industrie de la construction, et des augmentations les plus marquées d'environ 10 000 emplois dans l'industrie du meuble et produits connexes, 10 000 dans l'industrie de la machinerie, et 5 000 emplois dans l'industrie du caoutchouc et plastiques (Emploi-Québec, 2002a, p. 20).



En effet, instauré dès le milieu de la décennie 1970 sur des bases technicistes et productivistes, le nouveau modèle renvoie, pour l'essentiel, à la valeur ajoutée dans les biens et les services, c'est-à-dire à l'inscription incessante de nouveaux savoirs au cœur même de la production. Ce modèle, inscrit dans une perspective néolibérale, appelle une hausse des exigences de qualification dès l'entrée sur le marché du travail, et la mise à jour des compétences doit être assurée à travers la FC. Dès lors, cette dernière constitue un défi majeur pour l'État, les entreprises et les individus car elle représente l'un des principaux facteurs d'une plus grande productivité des entreprises qui ont besoin de l'augmentation et du renouvellement constant des compétences reliées au travail (Bérubé, 1998, 2003).

### ***L'innovation, l'éducation et la formation continue***

Au niveau des systèmes économiques nationaux, la relation formation-emploi s'inscrit de plus en plus dans la logique dominante des systèmes nationaux d'innovation (SNI) qui fonctionnent et se développent sur la base de la formation scientifique et technique, et de la formation continue. Bellon et Niosi (1996) rapportent dans leur étude que peu de pays concentrent actuellement un fort contingent d'activités innovatrices de recherche et développement (R&D). Le Canada est parmi ceux-là, convergeant avec les États-Unis, l'Europe occidentale, le Japon et, dans une moindre mesure, avec des pays nouvellement industrialisés du Sud-Est asiatique. Les systèmes d'innovation comportent néanmoins de grandes différences, puisque l'effort innovateur est encore éminemment national. Bien sûr, son internationalisation est avancée, que ce soit dans la production elle-même, les activités de R&D, les transferts et les alliances technologiques, la mobilité internationale de la main-d'œuvre scientifique et technique, et les programmes de développement technologique. L'avènement de systèmes supranationaux d'innovation ne pointe toutefois pas à l'horizon, en raison des avantages concurrentiels qui demeurent *des chasses gardées* de chacun des pays et en raison aussi des différences culturelles qui prennent leur source dans l'histoire nationale. C'est pourquoi les systèmes nationaux d'innovation, celle-ci étant technologique en dominante, reposent avant tout sur la qualité différenciée des systèmes éducatifs, avant de passer à d'autres sous-systèmes ou processus d'apprentissage que sont la R&D, le travail, l'imitation, la consultation et la formation continue. C'est ce qui explique, selon Bellon et Niosi, l'importance accordée par les gouvernements aux secteurs de formation scientifique et technique de pointe, de même qu'aux ratios de diplômés qui en découlent<sup>27</sup>.

Au niveau sectoriel des entreprises, de nouvelles logiques de collaboration en FC émergent aussi. Au Québec par exemple, surtout à partir du milieu des années 1990, la mise sur pied de comités sectoriels de main-d'œuvre et des comités d'adaptation de la main-d'œuvre (personnes handicapées, personnes immigrantes), contribue à la croissance graduelle de pratiques de concertation patronale-syndicale en ce qui a trait au développement et à la formation de la main-d'œuvre. Ces pratiques renvoient à la fois à une logique interne de partenariat au secteur et à une logique externe de collaboration avec d'autres comités sectoriels, diverses instances gouvernementales et paragouvernementales, ou avec des organismes du milieu. Même si plusieurs pratiques sont encore embryonnaires, certaines mènent déjà à une réelle concertation en FC (Tremblay, Doray et Landry, 2000)<sup>28</sup>. Il y a aussi les collaborations entre les industries et les universités pour la mise en place de systèmes d'innovation. Ceux-ci reposent sur des

---

<sup>27</sup> Dans cet ouvrage (Tremblay s.d., 1996), voir les articles sur la relation *Innovation-technologie et qualification* à travers les systèmes d'innovation, l'éducation et la formation, le travail dans l'entreprise ou les enjeux syndicaux.

<sup>28</sup> Voir d'autres modes de collaboration au Québec en formation professionnelle (de niveau secondaire) avec les modèles école-entreprise (Hardy et Parent, 2003), l'alternance études-travail comme dispositif institutionnel (Mazalon et Bourassa, 2003), ou la recherche-action comme mode d'implantation d'un DEP en pâtes et papiers (Dolbec et Savoie-Zajc, 2003).

facteurs internes et externes aux entreprises où la qualification de la main-d'œuvre et le leadership entrepreneurial se conjuguent, en dominante pour l'essentiel, au réseautage d'entreprises, aux infrastructures de R&D locales et au financement additionnel en recherche, autant de conditions incontournables de réussite dans ce mariage entre la recherche scientifique et le développement technologique (OCDE, 2000).

Au sein des entreprises, la relation formation-emploi tend à se développer, selon Doray et Ricard (1996)<sup>29</sup>, par la convergence des nouvelles logiques de production et de FC qui prennent forme dans le cadre des règles institutionnelles de régulation par l'État. Cette base institutionnelle sert alors de réceptacle à la construction de nouvelles formes de mobilisation des acteurs de l'entreprise. Tout d'abord, les acteurs se mobilisent dans leurs rapports de production autour de trois thèmes majeurs depuis plusieurs années maintenant. Il y a l'introduction de la production flexible, comme le juste-à-temps par exemple, qui les amène à modifier les règles et les normes de production. Il y a aussi le diktat de l'innovation qui les porte à intégrer de nouvelles façons de faire dans les procédés de fabrication, les produits eux-mêmes et les formes d'organisation du travail. Il y a également l'intégration plus forte des rapports de production, par le jumelage de la conception et de l'exécution et par les nouveaux modes de gestion, qui les pousse à développer de nouveaux rapports de coopération. Ces nouvelles logiques productives entraînent une mobilisation différente des acteurs dans leurs rapports éducatifs. Il y a moins d'opposition entre les savoirs théoriques et pratiques, et les nouvelles logiques de formation de la main-d'oeuvre mettent l'accent sur les savoirs professionnels à l'œuvre. Il y a ainsi un amalgame continuuel entre les savoirs théoriques de nature générale, scientifique ou technique, les savoirs organisationnels qui sont particuliers à l'entreprise ou acquis au fil de la carrière, et les savoirs pratiques qui sont propres au métier ou à la profession. La flexibilité productive et organisationnelle conduit ainsi, aux dires de Doray et Ricard, vers une flexibilité éducative, voie prometteuse.

### ***De la qualification aux « portefeuilles de compétences »***

Il y a eu trois grandes périodes, depuis 1945, dans la construction sociale de la qualification au regard du continuum formation – emploi et parfois plus largement, en référence aux questions de société, face à la relation éducation – travail – société<sup>30</sup>. Cette évolution s'est inscrite selon un triple modèle de continuum dans les pays modernes et industriels avancés. Il y a le modèle allemand, mieux connu en tant que système dual par l'interdépendance des systèmes éducatif et productif; le modèle italien où l'école reste centrale comme facteur de développement économique; et le modèle anglais avec la relation transactionnelle entre les systèmes d'éducation et d'emploi (Jobert et al., 1995).

Au Québec, à quelque ordre d'enseignement que ce soit, les orientations académiques des établissements scolaires en FC – appelée antérieurement formation professionnelle des adultes (FPA) – ont épousé de près cette évolution en raison de leur place centrale et de leur rôle prédominant au sein de ces continuum et des impératifs de programmation qu'ils sous-tendent. Les cégeps aussi évidemment, d'autant qu'ils ont été fortement interpellés en FC cette dernière

---

<sup>29</sup> Les auteurs précisent que ces règles touchent autant les rapports productifs régulés par les relations industrielles propres à chaque pays, que les rapports éducatifs régulés par les politiques éducatives et sociales, propres à chaque pays également.

<sup>30</sup> En sociologie du travail, à partir des premiers travaux de Naville et de Touraine, voir cette évolution socio-historique de la qualification dans Bérubé, 1998 (p. 160-200) dont les principales sources sont Rope et Tanguy (1995), Stroobants (1993), Bernier (1993), Dubar (1987), Bernier et Teiger-Cailloux (1988), Bidaux (1987), Dadoy (1987), Demailly (1987), Paradeise (1987), Bell (1986), Campinos-Dubernet et Marry (1986), Grootaers et Tilman (1986), Rolle et Tripiet (1986), Tortajada (1986), et Zarifian (1986).

décennie par leur mission mitoyenne entre les niveaux secondaire et universitaire au Québec. Un regard sur ces trois périodes situe historiquement l'approche par compétences qui prévaut aujourd'hui dans les orientations académiques des cégeps, notamment en FC pour la programmation des AEC qui sont vues plus loin dans ce chapitre.

Dans la première période, de 1945 au tournant des années 1970, il était surtout question de la qualification professionnelle, entendue au sens large, de la main-d'œuvre et des adultes en général. Dans tous les cas, au terme d'une formation à durée variable et à contenus plus ou moins spécialisés aux divers ordres d'enseignement, la travailleuse ou le travailleur était reconnu comme étant qualifié pour exercer un métier ou une profession à un niveau particulier du système productif. C'était l'ère du système fordiste fonctionnant sur le modèle taylorien du travail (Besson et Haddadj, 1999 :29), lequel existe encore dans le système post-fordiste (ou post-fordien) de développement industriel<sup>31</sup>. Même dans les cas d'une sous scolarisation et d'une qualification acquise davantage par l'expérience, l'adulte avait une reconnaissance sociale de son identité socioprofessionnelle sur la base de l'état général de sa qualification conçue comme l'ensemble unifié de ses connaissances, habiletés et attitudes dans un domaine professionnel donné (cultivateur, manœuvre, enseignante, notaire, etc.)<sup>32</sup>.

Les systèmes de rémunération traduisaient alors la reconnaissance salariale d'une qualification globale qui avait été transposée, surtout dans le monde industriel, dans des systèmes de classification des postes (ou des emplois) selon les niveaux de scolarité, d'expérience et d'ancienneté. Ces derniers étaient ordonnés à travers diverses démarches globales qui distinguaient seulement l'ordre d'importance des emplois au moyen du rangement global – ancêtre des méthodes –, de la comparaison par paires, ou du rangement par filières aussi connu comme méthode des conventions collectives. Cela correspond à la phase de « l'emploi historique » où toute la carrière s'effectuait souvent dans la même entreprise, où la rémunération reposait sur l'ancienneté y tenant une grande place et qui s'établissait alors sur le modèle de l'interactivité individu – emploi (Donnadieu et Denimal, 1994 :31-33,176, 187)<sup>33</sup>. Voilà à quoi était rattachée, dans la période fordiste, la conception dominante de la FPA dans la relation formation – emploi, ou plus largement dans la relation éducation – travail.

La seconde période s'accélère vers la fin des années 1970 et couvre la décennie 1980. Alors, sont apparues rapidement les qualifications de la main-d'œuvre et des adultes qui se déclinent, encore aujourd'hui, en termes concrets au plus près du travail exercé, c'est-à-dire des qualifications directement reliées aux fonctions de travail. C'est l'ère du système productif toyotiste carrément post-taylorien en ce sens qu'il est érigé, d'abord et avant tout, sur l'individu relationnel et sur les processus de travail dont certains sont externalisés (Besson et Haddadj, 1999 :46), que ce soit par la sous-traitance ou par la délocalisation de la production rendue flexible. Au sein des entreprises, il est question alors des capacités ou des compétences individuelles d'où sont extraits, de plus en plus, les savoirs tacites qui sont explicités et transcrits en savoirs codifiés pour la production des compétences collectives (OCDE, 2000 :20-21; Wittorski, 1997 :37-40; Grootaers et Tilman, 1986 :39-49). Par exemple, les systèmes experts dans les hôpitaux ou les groupes de résolution de problèmes dans les usines sont mis en place

---

<sup>31</sup> Comme l'a montré Beaud (1981) dans son histoire du capitalisme et d'autres après lui, les systèmes productifs se chevauchent dans le temps et l'espace et ne peuvent être indûment classés de façon arbitrairement rigide.

<sup>32</sup> Voir la transformation historique des identités sociales et professionnelles à travers les processus de socialisation par le travail dans Dubar (1991).

<sup>33</sup> Encore ici, les types d'emploi se chevauchent dans le temps et l'espace, en plus de perdurer souvent longtemps après qu'un type dominant ait pris place. Rappelons le métier de pêcheur traditionnel, se perpétuant aujourd'hui dans certaines zones du Japon fortement industrialisé, qui s'est poursuivi massivement en Gaspésie jusqu'au milieu des années 1960 alors que s'effectuaient la mécanisation et l'industrialisation des pêcheries où un seul bateau pouvait prendre « 450 000 livres de crevettes » (Bélanger, 1981, p. 702, 702-706).

au moyen de « dispositif[s] de formation-action » impliquant un ensemble de salariés dans des projets de changement organisationnel (Wittorski, 1997 :38). C'est donc l'ère « *du faire* », où l'on passe *de l'être qualifié* en tant qu'identité socioprofessionnelle, à *l'avoir qualifié* en tant qu'identité cumulative de connaissances, d'habiletés et d'attitudes relatives aux fonctions de travail<sup>34</sup>.

Bien sûr, l'adulte est toujours mécanicien ou infirmière, et il est toujours embauché dans un corps professionnel donné. Mais dorénavant, la reconnaissance sociale de son identité socioprofessionnelle passe par la maîtrise de toutes ses fonctions de travail qui y sont immédiatement rattachées. L'adaptabilité en situation de travail est ainsi devenue un passage obligé (Stankiewicz, 1998). Dès lors, les systèmes de rémunération épousent des systèmes de classification basés sur la reconnaissance salariale des qualifications réalisées dans l'exercice effectif du travail. Autrement dit, c'est « l'emploi élastique » où sa définition et sa classification sont taillées sur mesure, selon le nombre et l'importance des fonctions remplies par un individu donné, où la rémunération repose sur les capacités prouvées et sur l'évaluation de la performance individuelle qui est mesurée selon le modèle de l'interactivité individu – fonction (Donnadieu et Denimal, 1994 :182-183). Voilà ce qu'était devenue la relation formation – emploi, ou plus largement la relation éducation – travail, avec la FPA comme pivot encore stable.

La troisième période est celle des années 1990 jusqu'à aujourd'hui. La qualification professionnelle a cédé le pas aux compétences. La compétence prend de multiples acceptions : professionnelle, générique, transversale, technique, organisationnelle, analytique, administrative, gestionnaire, vérificatrice, négociatrice, animatrice, ou conseillère (Boutin et Julien, 2000; Donnadieu et Denimal, 1994; Trépos 1992). De plus, la qualification est devenue une série quasi illimitée de compétences individuelles qui sont segmentées, précisées, raffinées, séparées les unes des autres à la limite. Ces compétences vont des savoirs théoriques aux savoirs pratiques, en passant par les multiples attitudes rendues obligatoires par les changements organisationnels dans les entreprises (travail d'équipe, juste-à-temps, équipes de risques, etc.). Par exemple, marketing oblige, les compétences clés sont devenues « la molécule du succès professionnel » selon une formule-choc de la Chambre de commerce du Montréal métropolitain (2000). La base de « l'expertise technique et [de] la maîtrise d'une langue seconde et des technologies de l'information » étant posée, il faut avoir aussi désormais plusieurs autres compétences : « capacité à communiquer, capacité d'adaptation, volonté d'apprendre, initiative et persévérance, raisonnement analytique, travail d'équipe et coopération, souci des clients, sens des responsabilités » ( :3). La qualification est ainsi devenue le marché des « *portefeuilles de compétences* »<sup>35</sup> où la masse des savoirs humains est découpée en rondelles observables, mesurables et monnayables dans le nouveau rapport salarial post-fordiste dont la prime au rendement tient une place grandissante. C'est surtout l'âge d'or du rapport marchand au savoir. Le rêve taylorien de maîtriser le savoir et le savoir-faire de la main-d'œuvre semble sur le point de se réaliser avec cette approche behaviorale au cœur de la relation formation – emploi où des objectifs de compétence sont rattachés à chaque savoir mobilisé par les fonctions de travail. Dans la période fordiste, c'est le savoir humain enfin codifié, étiqueté, évalué et mis en conserve sur les multiples chaînes de montage d'une société fragmentée et fragmentaire.

---

<sup>34</sup> Par exemple, en mécanique automobile, connaître les relations entre les systèmes mécanique et électrique d'une voiture (connaissances), identifier le dysfonctionnement du système de démarrage (connaissances et habiletés), localiser, nettoyer ou changer le filage du démarreur (habiletés); soutenir ses collègues dans la résolution de problèmes techniques (attitudes) sur la base de ces savoirs théoriques et pratiques.

<sup>35</sup> Expression très courante aujourd'hui dans les Facultés de gestion au Québec.

Dans ce contexte, sont apparues la mobilisation, la formation et la gestion des compétences, dans des entreprises ou organisations en perpétuel changement, qui accaparent dorénavant le travail des gestionnaires de ressources humaines (Stroobants, 1994; OCDE, 2000)<sup>36</sup>. Quant à eux, les systèmes de rémunération sont aujourd'hui davantage flexibles et variables en fonction des différents statuts d'emploi (permanent, temporaire, autonome, temps plein et partiel, etc.) et de l'importance des compétences mobilisées par les fonctions de travail. Ils sont aussi davantage multiformes avec le salaire de base, divers types d'avantages sociaux, les primes au rendement, la participation aux bénéfices sous forme d'actions, etc. C'est maintenant « l'emploi éclaté » où sa définition épouse souvent les modes de gestion par activité, par projet ou par mission au moyen d'équipes opérationnelles; où sa classification correspond à la segmentation des emplois à partir des activités ou à partir des compétences mobilisées; où la rémunération repose sur l'évaluation de la performance individuelle et/ou collective qui est mesurée sur le modèle de l'interactivité emploi – performance (Donnadieu et Denimal, 1994 :33-37, 175, 183-186).

En somme, l'actuel concert quasi généralisé dans les pays occidentaux s'appuie sur une seule note, celle de « l'obsession des compétences » de la maternelle à l'université (Boutin et Julien, 2000), ou de la petite école à l'usine pour les milliers d'adultes qui ne vont guère au-delà du niveau secondaire. Voilà à quoi est rattachée aujourd'hui la conception dominante de la FC dans la relation formation – emploi, ou plus largement dans la relation éducation – travail, où le terme « continue » connote plus souvent la vie professionnelle, et beaucoup moins l'éducation permanente.

### ***Grandeurs et misères de la nouvelle relation formation – emploi***

Au niveau occidental, le discours obsessionnel sur les compétences renvoie d'avant et avant tout à « l'économie apprenante » (OCDE, 2000), bien davantage qu'à « la société apprenante ». Non parce que l'économie détermine la société, mais bien plutôt parce qu'elle en assure la base matérielle de développement. Or, une « économie apprenante » passe désormais par de nouveaux modes de gestion du savoir qui ne peuvent être réalisés qu'avec l'aide respectueuse et conjointe des systèmes éducatifs et productifs nationaux dans lesquels l'école et l'entreprise en assurent l'exécution. Par exemple, l'entreprise doit être dorénavant une organisation apprenante afin de produire, de diffuser et d'utiliser au maximum du savoir considéré désormais comme un bien privé et public en même temps, voire « un actif qui contribue à la production grâce à la compétence (input) et à l'innovation (output) selon les modèles économiques » (OCDE, 2000 :13, 18). D'après cette perspective, de nouveaux processus complexes de gestion du savoir doivent s'instaurer sur la base d'une logique innovatrice élaborant « un modèle interactif non linéaire » entre la production, la médiation et l'application du savoir qui est rendu nécessaire « dans le [présent] contexte du développement et de la coopération économique » (Ibid. :43-45, 12). Ainsi, le vecteur d'une économie apprenante devient le savoir codifié et aussi explicité en cela qu'il favorise l'accessibilité au transfert du savoir, entre autres lors de situations d'apprentissage à l'école ou dans l'entreprise (:30). Pour l'essentiel, toute cette dialectique renvoie à la nécessité du savoir en miettes qui est devenu le nouveau garant de l'accessibilité universelle à l'éducation et à la formation, comme de l'accessibilité au travail et à l'emploi en miettes, ces derniers étant devenus les nouveaux garants du progrès économique. Ce cercle vertueux du discours dominant sur la relation formation – emploi conduit à l'approche par compétences en éducation, entre autres en FC, en lien aux normes de rendement qui s'instaurent actuellement dans les pays de l'OCDE.

---

<sup>36</sup> Ainsi, l'expression « *ressources humaines* » apparaît visiblement de moins en moins neutre puisqu'elle est la traduction libre et objectivée du travail et de l'emploi émiettés en voie de déshumanisation.

Au niveau national au Canada et au Québec, notre économie dite *du savoir* repose aussi comme ailleurs sur l'innovation, à travers la R&D, et induit également une pression importante et constante sur les systèmes éducatifs, en particulier sur les réseaux de l'enseignement supérieur. De plus, l'innovation appelle la FC en cela qu'elle est basée sur le cycle incessant de la production, de la diffusion et de l'appropriation constantes de nouveaux savoirs scientifiques et techniques qui doivent être mobilisés sans arrêt au sein du système productif. Or, par exemple, les Chaires de recherche du Canada se multiplient ces dernières années, avec un dénombrement de 1 035 à la fin d'octobre 2003. Les universités et les collèges sont, en outre, fortement interpellés pour les cinquante métiers d'avenir prévus au Québec dans près d'une vingtaine de domaines d'études, tels les affaires, les finances et l'administration, les sciences naturelles et appliquées, la santé, les sciences sociales, l'enseignement et l'administration publique, les arts, la culture, les sports et les loisirs, le transport et la machinerie, la transformation, la fabrication et les services d'utilité publique<sup>37</sup>. À telle enseigne, la demande éducative en FC dans le réseau des cégeps commencerait peut-être à peine, si l'on se fie à ces perspectives professionnelles exigeant une formation technique de pointe, comme en information et communications, chimie appliquée, génie mécanique, génie industriel, électronique, dessin et graphisme, informatique, etc.

Cependant, que ce soit au Canada ou ailleurs en Occident, les récentes données statistiques montrent que ce sont les individus les plus scolarisés qui demeurent les grands consommateurs de formation continue (Statistique Canada, 2001; Développement des ressources humaines Canada, 1999; OCDE, 2003a, 2003b, 2002). La même réalité est observée au Québec, laissant des besoins insatisfaits de formation chez les catégories moins scolarisées (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2002 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1998). Cela laisse supposer que l'accès aux meilleurs emplois à forte densité innovatrice profite toujours davantage aux individus ayant un accès déjà facile à la formation. Cela laisse croire aussi que les nouvelles logiques productives et éducatives, à l'œuvre dans les entreprises, avantagent plutôt les individus scolarisés car elles seraient rapidement plus rentables à première vue pour l'employeur et pour l'individu.

Ce double constat pose problème si l'on tient compte de l'analphabétisme et de l'illettrisme présents dans nos sociétés occidentales (Pierre, 2000)<sup>38</sup>. La question est cruciale pour le Québec. En effet, dans sa population active de 15 ans et plus, la société québécoise abritait en 2000 un noyau de 6 % de personnes analphabètes ayant une scolarité de 8 années et moins. Même si la proportion des individus de 18-29 ans y était relativement faible (2,9 %), en comparaison au passé, celle des jeunes travailleurs de 15-17 ans (10 %) n'ayant pas terminé une 9<sup>e</sup> année et celle des travailleurs de 55-64 ans (22 %) suscitent des inquiétudes chez les acteurs socio-économiques, éducatifs et gouvernementaux (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2002 :5). Malgré cela, devant des pénuries de main-d'œuvre ces dernières années, les petites et moyennes entreprises canadiennes ont été amenées en FC à choisir le perfectionnement d'employés sous qualifiés dans une proportion aussi importante (60 %) que pour l'intégration de la relève (63 %) ou pour l'augmentation de la productivité et de la compétitivité (62 %) (Dulipovici, 2003 :4).

---

<sup>37</sup> Voir le dossier *L'ingénierie du savoir* dans Le Devoir (25-26 octobre 2003); le numéro sur *Les 50 métiers d'avenir* dans L'Actualité (avril 2003).

<sup>38</sup> L'analphabétisme signifie une méconnaissance complète ou quasi-complète des rudiments de la lecture et de l'écriture, alors que l'illettrisme est l'absence d'intégration de ces apprentissages de base qui ont été faits dans le passé des individus (Pierre, 2000, p. 71). Sur cette base, les statistiques ci-après réfèrent davantage au taux d'illettrisme dans la population québécoise, même si l'on y parle d'analphabètes.

## 1.2 LES POLITIQUES DE MAIN-D'ŒUVRE AU CANADA ET AU QUÉBEC

La formation continue de la main-d'œuvre demeure un champ diversifié et complexe, à l'interface du monde de l'éducation et du travail, à la jonction de l'intervention sectorielle et du développement socio-économique local et régional, au cœur des conflits de juridiction entre les gouvernements fédéral et québécois comme des luttes intestines entre le MEQ et le ministère responsable de la main-d'œuvre et de l'emploi. Inscrit dans l'espace plus large de l'éducation et de la formation des adultes, la formation continue de la main-d'œuvre trouve plusieurs points d'ancrage : dans les institutions d'enseignement, publiques et privées, des ordres secondaire et post-secondaire (collégial et universitaire), dans les entreprises sous les formes de l'apprentissage, de la formation sur le tas, de la formation sur mesure, dans les milieux communautaires qui oeuvrent en développement de l'employabilité et en insertion sur le marché de travail.

L'ensemble de ces pratiques de formation se sont développées et se développent encore dans un espace à la fois dynamique et structuré. Dynamique, dans la mesure où les acteurs ont des intérêts différents, sinon conflictuels, selon la nature et l'importance des enjeux et l'évolution des rapports de forces qui sont, en fait, des rapports d'oppositions et d'alliances. Structuré dans la mesure où ces différentes pratiques s'inscrivent dans des lieux reconnus socialement – établissements scolaires, entreprises, organisations communautaires, etc. –, institutionnalisés dans le temps en vertu de lois, politiques, règles et normes administratives, ententes et conventions qui sont établies entre les différents acteurs du champ de l'éducation et de la formation des adultes au Québec.

Or, la question du financement demeure un levier essentiel dans la matérialisation des volontés politiques, en formation de la main-d'œuvre comme ailleurs. Depuis le début des années 1980, une série d'ententes fédérales-provinciales ont scellé le cadre juridique et administratif dont s'est doté l'État fédéral et qui lui ont servi à consolider sa mainmise sur les orientations. Mais de plus, le Fédéral a pu utiliser le levier financier, notamment grâce à son pouvoir de dépenser. Les Ententes Canada-Québec ont été peu nombreuses, mais néanmoins marquantes. Cela justifie que nous en fassions état, d'autant qu'elles ont influencé fortement le financement et les modifications structurelles et organisationnelles des cégeps en éducation et en formation continue des adultes.

### 1.2.1 Les réorientations dans la gestion de la main-d'œuvre

Quand le fédéral danse le tango, les provinces n'ont pas le choix. Elles doivent tenter le pas ! Nous sommes devant *le lent tango* Québec-Ottawa, réalité bien connue depuis 40 ans dans le champ de la formation et du développement de la main-d'œuvre. Rappelons, pour mémoire, deux points importants à ce sujet.

Le premier point a trait aux tiraillements de juridiction qui ont marqué l'évolution des relations fédérales-provinciales dans la gestion de la main-d'œuvre depuis les années 1930. D'un côté, le Québec défend son champ de compétences en éducation, affirmant que l'éducation des adultes et la formation de la main-d'œuvre en font partie, et revendique le plein contrôle de sa main-d'œuvre afin de pouvoir se doter d'une véritable politique de développement de main-d'œuvre. Pour sa part, le fédéral justifie son intervention dans les domaines de la formation et de la main-

d'œuvre en invoquant son « pouvoir de dépenser » et en rappelant sa juridiction dans les domaines de l'immigration et de la main-d'œuvre (juridiction partagée). Le second point porte sur le fait qu'au-delà des lignes partisans, tous les partis au pouvoir au Québec ont défendu jusqu'à présent ce champ de compétences en éducation en essayant de sauvegarder les spécificités identitaires du Québec. Parfois, l'affrontement fut carrément frontal, surtout à partir de 1960 quand le Québec a décidé de « [structurer vraiment] les rapports entre la formation des adultes et le marché du travail » (Paquet, 1993 : 225).

Il serait trop long de retracer ici cette évolution socio-historique<sup>39</sup>. Néanmoins, quelques repères sont nécessaires pour situer l'intervention de l'État canadien et québécois dans le domaine de la main-d'œuvre depuis la décennie 1980. Dans un premier temps, nous voyons comment le gouvernement fédéral a redéfini ses grandes orientations quant à la formation de la main-d'œuvre à partir des années 1980 et comment le Québec a réagi face à la volonté d'intrusion fédérale en « éducation ». Dans un deuxième temps, nous exposons brièvement les lignes de force des politiques et des ententes qui ont scandées les rapports entre le fédéral et le Québec au cours des deux dernières décennies. Ces nouvelles orientations illustrent les actions politiques de l'État, durant l'élaboration et la consolidation du modèle post-fordiste de développement, qui ont mené à la construction d'un nouveau compromis institutionnalisé en FC sur le territoire québécois<sup>40</sup>.

Globalement, les vingt-cinq dernières années ont été marquées par le renforcement de la convergence entre les politiques du marché du travail et de l'emploi avec les politiques sociales et éducatives. Le réalignment de l'État canadien et québécois visait, à l'instar des *Trente glorieuses*, le soutien social de la demande économique. La redéfinition du rapport salarial s'appuie, davantage aujourd'hui qu'hier, sur l'adaptation de la main-d'œuvre et sur la flexibilité du cadre juridique et administratif qui la gouverne, en lien étroit à la valorisation du « marché » et à l'ajustement au contexte nord-américain<sup>41</sup>.

### ***Du côté du gouvernement fédéral***

Les années 1970 ont servi à préparer son virage dans la gestion de la main-d'œuvre. Trois bilans sur le développement des ressources humaines au Canada ont constitué un état des lieux préfigurant des grandes réformes à venir<sup>42</sup>. D'ores et déjà, la qualification et la formation de la main-d'œuvre étaient recherchées au nom de sa plus grande productivité au sein des entreprises en raison d'une concurrence au niveau international qui s'annonçait plus vive que par le passé. Dans la décennie 1980, le fédéral redéfinit ses grandes orientations et ses politiques en matière de développement économique, de marché du travail et de main-d'œuvre. L'espace juridictionnel des provinces allait en être ébranlé de fond en comble. Deux temps forts se dégagent.

---

<sup>39</sup> Nous avons déjà traité cette question de l'évolution de la formation professionnelle des adultes – formation continue aujourd'hui – dans la thèse ci-après pour la période 1960-1995, et plus récemment dans Bérubé (2000 : 236-244) pour la période 1980-2000. Nos principales sources sont Paquet (1993), Bélanger (1989), Bélanger et Sénécal (1988), Hotte (1988), Roy (1988), Bellemare et Simon-Poulin (1986), Pénault (1984), et Bellevance (1982). Pour une analyse théorique de cette évolution, voir au besoin Bérubé, C. (1998), « La SQDM Montréal, une instance intermédiaire de la relation formation – emploi » (thèse de doctorat : 201-226).

<sup>40</sup> Ces deux éléments sont développés dans les repères théoriques du prochain chapitre.

<sup>41</sup> La régulation du rapport salarial par l'État englobe l'encadrement législatif, les politiques et les normes relatives au salaire direct et au salaire indirect de la population en âge de travailler, soit les relations de travail, les normes du travail, les politiques sociales (emploi, assistance-emploi, sécurité du revenu, assistance juridique), et les politiques éducatives (main-d'œuvre, éducation, formation continue). Voir notamment Boismenu (1990) sur la régulation du rapport salarial depuis 1945.

<sup>42</sup> Voir le tableau qui suit cette section un peu plus loin.



Dans la décennie 1980, c'est l'heure des bilans gouvernementaux qui annoncent et campent à la fois les nouvelles orientations du fédéral<sup>43</sup>. En 1985, le rapport de la Commission royale (Rapport MacDonald) sur l'union économique et les perspectives de développement au Canada marque un tournant décisif vers l'ère néolibérale. L'adaptation de la main-d'œuvre aux transformations économiques et industrielles était devenue le passage obligé vers un développement économique dorénavant basé sur la technologie et l'innovation. L'ensemble de ses travaux servent surtout, dès 1982 avec la réforme Axworthy, à étayer le cadre politique de gestion de la main-d'œuvre canadienne dont se dotera le gouvernement fédéral vis-à-vis les provinces, annonçant une nouvelle offensive centralisatrice d'Ottawa<sup>44</sup>.

L'autre moment fut le rapport De Grandpré, *S'adapter pour gagner* (1989) du Conseil consultatif sur l'adaptation, qui est venu confirmer ce virage néolibéral dans le champ de la formation de la main-d'œuvre. En misant sur la formation de la main-d'œuvre, comme tremplin du développement économique, ce rapport préconisait la mise sur pied de conseils sectoriels canadiens, l'instauration d'une Commission de mise en valeur de la main-d'œuvre, et une meilleure harmonisation des normes de formation aux normes nationales d'emploi. Ainsi, du début à la fin de la décennie 1980, ces deux phases clés ont permis au gouvernement fédéral de remodeler ses orientations et politiques relativement au marché du travail, à l'emploi et à la main-d'œuvre, et en particulier de restructurer en profondeur le champ de la formation de la main-d'œuvre dont les conséquences se feront pleinement sentir à compter du début des années 1990. Le Québec tentera en vain de résister à l'intervention du gouvernement central dans ses champs de juridiction. Suite au référendum perdu de 1980, il ne pourra finalement que s'adapter dans le cadre d'ententes avec le fédéral<sup>45</sup>.

Dans la décennie 1990, Ottawa entreprit de réviser ses orientations et politiques, tout en maintenant le cap sur les réformes réalisées dans la décennie précédente. Le point d'orgue de cette décennie demeure la réforme Axworthy (1994)<sup>46</sup>, avec ses effets jusqu'à aujourd'hui. Sur les aspects qui nous intéressent ici, cette réforme vise d'abord à consolider les politiques de la fin des années 1980 en matière de développement et de formation de la main-d'œuvre, mettant l'accent sur la R&D, l'innovation et la nécessité de développer et d'intégrer de nouvelles compétences dans le cadre de *la nouvelle économie du savoir*<sup>47</sup>. Ensuite, elle prône l'adoption d'orientations préconisant une révision des mesures dites « passives » fondées sur des prestations d'aide sociale et d'assurance-chômage au profit de nouvelles dites « actives » soutenant le développement des compétences de la main-d'œuvre et la réinsertion des personnes sans emploi sur la marché du travail. De plus, elle annonce le « retrait » du fédéral du champ de la formation de la main-d'œuvre au profit des provinces, orientation qui conduira le fédéral à signer de nouvelles ententes relatives au marché du travail avec les provinces – celle avec le Québec se conclura en 1997 et sera renouveler en 2002. Enfin, au niveau national, elle

---

<sup>43</sup> Voir le tableau de ces bilans à la fin de cette section.

<sup>44</sup> L'importance du rapport McDonald (1985) réside dans le tournant décisif vers l'ère néolibérale de l'État canadien, comme Brunelle et al. (2004) l'affirment dans leur étude sur la *Nouvelle gestion publique* dont il est question dans notre contexte.

<sup>45</sup> Voir plus loin le volet sur les politiques et ententes concernant la formation de la main-d'œuvre

<sup>46</sup> Cette réforme prenait appui sur le rapport du Développement des ressources humaines Canada, *La sécurité sociale dans le Canada de demain : document de travail*.

<sup>47</sup> L'importance de la réforme Axworthy se fait sentir encore aujourd'hui avec, entre autres, les débats sur les fonds accumulés de l'assurance-emploi et sur les bourses du millénaire. Son importance tient au fait qu'elle s'appliquait au Transfert social canadien, comprenant la formation post-secondaire, l'assurance-chômage et le développement de la main-d'œuvre. Elle accompagnait et complétait dans une certaine mesure deux autres réformes : celle du ministre Martin alors ministre des finances portant sur la nouvelle économie (1994) qui mettait l'accent sur l'économie du savoir; la réforme Massé (1994) qui visait l'administration publique fédérale. Voir Langlois (1996) sur la Réforme Axworthy-Martin.

met de l'avant la nécessité d'établir des « normes de rendement », véritable interface entre le monde de l'éducation et de la formation, et le marché du travail, afin de répondre aux nouvelles exigences de qualification de la main-d'œuvre maintenant énoncées en terme de compétences.

### ***Les normes nationales de rendement***

Or, cette question des normes de rendement a une portée très grande quant à la formation, tant au niveau des ordres d'enseignement secondaire et post-secondaire, qu'au niveau de la FC en établissement et en entreprise. Cet aspect de la réforme Axworthy justifie qu'on s'y arrête un instant.

Avancée initialement dans le rapport De Grandpré (1989), cette nouvelle notion a soutenu la création de la Commission de mise en valeur de la main-d'œuvre (CCMMO, 1991) avant d'être reprise et de sous-tendre la réforme Axworthy (1994). Ces normes signifient l'établissement d'une relation étroite entre « les normes d'emploi et de formation sur le marché du travail (...) [et elles réfèrent] aux compétences requises sur le marché du travail et au rendement attendu dans l'exécution des tâches » (ICEA, 1994 :60-61). De la sorte, la voie était toute tracée aux chemins de la compétence en formation de la main-d'oeuvre, telle que préconisée par le Conseil économique du Canada en 1992.

En effet, d'après l'Institut canadien d'éducation des adultes<sup>48</sup>, les visées fédérales avec ses normes de rendement faisaient en sorte que l'approche par compétences pouvait servir de « cadre normatif » à la mise sur pied d'un système de FC au Canada et à l'intégration à la fois des systèmes d'emploi, de travail et de formation, comme des systèmes d'éducation et de formation (1994 :61). De manière concrète, tout d'abord, l'approche par compétences pouvait favoriser le modelage progressif des systèmes provinciaux d'éducation au regard des normes canadiennes de rendement sur les marchés du travail, voire aux ajustements des programmes de formation selon les normes d'emploi. Ensuite, elle ouvrait la porte à une plus grande intégration des systèmes d'emploi, de travail et de formation sur l'ensemble du territoire canadien par la mise sur pied d'un système intégré de FC au Canada. Enfin, elle venait soutenir une remise en question du filet social canadien et une volonté de centralisation des orientations et des politiques de formation de la main-d'œuvre, présentes dans la réforme Axworthy, en traçant la voie à l'investissement accru du gouvernement central dans le domaine provincial de l'éducation ( :61). Bref, c'est ainsi que l'approche par compétences pouvait et devait servir de pivot aux normes nationales de rendement. Elle constitue d'ailleurs aujourd'hui un levier pour l'harmonisation en cours des systèmes d'éducation et de formation entre les pays de l'OCDE (2003).

### ***Du côté du gouvernement du Québec***

Par-delà ses revendications traditionnelles reliées à ses champs de compétences, le gouvernement a réorienté ses efforts vers un ajustement au cadre fédératif dans une perspective de gouvernance intégrée de sa population adulte comprenant la main-d'œuvre active et inactive, et les adultes en général. Il s'est doté d'une véritable infrastructure relative à la relation formation-emploi durant la période 1980-2000 par un effort législatif et administratif sans précédent. Le tracé montre les jalons posés en éducation et en formation des adultes, tant au ministère de l'Éducation qu'à celui de l'Emploi et de la Main-d'œuvre puisque cette double entrée est nécessaire au Québec.

---

<sup>48</sup> L'acronyme reste le même mais il désigne, depuis 2004, l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes.

La décennie 1980 fut relativement calme sur le front qui nous occupe car le gouvernement québécois n'a pu se consacrer réellement à l'élaboration de sa propre stratégie. Dans la première moitié des années 1980, des événements majeurs ont retardé le processus. Une grave crise économique a sévi entre 1981 et 1983. Les négociations du secteur public ont mobilisé les énergies du gouvernement et a abouti à l'adoption de lois spéciales en 1982. L'issu du référendum de 1980 a entraîné une attitude défensive du côté québécois face à la nouvelle offensive fédérale dans les champs de compétences des provinces.

Néanmoins, un moment fort a marqué cette décennie. Le Québec a lancé une Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA ou Commission Jean) qui a duré deux ans – 1980-1982 – et qui a constitué un tournant majeur dans le champ de la FC. D'une part, il voulait contrer les visées centralisatrices d'Ottawa dans son champ éducatif. Celles-ci étaient devenues manifestes depuis une vingtaine d'années, suite à sa *Loi sur l'assistance à la formation professionnelle et technique* (1960) où le Fédéral s'y adressait autant aux jeunes qu'aux adultes en formation générale et professionnelle de niveau secondaire et postsecondaire (Paquet, 1993 :227). D'autre part, le Québec voulait aussi s'ajuster au cadre fédératif dans le secteur de l'éducation et de la formation des adultes face aux transformations économiques et industrielles nécessitant des réformes importantes. Dès lors, la CÉFA a été l'amorce d'une stratégie québécoise où il fallait trouver des voies de sortie face à plusieurs culs-de-sac :

- ü aux limites constitutionnelles avec ces batailles administratives et financières Québec-Ottawa relatives au placement, à l'assurance-chômage et à la formation professionnelle des adultes (FPA) qui remontaient aux années 1930,
- ü aux conflits interministériels québécois entre l'Éducation et de l'Emploi,
- ü à l'incohérence des objectifs politiques du Québec dans sa problématique de main-d'œuvre,
- ü à l'ajustement inadéquat des structures administratives aux réalités régionales du Québec, en contradiction avec la réalité canadienne (Bérubé, 1998).

C'est à la suite de la Commission Jean que le gouvernement québécois a donné le coup d'envoi à sa réforme administrative. En 1984, avec son *Énoncé d'orientation et son plan d'action en éducation des adultes*, il a relégué au MEQ une mission de services en formation de la main-d'oeuvre face au nouveau ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP) dorénavant chargé de ce dossier. On était loin des grands espoirs suscités par la CÉFA considérée comme un moment historique dans le champ de l'éducation des adultes au Québec, car il en a résulté beaucoup de déceptions, surtout pour les acteurs impliqués du côté de l'Éducation.

Néanmoins, la CÉFA a ouvert la voie à une vaste période de changements opérés surtout dans la décennie 1990. Le plus important demeure sans doute d'avoir contribué, à travers des débats qui ont duré deux ans, à l'émergence d'un nouveau « compromis social » quant à la formation professionnelle des adultes (FPA), fondé sur l'importance d'autonomiser davantage le champ de la formation de la main-d'œuvre par rapport au monde de l'éducation. Ce compromis prendra un certain temps à se traduire concrètement, à s'institutionnaliser en fait. Il repose sur une nouvelle vision, un nouveau paradigme qui vient façonner les lignes de forces d'une restructuration du domaine de la formation de la main-d'œuvre : centrée non plus, comme depuis les années 1960, sur l' « école », mais plus directement sur la « main-d'œuvre » (Beaudet, 1994), comme on le verra au troisième chapitre. En effet, mis à part les milieux de l'enseignement, tant patronaux que syndicaux, qui intégreront le nouveau paradigme au début de années 1990, les acteurs du monde du travail demandaient que la gestion de la formation et du développement

de la main-d'oeuvre soit sous la juridiction du ministère de l'Emploi et de la Main-d'oeuvre et qu'un véritable partenariat avec l'État s'établisse dans des dispositifs précis.

La décennie 1990 est vraiment celle où le Québec a réaffirmé sa volonté d'occuper tout l'espace de ses compétences dans le domaine de la main-d'oeuvre, tout en continuant d'être contraint de s'ajuster aux orientations et au cadre administratif définis par le fédéral. Avant la création de la Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre (SQDM), le gouvernement instaura la Conférence permanente sur l'adaptation de la main-d'oeuvre (1990) réunissant les principales associations patronales et les grandes centrales syndicales, mais en négligeant d'y inviter le monde de l'éducation. Il a défini de nouvelles orientations et politiques, et il a remodelé son infrastructure dans le champ de l'éducation et de la formation des adultes, comme il est vu à la section suivante. Retenons ici trois éléments importants qui caractérisent cette période du côté québécois.

Premièrement, dans la foulée de l'émergence d'un nouveau compromis social en FPA lors de la CÉFA, les années 1990 se sont ouvertes sur un véritable partenariat entre l'État et les acteurs du marché du travail, et sur une volonté réaffirmée que la FPA demeurerait du côté de l'Emploi et de la Main-d'oeuvre. L'énoncé de politique sur le développement de la main-d'oeuvre du ministre Bourbeau, *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif* (1991), traçait les grandes orientations et les lignes d'un plan d'action fondé sur le partenariat. Il a conduit, en effet, à la mise sur pied de la Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre (1992). La création de la SQDM se voulait un dispositif concret visant à favoriser l'émergence d'une culture partenariale en matière de développement et de formation de la main-d'oeuvre entre l'État, les principaux acteurs du marché du travail – employeurs, centrales syndicales et milieu communautaire – et le monde de l'éducation invité à siéger dans la nouvelle institution. Un tel partenariat perdure à ce jour à travers la Commission des partenaires du marché du travail, mais il a perdu son caractère novateur de véritable co-gestion qu'il avait à l'origine. Le gouvernement québécois a repris largement sa maîtrise d'oeuvre en 1997 en intégrant Emploi-Québec au sein du nouveau ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale<sup>49</sup>.

Deuxièmement, le moment fort des États généraux sur l'éducation (1995-1996) a conduit à réaffirmer l'urgence d'une politique d'éducation et de formation des adultes au Québec, attendue depuis la CÉFA. Après moult débats, le Québec s'est enfin doté en 2002 d'une politique – abordée plus loin – qui fut loin de répondre, pour la seconde fois depuis la Commission Jean, aux attentes du monde de l'éducation des adultes et de la formation continue car elle incarne complètement l'objectif d'adaptation de la main-d'oeuvre aux nouvelles exigences du marché du travail. Cela la situe, ce faisant, en droite ligne avec les orientations fédérales.

Troisièmement, à partir de 1995, le gouvernement québécois a adopté une série de politiques qui ont consacré sa volonté d'affirmation face au Fédéral, tout en s'inscrivant dans les orientations du gouvernement central, et qui ont permis d'harmoniser davantage ses interventions dans le champ de la formation et du développement de la main-d'oeuvre. Il voulait ainsi se préparer au rapatriement du dossier de la main-d'oeuvre, financement inclus. Il a déchanté car la mainmise fédérale a été maintenue sur la gestion du Fonds de l'assurance-emploi et elle s'est même accentuée à certains égards dans l'Entente relative au marché du travail de 1997.

---

<sup>49</sup> L'arrivée au pouvoir du Parti libéral en 2003 à Québec a marqué une nouvelle étape dans le repli de l'approche partenariale au profit des intérêts immédiats des entreprises et un recul quant à l'émergence d'une culture de la formation continue suite à la déréglementation de la Loi 90 quant à l'obligation pour les entreprises d'investir 1% de la masse salariale dans la formation de la main-d'oeuvre.

Bref, les décennies 1980 et 1990 ont été celles du virage néolibéral de l'État canadien et québécois. Néolibéral en cela que ses orientations traduisent son adhésion au courant dominant : réduction de l'intervention étatique au profit de « laisser-faire » et du « tout au marché », compressions en éducation, en santé et dans la sécurité sociale, adaptation de l'économie et de la structure industrielle canadiennes aux « impératifs » de la mondialisation de l'économie, adopte de mesures fiscales régressives, transformation des mesures « passives » en mesures « actives » accompagnées de contrôle plus contraignantes pour les individus, etc. Par ailleurs, l'établissement de normes nationales de rendement constitue le pivot de son adhésion au credo néolibéral de développement de la main-d'œuvre en arrimant davantage, selon un mode instrumental, le champ éducatif et de la formation de la main-d'œuvre aux besoins et aux intérêts du marché du travail et des entreprises. Néolibéral aussi par un soutien à la demande éducative des adultes qui est désormais concentrée sur la main-d'œuvre active et inactive, reléguant dans l'ombre des besoins éducatifs non rattachés strictement au marché du travail et qui trouvaient écho auparavant à travers le ministère de l'Éducation chargé d'assumer le droit universel à l'éducation. En somme, tant au niveau fédéral que québécois, l'ensemble des orientations concernant la main-d'œuvre a conduit les gouvernements successifs à redéfinir le champ de la formation de la main-d'œuvre et, plus largement, de l'éducation des adultes et de la formation continue au Québec.

### **1.2.2 Les politiques de main-d'œuvre et de formation continue**

La formation de la main-d'œuvre est un champ très complexe. Cet espace socio-éducatif sous-tend des articulations entre l'éducation des adultes et la formation continue, de même qu'entre le système éducatif et le marché du travail. L'appellation du champ montre d'ailleurs cette complexité. Jusqu'à tout récemment, vers la fin des années 1990 en fait, il était question de la « formation professionnelle des adultes » (FPA), aujourd'hui connue sous l'appellation de « formation continue », souvent identifié à la formation de la main-d'œuvre.

D'entrée de jeu, un pas en arrière s'impose afin de caractériser une telle évolution. Les décennies 1960 et 1970 furent deux étapes décisives dans l'histoire canadienne et québécoise de la formation professionnelle des adultes (FPA). Ces étapes avaient été décisives dans la configuration du champ de la formation de la main-d'œuvre au Canada et au Québec puisqu'elles lui avaient donné son cadre juridique et administratif à travers les politiques, les programmes et les Ententes Canada-Québec. Paquet (1993) les identifie à juste titre comme étant « la période d'élaboration et de mise en œuvre du cadre juridique et administratif (1960-1972) (...) et la période de révision (1973-1983) » (p. 225).

Or, avec la montée et l'instauration du post-fordisme au Canada, l'État canadien et québécois a mis en œuvre d'autres réformes. Paquet qualifie la décennie 1980 comme étant celle de « la période de réorientation et de consolidation (de 1984 à [1993]) » (p. 225) de la formation professionnelle des adultes, période qui s'est poursuivie jusqu'à la fin des années 1990.

À compter de 1994, avec la mise en œuvre des différents volets de la réforme Axworthy, s'ouvre une nouvelle période qui perdure jusqu'à aujourd'hui. Précisons que la décennie 1990 fut la période de consolidation et de régulation régionalisée des orientations sur la formation et le développement de la main-d'œuvre, à la suite des alignements antérieurs.

### ***Au niveau d'Ottawa***

La révision et la réorientation du cadre juridique et administratif ont été effectuées définitivement dans la première moitié de la décennie 1980. Ce cadre fut d'une importance capitale. Il lia fortement les provinces aux visées fédérales, en plus de reposer solidement sur le cadre antérieur des deux décennies précédents qui était configuré, rappelons-le, par la *Loi sur la formation professionnelle des adultes et instituant le Programme de formation de la main-d'œuvre du Canada* (1967).

Très important, ce cadre de 1967 avait constitué le premier virage significatif du gouvernement central, ne serait-ce qu'en raison de sa phase d'application qui avait duré jusqu'en 1982. Le Fédéral avait instauré son intervention centrée sur la FPA et sans partage des frais de financement avec les provinces. Ce cadre comprenait deux volets, le second ayant une destinée qui affectera au départ, et par la suite, le financement des cégeps au Québec. Le premier volet concernait l'aide directe à l'industrie et il représentait « le quart des budgets [pendant sa durée] », tandis que le second volet touchait les achats directs de cours en établissement (secondaires et collégiaux) pour les individus, les travailleurs et les chômeurs qui représentait « la part du lion » car le Fédéral y investissait au Québec « plus de 80% des sommes allouées à l'éducation des adultes » selon l'évaluation en 1982 de la Commission Jean (Paquet, 1993 : 227, 230). Ainsi, durant quinze ans, Ottawa a influencé directement l'offre éducative des cégeps et des commissions scolaires au Québec à travers ses ententes administratives en FPA (1967, 1974, 1977), leur gestion opérationnelle et budgétaire relevant alors du ministère de l'Éducation.

Toutefois, au début de la décennie 1980, Ottawa, tout en prenant assise sur ce cadre initial de 1967, entrepris de réviser et de réorienter son cadre juridique et administratif en FPA. Il le fit créant un nouveau programme national de formation orienté vers le développement des « compétences de demain » (Politique Axworthy, 1982), qui trouvera son point d'ancrage dans l'adoption de la *Loi nationale sur la formation créant la Caisse d'accroissement des compétences professionnelles* (1982). Le nouveau cadre conservait les mêmes volets de formation en établissement et en industrie, mais il recherchait une accentuation de la formation en industrie et il insistait sur l'acquisition de compétences liées à des métiers existants ou à des emplois d'avenir. Le gouvernement central visait aussi, par le biais des ententes sur la main-d'œuvre avec les provinces, un objectif d'équité envers « les groupes défavorisés sur le plan de l'emploi » (Paquet, 1993 :235). Le gouvernement central a justifié son intervention dans le domaine de la main-d'œuvre sur la base de ses champs de juridiction en matière d'immigration et de lutte au chômage. Cette nouvelle incursion du fédéral dans le champ de la formation de la main-d'œuvre manifestait une volonté centralisatrice clairement exprimée au nom de l'intérêt « national ».

Cette loi prévoyait la signature de nouvelles ententes entre le Fédéral et les provinces; celle avec le Québec fut conclue la même année. En dépit du fait que Québec considère l'initiative comme une invasion du champ de l'éducation, l'accord campe, sur le fond, l'adhésion à l'orientation maîtresse d'Ottawa puisque le gouvernement québécois y entérine la stratégie d'adaptation de la main-d'œuvre aux transformations économiques et industrielles.

Cette emprise s'est encore renforcée trois ans plus tard au moment où le gouvernement central est revenu en force avec sa nouvelle politique de main-d'œuvre, *La planification de l'emploi. Pour réaliser notre plein potentiel* (1985).<sup>50</sup> Cette politique est considérée comme un véritable

---

<sup>50</sup> Cette politique comprenait six programmes dont cinq (5) affectés strictement à la main-d'œuvre : l'acquisition de compétences (main-d'œuvre en emploi); la pénuries de main-d'œuvre (nouvelle main-d'œuvre); le développement de

« *coup de force* d'Ottawa » dans le champ de la main-d'œuvre d'après Paquet (1993 :236)<sup>51</sup>. Elle traduisait un réel empiètement du Fédéral face aux provinces, et au Québec en particulier, à travers le double objectif de lutte aux pénuries de main-d'œuvre et d'amélioration de l'employabilité des personnes peu qualifiées (ICÉA, 1994 :58). Elle couvrait d'un coup quatre champs de juridiction, soit clairement de compétence provinciale, soit objets de discordes entre Québec et Ottawa, à savoir : l'immigration et le chômage (fédéral), l'aide sociale et les municipalités (provincial). Elle fut couplée à une nouvelle série d'accords avec les provinces, dont le Québec. Dans l'entente Canada-Québec qui s'ensuivit (1985), reconduite et prolongée jusqu'au milieu des années 1990, la formation de la main-d'œuvre fut pratiquement laissée au Québec car le Fédéral ne couvrait que les entreprises de 200 employés et plus. Certes, il a maintenu son double objectif vis-à-vis les provinces mais il s'est consacré davantage à la formation des chômeurs, à même les fonds de la Caisse de l'assurance-chômage, et il a privilégié les achats indirects de formation sur mesure en entreprise via des organismes privés (Bérubé, 2002 :7-8).

De plus, dès 1986, il commença son désengagement dans les achats directs de cours pour la main-d'œuvre en emploi. Enfin, à partir de 1989, il entrepris de soutenir la formation des chômeurs en puisant à même la Caisse de l'assurance-chômage. Ce double virage fait dire à un spécialiste du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale que « le gouvernement fédéral se retire de plus en plus du financement de la formation de la main-d'œuvre que l'on avait connu depuis les années '20 » (Bérubé, 2000 :6).

Au tournant des années 1990, le Fédéral a encore consolidé sa position. La création de la Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre (1991), préconisée par le rapport de Grandpré (1989), a permis au gouvernement fédéral de viser son double objectif en centrant les interventions de cette Commission sur la formation, l'adaptation de la main-d'œuvre et le développement de l'emploi. Ce faisant, il voulait « favoriser l'émergence d'une culture de la formation dans le secteur privé » en lui donnant ce mandat explicite dès sa création (Paquet, 1993 :249) qui prenait appui sur l'*Énoncé de politique pour une stratégie de mise en valeur de la main-d'œuvre* (1989). La *Réforme du Régime de l'assurance-chômage* (1990) lui fournit ses moyens d'action en cela que la formation des chômeurs devenait une priorité nationale et justifiait que ces fonds servent en ce sens. Québec réagira en créant la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre en 1992.

À partir de 1994, la réforme Axworthy est venue consolider l'approche fédérale dans le domaine du développement et de la formation de la main-d'œuvre. D'une part, elle a conduit à la création du *Nouveau Régime de l'assurance-emploi* (1996) qui limite sensiblement le montant et la durée des prestations tout en rendant plus difficile l'accès au régime en période de chômage. D'autre part, elle trace les balises de retrait du Fédéral du champ de la formation de la main-d'œuvre. À cet effet, l'Entente de 1997 relative au marché du travail est venue consacrer la mainmise d'Ottawa dans une juridiction québécoise puisqu'elle imposait, en échange du financement, les directives et priorités fédérales quant à l'intégration des personnes en chômage et sur l'aide sociale, tout en soumettant l'action provinciale à l'évaluation du gouvernement central. C'est pourquoi on ne peut parler aujourd'hui que d'un rapatriement très partiel du dossier de la main-d'œuvre car l'opération relève davantage d'une déconcentration administrative – une gestion régionalisée en fait – que d'une véritable décentralisation politique. Certes, le Québec récupérait la formation de la main-d'œuvre. Mais ce n'est pas le rapatriement d'une partie des fonds de

---

l'emploi (chômeurs de longue durée); l'intégration professionnelle (femmes, jeunes chômeurs, etc.); le développement des collectivités (licenciements collectifs, etc.) (Paquet, 1993 : 244-245).

<sup>51</sup> Toutes les sources consultées, dans la bibliographie sociohistorique, s'entendent sur cette interprétation par-delà les lignes partisans et ce, même si les expressions diffèrent.

l'assurance-emploi et le transfert des fonctionnaires fédéraux oeuvrant déjà dans le domaine sous la responsabilité du Québec, sis dans l'Entente de 1997, qui peuvent infirmer cet état de fait. Ottawa *mène le jeu* et nous voyons dès lors comment le Québec s'y est inscrit.

### ***Au niveau du Québec***

Durant les deux dernières décennies, les efforts gouvernementaux ont été largement ajustés aux orientations et politiques fédérales. Tous les gouvernements successifs ont voulu suivre une logique de gouvernance intégrée de la main-d'œuvre, comme nous l'avons vu dans la section précédente, sans toutefois y parvenir. En 1984, suite au rapport de la CÉFA, une première réforme administrative a eu lieu en éducation des adultes, visant pour l'essentiel la formation professionnelle et transférant sa maîtrise d'œuvre du MEQ vers le ministère de l'emploi et de la main-d'œuvre. À compter du début des années 1990, toute une série de réformes législatives et administratives viendront modifier en profondeur le champ de l'éducation et de la formation des adultes : d'abord en réaction à l'Entente Canada-Québec de 1987 touchant de plein fouet le monde de l'éducation et, ensuite, en préparation, à partir de 1994, du retrait du Fédéral du champ de la formation de la main-d'œuvre.

Signalons qu'il existait déjà une assise en FPA posée une quinzaine d'années auparavant. En ce domaine, le cadre québécois contenait en effet la *Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'œuvre* (1969) qui avait conduit à la création des Commissions de formation professionnelle (CFP), du Comité consultatif provincial (CCP) et des comités consultatifs régionaux (CCR), sous l'égide du ministère du Travail et de la Main-d'œuvre jumelé en 1968. C'est sur cette base que le gouvernement du Québec a entrepris son propre *virage main-d'œuvre* dans le champ de l'éducation des adultes.

Durant la décennie 1980, la première phase de ce virage a eu lieu au sortir de la CÉFA. Ce moment fut décisif, même s'il ne s'agissait alors que d'une réforme administrative qui prenait appui sur l'*Énoncé de politique sur l'éducation des adultes* de 1984. Deux lectures, complémentaires, peuvent être faites de cette réforme. La première permet de regarder l'*Énoncé* comme une réponse à la Commission Jean, sans par ailleurs donner suite à ses principales recommandations concernant l'éducation des adultes. Il mettait en effet surtout l'accent sur les besoins éducatifs de la main-d'œuvre, et moins sur les adultes en général. Qui plus est, la mission de services donnée au MEQ, face au nouveau ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP), laissait présager que des pans entiers de l'éducation des adultes seraient pratiquement délaissés à la longue, comme l'a souligné à maintes reprises l'ICEA. La deuxième lecture présente la réforme, par-delà une volonté autonomiste du Québec, comme une adaptation des structures de formation de la main-d'œuvre à la politique nationale de formation du ministre Axworthy inscrite dans les Accords que le Québec avait signé en 1982.

Par la suite, devant la nouvelle politique fédérale de l'emploi (1985) qui, rappelons-le, apparaissait comme « un coup de force d'Ottawa », et l'Entente Canada-Québec qui y était rattachée en visant l'intégration en emploi des personnes à l'aide sociale, le gouvernement québécois poussa son effort de recadrage face à la formation de la main-d'œuvre. Il ajouta son propre programme de soutien à la formation en entreprise (1985), qui était surtout destiné aux PME, et il réforma, dans la controverse, son système de sécurité du revenu avec la Loi 37 sur l'aide sociale (1989) qui venait, entre autres, accroître les contrôles sur les individus et instaurer des pénalités pour les personnes aptes sur l'aide sociale, en chômage de longue durée, qui refusaient de s'inscrire dans des mesures d'intégration, dont la formation offerte en établissement d'enseignement et dans les milieux communautaires.



Toutefois, même si les tendances lourdes concernant la formation en établissement – soit le réseau scolaire public – se trouvaient inscrites dans les orientations fédérales depuis 1982, c'est l'Entente Canada-Québec de 1987 qui marque le tournant décisif. Elle fut déterminante et constitua de fait un véritable *électrochoc* pour les institutions publiques d'enseignement, dont les cégeps. En effet, elle abolissait graduellement les achats directs de programmes complets de formation déjà en décroissance, le Québec ayant bataillé pour moduler dans le temps le retrait du Fédéral. Elle sortait ainsi encore plus le MEQ du champ de la formation continue de la main-d'oeuvre jusqu'alors responsable de la gestion des budgets fédéraux, pour la transférer au MMSRFP. Ce faisant, l'Entente exerçait une pression sans précédent sur les institutions scolaires afin qu'elles remplacent la formation standardisée par des formations sur mesure. C'était clair. Le Fédéral ferait dorénavant et de plus en plus des achats indirects de formation, non plus en transitant par le MEQ comme auparavant, mais par l'intermédiaire des entreprises en leur versant les sommes et en les chargeant d'exprimer directement leurs demandes aux établissements privés ou publics d'enseignement (Paquet, 1993, p. 246-249).

La décennie 1990 consacra *le virage main-d'oeuvre* en éducation et en formation des adultes du gouvernement québécois. Cette phase est, de loin, la plus significative de sa volonté affirmative dans son champ de juridiction quant à la formation et au développement de sa main-d'oeuvre. On peut retracer deux moments forts durant cette période marquée par une importante réforme législative.

Le premier a eu lieu au début des années 1990, dans la foulée de la Commission Bélanger-Campeau sur l'avenir du Québec dans le cadre de la fédération canadienne. Une rare unanimité régna un temps quant à l'autonomie du Québec dans le dossier de la formation professionnelle des adultes – comme on appelait alors la FC – qui devrait couvrir, au dire même du Conseil du Patronat du Québec « l'immigration, la main-d'oeuvre et la politique familiale » (dans Bérubé, 2002, p. 8). Ce fut la reconnaissance des acteurs du marché du travail qui reste inédite au Québec par la place et le rôle qu'ils ont joué dans le cours des événements. On l'a dit, depuis la CÉFA, les représentants des entreprises et des syndicats voulaient des lieux pour affirmer leurs besoins éducatifs quant à la main-d'oeuvre et également, des leviers pour agir en ce sens. Le gouvernement libéral leur fournit un tel levier. La réforme Bourbeau, après l'instauration d'un crédit d'impôt aux entreprises offrant de la formation à leur main-d'oeuvre, donna aux acteurs du marché du travail une véritable autonomie décisionnelle en partenariat avec l'État par la création de la *Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre* (SQDM) en 1992, suite à son *Énoncé de politique sur le développement de la main-d'oeuvre - Partenaires pour un Québec compétent et compétitif* (1991). Le Québec prenait aussi les chemins de la compétence, décodant les lignes de force du rapport de Grandpré (1989) et réagissant rapidement à la Politique fédérale de mise en valeur de la main-d'oeuvre (1989).

Un autre moment fort, à partir de 1995, consacra la volonté d'affirmation du Québec face au gouvernement central. Plusieurs dispositifs, politiques et mesures législatives, sont alors mis en place pour soutenir le développement et la formation de la main-d'oeuvre, non seulement au niveau national, tel la Loi 90 sur le développement de la formation de la main-d'oeuvre, mais également aux niveaux sectoriel et régional. Ainsi, en 1995, le Québec s'est doté d'une *Politique active du marché du travail* pour à la fois s'opposer et s'arrimer à celle du gouvernement fédéral. Il a également adopté la *Loi sur le développement de la formation de la main-d'oeuvre* (1995), appelée aussi Loi 90 ou *Loi du 1%*, à laquelle est toujours rattaché le Fonds national de formation de la main-d'oeuvre, afin de promouvoir l'implantation d'une culture de la formation continue au sein des entreprises québécoises.

La Loi 90 est la première législation au Québec qui visait explicitement l'implantation d'une culture de la formation continue dans les entreprises québécoises<sup>52</sup>. Elle fut et demeure une grande avancée en ce domaine, quoi que certains puissent en dire et malgré l'action récente du gouvernement Charest qui en a réduit la portée<sup>53</sup>. C'est dans le cadre de cette loi qu'a été élaborée une *Politique de l'intervention sectorielle* (1996) encadrant l'action de comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO)<sup>54</sup> dont la nature est essentiellement de favoriser la concertation entre les acteurs du marché du travail dans le domaine du développement et de la formation de la main-d'œuvre. C'est dans le cadre de cette loi également qu'a été mis sur pied le *Régime d'apprentissage en milieu de travail* (1996) qui visait les jeunes ; faute de candidats, il a été finalement abandonné. Un nouveau dispositif a été élaboré, plus près du régime de qualification qui existait auparavant. Il intègre l'apprentissage, certes, mais a une couverture plus large concernant le développement des compétences. Comme son nom l'indique, il se veut un *Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences* (2000). Tous ces dispositifs prennent l'allure d'une troisième phase dans le *virage main-d'œuvre*, d'autant plus qu'ils seront complétés par la signature, en 1997, de l'Entente Canada-Québec relative au marché du travail qui consacre en partie le rapatriement de la gestion de la main-d'œuvre au Québec. Cette phase est donc marquée par l'adoption de plusieurs lois et politiques et par la mise en place de dispositifs visant à implanter une culture de la formation continue au Québec<sup>55</sup>.

Dans le cadre des nouvelles règles du jeu définies par la mise en place de la Réforme Axworthy, les gouvernements fédéral et québécois ont entrepris des négociations pour modifier l'entente sur la main-d'œuvre de 1987. Suite à la l'annonce du Fédéral de se départir de la formation de la main-d'œuvre, le Québec entendait bien « rapatrier » l'ensemble des éléments liés à la gestion et à la formation de la main-d'œuvre<sup>56</sup>. À cet effet, la ministre Harel, invoquant la responsabilité étatique face à la population, procéda à une réorganisation en profondeur du dispositif législatif et institutionnel relatif à la gestion de la main-d'œuvre<sup>57</sup>. D'une part, pour avoir une capacité d'intervention auprès de la main-d'œuvre en emploi et sans emploi, le Québec jumelait deux mandats au sein du nouveau ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) : la formation continue de la main-d'œuvre et le soutien aux personnes à l'aide sociale<sup>58</sup>. D'autre part, en adoptant en 1997 la *Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité*

---

<sup>52</sup> Jusqu'à la fin de 2003, la Loi 90 obligeait toutes les entreprises ayant 250 000 \$ et plus de masse salariale à investir 1% dans la formation de leurs personnels. À défaut de les utiliser, les employeurs devaient retourner les sommes non investies dans le Fonds national de formation de la main-d'œuvre (FNFMO), servant à la promotion et au soutien de la FC dans les entreprises.

<sup>53</sup> À son arrivée au pouvoir, le gouvernement Charest a édicté une nouvelle réglementation sur la détermination de la masse salariale qui est entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 2004. Cette réglementation vient exempter les entreprises ayant moins de 1 M \$ de masse salariale de l'obligation d'investir le 1% pour la formation. Elle soustrait 70% des 36 000 entreprises assujetties, soit 25 000 d'entre elles, alors qu'une très forte majorité (85%) investit déjà directement (Bélanger et Al., 2003). En fait, la récente action gouvernementale a pour effet d'affaiblir considérablement l'application de cette Loi et ce, sans prendre en considération les derniers bilans et les projets pilotes qui visaient à résoudre certains irritants administratifs.

<sup>54</sup> Il existait, au moment de l'étude, 26 Comités sectorielles de main-d'œuvre au Québec regroupant pour l'essentiel les acteurs du marché du travail et certains partenaires concernés. Signalons aussi l'existence de deux Comités d'adaptation de la main-d'œuvre (personnes handicapées et personnes immigrantes) et de quatre Comités aviseurs (jeunes, femmes, travailleurs et travailleuses de 45 ans et plus, personnes déjudiciarisées).

<sup>55</sup> Voir le tableau qui clôture cette section.

<sup>56</sup> De fait, le gouvernement fédéral a refusé de transférer plusieurs aspects de la gestion et de la formation de la main-d'œuvre dans la mesure où il voulait conserver la mainmise sur la gestion du fonds de l'assurance-emploi.

<sup>57</sup> Il faut se rappeler que la réorganisation du dispositif était faite pour « accueillir » la future entente Canada-Québec sur la main-d'œuvre qui marquait le retrait du fédéral de la formation de la main-d'œuvre et annonçait un important transfert budgétaire vers le Québec à long terme. L'entente prévoyait que le Québec est appelé à rendre des comptes au fédéral en terme financier. Le gouvernement québécois était bien prêt à laisser les acteurs du marché du travail à gérer la rareté budgétaire, mais non la « manne » que représentait l'entente à venir.

<sup>58</sup> Parallèlement à l'adoption de la Loi 150 sur le dispositif législatif en matière de main-d'œuvre, la ministre Harel (1997) faisait adopter une nouvelle politique de la sécurité du revenu (1997) axé sur les parcours d'insertion vers

et instituant la Commission des partenaires du marché du travail. (Loi 150), il enclenchait un nouveau processus dans la gestion de la main-d'œuvre québécoise. Cette décision fut loin de susciter l'unanimité, surtout parce qu'elle venait bouleverser un processus de partenariat et de concertation en formation de la main-d'œuvre qui commençait à peine à donner des fruits après une période d'ajustements entre les acteurs du marché du travail.

En effet, la Loi 150, en abolissant la SQDM, marquait un recul important sur au moins trois fronts. Sur le front du partenariat, les acteurs du marché du travail perdaient le contrôle décisionnel de l'organisme au profit du MESS qui, à défaut d'imposer la création d'un conseil consultatif, acceptait sous la pression une approche de co-gestion à l'intérieur d'un nouveau forum de concertation, la Commission des partenaires du marché du travail. Sur le front de la gestion de la SQDM, la responsabilité des activités opérationnelles qui était auparavant détenue par le conseil d'administration contrôlé par les acteurs du marché du travail, se retrouve sous l'autorité administrative d'Emploi-Québec, défini comme une entité autonome à l'intérieur du MESS et disposant de seize unités administratives régionales<sup>59</sup>. Sur le front régional, les Conseils régionaux des partenaires du marché du travail (CRPMT) sont affranchis face à l'instance centrale – auparavant le CA de la SQDM, mais leurs pouvoirs sont réduits au profit, d'abord, des Directions régionales relevant directement d'Emploi-Québec et du MESS, puis de 150 Centres locaux d'emploi (CLE) sur l'ensemble du territoire, qui détiennent une large marge d'autonomie au niveau local, tout en pouvant se concerter étroitement avec les Centres locaux de développement (CLD) créés suite à l'implantation de la nouvelle politique régionale du ministre Chevrette misant sur les partenaires de la société civile pour assurer le développement économique et social des collectivités locales et régionales. Bref, la réforme québécoise dans le domaine de la main-d'œuvre réinstaurait une approche centralisée au plan politique – bien que modulée au sein de la CPMT – mais déconcentrée au plan administratif dans une perspective d'intégration sectorielle et régionale.

Parallèlement, la ministre Harel (1997), alors au MESS, faisait adopter une nouvelle Politique de la sécurité du revenu (1997) qui misait sur l'insertion socioprofessionnelle des personnes en chômage de longue durée par la mise en place de diverses mesures actives, un volet portant sur la formation. Cette réforme posait la responsabilité de l'État québécois face au chômage de longue durée. Elle édictait aussi, pour faciliter la mise en œuvre de l'Entente Canada-Québec de 1997 qui confiait la gestion de la main-d'œuvre sans emploi au palier provincial, une Politique sur le recours aux ressources externes (1999), reconnaissant l'expertise et le rôle complémentaire des organismes communautaires à l'offre des services publics dans l'accompagnement des parcours d'insertion sur le marché du travail, en particulier certaines populations spécifiques (personnes handicapées, personnes immigrantes, personnes analphabètes, etc.). Le jumelage des politiques de main-d'œuvre et d'aide sociale au Québec est à signaler et s'inscrit entièrement dans la logique de la *Nouvelle gestion publique* et des réorientations fédérales dans le dossier de la main-d'œuvre. Emploi-Québec gèrera à la fois la politique d'aide sociale et les parcours vers l'emploi, ainsi que l'application de l'Entente Canada-Québec visant la main-d'œuvre en chômage. Une partie du volet de formation sera confiée au milieu communautaire, une autre financera l'achat de formation dans les établissements publics et privés d'enseignement, telles les AEC dans les cégeps.

---

l'emploi et arrimé à la Politique québécoise des mesures actives. La réforme reconnaissait la responsabilité étatique face au chômage et misait sur l'insertion socioprofessionnelle des personnes en chômage de longue durée par la mise en place de diverses mesures actives.

<sup>59</sup> À la SQDM, une seule et même personne assumait la présidence du Conseil d'administration et la direction des activités opérationnelles et des ressources humaines de l'organisme. La réorganisation a scindé ces deux fonctions : la CPMT est dotée d'une présidence et Emploi-Québec est dirigé par un haut fonctionnaire qui a le statut de sous-ministre et est directement rattaché au ministre responsable du MESS.

En somme, dès le milieu des années 1980, le rôle stratégique du ministère de l'Éducation du Québec dans le champ de la formation de la main-d'œuvre commença à être sérieusement remis en question. Par-delà les revendications du Québec dans le domaine de la main-d'œuvre, c'est aussi au regard des orientations fédérales quant à la relation formation-emploi que le gouvernement québécois a créé un nouveau ministère de la « Main-d'œuvre » qui détient depuis lors, sous ses différentes appellations, la maîtrise d'œuvre de la FC de la main-d'œuvre au Québec. Au début des années 1990, le Québec instaure des mesures incitatives pour favoriser le développement de la formation sous la forme de crédits d'impôt et met en place la SQDM fondée sur une approche partenariale. À partir du milieu des années 1990, deux grands dispositifs législatifs viennent encadrer la gestion de la main-d'œuvre au Québec : d'une part, la Loi 90 avec sa réglementation, la Politique de l'intervention sectorielle et la Politique active du marché du travail et, d'autre part, la Loi 150 qui crée Emploi-Québec comme entité autonome au sein du MESS et institue la Commission des partenaires du marché du travail. Cette loi, rappelons-le, a été adoptée en grande partie dans la perspective de la gestion de l'Entente Canada-Québec relative au marché du travail (1997) orientée vers la réduction du nombre de personnes prestataires de l'assurance-emploi et de l'aide sociale. Si ce n'est pour contrer l'intervention massive du Fédéral dans les champs de compétences provinciales, mais du moins pour contenir et l'infléchir selon ses propres intérêts et priorités, le Québec a été amené à revoir l'ensemble de ses dispositifs législatifs et administratifs en matière de développement et de formation de sa main-d'œuvre ainsi que ses différentes missions dans le champ de l'éducation des adultes. Il y a privilégié le pôle de la main-d'œuvre d'une manière qui semble irrévocable à partir de 1984 et ce notamment, au regard du financement fédéral.

Bref, l'évolution de la FC, et plus spécifiquement de la formation de la main-d'œuvre dans les réseaux publics d'enseignement au Québec, est largement tributaire depuis les vingt dernières années de l'émergence d'un nouveau compromis social. Celui-ci n'a jamais cessé de susciter la création de nouveaux dispositifs de régulation dans le champ de la FC de la main-d'œuvre, tels la Loi 90, la SQDM et la CPMT, Emploi-Québec avec ses Centres locaux d'emploi, les Comités sectoriels de main-d'œuvre, etc.

## ENCADRÉ I

### L'État canadien, le marché du travail et la formation de la main-d'œuvre<sup>60</sup> (Gouvernement fédéral, 1960-2002)

#### Période d'élaboration et de mise en œuvre du cadre juridique et administratif (1960-1972)

- § Gouvernement du Canada (1960), *Loi sur l'assistance à la formation technique et professionnelle*
- § Gouvernement du Canada (1967), *Loi sur la formation professionnelle des adultes et instituant le Programme de formation de la main-d'œuvre du Canada*
- § Conseil économique du Canada (1971), *L'État et la prise de décisions. Application aux politiques de développement des ressources humaines*
- § Conseil économique du Canada (1971), *Pénuries et carences. Travailleurs qualifiés et emplois durant les années 1980*

#### Période de révision des orientations et politiques (1973-1983)

- § Commission d'enquête (1978), *Le congé-éducation et la productivité.*
- § Groupe de travail parlementaire sur les perspectives d'emploi pour les années 80 (1981), *Du travail pour demain. Les perspectives d'emploi pour les années 1980* (Rapport Allmand) ;
- § Groupe d'étude sur l'évolution du marché du travail (1981), *L'évolution du marché du travail dans les années 1980* (rapport Dodge) ;
- § Conseil consultatif canadien de l'emploi et de l'immigration (1982), *Répercussion des techniques nouvelles sur l'emploi* ;
- § Conseil économique du Canada (1982), *Le fonctionnement du marché du travail* ;
- § Gouvernement du Canada (1982), *Les compétences de demain. Nouveau programme national de formation* (la politique Axworthy) ;
- § Gouvernement du Canada (1982), *Loi nationale sur la formation créant la Caisse d'accroissement des compétences professionnelles* ;
- § Groupe de travail sur le congé de perfectionnement (1983), *Apprendre à gagner sa vie au Canada.*

#### Période de réajustement et de consolidation (1984-1993)

- § Jury national consultatif sur le congé de perfectionnement (1984), *Apprendre. Un défi pour la vie* ;
- § Commission royale d'enquête sur l'union économique et les perspectives de développement du Canada (1985), *Le Canada : État, société et économie* (rapport McDonald) ;
- § Gouvernement du Canada (1985), *La planification de l'emploi. Pour réaliser notre plein potentiel* ;
- § Conseil économique du Canada (1987), *Le recentrage technologique. Innovations, emplois, adaptations* ;
- § Gouvernements du Canada et du Québec (1987), *Accord Canada-Québec sur la formation en établissement* ;
- § Conseil consultatif sur l'adaptation (1989), *S'adapter pour gagner* (rapport De Grandpré).
- § Gouvernement du Canada (1989), *Énoncé de politique sur une stratégie de mise en valeur de la main-d'œuvre.*

#### Période de réorganisation et de régionalisation de la relation formation – emploi (1994-2002)

- § Conseil économique du Canada (1990), *L'emploi au futur* ;
- § Gouvernement du Canada (1990), *Réforme du Régime de l'assurance-chômage* ;
- § Création de la Commission de mise en valeur de la main-d'œuvre (CCMMO -1991) ;
- § Conseil économique du Canada (1992), *Les chemins de la compétence : Éducation et formation professionnelle au Canada* ;
- § Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre (1993), *Rapport de la CCMMO sur le plan de 1994 pour l'utilisation des fonds de l'Assurance-chômage à des fins productives* ;
- § Développement des ressources humaines Canada (1994), *La sécurité sociale dans le Canada de demain : document de travail* ;
- § Groupe de travail sur la transition vers l'emploi (1994), *Assembler les pièces du casse-tête. Pour un système cohérent de transition vers l'emploi au Canada* (réforme Axworthy) ;
- § Commission royale sur l'éducation (1994), *Pour l'amour d'apprendre* ;
- § Gouvernement du Canada (1996), *Nouveau Régime de l'assurance-emploi* (réforme Matin) ;

<sup>60</sup> Voir la note infrapaginale 36.

## ENCADRÉ II

### L'État québécois, le marché du travail et la formation de la main-d'œuvre<sup>61</sup> (Gouvernement du Québec, 1980-2002)

#### Période d'élaboration et de mise en œuvre du cadre juridique et administratif (1960-1972)

- § Comité d'étude sur la formation technique et professionnelle (Rapport Tremblay) (1962)
- § Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent) (1963-1966)
- § Comité d'étude sur la formation des adultes (Comité Ryan) (1964)
- § Création du ministère de l'Éducation (1964)
- § Création des collèges d'enseignement général et professionnel (1967)
- § Création du ministère du Travail et de la Main-d'œuvre (1968)
- § Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'œuvre (1969)

#### Période de révision des orientations et politiques (1973-1983)

- § Commission d'étude sur la formation des adultes (1982), *Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente* (rapport de la Commission Jean, ou CÉFA) ;
- § Création des 12 Centres spécialisés, devenus depuis les Centres de transfert technologique (1983)<sup>62</sup>

#### Période de réajustement et de consolidation (1984-1993)

- § Gouvernement du Québec (1984), *Plan d'action gouvernementale de relance de l'économie et de l'emploi* ;
- § Ministère de l'Éducation (1984), *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes* ;
- § Création du ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP, 1984) ;
- § Réactivation des Commissions de formation professionnelle (1984)
- § Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (1985), *Programme de soutien à la formation en entreprise* (destiné aux PME) ;
- § Gouvernement du Canada et Gouvernement du Québec (1987), *Accord Canada-Québec sur la formation en établissement* ;
- § Gouvernement du Québec (1989), *Réforme du système d'Aide sociale* (loi 37).
- § Création de la *Conférence permanente sur l'adaptation de la main-d'œuvre* (1990) ;
- § Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (1991), *Énoncé de politique sur le développement de la main-d'œuvre. Partenaires pour un Québec compétent et compétitif* (réforme Bourbeau) ;
- § Gouvernement du Québec (1992), *Loi créant la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre* ;

#### Période de réorganisation et de régionalisation de la relation formation – emploi (1994-2002)

- § Gouvernement du Québec (1995), *Politique active du marché du travail* ;
  - § Gouvernement du Québec (1995), *Loi sur le développement de la formation de la main-d'œuvre* ;
  - § Gouvernement du Québec (1996), *Sommet sur l'Économie et l'Emploi* ;
  - § Gouvernement du Québec (1996), *Politique de l'intervention sectorielle - Se prendre en main* ;
  - § Ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu (1996), *Régime d'apprentissage en milieu de travail* ;
  - § Ministère de l'Éducation (1996), *Les États généraux sur l'éducation (1995-1996). Exposé de la situation* ;
  - § Gouvernement du Québec (1997), *La Loi créant le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et instituant la Commission des partenaires du marché du travail* ;
  - § Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (1997), *Un parcours vers l'insertion, la formation et l'emploi* (réforme de la sécurité du revenu) ;
  - § Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2000), *Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences* ;
- Ministère de l'Éducation et ministère de l'Emploi (2002), *Politique d'éducation des adultes et de formation continue*.

<sup>61</sup> Voir la note infrapaginale 36.

<sup>62</sup> On dénombrait 23 CTT en 1999 (Doray, 2000, p. 44; Doray et Hardy, 2003, p. 145) et 26 en 2005.

## **Les Accords Canada-Québec sur la formation des adultes et de la main-d'oeuvre<sup>63</sup> (Gouvernement fédéral et Gouvernement du Québec, 1967-2002)**

### **Période d'élaboration et de mise en œuvre du cadre juridique et administratif (1960-1972)**

§ Accords Canada-Québec sur la formation professionnelle des adultes et sur la formation des apprentis (1967)

### **Période de révision des orientations et politiques (1973-1983)**

§ Accord Canada-Québec sur une nouvelle formule de financement du programme de formation de la main-d'œuvre du Canada (1974)

§ Accords Canada-Québec sur la formation (1982)

### **Période de réajustement et de consolidation (1984-1993)**

§ Accord Canada-Québec sur la Planification de l'emploi (1985) – Sur la formation en établissement, l'adaptation de la main-d'œuvre et l'employabilité

§ Accord Canada-Québec sur la formation sur la formation en établissement (1987) Renouveler en 1992

### **Période de réorganisation et de régionalisation de la relation formation – emploi (1994-2002)**

§ Entente Canada-Québec de mise en œuvre relative au marché du travail (1997) – Renouveler en 2002

---

<sup>63</sup> Voir la note infrapaginale 36.

## **CHAPITRE 2**

**LES CÉGEPS ET « *LE VIRAGE MAIN-D'ŒUVRE* »**

**EN FORMATION CONTINUE**





## INTRODUCTION

Depuis une vingtaine d'années, les réorientations et les politiques fédérales ont été transposées dans les Ententes Canada-Québec, et c'est surtout du côté du ministère de l'Emploi que les changements ont été abordés jusqu'ici. Il est maintenant temps de voir comment le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) s'est repositionné peu à peu en formation continue (FC) et a soutenu ce qu'il est communément appelé « *le virage main-d'œuvre* » des cégeps en FC.

Le MEQ a traduit ses nouvelles orientations politiques dans le cadre de deux réformes successives qui se sont conjuguées de près aux revendications autonomistes de la Fédération des cégeps. La Réforme Robillard (1993) a initié le processus de décentralisation en élargissant la marge de manœuvre des cégeps dans le secteur de la FC en permettant la production d'attestations d'études collégiales (AEC) dans le cadre de programmes de DEC existants. La Réforme Marois (1997) a poussé plus loin le processus de décentralisation de la FC en acceptant l'autonomie des cégeps au moyen d'une complète déréglementation des AEC. En parallèle, des modifications substantielles dans les modes de financement de la FC dans les cégeps se sont opérées, en lien aux Ententes Canada-Québec dans le domaine de la formation de la main-d'oeuvre.

En effet, dans les années 1990, les orientations budgétaires de l'État québécois ont engendré d'importantes compressions du MEQ à tous les ordres d'enseignement (primaire, secondaire, post-secondaire). Les cégeps, comme tous les autres réseaux éducatifs, ont souffert considérablement de ces coupures dans la mesure où ils doivent garantir l'accès universel et gratuit aux études post-secondaires. Parallèlement à cette situation, la formation continue a connu une hausse de financement en provenance du ministère de l'Emploi, qui est venue suppléer en partie au désengagement du MEQ. Pour faire face à ce nouveau contexte financier, les cégeps se sont ajustés rapidement en remodelant leur offre de formation et leurs modalités organisationnelles dans le secteur de la formation continue.

Suite à l'Entente Canada-Québec de 1987, à la fois pour assurer leur survie financière et pour répondre à l'explosion d'un véritable marché de la formation, les cégeps ont procédé à des transformations organisationnelles en FC dès le tournant des années 1990. Trois changements d'importance les traduisent concrètement. Les Services d'éducation des adultes ont développé des Services aux entreprises qui ont pris de plus en plus de place à partir du milieu des années 1980. Une offre éducative de courte durée diversifiée et créditée s'est mise en place à la même époque sous la forme de Certificat d'études collégiales (CEC), de Diplôme de perfectionnement à l'enseignement collégial (DPEC) et l'Attestation d'études collégiales (AEC), avant que cette offre ne se concentre sur les AEC et ne connaisse un développement accéléré dans les années 1990. Un virage partenarial en FC avec les entreprises s'est implanté de manière de plus en plus active dans les cégeps.

Évidemment, les orientations académiques en FC dans les cégeps ont pris la route balisée par toutes ces orientations aux autres niveaux de cette réalité. Au regard de la nouvelle relation formation – emploi, elles s'établissent aujourd'hui sur l'existence prégnante de l'approche par compétences qui se conjugue aux normes nationales de rendement pour guider désormais la programmation académique des AEC. Pour les acteurs des cégeps, un tel rapprochement engendre d'ailleurs des tensions et des enjeux autour des AEC pour une FC certes certifiée, mais qui doit être aussi vraiment qualifiante et transférable pour les adultes.

Voilà les avenues de la problématique, traitée dans ce chapitre, qui se centre sur le *virage main-d'œuvre* des cégeps en formation continue (FC) afin de saisir l'offre grandissante d'attestations d'études collégiales (AÉC) depuis le début des années 1990. Elle se développe à travers les quatre principaux vecteurs de changement qui lui donnent sens, à savoir les orientations politiques du MEQ sous le signe de la décentralisation en FC, les orientations budgétaires de l'État sous le signe des compressions en éducation et d'un nouveau financement en FC, les transformations organisationnelles des cégeps sous le signe de la FC, et les orientations académiques sous le signe des AEC. Finalement, une définition de l'objet de recherche circonscrit au plus près cette réalité face à la « *la boîte noire* » des AÉC dans les cégeps. Il y est question de l'état actuel du cumul des connaissances sur les AEC, des enjeux autour des AEC, de l'interpellation du réseau des cégeps avant de préciser la question, l'idée centrale et les objectifs de recherche, ainsi que sa pertinence scientifique et sociale.

## 2.1 LES RÉFORMES POUR L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Le vaste champ de l'éducation des adultes a connu, depuis une vingtaine d'années environ, une profonde restructuration et ce, après une quinzaine d'années d'expansion et de consolidation inspirée notamment par les travaux du Comité Ryan sur l'éducation des adultes (1964) dont les conclusions ont été intégrées au Rapport Parent, tout comme celles du rapport du Comité sur la formation technique et professionnelle (Rapport Tremblay, 1962), qui ciblaient aussi en partie la formation des adultes<sup>64</sup>. À partir de la décennie 1980, dans les établissements d'enseignement des niveaux secondaire et collégial en particulier, de nouvelles orientations et politiques sont venues en effet remodeler entièrement les services d'éducation des adultes (SEA), modifiant à la fois la configuration des programmes, les modalités d'accès et les règles de financement (ICEA, 1994 ; CSE, 1996). L'essor grandissant qu'ont pris les formations de courte durée en formation professionnelle et technique (FPT) s'inscrit dans ce contexte général.

Au niveau collégial, le MEQ et les collèges ont misé sur la formation sur mesure et les AEC. Ils ont ainsi délaissé, au début des années 1990, les diplômes de perfectionnement à l'enseignement collégial (DPEC) et les certificats d'études collégiales (CEC) qui engendraient de la confusion face à l'offre de formation collégiale. Deux réformes, surtout, sont venues redéfinir le cadre réglementaire du développement des AEC dans le réseau collégial. Il s'agit de la Réforme Robillard relative aux collèges de 1993 et la Réforme Marois de l'éducation de 1997. Comme nous venons de le dire, ces réformes se situent dans un contexte de changement plus large en éducation. D'une part, le renouvellement de la volonté centralisatrice du Fédéral face aux provinces influence, dès 1984, non seulement la restructuration du champ de la formation de la main-d'œuvre – comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent –, mais aussi la dynamique proprement éducative en FPT, et en formation continue des adultes. D'autre part, elles s'inscrivent en conjonction avec d'autres politiques et réformes en éducation : l'*Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes* (1984), la *Réforme Ryan en formation professionnelle* (1986), les *Orientations et actions ministérielles en formation professionnelle et technique* (1993) et les *États généraux sur l'éducation* (1996).

---

<sup>64</sup> La mise sur pied du Comité sur la formation technique et professionnelle, présidé par Arthur Tremblay, répond directement à l'initiative du Gouvernement fédéral qui avait adopté, en 1960, la Loi sur l'assistance à la formation technique et professionnelle. Le Gouvernement du Québec avait donné son adhésion à cette Loi, ce qui lui a permis de percevoir entre 1960 et 1967 plus de 350 M\$ sur un total de 1,1 G\$ accordé par Ottawa, ce qui a permis au Québec de financer largement le développement des cégeps. En effet, « cette Loi de 1960 prévoyait la construction d'installations de formation technique et professionnelle et visait non seulement la formation améliorée des jeunes, mais aussi des adultes chômeurs et ceux qui étaient menacés de le devenir » (CEFA, 1982b :81, Annexe 4).

### 2.1.1 Le Projet d'éducation permanente (1984)

Nous l'avons déjà signalé, l'*Énoncé* de 1984, intitulé *Projet d'éducation permanente*, se voulait une réponse - jugée très partielle - au Rapport de la Commission sur l'éducation et la formation des adultes (CEFA, 1982), mais aussi une mise en phase avec les orientations de la Politique Axworthy énoncées dans *Les compétences de demain. Nouveau programme national de formation* (1982)<sup>65</sup>. Après des années de tensions entre le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu (MMSR) et le MEQ, l'*Énoncé* faisait du premier – auquel sera ajoutée la responsabilité de la formation professionnelle (FP) – le maître d'œuvre de la formation professionnelle des adultes, reléguant le MEQ à une mission de service en éducation des adultes. Le changement est d'importance dans la mesure où le gouvernement du Québec renonçait à son principal argument face à l'invasion fédérale, à savoir que la formation de la main-d'œuvre faisait partie de l'Éducation et, ce faisant, était entièrement de juridiction provinciale. Ce sera le MMSRFP qui négociera désormais avec le gouvernement fédéral en matière de formation de la main-d'œuvre. Dans son bilan dix ans plus tard, l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA) considère que « tout se passe comme si l'éducation des adultes ne faisait plus partie de la mission du ministère de l'Éducation », et parle même d' « un véritable démantèlement tranquille de l'éducation des adultes » (ICEA, 1994 :46).

De la même façon, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) porte un jugement sévère face au « projet d'éducation permanente » de 1984. Selon lui, les politiques et les programmes des gouvernements canadien et québécois – décrits dans le chapitre précédent – sont « trop exclusivement marqués par l'approche économique de la formation » (1996 :56)<sup>66</sup>. Le CSE énumère les effets concrets et structurants de ce virage québécois :

*Au Québec, ce changement de direction (...) s'est traduit par une réforme en profondeur de la formation professionnelle, par des politiques éducatives orientées vers la réinsertion rapide sur le marché du travail des personnes bénéficiaires d'aide sociale, par une planification et une organisation de la formation professionnelle et technique centrées sur l'approche par compétences et la formation sur mesure et, enfin, par une diminution des programmes et des ressources financières pour les activités éducatives en formation populaire et en formation générale à temps partiel.*  
(CSE, 1996 :56-57)

### 2.1.2 L'influence de la Réforme Ryan (1986)

La Réforme Ryan se situe dans la trajectoire initiée par cet *Énoncé* de 1984, bien que son objectif premier soit la revalorisation de la formation professionnelle. Rappelons que celle-ci était décrite, depuis les années 1970, comme une « voie de garage » pour les élèves en difficulté en n'offrant pas de réels débouchés vers l'emploi; les jeunes privilégiant par ailleurs la formation technique, plus qualifiante. D'après Doray (2000), une triple stratégie animait la Réforme, à savoir une élévation de la norme scolaire par l'ajout d'années de formation avant l'admission aux études professionnelles, une réforme des programmes selon l'approche par compétences, et une plus grande participation des acteurs économiques aux instances de consultation et de décision en matière de programmation (:45-46). En réalité, selon Doray et Hardy (2003) « cette

<sup>65</sup> D'ailleurs, au regard des transformations du marché du travail et de la crise économique qui sévissait alors, la CEFA partageait les orientations avancées par le Fédéral en matière de développement et de formation de la main-d'œuvre, tout en situant toutefois ses recommandations en fonction des priorités du Québec ainsi que dans une perspective d'éducation permanente.

<sup>66</sup> Selon Doray (1995, 2000), cette approche économique se traduit par une professionnalisation du champ éducatif.

réforme insiste sur le développement des relations éducation – entreprise aux niveaux local, régional et national afin d'améliorer l'adaptation de la formation à l'évolution du marché du travail » (:145). Fort attendue, la réforme Ryan a influencé le développement de la formation technique, entre autres la planification des programmes selon l'approche par compétences. Elle annonce aussi un plus grand rapprochement entre les cégeps et les acteurs socioéconomiques.

Toutefois, le Plan Ryan n'a pas eu le succès escompté. Les effectifs n'ont pas cessé de chuter, les jeunes n'optant toujours pas pour la formation professionnelle. En 1988, le plan a connu une première série de modifications. Payeur (1991), dans son étude sur la formation professionnelle, est d'avis « qu'[elles] viennent biaiser considérablement le sens initial de la réforme », abaissant les seuils d'accès à la formation et éliminant « tous les éléments de formation générale des programmes de certificat en enseignement professionnel » (:82). Ce dernier point met en lumière un élément déjà présent dans le Plan, mais dont toute l'importance ressort. Celui-ci ajoutait que « désormais, le secteur professionnel est soumis à un régime indépendant de celui du secteur général » (:83), ouvrant ainsi la porte à un retour des écoles de métiers sous la forme des centres spécialisés en formation professionnelle. Dans les cégeps, au cours de la décennie 1990, les modalités de financement aidant, la FC délaissera les cours hors programme – de la formation générale – et évincera le peu qu'il y a des formations générales de courte durée.

Par ailleurs, en 1988, le gouvernement affirme le droit des adultes à l'éducation dans la Loi de l'instruction publique. Il s'agit de la reconnaissance formelle du droit à l'éducation et à la gratuité des services éducatifs pour les adultes. La Loi reconnaît le mandat d'offre de services aux adultes pour les commissions scolaires avec un statut légal aux Centres d'éducation des adultes. Il n'établira le nouveau régime pédagogique pour la formation professionnelle pour les adultes qu'en 1994. Au même moment, le MEQ entreprend alors l'intégration des jeunes et des adultes en formation professionnelle (ICEA, 1994 :84-85). En intégrant à la fois les «adultes» de 16 ans et la main-d'œuvre qui veut se perfectionner, il gomme ainsi la spécificité des adultes en formation (CSE, 1996 :29). Au niveau collégial, le MEQ agit d'une autre façon pour arriver au même résultat, en procédant à l'effacement de la distinction entre jeune et adulte. En effet, les notions d'étudiant «régulier» et « adulte » seront remplacées par celles d'étudiant « à temps complet » et « à temps partiel » (CSE, 1996 :33).

### **2.1.3 La Réforme Robillard relative aux collèges (1993)**

Du point de vue des institutions publiques d'enseignement, l'année 1993 marque un tournant majeur. Le MEQ et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) exposent de nouvelles orientations et actions ministérielles en FPT sous le titre : *Investir dans la compétence*. Ce plan vise, pour l'essentiel, trois cibles : une meilleure intégration de la FPT, l'amélioration de l'accès à cette formation et le resserrement des liens avec les partenaires socioéconomiques (ICEA, 1994 :84). Au niveau secondaire, le Plan Ryan ne donnant toujours pas les résultats prévus, le MEQ abandonne l'élévation de la norme scolaire au profit de la diversification des enseignements. Cette stratégie se trouvera, en 1995, au coeur du Rapport du Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle (Rapport Pagé). Ses conclusions sont entérinées, en 1996, par les États généraux sur l'éducation.

Au niveau collégial en 1992, à l'occasion des vingt-cinq ans des cégeps, le gouvernement québécois suscite un grand débat public sur l'enseignement collégial. La publication d'un plan spécifique pour les collèges l'année suivante, *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle*.

*Orientations d'avenir et mesures de renouveau*, annonce une réforme majeure<sup>67</sup>. La ministre Robillard du MESS refait alors «le choix du collègue québécois » (MESS, 1993 :9). La réforme, qui se déploiera sur plusieurs années, reprend les lignes de fond de l'énoncé *Investir dans la compétence*, telles la production d'une carte intégrée des programmes de la FPT et l'établissement d'un partenariat plus étroit entre les collèges et les entreprises, entre autres par la mise en place de stages de fin d'études et la promotion de la formation en alternance. Au niveau national, le cadre administratif assurant la planification des programmes est révisé afin de «dépasser la crise de légitimité de l'offre de formation» (Doray et Hardy, 2003 :152). Trois dispositifs sont alors instaurés. Il y a eu la création du Comité national des programmes de l'enseignement professionnel et technique, la révision du processus de création et de modification des programmes, fondée sur l'approche par compétences, et la reconnaissance des comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO) comme représentants officiels des milieux de travail, en vertu d'un protocole entre le MEQ et la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM). (Doray, 2003 :145-147, 151-152, MESS, 1993).

Deux autres éléments de réforme méritent l'attention. Il s'agit de la plus grande autonomie locale qui est octroyée aux collèges et de la transformation en profondeur de l'offre de formation dans les services de l'éducation permanente ou formation continue. Ces deux éléments, conjugués à l'utilisation de l'approche par compétences comme mode de planification des programmes, permettent de cerner de façon plus immédiate la question particulière de l'offre des attestations d'études collégiales (AEC) à compter de 1993. Rappelons que la Fédération des cégeps avait fait pression sur le MESS pour obtenir une autonomie élargie au niveau local, consciente que le retrait du gouvernement fédéral dans l'achat direct de formation nécessitait une « adaptation » immédiate des cégeps, surtout du secteur de la formation continue, à la nouvelle dynamique de marché de la formation qui se développait au Québec. L'adoption de la Loi 90 en 1995 sur la formation de la main-d'œuvre viendra d'ailleurs renforcer la dynamique concurrentielle des établissements publics et privés d'enseignement. La Réforme Robillard répond en partie aux attentes de la Fédération des cégeps. On y retrouve la possibilité de définir une part plus grande des contenus de DEC – rendue plus facile grâce à l'approche par compétences –, l'abolition de Commission pédagogique et la création d'une Commission des études dont le mandat est davantage centré sur la gestion des programmes, la délégation possible du pouvoir ou l'habilitation de décerner le DEC qui demeurerait un diplôme ministériel – qui n'a pas été mise en force –, ainsi que la possibilité d'octroyer des AEC pour des programmes d'établissement en formation continue (MESS, 1993 :25-28).

En autorisant les collèges à décerner des AEC d'établissement pour des formations locales, la Réforme Robillard constitue le premier jalon d'une décentralisation des responsabilités du ministère vers le local. D'une part, elle cherche explicitement à accroître la marge de manoeuvre des cégeps qui leur permet de répondre plus rapidement et d'adapter plus facilement l'offre de formation technique aux besoins du marché du travail. D'autre part, elle vient simplifier considérablement l'offre de formation continue. Elle abolit les programmes conduisant à un CEC et à un DPEC qui étaient des programmes ministériels sanctionnés par un diplôme d'État. À côté des programmes de DEC, elle ne garde que les AEC qui étaient déjà des formations d'établissement sanctionnées localement. De plus, deux prescriptions nouvelles s'ajoutent. La première renforce l'autonomie locale en enlevant l'obligation aux collèges de demander une autorisation ministérielle avant d'ouvrir une AEC; la seconde force les collèges à ne développer

---

<sup>67</sup> Dans son Cahier d'orientations en vue du Forum sur l'enseignement collégial : *Un cégep résolument ancré dans l'enseignement supérieur* (2004), la Fédération des cégeps inscrit sa position dans « le prolongement direct de la réforme de l'enseignement collégial qui a amené les cégeps, en 1993, à se reconfigurer en profondeur » (: 5-6). Cette réforme était, selon elle, un premier pas vers l'autonomie des cégeps en lui accordant une marge de manoeuvre locale pour gérer leurs programmes.

des AEC que dans leurs seuls champs d'expertise, traduit dans des programmes de DEC autorisés par le MESS, à moins d'ententes entre collèges (MESS, 1993 :24). Par ailleurs, à la base de la réforme, le document ministériel, *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle*, s'avère extrêmement lourd de conséquences pour les adultes au niveau collégial. En effet, la ministre Robillard renvoie l'offre de formation à temps partiel – sauf celle financée par Emploi-Québec – à la responsabilité des collèges qui doivent avoir les moyens de l'établir sans trop compter sur les ressources restreintes de l'État (Op. cit. :25). Par conséquent, la réforme est venue fermer en pratique la porte des collèges aux milliers d'adultes qui, désormais, ne pouvaient plus avoir accès à la formation à temps partiel, souvent générale, sans ce financement soutenu auparavant par l'État.

#### 2.1.4 La Réforme Marois en éducation (1997)

Au lendemain des États généraux sur l'éducation, la ministre Marois a initié une nouvelle réforme au MEQ, *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. La Réforme Marois couvre tous les ordres d'enseignement et son calendrier de réalisations s'étira sur plusieurs années. Globalement, cette réforme misait sur la réussite scolaire qui mènera aux contrats de performance, entre autres au niveau collégial, et elle accentuait le processus de décentralisation vers le local en donnant plus d'autonomie à l'école au secondaire par un nouveau partage de responsabilité entre l'école, la commission scolaire et le ministère, et en accroissant les responsabilités des collèges au plan éducatif. De façon plus précise, elle a intensifié la réforme de la FPT amorcée en 1993 ; elle a renforcé la diversification des voies d'accès à la formation professionnelle ; elle a favorisé l'harmonisation en FPT ; elle a encouragé une meilleure adéquation entre la formation et les exigences d'emploi ; et elle a soutenu le développement de l'alternance études – travail<sup>68</sup> (Doray & Hardy, 2003 :147, MEQ, 1997). Enfin, la ministre Marois a annoncé l'élaboration d'une politique de formation continue. Cette politique ne verra finalement le jour qu'en 2002, grâce à la pression maintenue des acteurs de l'éducation et du travail, notamment de l'ICEA et la Commission des partenaires du marché du travail.

Dans le champ particulier de la formation continue, la Réforme Marois est venue élargir de façon considérable la marge de manœuvre des collèges en déréglant encore plus la formation menant à une AEC, en modifiant la Loi des cégeps<sup>69</sup> (1997) et le Régime pédagogique des études collégiales<sup>70</sup> (1998). À partir de ce moment-là, les cégeps ont pu développer des AEC dans tout domaine de formation où il existe un DEC, le MEQ levant l'obligation d'obtenir son autorisation avant d'établir et de mettre en oeuvre de tels projets. De plus, tout en maintenant son soutien financier aux collèges pour l'offre d'AEC, le ministère a permis aux cégeps le démarrage d'AEC en les autofinçant par les droits prélevés auprès des usagers (MEQ, 1997 :27). Cela donnait alors aux cégeps un accès à de nouvelles sources de financement en provenance, non seulement des individus, mais également des entreprises et des ministères et organismes gouvernementaux comme Emploi-Québec.

---

<sup>68</sup> À la fin des années 1980, le gouvernement fédéral instaura un programme de financement de la formation en alternance dont les cégeps et les commissions scolaires commenceront à se prévaloir à compter du début des années 1990 (Doray, 2000 :56-57). Comme la formation sur mesure, ce programme traduit sous une autre forme le rapprochement école – entreprise.

<sup>69</sup> Gouvernement du Québec (1997). *Projet de loi no. 166 : Loi modifiant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et d'autres dispositions législatives*. Québec, Les Publications du Québec, 14 p.

<sup>70</sup> Ministère de l'Éducation (1998). *Règlement sur le régime des études collégiales : loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*. Québec, Gouvernement du Québec, Édition révisée, 9 p.; Fédération des cégeps (2000).

## 2.2 LES CÉGEPS ET LES CHOIX BUDGÉTAIRES DE L'ÉTAT

Comme la plupart des ministères à vocation sociale au Québec, celui de l'éducation a connu des compressions budgétaires massives au cours de la décennie 1990, particulièrement à partir de 1996 où le gouvernement a entamé sa course vers « l'atteinte du déficit zéro ». Toutefois, dès les années 1980, le gouvernement du Québec avait déjà amorcé une diminution relative des budgets alloués aux cégeps. Rappelons les faits marquants de ces deux décennies.

### 2.2.1 Les compressions budgétaires dans les cégeps

Déjà dans son rapport de 1982, la Commission Jean faisait état d'une baisse du financement en éducation des adultes. Elle soulignait alors une chute plus importante dans le réseau collégial (8,3 %) que dans les commissions scolaires (7,8 %) pour l'année 1979-1980 qui totalisait une baisse réelle de 9 millions de dollars, sans compter les pertes relatives à l'accroissement du volume d'activités (:645). La modification des règles de financement de l'éducation des adultes a eu pour effet d'entraîner une baisse réelle et continue du financement tout au long des années 1980. Le CSE a confirmé cet état de fait dans un avis sur l'enseignement supérieur. Il montre que « depuis 1980 [jusqu'au début des années 1990], les cégeps ont subi des réductions importantes de subventions » (CSE, 1992 :155). En effet, tout au long de cette période, même si le financement des cégeps augmentait en chiffres absolus et en dollars constants, leurs subventions ont été à peu près stables, alors que les dépenses budgétaires du Québec augmentaient de 10,3 %, et même, leur pourcentage a même diminué par rapport à ces dépenses et par rapport au pourcentage du PIB. L'ICEA fait le même constat dans son état de situation sur l'éducation des adultes en 1994, *Apprendre à l'âge adulte*.

*Au cours de la période 1985 – 1990, les sommes investies par le Québec (MESS et MMSRFP) dans l'enseignement collégial n'ont pas augmenté. Par surcroît, sans les programmes fédéraux, le financement public consacré à l'éducation des adultes serait [en 1994] inférieur à ce qu'il était en 1985 –1986. (ICEA, 1994 :98)*

À vrai dire, dans la deuxième moitié de la décennie 1980 et le début de la suivante, la réduction budgétaire en ÉFA au Québec résulte surtout de la réorientation des politiques fédérales et québécoises en faveur de la formation de la main-d'œuvre. Le CSE se penche longuement sur la question dans son avis de 1994 sur le financement de l'éducation des adultes. Premièrement, il indique

*[qu'] on assiste [depuis quelques années] à une réduction des budgets pour répondre aux besoins de la main-d'oeuvre et aux autres volets de l'éducation des adultes, tant au MMSRFP qu'au MEQ et au MESS [priorisant plutôt les besoins en main-d'oeuvre pour les entreprises]. En réduisant les achats directs, le gouvernement fédéral, d'une part, réduit les budgets pour la formation générale à temps complet et, d'autre part, élimine les subventions pour toute formation à temps partiel (CSE, 1994 :5).*

Deuxièmement, les visées du MMSRFP relative à la formation de la main-d'oeuvre occupe une place plus centrale en FC. Le Conseil affirme que le ministère « adopte progressivement et dans la pratique la perspective du gouvernement fédéral – adaptation de la main-d'oeuvre – et ses réponses : formation sur mesure, formation en entreprise, formations courtes et financement à la pièce » (1994 :5). Troisièmement, au collégial, le CSE précise que cette réorientation du financement de l'ÉFA amène les cégeps à modifier profondément leur offre de formation.



*Les maigres subventions pour la formation à temps partiel des adultes et l'augmentation des coûts et des services obligent les collèges à réduire chaque année le volume d'activités et à accroître les frais chargés aux adultes, ce qui incite les collèges à développer un marché payant de la formation (CSE, 1994 :6).*

Cet état de fait est d'ailleurs confirmé par Bernier et al. (2003) selon qui les cégeps développent de plus en plus des activités d'autofinancement en formation continue afin de réduire l'impact des compressions budgétaires en éducation, « se tournant vers les entreprises pour arriver à maintenir leur financement grâce aux nouvelles subventions gouvernementales [en provenance du ministère de l'Emploi] » (:81).

Plus récemment, dans son rapport, *Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie*, le Comité d'experts sur le financement de la formation continue (CEFFC, 2004) a fait un estimé des sources de financement consacrées à l'éducation et la formation des adultes (ÉFA) au Québec pour l'année 2001. Il évalue globalement à 3,8 milliards\$ le total des sommes investies par l'État, les employeurs et les individus en FC au Québec, soit 1,6 % du PIB de 2001 (CEFFC, 2004 :63). Même si le niveau de financement semble se situer autour de 70 % en provenance du secteur public, soit près de 2,7 milliards\$, il demeure toutefois très difficile d'évaluer la hauteur exacte du financement global de la formation continue au Québec. Le Comité d'expert se base sur deux arguments pour faire cette affirmation. D'une part, l'estimation du financement est incomplète parce qu'il y a des activités non considérées au regard de la multitude des lieux de la formation continue et aussi parce que les sources de financement sont sous-estimées quant au coût réel de cette formation. D'autre part, il s'avère difficile de faire des comparaisons de l'effort financier dans le temps et l'espace parce qu'il manque des repères globaux et parce que les indicateurs sont partiels (:65-69). Le financement global et précis de la formation continue dans les cégeps s'avère ainsi difficile à estimer. Avançons tout de même quelques chiffres concernant le niveau collégial et les cégeps.

Premièrement, dans le cadre de l'Entente Canada-Québec relative au marché du travail (1997), il y a un financement fédéral de 135,2 millions\$ pour l'achat de formation, dont 30 millions\$ sont transférés au MEQ en vertu de l'entente MEQ-MESS de 2001. Ce dernier montant sert à l'achat de formation aux niveaux secondaire et collégial. Deuxièmement, au niveau collégial, la formation continue est financée à hauteur de 32 millions\$ par le MEQ et de 30 millions\$ par le MESS pour des services rendus à la clientèle d'Emploi-Québec – une moitié provenant de la Caisse d'Assurance-Emploi et l'autre moitié directement du MESS. De plus, toujours pour le niveau collégial et sans distinction des établissements publics ou privés, il y a une somme de 17 millions\$ qui est versée par les individus pour les droits de scolarité. Troisièmement, la formation sur mesure rapporte 75,4 millions\$ aux cégeps pour la seule année 2001. Ces revenus de la formation sur mesure proviennent des individus, des entreprises et du MESS, sans que nous puissions distinguer la part de chacun. Une part moindre, non estimée, pour le collégial vient aussi d'autres ministères et organismes gouvernementaux. (CEFFC, 2004 :131-138)

Globalement pour la FC, nous dit le Comité d'experts, « la dépense [en dollars de 2001] en formation générale et technique au collège a reculé : de 183 millions de dollars en 1991 et 176 en 1992, elle est passée à 168 en 2000 et 158 millions de dollars en 2001 » (:69). Parallèlement, dans la décennie 1990, la dépense en formation générale de base a diminué, passant de 216 millions\$ en 1991 à 174 millions\$ en 2001, tandis qu'au même moment celle en formation professionnelle a augmenté de beaucoup, s'élevant de 295 millions\$ à 402 millions\$, en raison de la particularité de la main-d'œuvre québécoise. Le Comité estime que cette évolution pourrait être une « indication d'un virage pour la main-d'œuvre sans emploi ; tant en

formation professionnelle que technique, les effectifs à temps plein ont augmenté, notamment dans les programmes de courte durée, alors que les effectifs à temps partiel ont diminué » ( :69)

## 2.2.2 Le financement de la formation continue

Dans son même avis sur le financement de l'éducation des adultes de 1994, le CSE trace un portrait des acquis et des lacunes relatifs à cette question au Québec. Du côté des acquis à préserver, il retient l'ampleur des ressources publiques consacrées à l'éducation des adultes, un plus grand accès de la formation pour certaines catégories de population et l'amélioration de l'aide financière aux adultes. Du côté des lacunes à combler, deux d'entre elles concernent les collèges et attirent surtout l'attention. D'abord, il y a incohérence entre certaines politiques gouvernementales et les politiques de financement de l'éducation des adultes. Ainsi, devant l'urgence de perfectionner la main-d'œuvre, le MESS ne finance pas les formations non créditées et l'enveloppe pour la formation à temps partiel demeure fermée au collégial. On donne aussi l'exemple de la réduction des budgets des commissions scolaires et des collèges dans le développement des collectivités régionales et locales qui va à l'encontre de l'expérience positive que joue l'éducation des adultes dans ce domaine. Ensuite, il y a les multiples incohérences à l'intérieur même du financement de l'éducation des adultes. Deux exemples suffisent à les illustrer, soit l'existence de politiques différentes pour le financement de l'éducation des adultes à l'université et au collégial, et pour le financement de la formation professionnelle des adultes au secondaire avec enveloppe ouverte et au collégial avec enveloppe fermée (CSE, 1994 :18-23).

Dans son mémoire sur le document de consultation *Vers une politique de formation continue*, la Fédération des cégeps (FC) (1999) déplore le fait que le MEQ se soit désengagé en matière de formation continue.

[Le réseau des cégeps] est placé devant une situation paradoxale où son ministère « d'appartenance » (...) concentre de plus en plus ses actions en formation initiale et abandonne progressivement le champ de la formation de la main-d'œuvre au profit du ministère de l'Emploi et de la Solidarité, qui en devient le principal bailleur de fond (FC, 1999c :10).

La Fédération des cégeps calcule qu'en FC au collégial, le financement en provenance du MEQ a subi une diminution de 22 % entre 1992-1993 et 1995-1996, en plus d'être orienté principalement vers la formation à temps plein, surtout les AEC en terme de poids, au détriment de la formation à temps partiel qui voit ses budgets réduits. Par ailleurs, dans une étude réalisée auprès de 40 cégeps, la Fédération évalue que « de 1992-1993 à 1998-1999, le réseau collégial a absorbé à lui seul 265,5 millions de compressions, dont plus de la moitié au cours des trois dernières années seulement [soit depuis 1996-1997] » (FC, 1999c :1)

En fait, comme le rappelait le président de la FNEEQ lors d'une tournée régionale en 2001, « le réseau de l'éducation a subi des compressions de près de 2 milliards de dollars de 1994 à 1999 et (...) les sommes qui ont été réinjectées sont loin de combler les nombreux besoins exprimés par les milieux » (FNEEQ, 2001 :10). Au cours de cette période, les cégeps ont perdu, près du quart de leur budget, soit 250 M\$, selon la FNEEQ (2001, 2003). Le gouvernement n'a commencé à réinvestir réellement dans le réseau des cégeps qu'à partir de la décennie 2000.

Sur deux décennies, l'effet cumulatif des compressions financières du MEQ ne pouvait mener qu'à un aboutissement, celui des déficits budgétaires dans les cégeps. À partir du milieu des

années 1990, la situation était telle que ce réseau a commencé à accumuler des déficits, d'après la Fédération des cégeps, soit un de 9,5 M\$ pour l'année 1996-1997 et un autre de 1 million pour l'année 1997-1998. De plus, dans leurs prévisions de 1998-1999, près de la moitié des cégeps annonçaient qu'ils étaient dans l'impossibilité de prévoir un budget équilibré (FC, 9 mars 1999 :2). En 2002, lors des audiences sur les fluctuations de clientèles dans le secteur de l'éducation, la CSN notait qu'au collégial « les compressions budgétaires ont fait pratiquement disparaître les ressources professionnelles d'aide aux étudiantes et étudiants et les personnels de soutien à l'apprentissage » (CSN, 2002 :20).

Par ailleurs, d'après une étude de la Fédération des cégeps, le secteur de la formation continue dégage traditionnellement des excédents qui viennent compenser les déficits enregistrés au secteur régulier. Elle indiquait, qu'en 1998, 58 % des collèges avaient amélioré leur autofinancement grâce au secteur de la formation continue (activités, projets internationaux, etc.), et que 16 % d'entre eux avaient diversifié leurs revenus en se tournant vers les commandites et le partenariat avec les entreprises. Toutefois, elle soulignait que les coupures gouvernementales avaient eu pour effet d'entraîner dans ce secteur une diminution de l'offre de cours – surtout ceux crédités à temps partiel –, une abolition de postes et une réduction générale des dépenses (FC, 1999b :3).

## **2.3 LES TRANSFORMATIONS ORGANISATIONNELLES EN FORMATION CONTINUE**

Depuis les années 1970, la formation continue dans les cégeps a connu essentiellement trois grandes phases de développement en termes de logiques organisationnelles. Les changements d'appellation de l'expression « formation continue » dans l'offre d'éducation et de formation aux adultes aux cours des décennies traduisent d'ailleurs cette évolution, même si les différentes appellations ne cessent de se chevaucher d'une période à l'autre dans la pratique.

### **2.3.1 L'évolution des appellations**

Jusqu'au milieu des années 1980, les différents paliers de gouvernements, les milieux de l'éducation et du travail, la population en général font référence aux « services d'éducation aux adultes » des cégeps comme des commissions scolaires. Dans la phase suivante, qui s'étend jusqu'au milieu de la décennie 1990, deux appellations se côtoient bien souvent et révèlent le double caractère des services offerts. Il est question des « services d'éducation permanente » qui montrent l'influence de la Commission Jean, du moins au niveau du discours en éducation<sup>71</sup>, et également des « services de formation aux entreprises » qui sont articulés autour de la formation sur mesure.

Enfin, l'élargissement de la marge d'autonomie des cégeps avec les Réformes Robillard (1993) et Marois (1997) entraînent des modifications en profondeur dans l'organisation de « l'éducation permanente ». Dans la foulée des États généraux sur l'Éducation (1995-1996) et du nouveau leitmotiv « l'éducation tout au long de la vie », l'appellation « formation continue » s'impose dans les cégeps. Mais surtout, les « services de formation » aux adultes – toujours associés à la notion de services publics – acquièrent peu à peu le label de « Centre », se développant

---

<sup>71</sup> Dans les faits, l'Énoncé de politique sur l'éducation des adultes de 1984 annonce le redéploiement des SEA autour des services aux entreprises et de la formation de la main-d'œuvre, tout comme le recul du financement du MEQ pour la formation générale ainsi que la disparition des cours hors programme.

comme des entités autonomes au sein des cégeps et comme des entreprises privées face à l'extérieur, dans le contexte d'émergence d'un marché de la formation au Québec.

### **2.3.2 Les Services d'éducation aux adultes (1967- 1983)**

Cette phase s'étend sur une quinzaine d'années avec son mot d'ordre, le rattrapage éducatif des adultes. Les effectifs étudiants croissent rapidement dans tous les réseaux institutionnels et l'éducation des adultes apparaît comme une « deuxième chance » pour des milliers d'adultes qui retournent sur les « bancs de l'école ». Du reste, la baisse du financement en éducation des adultes à partir de la fin des années 1970 s'est traduite par un recul de la participation adulte. Issue de la réforme de l'éducation des années 1960, à l'instar des nouvelles commissions scolaires et de l'instauration de l'Université du Québec, la création des cégeps marque en effet l'émergence de la nouvelle centralité de l'école au Québec. La mise sur pied de services d'éducation des adultes se greffe alors au développement des cégeps, de façon plutôt marginale, car l'offre de formation aux adultes ne faisait pas partie de leur mission originale. Comme le rappelait le Conseil des collèges, « lors de la création des cégeps, l'éducation des adultes était considérée comme une simple extension de l'enseignement régulier, presque une "bonne oeuvre" de l'enseignement régulier » (1985 :35). Plusieurs programmes se sont développés au cours de ces années, surtout en administration et en sciences humaines, mais fort peu en formation technique. Également, de nombreux cours hors programmes étaient offerts à des adultes qui suivaient des « cours du soir » ou les fins de semaine, souvent à temps partiel. Il y avait aussi des programmes de formation de la main-d'œuvre qui étaient achetés par les Commissions de formation professionnelle (CFP) dans le cadre des Accords Canada – Québec (CEFA, 1982b, Annexe 4 :83-86).

Dans cette logique organisationnelle, l'éducation des adultes dans les cégeps était définie d'abord en continuité avec le régulier, le « rattrapage scolaire » devant être de même qualité que la formation offerte aux jeunes. Elle reposait principalement sur une offre de formation standardisée, scolaire, selon le modèle « normatif » dominant (CEFA, 1982a :373-376). Les programmes et cours offerts ainsi que l'approche pédagogique étaient une réplique, ou au mieux une adaptation, de la formation du régulier. D'abord, les programmes de formation et les services offerts par le système scolaire ne correspondaient pas vraiment aux caractéristiques diverses et aux différents besoins des adultes. Ensuite, l'accès aux ressources humaines et techniques des cégeps demeurait difficile, les adultes n'ayant pas le même accès à ces services que les jeunes. Enfin, les ressources des services d'accueil et référence étaient nettement insuffisantes et inadéquates (Idem, 167-175). Néanmoins, malgré les pratiques de type scolaire, certains cégeps expérimentaient dans le champ de l'éducation populaire et des services aux collectivités – qui disparaîtront par la suite –, et développaient parallèlement leurs premières expériences en « formation sur mesure », principalement en formation reliée à l'emploi (Idem, 380-383). Par ailleurs, avec la formule d'achat direct de formation dans le cadre des Accords Canada – Québec, les cégeps démarraient des formations à la demande des CFP formant des groupes – cours.

### **2.3.3 L'éducation permanente et les Services aux entreprises (1984-1992)**

Cette phase dure un peu plus de dix ans. Trois phénomènes concourent à restructurer les services d'éducation aux adultes dans les cégeps, qui changent alors souvent d'appellation. Il y a la réorientation des politiques fédérales dans le champ de la formation de la main-d'œuvre, le redéploiement des ressources budgétaires du MEQ en éducation des adultes, et enfin, le

développement de liens plus étroits entre les cégeps et les entreprises. Dans cette logique organisationnelle, l'éducation des adultes s'ouvre plus largement à une offre de formation et de services adaptés aux besoins des entreprises. Du reste, c'est durant cette période que les cégeps ont amorcé une phase de restructuration des services d'éducation des adultes qui autonomisera les services aux entreprises et l'offre de formation sur mesure, parallèlement au secteur régulier ainsi qu'aux services d'éducation permanente qui verront peu à peu leur offre de formation se rétrécir à partir du début des années 1990.

Ainsi, l'influence centrale des politiques fédérales sur l'évolution de la formation de la main-d'œuvre au Québec a été décrite amplement jusqu'ici. Ajoutons que l'effet direct des Accords Canada – Québec dans le domaine de la formation de la main-d'œuvre dans les années 1980 a été « [d'obliger], de fait, les institutions d'enseignement à restructurer les services d'éducation des adultes pour faire place à la formation sur mesure » (Doray, 2000 :56).

De plus, durant cette période, le MEQ a instauré de nouvelles modalités de financement de l'éducation des adultes afin de favoriser plus largement l'offre de formation professionnelle et technique au détriment de la formation générale et des cours hors programme, entre autres au niveau collégial (CEFA, 1982a :674-675). Cette modification des modes de financement a été complétée par l'adoption du *Projet pour une éducation permanente* (1984). Dans son bilan de 1994, l'ICEA affirme l'impact des priorités de financement sur l'action des institutions d'enseignement auprès des adultes.

*Cela est peut-être encore plus vrai pour le niveau collégial alors que l'éducation des adultes y fait l'objet, depuis nombre d'années, d'une enveloppe budgétaire fermée décroissante et que le financement de la formation à temps partiel subit des coupures répétées* (ICEA, 1994 : 98).

Enfin, les cégeps ont tissés peu à peu des liens plus étroits avec les entreprises autour de la mise en place de Centres spécialisés – maintenant les Centres de transfert technologique – dans certains secteurs prioritaires, et d'une offre élargie de formation sur mesure. Ils ont adapté leur offre de formation et ont mis en place des services aux entreprises selon une logique de marché. « Le mouvement de rapprochement s'amorce dès les années 1980, alors que sont créés, dans 12 collèges, des centres spécialisés dont la vocation est l'aide technique et le soutien technologique aux entreprises. » (Doray et Hardy, 2003 :145)<sup>72</sup>. En outre, les cégeps ont restructuré peu à peu leurs Services d'éducation des adultes en Services aux entreprises autour de la formation sur mesure (Doray et Rochon, 1993 :104-109). Ils ont également développé une offre de formation créditée de courte durée (CPEC, CEC, AEC) autorisée par le MEQ. En cela ils ont été pressés par le Fédéral qui avait redirigé vers les entreprises l'achat de la formation auprès des établissements d'enseignement et par la réorientation du gouvernement québécois en éducation des adultes. Bernier et al. (2003) vont jusqu'à dire, « lorsque le gouvernement québécois réussit à rapatrier ces fonds à la fin des années 1980 [versés directement aux entreprises par le Fédéral], les services aux entreprises (SAE) des maisons d'enseignement publiques prennent un nouvel essor » (:79). Cette affirmation est d'ailleurs confirmée par un sondage en 1992 de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) qui avait répertorié 95 unités du réseau des cégeps rendant des services aux entreprises et autres organisations, dont 69 relevaient directement des SÉA<sup>73</sup>. Sur un échantillon répondant de 66 unités, trois avaient commencé leur restructuration avant 1970, une quinzaine amorçait un

<sup>72</sup> Selon Doray et Hardy (2003), il existait 23 centres collégiaux de transfert technologique vers les entreprises. Il en existe aujourd'hui près d'une trentaine (Fédération des cégeps, 2005, Site WEB).

<sup>73</sup> Ces unités sont celles non seulement des cégeps directement, mais aussi celles des campus et des sous-centres régionaux mis en place par les cégeps.

virage en ce sens entre 1980-1984 et il y en avait trente-trois qui se joignaient aux autres entre 1985-1990 (MESS, 1993).

**TABLEAU 1**

**Répartition des unités des cégeps avec Services aux entreprises selon l'année de leur première intervention (1968-1990)**

Services aux entreprises	Avant 1970	1970-1974	1975-1979	1980-1984	1985-1990	Total
<i>Nombre</i>	3	4	8	15	33	<b>63</b>
<i>Pourcentage (%)</i>	4,8	6,4	12,7	23,8	52,4	<b>100</b>

Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science (1993). « Enquête par questionnaire auprès de 66 des 95 unités du réseau collégial public », *Indicateurs de l'évolution du système*. Québec, Gouvernement du Québec.

### 2.3.4 Les Centres de formation continue (1993-2005)

Cette phase va de la Réforme Robillard à aujourd'hui, avec l'annonce de nouvelles orientations ministérielles suite au Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, qui, si elles étaient mises en application, ouvriraient un nouveau chapitre sur le plan organisationnel en FC. L'offre de formation des cégeps s'est resserrée autour de la formation de la main-d'œuvre. La demande de la Fédération des cégeps, dès le début des années 1990, d'élargir la marge d'autonomie des collèges se situe dans ce contexte. Depuis les années 1980, l'émergence d'un marché de la formation et les coupures budgétaires massives et à répétition dans les réseaux publics d'enseignement ont obligé les cégeps à accroître leurs revenus d'autofinancement.

Trois phénomènes surtout ont concouru à une nouvelle phase de restructuration marquée par la volonté des cégeps de consolider leur virage « de la compétitivité » en formation continue. D'abord, les cégeps ont voulu garantir et élargir auprès des entreprises leur « part de marché » en formation sur mesure. Ils ont cherché par cela à se positionner face aux établissements privés de formation et aux autres cégeps sur le marché de la formation en pleine ébullition depuis l'adoption en 1995 de la Loi 90 sur la formation de la main-d'œuvre<sup>74</sup>. Dans leur étude sur les PME et la formation de la main-d'œuvre, Bernier et al. (2003) indiquaient d'ailleurs que cette concurrence des Services aux entreprises des établissements d'enseignement « a souvent été souligné tant par les entreprises que par les partenaires du marché du travail qui voient là un obstacle à leur développement » (:82). Ensuite, la Réforme Robillard (1993) et la Réforme Marois (1997) ont donné au réseau des cégeps la marge de manoeuvre souhaitée, du moins en formation continue. Elles leur ont permis d'avoir plus de flexibilité dans l'élaboration d'une offre de formation courte créditée à travers les AEC d'établissement, d'abord sous l'autorité du MEQ, puis sur la base d'une autonomie entièrement reconnue. Au même moment, le MEQ a autorisé graduellement les collèges privés de formation à développer leur propre offre locale d'AEC. Enfin, le retrait progressif du MEQ et l'entrée en scène de la SQDM et d'Emploi-Québec ainsi que le rôle accru des acteurs du marché du travail dans le champ de la formation de la main-d'oeuvre ont contribué à redéfinir la configuration des acteurs en formation continue. Sur la présence plus active des acteurs socioéconomiques dans la planification de la formation technique, Doray (2000) identifie des indices de réorganisation de l'éducation des adultes, telles

<sup>74</sup> L'étude de Bernier et al. (2004) montre que « la notion de territoire est très importante pour saisir la dynamique de la concurrence entre les SAE qui doivent s'autofinancer et se voient contraints aux règles du marché » (:81).

l'introduction de l'approche par compétences et la création de postes de superviseur de stages et d'intermédiaire entre le milieu du travail et les institutions d'enseignement (dans les services de formation continue, à Emploi-Québec, dans les CSMO).

La logique organisationnelle en FC, de la décennie 1990 jusqu'à aujourd'hui, se dégage très bien dans l'étude de Bernier et al. (2003) sur la formation de la main-d'œuvre dans les PME québécoises où ils analysent l'offre des Services aux entreprises (SAE)<sup>75</sup> des commissions scolaires et des cégeps. L'appellation de SAE ne recoupe qu'en partie celle de Services d'éducation des adultes ou de formation continue. D'ailleurs, les auteurs affirment même que les frontières demeurent floues entre les SAE et les services d'éducation des adultes, même s'il est possible de repérer une certaine « autonomie structurelle » des SAE par le fait d'avoir un cadre à temps plein et une situation de croissance continue.<sup>76</sup> Néanmoins, l'analyse qui y est faite des SAE semble tout à fait pertinente pour décrire les transformations organisationnelles du secteur de l'éducation et de la formation continue des cégeps au cours de la dernière décennie<sup>77</sup>.

En effet, la plupart des SAE des cégeps – parfois ce sont les Centres de transfert technologique – relève du Service d'éducation des adultes ; leur marge d'autonomie est relative dans la mesure ils contrôlent plus ou moins leur budget et que la personne responsable soit ou non un cadre à temps plein. De plus, « la plupart des SAE sont soumis à un autofinancement complet et fonctionne donc comme une entreprise privée » (:84) devant dégager des surplus financiers avec parfois des quotas fixés d'avance afin de pallier aux coupures budgétaires des institutions.

*Le plus souvent obligés de s'autofinancer, comptant en général sur du personnel en nombre restreint et sur l'apport de formateurs non permanents, [les SAE] se sont souvent vus coincés entre la mission éducative de l'école et leur mission d'affaires (:89).*

Malgré une volonté affirmée des responsables des SAE de conjuguer les deux missions, les auteurs sont d'avis que la dimension affairiste de la formation qui l'emporte le plus souvent. Dans la gestion de la demande, quand plus de 80% de la demande provient des entreprises, l'étude de Bernier et al. montre aussi « [qu']il y a plus de SAE proactifs dans les commissions scolaires [résultant du travail de démarchage du conseiller] et plus de SAE qui répondent à la demande des entreprises dans les cégeps » (2003:91).

En conséquence, véritable cheval de Troie, les Services aux entreprises (SAE) ont été sans nul doute l'élément central dans la restructuration des Services d'éducation des adultes et de la formation continue dans le réseau collégial. Doray (2000) évalue que « le développement de la formation sur mesure a largement modifié l'organisation de l'éducation des adultes dans les institutions éducatives (...) et implique un autre modèle de formation que la formation scolaire » (:54). Les SAE ont été créés comme des unités spécifiques afin d'offrir des services variés aux entreprises. La culture de type affairiste qui s'y développe, influence grandement la dynamique organisationnelle de l'ensemble de la formation continue, notamment l'organisation de l'offre d'AEC. À vrai dire, depuis la deuxième moitié des années 1990, c'est non seulement les SAE,

---

<sup>75</sup> Les auteurs citent la définition du MEQ (1998) pour dire que les SAE des cégeps et des commissions scolaires offrent « aux entreprises et aux organismes, des services de formation continue et de perfectionnement de la main-d'œuvre (...) » (dans Bernier et al., 2004 :80).

<sup>76</sup> Bernier et al. affirment que la distinction entre les deux varie souvent d'un établissement à l'autre. « On peut définir le SAE à partir du financement (quand c'est autofinancé, c'est de la formation en entreprises), du client (une entreprise plutôt qu'un individu) ou du produit (la formation est non créditée ou sur mesure) » (2004 :104).

<sup>77</sup> L'étude de l'offre publique de formation aux PME d'enseignement repose sur 18 entrevues auprès de responsables de SAE et sur les résultats d'un questionnaire envoyé aux responsables des 112 SAE répertoriés de niveau secondaire et collégial (Bernier et al., 2004 :80).

mais plus globalement tout le secteur de la Formation continue qui acquiert une autonomie structurelle au sein des cégeps, ne cessant ainsi de s'éloigner du secteur régulier.

Le fait que l'ÉFA cessent d'être des « Services » pour devenir une « Direction » ou un « Centre de Formation continue » traduit bien le virage structurel qui a eu lieu au cours de cette période et la nouvelle dynamique organisationnelle qui s'est instaurée entre les acteurs au niveau local. Ce que l'on doit souligner, c'est le fait que les nouvelles appellations, loin de n'être simplement qu'un effet de mode, matérialisent de réelles transformations structurelles et organisationnelles profondes reliées à des changements dans les modes de financement, dans la participation des effectifs adultes, dans l'offre de formation, dans les rapports de forces locaux entre les acteurs, dans la nature des partenariats avec les entreprises et les milieux socioculturels de la région, etc. Ainsi, l'autonomie croissante du secteur de la Formation continue à l'intérieur des cégeps et l'approche « entrepreneuriale » qui y est privilégié ne cessent d'exercer des pressions de plus en plus fortes sur le développement de la formation au secteur régulier, et globalement, sur la mission d'accessibilité universelle et gratuite au niveau collégial et le double mandat pré-universitaire et technique des cégeps.

## **2.4 LES ORIENTATIONS ACADÉMIQUES EN FORMATION CONTINUE**

Au Québec, le réseau collégial joue un rôle particulier au sein du continuum de la relation formation – emploi par leur mission mitoyenne entre les niveaux secondaire et universitaire. Leurs orientations académiques ont suivi l'évolution des approches sur la qualification de la main-d'œuvre, à cet égard la dernière décennie a fortement interpellés les cégeps en FC. En effet, il est davantage question aujourd'hui de l'approche par compétences qui s'est généralisée en formation professionnelle et technique, comme d'ailleurs en formation pré-universitaire, et qui englobe évidemment les attestations d'études collégiales (AEC). Dans la nouvelle relation formation – emploi, il existe des liens étroits entre l'approche par compétences et les normes nationales de rendement inscrites au sein des politiques gouvernementales de main-d'œuvre et d'éducation. La saisie de ces liens permet de comprendre le noeud des tensions et des enjeux en FC autour des AEC.

### **2.4.1 Les normes nationales de rendement**

Les objectifs de la réforme Axworthy (1994), toujours visés après le renouvellement en 2002 de l'Entente Canada-Québec relative au marché du travail (1997), représentent la source récente des réorientations et des politiques fédérales de la main-d'œuvre des années 1980. En effet, l'accent était mis sur la R&D, sur l'innovation, mais aussi sur le développement et l'intégration de nouvelles compétences pour la *nouvelle économie du savoir*. Concrètement, la réforme visait la mise en place d'orientations de soutien au développement des compétences de la main-d'œuvre, entre autres par l'établissement de normes professionnelles de rendement au niveau national afin de répondre aux nouvelles exigences du marché du travail comme le recommandait le rapport De Grandpré (1989).

Maintenant, cette logique est inscrite au cœur du nouveau *Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences* (2000) au Québec qui s'adresse à l'ensemble de la main-d'œuvre. Les CSMO sont ici les maîtres d'œuvre de la définition des normes professionnelles propres à chaque secteur, avec l'aide des acteurs éducatifs, et cette réalité est là pour être renforcée puisque les CSMO y joueront un rôle-clé en tant que « moteur du nouveau dispositif » (Beaudet, 2001). Pour les employeurs, l'importance de la qualification de la main-d'œuvre, au



regard des nouvelles compétences exigées face aux transformations technologiques et organisationnelles dans les entreprises, est reliée à l'enjeu de la définition des normes professionnelles. Ces dernières, traduites en compétences, deviennent l'interface professionnelle de la relation formation – emploi du côté de l'exercice du métier ou de la profession, car elles servent à la redéfinition des programmes de FPT.

#### 2.4.2 L'approche par compétences dans les cégeps ...

Ainsi, à partir de la Réforme Robillard en 1993, les nouvelles orientations académiques du secteur régulier des cégeps se sont transposées dans une vaste révision des programmes pré-universitaires et techniques selon l'approche par compétences. Ce travail est presque achevé au moment où le MEQ présente ses nouvelles orientations sur l'avenir de l'enseignement collégial, en janvier 2005, puisque « tous les programmes pré-universitaires et la quasi-totalité des programmes techniques ont été mis à jour au ministère [de l'Éducation] » (MEQ, 2005 :4). Précisons que la révision des programmes techniques s'est faite à partir des recommandations du Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT), en partenariat avec les CSMO. La logique poursuivie était celle d'une continuité d'apprentissage par la création de passerelles entre les filières et entre ces deux ordres d'enseignement. La mise en oeuvre des orientations du ministre Reid, alors responsable du MEQ, pousserait d'un cran la perspective du développement de l'approche par compétences en ajoutant à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) le mandat de définition de normes nationales pour tous les programmes (MEQ, 2005 :5). Donnons deux exemples qui montrent l'état d'avancement de la nouvelle relation formation – emploi selon l'approche par compétences au niveau collégial.

D'une part, comme il est affirmé plus haut, l'harmonisation en FPT entre les ordres d'enseignement secondaire et post-secondaire est très avancée car, à l'automne 2003, il existait déjà 86 % des programmes de FPT ayant été révisés au Québec (soit 257/299; CNPEPT, 2003). C'est en fonction de cette réalité que l'ex-ministre Reid du MEQ a donné *le feu vert*<sup>78</sup> au démarrage de sept (7) projets-pilote à l'hiver 2005 sous l'autorité des cégeps, dont quatre (4) rejoignent même le niveau universitaire. En plus des passerelles entre les niveaux professionnel et technique existantes dans tous ces projets, trois d'entre eux contiennent des filières DEP-DEC-BAC, à Rimouski/Les Phares, en Abitibi-Témiscamingue et dans Lanaudière, alors qu'il y en a aussi trois qui « proposent une ouverture des AEC à la formation initiale » (Centrale des syndicats du Québec, 2004 :9). Tous ces projets interpellent la FC, voire les Services aux entreprises comme « guichet unique » à l'exemple du projet de la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands avec le Collège de Valleyfield (Ibid. :33). Le projet du Réseau des intervenants en FPT de la MRC de Drummond sera même géré de manière autonome, avec direction générale, conseil d'administration ou comité d'orientation constitué en majorité d'employeurs et de membres socio-économiques, qui verra lui-même à harmoniser les programmes de FPT, à planifier et à développer la FPT avec droit de regard des établissements scolaires, ceux-ci étant responsables de la gestion courante des opérations et de la prestation des services (Ibid. : 35). Le projet inter-ordres en Beauce-Etchemin est le plus poussé en cela qu'il expérimente la fusion complète des trois niveaux d'enseignement (secondaire, collégial et universitaire) par « la création d'une nouvelle entité » (Ibid. : 37, 30-37). Tous ces projets

---

<sup>78</sup> Suite au remaniement ministériel qui a suivi peu de temps après cette autorisation, le nouveau ministre Fournier du MEQ a suspendu la mise en action de projets-pilote. Toutefois, ce qu'il faut retenir, c'est que la tendance lourde de tels déclassements secondaire – collégial et collégial – université se poursuivront, en relançant les projets prévus ou sous d'autres formes.

expérimentaux s'inscrivent dans l'esprit « [du] renouveau au collégial » demandé par le CSE (2004) dans un récent avis sur les programmes techniques.

D'autre part, dans la gestion et l'encadrement des programmes d'études, les orientations ministérielles prévoient l'instauration d'un mécanisme de contrôle par des standards nationaux de formation définis par la CEEC. Ces orientations visent notamment « l'arrimage entre les programmes d'études et les milieux (...) [et] l'amélioration (...) de la fluidité des parcours étudiants [dans] le système scolaire » (MEQ, 2005 :7). Alors, au niveau local, pourraient être définies « des règles de proportion des compétences modifiées [pour qu'] un programme de DEC actuel [soit] considéré comme un nouveau programme d'études » (: 6), sous l'autorité de la CEEC et sur approbation ministérielle en bout de ligne (: 6-7), qui ouvriraient la porte à l'octroi d'un « diplôme » avant la fin du DEC. Aussi, les collèges auraient davantage de possibilité de « mettre sur pied des partenariats » avec des commissions scolaires et des universités en fonction des « réalités régionales, notamment des fluctuations démographiques » (: 5). À plusieurs égards, cela laisse planer une incertitude sur l'avenir de l'enseignement collégial, notamment quant à un développement accru des formations de courte durée, au régulier comme en FC, dans le réseau collégial, pour répondre aux besoins locaux et régionaux de main-d'œuvre, tout comme à une influence plus grande des entreprises dans les collèges.

On le voit, l'approche par compétences favorise une intégration très poussée des programmes de FPT et ouvre au développement accéléré de la FC. Elle peut mener à l'intégration et à la restructuration des réseaux scolaires où les Services de FC peuvent être amenés à jouer un rôle de premier plan. Elle s'établit, dans la nouvelle relation formation – emploi, au moyen d'une logique partenariale entre les acteurs de l'éducation et du marché du travail et matérialise, de la sorte, une dynamique d'acteurs qui instaure des normes nationales de rendement en reliant de façon étroite « les normes d'emploi et de formation (...) [tout en référant] aux compétences requises sur le marché du travail et au rendement attendu dans l'exécution des tâches » (ICEA, 1994 : 63). Cette analyse apparaît d'autant plus pertinente aujourd'hui qu'elle pouvait l'être il y a une décennie.

En ce sens, l'approche par compétences dans la programmation sert d'interface académique, du côté de l'éducation, de la relation formation – emploi. L'analyse des situations de travail ou des besoins de formation, au plus près de la réalité dans l'entreprise, est utilisée alors comme vecteur à la construction de ce lien. Il en découle une légitimité vis-à-vis cette méthodologie pour tous les acteurs concernés. Du reste, cela a entraîné un changement institutionnel d'importance dans la production académique, en plus d'ouvrir sur la reconnaissance des acquis et des compétences de la main-d'œuvre (Doray, 2000).

*L'adoption de l'approche par compétences s'est réalisée parce qu'elle est réputée pouvoir bien décrire les situations de travail. Cette méthodologie serait donc un mécanisme jugé légitime pour capter les compétences identifiées sur les lieux de travail et les traduire en compétences à transmettre dans les curriculums (:52).*

### **2.4.3 ... et dans les AEC en formation continue**

En effet, comme c'est le cas en Europe depuis plusieurs années, une telle approche permettrait, si elle était appliquée, l'élaboration des « portefeuilles de compétences » à travers un nouveau système de certification qui repose sur la validation de ces compétences acquises en milieu de travail, favorisant ainsi le processus de reconnaissance des apprentissages non formels et informels (Cedefop, 2001 :8-10). Ce nouvelle façon de faire qu'est l'approche par compétences

explique, sans nul doute, le fait que le gouvernement du Québec ait voulu reconnaître l'importance de la reconnaissance des acquis et des compétences dans sa récente *Politique d'éducation des adultes et de formation continue* (2002a :24), dans la foulée d'une demande maintes fois exprimée par l'ICÉA, le CSE ou les acteurs du marché du travail depuis plus de vingt ans. Cette question est d'ailleurs l'une des premières recommandations du Comité d'experts sur le financement de cette politique avec la mise sur pied de centres régionaux de reconnaissance des acquis et des compétences et d'une structure interministérielle à cet égard (Gouvernement du Québec, 2004 :100-101). Cependant, force est de constater que cette reconnaissance gouvernementale n'a pas été financée à ce jour.

De plus, à l'instar des programmes de FPT dans les commissions scolaires et les cégeps, l'approche par compétences est présente en FC en ce qui touche de manière directe la programmation d'AEC. Il peut s'agir alors de la création d'AEC à partir d'une analyse des besoins de formation d'une entreprise ou d'un groupe d'entreprises, ou d'une adaptation d'un programme de DEC déjà révisé selon cette approche, ou même, de l'adaptation d'une AEC en réponse à des besoins de formation plus pointus, à la manière d'une formation sur mesure. Lors du Forum syndical sur la formation technique en 2002, Trudelle avançait qu'« en 2000-2001, on dépassait dans le réseau [des cégeps] le cap des 600 AEC » (2002 :24). Au début de la décennie, selon Brouillette (2004) de la CSQ, il existait « plus de 1 000 AEC dans le réseau collégial [public et privé], dont plusieurs recoupements faute d'encadrement national » ( :83)<sup>79</sup>.

Par conséquent, vue de manière globale à partir de l'analyse de besoins de formation, l'approche par compétences dans la production d'AEC renvoie souvent aux seuls besoins des entreprises d'une région pour répondre à des normes de rendement dans un secteur donné, ou encore aux seules normes d'une entreprise dans le pire des cas. Ce faisant, les besoins en main-d'œuvre des entreprises prennent le pas sur les besoins de formation de la main-d'œuvre, et des adultes en général qui se tournent vers les cégeps. On se trouve alors devant une remise en question des perspectives de FC à long terme des adultes, risquant ainsi de les désavantager sérieusement à la longue et de desservir la main-d'œuvre dans son processus d'accès, de maintien, voire de réinsertion en emploi. Dans leur étude sur la formation en entreprise, Bernier et al. (2003) font état de cette situation. Ils rapportent que certains établissements publics d'enseignement mettent l'accent sur la « mission éducative » des Services aux entreprises (SAE), et d'autres, plus nombreuses, sur leur « mission d'affaires », dans la mesure où les SAE doivent dégager des surplus. En effet, les conseillers des établissements adoptent

*une mission d'affaires qui consiste à vendre un service pour répondre aux besoins des entreprises. (...) [Alors], la finalité de la formation (...) donnera souvent la priorité à la demande de l'entreprise plutôt qu'à celle du travailleur et de la travailleuse* (Bernier et al., 2003 :87).

Cette dérive de la mission éducative vers une mission d'affaires fait également partie de la réalité de la « mise en marché » des AEC par les services de FC dans les cégeps. Pour conclure, ouvrons sur le fait que l'approche par compétences débloque certainement la voie vers un système québécois de reconnaissance des acquis et des compétences pour la main-d'œuvre et les adultes en général. Un tel système apparaît incontournable et souhaitable, nous l'avons déjà affirmé ailleurs (Bérubé, 2003, 2000). Pourtant, il n'en demeure pas moins que

---

<sup>79</sup> Nos résultats documentaires et d'enquête, dans le 3<sup>e</sup> chapitre, font état de l'ampleur et de la structuration des AEC en mai 2003 dans le réseau des cégeps, ainsi que des divers modes d'élaboration d'AEC dans les cégeps du réseau FNEEQ-CSN.

l'assouplissement de la production académique en FC à travers la prolifération d'AEC pose de sérieux problèmes de fond au regard de la mission des cégeps.

## **2.5 « LA BOÎTE NOIRE » DES AEC DANS LES CÉGEPS**

Devant cet état de fait, il est nécessaire de mieux connaître la réalité des AEC dans les cégeps afin de poser un diagnostic qui permette de saisir l'envergure des problèmes et d'aligner ensuite des pistes d'action davantage structurelles que conjoncturelles, ou strictement locales. Or, cette réalité est presque encore inexplorée au Québec en tant qu'objet de recherche. Cela demeure, avec la formation sur mesure, « la boîte noire » des cégeps où il est bien difficile de cerner ce qui se passe réellement dans le secteur de la FC. La revue de littérature est très rapide, comme il est vu plus bas. Après quoi, l'objet de recherche est circonscrit pour une recherche qui ne peut être qu'exploratoire à cette étape du cumul des connaissances. Le propos est alors centré sur la réalité interne des cégeps qui mène à dégager l'objet, la question et l'idée centrale, les objectifs qui aiguillonnent l'investigation, et à cerner la pertinence scientifique et sociale.

### **2.5.1 L'état actuel des connaissances sur les AEC**

Le cumul des connaissances sur les AEC dans les cégeps est mince à ce jour. D'une part, il y a les études qui les abordent directement et dont certaines ont évidemment servi dans cette recherche. Celle de la FNEEQ-CSN (1999) sur la progression des AEC dans les cégeps depuis 1993 montre la croissance et l'architecture éclatée sur le territoire québécois, mais elle n'a pu aller très loin en raison de l'opacité des systèmes d'informations sur la programmation collégiale. Une étude d'Emploi-Québec (2001) montre l'architecture éclatée cette fois sur le territoire métropolitain. Une étude du Ministère de l'Éducation (2000a) dessine l'architecture dans l'ensemble du réseau public face aux achats directs de formation par Emploi-Québec. Deux études de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2003, 1999) ont été produites sur les AEC, mais elles concernent seulement les établissements privés non subventionnés. Une étude de la Fédération des cégeps (2003) porte sur le nombre et l'évolution des AEC d'établissement et nous sert au plan empirique. Il existe évidemment les compilations statistiques du ministère de l'Éducation sur la répartition des AEC dans le réseau collégial qui constituent notre base empirique. Il y a enfin différents acteurs de l'enseignement collégial qui ont commenté de manière prescriptive les réformes de 1993 et 1997 en formation technique.

D'autre part, il y a des études en FC qui abordent indirectement les AEC et qui en font allusion comme levier d'analyse. L'étude récente de Bernier et al. (2003) sur l'offre et la demande éducatives en FC s'intéresse en particulier à la dynamique partenariale en FC entre les entreprises elles-mêmes avec les Services aux entreprises dans les cégeps et les commissions scolaires. Elle aborde de biais la réalité des AEC, mais elle ne l'investigue pas en tant que telle car elle est centrée plutôt sur la formation sur mesure. L'étude déjà citée de la FNEEQ-CSN (2001) sur les conditions de travail des chargées et chargés de cours des programmes menant aux AEC traite d'environnement et d'organisation du travail, de rémunération et de carrière, mais elle n'entre pas dans l'offre d'AEC proprement dite. Il y a aussi l'étude du CSE (1996) qui note une diminution de l'offre élargie pour les adultes en FC (:34) à cause de l'augmentation des AEC et de la formation sur mesure dans les entreprises, mais il s'intéresse surtout à l'accessibilité et à la pédagogie des adultes qui sont menacées. Une autre étude du CSE (1994) sur le financement de la FC a fouillé la ventilation des budgets en provenance du MEQ et

d'Emploi-Québec mais l'absence de données centralisées ont rendu l'exercice laborieux, en plus de renseigner difficilement sur la part du financement des AEC.

Par conséquent, force est d'admettre que « la question des AEC est pour l'instant fort peu documentée et [que] l'on ne dispose d'à peu près aucune statistique sur la question » (Trudelle, 2002 :24). Toutes ces recherches sont, bien sûr, utiles et pertinentes en cela qu'elles permettent d'appréhender, de près ou de loin, la réalité des AEC. Leur nombre croissant montre l'importance du rôle des entreprises ou d'Emploi-Québec dans la demande d'AEC et la réponse du réseau public d'enseignement pour adapter son offre éducative aux besoins des entreprises et des milieux. Ce faisant, elles ouvrent à une meilleure connaissance de la dynamique globale en FC au Québec et servent même, dans certains cas, à apercevoir l'importance actuelle de l'offre d'AEC sur le territoire québécois dans les cégeps. Pourtant, leur seul dénombrement et même l'évolution des AEC au Québec, ainsi que les pistes à portée administrative ou descriptive, ne suffisent pas à comprendre la portée réelle des AEC pour le réseau des cégeps. De telles orientations, aussi intéressantes soient-elles, ne permettent pas de dégager l'importance globale du financement rattaché aux AEC, la nature des AEC et leur volume ventilé dans tout le réseau des cégeps, pas plus que la dynamique institutionnelle de l'offre éducative qui s'y rapporte directement, entre autres quant à l'élaboration des AEC dans les cégeps. Toutes ces limites mènent donc à formuler un certain nombre d'enjeux propres aux AEC qui conduisent à la définition de notre objet de recherche.

## **2.5.2 Quelques enjeux autour des AEC**

Pour les cégeps, l'offre de formation technique et continue rend nécessaire leurs liens avec les entreprises. Toutefois, la mission des cégeps ne peut être subordonnée aux intérêts et aux objectifs des entreprises. Or, avec les compressions budgétaires de la décennie 1990 dans le domaine de l'éducation, ce resserrement du financement public en provenance du ministère de l'Éducation a obligé les cégeps à trouver des sources de financement du côté des entreprises et d'Emploi-Québec qui gère la réinsertion au travail des individus. En outre, les technologies de l'information et des communications ont servi souvent de porte d'entrée aux entreprises pour jouer un rôle plus important dans les cégeps. Il en a découlé un renouvellement et une accentuation de l'offre en FC, en particulier des AEC. À l'heure actuelle, les cégeps vivent beaucoup de pressions de l'environnement externe qui exercent une foule de contraintes sur le personnel enseignant et sur la programmation collégiale du secteur régulier. Relevons plusieurs phénomènes empiriques qui sont observés aujourd'hui dans le réseau des cégeps et qui constituent autant d'enjeux autour des AEC, voire des lignes de questionnement pour le personnel enseignant des cégeps, en particulier pour les syndicats enseignants et pour les acteurs syndicaux du monde du travail.

Premièrement, plusieurs phénomènes d'ordre financier et organisationnel montrent une importante transformation de la mission institutionnelle des cégeps. Par exemple,

- ü La baisse du financement public du MEQ au secteur régulier, couplée à une hausse du financement privé (individus, entreprises) et public (Emploi-Québec, autres ministères) pour la FC et les formations courtes, dont les AEC ;
- ü L'implication plus grande d'Emploi-Québec dans la définition de l'offre de FC à travers ses achats directs de formation ;

- ü La concurrence directe avec le marché de la formation, dont les grandes entreprises lors d'appels de soumission ;
- ü La présence et l'influence accrues des entreprises dans le réseau collégial public, en particulier au sein des conseils d'administration ;
- ü La multiplication des formes de participation des entreprises avec les cégeps, que ce soit par les stages, les ententes sur des projets majeurs en consortium interinstitutionnel, les dons d'équipements, la mise sur pied de fondations, les contrats de toutes sortes ;
- ü La transformation du rôle des professionnels dans les Services de formation continue comme démarcheurs et analystes des besoins de formation ou des situations de travail ;
- ü L'absence d'une expression réelle et validée de la demande en FC quant aux besoins de la main-d'œuvre et des individus, à côté des besoins en main-d'œuvre des entreprises ;
- ü Les conséquences sur le personnel enseignant de la décentralisation complète des AEC depuis 1997, soit la multiplication des enseignantes et enseignants à statut précaire et la création de clivages dans les conditions de travail entre l'enseignement pré-universitaire et l'enseignement technique, et entre les programmes techniques (réguliers et courts).

Deuxièmement, au regard du mandat pré-universitaire et technique des cégeps, plusieurs phénomènes d'ordre académique contribuent à modifier la réalité collégiale. Par exemples,

- ü Les conséquences sur l'enseignement d'une décentralisation des AEC depuis 1997, telles la prolifération des programmes courts dans les cégeps et le déplacement des effectifs étudiants vers la FC ;
- ü Le développement d'un large spectre d'une offre d'AEC dans le réseau des cégeps ;
- ü L'influence croissante des entreprises à travers les comités de programmes avec des pressions pour le réaménagement du DEC avec moins de formation générale et plus d'adaptation de la formation générale aux programmes techniques ;
- ü L'arrimage discutable des besoins des entreprises aux programmes techniques de DEC existants avec, comme dérivé, un problème d'arrimage des AEC dans ces programmes ;
- ü Les pressions en FC pour une offre éducative plus adaptée et mieux arrimée aux besoins des entreprises, avec la prolifération d'AEC, comme réponse utilitaire aux entreprises ;
- ü L'évincement de la formation générale dans les AEC ;
- ü La pression des partenariats académiques avec les entreprises (ex. programmes dédiés en informatique, électrotechnique ou multimédias) et la concurrence pour l'élaboration de tels partenariats ;
- ü L'absence de normes de qualité des AEC par rapport aux DEC et de conditions normatives d'embauche du personnel enseignant dans les services de FC ;

- ü La tendance au secteur régulier technique à sous-estimer l'importance de la formation générale et à marginaliser la formation fondamentale (disciplines contributives de base) pour centrer la formation sur les compétences directement liées à l'emploi.

### 2.5.3 L'interpellation du réseau des cégeps

De manière générale, les pratiques enseignantes dans les cégeps se sont complexifiées considérablement depuis plusieurs années et les facteurs explicatifs conduisent, dans la réalité, à leur redéfinition. D'après le CSE (2000), ces facteurs ont trait au développement des connaissances sur l'apprentissage, à la nécessité d'une qualification et d'une scolarisation accrues, à l'hétérogénéité croissante des populations scolaires et de leurs besoins, au développement des technologies de l'information et des communications, à la généralisation de « l'approche programme » avec l'élaboration de programmes par compétences, ainsi qu'à la gestion pédagogique en lien avec la décentralisation des programmes au niveau local (:7-11). À l'examen, tous ces facteurs couvrent autant le secteur régulier que celui de la FC et représentent en cela une série d'enjeux pour le personnel enseignant des cégeps. Le développement fulgurant de la FC renvoie à lui seul, comme il été vu, à des enjeux spécifiques qui se superposent à ces derniers et qui obligent à un réalignement des perspectives.

Au cœur des enjeux propres à la FC se trouve la mission des cégeps, dont le débat a ressurgi avec acuité à partir, entres autres, du double phénomène de décentralisation et de multiplication des AEC. Le développement *tout azimuth* d'AEC d'établissement et leur dédoublement dans le réseau collégial au fil des ans, en raison de la concurrence qui anime le marché de la FC depuis 1993, représentent une inquiétude grandissante chez le personnel enseignant du secteur régulier. D'après ce dernier, cette offre pléthorique menacerait le mandat des cégeps qui est d'offrir des programmes ministériels pré-universitaires et techniques qui sont sanctionnés par le MEQ, établis sur des bases larges, rigoureuses et solides pour les jeunes comme pour les adultes, d'autant que des efforts de révision ont été faits ces dernières années. Édulcorer ce mandat pour les adultes, au point d'offrir depuis 1993 des AEC d'établissement en réponse aux besoins pointus des entreprises ou d'Emploi-Québec, représente aujourd'hui pour plusieurs une réelle menace pour l'avenir de la formation collégiale. L'autonomie institutionnelle des cégeps a mené à cet aboutissement, la renforcer ne peut qu'en inquiéter plusieurs.

Un constat s'impose. L'offre éducative d'AEC dans le réseau des cégeps recèle à la fois des potentialités et des contraintes pour sa survie et son développement. D'un côté, les changements observés sont en train de modifier en profondeur les pratiques collégiales, que ce soit dans les modes de programmation, dans l'offre en tant que telle, ou dans le partenariat avec les entreprises. De l'autre côté, à l'instar des autres réseaux d'enseignement, celui-ci est confronté à la nouvelle donne de participer aussi à l'implantation d'une culture de la formation continue dans les cégeps (CSE, 2000), comme au Québec en général<sup>80</sup>. Les enjeux autour des AEC viennent ainsi décupler les enjeux plus spécifiques au personnel enseignant des cégeps dans leur traversée de la décennie 2000, et par la suite.

---

<sup>80</sup> À partir des données du Ministère de l'éducation (1999) qui font état du vieillissement du personnel enseignant permanent avec une moyenne d'âge de 48,9 ans en 1998 et dont près de 46 % atteignait 50 ans et plus (: 209), le CSE (2000) est d'avis que l'éventuel changement de garde est l'occasion de réviser le dispositif de formation du personnel enseignant afin d'implantation une culture de FC dans les cégeps (: 22).

## 2.6 LE CADRE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

### 2.6.1 Objet, question et idée centrale de recherche

Cette étude porte sur l'évolution de la formation continue depuis 1990 dans les cégeps au Québec qui s'est restructurée autour d'une offre rapide et croissante d'attestations d'études collégiales (AEC). Elle est de type exploratoire par définition, en raison d'un faible cumul des connaissances sur les AEC à ce jour au Québec, et elle emprunte une approche compréhensive afin de rendre signifiante la complexité qui se cache derrière cette réalité des cégeps.

Ainsi, l'étude porte sur la structuration actuelle de l'offre d'AEC d'établissement en FC dans le réseau des cégeps au Québec, sur l'évolution globale des modes de régulation en FC depuis 1990, sur la dynamique des acteurs au niveau local, ainsi que sur les incidences de l'offre croissante d'AEC sur la mission, sur le secteur régulier et sur la formation continue des cégeps.

Le questionnement sous-tendu par cette recherche vise à cerner la réalité des AEC dans les cégeps et à comprendre *comment et jusqu'à quel point l'émergence et l'expansion rapide et croissante de l'offre d'AEC en formation continue depuis 1990 viennent peser sur la mission et l'avenir des cégeps au Québec ?*

En effet, on peut se demander si l'évolution structurelle de la FC depuis la décennie 1990 est en train d'infléchir les pratiques collégiales au détriment de la mission et du mandat des cégeps ou si elle annonce, au contraire, leur redéfinition en profondeur pour le bénéfice du réseau public et de la population québécoise. À propos de la FC dans les cégeps, dans quelle mesure l'évolution de son financement s'est-elle modifiée au cours de ces années et comment s'établit la répartition entre l'État, les entreprises et les individus ? L'évolution de la participation étudiante en FC fait-elle état d'un déplacement réel et significatif des effectifs étudiants du secteur régulier vers la formule des AEC ? La dynamique actuelle des cégeps en FC avec le monde du travail prend-elle des formes de concertation et de partenariat qui menacent l'autonomie des cégeps, et en quoi si c'est le cas ? En particulier face aux AEC d'établissement, comment se présente actuellement l'offre éducative dans l'ensemble du réseau des cégeps, quel est le nombre réellement disponible de ces AEC, sont-elles davantage concentrées dans les régions urbaines au détriment des régions périphériques, quels sont les secteurs de formation les plus sollicités, l'offre d'AEC obéit-elle à *un effet de mode* ? Dans la dynamique institutionnelle des cégeps, comment a évolué la FC et qu'en est-il de « *la boîte noire* » des AEC en termes de conception, de démarrage, de financement, de concertation et de partenariat ? Autant d'interrogations qui permettent de cerner et de comprendre cette réalité des AEC dans les cégeps.

En fait, « *le virage main-d'œuvre* » des cégeps en FC est plus important que par le passé et la multiplication des AEC depuis 1997 est au centre d'un tel virage. Certes, cette expansion peut connoter positivement leur implication accrue dans l'implantation d'une culture de la formation continue au Québec. Toutefois, elle entraîne aussi des inquiétudes face à cette tendance lourde de la nouvelle relation formation – emploi dans les cégeps. Comment la transformation des pratiques socio-éducatives engendrée par les AEC fait-elle pression sur les pratiques enseignantes et la programmation au secteur régulier ? Comment le développement des AEC, depuis les Réformes Robillard et Marois, vient-il influencer le débat actuel sur l'avenir des cégeps ? Dans quelle mesure l'évolution du secteur de la formation continue et la place que les AEC y occupent annoncent-elles ou non l'implosion du réseau des cégeps ? Alors, les enjeux autour des AEC nécessitent certainement d'être mieux connus.



Par ailleurs, à défaut d'hypothèse qu'une approche explicative permettrait d'avancer, une idée centrale anime tout de même cette recherche en lien à notre problématique. *La croissance fulgurante des AEC depuis 1993 dans les cégeps, conjuguée à une plus grande décentralisation vers le niveau local, les entraîne sur la voie de l'accentuation de leur « virage main-d'œuvre », au prix d'une adaptation accrue de leur programmation au marché du travail et d'un déséquilibre grandissant de leur mission sous la pression évolutive de la FC.* À telle enseigne, sans doute, le secteur de la FC devient l'un des principaux vecteurs de la redéfinition des cégeps dans le système éducatif québécois. L'enjeu central demeure donc l'avenir des cégeps.

## 2.6.2 Objectifs de recherche

La nature exploratoire et l'approche compréhensive de cette recherche conduisent à poursuivre six (6) objectifs spécifiques.

### ***Objectif général***

Cerner et comprendre l'émergence et l'expansion rapide et croissante de l'offre d'AEC en formation continue depuis 1990, au regard de la mission et de l'avenir des cégeps au Québec.

### ***Objectifs spécifiques***

- 1- Tracer un portrait évolutif de la participation adulte, du financement et des types de programmes en FC, en particulier face aux AEC, depuis 1990 dans le réseau des cégeps ;
- 2- Produire un inventaire exhaustif de la structuration actuelle des AEC d'établissement par cégep, par région et par secteur de formation<sup>81</sup> ;
- 3- Décrire l'évolution du secteur de la formation continue et de l'offre de formation d'AEC dans les cégeps depuis les années 1990<sup>82</sup> ;
- 4- Décrire la dynamique locale en FC au plan de la programmation et du financement des AEC ;
- 5- Identifier les pratiques et dégager la structure de concertation et de partenariat entre les cégeps et les comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO), entre les cégeps et les autres acteurs régionaux ainsi que la participation des acteurs régionaux dans les instances des cégeps<sup>83</sup> ;
- 6- Dégager les principales incidences du développement des AEC dans les cégeps et les enjeux centraux relatifs à cette offre de formation sur la mission des cégeps, sur le secteur régulier et sur la formation continue.

---

<sup>81</sup> Cet inventaire des AEC ne peut être saisi que dans la synchronie, telle une photographie, c'est-à-dire à un moment précis de cette offre éducative. Tel qu'expliqué dans le 3<sup>e</sup> chapitre, il a été produit à l'aide des bases de données du MEQ et des sites de tous les cégeps au Québec et il est présenté dans plusieurs annexes de ce rapport (cf. chap. 3).

<sup>82</sup> Voir le prochain chapitre sur les repères méthodologiques qui présente la méthode d'enquête qualitative au moyen d'entrevues semi dirigées auprès d'un échantillon répondant de 16/32 syndicats enseignants du réseau FNEEQ-CSN, par rapport au sous univers des 48 cégeps au Québec et à l'univers total des 122 collèges privés et publics en formation technique au Québec (MEQ, 2002 : 139).

<sup>83</sup> Voir ce prochain chapitre sur la méthode d'enquête quantitative au moyen d'un sondage téléphonique auprès d'un échantillon répondant de 9/17 Directions régionales d'Emploi-Québec, 19/26 CSMO et de 2/2 Comités d'adaptation de la main-d'œuvre.

### 2.6.3 Pertinence scientifique et sociale de la recherche

La pertinence scientifique de cette recherche concerne la réalité des AEC d'établissement en FC dans les cégeps qui demeure peu documentée à ce jour. Il importe de dépasser le cumul des données empiriques, aussi riche et instructif soit-il, afin d'éclairer ce phénomène d'explosion des AEC depuis 1993. Bien sûr, une meilleure connaissance empirique du phénomène est une nécessité et le demeurera dans les années à venir, par une mise à jour continue des données. En ce sens, l'inventaire sur l'architecture actuelle des AEC d'établissement et le portrait évolutif des modes de régulation en FC depuis 1990 dans le réseau des cégeps font certainement œuvre utile et pertinente au plan scientifique. En outre, l'approfondissement de cette réalité empirique à travers la dynamique interne des acteurs au niveau local des cégeps se veut, sans contredit, une entrée rigoureuse et solide dans la « *boîte noire* » des AEC d'établissement du réseau des cégeps. Une analyse des représentations sociales sur cette réalité ajoute au cumul des connaissances<sup>84</sup> puisque l'investigation englobe plusieurs pans de cette matérialité. Au strict plan empirique, les avancées scientifiques sont significatives en cela, par devers elles, qu'elles organisent un corpus d'objets de recherche à investiguer de multiples façons dans l'avenir.

Cependant, d'après nous, cette œuvre empirique n'est pas suffisante, aussi nécessaire et profitable soit-elle, par delà le fait qu'elle pourrait s'élargir à l'ensemble des cégeps, s'approfondir par des études de cas, et même inclure tous les collèges subventionnés et non subventionnés. Ses limites frapperaient *le mur de l'empirie*. La réalité du phénomène d'explosion des AEC dans les cégeps nécessite, comme d'autres réalités sous analyse, un cadre de compréhension qui lui donne sens et portée pour les acteurs de ce réseau. Voilà pourquoi les avancées théoriques et analytiques sont tout aussi significatives à cet égard, car elles ouvrent d'autres avenues de recherche.

En effet, la pertinence scientifique de l'étude concerne d'abord le contexte socio-historique dans lequel prend racine l'émergence des AEC en FC au Québec. Sans cette perspective diachronique de la dynamique fédérale-provinciale de l'État au plan des politiques de main-d'œuvre, d'éducation et de formation continue au Québec, la compréhension du phénomène des AEC serait demeurée à la surface de la temporalité, voire davantage conjoncturelle. De plus, cette pertinence a trait au cadre théorique qui éclaire l'essor fulgurant des AEC en FC au Québec. Sans cette perspective économique, politique, sociale et culturelle qu'apporte le modèle post-fordiste de développement et sans le rappel des clivages socio-éducatifs et socioprofessionnels qui sont au cœur du nouveau rapport social au savoir, appliqué à la main-d'œuvre et aux adultes en général, l'interprétation de la réalité des AEC aurait été limitée à la liste quasiment indéfinie des multiples transformations qui l'influencent et l'expliquent en grande partie. Enfin, cette pertinence touche la problématique relative à la nouvelle relation formation – emploi appliquée aux cégeps. Sans cette mise en relation avec les normes nationales de rendement, il aurait été plus difficile de saisir l'expansion rapide et croissante des AEC au regard de l'approche par compétences dans une perspective de qualification de la main-d'œuvre.

De son côté, la pertinence sociale s'appuie sur une mise en relation et une mise à jour de la réalité structurelle et évolutive de la FC depuis 1990 dans le réseau des cégeps, en particulier face aux AEC d'établissement. Cela ne peut qu'être utile pour tous les acteurs des cégeps.

---

<sup>84</sup> D'abord pour les suites de nos recherches antérieures, l'une sur les représentations sociales de la qualification chez les acteurs de la relation formation – emploi (Bérubé, 1998), et l'autre sur l'apparition du paradigme main-d'œuvre dans le champ de la formation professionnelle des adultes lors de la CÉFA (Beaudet, 1994).

L'entrée dans « *la boîte noire* » des AEC, qui est déjà une avancée, donne aussi un aperçu des représentations sociales de la dynamique locale en FC autour des AEC et permet de dégager les nouvelles logiques sociales à l'œuvre. Même si cette réalité est saisie à partir du seul discours enseignant, en dehors d'autres acteurs à l'intérieur des cégeps, elle vient éclairer et élargir la compréhension du phénomène des AEC pour d'autres acteurs du réseau collégial et de la relation formation – emploi. De plus, cette pertinence réside dans l'identification des enjeux centraux à partir duquel sont traduites des perspectives de développement de la FC autour des AEC dans le contexte de la nouvelle relation formation – emploi.

En somme, les AEC représentent une tendance lourde en FC dans les cégeps qui est là pour rester et surtout, qui va définir sensiblement l'avenir des cégeps à notre point de vue. Cette recherche sort définitivement ces AEC de leur « *boîte noire* » et le coup de sonde donné auprès du personnel enseignant du réseau FNEEQ-CSN sert à illustrer cette réalité. La pertinence scientifique de l'étude réside dans l'ancrage socio-historique, l'éclairage théorique et la perspective analytique de cette réalité empirique qu'est l'explosion des AEC dans le réseau des cégeps. Sa pertinence sociale peut favoriser les débats autour d'une réalité objectivée, leur approfondissement par le fait même, ainsi qu'un réalignement socio-éducatif en FC dans les cégeps et face à leur avenir. Saisir les enjeux centraux autour des AEC et dégager des perspectives pour les acteurs de la nouvelle relation formation – emploi nécessite un tel effort.



## **CHAPITRE 3**

### **LES REPÈRES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES**



## INTRODUCTION

De toute évidence, le champ de la formation continue (FC) est complexe en cela qu'il a la particularité d'être un espace d'interface au carrefour du marché du travail, de la gestion de la main-d'œuvre par l'État et de l'éducation des adultes. Or, une telle particularité mène obligatoirement à situer le champ de la FC dans le modèle de développement dans lequel il s'inscrit puisqu'il participe directement de son élaboration, hier comme aujourd'hui.

En effet, le modèle québécois de développement a évolué grandement depuis le milieu des années 1970, ici comme ailleurs dans les sociétés modernes et industrielles avancées. Le champ de la FC évolue donc, à l'heure actuelle, dans le modèle post-fordiste de développement qui a émergé depuis le tournant des années 1980 au Canada et au Québec. La valorisation hégémonique de l'un des ses fondements, le couple science – technologie, fait en sorte que le modèle post-fordiste de type néolibéral produit et déploie en son sein un nouveau rapport social au savoir (NRSS) dans la relation formation – emploi dont la structure et la dynamique diffèrent de celui produit dans le modèle fordiste. Dès lors, cette mise en perspective rend davantage signifiants les clivages socio-éducatifs qui ont émergé avec la crise du travail et de l'emploi dans les sociétés modernes, depuis le tournant des années 1980, lesquels traduisent en partie l'acuité grandissante des clivages socioprofessionnels dans la population en âge de travailler.

Maintenant, appliquées dans le champ de la FC au regard d'un État régulateur, les transformations du modèle québécois de développement ont mené à la reconfiguration des rapports sociopolitiques entre l'État et les acteurs, comme entre les acteurs eux-mêmes, tels que présentés dans les chapitres précédents. Rappelons juste le passage institutionnel des anciennes Commissions de formation professionnelle à la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre et, présentement, à la Commission des partenaires du marché du travail. Un tel passage marque, sur une période assez courte dans l'histoire du Québec, l'émergence et l'institutionnalisation d'un nouveau « compromis social » dans le champ de la formation de la main-d'œuvre qui inclut aujourd'hui les acteurs du marché du travail et de l'éducation, en lien plus direct avec l'État que par le passé en ce qui touche la FC.

Par ailleurs, cette lecture de la complexité du champ de la FC nécessite d'être encadrée par une armature méthodologique qui épouse ses principaux axes que sont la structure et la dynamique actuelle des rapports entre l'État et les acteurs sociaux. C'est dans cette optique que nos données prennent en compte, à la fois, la présence de l'État à travers ses ministères de l'Éducation et de l'Emploi, celle attendue des cégeps, celle des organismes d'État que sont les directions régionales d'Emploi-Québec, les comités sectoriels de main-d'œuvre et les comités d'adaptation de la main-d'œuvre, et enfin, la présence des syndicats de cégeps de la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ-CSN).

Ce chapitre comprend deux sections. La première expose brièvement le cadre théorique dans ses composantes les plus importantes. Selon une perspective régulationniste de la nouvelle économie du savoir, il est question du modèle post-fordiste de développement qui produit un nouveau rapport social au savoir dans l'actuelle relation formation – emploi et qui reconfigure le « compromis social » entre l'État et les acteurs en formation de la main-d'œuvre. La seconde section présente le cadre méthodologique. Il est question alors de la nature de cette recherche, des approches et des méthodes d'observation empirique, de l'échantillonnage, des modes de cueillette et de traitement des données, ainsi que des limites de notre étude.

### 3.1 LA NOUVELLE ÉCONOMIE DU SAVOIR UNE PERSPECTIVE DE RÉGULATION<sup>85</sup>

La tentative de comprendre la redéfinition du rapport social au savoir, dans une société moderne et industrielle avancée comme le Québec, oblige à passer par la saisie du modèle post-fordiste de développement qui a pris naissance à partir du milieu des années 1970 en Occident. Regardons d'abord l'architecture de ce modèle, de façon schématique, avant de définir le nouveau rapport social (NRSS) dans l'actuelle relation formation – emploi. Sur cette base, et de manière appliquée au Québec cette fois, voyons aussi en quoi consiste la reconfiguration du « compromis social » entre l'État et les acteurs en formation de la main-d'œuvre, compromis auquel les cégeps participent de plain pied à l'instar des autres acteurs de la relation formation – emploi<sup>86</sup>.

#### 3.1.1 Le modèle post-fordiste de développement

Un nouveau modèle de développement (NMD), communément appelé *post-fordiste*, a émergé à partir de 1975 dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). Un pas en arrière s'impose. On se souvient des deux crises du pétrole qui ont secoué les pays occidentaux dans la première moitié de la décennie 1970, la première en 1973 qui fut suivie d'une deuxième en 1975. C'est à cette époque, par exemple, qu'il y eut de sérieuses hémorragies d'emplois dans les raffineries de l'Est de Montréal, au Québec et un peu partout au Canada.

Le modèle fordiste de développement a craqué. Terminée sa longue période des *Trente glorieuses* (1945-1975) basée sur le *New Deal* de Roosevelt et durant laquelle avait pris place et s'était épanouie l'intervention de l'État dans l'économie (État keynésien) et dans la société civile (État providence), afin de soutenir la production et la consommation de masse. En Amérique comme ailleurs, nous vivions alors dans « le modèle maison – auto – frigo – télé » avec la chaîne de montage mécanisée, et automatisée ensuite, comme figure emblématique d'un *Eldorado* d'après-guerre sous l'aile d'un État centralisé. Un autre modèle de développement a pris la place peu à peu. Aujourd'hui, nous vivons dans « le modèle condo – auto – vélo – fido » avec la chaîne de montage robotisée, la carte à puces, la convergence des médias et Internet comme nouvelles figures emblématiques d'une fin de siècle régulée par un État paradoxal. Trente années ont passé. Qu'est-il arrivé ?

---

<sup>85</sup> Voir une présentation détaillée de ce cadre d'analyse dans Bérubé (1998). C'est une construction pluridisciplinaire au carrefour de la sociologie de l'éducation, du travail et du développement, des sciences économiques et des sciences politiques. Trois univers théoriques s'y retrouvent en dominante, en raison de leurs interfaces qui favorisent leur utilisation simultanée : la nouvelle sociologie de l'éducation, la théorie française de la régulation et les théories de la segmentation (Bérubé, 1998, pp. 35-58).

<sup>86</sup> Précisons que le cadre d'analyse comprend quelques éléments seulement de la relation État – économie – société. Il s'appuie alors sur les modifications de la structure économique pour saisir la redéfinition de l'État dans l'économie et la société sous l'angle particulier du marché du travail, à la suite de quoi apparaissent certains éléments de la dynamique des acteurs du marché du travail et le nouveau paradigme de la nouvelle économie du savoir. Ce cadre est ensuite appliqué à la relation formation – emploi où « le compromis social » en formation de la main-d'œuvre renvoie à la dynamique de reconfiguration des blocs sociaux à cet égard, et où le nouveau rapport social au savoir appartient, par les représentations qui le définissent, au paradigme sociétal de la nouvelle relation formation – emploi de l'ère post-fordiste.



## ***Les fondements du modèle post-fordiste de développement***

À partir des années 1975, les sociétés industrielles avancées ont redéfini peu à peu leur modèle de développement en le faisant reposer sur cinq nouvelles bases (ou fondements).

- La revalorisation des ressources humaines, après la période fordiste de la valorisation des ressources naturelles ;
- La nouvelle centralité du couple science – technologie, fortement soutenue par la recherche et le développement (R & D) ;
- Un nouveau système de production et de consommation de masse sous la forme de créneaux – clientèles ;
- L'interventionnisme minimal de l'État sous la forme d'un État accompagnateur ou d'un État catalyseur du développement économique et social ;
- Le nouveau paradigme « partenariat – compétition » comme voie idéologique face au *télescopage local – mondial*, venu remplacé le paradigme « progrès – équité sociale » des *Trente glorieuses*.

Au Canada et au Québec, soulignons toutefois que le modèle post-fordiste se singularise d'une triple manière au regard des pays de l'OCDE. Son implantation a débuté surtout à partir de 1985, son application s'exerce dans une économie dite « ouverte ou perméable » face à la présence américaine (Jenson, 1989), et l'interventionnisme de l'État inclut une forte tendance social-démocrate qui demeure active, dans la société québécoise entre autres. Autant de facteurs qui caractérisent le modèle post-fordiste s'étant déployé selon *quatre pôles*<sup>87</sup>.

### ***Sur le pôle du régime d'accumulation***

Ce pôle s'est matérialisé dans la nouvelle perspective de globalisation des marchés mondiaux, suite à leur mondialisation, à travers deux vecteurs d'importance qui ont assuré la reprise d'une accumulation accrue du capital.

#### **§ *La restructuration financière des entreprises***

Cette restructuration a signifié l'accélération de la densité des échanges boursiers, la multiplication des montages financiers, la diversification ou la concentration des titres de propriété, l'élaboration de produits financiers dérivés, les alliances financières, etc. Comme durant la longue phase de mondialisation marquée par les guerres impérialistes, les entreprises multinationales définissent maintenant, pour une bonne part, les règles financières sur les marchés mondiaux. Les grandes, moyennes et petites entreprises nationales y tentent leur insertion et leur développement par les voies de leur entrée en Bourse et de leurs alliances interentreprises sous de multiples formes.

#### **§ *La restructuration industrielle des entreprises***

Cette restructuration s'est effectuée par une révision du processus de production dans toutes les entreprises à travers trois voies.

---

<sup>87</sup> Le modèle de Lipietz (1988) est emprunté et appliqué à la réalité canadienne et québécoise dans le champ particulier de la formation de la main-d'œuvre et de la formation continue.

- ü L'introduction massive des nouvelles technologies, suivie des technologies d'information et de communications, dans les équipements et les modes de production ;
- ü La flexibilité interne de la production par une nouvelle gestion des ressources humaines à travers le virage organisationnel – travail en équipe, équipes de risques, juste-à-temps, etc. – et le virage de la précarisation de l'emploi (contrats fixes, intérim et stages) ;
- ü La flexibilité externe de la production par la sous-traitance de certaines opérations ou par la délocalisation de l'ensemble des opérations vers l'hémisphère sud.

### ***Sur le pôle du mode de régulation***

Ce pôle a pris forme, à partir des années 1975 dans les pays de l'OCDE, dans la redéfinition du rôle et de la place de l'État dans l'économie et la société civile. De plus en plus, il est alors question d'État catalyseur, accompagnateur ou partenaire afin de remplacer l'État keynésien et l'État providence des *Trente glorieuses*. La régulation de l'État, active comme hier, s'est matérialisée à travers trois vecteurs importants.

#### **§ *La gouvernance stratégique dans une perspective de continentalisation***

C'est l'effort de convergence des orientations de l'État entre ses politiques économiques, industrielles et commerciales qui sont, au surplus, davantage liées aux secteurs compétitifs nationaux<sup>88</sup>. Ce vaste mouvement de convergence s'est doublé d'un effort d'alliances stratégiques avec les pays limitrophes par de nouveaux traités bilatéraux ou multilatéraux afin de contrer les effets négatifs de la globalisation financière et industrielle sur les économies nationales. C'est l'État dans son nouveau rôle interventionniste de soutien de l'offre globale de biens et services. Sur le continent américain, on y trouve maintenant l'Accord de libre-échange avec les États-Unis (*ALE*, 1989) qui a été élargi au Mexique (*ALENA*, 1994) et qui vise l'intégration des Amériques (*ZLEA*) afin de faire face à l'Union Européenne et à l'immense bloc asiatique comprenant le Japon, la Chine, l'Inde ou les *Tigres* du Sud-est asiatique.

#### **§ *La gouvernance nationale dans la gestion de l'économie***

C'est la nouvelle tendance à la régionalisation et à la sectorisation du développement économique selon les approches de la décentralisation politique et/ou de la déconcentration administrative. Précisons que ces approches demeurent encore timides et superficielles dans le cadre fédératif canadien. De manière générale, c'est l'État dans son nouveau rôle interventionniste de soutien interne de l'offre globale qui prend une double voie.

- ü La voie de la relation État – secteurs – entreprises marque une volonté de restructuration sectorielle avec l'appui d'un *État catalyseur* qui mise sur le dynamisme entrepreneurial comme *levier industriel* dans une perspective nationale ;
- ü La voie de la relation État – régions – entreprises s'incarne dans une volonté de restructuration régionale avec l'appui d'un *État partenaire* qui mise sur le

---

<sup>88</sup> Au Canada et au Québec, il s'agit surtout des secteurs de l'acier, du bois d'œuvre, de l'aérospatiale, de la pharmaceutique, de la biotechnologie, de la chimie et pétrochimie, des textiles et de la mode.

dynamisme entrepreneurial, local et régional comme *fer de lance* du virage des régions.

À titre d'exemple, ce double virage s'est instauré fortement au Québec au début de la décennie 1990 avec la Politique économique dite *des grappes industrielles* du ministre Tremblay, la Politique du développement industriel du Grand Montréal du ministre Johnson et la Politique du développement régional du ministre Picotte (Bérubé, 1993).

#### § *La gouvernance intégrée dans la gestion de la société civile*

C'est l'effort de convergence entre les politiques du marché du travail et de l'emploi avec les politiques sociales et éducatives, ces dernières constituant le rapport salarial dans toutes ses dimensions. C'est l'État dans son nouveau rôle interventionniste de soutien de la demande globale de biens et services privés et publics. Au Canada et au Québec sont renouvelés peu à peu le Transfert social canadien – incluant l'assurance-emploi –, la sécurité du revenu, les normes du travail, l'assistance juridique et les politiques de main-d'œuvre – y compris l'éducation des adultes et la FC.

#### **Sur le pôle de la constitution des blocs sociaux**

Ce pôle a pris forme graduellement dans une redéfinition du système d'alliances entre les acteurs économiques et politiques sur la base des nouvelles logiques socioéconomiques mises en œuvre. Au Québec par exemple, à partir des années 1980, nous avons assisté à l'émergence et à la consolidation d'un quadripartisme dans le champ du développement et de la formation continue de la main-d'œuvre avec la présence conjointe de l'État et des acteurs patronal, syndical et communautaire<sup>89</sup> dans certains dossiers d'importance. De façon plus générale au regard du marché du travail, ce renouvellement de la dynamique sociopolitique s'est effectué à travers deux grands vecteurs<sup>90</sup>.

#### § *Une logique sectorielle*

Celle-ci s'est établie par la voie du réseautage des entreprises d'un même secteur qui, avec l'aide de l'État, se sont repositionnées sur les marchés nationaux, continentaux, voire mondiaux. Les divers modes de sous-traitance sont venus soutenir cette reconstruction d'alliances stratégiques entre les entreprises, à l'exemple de Pratt & Whitney qui sous-traite sa production auprès de PME spécialisées en simulateurs de vol, en peintures thermiques, en caoutchouc anti-chauffant, etc. Dans les services publics, cette logique sectorielle s'est appliquée aussi par la voie du réseautage d'organisations et d'entreprises qui a pris forme dans des organismes qui ont charge de la cohérence du développement sectoriel et qui sont soutenus par l'État en ce sens, tels les Comités sectoriels de main-d'œuvre ou les divers Conseils nationaux (environnement, culture, etc.) ;

#### § *Une logique régionale*

Celle-ci s'est élaborée par la voie du réseautage des entreprises d'une même région afin de renforcer la dynamique entrepreneuriale dans une perspective de développement local et régional (DLR), tel les Corporations de développement économique. Dans les services publics,

---

<sup>89</sup> La notion renvoie à l'acteur social collectif, et non à des individus, dans la foulée des travaux de Touraine (1978, 1984) et de Mellucci (1983). Selon le niveau d'analyse (macro, méso ou micro politique), l'acteur social peut être un parti politique, un regroupement d'organismes, une coalition, un organisme régional ou local, etc.

<sup>90</sup> Ce virage des acteurs est vu par après avec le nouveau rapport social au savoir.

cette logique s'est appliquée aussi par la voie du réseautage des entreprises autour d'organismes mis sur pied par l'État qui ont charge de la cohérence du DLR, à l'exemple des Conseils régionaux et locaux de développement<sup>91</sup>.

### ***Sur le pôle du paradigme sociétal***

L'assise idéologique (et culturelle) du nouveau modèle de développement (NMD), avec les logiques de réseautage et de concertation qu'il met de l'avant, se trouve dans le couple partenariat – compétition qui lui donne sens. Ce couple se matérialise dans les discours sociaux et les pratiques sociales qui contribuent, de manière conjointe ou successive, à la construction des représentations sociales d'un *faire ensemble* qui rejoint et soude ainsi, dans le secteur de la FC qui nous occupe, les réalités économiques, politiques, sociales et culturelles. Autrement dit, les acteurs *carburent* au partenariat ou à la compétition, ou dans un mélange de cette double assise, à travers les multiples pratiques légitimées par leurs discours. Dans l'élaboration du NMD, ce nouveau paradigme a pris deux voies depuis la Seconde guerre mondiale.

#### **§ *Une voie nationale et centralisée***

Cette voie a prévalu au Canada, comme dans tous les pays de l'OCDE, durant la période des *Trente glorieuses* (1945-1975). Elle fut la voie majeure de l'État canadien dans son objectif de forger l'identité canadienne en essayant de contrôler, dans le cadre fédératif, toutes velléités identitaires en provenance des provinces.

#### **§ *Une voie locale – régionale et sectorielle***

Cette voie s'est instaurée à partir de 1985, au Canada et au Québec, et elle se décline dans différentes logiques mises de l'avant.

- ü un partenariat socio-économique privé avec des réseaux de production construits sur la base d'un système de sous-traitance ;
- ü un partenariat socio-économique privé – public pour l'exploitation des biens publics, comme dans le développement agro-forestier ou la planification urbaine ;
- ü un partenariat local – régional de type socio-économique ou socio-politique comme les Corporations de développement économique communautaire ou le mouvement de Solidarité rurale<sup>92</sup>.

Globalement, le nouveau paradigme sociétal met en oeuvre de nouvelles logiques. Il prend, dans la décennie 1990, le visage du réseautage et de la concertation dans des formes dites « partenariales ». Ce réseautage est régional, national ou continental tant pour les entreprises privées qui veulent contrer les effets pervers d'une compétitivité à l'échelle mondiale, que pour les entreprises collectives qui cherchent à imposer le paradigme du développement social par l'économique et qui se concertent tout autant aux niveaux régional, national, continental et

---

<sup>91</sup> Voir Gagnon et Klein dir. (1992) pour des travaux québécois et étrangers sur l'évolution du développement local et régional (DLR), ou bien sur le néolibéralisme dans une perspective de DLR avec Klein et Lévesque dir. (1995), ou encore sur la participation syndicale au DLR à travers les Conseils centraux de la CSN avec Bérubé (1992) dans Lévesque, Sauvé, Paquet et Van Schendel (dir.).

<sup>92</sup> Voir l'évolution du partenariat canadien et québécois dans une perspective de développement local – régional dans Gagnon et Klein dir. (1992), entre autres avec Lévesque et Mager.

international<sup>93</sup>. À l'orée de la décennie 2000, la mode du partenariat est bien implantée et ses formes se renouvellent à travers un jeu compétitif mené en réseaux face à un *Autre* extérieur à la région, au pays, ou encore au continent.

Pour conclure, signalons que deux modèles post-fordistes de développement s'affrontent depuis 1985, au Québec ou ailleurs dans les pays de l'OCDE. Comme l'ont bien montré Klein et Lévesque (1995) entre autres, on retrouve en effet :

- § un modèle de type néolibéral à forte densité techniciste – productiviste ;
- § un modèle de type solidaire à forte intégration économique et sociale.

La dominance actuelle du modèle néolibéral est bien connu aujourd'hui. C'est un modèle défensif d'après Klein et Lévesque, sous ses allures offensives, car il vise à contrer le développement de « l'Autre », étranger et parfois lointain. C'est l'actuel jeu mondial des batailles économiques dans le contexte de la continentalisation et de la globalisation des marchés et des échanges. Dès lors, un tel modèle produit un nouveau rapport social au savoir qui est imprégné du paradigme « partenariat – compétition » et, ce faisant, qui se construit à travers des clivages importants dans la relation formation – emploi. C'est cette réalité qui est abordée maintenant.

### 3.1.2 Le nouveau rapport social au savoir

Le nouveau rapport social au savoir (NRSS) ne prend sens que s'il est mis en relation avec le modèle post-fordiste de développement. En effet, la dominance du modèle néolibéral construit en son sein un NRSS qui diffère grandement du rapport social au savoir de l'ère fordiste.

Rappelons-nous. L'accès au savoir et à l'emploi dans le modèle fordiste étaient définis par une production de masse où prenait place une large frange de la main-d'œuvre plus ou moins scolarisée. Aujourd'hui, créée de toutes pièces par les restructurations économique et industrielle, la crise du travail et de l'emploi a changé la donne. D'une part, la production dorénavant flexible entraîne une précarisation de l'emploi dans plusieurs secteurs économiques. Son accès même est rendu plus difficile au regard *des réserves de main-d'œuvre* en chômage de longue durée, ce qui est davantage vrai dans les phases de contraction ou de crise économique. D'autre part, les politiques sociales de l'État séparent l'adaptation et l'employabilité de la main-d'œuvre. Elles mènent à une gestion duale et différenciée de la main-d'œuvre (en emploi et sans emploi) dans des programmes différents de soutien à la formation et à l'emploi selon l'âge, la scolarité, l'expérience et l'appartenance à des groupes cibles.

Voilà pourquoi il est possible de parler de l'émergence d'un NRSS dans le modèle post-fordiste de développement de type néolibéral. À titre d'exemple, au milieu de la décennie 1990, une étude exploratoire dans la région de Montréal a montré la configuration de ce nouveau NRSS dans la relation formation – emploi, aux plans de sa structure et de sa dynamique, chez les acteurs communautaire, institutionnel, patronal et syndical impliqués à la Société régionale de développement de la main-d'œuvre (Bérubé, 1998). Alors, la construction sociale de la qualification semblait se matérialiser en dominante dans une représentation techniciste – productiviste, instrumentale, hiérarchisée et inégalitaire de la relation formation-emploi.

Ainsi, se retrouve-t-on aujourd'hui devant un NRSS. Voyons en quoi et pourquoi nous pouvons avancer l'émergence d'un NRSS dans la phase actuelle de développement des pays de l'OCDE

---

<sup>93</sup> Pensons aux centrales syndicales au Québec qui sont reliées à de grandes fédérations syndicales au niveau intercontinental ou encore à des organismes à l'échelle mondiale tel le Bureau international du travail, et qui participent aux Forums mondiaux de lutte au capitalisme actuel comme le Forum social de Porto Allegre.

en regardant sa nature, ses fondements, son rattachement au modèle post-fordiste et néolibéral de développement, sa construction à travers trois tendances qui le réalisent, ses formes matérielles dans la relation formation – emploi et ses logiques d'évolution.

### ***Sa nature et ses fondements***

Tout RSS renvoie à un modèle de développement, tant dans les sociétés pré-modernes qu'aujourd'hui. En d'autres mots, il est toujours contemporain parce qu'il rend compte de l'état de modernité d'une société dans laquelle il s'inscrit, comme l'ont bien montré Dandurand et Ollivier (1991). Sa nature est donc la matérialisation d'un état de la connaissance vue dans sa globalité, c'est-à-dire sociétale, mais aussi d'une production issue des rapports sociaux puisque, comme le postulait Habermas, « *la connaissance est une construction hiérarchisée et inégalitaire* » (dans Dandurand et Ollivier, 1991).

Or, aujourd'hui, le NRSS porte les stigmates du modèle néolibéral généralisé dans les sociétés modernes et industrielles avancées. Ce n'est pas le déterminisme du modèle de développement qui en est la cause. C'est plutôt parce que le NRSS se construit de manière structurelle et dynamique sur les flans même de l'un des principaux fondements du modèle post-fordiste, soit la nouvelle centralité du couple science – technologie, qu'il y a une convergence à cet égard.

En effet, les fondements du NRSS sont doubles d'après Dandurand et Ollivier (1991).

- § La rationalité scientifique
- § L'idéologie individualiste

C'est sur la base de « la centralité nouvelle du couple science – technologie », selon l'expression de ces chercheurs, que les savoirs sont redéfinis sans cesse à travers la recherche et le développement (R&D). Le NRSS participe ainsi directement de la construction du modèle post-fordiste de développement puisqu'il se rattache à ce fondement. Qui plus est, un tel rattachement est d'autant plus significatif et lourd de conséquences que ce fondement nouvellement central du couple science – technologie dans le NRSS interpelle à la fois deux pôles du modèle post-fordiste, soit le pôle d'accumulation et le pôle de régulation. Lors même qu'il est appliqué dans un modèle de type néolibéral, il produit en retour un NRSS marqué par d'importants clivages socio-éducatifs dans la relation formation – emploi.

### ***Son rattachement au modèle post-fordiste et néolibéral***

Sur le pôle du régime d'accumulation, la nouvelle centralité du couple science – technologie joue le double rôle d'être le *nouveau fer de lance* du processus de production, permettant par ricochet l'accélération du processus d'accumulation du capital. On retrouve ainsi :

- § Le rôle interne du couple science – technologie
- § Le rôle externe du couple science – technologie

Son rôle interne tient au fait qu'il est directement incorporé dans les équipements et les modes d'organisation du travail. Pensons à la robotique dans les usines d'automobiles, aux systèmes experts dans les hôpitaux, ou encore aux logiciels de français en bureautique. Son rôle externe est qu'il favorise dorénavant la rapidité de la production et de la diffusion des produits et services. La diffusion en continu des nouvelles sur CNN ou RDI, ou encore la production en

réseau électronique d'un rapport d'entreprise sont d'autres exemples d'une vitesse de production qui décuple à terme la vitesse d'accumulation du capital.

Sur le pôle du mode de régulation, cette nouvelle centralité du couple science – technologie joue également *un double rôle institutionnel* dans la gestion de la main-d'œuvre par l'État. Une nouvelle régulation institutionnelle est rendue possible car elle permet en effet :

- § Un rôle d'ajustement pour la relation formation-emploi
- § Un rôle de normalisation des compétences

L'ajustement est aux niveaux législatif, politique et administratif. En ce sens, la nouvelle centralité du couple science – technologie favorise, au plan national, l'harmonisation et la convergence entre les lois sur l'assurance-emploi et la sécurité du revenu, les politiques de main-d'œuvre, les normes du travail et les modes de financement de la FC. Par ailleurs, la normalisation des compétences exigées de la main-d'œuvre est autant nationale que sectorielle. Cette centralité du couple science – technologie soutient aussi, dans un contexte de continentalisation et de globalisation, l'harmonisation des compétences entre les standards nationaux et internationaux de production (ex. normes ISO) et les politiques de main-d'œuvre, à l'exemple des politiques nationales d'éducation des adultes et de FC ou des cadres de reconnaissance et de développement des compétences<sup>94</sup>.

Par conséquent, cette nouvelle centralité scientifique et technologique prend corps dans des formes renouvelées de régulation institutionnelle qui s'élaborent elles-mêmes sur l'assise des discours sociaux. Ces derniers portent de plus en plus la marque du leitmotiv de l'entrée impérative et urgente des individus dans une économie (ou une société) du savoir. Ils supportent dès lors une adaptation demandée aux individus, comme une adaptation structurelle des entreprises et, par ricochet, des économies nationales devant les poussées de plus en plus fortes de la concurrence mondiale. En bout de piste, cette centralité nouvelle de la science et de technologie a apporté *une cure de jouvence* au régime d'accumulation. Elle accentue de manière extrêmement rapide la valeur marchande et boursière de la production par la valeur ajoutée qu'elle contient directement. On n'a qu'à penser à l'explosion du coût des médicaments dans l'ensemble des dépenses de santé au Québec où la R&D devient un facteur à la fois central et légitime de cette explosion exponentielle des coûts, et des actions en Bourse !

### ***Sa construction à travers trois tendances***

À l'heure actuelle, le couple science – technologie occupe sans contredit une place et un rôle hégémoniques dans le modèle post-fordiste de développement de type néolibéral. Il en découle au moins trois tendances lourdes dans la construction du NRSS.

Tout d'abord, il y a l'instauration graduelle, mais certaine, de trois normes éducatives pour les adultes face à l'emploi à l'intérieur des pays industriels avancés. Nous sommes aujourd'hui placés devant une norme internationale d'embauche fixée à 16 ans de scolarité selon le nouveau standard-plancher idéal de l'OCDE (Bertrand, 1994), qui est couplée à un rattrapage rapide du retard en formation initiale de base et à une obligation quasi formelle de la formation continue (OCDE, 2003). Ensuite, il y a la redéfinition d'un nouveau rapport salarial. Celle-ci

---

<sup>94</sup> Une analyse antérieure dans Bérubé (1998) sur l'instauration graduelle et imminente de normes internationales de compétences et de formation (pp. 68-80) se confirme puisqu'il semble que ce soit une réalité en devenir dans plusieurs pays de l'OCDE (Miller, 2000).

s'effectue sur la base de la segmentation de la main-d'œuvre à travers des politiques de travail flexible qui sont davantage harmonisées aux politiques sociales (assurance-emploi, sécurité du revenu) et aux politiques éducatives (adaptation et employabilité de la main-d'œuvre). Enfin, il y a la transformation des approches éducatives dans la construction sociale de la qualification. Le passage s'est effectué graduellement, mais sûrement, entre une qualification conçue avant-hier comme *un état global*, multiples savoirs complexes d'un individu compris dans sa globalité, transformée hier en un *état cumulé* à travers les qualifications (savoirs, savoirs faire et savoirs être) et morcelée actuellement dans un *avoir cumulé* de compétences qui sont autant de savoirs segmentés et compartimentés.

Somme toute, le NRSS construit à même l'un des principaux piliers du nouveau modèle de développement traduit à la fois son rattachement et, en creux, ses formes de matérialité. Il n'est pas rare d'entendre aujourd'hui, dans le jargon administratif, l'expression du *portefeuille de compétences* sans qu'il soit décelé un glissement majeur et crucial au sein de la relation formation – emploi<sup>95</sup>. Voyons maintenant ses formes matérielles et les conséquences qu'elles engendrent pour les individus et pour la société dans son ensemble.

### ***Ses formes matérielles dans la relation formation – emploi***

La valorisation hégémonique des savoirs scientifiques et technologiques dans le post-fordisme de type néolibéral mène directement à un NRSS qui se construit dans la relation formation-emploi à travers un processus de qualification comprenant trois formes de nouveaux clivages socioéducatifs. Lorsqu'il est appliqué, ce NRSS est vecteur d'inégalités économiques et sociales dont l'exclusion professionnelle (et sociale *au bout de la chaîne*) est l'un des termes. Les principales formes qu'il prend aujourd'hui sont au nombre de trois.

#### **§ *Une nouvelle hiérarchie dans les savoirs***

Elle signifie une dévalorisation progressive des savoirs traditionnels et pratiques et, en même temps, une valorisation croissante des savoirs scientifiques et techniques (Dandurand et Ollivier, 1991). Le corollaire à cette inégalité socioéducatif est la disparition tendancielle de la culture de métier au profit de la culture technique, dont parlait déjà il y a vingt ans Claude Dubar (1985). Autrement dit, c'est ce que nous pourrions appeler « le passage d'une *culture de métier* à une *culture virtuelle de matière grise* ». L'ouvrier qui reconnaissait dans son usine les problèmes de valves à la seule vibration du plancher et qui accourait les ajuster pour éviter les arrêts de production n'a tout simplement plus sa place ! *Au suivant*, disait Ferré, comme si la matière grise valorisée antérieurement ne l'était plus parce qu'elle ne sortait pas de la même fabrique ! Les conséquences individuelles sont dorénavant une pression à la qualification, la formation continue pouvant devenir une *prison à vie*, et une surqualification à l'embauche au vu des réservoirs de main-d'œuvre en chômage récurrent et de longue durée (Bérubé, 1998). Les conséquences systémiques sont une revalorisation du capital financier (*la valeur ajoutée* du service ou du bien) par une survalorisation du capital symbolique (*la matière grise instruite*).

#### **§ *Une nouvelle hiérarchie dans l'accès à la formation***

Elle s'effectue dorénavant selon trois scénarios<sup>96</sup>. Il y a la formation qualifiante pour les élites scolarisées, comme d'avant la réforme Parent au Québec. C'est une réalité encore bien

<sup>95</sup> On peut se demander si les chercheurs n'ont pas participé eux-mêmes à un tel glissement dans l'utilisation de la notion de qualification depuis 1950 (Bérubé, 1998). Voir aussi le Conseil supérieur de l'éducation (1998) qui soulève cette question à juste titre.

<sup>96</sup> Cette typologie est celle d'Iribarne (1993) et appliquée en FC de la main-d'œuvre (Bérubé, 1998).



généralisée du seul côté des cols blancs, scientifiques, cadres et professionnels<sup>97</sup>. Aussi, il y a la formation adaptative à grande échelle pour la main-d'oeuvre moyennement scolarisée, réalité surtout pour les personnels techniciens et semi spécialisés. Enfin, il y a la formation d'insertion socioprofessionnelle et d'alphabétisation pour la main-d'oeuvre sous scolarisée. Les conséquences dépassent les individus et atteignent le tissu social. On se retrouve devant la présence concomitante d'un « phénomène de sous-éducation et de sur-éducation » au sein de chaque société (Levin et Rumberger, 1989 dans Bertrand, 1994). Ce faisant, le premier phénomène met en marche le vecteur de l'exclusion professionnelle par le « *carrousel de l'employabilité* » pour les personnes en chômage de longue durée (Ciesielski et Laberge, 1993). Au bout de la chaîne, se trouvent alors tous les problèmes menant parfois à l'exclusion sociale avec tous les marquages qu'elle cause chez les individus et la dégradation du tissu social dans les collectivités locales et régionales qu'elle peut engendrer.

### § *Une nouvelle hiérarchie dans l'accès à l'emploi*

Elle s'applique selon le secteur industriel, l'âge et la scolarité et elle signifie une baisse généralisée des professions manuelles et une hausse des professions intellectuelles. Dans une économie tertiariée comme la nôtre, où la production de services privés et publics domine comme dans d'autres sociétés fortement industrialisées, le corollaire à cela est l'accentuation de la tendance lourde vers un chômage d'exclusion pour la main-d'oeuvre peu scolarisée et vieillissante (45 ans et plus). Les conséquences individuelles sont directement issues de la restructuration industrielle, et du processus de production qui y est relié, ayant entraîné la déqualification de l'emploi et sa précarisation en tant que phénomènes socioéconomiques (Wuhl, 1992). Elles sont une hausse de la précarité d'emploi mal rémunéré pour les individus et une augmentation du chômage récurrent et du chômage d'exclusion pour une frange importante de la population. De plus, les conséquences systémiques sont une augmentation de la concurrence intra et interprofessionnelles et une pression généralisée à la baisse sur les conditions de travail pour de larges fractions de la population active. Il ne faut pas oublier non plus les risques de *dérapage non contrôlé* vers l'accentuation de l'exclusion professionnelle de la main-d'oeuvre en chômage de longue durée ayant des problèmes d'analphabétisme. Ce faisant, il semble imprudent de mésestimer ses effets économiques et psychosociaux qui peuvent conduire parfois à la désaffiliation sociale par les chemins de la délinquance et de la toxicomanie jusqu'à l'itinérance (Castel, 1995a, 1995b ; Chopart et Roy, dir., 1995).

### **Ses logiques d'évolution**

Au regard de la relation formation-emploi, la construction sociale de la qualification en FC s'élabore dans l'affrontement entre deux logiques de développement du modèle post-fordiste.

#### § *La logique compétitive et concurrentielle*

Cette logique a entraîné à ce jour trois stratégies en FC. La formation qualifiante, reconnue et transférable qui est devenue le véritable levier du développement post-fordiste en FC dans une logique compétitive et concurrentielle. C'est là que se trouve le véritable *investissement dans le capital humain* avec, évidemment, *le retour sur capital* à travers la valeur ajoutée dans la production, tels que préconisés par les tenants de cette théorie économique transférée dans le champ éducatif. La formation adaptative, souvent à courte vue et non reconnue, qui relève fréquemment de l'obligation à la FC. Elle ouvre très peu aux continuums de perfectionnement et, par extension, sert davantage les intérêts à court terme des employeurs et des personnels.

---

<sup>97</sup> Les premiers résultats de l'évaluation de la Loi 90 dans Conseil supérieur de l'éducation (2000) et MESS (2001).

Ces derniers y trouvent aussi leur compte puisqu'elle permet le maintien en emploi, les augmentations salariales et à terme, une amélioration tendancielle de la qualification, voire une ouverture vers un réel perfectionnement ou encore, vers le recyclage. Enfin, la formation intégrative qui relève davantage du rattrapage en formation de base et de l'alphabétisation en FC et qui est défensive par nature. Cette stratégie cherche surtout à diminuer, ou à éviter, les coûts économiques et sociaux de l'exclusion professionnelle, voire *les bombes à retardement* que représentent les formes d'exclusion sociale qui jaillissent dans les sociétés industrielles avancées depuis les années 1980.

### § *La logique solidaire et partenariale*

Cette logique est celle qui met de l'avant, depuis longtemps, deux stratégies en FC. La formation qualifiante, reconnue et transférable comme levier d'un développement post-fordiste en FC qui voit loin et large tant pour les individus que pour les entreprises dans une logique partenariale. Aussi, la formation adaptée et intégrative comme autre levier en FC, qui inclut le rattrapage et l'alphabétisation, mais qui obéit davantage à une logique solidaire et offensive du développement post-fordiste. Cette stratégie ne nie pas la nécessité d'une formation adaptée à l'emploi, voire aux postes de travail et même aux fonctions de travail. Mais elle pose l'obligation d'une formation qualifiante, reconnue et transférable qui ouvre sur la reconnaissance des acquis et des compétences, qui est jumelée à des continuums de perfectionnement, et qui sont de réels vecteurs de qualification à long terme. Une telle stratégie convoque aussi toutes les forces sociales et vise surtout à ce que la restructuration industrielle intègre mieux tous les métiers spécialisés, semi et non spécialisés en arrêtant cette survalorisation des professions intellectuelles au détriment d'une main-d'œuvre sous-rémunérée, précaire et déqualifiée.

### **3.1.3 Le « compromis social » en formation de la main-d'oeuvre<sup>98</sup>**

Un « compromis social » est une configuration d'intérêts à la fois convergents et conflictuels d'acteurs sociaux dans un champ particulier, et qui a tendance à se concrétiser à travers des formes institutionnelles de régulation. Il appartient en propre au champ socioculturel en cela qu'il définit un nouveau paradigme dans les rapports sociaux. En effet, il est toujours basé sur des représentations sociales à l'œuvre qui matérialisent des rapports sociaux, laquelle matérialité est inscrite et peut être saisie à la fois dans les discours sociaux et dans les pratiques sociales. C'est à partir du moment où un « compromis social » prend forme dans le cadre institutionnel de l'État qu'on parle du processus de son institutionnalisation et qu'il peut alors être question à terme d'un compromis institutionnalisé. Ainsi, un « compromis social » contient toujours en creux une temporalité qui se matérialise à travers une dynamique d'acteurs, double fondement qui permet de le reconnaître et de le circonscrire.

Dans cette recherche, « le compromis social » s'applique au champ de la formation de la main-d'œuvre où les acteurs de l'éducation et du marché du travail co-produisent des représentations sociales en présence d'un État régulateur à cet égard. Voyons ses formes d'évolution et ses relations matérielles, telles qu'elles apparaissent au Québec à l'heure actuelle.

---

<sup>98</sup> La genèse des deux notions se trouve dans Beaudet (1994) qui se base sur les travaux de Bélanger et Lévesque (1991), Breton et Levasseur (1990), Jenson (1989), etc.

### **Ses formes d'évolution**

- Compromis émergent (CE) au sens où il y a un petit *noyau dur* commun de représentations sociales dans les discours et les pratiques des acteurs, par-delà encore beaucoup de divergences.

Autrement dit, de façon métaphorique, les acteurs restent divisés sur les finalités d'un voyage, mais s'associent parfois sur la destination et les chemins pour y parvenir. Par exemple, lors de la Commission Jean, il y eut l'émergence d'un nouveau paradigme ou compromis social en formation professionnelle des adultes (FPA, ou formation continue aujourd'hui). En effet, l'acteur patronal convergeait avec l'acteur syndical quant à la maîtrise d'œuvre du ministère de l'Emploi en FPA, bien que l'acteur syndical était polarisé entre ses syndicats ouvriers et enseignants où les seconds défendaient la maîtrise d'œuvre par le ministère de l'Éducation. Il s'agissait alors de l'émergence du *paradigme main-d'œuvre*, matérialité inscrite dans les discours sociaux de l'époque (Beaudet, 1994).

- Compromis institutionnalisé (CI) au sens où il y a un fort *noyau dur* commun de représentations sociales dans les discours et les pratiques des acteurs, y compris l'acteur institutionnel et l'acteur politique oeuvrant au sein de l'État, par-delà certaines et parfois fortes divergences qui perdurent.

Pour reprendre la métaphore, les acteurs convergent sur certaines finalités d'un voyage, s'associent quant à la destination et aux chemins pour y parvenir, bien que d'autres finalités, moyens et stratégies puissent encore faire l'objet de vives controverses. Par exemple, une décennie après la Commission Jean, l'instauration de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM) en 1992 fut la première et véritable forme institutionnalisée du compromis social autour du *paradigme main-d'œuvre* en FPA. Il s'est trouvé alors une convergence entre les acteurs du marché du travail au Québec avec l'acteur politique (le gouvernement) et l'acteur institutionnel (l'administration publique) travaillant au sein de l'État. La SQDM a accentué le *paradigme main-d'œuvre* en favorisant un réel virage dans le développement et la formation continue de la main-d'œuvre au Québec qui a mené en 1995 à l'instauration de la Loi 90 entre autres, par-delà leurs divergences dans ce champ de la relation formation – emploi (Bérubé, 1998).

Incidentement, précisons qu'un CI ne signifie pas une harmonie entre les acteurs et induit encore moins une entente automatique sur certaines éléments ou certaines modalités. Dans cette optique, les divergences relatives à la culture des acteurs perdurent au sein du travail de construction d'un consensus sociopolitique qui demeure graduel par définition. Rien ne garantit, en outre, que le CI ne puisse parfois conduire à la fin provisoire ou définitive de sa forme institutionnelle en raison des contraintes internes ou externes de l'environnement. L'abolition de la SQDM et son remplacement en 1997 par Emploi-Québec et la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) illustre cette réalité. Toutefois, ces nouvelles formes institutionnelles ont contribué à accentuer « le compromis social » autour du *paradigme main-d'œuvre* car les acteurs ont fait converger leurs efforts vers la CPMT qui matérialise une autre étape du CI en formation continue, conforme à l'état de leurs alliances relatives à la relation formation – emploi. En outre, l'autre forme du CI qu'est la Loi 90 au Québec cristallise aussi l'état des convergences, voire des alliances, chez les acteurs de cette relation, même si le compromis est traversé de tensions qui remettent en question, à long terme, la viabilité de cette loi qui a été déréglée depuis janvier 2004.

Dans notre recherche, précisons que l'expression « compromis social » est davantage utilisée que celle du « compromis institutionnalisé ». Elle est englobante et suffit amplement dans ce

cadre d'application avec les attestations d'études collégiales dans les cégeps. Elle permet ainsi de n'avoir pas à nuancer l'actuel compromis institutionnalisé en formation de la main-d'œuvre dans le contexte de la déréglementation récente de la Loi 90 en FC au Québec et d'un avenir incertain quant aux orientations ministérielles de l'ex-ministre Reid en éducation face auxquelles les suites ne sont pas encore connues.

### ***Ses relations matérielles***

Un « compromis social », par sa nature même, ne se matérialise qu'à travers des relations sociales, au sens de rapports sociaux entre acteurs dans un champ donné. Deux types de relations matérielles construisent ses formes d'évolution dans la temporalité.

- Relation hiérarchisée et inégalitaire au sens, comme son nom l'indique, qu'un ou plusieurs acteurs imposent leurs propres intérêts aux autres au nom de l'intérêt général sur la base de leur pouvoir économique, politique, social ou culturel.

Cette imposition repose sur des bases objectives de pouvoir réel et détenu, comme la richesse matérielle (capital financier), le nombre d'adhérents ou de défenseurs (capital humain), ou encore le savoir ou l'instruction (capital symbolique) qui sont autant de voies pour exiger, prescrire, dicter et commander. Une telle relation s'exerce au regard de visions, d'orientations, de finalités et de moyens mis en œuvre par des stratégies d'information, de consultation et de décision qui vont des approches autocratiques à celles qui semblent plus démocratiques, mais qui conduisent tout de même à l'imposition sous toutes ses formes. Par exemple, en FC au Québec, une déréglementation en profondeur de la Loi 90 a été dictée par le gouvernement Charest en décembre 2003 sur la base des intérêts d'une frange du patronat québécois pour qui l'application de cette loi représentait une taxe supplémentaire et une bureaucratie inutile<sup>99</sup>. Cette déréglementation, en vigueur depuis janvier 2004, est venue casser le travail d'implantation d'une culture de la FC dans les entreprises, à l'encontre d'un large consensus patronal, syndical et communautaire à cet égard.

- Relation non hiérarchisée et égalitaire au sens, à l'inverse, où aucun acteur n'impose réellement ses propres et uniques intérêts aux autres au nom d'un quelconque intérêt général sur la base de son pouvoir économique, politique, social ou culturel.

Cette non imposition repose tout autant, par sa matérialité même, sur des bases objectives de pouvoir réel et détenu. La différence est à l'effet que de telles bases servent davantage à influencer qu'à imposer une vision, des orientations, des finalités et des moyens à travers des stratégies d'information, de consultation et de décision. Ces stratégies peuvent être fortes, puissantes, voire mener au bord de la rupture comme dans la négociation d'une nouvelle convention collective, mais elles aboutissent à la levée des obstacles liés souvent aux seuls intérêts d'une partie vis-à-vis l'autre. C'est *un mariage de raison* où chaque acteur (comme partie mandatée) doit obligatoirement y trouver son compte, à un moment ou à un autre du processus menant à une entente. L'aboutissement vers un *gagnant – gagnant* s'effectue, quitte à remettre à plus tard certaines divergences au nom d'objectifs à court terme. Par exemple, pensons à l'instauration de normes professionnelles sous l'égide paritaire des Comités

---

<sup>99</sup> La loi 90 couvre désormais les seules entreprises ayant une masse salariale de 1 M \$ et plus, au lieu de 250 000 \$ et plus comme avant. En outre, sa portée véritable est atténuée de manière sensible car la nouvelle réglementation ne concerne plus qu'un nombre restreint de 11 000 entreprises assujetties contre 36 000 auparavant, soustrayant ainsi 70% d'entre elles des exigences de la loi selon le Centre interdisciplinaire de recherche et de développement sur l'éducation permanente (2003). Voir notre dissidence sur cette question dans Bérubé (2004).

sectoriels de main-d'œuvre dans le cadre du quadripartisme en FC au Québec. Ce processus semble répondre aux intérêts en présence jusqu'à maintenant.

En somme, depuis la CÉFA (1982) jusqu'à la SQDM (1992), un *virage main-d'œuvre* s'est matérialisé en l'espace d'une décennie au Québec à travers l'émergence d'un nouveau compromis. Ce compromis s'est institutionnalisé dans la décennie 1990 à travers plusieurs dispositifs, dont la création de la SQDM, la Loi 90, la Politique active du marché du travail, la CPMT, la mise sur pied des comités sectoriels de main-d'œuvre, etc. Il est venu matérialiser la relation formation – emploi en FC qui s'est construite, depuis la SQDM, par la voie d'un quadripartisme sectoriel – régional où l'État interagit en présence des acteurs patronaux, syndicaux et communautaires qui en redéfinissent avec lui les modalités, voire les dispositifs comme le Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences.

Toutefois, ce quadripartisme n'est pas exempt de tensions et de divergences. Les alliances sectorielles et régionales entre les acteurs servent à élaborer de nouveaux rapports écoles – entreprises – milieux mais, en même temps, elles sont traversées par l'affrontement de deux logiques de développement. D'un côté, le quadripartisme sectoriel – régional veut que la FC serve de levier à un développement compétitif et concurrentiel des entreprises québécoises sur les scènes nationale, continentale et mondiale. De l'autre, le quadripartisme vise à ce que la FC serve de soutien à un développement solidaire et partenarial dans une perspective inclusive de toutes les forces vives de notre société. Dans un tel contexte, on voit mieux combien le partenariat peut-être un *mot-valise* car il peut occulter les finalités bien différentes d'un quadripartisme réel, mais tiraillé par des logiques en opposition. C'est dans un tel contexte que l'actuel « compromis social » en formation de la main-d'œuvre inscrit, en son sein, un nouveau rapport social au savoir directement rattaché au modèle post-fordiste de développement.

En conclusion, penser ou repenser le nouveau rapport social au savoir dans la logique solidaire et partenariale du modèle post-fordiste de développement relève d'un nouveau compromis social en FC relatif au *virage main-d'œuvre*. Un tel compromis est réalisable dans la mesure où l'État prend en compte tous les intérêts en présence chez les acteurs de l'actuel « compromis social » de la relation formation – emploi. Nous reviendrons sur cette possibilité dans le chapitre sur l'interprétation.

## **3.2 DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES**

Plusieurs éléments sont avancés maintenant quant au cadre méthodologique. Il est question de la nature de la recherche en lien aux stratégies mises de l'avant, des approches et des méthodes d'observation, des échantillons, de la cueillette et du traitement des données. La conclusion aborde les limites internes à cette étude au regard de ses conditions de production.

### **3.2.1 Une recherche exploratoire**

Le caractère exploratoire de cette recherche en formation continue (FC) repose sur le fait de la rareté des travaux relatifs aux attestations d'études collégiales (AEC) au Québec. Le cumul des connaissances est faible, comme il a été affirmé dans le chapitre précédent. L'offre éducative des AEC demeure ainsi *une zone grise* dans les cégeps depuis que le ministère de l'Éducation (MEQ) l'a déréglementée en 1997.

Afin de conduire une recherche en contournant un tel obstacle, deux stratégies sont utilisées. Il y a la stratégie diachronique qui est de regarder l'évolution sociohistorique de la FC au Québec

par une mise en contexte et une problématique qui couvrent la période 1980 à 2002. Cette stratégie est poursuivie sur le versant empirique de l'étude en regardant l'évolution de la FC au niveau collégial depuis 1990, en particulier dans les cégeps, ainsi que la structure et la dynamique de concertation des cégeps avec divers milieux depuis 1997. Une stratégie synchronique vient compléter la précédente en analysant la structure actuelle et comparative de l'offre éducative des AEC (mai 2003) dans les cégeps du Québec, ainsi que la dynamique en FC dans les cégeps, en particulier avec les AEC, auprès des syndicats de la FNEEQ-CSN (hiver 2003).

### 3.2.2 Les approches et les méthodes d'observation

Maintenant, comment s'élaborent concrètement de telles stratégies sur le versant empirique de la recherche ? Une double approche d'analyse est privilégiée.

Premièrement, on retrouve l'approche quantitative au moyen d'une analyse statistique des bases de données du MEQ et d'autres ministères ou organismes. La méthode statistique permet d'observer :

- § l'évolution de la FC au niveau collégial depuis 1990 à travers deux (2) dimensions : la participation étudiante, le financement
- § la structuration de l'offre éducative des AEC dans les cégeps en mai 2003 à travers deux (2) dimensions : l'axe sectoriel (de formation), l'axe régional

Signalons qu'une piste importante sur l'évolution de la FC a dû être abandonnée très tôt et n'apparaît donc pas dans les dimensions sous analyse. C'est la dotation du personnel enseignant dont les modes de compilation statistique ont changé durant la période observée et mènent ainsi à des résultats peu concluants. En effet, depuis le milieu des années 1990, le MEQ ne distingue plus le personnel non permanent en formation continue et au secteur régulier des cégeps. De plus, son mode de calcul en équivalent temps plein (ETP) ne permet pas le repérage du nombre d'embauches à temps partiel au régulier et à la leçon en FC. On constate globalement que le nombre de non permanents diminue. Est-ce un effet de la décroissance démographique qui touche les cégeps, il y aurait lieu de le croire. Mais, quelle place réserve-t-on aux non permanents en FC qui enseignent déjà au régulier ? Y a-t-il eu un morcellement de l'embauche du personnel enseignant non permanent en FC depuis le milieu des années 1990 ? Rien ne permet d'affirmer quoi que ce soit sur cette dimension ; elle a donc été mise de côté.

Deuxièmement, l'approche qualitative est amorcée par la méthode du sondage téléphonique auprès des directions régionales d'Emploi, des comités sectoriels de main-d'œuvre et des comités d'adaptation de la main-d'œuvre sur l'état de la concertation entre les cégeps et ces organisations mandatées pour participer au développement de la formation continue de la main-d'œuvre. Ce sondage permet d'observer la dimension suivante :

- § la structure et la dynamique de concertation des cégeps en FC durant la période 1997-2002 à travers deux (2) variables :
  - ü les comités conjoints
  - ü les projets réalisés ou en cours depuis 1997<sup>100</sup>

---

<sup>100</sup> Cette période des cinq dernières années correspond, d'une part, à la création d'Emploi-Québec et à l'instauration de la Commission des partenaires du marché du travail (1997) et, d'autre part, à la création récente de plusieurs de ces organisations à la suite de l'adoption de la Politique de l'intervention sectorielle en 1996, hormis certains mis sur

Troisièmement, on retrouve aussi l'approche qualitative avec la méthode d'enquête auprès des syndicats de cégeps de la FNEEQ-CSN (février 2003). Cette enquête permet d'observer :

- § la réalité de l'offre éducative en FC, dont les AEC à travers quatre (4) dimensions :
  - ü l'évolution de la FC dans le cégep depuis 1990 ;
  - ü la réalité de l'offre d'AEC selon les variables suivantes : l'évolution depuis 1997, les processus de démarrage, de consultation, de programmation et de financement, les incidences notamment sur la mission des cégeps, l'enseignement régulier et le personnel enseignant ;
  - ü la concertation entre les cégeps et le milieu selon les variables de représentation du cégep à l'externe, de la participation du milieu à l'interne, et des modalités de participation et concertation ;
  - ü les pistes de solution relatives à l'offre des AEC.

### **Justifications**

Les avantages de cette double approche, quantitative et qualitative, sont probants. L'approche quantitative donne une base statistique et comparative qui s'avère solide pour voir l'importance de la FC au niveau collégial depuis 1990 à travers deux *portes d'entrée* (participation et financement). Elle est renforcée par une coupe transversale au printemps 2003 sur l'offre actuelle des AEC dans les cégeps qui donne une base comparative à la structuration sectorielle (de formation) et régionale des AEC dans les 48 cégeps répartis dans 16 régions administratives du Québec<sup>101</sup>. L'approche qualitative, surtout par les entrevues de groupe auprès des syndicats de la FNEEQ-CSN, permet d'explorer réellement la dynamique éducative en FC dans les cégeps, en particulier celle ayant trait aux AEC d'établissement. Elle est renforcée par un sondage téléphonique qui précise davantage, quoique de manière limitée, la dynamique de concertation des cégeps en FC, dimension importante à l'heure actuelle au Québec.

En fait, qu'apporte la base statistique aux repères qualitatifs ? Par-delà une analyse structurelle, elle permet de discerner *en creux* la dynamique évolutive de la FC de manière globale à l'ordre collégial au Québec depuis une douzaine d'années. Elle permet ainsi de vérifier, à la fois, l'effet d'attraction de la FC - avec ses modulations temporelles - auprès de la population adulte qui y participe et des zones fréquentées en FC (DEC, cours hors-programmes, AEC-CÉC-DPÉC), et l'effet du « compromis social » en formation de la main-d'oeuvre en termes de financement et d'organisation de l'offre sectorielle et régionale d'AEC sur le territoire québécois. À partir de cela, la base qualitative permet de pousser plus loin par une rentrée orientée directement vers la dynamique collégiale en FC, y compris celle portant sur la concertation des cégeps à l'externe, qui aide à mieux cerner les processus à l'œuvre relatifs aux AEC et à la FC. En bout de piste, l'examen de tous ces résultats fournit amplement matière pour affirmer, infirmer ou nuancer une quelconque explosion des AEC dans les cégeps au Québec à l'heure actuelle.

---

piéd dans la première moitié des années 1990 et quelques autres qui existaient avant, tels Aérospatiale et Chimie – pétrochimie – raffinage.

<sup>101</sup> Prendre note des éléments suivants : 1) le MEQ n'a recommencé à colliger systématiquement l'information sur les AEC que depuis l'année 2001 ; depuis la déréglementation, seule une structuration synchronique de l'information, au profit de la population qui recherche de la formation technique, est disponible et mise à jour périodiquement ; 2) le Nord du Québec, comme 17<sup>e</sup> région administrative, est couvert par le cégep de St-Félicien avec son centre d'études situé à Chibougamau.

### 3.2.3 Les échantillons et leurs critères

Premièrement, du côté de l'univers documentaire et statistique, les principales sources qui compilent directement des données sur l'évolution de la FC et la structuration des AEC relèvent sans contredit du MEQ et, au début de la décennie 1990, du ministère de l'Enseignement supérieur et de la science (MESS). Il s'en trouve également sur la FC à Emploi-Québec et, de façon générale, sur les grands indicateurs de l'éducation au Bureau de la Statistique du Québec ou encore à Statistique Canada.

Les critères d'échantillonnage des documents ou des bases de données (sur le Web) sont les suivants<sup>102</sup> :

- § Une source officielle de première main, c'est-à-dire compilée directement ;
- § Un lien direct avec les dimensions sous analyse, soit la participation étudiante, le financement, l'offre des AEC selon les cégeps et l'achat d'activités par Emploi-Québec.

Deuxièmement, du côté de l'univers de la formation technique au Québec, s'y retrouvent 48 cégeps, dont 5 anglophones et y compris une quinzaine de centres d'études (ou points de service), 70 établissements privés et 4 établissements spécialisés pour un total de 122 établissements privés et publics<sup>103</sup>. Seul le sous-univers des cégeps (48 établissements) retient l'attention dans cette recherche et l'échantillon provient uniquement des cégeps dont les 32 syndicats enseignants sont affiliés à la FNEEQ-CSN.

Les critères d'échantillonnage des cégeps et du personnel enseignant du réseau FNEEQ-CSN sont les suivants<sup>104</sup>:

§ Pour les cégeps :

- ü L'importance de l'offre de formation technique,
- ü La taille (selon le personnel enseignant au secteur régulier),
- ü La langue d'usage (français, anglais),
- ü Le territoire (urbain, péri-urbain, rural périphérique)<sup>105</sup>.

§ Pour le personnel enseignant :

- ü Un rôle de représentation syndicale,
- ü La connaissance d'au moins 3 ans de l'établissement,
- ü L'implication aux instances pédagogiques ou administratives de l'établissement,
- ü L'implication dans des organismes externes aux niveaux local ou régional (facultatif).

---

<sup>102</sup> Ces sources documentaires soutiennent la contextualisation des discours recueillis lors de l'enquête, démarche fortement conseillée par Dubar (1987) dans le champ de la FC. Elles apparaissent dans la bibliographie.

<sup>103</sup> Les établissements spécialisés sont les deux Instituts de technologie agroalimentaire (La Pocatière et Saint-Hyacinthe), le Collège MacDonald (rattaché à l'Université McGill) et l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec (Montréal) ; ils font partie des 122 établissements répertoriés dans Ministère de l'Éducation (2002), *Analyse comparative des modèles de formation professionnelle et technique au Québec et dans d'autres États*, Gouvernement du Québec, p. 139.

<sup>104</sup> Tout comme pour le sondage téléphonique, il s'agit de la stratégie de choix raisonné dans la construction de l'échantillon (Beaud, 1984).

<sup>105</sup> Le découpage est celui du ministère des Régions du Québec (2002) qui classe les régions selon leur espace territorial, leur densité de population et leur structure industrielle dominante.



Quinze (15) syndicats dans les cégeps du réseau FNEEQ-CSN ont été rencontrés<sup>106</sup>. Ils sont répartis selon leur région administrative de la manière suivante :

Région du Saguenay – Lac St-Jean (02)	Cégep de Chicoutimi
Région de Québec (03)	Cégep François-Xavier Garneau et Cégep de Limoilou
Région de la Mauricie (04)	Cégep de Trois-Rivières
Région de l'Estrie (05)	Cégep de Sherbrooke
Région de Montréal (06)	Cégep Ahuntsic, Cégep John-Abbott, Cégep Maisonneuve, Cégep Marie-Victorin, Cégep Montmorency, Cégep Vieux Montréal
Région de l'Outaouais (07)	Cégep de Hull
Région de la Côte-Nord (09)	Cégep de Sept-Iles
Région de Chaudière – Appalaches (12)	Cégep de Lévis-Lauzon
Région de Lanaudière (14)	Cégep de Joliette

Précisons quelques points ici relativement à ces critères. Les critères relatifs aux cégeps visaient, au départ, un équilibre de représentativité selon leur taille et leur territoire d'ancrage. Ils servent à analyser la dynamique comparative de l'offre en FC, surtout relative aux AEC, selon que le cégep se situe dans une région périphérique ou très centrale, qu'il soit de petite (moins de 150 enseignants ÉTC), de moyenne (entre 150 et 300 enseignants ÉTC) ou de grande taille (plus de 300 enseignants ÉTC)<sup>107</sup>. Aussi, ils visaient à approfondir l'offre d'AEC dans des cégeps réputés pour la dynamique de l'offre en formation technique (ex. Ahuntsic, Lévis-Lauzon). De plus, le critère linguistique apparaît important afin de discerner la dynamique dans l'offre d'AEC au regard des bassins de population desservie. Cela étant dit, les critères de taille et de territoire sont respectés en partie puisque quatre (4) rencontres prévues ont dû être annulées. La raison tient aux obstacles liés au manque de temps durant la période intensive de cueillette qui s'est échelonnée de décembre 2002 à la mi-février 2003.

De leur côté, les critères sur le personnel enseignant visaient à rencontrer des enseignants bien informés sur la réalité interne de l'offre éducative en FC dans leur cégep, bien impliqués syndicalement et pouvant ainsi faire état de cette réalité. Signalons que la directrice de la recherche et le comité de coordination ont convenu, pour faciliter et accélérer l'entrée dans les syndicats, que la FNEEQ s'occuperait de la mobilisation des enseignants et de la préparation logistique des entrevues. Ces précautions prises, les critères retenus n'ont pu être respectés à la lettre dans tous les syndicats, en raison surtout d'une disponibilité difficile du personnel enseignant durant la période de cueillette des données.

Troisièmement, du côté de l'univers des organisations concernées par la FC, celles-ci sont nombreuses ; elles vont des établissements scolaires aux entreprises et passent, de toute évidence, par les ministères impliqués comme l'Éducation et l'Emploi. Le choix d'organisations pour le sondage téléphonique s'est effectué surtout au regard de la dynamique régionale et sectorielle en FC dans laquelle les cégeps peuvent être partie prenante à travers des comités conjoints de concertation. L'échantillon comprend les dix-sept (17) bureaux régionaux d'Emploi-Québec, les vingt-six (26) Comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO) et les deux (2) Comités d'adaptation de la main-d'œuvre (CAMO-personnes immigrantes, CAMO-personnes handicapées)<sup>108</sup>.

<sup>106</sup> Voir cette liste dans l'Annexe 2.

<sup>107</sup> Le nombre d'ÉTC définit seulement la taille des cégeps et ne peut être associé de manière directe ou indirecte au nombre d'AEC d'établissement puisque nous n'avons aucune information sur le personnel enseignant en FC.

<sup>108</sup> Voir la liste des organisations jointes dans l'Annexe 4.

Les critères d'échantillonnage des organisations sondées sont les suivants :

- § L'ensemble de leur univers respectif ;
- § Un porte-parole de haut niveau dans l'organisation ;
- § Un lien potentiel ou effectif de l'organisation avec le(s) cégep(s) couvert(s) par celle-ci aux plans sectoriel ou régional.

### 3.2.4 Les modes de cueillette et de traitement

Regardons d'abord du côté des modes de cueillette au nombre de trois, avant de passer aux modes de traitement.

#### ***Cueillette des données***

Tout d'abord, le mode de cueillette statistique et documentaire présente des forces mais aussi certaines faiblesses. L'évolution de la FC au niveau collégial depuis 1990 est retracée sous les dimensions de la participation étudiante et du financement. Alors qu'il est facile d'avoir en main les informations relatives à l'évolution des effectifs étudiants en FC, dont les AEC, et des revenus de fonctionnement de la FC des cégeps selon leur provenance, il est plus ardu d'avoir les données sur le financement des AEC, puisque le MEQ a cessé toutes compilations sur le financement des AEC depuis la déréglementation (1997).

Par ailleurs, de façon synchronique, on a accès aux données sur la structuration de l'offre éducative des AEC au niveau collégial sur le territoire québécois, secteurs public et privé réunis, à défaut d'être en mesure d'en suivre l'évolution. Cette cueillette conduit à des résultats extrêmement concluants puisque toutes les AEC autorisées et inscrites dans le *Répertoire des cours et programmes de l'enseignement collégial* du MEQ (site Web) ont été recensées pour l'ensemble des cégeps durant la période de saisie en mai 2003. Les résultats permettent de marquer les tendances lourdes quant à la diversification et à la répartition de l'offre d'AEC sur le territoire. Il faut tout de même rappeler qu'il s'ajoute continuellement des AEC d'établissement et que les sites où l'information est disponible sont révisés régulièrement.

En outre, la cueillette qualitative par enquête est menée au moyen d'une série d'entrevues en profondeur dites par « focus group » (4-5 personnes). L'instrument utilisé est une grille d'entrevue semi-dirigée avec questions ouvertes explorant les différents thèmes mentionnés ci-haut (dimensions) et d'une durée variant entre 1 h 30 et 2 h 00. La validation de l'instrument a été effectuée lors d'une démarche de pré-test dans trois cégeps. Par effet de triangulation de ces résultats, la grille initiale a connu des corrections mineures et nous a permis d'insérer ces cégeps dans l'échantillon global<sup>109</sup>. Cette partie qualitative de la recherche présente un excellent taux de réponse avec 47 % du réseau syndiqué FNEEQ-CSN et 31 % du réseau des cégeps. Ces résultats permettent de dégager des tendances lourdes, très affirmatives pour les cégeps couverts par la FNEEQ et plus prudentes pour l'ensemble des cégeps.

Enfin, la cueillette documentaire auprès des réseaux d'Emploi-Québec, des comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO) et des comités d'adaptation de la main-d'œuvre (CAMO) a été facilitée par le biais d'Emploi-Québec et de la Direction générale adjointe de l'intervention sectorielle à Emploi-Québec. La cueillette d'information par sondage téléphonique entre les cégeps et les organismes dédiés au développement de la main-d'oeuvre s'est effectuée entre le

---

<sup>109</sup> Voir le protocole de prise de contact et la grille d'entrevue l'Annexe 1.

15 avril et le 15 juin 2002<sup>110</sup>. Elle a nécessité quatre (4) rappels en moyenne, sous format électronique parfois, pour un taux de réponse variant de 53 % (9/17) pour les directions régionales d'Emploi-Québec, 73 % (19/26) pour les CSMO et 100 % (2/2) pour les CAMO. Ces résultats sont excellents et permettent de dégager des tendances lourdes.

### ***Traitement des données***

Maintenant, examinons les modes de traitement des données. Les données statistiques et documentaires sur la participation étudiante en FC existent et ne posent pas de problème de traitement puisque le MEQ les compile bien sur la période observée. Nous avons adopté une présentation *en entonnoir* en partant de la situation générale en FC pour aborder ensuite la participation aux formations d'AEC selon l'âge, en passant par l'évolution de l'effectif scolaire dans les programmes et formations et selon le statut d'inscription. De plus, nous avons établi une série de comparaisons, entre cégeps et établissements privés, secteur régulier et FC, effectif « à temps plein » et « à temps partiel », AEC et autres types de programmes.

Par ailleurs, les données relatives au financement de la FC des cégeps permettent de suivre l'évolution des revenus selon leur provenance et, par déduction, le financement des AEC par le biais des achats de formation par le MEQ, Emploi-Québec ou d'autres organismes comme les entreprises selon la période d'avant ou d'après la déréglementation des AEC (1997). Deux autres pistes sont suivies pour traiter du financement de la FC. La première, empruntée au Conseil supérieur de l'éducation, est la description des caractéristiques du financement de la FC au Québec qui vient donner plus de profondeur à l'évolution des revenus de la FC dans les cégeps. L'autre piste ouvre sur le Régime budgétaire et financier des cégeps où le MEQ édicte les règles et directives financières par le biais d'une série d'annexes. Deux d'entre elles précisent les modalités reliées au soutien du MEQ dans le démarrage d'AEC d'établissement et une autre traite du financement des AEC depuis l'Entente MEQ-MESS sur l'achat d'activités de formation par Emploi-Québec.

Le traitement de la structuration des AEC dans le réseau collégial est possible à travers la porte d'entrée du MEQ dans son *Répertoire des cours et programmes de l'enseignement collégial* où le classement des programmes autorisés de DEC et d'AEC ministérielles et d'établissement est établi par secteur de formation. Le MEQ met à jour sa propre base de façon périodique puisque les bases antérieures ne sont pas disponibles, créant ainsi un obstacle de taille à toute étude diachronique, à moins d'en saisir un portrait de façon régulière. Notre méthode a donc consisté à : 1) colliger toutes les AEC par secteur de formation ; 2) les regrouper par cégep ; 3) regrouper de nouveau les AEC autour de deux axes : les secteurs de formation et les régions. La structure actuelle des AEC dans cette recherche a donc été construite d'une double façon : en classant les AEC par région et par cégep, et aussi en classant les AEC par secteur de formation, par région et par cégep. Enfin, la connexion directe entre l'AEC d'établissement et le cégep d'origine de cette AEC, telle que le MEQ l'établit sur son site, a été maintenue dans tout le processus.

Quant aux données sur les comités conjoints de concertation par rapport à Emploi-Québec, aux CSMO et aux CAMO spécialisés, nous en faisons un double traitement. Il y a d'abord une compilation des informations, issues du sondage téléphonique, qui est présentée sous forme d'encadrés dans le chapitre des résultats à ce sujet. Cette compilation sert, par la suite, de point de référence contextuel aux propos des entrevues portant sur la concertation.

---

<sup>110</sup> Voir le protocole de prise de contact et la grille du sondage à l'Annexe 3.

Les données d'enquête recueillies auprès de notre échantillon sur la dynamique de la FC dans les cégeps sont évidemment beaucoup plus lourdes à traiter. Nous sommes face à un corpus de près de 300 pages. La démarche procédurale et analytique d'une telle masse de données discursives s'effectue en quatre temps.

Il y a d'abord l'opération de saisie informatisée des entrevues, à partir de la grille d'entrevue, incluant un certain nombre de codes ou de points de repère facilitant le traitement ultérieur des entrevues : l'identification du syndicat, les dimensions et les questions de la grille d'entrevue, les marques d'interlocution entre l'intervieweur et les enseignants du groupe rencontré. Une normalisation du langage se greffe à cette opération, puisqu'il n'est pas question d'une analyse linguistique du corpus, tout en demeurant près du langage parlé. Il y a ensuite une opération de regroupement du corpus autour de chaque question d'entrevue pour en faciliter l'analyse thématique. L'opération qui suit en est une de segmentation du corpus sur la base des thèmes traités. Compte tenu que les propos tenus sur un thème donné se trouvent parfois complétés ailleurs dans l'entrevue, nous avons effectué une fouille du corpus sur la base de mots-clés selon une méthode assistée par ordinateur afin de les regrouper au besoin<sup>111</sup>.

À partir de ce moment, les divers segments discursifs sont classés selon trois entrées : le syndicat, le thème général (FC – AEC – Concertation et partenariat – Pistes de solutions), et la catégorie d'analyse où le segment servira. Ces segments thématiques ont valeur de données socio-sémantiques. Il y a enfin l'opération de l'analyse des données et le choix de segments caractéristiques selon la taille et le territoire des cégeps visités pour illustrer le discours des syndicats sur la formation continue et le développement des AEC dans le réseau collégial.

### ***Considérations sur l'analyse discursive***

Avant de terminer, il importe de présenter la méthode d'analyse des données discursives suivie dans cette recherche. Il est pertinent de le faire afin d'indiquer clairement les différentes préoccupations entourant le traitement des entrevues qui n'est jamais un acte neutre par-delà l'objectivité visée.

En premier lieu, la méthode repose sur une conception épistémologique et théorique du discours qui appartient à l'approche constructiviste du discours social (et des pratiques sociales). Celui-ci n'est donc pas conçu comme un « en soi » déconnecté de la réalité, un produit issu de l'individualité, un matériau neutre exempt des luttes sociales ou encore, un simple reflet de la réalité psychologique ou sociale. Au contraire, même individuel, le discours est conçu comme une construction sociale, matérielle et non figée dans le temps et dans l'espace puisqu'il est le matériau de l'histoire et la matérialité de l'historicité. Autrement dit, le discours est toujours situé dans une structure sociale et traversé par les conflits sociaux ; il rend compte ainsi de « l'autre » comme allié ou adversaire dans la dynamique sociale et il instruit dès lors sur ses conditions de production. Le discours est aussi le co-fondement des rapports sociaux, avec les pratiques, et il est de la sorte le vecteur du changement social par sa matérialité discursive même. Bref, à l'instar des pratiques sociales, le discours social n'est jamais en retard ou en décalage. Il participe directement de la construction d'une société en continuel changement<sup>112</sup>. Une telle conception conduit nettement à faire une lecture de type

---

<sup>111</sup> Le traitement thématique a été fait avec le logiciel Word. La catégorisation socio-sémantique du corpus s'inspire de celle possible avec le logiciel SATO (Système d'analyse de textes par ordinateur) en cela qu'elle repose sur la recherche de mots-clés. Le traitement avec SATO a dû être abandonné faute de budget.

<sup>112</sup> Voir quelques repères théoriques dans Bérubé (1998). Voir au besoin « le principe dialogique » chez Bakhtine (1977) où « l'autre » allié ou adversaire est toujours présent dans le discours social. Voir aussi Bourdieu (1987) dans *Ce que parler veut dire*. Enfin, voir l'approche et la méthode d'analyse de discours dans Maingueneau (1976).

conflictualiste des entrevues au sens où l'analyse discursive rend compte des rapports de force sociaux autour des questions relatives à la formation continue et aux AEC.

En second lieu, la méthode repose aussi sur une conception sociale du locuteur au sens où chaque groupe rencontré dans un syndicat représente un locuteur collectif sans distinction des individus. Ce choix repose sur le fait qu'il n'est pas question d'une analyse socio ou psycholinguistique du corpus, ou encore d'une analyse psychosociale qui distinguerait les dynamiques internes à chaque syndicat, entre les professeurs du régulier et de la FC, ou encore entre les syndicats FNEEQ-CSN. Un tel travail peut être utile selon l'objet de recherche, mais ce n'est pas le cas ici. Il s'agit davantage d'une analyse macrosociologique de l'évolution des AEC dans les cégeps où l'entrée dans la dynamique locale permet d'étayer une analyse plus large de la dynamique évolutive de la FC, de dégager des tendances générales et de distinguer des tendances spécifiques ou émergentes.

En troisième lieu, la méthode s'appuie également sur une approche heuristique du discours de chaque locuteur collectif. Il ne s'agit donc pas de trouver des explications à l'évolution de la FC et des AEC dans les syndicats rencontrés, mais plutôt du sens et des significations à la construction d'une telle évolution à travers le temps et l'espace. Il peut aisément en découler la saisie de tendances émergentes puisque, par définition, nous n'avons pas affaire à un discours figé mais à un discours en construction à travers le contexte d'interlocution où le locuteur collectif rend compte des tensions et des influences traversant son discours de près ou de loin.

En quatrième lieu, la méthode épouse la voie de l'analyse thématique comme dans toute analyse de contenu classique. Il y a bien un effort d'analyse lexico-sémantique du matériau discursif mais l'instrumentation informatique ne permet pas de pousser bien loin. Cet effort minimal, par mots-clés, sert davantage à dégager le plus de significations possibles de l'analyse thématique sur l'évolution de la FC dans les cégeps du réseau FNEEQ-CSN et surtout, à asseoir solidement des tendances lourdes et à discerner des tendances émergentes.

### **3.2.5 Les limites de l'étude**

Sur le versant théorique de cette recherche, la rareté des études sur le « compromis social » en formation de la main-d'oeuvre et sur le nouveau rapport social au savoir en FC dans le cadre du nouveau modèle de développement en fait obligatoirement une recherche exploratoire. Il fallait minimiser cette limite interne à l'étude. Une stratégie diachronique qui donne des repères contextuels sur l'évolution de la FC au Québec, qui avance une problématique propre aux cégeps sur cette question et qui fournit des repères théoriques aide à minimiser une telle limite. En conséquence, la recherche permet de produire de nouvelles connaissances susceptibles d'informer sur la réalité du phénomène des AEC d'établissement et de mieux comprendre l'évolution de la FC dans les cégeps du réseau FNEEQ-CSN. *A contrario*, l'interprétation des résultats est balisée par cette rareté des connaissances. Elle est donc empreinte de la prudence nécessaire à ne pas déduire des résultats une analyse de la FC qui les dépasserait trop fortement, ou encore qui forcerait trop lourdement le sens du « compromis social » et du nouveau rapport social.

Sur le versant méthodologique de cette recherche, la rareté des études sur les AEC conduit aussi cette dernière sur la voie exploratoire. La stratégie diachronique et synchronique qui est adoptée vient suppléer à cette limite. Elle permet une incursion dans la participation passée et actuelle des adultes en FC, notamment dans les AEC, et dans son financement, en plus de vérifier l'état de la concertation quant à la FC dans les cégeps où les syndicats sont affiliés à la FNEEQ-CSN. Elle permet, en outre, de connaître l'actuelle structuration sectorielle et régionale

des AEC partout au Québec. Elle ouvre enfin sur l'état des lieux en FC dans ces cégeps, en particulier quant aux AEC d'établissements. Nos taux de réponses étant élevés, tant dans le sondage téléphonique que dans l'enquête, la limite exploratoire est dépassée largement par cette représentativité. Cela favorise une interprétation généreuse des résultats quant aux tendances de la dernière décennie et à ce qui se profile à l'horizon des années 2000. Bien sûr, celle-ci est circonscrite au réseau FNEEQ-CSN, mais elle peut aussi ouvrir sur l'ordre collégial public pour avancer quelques prospectives en FC.

En somme, la validation des résultats assure une base solide à cette recherche exploratoire à partir de laquelle il est dorénavant possible de parler des AEC dans les cégeps au Québec<sup>113</sup>. Néanmoins, une attitude de prudence s'impose quant à savoir si la réalité des AEC renvoie ou pas à un phénomène d'explosion. Seule l'interprétation approfondie des données permet d'affirmer quoi que ce soit à cet égard.

---

<sup>113</sup> Le discours social sur les AEC est possible dans cette recherche exploratoire parce qu'il est la résultante d'une construction méthodologique qui s'appuie sur une contre-validation des résultats. Celle-ci a été effectuée au moyen de l'approche de triangulation qui croise les méthodes documentaire, statistique et qualitative, lesquelles jumellent les stratégies diachronique et synchronique.

## **CHAPITRE 4**

### **LES ATTESTATIONS D'ÉTUDES COLLÉGIALES**

#### **ANALYSE DES RÉSULTATS**





## INTRODUCTION

Le présent chapitre trace un portrait général de l'évolution et de la structuration des attestations d'études collégiales (AEC) dans le réseau des cégeps au cours des années 1990. Différentes stratégies de collectes de données ont été utilisées pour réaliser ce portrait : recherche de données statistiques, notamment celles colligées par le ministère de l'Éducation (MEQ), sondage téléphonique auprès des directions régionales d'Emploi-Québec ainsi que des comités sectoriels de main-d'œuvre et CAMO, inventaire par région et par secteur de tous les AEC affichées dans les cégeps et, enfin, entrevues auprès d'enseignants de syndicats enseignants membres de la FNEEQ (CSN).

La première section présente l'état de la participation étudiante en formation continue (FC) et du financement de ce dernier secteur dans les cégeps au cours de la décennie 1990. Ce portrait de situation est construit sur la base des données statistiques du MEQ. La participation étudiante est décrite sous différents angles permettant de situer l'évolution du développement des AEC dans la perspective plus large de la FC au collégial. La section comprend cinq parties. Nous présentons d'abord une description globale de la participation au niveau collégiale. Ensuite, nous traitons la participation selon les types de programmes et formations, les effectifs dans les formations techniques et dans les formations courtes, et enfin, la participation dans les AEC selon l'âge des étudiants. Quant au financement de la FC, nous l'abordons en trois volets : en présentant d'abord les principales caractéristiques du financement, en décrivant les sources de revenus des cégeps et en traitant des modalités du financement qu'on y retrouve.

La deuxième section donne une description structurelle du déploiement des AEC dans le réseau des cégeps et ce, par région et selon le secteur de formation. La section comprend six parties. Les deux premières mettent l'accent sur l'achat des AEC par Emploi-Québec et la croissance du nombre des AEC dans les cégeps entre 1994 et 2003. Les trois parties suivantes décrivent les résultats de l'inventaire des AEC au printemps 2003 selon leur répartition dans les cégeps, les régions et les secteurs de formation. Enfin, une dernière partie examine les AEC en fonction de leur nombre d'heures de formation.

La troisième section s'appuie sur deux types de démarche afin de cerner la structure de concertation et de partenariat cégep – milieu en formation continue : d'abord, sur une cueillette documentaire relative à l'intervention sectorielle au Québec ; ensuite, un sondage téléphonique auprès des dix-sept (17) Directions régionales d'Emploi-Québec, des vingt-six comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO) – qui existaient alors – et des deux comités d'adaptation de la main-d'œuvre (CAMO). Après avoir rappelé brièvement le rôle et les mandats des comités sectoriels et CAMO, la section décrit le travail de deux types de comités conjoints ou tables de concertation : Emploi-Québec – MEQ – cégeps et CSMO – CAMO – cégeps.

La quatrième section, enfin, présente les résultats de l'enquête réalisée à l'automne 2002 et à l'hiver 2003 auprès des syndicats enseignants membres de la FNEEQ-CSN. La présentation de cette section suit de près la grille d'entrevue qui a servi à cette occasion, qui comprenait quatre blocs de questions. Le premier bloc identifie les principales caractéristiques de l'évolution de la formation continue dans les cégeps dans les années 1990. Le deuxième décrit la dynamique locale en formation continue dans les cégeps selon quatre angles : leur développement depuis 1997, le processus de démarrage, la mise en chantier et le financement d'une AEC. Enfin, le dernier bloc esquisse quelques pistes de solution quant à la problématique des AEC dans les cégeps.

## **4.1 L'ÉVOLUTION DE LA FORMATION CONTINUE DANS LES CÉGEPS (1990-2000)**

Dans cette section, deux pistes d'analyse de l'évolution de la formation continue (FC) au niveau collégial ont été suivies pour la période 1990-2000, soit l'état de la participation étudiante en FC dans l'ensemble du réseau des collèges et l'état du financement de la FC dans les cégeps. En effet, l'examen des données statistiques du ministère de l'Éducation (MEQ) sur l'effectif scolaire et sur la FC au niveau collégial, notamment dans les cégeps, permet de cerner l'évolution de trois phénomènes tout au long des années 1990. Il y eut un déclin général de la participation en FC au niveau collégial, un déplacement de l'effectif adulte vers les formations d'AEC et une modification de la répartition de la participation entre les secteurs public et privé autour des formations d'AEC. Quant à la piste du financement de la FC dans les cégeps, nous l'abordons sous trois angles différents, soit les caractéristiques du financement, l'évolution des revenus selon leur provenance dans les années 1990 et les modalités générales de financement des AEC dans les cégeps depuis le début des années 2000.

### **4.1.1 L'état de la participation en formation continue**

Le volet abordé maintenant vise à tracer un portrait de l'évolution de la participation en FC au niveau collégial dans les années 1990, en particulier dans les formations de courte durée créditée<sup>114</sup>. En suivant ainsi la piste de l' « effectif scolaire », nous essayons de combler, pour l'ensemble de la période, l'absence relative d'informations ayant trait au développement de formations courtes menant à une attestation d'études collégiales (AEC).

Le seul constat qu'il y ait eu augmentation de la participation de quelque 10 000 inscriptions au cours de la période dans les formations d'AEC, pour pertinente que soit l'information, ne nous permet pas d'affirmer, sans prendre en compte d'autres aspects de cette évolution, que les établissements d'enseignement collégial, notamment les cégeps, ont connu une hausse phénoménale de leur nombre d'AEC entre 1990 et 2000. C'est pourquoi cette donnée sur la participation est replacée dans un contexte plus large.

L'évolution tout au long de la décennie 1990 de la participation aux AEC est donc observée en regard de cinq variables de l' « effectif scolaire » en FC :

- ▶ La participation globale à travers l'évolution des effectifs scolaires entre le secteur régulier et la FC, et entre les cégeps et les établissements privés ;
- ▶ La participation en FC selon le type de programmes et formations, soit les formations courtes, surtout les AEC, les programmes de DEC et les cours hors-programmes ;
- ▶ La participation en formation technique, dans les programmes de DEC et les AEC, et dans les Certificats d'études collégiales (CEC) et les Diplômes de perfectionnement à l'enseignement collégial (DPEC) jusqu'au milieu des années 1990 ;

---

<sup>114</sup> Dans la suite du texte, nous utiliserons souvent l'expression « formations courtes » pour faire référence aux formations de courte durée créditée. Lorsqu'il sera question de la formation courte non créditée ou formation sur mesure au collégial, nous aurons recours explicitement à l'expression « formation sur mesure ».

- ▶ La participation en FC dans les formations courtes à travers le type d'établissements publics ou privés et le statut des inscriptions, « à temps plein » ou « à temps partiel » ;
- ▶ La participation dans les formations courtes, surtout les AEC, par tranche d'âge, avec une attention particulière sur l'effectif de moins de 25 ans.

### ***La participation globale au niveau collégial dans les années 1990***

Au cours de la période 1990-2000, l'effectif scolaire s'est transformé considérablement au collégial – cégeps, collèges privés et Écoles gouvernementales<sup>115</sup> réunis. Dans l'ensemble du réseau collégial, nous observons une baisse de 9 % de participation, mais l'enseignement régulier connaît tout de même une hausse de 8 % de ses effectifs (cf. Tableau I, Annexe 5<sup>116</sup>). Du côté des cégeps, où l'on retrouve en moyenne 86 % des élèves du régulier pour la période, la croissance est de 12 %, mais nous notons une diminution des inscriptions en chiffres absolus depuis 1997. De leur côté, les établissements privés perdent près de 5 000 étudiants entre 1990 et 2000, soit 26 % de leur effectif, surtout à partir du milieu de la décennie.

C'est en FC que les changements les plus importants ont eu lieu dans le réseau collégial. Deux constats sont à souligner quand on le compare au secteur régulier. On remarque tout d'abord une participation moyenne de 63 874 adultes dans les années 1990, soit 27 % de l'effectif total du collégial. Ce taux de participation est toutefois loin d'être constant au long de la période. En effet, on peut identifier deux phases. Le début de la décennie (1990-1992) prolonge la situation des années 1980 où la participation, en croissance tout au long de cette décennie, représentait plus de 30 % du secteur régulier<sup>117</sup>. Cette croissance en FC connaît son apogée en 1990 où la participation se situait à 34 % dans l'ensemble du collégial. Puis, comme l'indique le *Graphique A* ci-dessous, la courbe des effectifs décline sous la barre des 30% à partir de l'automne 1993. Globalement, entre 1990 et 1996, la FC perd 10 % de sa population ; elle ne représente plus que 22 % de l'effectif collégial en 1999. Ensuite, une autre donnée retient l'attention : la participation globale, dans le secteur de la FC, est passée, en l'espace de dix ans, de 80 738 à 46 796 individus, soit une chute de 42 % qui s'effectue en continu tout au long de ces années.

---

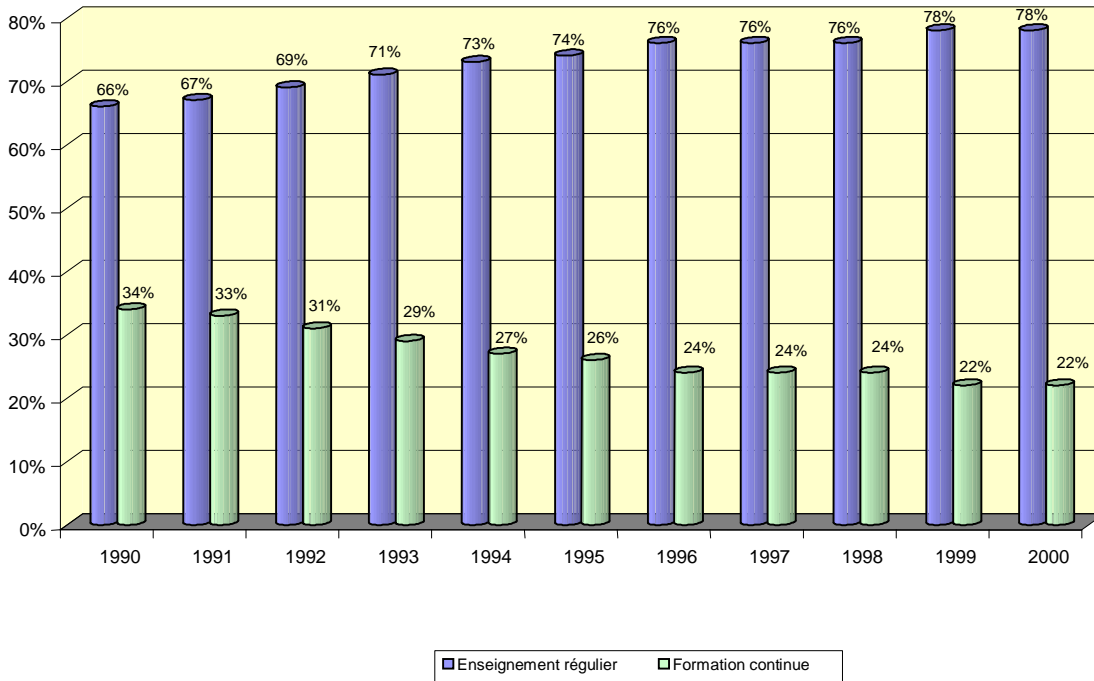
<sup>115</sup> L'effectif scolaire total au niveau collégial représente la somme de la participation étudiante des cégeps, des Écoles gouvernementales et des établissements privés. Pour les fins de la présente étude, nous ne retenons que les cégeps et les établissements privés, les Écoles gouvernementales ne représentant en moyenne que 1 % du régulier et 0,1 % de la FC au cours de période.

<sup>116</sup> Pour toute cette section, voir l'Annexe 5 pour la consultation des tableaux mentionnés dans le texte.

<sup>117</sup> Voir les données statistiques dans la source initiale du Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (SIGDEC) du MEQ pour les années 1996 à 2002.

## Graphique A

### La participation générale selon le secteur d'enseignement au niveau collégial Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel (trimestre d'automne)\* Ensemble du Québec (1990-2000)



Source : Ministère de l'Éducation, *Statistiques de l'éducation*. Voir *Tableau I* dans *Annexe 5*.

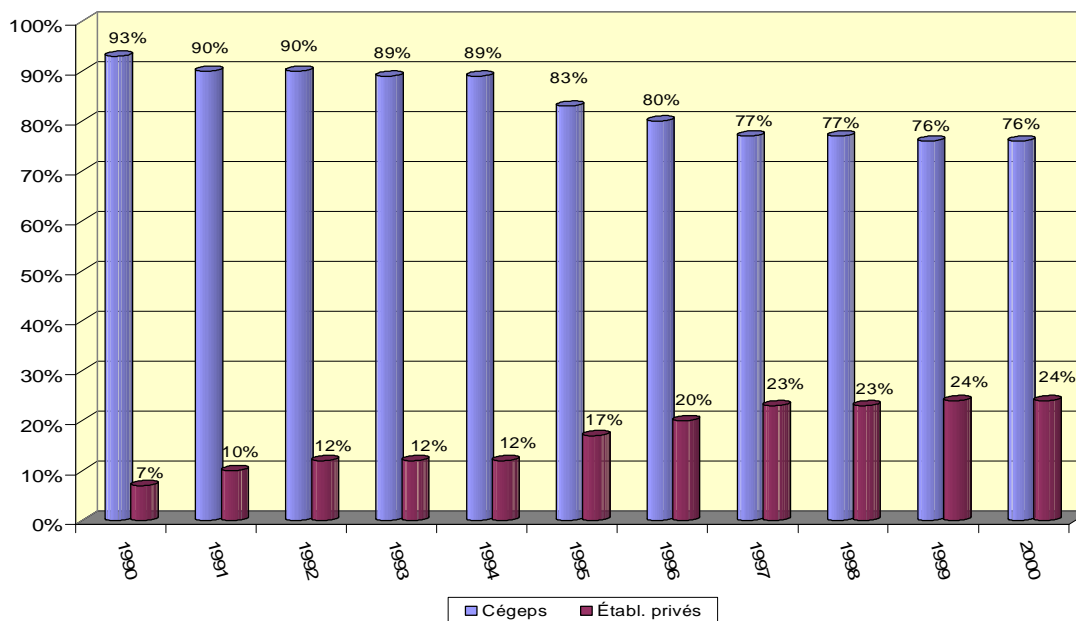
\* Suite à la disparition de la distinction « jeunes » et « adultes », l'expression « effectif scolaire à temps plein et à temps partiel » fait référence à la totalité des inscriptions au trimestre d'automne.

La fréquentation moyenne dans les cégeps diminue de plus de la moitié (53 %) : de 74 717, elle s'effondre à 35 980 (Cf. *Tableau II-2*). Comme l'illustre le *Graphique B*, en 2000, par rapport aux établissements privés, elle n'équivaut plus qu'à 76 % de l'effectif global de la FC, quand elle en représentait 93 % en 1990. Par contre, la situation est complètement inversée dans les collèges privés. À compter de 1995, l'effectif scolaire s'établit pour la première fois au dessus du cap de 15 % de l'effectif collégial en FC, soit plus de 10 700 personnes en formation, pour finalement atteindre 24% en 1999 (Cf. *Tableau II-3*).

Somme toute, il faut demeurer prudent dans la lecture que nous pouvons faire des données relatives aux effectifs. Même si le réseau collégial a connu une augmentation de 8 % de participation au secteur régulier, il a quand même subi à compter du milieu de la décennie une baisse globale de 9 % de son effectif. Cette diminution s'explique en partie, sans doute, par les effets de la baisse démographique. Mais la décroissance massive de la population adulte en FC dans les cégeps – une baisse de 53 % entre 1990 et 2000 –, y joue également un rôle. En tout état de cause, elle laisse entrevoir, par son ampleur, le virage profond qui s'est effectué dans le secteur de la FC au cours de la décennie 1990.

## Graphique B

### La participation générale selon le type d'établissement au niveau collégial Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel (au trimestre d'automne)\* Ensemble du Québec (1990-2000)



Source : Ministère de l'Éducation, *Statistiques de l'éducation*. Voir *Tableau I* dans *Annexe 5*.

\* Suite à la disparition de la distinction « jeunes » et « adultes », l'expression « effectif scolaire à temps plein et à temps partiel » fait référence à la totalité des inscriptions au trimestre d'automne.

### **La participation selon les types de programme et de formations en FC**

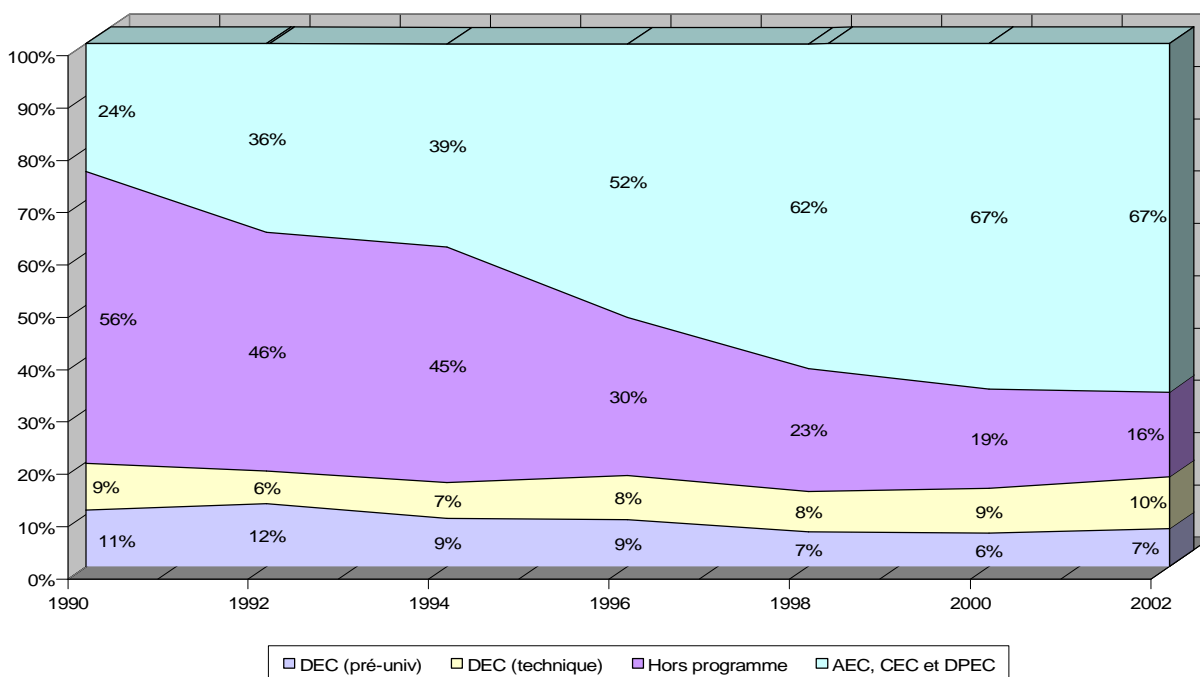
#### Pour l'ensemble du réseau collégial

On observe dans le *Tableau I* que la moyenne des effectifs en FC au niveau collégial tourne autour de 60 000 inscriptions dans les années 1990 – 50 000 dans les cégeps et 9 000 dans les institutions privées. Sous cette donnée, il y a une première tendance générale que nous avons évoquée plus haut, soit la décroissance de 42 % de l'effectif en FC au cours de la période. Pour mieux comprendre ce déclin, nous devons, dans un premier temps, examiner de plus près les données concernant les divers types de programmes et formations offerts. En effet, on constate que la baisse s'effectue surtout dans deux types de formations : les cours « hors-programme » (une baisse de 81 %) et les programmes de DEC, en formation pré-universitaire (baisse de 66%) et en formation technique (baisse de 45 %). Parallèlement à cette diminution des effectifs, une deuxième tendance traverse la décennie : les formations courtes – AEC, CEC ou CPEC – connaissent une hausse d'effectifs de 55 %, leur population passant de 19 800 à 30 700. Cependant, à compter de 1994, les nouvelles inscriptions dans les formations courtes ne se font que dans les seules formations d'AEC, le MEQ ayant décidé de mettre fin aux formations visant le CEC et le DPEC.

Si l'on examine le *Graphique C*, on voit, malgré la baisse continue des effectifs en FC dans les DEC de formation pré-universitaire et technique tout au long de la décennie, que le taux d'inscriptions dans ces programmes se maintient autour de 9% et 8% par rapport à la participation globale en FC. Par contre, il ressort clairement que c'est l'effondrement massif – à la fois de façon relative et en chiffres absolus – des cours hors-programme qui marquent le déclin de l'éducation des adultes dans les cégeps. L'espace que ces cours occupent en FC se rapetisse en effet comme peau de chagrin au fur et à mesure que la décennie s'écoule. De 56 % en 1990, ils tombent à 45 % en 1994, puis à 30 % en 1996, pour finalement ne représenter que 19 % en 2000 (16 % en 2002). À l'inverse, les formations courtes, les AEC plus spécifiquement, ne cessent de s'imposer, passant de 24% à 67% de la participation en FC, le virage se situant au milieu des années 1990.

**Graphique C**

**La participation en formation continue au niveau collégial  
Effectif scolaire selon le type de programme et de formation  
Ensemble du Québec (1990-2002)**



Source : Ministère de l'Éducation, *Statistiques de l'éducation*. Voir *Tableau II-1* dans *Annexe 5*.

*Dans les cégeps*

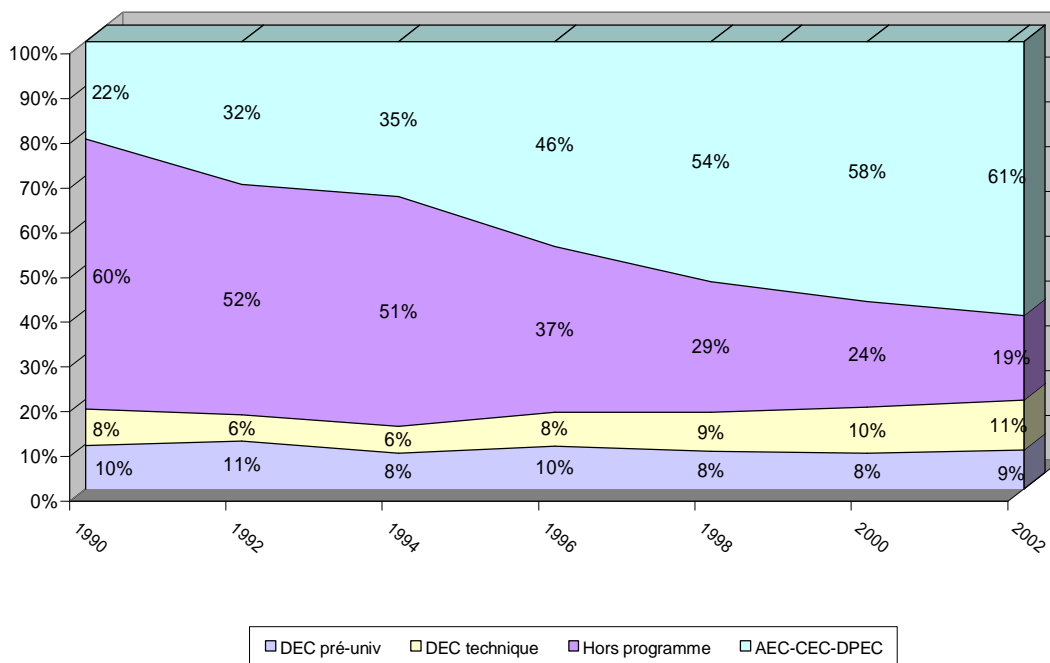
Dans les cégeps, la situation de la participation en FC s'apparente au portrait général. Le *Tableau II-2* montre, malgré une diminution constante des effectifs, que la part du lion de la FC dans le réseau collégial s'y retrouve – 85 % de la participation moyenne. Nous observons néanmoins que si les cégeps attiraient 93 % de l'effectif scolaire de la FC en 1990, ils n'en représentaient plus que 76 % en 2000. Un double phénomène sous-tend l'évolution de la FC

dans les cégeps durant cette période. D'une part, il y a la décroissance des effectifs dans les DEC pré-universitaires de 61 % (4 407) et techniques de 41 % (2 532), et dans les cours hors-programme de 81% (14 529); et, d'autre part, une hausse de 26 % (4 200) dans les formations courtes, principalement les AEC. Force est donc de constater que l'augmentation de la participation dans ce type de formation demeure très en deçà de la situation dans l'ensemble collégial puisque celle-ci correspond à 57 % (11 275 personnes). Cet écart manifeste, d'autre part, l'existence d'un autre phénomène, extérieur aux cégeps : la présence accrue des collègues privés dans les formations courtes, comme on le voit plus loin.

Malgré cela, comme l'illustre le *Graphique D*, les formations courtes pèsent lourdement dans les cégeps puisqu'elles représentent 58% de la FC en 2000, voire 61% en 2002, alors que leur poids n'était que de 22% en 1990. Dans le même temps, on peut suivre le déclin sans retour de la participation dans les cours hors-programme et ce, au fur et à mesure que celle des AEC occupait le terrain de la FC. Quant aux effectifs des programmes de DEC pré-universitaires et techniques, ils se maintiennent autour de 8 % et 9 % de la participation en FC – variant de plus ou moins 2 % –, à l'instar de la situation dans l'ensemble du réseau collégial.

**Graphique D**

**La participation en formation continue dans les cégeps  
Effectif scolaire selon le type de programme et de formation  
Ensemble du Québec (1990-2002)**



Source : Ministère de l'Éducation, *Statistiques de l'éducation*. Voir *Tableau II-2* dans *Annexe 5*.

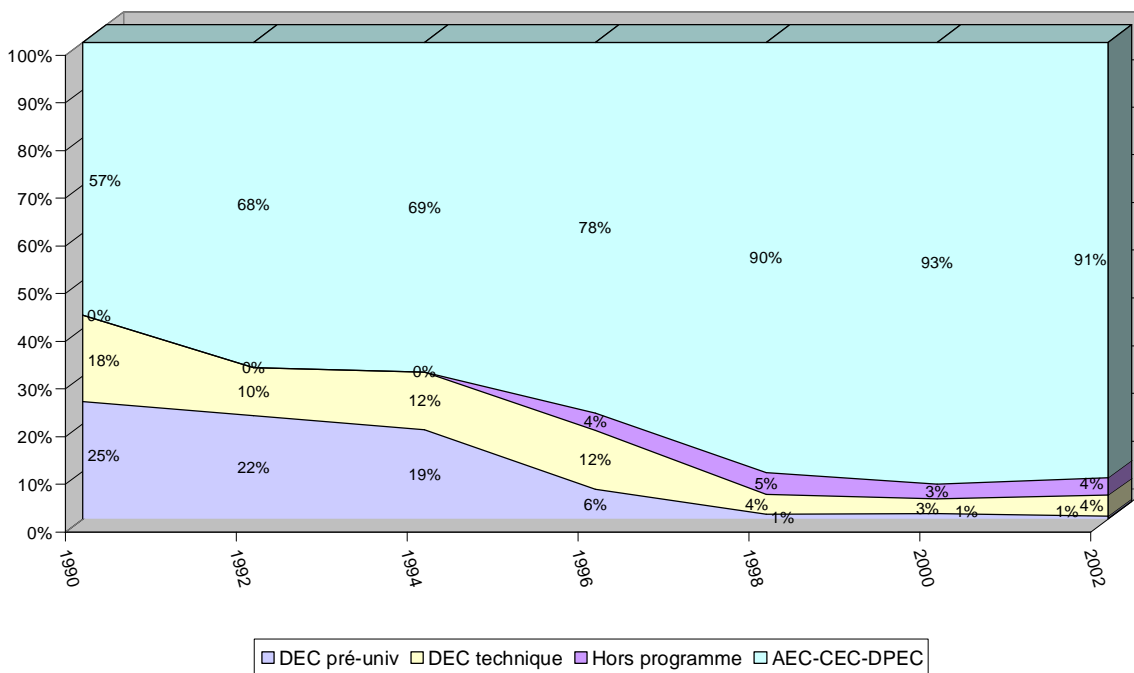
### Dans les établissements privés

Un examen détaillé des données sur la participation en FC montre jusqu'à quel point la déréglementation a permis aux établissements privés d'accroître de façon significative leur « clientèle » dans les AEC. En effet, comme l'indique le *Tableau II-3*, ces collèges, qui ne rejoignait que 7 % (6 021) de l'effectif en FC en début de période, voient leur part grimper pour atteindre un plafond de 24% (11 354) en 2000, essentiellement dans les formations courtes. C'est une augmentation de 81 % entre les deux bornes de la décennie.

Dans le *Graphique E* ci-après, on voit qu'en FC les collèges privés se délestent, en fait, des programmes de DEC pré-universitaire, surtout à partir de 1994. Le taux de ces effectifs glisse en effet de 25 %, qu'il était en 1990, à 1 % dès 1998. Il en est de même avec la formation technique dont le taux d'inscriptions au DEC au début de la période était de 18% ; il avoisine les 4% à partir de 1998. Même si le niveau de participation n'est pas du même ordre que celui des cégeps, la tendance de fond va dans la même direction. C'est aussi le cas en ce qui a trait à la participation dans les AEC. La « clientèle » de ces formations triple en dix ans, augmentant ses effectifs de 7 076. Les AEC y occupent un espace en FC qui n'a cessé de s'élargir depuis 1990, et dont la participation relative dépasse les 90 % à partir de 1998.

### Graphique E

**La participation en formation continue dans les établissements privés**  
**Effectif scolaire selon le type de programme et de formation**  
**Ensemble du Québec (1990-2002)**



Source : Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation*. Voir *Tableau II-3* dans *Annexe 5*.



### Un coup d'œil sur la période 2000-2002

Certaines données portant sur les AEC du réseau collégial pour les années 2001-2002 et 2002-2003 nous permettent de jeter un bref regard sur la nouvelle décennie<sup>118</sup> qui s'amorce. Nous constatons, si nous retournons au *Tableau II-1*, que le déclin de la FC à l'ordre collégial se poursuit entre 2000 et 2002 : la participation diminue de 22 % (3 400) en deux ans. Les tendances lourdes remarquées dans la décennie 1990 se maintiennent en regard des DEC (baisse de 10 % environ) et des cours hors-programme (baisse de 33 %). L'importance de l'écart, sur une si courte période, est surtout attribuable à une chute de 21 % de l'effectif dans les formations menant à une AEC, soit 6 450 étudiants. Globalement, cette diminution – de 31 038 en 2000 à 24 225 en 2002 – représente, tout compte fait, un retour à la situation de 1994 où la participation se situait à 25 760. Néanmoins, comme l'illustre le *Graphique C* vu précédemment, la population des AEC continue de représenter deux adultes sur trois (67%) en FC au niveau collégial.

L'analyse de la situation des AEC permet d'observer un développement différencié dans les cégeps et dans les établissements privés. Dans les cégeps, la baisse de participation dans les AEC est de 33 % (2 175 personnes) dans ce laps de temps, mais compte tenu également du recul des autres types de formation, la part des effectifs des AEC ne cesse de s'accroître – elle passe de 58 % à 61 % comme le montrent le *Graphique D* ci-haut. Dans les établissements privés, la diminution est plus marquée, une perte de près de 45 % (4 500) de leur effectif les ramène presque à leur situation de 1990, alors de 6 000 environ. Mais là, comme dans les cégeps, cette dégringolade n'affecte pas vraiment le poids de la participation dans les AEC qui pointe au dessus des 90 % (Cf. *Graphique E*).

Ce recul de la participation dans les AEC est sans nul doute conjoncturel et peut-être relié à une diminution des achats venant d'Emploi-Québec et à l'éclatement de la bulle spéculative dans le secteur du commerce électronique et des nouvelles technologies, secteurs de formation où l'on trouve une très forte proportion d'AEC dans le réseau collégial. À cet égard, le plongeon observé dans les collèges privés est symptomatique de leur choix stratégique de cibler d'abord les secteurs de formation les plus rentables, réduisant d'autant l'éventail des formations offertes et s'exposant davantage aux fluctuations du « marché de la formation ».

### **La participation dans les formations techniques**

Dans l'ensemble du réseau collégial, le rapport entre la participation aux programmes de DEC et celle des formations courtes en formation technique est demeuré relativement constant dans la période 1990-2000, comme le montre le *Tableau III* (. Les inscriptions pour l'obtention d'un DEC se sont maintenues en moyenne à 74 % (86 092 personnes). Au cours des années, les effectifs dans les DEC techniques baissent légèrement, mais le nombre d'inscriptions, en chiffres absolus, augmente néanmoins de 16% dans la période. Toutefois, à l'instar de l'ensemble du secteur régulier, on y constate à une lente baisse d'effectifs depuis 1997 (90 960 à 87 704 personnes) – reliée notamment à la décroissance démographique.

Comme le *Graphique F* l'illustre, ce sont les effectifs des formations courtes qui augmentent de 10% au cours de la période. Si nous revenons au *Tableau III*, cette croissance relative des

---

<sup>118</sup> Voir le site Web du MEQ *Regard statistique sur l'éducation: l'effectif scolaire des établissements d'enseignement collégial* (juin 2003).

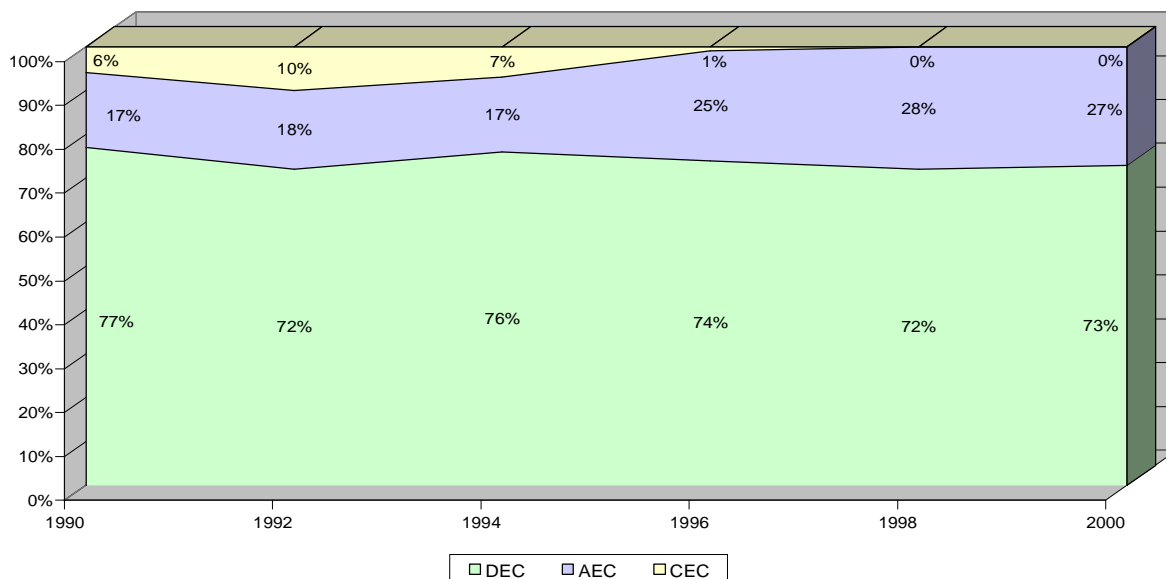
effectifs des AEC correspond à une augmentation de 48 % (10 672), la population passant de 22 100 en 1990 à 32 700 en 2000. Dans le même temps, nous l'avons vu, le secteur de la FC perdait 42 % de ses inscriptions annuelles. En moyenne, les participants aux AEC représentent 26 % de la participation des formations techniques dans le réseau collégial.

Un examen plus fouillé permet d'observer que, dans la première moitié des années 1990, la participation des formations courtes se partageait principalement entre celle poursuivant l'obtention d'une AEC (entre 64 % et 77 %) et celle voulant un CEC (entre 23 % et 35 %) (Cf. le Tableau III). Il est à noter que l'année où le poids des CEC est le plus grand (35 %), soit 1992, est aussi celle où l'effectif des AEC franchit la barre de 20 000 personnes, l'ensemble des formations techniques courtes rejoignant alors plus de 32 000 personnes – 28 % des inscriptions des formations techniques collégiales.

Suite à la décision du MEQ, en 1994, de retirer les CEC et les DPEC de l'offre de formation, les AEC demeurent les seules formations courtes créditées pouvant répondre aux besoins des adultes à la recherche d'une formation technique. Ainsi, la hausse de la participation en chiffres absolus dans les AEC à partir de 1996 (se situant à plus de 32 000 personnes) par rapport à la moyenne de la décennie (30 536 personnes) s'explique en partie par le transfert vers les AEC de l'effectif qui s'inscrivait auparavant dans les autres parcours. Cela peut s'expliquer sans doute aussi par l'attrait croissant que représente la formation technique au collégial.

### Graphique F

**La participation en formation technique au niveau collégial  
Effectif scolaire selon le type de programme et de formation  
Ensemble du Québec (1990-2000)**



Source : Ministère de l'Éducation, *Statistiques de l'éducation*. Voir *Tableau III* dans *Annexe 5*.

### ***La participation en formation continue dans les formations courtes***

Les formations courtes, du type AEC, CEC et DPEC, n'ont cessé de peser tout au long de la décennie dans la participation globale au niveau collégial. Dans le *Tableau IV-1*, nous voyons que de 27 % (22 100 personnes) qu'elle était au début de la période, la participation atteint rapidement 40 % en 1992, puis 55 % en 1996 et enfin, 70 % (32 718 personnes) au début de la décennie 2000<sup>119</sup>. Dans le seul secteur de la FC, de 24 % (19 763 personnes) de l'effectif total en 1990, les formations courtes en représentent 66 % (31 038 personnes) dix ans plus tard. On l'a vu plus haut, ce phénomène ne s'explique pas seulement par la hausse de la participation dans ce type de formations, mais aussi, de façon relative, par l'effondrement de l'effectif dans les cours hors-programme dans les cégeps (perte de 36 640 participants).

### ***La participation en FC selon le type d'établissements***

Un regard ciblé sur la participation moyenne dans les AEC, dans l'ensemble du réseau collégial, montre qu'elle s'est élevée de 57 % (11 275 personnes) entre le début et la fin de la période étudiée (Cf. *Tableau IV-1*). Dans les cégeps, l'écart est de 26 % (4 200 personnes) tandis qu'il grimpe de 205 % (7 075 personnes) dans les collèges privés, les AEC y attirant plus de 10 000 personnes après 1996.

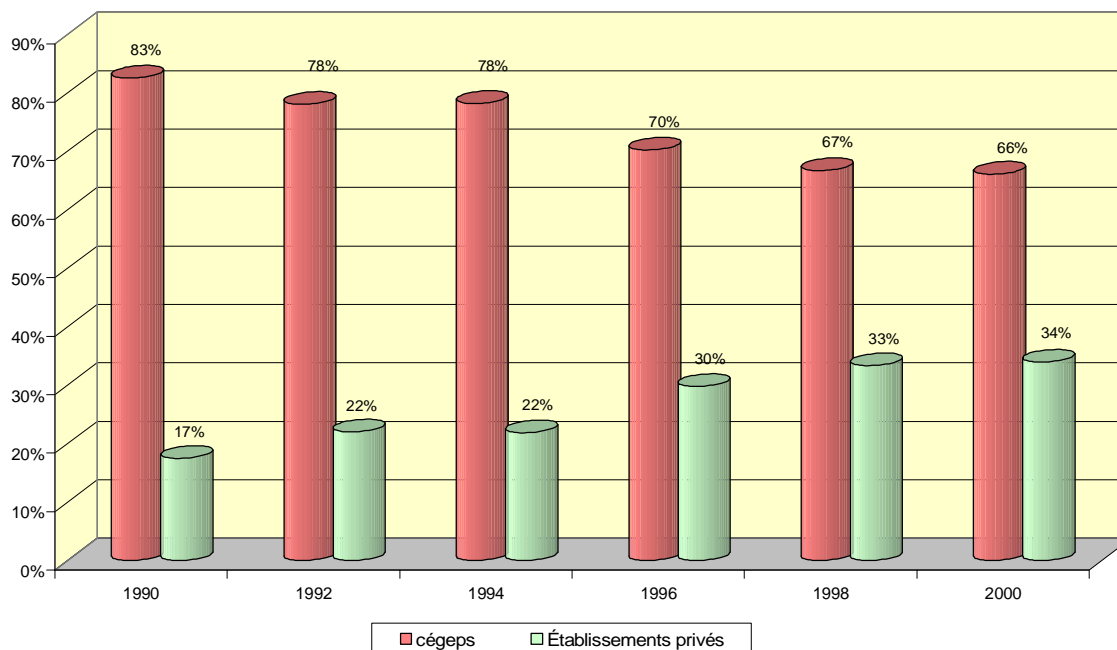
En fait, dans les cégeps, la participation relative diminue constamment au fil des ans malgré la hausse des effectifs dans les AEC, même si elle représente toujours le double de celle du réseau privé en chiffres absolus vers la fin de la période. Il n'en reste pas moins qu'en 1990 dans les formations courtes, quatre adultes sur cinq (83 %) fréquentaient les cégeps et que, dix ans plus tard, nous n'en retrouvons plus que deux sur trois (66 %) (Cf. *Graphique G*). Ces données laissent entrevoir la nouvelle dynamique concurrentielle qui s'accroît dans les années 1990 au niveau collégial et dont il sera question plus loin dans ce chapitre.

---

<sup>119</sup> Ces données représentent l'effectif scolaire à la fois du secteur régulier et de la FC. En effet, le MEQ publiait déjà dans les années 1980 des données sur l'effectif des formations courtes pour le régulier. Au début des années 1990, le taux d'inscription par rapport à l'ensemble des formations courtes se situait à 11 % (2 336 inscriptions, dont 2 057 dans les collèges privés). En 2000, il n'en représente plus que 5 % (1 680 inscriptions dont 1 630 dans le privé). Ce sont ces données qui expliquent l'écart entre l'effectif global dans ces formations et les données auxquelles nous référons pour le portrait de la FC (cf. *Tableau IV-1*, Annexe 5).

## Graphique G

### La participation en formation continue selon le type d'établissement au niveau collégial Effectif scolaire des formations de courte durée (AEC – CEC – DPEC) Ensemble du Québec (1990-2000)



Source : Ministère de l'Éducation, *Statistiques de l'éducation*. Voir *Tableau IV-1* dans *Annexe 5*.

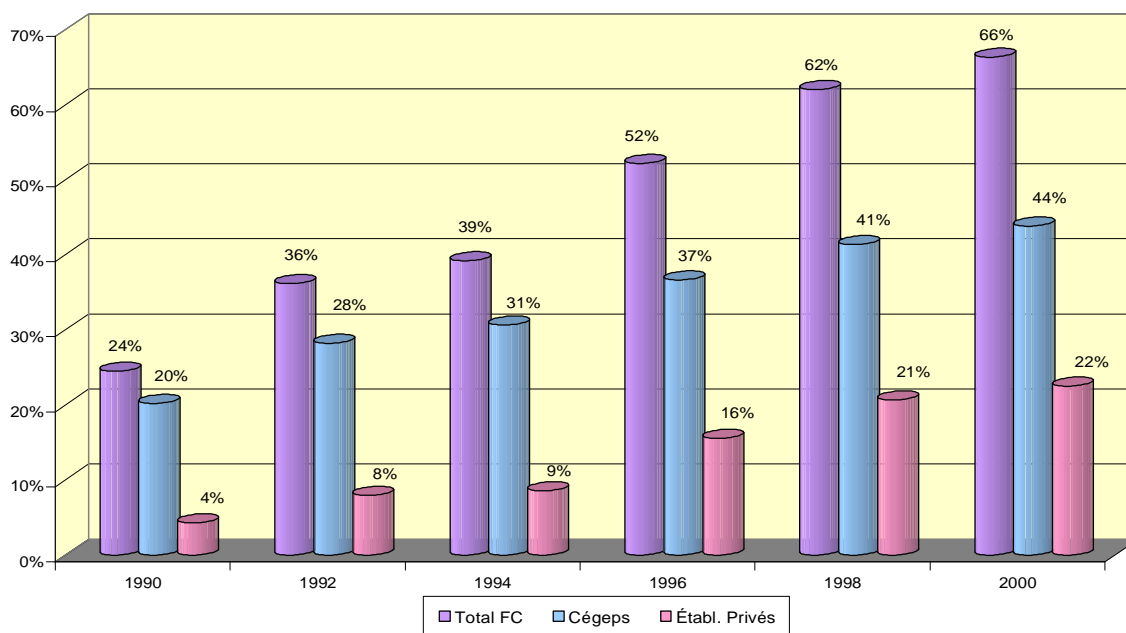
### **Le poids de l'effectif des formations courtes en FC selon le type d'établissements**

Dans les années 1990, on l'a vu, la FC dans les cégeps perd 39 400 participants à des formations diverses (53 %), dont 36 640 dans les cours hors-programmes des cégeps. Au total, même en additionnant la hausse de participation dans les établissements privés, c'est néanmoins 34 000 personnes qui délaissent la FC à l'ordre collégial. Rappelons en outre que la participation relative dans les AEC est passée globalement de 27 % à 70 % au cours de cette période. Ce rappel fait, examinons maintenant l'évolution de l'effectif scolaire des AEC des collèges publics et privés par rapport à la participation globale en FC.

Comme l'indique le *Graphique H*, les effectifs globaux des AEC, qui représentaient le quart (24 %) de la FC en 1990, figurent aux deux tiers (66 %) au début de la décennie suivante. La poussée est manifeste tant dans cégeps que dans les établissements privés. Par rapport à cette participation globale en FC, la part de ce type de formation dans les cégeps double (de 20 % à 44 %) entre 1990 et 2000 alors qu'elle quintuple dans les collèges privés (de 4 % à 22 %). La lecture du *Tableau IV-2* permet de voir que la croissance de la participation dans les formations courtes, notamment les AEC, est significative dans la première moitié de la décennie, mais c'est à partir de 1996, au moment où les effectifs dépassent les 50 % en FC, que le « virage AEC » s'impose vraiment comme nouveau modèle de la FC au collégial.

## Graphique H

**La participation aux formations de courte durée (AEC – CEC – CPEC)  
sur la participation globale en formation continue au niveau collégial  
Répartition de l'effectif scolaire selon le type d'établissement  
Ensemble du Québec (1990-2000)**



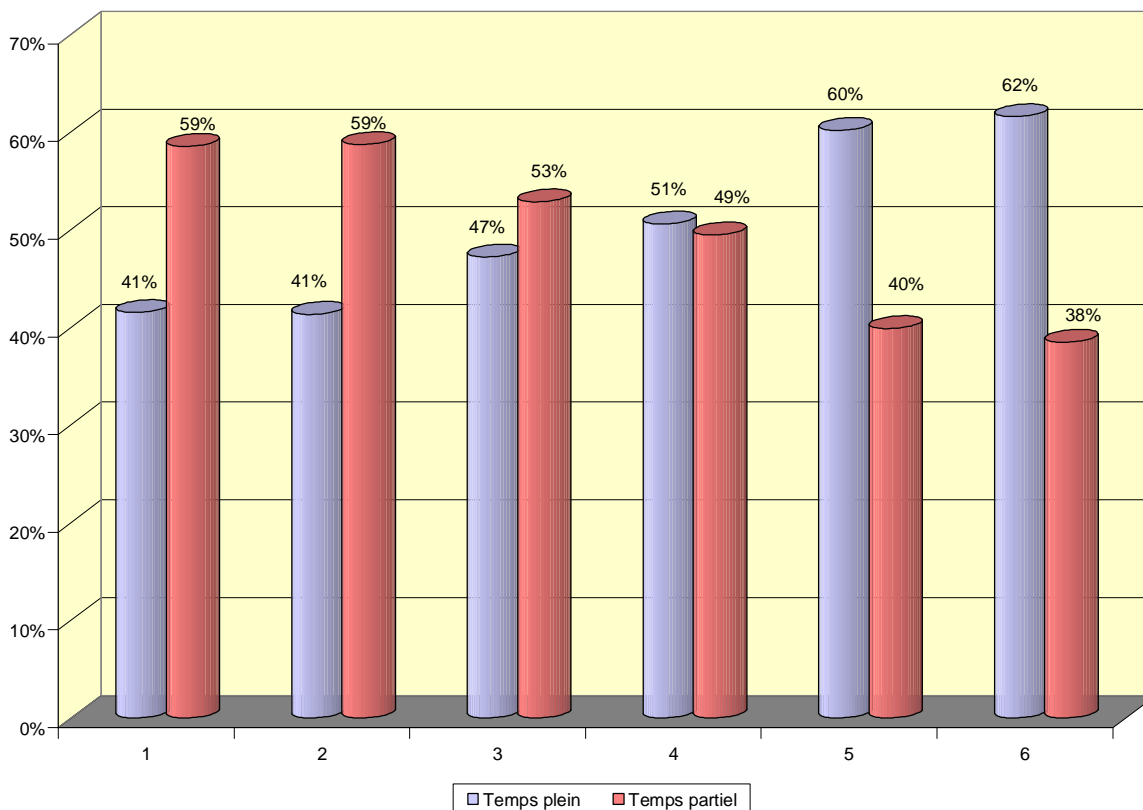
Source : Ministère de l'Éducation, *Statistiques de l'éducation*. Voir *Tableau IV-2* dans *Annexe 5*.

### ***La participation dans les formations courtes créditée selon le statut d'inscription***

Le *Tableau IV-3* indique la tendance générale concernant le statut de l'effectif présent dans les formations courtes créditées au niveau collégial dans les années 1990. La hausse des effectifs dans ce type de formation, notamment les AEC, s'est faite essentiellement au profit du statut « à temps plein » des personnes inscrites. En fait, le *Graphique I* illustre bien, le taux de participation selon ce statut ne cesse de prendre de l'importance au cours de la décennie : de 41 % (9 169 personnes) qu'il était en 1990, il s'élève à 62 % (20 137 personnes) au moment où s'amorce la nouvelle décennie. Cette croissance de 20 % a son point tournant autour de 1995 au moment où la population étudiante « à temps plein » dans les AEC franchit le cap de 50 %.

## Graphique I

### La participation aux formations de courte durée (AEC – CEC – DPEC) des établissements de niveau collégial en formation continue Effectif scolaire selon le statut d'inscription Ensemble du Québec (1990-2000 )



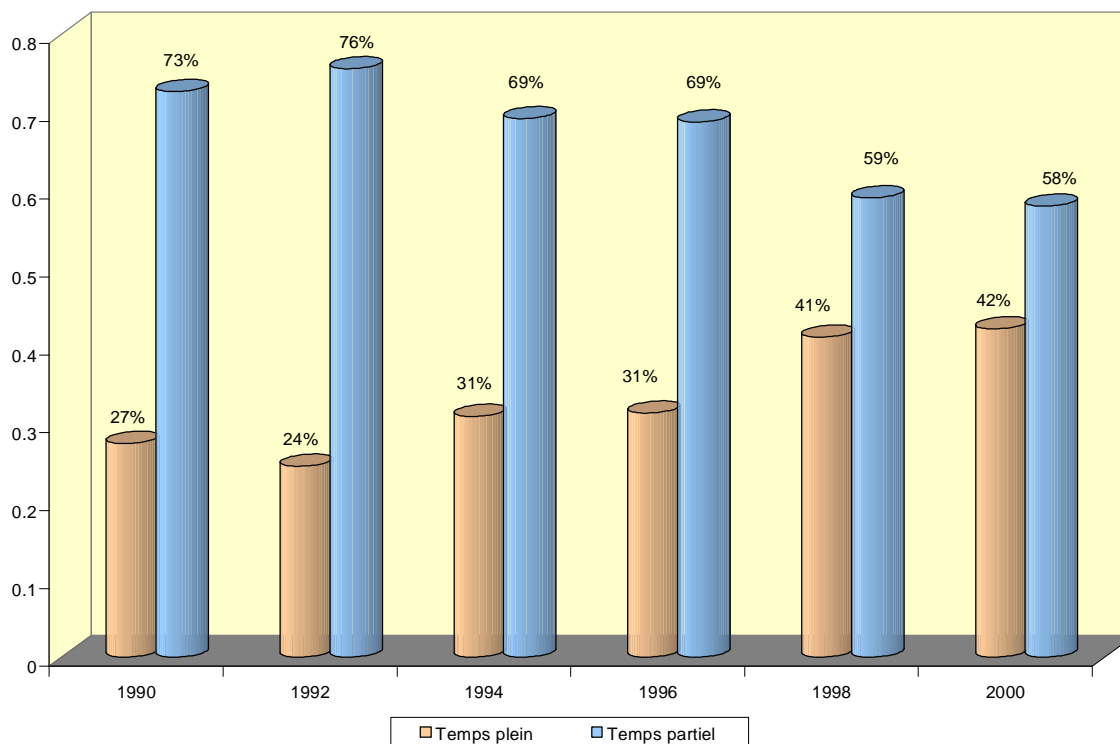
Source : Ministère de l'Éducation, *Statistiques de l'éducation*. Voir *Tableau IV-3* dans *Annexe 5*.

Dans les cégeps, comme le montre le *Graphique J*, la population « à temps partiel » fléchit de 15% dans la décennie, comme dans l'ensemble du réseau collégial, mais elle demeure encore la plus nombreuse. En regard du réseau collégial, les personnes inscrites sous ce statut se retrouvent à 93 % dans les collèges publics. Mais la tendance à favoriser l'inscription « à temps plein » s'y fait également sentir. Ainsi, le taux de participation « à temps plein » passe de 27 % à 42 % dans la décennie.

Dans le *Tableau IV-4* on observe qu'au début de la décennie 1990 dans les cégeps, il y avait un adulte sur cinq (21 %) qui était « à temps plein » dans les formations courtes – les effectifs se répartissant alors à parts égales entre les collèges public et privés. Dix ans plus tard, c'est un sur quatre (26 %) qui se retrouve dans les formations d'AEC dans les cégeps – comparativement à plus de une inscription sur trois (35 %) dans les établissements privés. Un rapide coup d'œil sur la situation dans le privé indique par ailleurs que déjà en 1990, 84 % (4 623 personnes) de leur effectif scolaire dans les formations courtes avaient le statut « à temps plein » et que ce pourcentage n'a cessé d'augmenter pour atteindre 94% (11 474 personnes) en 2000.

## Graphique J

### La participation aux formations de courte durée (AEC – CEC – DPEC) dans les cégeps en formation continue Effectif scolaire selon le statut d'inscription Ensemble du Québec (1990-2000 )



Source : Ministère de l'Éducation, *Statistiques de l'éducation*. Voir *Tableau IV-4* dans *Annexe 5*.

### **La participation dans les AEC<sup>120</sup> selon l'âge**

Parmi les questions que suscite la montée en force des AEC en FC, l'une d'elle a trait à un transfert potentiel des élèves du régulier vers le secteur de la formation continue. D'où l'intérêt d'examiner l'effectif scolaire des AEC sous l'angle de l'âge.

À la lecture du *Tableau V-1*, nous observons deux traits concernant la participation moyenne dans les AEC au cours des années 1990. D'abord, il y a la structuration de l'effectif scolaire : deux participants sur trois (65 %) ont entre 25 et 45 ans dans les AEC entre 1992 et 2000 ; les moins de 25 ans représentent 22 % de cette participation ; et, enfin, les plus de 45 ans, 14 % – taux qui demeure stable durant toute la décennie. Ensuite, le *Tableau* montre aussi que la participation moyenne pour chacun des groupes d'âge situé entre 20 et 39 ans est pratiquement le même : 18 % pour les moins de 30 ans et 17 % pour l'effectif situé dans la trentaine. À partir

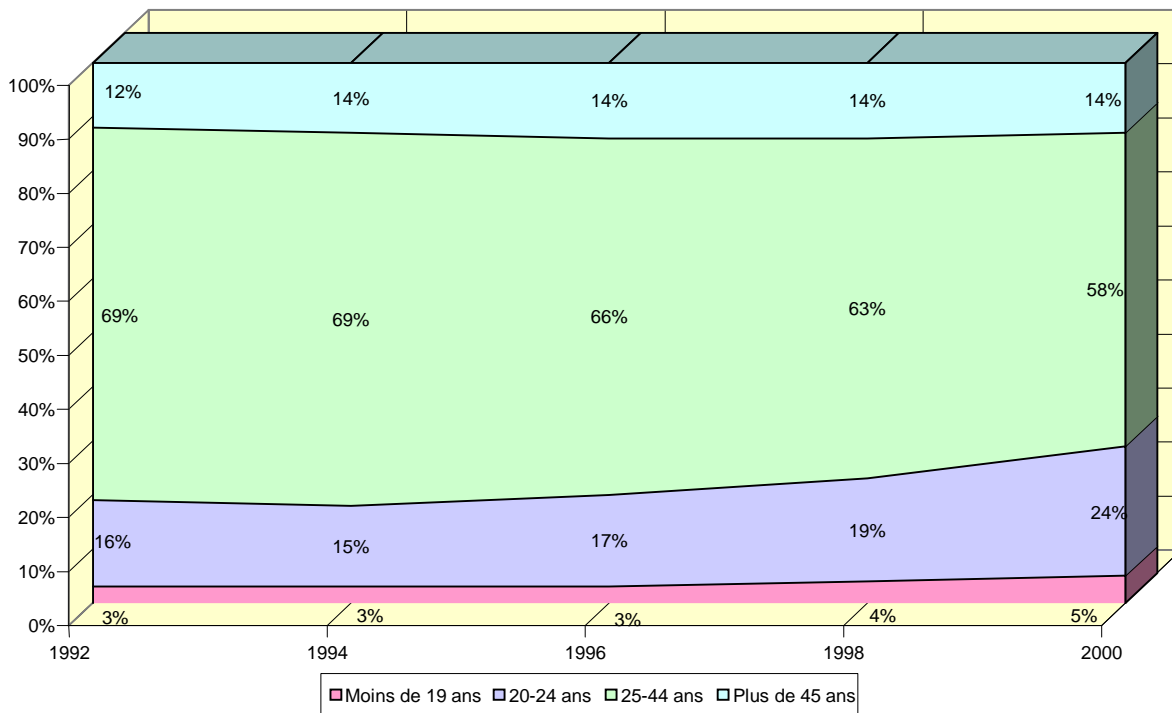
<sup>120</sup> Nous mettons ici l'accent sur les AEC parce que nous nous intéressons particulièrement à la deuxième moitié des années 1990 où il n'existait plus que les AEC, suite au retrait des CEC et des DPEC en 1994.

de 40 ans, la participation commence à diminuer : de 13 % pour les 40-44 ans, il passe à 6 % chez les 50 ans et plus.

Toutefois, ces moyennes gomment en partie l'évolution qui a eu lieu au cours de ces années. Le *Graphique K* montre que la participation des moins de 24 ans dans les AEC s'est accrue de 10 % au cours de la période, tandis que celle des 25-44 ans a diminué d'autant (11 %), notamment au détriment des 25-34 ans – recul de 8 %. Le déplacement des effectifs s'est effectué en faveur des 20-24 ans qui ont, à toutes fins pratiques, récolté ce 8 %, les inscriptions se haussant de plus de 2 600 (55 %) entre 1992 et 2000. Par ailleurs, même si la progression relative chez les moins de 19 ans n'est que de 2 %, leur nombre croît d'année en année. Elle double en effet en dix ans, passant de 761 à 1 461 inscriptions, mais la participation de cette tranche d'âge demeure néanmoins marginale dans les AEC.

### Graphique K

**La participation dans les attestations d'études collégiales (AEC)  
Effectif scolaire en formation continue au niveau collégial  
selon l'âge au 30 septembre (trimestre d'automne)  
Ensemble du Québec (1992-2000)**



Source : Ministère de l'Éducation, *Statistiques de l'éducation*. Voir *Tableau V-1* dans *Annexe 5*.

Bref, sous l'angle de l'âge, l'essentiel des changements concernant les formations d'AEC ont eu lieu à partir de la deuxième moitié des années 1990 et ont concerné surtout les 20-24 ans et les 25-34 ans. Quant au moins de 19 ans, population spécifique du secteur régulier, sa représentation parmi les effectifs des AEC demeure particulièrement faible dans la décennie, entre 3 % et 5 %. Autrement dit, malgré l'observation d'un certain mouvement de cette tranche



d'âge vers les formations d'AEC, on ne peut parler réellement d'un transfert d'effectifs vers la FC.

#### **4.1.2 – Le financement de la formation continue**

Dans ce volet sur le financement de la formation continue (FC) dans les cégeps, nous utilisons une démarche similaire à celle du volet précédent sur l'évolution de l'effectif scolaire dans les formations d'AEC. En effet, nous portons notre attention sur l'évolution des revenus de la FC dans les collèges publics dans les années 1990, sous l'angle de leur provenance. En suivant cette voie, nous estimons que les changements qui se sont produits quant au financement de la FC peuvent servir de miroir au « virage » qui, au cours de ces années, a redéfini en profondeur ce secteur de formation autour des AEC. Pour réaliser notre examen, nous avons utilisé les informations du MEQ publiées dans les *Statistiques de l'Éducation* au cours des années 1990 et au début des années 2000<sup>121</sup>.

Auparavant, nous voulons présenter les principales caractéristiques du financement de la FC au Québec en nous appuyant sur l'avis que le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) publiait en 1994 sur cette question<sup>122</sup>. Nous y avons fait référence au moment d'exposer notre problématique. Il n'est, bien sûr, pas question de les reprendre ici, mais seulement d'évoquer les points pertinents concernant les cégeps.

Dans un troisième point, après avoir traité de l'évolution des revenus de la FC selon leur provenance, nous donnerons un aperçu des dispositions et règles financières qui régissent le développement des formations d'AEC depuis la fin des années 1990. Nous utiliserons à cette fin quelques annexes du *Régime budgétaire et financier des cégeps* que le MEQ édicte à chaque année.

##### ***Les caractéristiques du financement de la FC dans les cégeps***

Rappelons tout d'abord que l'avis du Conseil a été produit avant les grandes manœuvres des années 1995-1997<sup>123</sup>. Le cadre de financement que le CSE a sous les yeux alors traduit la situation qui prévaut depuis les années 1980. Globalement, l'orientation des politiques du gouvernement fédéral et du Québec des années 1980 et des premières années de 1990 marque en profondeur le paysage de la FC au Québec. En référence à cette orientation dans le champ de la formation continue, le CSE nous dit comment le financement des programmes de formation a contribué à consolider l'approche « main-d'œuvre ». Il écrit :

« Le financement de l'éducation des adultes s'est graduellement orienté vers la satisfaction des besoins en main-d'œuvre. Dans ce contexte, l'éducation des adultes trouve son axe dans la formation de la main-d'œuvre des entreprises et dans un développement de la société conçu dans sa dimension étroitement économique » (CSE, 1994 : 23).

---

<sup>121</sup> Nous avons eu recours essentiellement aux tableaux portant sur les « revenus de fonctionnement des cégeps, selon la provenance et le service » (*Statistiques de l'Éducation*, années 1990-2002).

<sup>122</sup> L'avis du CSE (1994) traçait un portrait des modalités de financement alors en vigueur et proposait un modèle de financement pour l'avenir.

<sup>123</sup> Les faits saillants de cette période sont la mise en œuvre de la Politique active du marché du travail ; l'adoption de la Loi 90 sur le développement de la formation de la main-d'œuvre ; la Politique de l'intervention sectorielle ; la Loi créant le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et instituant la Commission des partenaires du marché du travail ; l'Entente Canada-Québec relative au marché du travail de 1997 ; le processus de déréglementation des AEC.

Les caractéristiques de la FC traduisent cette orientation. D'abord, le financement de la FC provient d'une *multitude de sources*, chacune trouvant un écho spécifique dans les cégeps. Il y a quatre sources<sup>124</sup> principales nous dit le CSE: le gouvernement fédéral, entre autres par le biais des ententes fédérales-provinciales sur la formation en établissement ; le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP) qui intervient en FC par le biais de ses allocations aux individus et de ses mesures incitatives auprès des entreprises et des individus ; le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) qui achète notamment de la formation créditée auprès des cégeps, en plus de financer les infrastructures et d'accorder une aide financière aux adultes qui y étudient à temps plein ; et finalement le MEQ dont le mandat porte seulement, avant 1994, sur les commissions scolaires et les organismes d'éducation populaire<sup>125</sup>.

Ensuite, l'intervention des deux paliers de gouvernement dans le secteur de la FC se manifeste à travers une *diversité de programmes et modes de financement*. Ainsi, le fédéral procède par l'« achat de cours », soit auprès des établissements d'enseignement sous la forme dite « d'achats directs » sur une base annuelle, en vertu d'une annexe de l'Entente Canada-Québec, soit en subventionnant les entreprises pour l'achat de formation sur mesure sur une base ponctuelle et variable, sous la forme dite « d'achats indirects » ou par le biais du Programme recyclage et perfectionnement. L'Entente de 1987 comprenait des dispositions visant, d'une part, à réduire les « achats directs » de formation auprès des établissements dont les cégeps et, d'autre part, à accroître les achats en provenance des entreprises – mais pas nécessairement auprès des institutions publiques. Le renouvellement de cette Entente après l'échéance de 1992 n'a fait que consacrer la tendance amorcée et, à compter de l'Entente de 1997, le gouvernement fédéral se retire du domaine de l'« achat direct » de formation auprès des établissements. Pour sa part, le MESS au début des années 1990, puis le MEQ qui prendra la suite, ne financent que la formation créditée, comme dans les cégeps<sup>126</sup>.

De plus, les *politiques de financement* varient selon les programmes, les lieux de formation, les statuts d'inscription. Au niveau collégial, par exemple, les étudiants adultes au régulier sont couverts par le même régime que celui des jeunes. Mais, à l'éducation des adultes, le budget est déterminé d'avance et le financement de la FC, du moins dans les cégeps, se fait par le biais d'une enveloppe fermée, contrairement à la situation en formation professionnelle dans les commissions scolaires. Bref, l'approche dominante quant au financement en est une qui se fait essentiellement par programme et par population cible, tant de la part du gouvernement fédéral que du MMSRFP au Québec<sup>127</sup>. Cette approche met l'accent sur les besoins en main-d'œuvre du marché du travail, visant les personnes sans emploi, et sur l'adaptation de la main-d'œuvre

---

<sup>124</sup> Le financement de la FC provient d'autres sources de revenus : entreprises, autres ministères et organismes gouvernementaux, syndicats, organismes locaux et régionaux, organismes sociocommunitaires, médias et individus (CSE, 1994 : 9-10)

<sup>125</sup> Les ministères ont ici leur appellation de l'époque. Le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP) a changé de nom à plusieurs reprises depuis le début des années 1980. Depuis 1997, les mandats du MMSRFP ont été regroupés dans le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS), dont on a ajouté récemment en 2003 les mandats relatifs à la Famille et à l'Enfance (MESSFE). Quant au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS), ses mandats ont été réintégrés dans le ministère de l'Éducation (MEQ) en 1994, peu avant l'avis du Conseil supérieur de l'Éducation.

<sup>126</sup> L'orientation du gouvernement fédéral de subventionner directement les entreprises pour l'achat de formation dans le cadre du programme de recyclage et de perfectionnement oblige les cégeps à développer de nouvelles stratégies de « marketing » auprès des entreprises pour leur vendre de la formation sur mesure.

<sup>127</sup> Le CSE fait référence dans son avis à la réforme de 1984 et constate que le MEQ et le MESS se retrouvent en mission de services vis-à-vis le MMSRFP. Il ajoute que ce dernier ministère « adopte progressivement et dans la pratique la perspective du gouvernement fédéral – adaptation de la main-d'œuvre – et ses réponses : formation sur mesure, formation en entreprise, formations courtes et financement à la pièce » (1994 : 5).

en emploi en réponse aux demandes des entreprises. Les cégeps, par exemple, s'ajusteront peu à peu à ce nouveau modèle de financement à partir de la fin des années 1980, aidés en cela par la Réforme Robillard (1993) qui amorçait le processus de régionalisation des AEC et par la Réforme Marois (1997) qui est venu compléter la déréglementation relative à l'offre de formations d'AEC.

Par ailleurs, le Conseil dénonçait la *gestion complexe du système de la FC* au Québec et ce, pour l'ensemble des acteurs, établissements d'éducation, entreprises, groupes d'éducation populaire et individus. Pour ce qui est des établissements, et les cégeps sont un bon exemple, le mode de financement privilégie la formation créditée. Il néglige ainsi ce qui est en amont, soit l'accueil, la référence, la reconnaissance des acquis et le soutien professionnel; il néglige également les services d'accompagnement comme l'encadrement pédagogique, la bibliothèque, etc. De plus, en cessant de financer la formation sur mesure qui répond aux besoins des individus, le MESS (ensuite le MEQ) oblige les établissements à développer des activités autofinancées, ce qu'ils font de moins en moins souvent compte tenu de la rareté des ressources à l'interne. Enfin, la gestion des ressources doit se faire en fonction des bailleurs de fonds et des programmes, rendant difficile toute planification, tout développement et conduisant à « une gestion pratiquement à la pièce et à la semaine » (CSE, 1994 :13). Même s'il y a eu certains changements sur ce point, la gestion de l'incertitude, dans les cégeps en particulier, demeure pratique courante en regard notamment de l'émergence d'un marché de la formation – que vient renforcer la déréglementation relative aux AEC de 1997 – et de l'utilisation systématique d'appels de soumission ouverts tant aux établissements publics que privés pour l'implantation de formation d'AEC.

Enfin, le Conseil constate que les *ressources financières* allouées à la FC sont importantes. Il note toutefois que « devant l'absence de données centralisées, et la multitude des sources et des modes de financement, il est difficile de cerner avec certitude l'ampleur des ressources actuellement consacrées à l'éducation des adultes au Québec » (CSE, 1994 : 14). Malgré cela, les réductions budgétaires dans le champ de la FC affectent autant les réponses à apporter aux besoins de la main-d'œuvre que les activités de l'éducation des adultes. À cet égard, le retrait du fédéral des « achats directs » de formation, « d'une part, réduit les budgets pour la formation générale à temps complet et, d'autre part, élimine les subventions pour toute formation à temps partiel » (1994 :5), ce qui incitera notamment les cégeps à développer un marché payant de la formation.

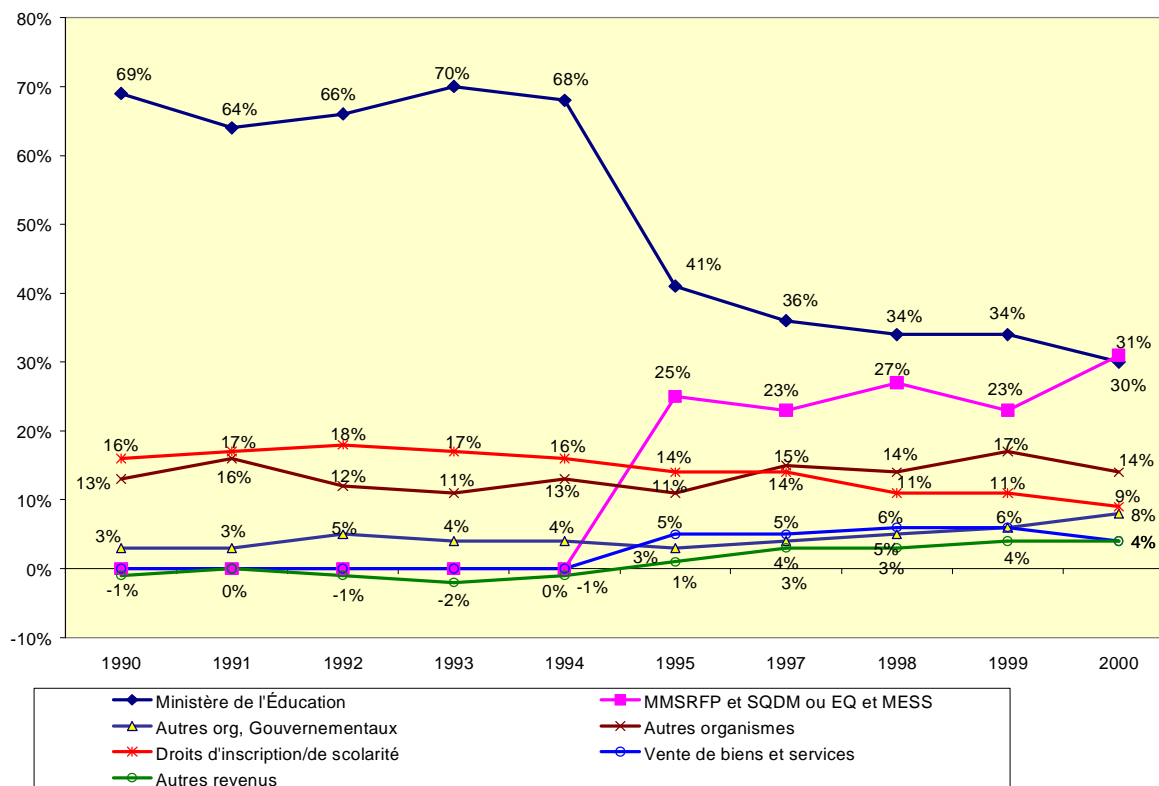
Somme toute, l'avis du CSE décrit les principales caractéristiques du financement de l'éducation des adultes du début des années 1990. Mais les orientations de base relatives aux réponses en matière de formation face aux besoins du marché du travail ainsi que l'abandon de la formation générale et sur mesure (hors-programmes) pour les individus continuent, encore aujourd'hui, de structurer le développement de la FC, particulièrement dans les cégeps.

### ***Les revenus de la formation continue selon leur provenance***

Examinons maintenant à l'aide du *Tableau VI-1* et du *Graphique L* la provenance des revenus de fonctionnement des cégeps en FC. On constate d'abord que le poids relatif des revenus de la FC au cours des années 1990 demeure relativement stable, autour de 11 %, par rapport aux revenus globaux des cégeps. Entre 1990 et 1995, la période d'avant la déréglementation, les revenus en FC sont de 146,8 M \$ en moyenne tandis qu'entre 1997-2000, ils passent à 148,3 M \$ (en dollars courants).

## Graphique L

### Le financement du secteur de la formation continue dans les cégeps Revenus de fonctionnement selon leur provenance (en millions de dollars) Ensemble du Québec (1990-2000)\*



Source : Ministère de l'Éducation, *Statistiques de l'Éducation*. Voir *Tableau VI-1* dans *Annexe 5*.

\* Il n'y a pas de données disponibles pour l'année 1996-1997 dans les *Statistiques de l'Éducation* sur le détail des revenus selon leur provenance relativement à la formation continue dans les cégeps.

À compter du milieu de la décennie, la part des revenus en provenance du MEQ dans la FC n'a cessé de se détériorer. Jusqu'au milieu de la décennie, ces revenus représentaient en moyenne 67 % (99,6 M \$) de son financement, puis ils sont passés à 41 % (57,7 M \$) en 1995 pour se situer à 30 % (54 M \$) en 2000. En 1995, par rapport à l'année précédente, la perte s'élève à 43,1 M \$, soit une coupe de 27 % ; entre 1995 et 2000, les revenus venant du MEQ diminueront encore de 10%, même si les montants réels tournent en moyenne autour de 50 M \$ par année.

En 1995, une autre source de revenus vient, en quelque sorte compenser le retrait du MEQ, elle provient du MMSRFP – et de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM). Celle-ci injecte 35,7 M \$ en achats de formation, contribution équivalente à 25 % du financement de la FC. Entre 1995 et 2000, la participation moyenne d'Emploi-Québec (qui a remplacé la SQDM en 1997) se situe aussi à 25 %. Les revenus des cégeps en FC provenant de cet organisme gouvernemental ne cessent cependant de croître, fluctuant entre 28,3 M \$ en 1997 – année de la création d'Emploi-Québec et de la nouvelle Entente Canada-Québec – et 55 M \$ en 2000 où la part de l'un et l'autre ministères représentent 30 % des revenus de la FC.

Plusieurs autres sources de revenus assurent le financement de la FC dans les cégeps. Il y a celles en provenance d'organismes gouvernementaux autres que le MEQ et Emploi-Québec, celles d'autres organismes, les droits d'inscription et de scolarité (DIS), et la vente de biens et de services à partir de 1995. La part des autres ministères et organismes gouvernementaux au cours de la décennie va passer de 3 % (3,3 M \$) à 8 % (13,4 M \$). Quant aux revenus en provenance d'organismes non gouvernementaux, surtout les entreprises, ils ont fluctué entre 15 M \$ et 25,8 M \$ dans les années 1990. De 1990 à 1995, ces revenus représentaient environ 12,6 % du financement de la FC ; à partir de 1997 jusqu'à la fin de la période, la hausse est continue, de 19,2 M \$ à 25,7 M \$, pour une contribution moyenne de 15%. De plus, la part des DIS dans les cégeps figure à hauteur de 17,6 % des revenus de la FC pour la période. Avant 1997, la valeur moyenne de ce type de revenus était de 24 M \$ (16%) ; depuis lors, elle ne représente plus annuellement que 16 M \$ (11 %) <sup>128</sup>. La baisse a été continue depuis 1992, passant de 18 % des revenus de la FC à 9 % en 2000. Enfin, deux catégories de revenus rapportent en moyenne 8 % du budget de la FC : une nouvelle, datant de 1995, la « vente de biens et services » dont les revenus moyens sont de 7,8 M \$ ; et la catégorie « autres revenus » (incluant la location de locaux, le volet international, etc.) dont les entrées ont évolué de 2,2 M \$ (3 %) à 6,4 M \$ (4 %) entre 1995 et 2000.

Comment expliquer cette chute des revenus en provenance du MEQ et ce, au moment où la SQDM entre sur la scène de la FC ? Tout en demeurant extrêmement prudent, il faut y voir, pour l'essentiel, deux facteurs explicatifs. À l'aide du *Tableau VI-2* et du *Graphique M*, on remarque, d'une part, que le MEQ délaisse de plus en plus les cours hors-programme au profit d'un soutien accru aux AEC. D'autre part, la partie du financement qui servait aux achats directs ou indirects de formation en provenance du MMSRFP et qui transitait par le MEQ, est comptabilisé à partir de 1995 dans les *Statistiques de l'Éducation* comme venant du MMSRFP – SQDM. Il faut toutefois souligner que dans les années antérieures – du moins pour la période 1986-1990 –, le MESS rendait compte de la part du MMSRFP dans sa présentation des revenus de la FC dans les cégeps <sup>129</sup>. Bref, tout laisse supposer qu'il y a une continuité au début des années 1990 dans la participation du MMSRFP aux revenus de la FC dans les cégeps par le biais du MEQ.

En somme, à partir de 1995, on assiste à une période de réajustement du financement de la FC dans les cégeps. Le pivot central des rentrées est désormais l'offre de formations d'AEC, en partie soutenue par le MEQ et dirigée vers Emploi-Québec et les entreprises du milieu.

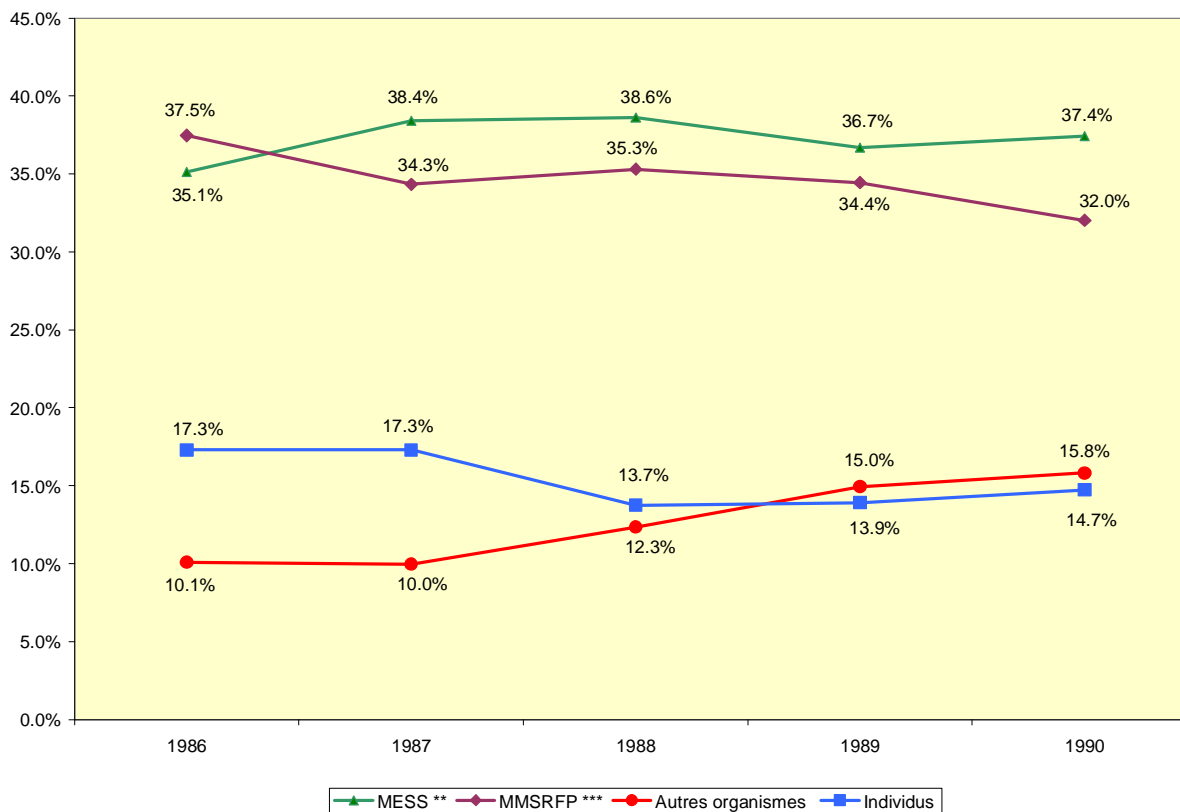
---

<sup>128</sup> La diminution des revenus en provenance des droits d'inscription et de scolarité dans les années 1990 peut être attribué tout au moins à deux facteurs : la baisse de l'effectif scolaire au cours de la décennie et au fait que la SQDM, puis Emploi-Québec, finance non seulement l'achat de formation, mais apporte aussi un soutien financier à la participation des adultes qui vont en formation.

<sup>129</sup> Jetons un coup d'œil rapide sur cette période. On observe d'abord la décroissance relative des revenus en provenance du MMSRFP : une baisse de 5 % en quelques années, bien que les montants (en chiffres absolus) soient passés de 33,8 M \$ à 41,5 M \$. Cette baisse est compensée en quelque sorte par une hausse des revenus provenant d'autres organismes, dont les entreprises qui bénéficient depuis 1985 de subventions du fédéral pour l'achat de formation. Par ailleurs, la part du MEQ croît légèrement, de 35,1 % à 37,4 %, traduisant une augmentation de 16,8 M \$ durant ces années. Enfin, pour l'année 1990, notons que les revenus réunis en provenance du MEQ et du MMSRFP correspondent aux revenus du MEQ (cf. *Graphique L*) pour la même année.

## Graphique M

### Le financement du secteur de la formation continue dans les cégeps Revenus de fonctionnement selon leur provenance (en millions de dollars)\* Ensemble du Québec (1986-1991)



Source : Ministère de l'enseignement supérieur et de la science, Indicateurs de l'évolution du système (1993). Voir *Tableau VI-2* dans *Annexe 5*.

\* Les pourcentages renvoient à des données exprimées en M \$ (dollars courants)

\*\* MESS : le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science

\*\*\* MMSRFP : le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle

### **Les modalités générales de financement des AEC**

Dans ce volet, nous décrivons les modalités générales de financement des AEC en nous basant sur des annexes du *Régime budgétaire et financier des cégeps* (le *Régime*).

À chaque année en vertu des articles 25 et 26 de la Loi sur les cégeps, le ministre de l'Éducation édicte le *Régime* qui sert alors d'interface entre le MEQ et les cégeps.

[Ce *Régime*] contient l'ensemble des règles budgétaires et des directives encadrant l'action du ministère de l'Éducation et des cégeps dans la gestion des ressources matérielles et financières. [II] explique les grands concepts, les étapes et les principes présidant au calcul des allocations accordées, la comptabilisation, l'usage

de fonds et l'ensemble des opérations qui conduisent ultimement à l'établissement de la subvention aux cégeps par le [MEQ]. [II] est complété par des annexes (fonctionnement et investissements) qui précisent les règles ou directives servant à son application (MEQ, 2003, site Web).

Il comprend quelque 200 documents, incluant des annexes actives et d'autres qui sont abrogées telle celle sur la « formation sur mesure en établissement (FME) à l'ordre d'enseignement collégial » (Annexe F020), qui a été abrogée en 1995-1996.

Nous prenons appui sur deux d'entre elles : celle sur le « développement de programmes de formation courte » (Annexe F125, DGFE/FPT, version 6, abrogé en 2001-2002) et celle relatives aux « modalités générales de financement de la formation à temps plein dans les programmes d'établissement (AEC) et de la formation à temps partiel lorsque financées selon le modèle Epes » (Annexe F071, DGFE, version 7). Notre intention n'est pas de traiter en détail ces annexes, mais d'en exposer les éléments généraux afin de mieux cerner les modalités de financement des cégeps dans le développement des formations d'AEC.

### ***Le développement de programmes de formation de courte durée***

Avant la réforme Robillard de 1993, le développement de la formation courte durée – ce qui correspondait à l'époque aux AEC, CEC et DPEC – était sous la responsabilité du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS); qui pilotait, par exemple, l'élaboration d'« AEC ministérielles ». À la recherche de nouvelles sources de revenus suite aux compressions budgétaires<sup>130</sup>, les cégeps réclamaient une plus grande marge de manœuvre quant à la gestion de leurs programmes d'études, particulièrement en formation continue. Leurs revendications ont été en partie comblées en 1993 lorsque le MESS, à travers sa réforme de l'enseignement collégial, leur a permis d'élaborer des AEC dans des champs de formation où ils offraient déjà des DEC. Avec la proposition de la ministre Marois en 1997, les cégeps pouvaient accroître leur marge de manœuvre. La nouvelle réglementation du MEQ issue de Loi 166 autorisait en effet les cégeps à offrir des AEC « d'établissement », non seulement en regard de leurs domaines d'expertise en formation initiale – la présence d'un DEC –, mais aussi dans tout autre programme technique.

Cette « déréglementation » des AEC a été accompagnée, suite au Discours du budget de 1998-1999, d'un soutien financier de 2 M \$ aux cégeps pour le développement et la mise sur pied d'« AEC d'établissement ». Le Discours de 1999-2000 a fait passer cette enveloppe de 2 à 2,6 M \$ afin de permettre notamment l'acquisition d'équipement lié aux technologies de l'information. L'annexe F125 (version 06) du Régime sur le « développement de programmes de formation courte » - abrogée à compter de l'année 2001-2002 – est venue encadrer la mesure au cours de ces trois années de « transition » (1998-2000). En effet, « cette mesure [avait] pour but d'aider financièrement les établissements à développer de nouveaux moyens afin que ceux-ci puissent répondre rapidement aux besoins de formation de la main-d'œuvre pour les entreprises oeuvrant dans des secteurs où se posent des difficultés de recrutement de main-d'œuvre spécialisée et pour des entreprises désireuses d'investir dans des secteurs en émergence » (Annexe F125, version 06).

---

<sup>130</sup> De plus, au même moment, les cégeps subissaient les contrecoups de l'orientation du gouvernement fédéral, inscrite dans l'Entente Canada – Québec sur la main-d'œuvre de 1987, de réduire considérablement les « achats directs » de formation en établissement, canalisant désormais les fonds fédéraux directement vers les entreprises.

Le montant de la subvention pour l'élaboration d'une AEC variait selon que la nouvelle AEC était ou non reliée à un DEC défini par compétences, ou du fait que le cégep adaptait une AEC existante. De plus, la subvention comprenait des montants supplémentaires pour la promotion et, le cas échéant, pour l'achat d'équipement relié à la mise en œuvre de l'AEC. Enfin, un montant était prévu pour le cégep qui assumait la coordination de l'élaboration ou de l'adaptation d'une AEC lorsque plus de deux cégeps se regroupaient. Ainsi, dans le cas d'une nouvelle AEC, la subvention maximale pouvait varier entre 40 000 \$ et 50 000 \$, avec la possibilité d'un ajout maximal de 30 000 \$ pour l'achat d'équipement ; dans le cas d'une adaptation d'une AEC existante, le montant maximal pouvait être de 20 000 \$. Dès lors, le développement de nouvelles AEC devenait fort attrayant pour un cégep, sans compter le financement relié à l'achat de ces formations par le MEQ, Emploi-Québec et les entreprises.

### **Les modalités générales de financement des AEC depuis 2001**

À compter de l'année scolaire 2001-2002, de nouvelles modalités de financement ont été édictées pour la formation à temps plein dans les formations d'AEC d'établissement et la formation à temps partiel dans les programmes de DEC et d'AEC lorsque la formation est financée selon le modèle Epes<sup>131</sup> (Annexe F071, version 07<sup>132</sup>). Ces modalités sont définies à partir de l'enveloppe globale mise à la disposition des cégeps pour la formation continue. Cette enveloppe est répartie en trois blocs : l'enveloppe des priorités ministérielles (MEQ), l'enveloppe régionale MEQ, et l'enveloppe régionale Emploi-Québec.

Dans le *Tableau 2* ci-dessous, nous voyons que l'enveloppe globale réservée pour les formations visées ont été majorées de 10 M \$ en 2001-2002 et de 19,7 M \$ en 2002-2003 (sur la base de l'année 1999-2000) et ce, dans le « cadre de réinvestissement à l'enseignement collégial » (Annexe F071). Cet ajout financier découle d'une entente entre le MEQ et le MESS<sup>133</sup> qui prévoit que les coûts relatifs à des services de formation pour les personnes référées par le MESS – les Centres locaux d'emploi (CLE) d'Emploi-Québec – au MEQ – la formation continue des cégeps – seront comptabilisées au Fonds de développement du marché du travail d'Emploi-Québec. Sur la base de l'année scolaire 2001-2002, le 9,2 M \$ prévu dans le cadre de cette entente équivaut à 15,5 M \$ pour l'achat d'AEC en provenance d'Emploi-Québec ; pour l'année 2002-2003, le montant de 19,7 M \$ est estimé en année scolaire à 30 M \$. Ces enveloppes sont fermées.

Complétons par deux points spécifiques. Le premier point a trait au partage des enveloppes régionales du MEQ et d'EQ pour la formation à temps plein dans les AEC. Ce partage se fait sur deux axes : régional et ministériel. L'axe régional vise « à assurer une distribution équitable des ressources sur l'ensemble du territoire québécois et contribuer ainsi à une réponse adaptée aux besoins de formation identifiés avec l'aide des principaux intervenants socio-économiques de chaque régions. » (Annexe F071, version 07)

---

<sup>131</sup> « Le modèle Epes de financement des enseignants dans un programme est fondé sur l'embauche d'enseignants à la leçon rémunérés conformément aux dispositions dans les conventions collectives en vigueur » Ce calcul est utilisé pour l'ensemble des enveloppes associées au MEQ, soit les enveloppes régionales MEQ et EQ et l'enveloppe des priorités ministérielles du MEQ. (Annexe F104, version 11, le « mode d'allocation « Epes » et [le] calcul de la subvention pour la formation continue, à temps plein et à temps partiel » du *Régime budgétaire et financier des cégeps*)

<sup>132</sup> L'annexe F071 porte sur les « modalités générales de financement de la formation à temps plein dans les programmes d'établissement (AEC) et de la formation à temps partiel lorsque financées selon le modèle Epes ».

<sup>133</sup> L'entente entre le MEQ et le MESS prévoit qu'en 2001-2002 le Fonds de développement du marché du travail d'Emploi-Québec pourra comptabiliser jusqu'à 60 M \$ dans les coûts relatifs à des services de formation pour la clientèle référée auprès des commissions scolaires (50,4 M \$ - 84 %) et des cégeps (9,6 M \$ - 16 %).



**Tableau 2**

**Sources de financement de la formation continue dans les cégeps  
et répartition de l'enveloppe MEQ – MESS (2001-2002 et 2002-2003)  
Formation à temps plein dans les AEC d'établissement  
et formation à temps partiel (DEC et AEC)  
(en millions de dollars)**

<b>Sources de l'enveloppe globale</b>	<b>1999-2000</b>	<b>2000-2001</b>	<b>2001-2002</b>	<b>2002-2003</b>
<i>Temps partiel</i>	14,9	15,4	-	-
<i>AEC</i>	10,2	10,9	-	-
<i>Sous-total avant réinvestissement</i>	25,1	26,3	27,1	27,1
<i>Réinvestissement</i>		5,0	10,0	19,7
<i>Total</i>	25,1	31,3	37,1	46,8
<i>Moins : Partie du privé subventionné</i>			0,5	1,2
<b>Prior. minis. + Env. rég. MEQ + Env. rég. EQ</b>	<b>25,1</b>	<b>31,3</b>	<b>36,6</b>	<b>45,6</b>
<b>Répartition de l'enveloppe</b>	<b>1999-2000</b>	<b>2000-2001</b>	<b>2001-2002</b>	<b>2002-2003</b>
<i>Temps partiel</i>	15,0	15,4	-	-
<i>Priorités ministérielles</i>	2,0	3,3	4,3	5,6
<i>Enveloppe régionale MEQ</i>	8,1	12,6	16,8	10,0
<i>Enveloppe régionale EQ</i>	-	-	15,5	30,0
<i>Total</i>	25,1	31,3	36,6	45,6
<i>Sous-total des enveloppes régionales</i>	8,1	12,6	32,6	40,0
<b>Part de l'enveloppe régionale MEQ</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>52%</b>	<b>25%</b>
<b>Part de l'enveloppe régionale EQ</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>48%</b>	<b>75%</b>

Source : Ministère de l'Éducation, *Régime budgétaire et financier des cégeps, Annexe F071*, version 07 (régime en vigueur), dernière révision 6 octobre 2003, site Web.

L'axe ministériel permet de répartir l'enveloppe régionale entre le MEQ et EQ : en 2001-2002, l'enveloppe régionale sera répartie à hauteur de 52 % pour le MEQ et de 48 % pour EQ; en 2002-2003, la répartition prévue est de 25 % pour le MEQ et de 75% pour EQ. Autrement dit, les revenus pour l'achat d'AEC proviendront de plus en plus d'Emploi-Québec.

Le deuxième point concerne le financement par le MEQ de la formation à temps partiel dans les DEC et les AEC, à condition que cette formation ne soit pas déjà financée par ailleurs. D'abord, les montants associés « à la formation à temps partiel [sont] limités à la formation qualifiante »<sup>134</sup> (Annexe F071, version 07), excluant tous les cours hors-programmes qui ne sont pas rattachés à un programme DEC ou à une formation AEC, et qui devraient être autofinancés ou suivis dans un établissement autre que le cégep.

<sup>134</sup> La formation qualifiante est définie de la façon suivante : cours d'un programme DEC ou AEC dans lequel un étudiant est inscrit à temps partiel, cours de formation technique pour lequel un étudiant est inscrit à titre de cours hors-programme, préalables universitaires, court d'appoint, etc.

## 4.2 LA STRUCTURE DE L'OFFRE DES AEC DANS LES CÉGEPs (MAI 2003)

La section précédente proposait une lecture évolutive de la participation en formation continue au cours de la décennie 1990, en particulier dans les attestations d'études collégiales (AEC), et du financement du secteur selon ses sources de revenus. La présente section met l'accent sur la période récente, soit le début des années 2000, et propose une lecture « en coupe » des AEC d'établissement dans les cégeps, en fonction de la situation qui prévalait en mai 2003, dans une triple double perspective de déploiement : par cégep, par secteur de formation et par région.

Les données utilisées dans cette section proviennent du *Répertoire des cours et programmes de l'enseignement collégial* du MEQ, affiché sur son site Web. Cette base de données est révisée régulièrement. De l'extérieur du système, nous n'avons accès qu'à un « moment » – une « coupe » – du développement des AEC dans les établissements publics et privés. Ce *Répertoire* permet d'entrer dans l'univers des AEC par la porte des secteurs de formation, comme nous l'avons décrit dans le volet méthodologique. L'avantage de cette source, c'est qu'elle nous livre la population totale des AEC par secteur à un moment donné avec le nom et la codification de chacune, accompagnée d'information sur le nombre d'unités et d'heures-contact. L'aspect le plus fastidieux de la méthode est qu'il faut « entrer » dans chaque AEC répertoriée sur le site pour en connaître l'établissement d'origine.

Trois autres sources d'information sont disponibles, mais toutes ont des limites importantes pour la présente recherche. La première est constituée de chacun des sites Web des cégeps qui y affichent leur offre éducative pour une session donnée. Cette méthode de cueillette, en plus d'être longue et fastidieuse, ne permet de colliger que des données partielles. Une autre source est le site de *l'Inforoute de la FPT*. La consultation y est facile et peut s'effectuer de diverses façons : par mots-clés, par établissement, par secteur de formation ou par région. Révisée régulièrement, chaque fiche d'AEC présente les informations nécessaires pour un adulte qui cherche une formation technique en FC. Si cette approche offre la possibilité d'établir une liste exhaustive des AEC actives dans le réseau collégial, elle ne donne toutefois pas les informations nécessaires pour établir la base de données dont nous avons besoin. Enfin, il y a la liste des AEC actives achetées par Emploi-Québec (EQ). Cette liste a un double avantage pour notre recherche. D'abord, la récurrence : elle est produite à chaque année depuis 2001-2002. Ensuite, elle contient plusieurs informations pertinentes, comme : 1) une liste d'AEC actives ; 2) le nom de chaque AEC et son code ; 3) et pour chaque AEC, le nom de l'établissement ; 4) enfin, le nombre d'heures-contact. Mais cette liste n'est pas exhaustive, n'identifiant que les AEC qu'EQ achète une année donnée. De plus, l'information n'est pas classée par secteur, ce qui rend difficile de repérer et de classer précisément les AEC. Nous l'avons utilisé dans le premier volet qui suit afin de donner une mesure de la progression de l'achat d'AEC dans les collèges publics et privés depuis 2001-2002.

La section comprend cinq volets : le premier traite de l'achat d'AEC par EQ ; le deuxième du nombre d'AEC d'établissement créé chaque année dans les cégeps ; le suivant de la répartition des AEC dans les cégeps ; le quatrième de leur répartition par secteur et par région ; enfin, le cinquième examine cette répartition par secteur selon la durée des AEC.

#### 4.2.1 L'achat d'AEC par Emploi-Québec

Depuis l'année 2001-2002, le MEQ publie, à chaque année, la *Liste des programmes d'AEC actifs avec taux heure-élève aux fins du financement des activités achetées par Emploi-Québec*. C'est cette liste qui est utilisée du côté d'Emploi-Québec (EQ) dans le cadre de l'entente MEQ-MESS dont nous avons fait mention en examinant les modalités de financement des AEC en vertu de l'annexe F071 du *Régime budgétaire et financier des cégeps*. Ainsi, il était convenu qu'EQ comptabiliserait dans son *Fonds de développement du marché du travail* 48 % de l'enveloppement globale MEQ-MESS réservée aux cégeps en 2001-2002 et 75 % en 2002-2003. La part en provenance d'EQ était destinée à l'achat d'AEC.

La *Liste des programmes d'AEC actifs* nous permet d'avoir une vue élargie des activités de formation achetées par EQ au cours des dernières années. Outre le financement d'AEC d'établissement auprès des cégeps, EQ achète aussi des AEC auprès d'établissements privés. De plus, une partie des formations financées par EQ sont des AEC « ministérielles » offertes tant par les cégeps que les établissements privés.

Comme l'indique le *Tableau 3* ci-après, le nombre d'AEC achetées par EQ est passé, en trois ans, de 1038 à 1349, soit une progression de plus de 300 (30 %). C'est dans les établissements privés que la variation est la plus marquée, avec une croissance de 200 AEC (90 %) au cours de ces années, la hausse dans les cégeps n'étant que de 169 AEC (29 %). Les AEC ministérielles par ailleurs sont en perte de vitesse. Si nous examinons le poids relatif de chacune des catégories d'AEC, nous constatons que la part la plus importante revient aux cégeps. Mais celle-ci se maintient depuis ces trois dernières années à 55 % du total des achats d'AEC que finance EQ alors que celle des établissements privés s'est élevée de 10 % au détriment des AEC ministérielles.

**Tableau 3**

**Formations ministérielles et d'établissement conduisant à une AEC  
par type d'AEC actives  
Achats de formation par Emploi-Québec  
(2001-2002, 2002-2003 et 2003-2004)**

Types d'AEC	2001-2002	2002-2003	2003-2004	Moyenne	Variation
AEC Cégeps	577	697	746	673	169
AEC établ. privés	222	376	422	340	200
AEC ministérielles	239	185	181	202	-58
<b>TOTAL</b>	<b>1038</b>	<b>1258</b>	<b>1349</b>	<b>1215</b>	<b>311</b>
AEC Cégeps	56%	55%	55%	55%	29%
AEC établ. privés	21%	30%	31%	28%	90%
AEC ministérielles	23%	15%	13%	17%	-24%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>30%</b>

Source : Ministère de l'Éducation, *Liste des programmes d'AEC actifs avec taux heure élève aux fins du financement des activités achetées par Emploi-Québec*, données du système SODEC.

### 3.2.2 La prolifération des AEC dans les cégeps

Dans ce volet, nous utilisons deux séries de données produites par le MEQ pour tracer un bref portrait de la réalité et des tendances du développement des AEC dans les cégeps entre 1987 et 2003. Nous examinons d'abord l'offre de formations créditées de courte durée, dites « ministérielles », dans le réseau collégial entre 1987 et 1990 ; puis, sur la base d'une étude de la Fédération des cégeps<sup>135</sup> (juin 2003), nous retraçons l'évolution du développement des AEC d'établissement dans les cégeps entre 1994 et 2003,

Comme l'illustre le *Graphique N* ci-dessous, le nombre de formations créditées de courte durée (CEC, CPEC et AEC) est passé de 260 à 314 unités entre 1987 et 1990, une hausse de 21 % essentiellement due à la croissance des AEC « ministérielles ». En effet, le nombre de CEC et de DPEC demeure relativement constant au cours de cette période – il n'y aura plus de nouvelles inscriptions dans ces formations à partir de 1994 – tandis que celui des AEC connaît une augmentation de 25 % dans le même temps. Ainsi, à la veille de la Réforme Robillard de 1994, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) avait élaboré un peu plus de 200 AEC pour l'ensemble du réseau collégial. Leur développement a été interrompu au début des années 1990 pour laisser la place aux AEC d'établissement ; en mai 2003, on en compte encore 178 dans le *Répertoire des cours et programmes de l'enseignement collégial*.

Actuellement, selon le relevé que nous avons fait dans le *Répertoire* du MEQ, il existe un peu plus de 1 300 AEC d'établissement dans l'ensemble des collèges publics et privés. De ce nombre, 178 sont des AEC dit « ministérielles », 673 ont été développées directement par les cégeps et le reste par les établissements privés. Dans son portrait, la Fédération des cégeps montre notamment l'évolution du nombre d'AEC d'établissement dans les cégeps selon leur année de codification depuis la Réforme Robillard de 1994. Elle constate, d'une part, que le nombre d'AEC qui y a été développé a doublé entre 1996 et 200, passant de 72 à 145 AEC créées par année. D'autre part, elle note que « sur les 814 programmes codifiés pour les cégeps entre 1994 et 2002, seuls 39 d'entre eux (5 %) ont été désactivés – inactifs – et 137 sont en processus de désactivation (17 %) – actifs sans nouvelles inscriptions. » (2003 :5).

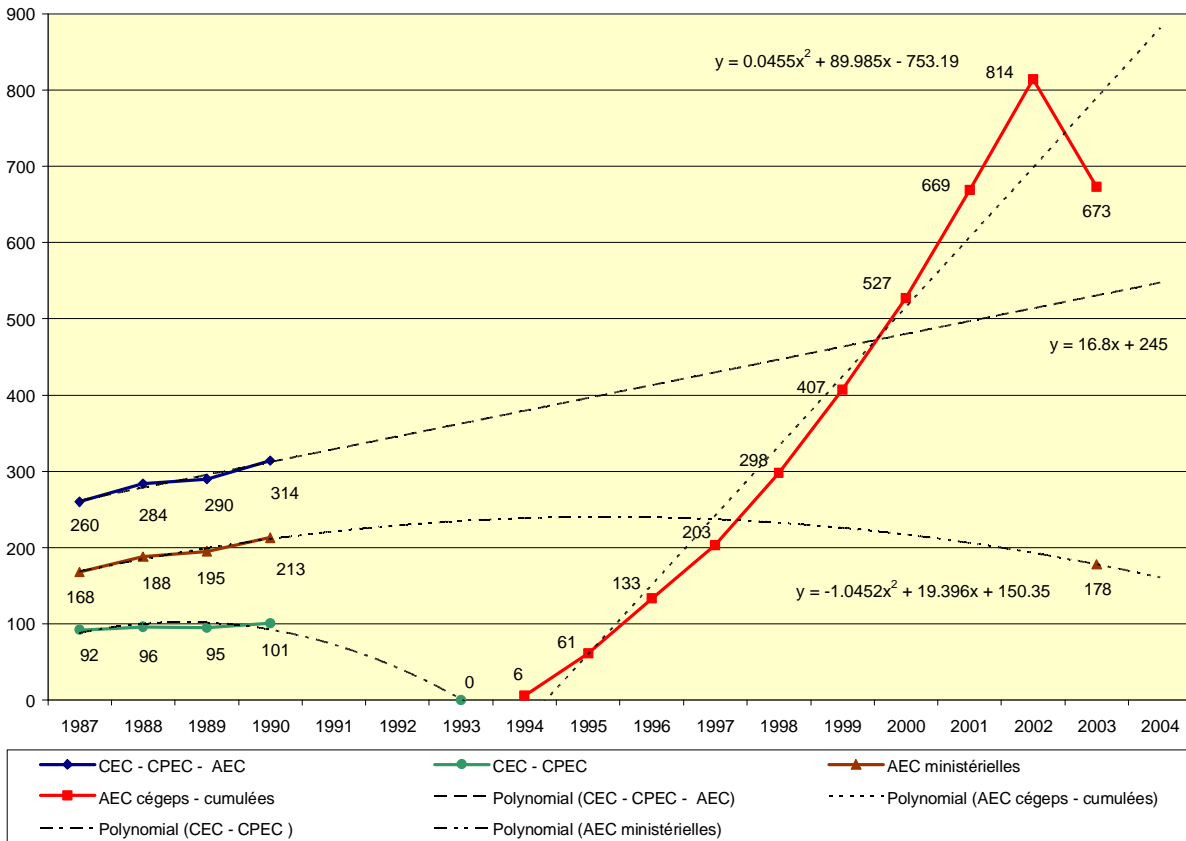
Tout en utilisant les données de la Fédération, nous en donnons toutefois une représentation différente afin d'établir un point de comparaison avec la situation de la fin de la décennie 1980. Le *Graphique N* qui suit illustre la progression pour le moins phénoménale du développement des AEC d'établissement dans les cégeps. Ainsi, en 1996, en plus des AEC ministérielles, les cégeps affichaient une offre de 133 AEC d'établissement ; en mai 2003, après avoir pris en compte les AEC en voie de désactivation, elle est de 673, soit quatre fois plus qu'en 1996. C'est ce développement en accéléré des AEC d'établissement dans les cégeps que nous appelons le *phénomène d'explosion* des AEC. La situation ne diffère pas dans les collèges privés.

---

<sup>135</sup> Fédération des cégeps, *Portrait, en quelques chiffres, des attestations d'études collégiales (AEC) et de la clientèle en formation continue créditée*, juin 2003 (document de travail). Source initiale : Ministère de l'Éducation, fichier de SIGDEC (2003). Nos chiffres concordent, à quelques unités près, avec ceux du document de travail de la Fédération, celle-ci indiquant qu'il y a 678 AEC d'établissement dans les cégeps et 191 AEC ministérielles.

## Graphique N

### Formations de courte durée (1987-1990) et AEC d'établissement des cégeps AEC actives, actives sans nouvelles inscriptions et inactives (1994-2002)



Source : Pour les données de 1987-1990. Ministère de l'enseignement supérieur et de la science *Indicateurs de l'évolution du système* (1993). Source initiale : MESS, fichier SIGDEC.

Source : Pour la 1994-2002, voir l'étude de la Fédération des cégeps (2003). Source : MEQ, fichier de SIGDEC.

Pour conclure, envisageons pour quelques instants un scénario où le MESS (ou le MEQ) ait poursuivi le développement des seules AEC « ministérielles », après y avoir intégré les CEC et les DPEC. Si la tendance de 1990 s'était maintenue, les AEC « ministérielles » seraient passées de 314 en 1990 à environ 550 en 2003, une hausse de 75 % (236). Le *Graphique N* ci-haut illustre ce scénario. Il faut donc éviter de comparer la situation actuelle avec celle qui prévalait au début des années 1990, mais envisager, même brièvement, le fait que la voie de ce type d'AEC n'était pas bloquée. Autrement dit, le nombre d'AEC aurait pu continuer de croître selon les besoins des secteurs de formation et des régions, tout en favorisant, d'une part, la cohérence et la qualité de l'offre et, d'autre part, un arrimage, au niveau national, aux programmes de DEC dans une perspective de formation continue. De nouvelles modalités de programmation d'AEC, sur une base de coopération, auraient pu être expérimentés à l'intérieur du réseau des cégeps, tout en visant à assurer la diversité et la souplesse du développement de l'offre de formation. Ceci étant dit, le MEQ a opté pour la déréglementation afin de réduire ses propres dépenses à ce niveau et d'offrir les moyens aux cégeps de se positionner sur le « marché de la formation ».

### 3.2.3 La répartition des AEC dans le réseau des cégeps

#### *La répartition des AEC d'établissement selon la taille des cégeps*

Dans ce point, nous abordons les AEC d'établissement sous l'angle de leur répartition dans les cégeps. À cet égard, il est légitime de supposer que l'offre de formation d'AEC varie selon la taille des cégeps, ceux de grande taille pouvant, à coup sûr, dégager une offre de formation plus volumineuse et plus diversifiée que ceux de petite taille ou que ceux situés loin des grands centres urbains à forte densité de population. Pour examiner cette question, nous avons établi un classement des cégeps sur la base du nombre d'enseignants « équivalent temps complet » (ETC), en utilisant une partie des informations du MEQ concernant l'allocation du personnel enseignant pour l'année 2001-2002<sup>136</sup> (Cf. *Annexe 6*). Nous avons ainsi réparti les cégeps en trois classes : une où les cégeps ont « moins de 150 ETC » (petits cégeps), une autre où ils ont « entre 150 et 300 ETC » (cégeps de taille moyenne) et une dernière regroupant les cégeps s'étant vu alloués plus de 300 ETC (grands cégeps).

Comme le montre le *Tableau 4* ci-après, des 48 cégeps existants, on constate que 15 (31 %) d'entre eux appartiennent à la catégorie des petits cégeps; 19 (40 %) sont de taille moyenne ; enfin, les grands cégeps sont au nombre de 14 (29 %) <sup>137</sup>.

**Tableau 4**

**Les AEC d'établissement dans les cégeps (mai 2003)  
Répartition selon la taille des cégeps  
Ensemble du Québec (2001-2002)**

Taille des cégeps	Cégeps		AEC	
	N=	%	N=	%
Moins de 150 ETC	15	31%	145	22%
Entre 150 et 299 ETC	19	40%	283	42%
Plus de 300 ETC	14	29%	245	36%
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100%</b>	<b>673</b>	<b>100%</b>

Source : MEQ, construit à partir du *Sommaire de l'allocation du personnel enseignant*, année 2001-2002 et du *Répertoire des cours et programmes de l'enseignement collégial* (mai 2003)

Sur cette base, l'examen détaillé de la répartition des AEC (Cf. *Tableau 1, Annexe 6*) nous permet d'observer que les quinze petits cégeps ont une offre additionnée de 145 AEC

<sup>136</sup> La répartition des « ETC » sur une base annuelle concerne exclusivement le secteur régulier et que le nombre d'enseignants par cégep est associé au nombre d'inscriptions pour une année donnée. Nous ne supposons **aucun lien de causalité** entre le nombre d'ETC au régulier et l'offre d'AEC. En fait, la taille des cégeps suppose aussi d'autres facteurs, tels la densité de population de la région, la capacité de soutenir une offre de formation précise (nombre de DEC, locaux, laboratoires, etc), la possibilité de recrutement de personnel enseignant, etc.

<sup>137</sup> Voir les données détaillées de la répartition des ETC entre les cégeps dans le *Tableau 1* de l'*Annexe 6*.

d'établissement, soit 22 % de l'offre du réseau des cégeps. Ils ont développé en moyenne 10 AEC par établissement, certains en ayant peu, comme par exemple, le Cégep de la région de l'Amiante avec 4, le Collège de Shawinigan avec 6 et le Cégep d'Alma avec 9, et d'autres en ayant 10 et plus tels les cégeps de Baie-Comeau et de Sept-Îles avec chacun 10, de Granby – Haute-Yamaska avec 12, de La Pocatière et de Saint-Félicien avec 14 chacun.

Pour leur part, les cégeps de taille moyenne affichent un total de 245 AEC (42 %), avec une moyenne de 15 par collège. Encore là, on note des variations d'un collège à l'autre. Ainsi pour illustrer, le Cégep Marie-Victorin a une offre de 7 AEC en mai 2003, le Cégep Saint-Laurent de 11, le Collège de l'Outaouais de 13 et le Cégep de Lanaudière de 14; d'autres se situent au dessus de la moyenne comme les cégeps de Lévis-Lauzon (18 AEC) et de Chicoutimi (22 AEC). Enfin, les 14 grands cégeps, qui ont en moyenne 18 AEC, annoncent ensemble 245 (36 %) des 673 AEC d'établissement des cégeps répertoriées par le MEQ. Si le Collège de Sherbrooke déploie 8 AEC, le Cégep de Trois-Rivières 12 et celui de John-Abbott 14, d'autres ont une offre plus élaborée, comme, par exemple, les collèges Édouard-Montpetit (20), Limoilou et François-Xavier-Garneau (19), Maisonneuve (21), du Vieux-Montréal (22) et Ahuntsic (23).

### ***La répartition des cégeps selon le nombre d'AEC offerts***

On vient de voir que les grands cégeps, avec moins de 30 % des établissements du réseau, présentent une offre d'AEC relativement plus élevée à la population adulte que les petits et les moyens cégeps. Mais y a-t-il toujours adéquation entre la taille des cégeps et le nombre d'AEC développé par un cégep en particulier ? La réponse n'est pas toujours si évidente comme on vient de le voir. C'est pourquoi il est intéressant d'examiner cette question, non plus selon la taille des cégeps, mais, en fonction du nombre d'AEC que les cégeps offrent.

Le *Tableau 10* ci-dessous montre que six cégeps sur dix, soit 29 sur les 48 reconnus, ont une offre ne dépassant pas 15 AEC chacun, 12 d'entre eux la situant sous la barre des 10 AEC. L'ensemble de ces 29 cégeps cumulent près de 300 (43 %) des 673 AEC d'établissement inventoriées dans les cégeps. Par ailleurs, 9 cégeps, soit un (19 %) cégep sur cinq, affichent entre 15 et 19 AEC. Ces cégeps représentent à peine moins du quart (23 %) de l'offre de formation en AEC d'établissement du réseau public. Enfin, 10 cégeps (21 %) ont conçu ou adapté chacun plus de 20 AEC. Avec leur 225 AEC, ils participent au tiers (33 %) de l'offre de formation au chapitre des AEC.

Si on se réfère au *Tableau II* (Cf. *Annexe 6*), on remarque qu'en général la taille d'un cégep est un facteur qui joue dans l'offre de formations d'AEC, la tendance étant que plus la taille d'un cégep s'accroît, plus l'offre est développée. Ainsi, parmi les dix cégeps qui disposent d'une offre dépassant 20 attestations, six sont des cégeps de grande taille – tels les cégeps d'Édouard-Montpetit, de Maisonneuve, de Montmorency, de Limoilou, de Vieux-Montréal et de Ahuntsic – et quatre de taille moyenne mais ayant plus de 200 ETC – comme par exemple le cégep de Chicoutimi.

La situation se développe dans le même sens parmi les cégeps proposant entre 10 et 15 AEC, quatre des neuf cégeps appartenant à cette catégorie étant de grande taille – par exemple, les cégeps de Montmorency, de Limoilou et de François-Xavier-Garneau – et trois de taille moyenne – tel le cégep de Lévis-Lauzon. Et comme pour montrer qu'il n'y a pas de liens directs entre la taille et l'offre d'AEC pour un collège, on constate que deux cégeps de grande taille, dont le Collège de Sherbrooke, s'inscrivent dans la catégorie des « moins de 10 AEC » ; et trois,

de taille moyenne, sont dans la même situation – tels les cégeps Marie-Victorin et Saint-Jean-sur-Richelieu. Quant aux cégeps de moins de 150 ETC, ils se répartissent également dans les deux premières catégories dont l'offre est inférieure à quinze AEC par établissement.

**Tableau 5**

**Répartition des cégeps et  
personnel enseignant ETC\*\* (2001-2002)  
selon le nombre d'AEC\* par cégep (mai 2003)  
Ensemble du Québec**

Nombre AEC/cégep	Cégeps		Total AEC	
	N=	%	N=	%
Moins de 10 AEC	12	25%	86	13%
Entre 10 et 14 AEC	17	35%	205	30%
Entre 15 et 19 AEC	9	19%	157	23%
Plus de 20 AEC	10	21%	225	33%
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100%</b>	<b>673</b>	<b>100%</b>

Source : MEQ, construit à partir du *Sommaire de l'allocation du personnel enseignant*, année 2001-2002 et du *Répertoire des cours et programmes de l'enseignement collégial* (mai 2003)

### 3.2.4 La répartition des AEC dans les secteurs de formations

On identifie deux types de formations conduisant à une attestation d'études collégiales : celles que les établissements ont élaborés, les AEC dites d'« établissement » et celles que l'on dénomme « ministérielles » parce que développées, dans les années 1980 et la première moitié de la décennie 1990, par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS). Ces AEC ministérielles sont ouvertes à tous les établissements collégiaux, public et privés. Selon le *Répertoire des cours et programmes de l'enseignement collégial*, il existait en mai 2003, comme on le voit au *Tableau 6* ci-dessous, 178 AEC ministérielles et 673 AEC d'établissement réparties dans 20 secteurs de formation<sup>138</sup> (Cf. *Annexe 7*).

Ce qui retient d'abord l'attention, c'est la prévalence du secteur *Administration, commerce et informatique* (ACI par la suite) parmi les attestations répertoriées par le MEQ. Ce secteur compte à lui seul 316 (47 %) AEC d'établissement dans les cégeps. C'est dire qu'il y a presque la moitié des AEC développées depuis le milieu des années 1990 qui appartient à ce secteur de formation.

En additionnant les AEC ministérielles et ceux d'établissement des cégeps, on voit que cinq des 20 secteurs ont plus de 50 attestations et leurs AEC réunies représentent 73 % de l'offre : celui

<sup>138</sup> Les Annexes de cette section ont été construites à partir de la liste des attestations d'études collégiales (AEC) du *Répertoire des cours et programmes de l'enseignement collégial*, site Web du MEQ, mise à jour en mai 2003. Les Tableaux constituent autant de synthèse des listes d'AEC réparties par secteur de formation et par région.



d'ACI (360 – 42 %), et ceux d'Électronique (82 AEC – 10 %), de *Communication et documentation* (64 AEC – 8%), de *Fabrication mécanique* (63 AEC – 7 %) et de *Services sociaux, éducatifs et juridiques* (52 AEC – 6 %) (Services SEJ par la suite).

**Tableau 6**

**Formations ministérielles et d'établissement conduisant à une AEC\*  
Répartition par secteur de formation (nombre et pourcentage)  
Ensemble du Québec (2001-2002)**

Secteurs de formation	AEC ministérielles		AEC total cégeps		Total AEC	
	N=	%	N=	%	N=	%
01 - Administration., commerce et informatique	44	25%	316	47%	360	42%
02 - Agriculture et pêches	1	1%	10	1%	11	1%
03 - Alimentation et tourisme	2	1%	21	3%	23	3%
04 – Arts	17	10%	19	3%	36	4%
05 – Bois et matériaux connexes	4	2%	17	3%	21	2%
06 - Chimie et biologie	8	4%	16	2%	24	3%
07 - Bâtiment et travaux publics	17	10%	21	3%	38	4%
08 - Env. et aménagement du territoire	4	2%	5	1%	9	1%
09 - Électronique	40	22%	42	6%	82	10%
10 - Entretien d'équipement motorisé	4	2%	4	1%	8	1%
11 - Fabrication mécanique	7	4%	56	8%	63	7%
12 - Foresterie et papier	0	0%	7	1%	7	1%
13 - Communication et documentation	8	4%	56	8%	64	8%
14 - Mécanique d'entretien	2	1%	4	1%	6	1%
15 – Mines et travaux de chantier	1	1%	4	1%	5	1%
16 - Métallurgie	1	1%	7	1%	8	1%
17 - Transport	0	0%	6	1%	6	1%
18 – Cuir, textile et habillement	0	0%	6	1%	6	1%
19 – Santé	8	4%	14	2%	22	3%
20 - Services sociaux, éducatifs et juridiques.	10	6%	42	6%	52	6%
<b>TOTAL</b>	<b>178</b>	<b>100%</b>	<b>673</b>	<b>100%</b>	<b>851</b>	<b>100%</b>

Source : Construit à partir du *Répertoire des cours et programmes de l'enseignement collégial* du MEQ (mai 2003)

\* AEC : attestations d'études collégiales

En examinant les seules AEC ministérielles, on constate également qu'il y a cinq secteurs qui s'accaparent 73 % (128 des 178 AEC) des formations que le MEQ met à la disposition du réseau collégial : 25 % (44 AEC) sont en *ACI* ; 22 % (40 AEC) en *Électronique*; 10 % (17) respectivement en *Arts* et en *Bâtiment et travaux publics*; et 6 % (10 AEC) en *Services SEJ*.

Enfin, dans le réseau des cégeps, cinq secteurs comptabilisent à eux seuls 75 % des AEC d'établissement. Outre, encore une fois, le secteur de l'*ACI*, quatre autres se taillent une place

importante : *Fabrication mécanique* et *Communication et documentation* représentent 8 % (56 AEC) chacun, et *Électronique* et *Services SEJ* en ont chacun 6 % (42 AEC). Par ailleurs, certains secteurs n'en comptent que quelques-unes. C'est le cas de *l'Environnement et de l'aménagement du territoire* qui n'en a que 5 AEC, et des ceux de *l'Entretien d'équipement motorisé*, de *Mécanique d'entretien* et de *Mines et travaux de chantier* qui en ont chacun 4.

### **3.2.5 La répartition des AEC dans les régions**

Dans ce volet, nous décrivons la répartition des AEC sur le territoire québécois en croisant les axes sectoriel (de formation) et régional. Les *Tableaux I et II* de l'*Annexe 7* présentent une synthèse des *Annexes 8 et 10* qui listent l'ensemble des AEC affichées par les cégeps selon ces deux dimensions. Dans ces annexes, nous avons également établi la répartition des AEC par cégeps.

#### ***La répartition des AEC sur une base régionale***

Comme l'indique le *Tableau 7* qui suit, la grande majorité des AEC d'établissement dans les cégeps, soit deux AEC sur trois (68 %), est concentrée dans seulement cinq régions du Québec, celles où l'on trouve au moins quatre cégeps (y inclus les campus de cégeps régionaux). Plus du quart (28 %) des AEC sous étude figure dans l'offre de formation continue des cégeps de l'Île de Montréal. C'est dans cette région qu'est situé le quart (12) des cégeps du Québec, nombre d'entre eux étant des établissements de grande taille. Les autres régions ayant le plus grand nombre d'AEC sont la Montérégie (77 – 11 %), la Capitale nationale (67 – 10 %) ainsi que le Bas-Saint-Laurent et le Saguenay – Lac-Saint-Jean avec chacune 9 % (60 AEC).

Non seulement ces régions offrent un volume plus grand d'AEC, mais elles donnent également accès, comme le montre le *Tableau I* de l'*Annexe 7*, à un plus grand nombre de secteurs de formation (50 % et plus). Ainsi, le Saguenay – Lac-Saint-Jean présentent une carte d'AEC dans 16 secteurs ; l'Île de Montréal et de la Montérégie dans 14, le Bas-Saint-Laurent dans 13, et la Capitale nationale et Chaudière-Appalaches dans 10. Toutefois, certaines régions n'ont une offre d'AEC que dans peu de secteurs, comme la Gaspésie – Les Îles qui ne déploie ses AEC que dans 6 secteurs, l'Estrie et la Côte-Nord dans 7 et l'Outaouais dans 2 seulement.

**Tableau 7**

**Formations d'établissement conduisant à une AEC  
Répartition par région (nombre et pourcentage)  
Ensemble du Québec (mai 2003)**

Régions	Secteurs N=	AEC		Cégeps* N=
		N=	%	
01 - Bas-Saint-Laurent	13	59	9%	4
02 - Saguenay - Lac-St-Jean	16	60	9%	4
03 - Capitale nationale	10	67	10%	4
04 - Mauricie	8	18	3%	2
05 - Estrie	7	18	3%	2
06 - Île de Montréal	14	188	28%	12
07 - Outaouais	2	20	3%	2
08 - Abitibi-Témiscamingue	9	17	3%	1
09 - Côte-Nord	7	20	3%	2
11 - Gaspésie - les Îles	6	18	3%	1
12 - Chaudière-Appalaches	10	32	5%	3
13 - Laval	8	17	3%	1
14 - Lanaudière	4	14	2%	4
15 - Les Laurentides	8	24	4%	2
16 - Montérégie	14	77	11%	6
17 - Centre-du-Québec	8	24	4%	2
<b>TOTAL</b>		<b>673</b>	<b>100%</b>	<b>52</b>

Source: Construit à partir du *Répertoire des cours et programmes de l'enseignement collégial* du MEQ (mai 2003).

\* Aux 48 cégeps, nous avons ajouté les constituantes du cégep de Lanaudière et du cégep Champlain dans leur région respective.

**La répartition des AEC par secteur de formation et région**

Si l'on s'attarde un peu plus sur la composition sectorielle dans chacune des régions, on peut voir que les entreprises et la main-d'œuvre régionales ont généralement accès à une assez grande diversité de secteurs de formation, sauf certaines régions comme on vient de la voir. Pour faciliter la lecture de cette réalité, nous regardons la situation régionale sous l'angle des secteurs de formation à l'aide du *Tableau II* de l'*Annexe 7* sur les AEC classées par secteur et par région.

On constate d'abord, en observant le *Tableau 8* ci-après, que les secteurs possédant une plus forte concentration d'AEC (plus de 10 AEC) se retrouvent soit dans toutes les régions, pour ce qui est du secteur *ACI*, soit dans une très grande majorité d'entre elles : dans 13 régions pour *Communication et documentation*, dans 12 pour *Alimentation et tourisme*, *Électronique* et *Services SÉJ* et dans 11 pour *Fabrication mécanique*. À quelques exceptions près, on fait le même constat si on observe les autres secteurs ayant plus de 10 AEC.

Mais une analyse plus détaillée des informations du *Répertoire* du MEQ concernant les AEC d'établissement dans les cégeps nous indique que cette répartition sectorielle diffère d'une région à l'autre, comme on doit s'y attendre. Rappelons que dans les secteurs où on observe à un fort volume d'AEC, on remarque que certaines régions, souvent là où il y a plusieurs cégeps, disposent d'une offre beaucoup plus diversifiée de formations. Ainsi, les trois régions de l'Île de Montréal, de la Capitale nationale et de la Montérégie occupent un large éventail de secteurs. De plus, ensemble ou parfois séparément, elles concentrent plus de 50% des attestations dans environ une demi-douzaine de secteurs : *ACI, Arts, Chimie et biologie, Électronique, Fabrication mécanique, Communication et documentation, Santé*.

**Tableau 8**

**Programmes d'établissement conduisant à une AEC  
Répartition par secteur et région (nombre)  
Ensemble du Québec (mai 2003)**

Secteurs de formation	Régions	AEC par région	
	N=	N=	%
01 - Administration., commerce et informatique	16	316	47%
02 - Agriculture et pêches	5	10	1%
03 - Alimentation et tourisme	12	21	3%
04 - Arts	7	19	3%
05 - Bois et matériaux connexes	4	17	3%
06 - Chimie et biologie	6	16	2%
07 - Bâtiment et travaux publics	9	21	3%
08 - Env. et aménagement du territoire	4	5	1%
09 - Électronique	12	42	6%
10 - Entretien d'équipement motorisé	2	4	1%
11 - Fabrication mécanique	11	56	8%
12 - Foresterie et papier	5	7	1%
13 - Communication et documentation	13	56	8%
14 - Mécanique d'entretien	4	4	1%
15 - Mines et travaux de chantier	2	4	1%
16 - Métallurgie	5	7	1%
17 - Transport	4	6	1%
18 - Cuir, textile et habillement	4	6	1%
19 - Santé	6	14	2%
20 - Services sociaux, éducatifs et juridiques	12	42	6%
<b>TOTAL</b>		<b>673</b>	<b>100%</b>

Source : Construit à partir du *Répertoire des cours et programmes de l'enseignement collégial* du MEQ (mai 2003)

Par ailleurs, si nous faisons abstraction pour un temps du secteur le plus « populaire », soit *ACI* et de secteurs où l'offre de formation est fortement régionalisée (*Électronique, Fabrication mécanique et Communication et documentation*), nous observons que le déploiement sectoriel dans certaines régions semble aller au-delà d'un accès régional à une gamme large de d'AEC. Le développement d'AEC (et la présence de DEC) semble être associée aux activités socio-

économiques spécifiques de la région ou encore à la présence d'un institut spécialisé. Dans ce cas, ce n'est pas le nombre d'AEC qui importe mais davantage la nature de l'offre de formation en lien avec le DEC et les activités régionales.

Quelques exemples permettront d'illustrer ce phénomène. Ainsi, les formations en Agriculture et pêches – *agriculture et élevage d'animaux de ferme* dans le Bas-Saint-Laurent, *gestion d'entreprises agricoles* dans Lanaudière, *horticulture* à Laval, *aquaculture* en Gaspésie-les Îles – s'inscrivent dans les spécificités régionales. De même, l'intérêt qu'ont les cégeps des régions à vocation touristique à développer des AEC dans ce secteur – *hébergement touristique* dans le Bas-Saint-Laurent, *milieu autochtone et produits du terroir* au Saguenay – Lac-Saint-Jean, *écotourisme* en Côte-Nord, *agrotourisme* dans Lanaudière. Il en est de même de la présence du secteur *Bois et matériaux connexes* dans les régions du Bas-Saint-Laurent, du Saguenay – Lac-Saint-Jean, de la Côte-Nord et du Centre-du-Québec; de celui de la *Foresterie et papier* pour les régions du Saguenay – Lac-Saint-Jean, de la Mauricie, d'Abitibi-Témiscamingue, de la Gaspésie-les Îles; de *Mines et travaux de chantier* en Abitibi-Témiscamingue et en Chaudière-Appalaches. Bref, si certains secteurs de formation présentent une offre de formation correspondant globalement à la structure industrielle et économique du Québec, d'autres répondent davantage à des besoins régionaux spécifiques.

### 3.2.6 La répartition des AEC selon leur durée

Sur la base des informations colligées par le MEQ, nous avons établi une liste des AEC en fonction du nombre d'heures contact que chacune des formations prévoit et nous les avons ensuite réparties en cinq classes<sup>139</sup> :

- Moins de 500 heures ;
- Entre 500 et 799 heures ;
- Entre 800 et 1199 heures ;
- Entre 1200 et 1799 heures ;
- Plus de 1800 heures.

Comme l'indique le *Tableau 9* ci-dessous, la durée moyenne des AEC sous observation, en mai 2003, se situait à 1 032 heures<sup>140</sup>. Dans 6 secteurs<sup>141</sup>, le nombre d'heures-contact moyen des AEC est en dessous de 900 heures ; dans 10 d'entre eux<sup>142</sup>, il oscille entre 900 et 1 200 heures ; et enfin, dans les quatre derniers<sup>143</sup>, il dépasse les 1 400 heures.

Sur les 673 AEC développées par les cégeps, 15 % (102) ont moins de 500 heures et 23 % (150) plus de 1 300, dont 5 % (31) franchissent la ligne des 1 700 heures. C'est dire que plus de 60 % (421) des AEC d'établissement affichées par les cégeps ont entre 500 et 1 300 heures

---

<sup>139</sup> Les données sur la durée des AEC sont tirées du *Répertoire des cours et programmes de l'enseignement collégial* du MEQ (mai 2003). La durée la plus courte est de 180 heures et la plus longue est de 2130 heures.

<sup>140</sup> Si on calcule la durée moyenne des AEC d'établissement des cégeps à partir de la liste des AEC actives achetées par Emploi-Québec depuis les dernières années, on constate qu'elle était de 917 heures en 2001-2002 (mai 2002), de 952 heures en 2002-2003 (juin 2003) et de 943 en 2003-2004 (novembre 2003).

<sup>141</sup> Ces secteurs sont : *Agriculture et pêches, Alimentation et tourisme, Bois et matériaux connexes, Santé et Entretien d'équipement motorisé.*

<sup>142</sup> Ces secteurs sont : *ACI, Arts, Chimie et biologie, Bâtiment et travaux publics, Environnement et aménagement du territoire, Electronique, Fabrication mécanique, Foresterie et papier, Communication et documentation, Cuir, textile et habillement et Services SEJ.*

<sup>143</sup> Ces secteurs sont : *Mécanique d'entretien, Mines et travaux de chantier, Métallurgie et Transport.*

dont plus de la moitié (228) en ont moins de 900. Au total, près de 80 % des AEC ont une durée inférieure à 1300 heures et près de la moitié en ont moins de 900.

La grande majorité des AEC ont une durée qui se situe entre 500 et 1 300 heures. Si on exclut pour l'instant les AEC qui ont plus de 1 700 heures, il est intéressant de regrouper certaines classes pour dégager les tendances fortes des secteurs. On note ainsi que dans 9 d'entre eux, 50 % et plus de leur AEC ont une durée inférieure à 900 heures, comme par exemple, *ACI, Agriculture et pêches, Fabrication mécanique, Santé et Services SEJ*. Dans certains autres, la tendance semble être de développer des AEC de plus de 900 heures et, même parfois, qui en ont plus de 1 300, tels *Chimie et biologie, Électronique, Foresterie et papier, Mines et travaux publics, Métallurgie, Cuir, textile et habillement*. Dans certains cas, le nombre d'heures de formation a tendance à rapprocher les AEC de la formation technique spécifique au DEC, notamment celles qui ont plus de 1 700 heures. Quatre secteurs ont particulièrement concernés : *Mécanique d'entretien, Mines et travaux de chantier, Métallurgie et Transport*. Notons enfin, compte tenu du nombre d'AEC dans le secteur, que ceux de *ACI* et de *Fabrication mécanique* affichent respectivement 12 et 5 AEC qui ont une durée de plus de 1 700 heures.

Quelques faits saillants pour conclure. D'abord, il y a la présence accrue d'Emploi-Québec dans l'achat de formations d'AEC au niveau collégial. On y constate un recul des AEC ministérielles, une progression des AEC des collèges privés et la relative stagnation des AEC des cégeps. Puis, on a vu comment la déréglementation a contribué à l'explosion des AEC d'établissement dans les cégeps, l'offre de ces dernières ayant quadruplée entre 1996 et 2003. De plus, on a pu constater que la taille des cégeps jouait un rôle dans l'offre éducative en formation continue, tant au niveau de la diversité que du volume d'AEC offertes dans les cégeps. Quant à la répartition des AEC, on a noté, d'une part, que cinq secteurs seulement accaparaient 75 % de l'ensemble des AEC développées dans les cégeps depuis 1994 : *Administration, commerce et informatique, Électronique, Communication et documentation, Fabrication mécanique et Services sociaux, éducatifs et juridiques*. D'autre part, quant à la répartition des AEC sur une base régionale, on a vu que presque 70 % des AEC étaient concentrées dans cinq régions, celles où il y a au moins quatre cégeps, et que chaque région présentait une offre d'AEC par secteur de formation relativement diversifiée, tout en prenant en compte les spécificités régionales.

**Tableau 9**

**Formation d'établissement conduisant à une AEC  
Selon le nombre d'heures contact et le secteur de formation  
Ensemble du Québec (mai 2003)**

Secteurs	(1) Moins de 500 hres		(2) Entre 500 et 899 hres		(3) Entre 900 et 1299 hres		(4) Entre 1300 et 1699 hres		(5) Plus de 1700 hres		N= AEC	Durée moyenne	Classe de la médiane
	N=	hres	N=	hres	N=	hres	N=	hres	N=	hres			
01- Adm., commerce et informatique	61	19%	98	31%	96	30%	49	16%	12	4%	316	923	2
02 - Agriculture et pêches	3	27%	5	45%	3	27%	0	0%	0	0%	11	746	2
03 - Alimentation et tourisme	2	10%	11	52%	7	33%	0	0%	1	5%	21	846	2
04 - Arts	1	5%	11	58%	4	21%	3	16%	0	0%	19	910	2
05 - Bois et matériaux connexes	0	0%	7	41%	9	53%	0	0%	1	6%	17	889	3
06 - Chimie et biologie	0	0%	4	25%	5	31%	6	38%	1	6%	16	1133	3
07 - Bâtiment et travaux publics	3	15%	7	35%	5	25%	4	20%	1	5%	20	976	2
08 - Env. et aménagement du territoire	1	20%	1	20%	2	40%	1	20%	0	0%	5	984	3
09 - Électronique	3	7%	14	33%	8	19%	14	33%	3	7%	42	1089	3
10 - Entretien d'équipement motorisé	0	0%	3	75%	1	25%	0	0%	0	0%	4	713	2
11 - Fabrication mécanique	6	11%	25	45%	9	16%	11	20%	5	9%	56	990	2
12 - Foresterie et papier	2	29%	0	0%	2	29%	2	29%	1	14%	7	1074	3
13 - Communication et documentation	6	11%	16	29%	23	41%	11	20%	0	0%	56	980	3
14 - Mécanique d'entretien	0	0%	0	0%	0	0%	3	75%	1	25%	4	1564	4
15 - Mines et travaux de chantier	0	0%	0	0%	1	25%	3	75%	0	0%	4	1406	4
16 - Métallurgie	0	0%	1	14%	0	0%	6	86%	0	0%	7	1421	4
17 - Transport	0	0%	1	17%	0	0%	4	67%	1	17%	6	1443	4
18 - Cuir, textile et habillement	2	33%	0	0%	3	50%	1	17%	0	0%	6	958	3
19 - Santé	4	29%	8	57%	2	14%	0	0%	0	0%	14	692	2
20 - Services sociaux, éduc. et juridiq.	8	19%	16	38%	13	31%	1	2%	4	10%	42	909	2
<b>TOTAL</b>	<b>102</b>	<b>15%</b>	<b>228</b>	<b>34%</b>	<b>193</b>	<b>29%</b>	<b>119</b>	<b>18%</b>	<b>31</b>	<b>5%</b>	<b>673</b>	<b>1032</b>	<b>3</b>

Source : Construit à partir du Répertoire des cours et programmes de l'enseignement collégial du MEQ (mai 2003)

### **4.3 LA CONCERTATION CÉGEPS – MILIEU EN FORMATION CONTINUE**

Rappelons quelques points essentiels sur la base de ce qui avait été annoncé dans le chapitre précédent. Cette recherche exploratoire vise à contourner l'obstacle d'opacité entourant l'offre d'attestations d'études collégiales (AEC) dans les cégeps au Québec. Entre autres, une stratégie diachronique a été appliquée pour analyser, par le biais des travaux des tables de concertation régionales, la structure et la dynamique de concertation en formation continue (FC) entre les cégeps et les ministères clés, que sont l'Emploi et l'Éducation, et entre les cégeps et certains organismes de main-d'œuvre qui sont impliqués en FC, pour la période 1997-2002.

L'approche qualitative a prévalu ici. À l'hiver 2002, il y eut une cueillette documentaire auprès d'Emploi-Québec et de sa Direction générale adjointe de l'intervention sectorielle (DGAIS) afin de connaître cette structuration dans les réseaux d'Emploi-Québec. Entre le 15 avril et le 15 juin 2002, il y eut un sondage téléphonique auprès des 17 Directions régionales d'Emploi-Québec, des 26 comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO) ainsi que des deux comités d'adaptation de la main-d'œuvre (CAMO). Le taux de réponse est à 53 % (9/17) parmi les Directions régionales d'Emploi-Québec, à 73 % (19/26) parmi les CSMO et à 100 % (2/2) des CAMO (Cf. Annexe 4).

Les informations recueillies auprès des directions générales de ces organisations donnent un bon aperçu des liens concrets qu'elles entretiennent avec les cégeps dans l'ensemble de leur univers respectif. Elles permettent aussi de dégager certaines tendances dans la dynamique régionale et sectorielle de concertation en FC à travers des projets réalisés ou en cours dans lesquels les cégeps sont partie prenante, offrant ainsi la possibilité de mieux saisir les liens potentiels ou effectifs aux plans régional et sectoriel. Par ailleurs, les résultats de ce sondage sont en correspondance avec le discours enseignant colligé lors des entrevues, dont l'une des questions portent sur la concertation externe du cégep.

La section comprend deux volets. Le premier volet traite de la structure et de la dynamique de concertation entre les cégeps, le ministère de l'Éducation et Emploi-Québec et ce, aux niveaux national, régional et local, identifiant quelques configurations territoriales pour certaines régions du Québec. Le deuxième fait état de la concertation des cégeps avec les CSMO et les CAMO autour des projets réalisés ou en cours durant la période 1997-2002.

#### **4.3.1 Les tables de concertation Cégeps – MEQ – Emploi-Québec**

Notre sondage auprès de la direction générale des 17 Directions régionales d'Emploi-Québec montre qu'il existe une relation de concertation bien établie entre les cégeps et Emploi-Québec sur l'ensemble du territoire québécois. Celle-ci se déploie de manière formelle ou ponctuelle à travers l'instauration de comités conjoints aux niveaux national, régional et local. L'information provient autant des régions centrales que périphériques. Les directions générales participantes au sondage sont situées dans les régions suivantes :

- 01 - Bas St-Laurent
- 03 - Capitale Nationale
- 04 - Mauricie
- 05 - Estrie
- 06 - Montréal
- 07 - Outaouais
- 09 - Côte-Nord



- 11 - Gaspésie – Îles-de-la-Madeleine
- 17 - Centre du Québec

### ***Les différentes Tables de concertation***

Pour les directions régionales d'Emploi-Québec, le travail de concertation s'inscrit dans le cadre de l'Entente administrative intervenue en 1999 entre le ministère de l'Éducation (MEQ) et celui de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) portant sur le financement des services éducatifs pour les populations visées par Emploi-Québec et sur les modalités de collaboration entre les deux ministères (MEQ et MESS, 1999). À l'intérieur de ce cadre, Emploi-Québec gère au niveau régional les modalités d'application de l'Annexe opérationnelle (MEQ et Emploi-Québec, 2000).

Le suivi national de l'Entente MEQ–MESS est assumé par deux comités bipartites, le *Comité interministériel de concertation* et le *Comité administratif*. Le premier est composé des sous-ministres adjoints et associés des deux ministères dont le rôle est de définir les orientations et priorités de l'Entente, en plus de contrôler sa mise en œuvre et de procéder à son évaluation. Le second est composé des représentants d'Emploi-Québec et du MEQ dont le rôle est d'assurer sa mise en œuvre et sa gestion, en plus de recommander au Comité interministériel des orientations jugées nécessaires.

De plus, dans la foulée de l'Entente, un *Comité mixte Emploi-Québec et cégeps* a été mis sur pied dès 1999 afin d'assurer le financement de la formation collégiale aux individus, dont la responsabilité a été confiée au MESS. Le mandat du comité a une portée jugée « stratégique et politique » par l'un des directeurs généraux d'Emploi-Québec, ce qui différencierait grandement, selon lui, du mandat plus opérationnel de la *Table de concertation en formation professionnelle* avec les commissions scolaires. De fait, son mandat premier est de discuter et d'arriver à des vues consensuelles sur le développement de la FC à Emploi-Québec, sur le financement des activités et sur son arrimage national, régional et sectoriel dans une perspective concrète de planification, d'action et d'offre de services. Des mécanismes de liaison et de concertation ont été mis en place aux niveaux central, régional et local, dans le but formel d'une application harmonieuse et efficace de l'Entente.

Au niveau régional, les tables de concertation ont une composition tripartite, ses membres représentant les directions régionales d'Emploi-Québec et du MEQ, les établissements d'enseignement des réseaux secondaire et post-secondaire, et les Centres locaux d'emploi (CLE). Son mandat est d'assurer l'application de l'Entente à travers la planification et le suivi des activités en découlant, et d'établir des mécanismes et des modalités de liaison entre les différents partenaires.

Au niveau local, les tables regroupent des représentants des établissements d'enseignement des deux réseaux, secondaire et collégial, et les CLE. Dans le cadre des orientations définies dans le cadre de l'Entente MEQ-MSS, son mandat est de définir les mécanismes de liaison et de fonctionnement pour la planification des activités de formation.

Enfin, il ressort que, dans certaines régions, les partenaires de l'éducation et du marché du travail se sont données des structures très formelles, tandis que dans d'autres, les liens demeurent plutôt informelles. Il a été plus difficile de recueillir de l'information concernant ces régions. Dans le point qui suit, nous présentons les configurations régionales de chacune des 9 régions ayant répondu au sondage.

## **Quelques configurations territoriales**

Les situations diffèrent toutefois quelque peu selon les régions. Les directions générales d'Emploi-Québec indiquent que certaines tables régionales suivent de près les alignements ministériels, tandis que d'autres mettent de l'avant des initiatives régionales et locales de leur crû. Examinons brièvement ces réalités différenciées à partir des postes d'observation que sont les Directions régionales d'Emploi-Québec.

### **§ Bas Saint-Laurent**

Dans sa formule actuelle depuis novembre 2000, la *Table régionale Éducation - Main-d'œuvre* regroupe, entre autres, les directions générales de tous les cégeps du territoire. Elle existait auparavant, mais elle poursuivait un objectif plus restreint de concertation sur le développement de la formation professionnelle et technique (FPT). Sa mission actuelle est d'assurer la concertation à l'intérieur des réseaux d'enseignement, de même qu'avec les organismes de développement régional et économique, afin de garantir la prise en charge du développement régional durable par les intervenants du milieu. Elle poursuit aujourd'hui divers mandats :

- ü Identifier les grands enjeux éducatifs au regard du développement régional,
- ü Susciter et promouvoir des activités de recherche et de développement pédagogique,
- ü Conseiller et influencer le Conseil régional de concertation et de développement dans l'élaboration de sa planification stratégique,
- ü Faire évoluer les services éducatifs régionaux sur une base de complémentarité partenariale

Il existe aussi une *Table locale Éducation - Main-d'œuvre* mise sur pied par certains CLE, mais la formule n'est pas généralisée dans la région puisque d'autres procèdent plutôt à des rencontres selon les besoins. Cependant, à chaque année, la Direction régionale d'Emploi-Québec mène une vaste consultation au niveau local qui implique, entre autres, tous les intervenants du secteur éducatif et qui porte sur les besoins locaux de formation. De manière générale, aucune planification annuelle d'achats de cours de formation par Emploi-Québec n'existe dans la région. L'information annuelle transmise aux établissements d'enseignement consiste en une liste de cours pointés par Emploi-Québec qui sert à référer les populations cibles au regard de l'offre éducative en lien aux besoins du marché du travail.

### **§ Capitale nationale**

Dans la région de la Capitale nationale, une *Table régionale de consultation MEQ-MESS* est très active. En plus de mettre en œuvre son mandat, elle planifie les achats de cours et débat des procédures administratives portant sur la « Mesure de formation de la main-d'œuvre ». De plus, Emploi-Québec détient un siège dans divers Conseils d'administration de cégeps de la région.

### **§ Mauricie**

La situation en Mauricie se caractérise par la présence de deux Tables de concertation où siègent les cégeps. D'une part, la *Table MEQ-MESS* vise à développer une interprétation commune de l'Entente auprès des établissements d'enseignement. D'autre part, la *Table régionale de l'Éducation*, où siège aussi Emploi-Québec, a pour objectif de favoriser la concertation et l'harmonisation entre les partenaires impliqués, dont les cégeps, afin d'offrir un meilleur service aux individus et de répondre aux besoins régionaux du marché du travail.

## § Estrie

En plus de la *Table régionale MEQ–MESS*, créée spécifiquement aux fins de l'application de l'Entente, il existe en Estrie deux comités conjoints dans lesquels Emploi-Québec œuvre à la fois avec les cégeps et les commissions scolaires. La *Table régionale MEQ–Emploi-Québec* s'occupe principalement de la planification des achats de formation et des références de personnes, des mécanismes de communication entre organisations et de l'instauration de mécanismes opérationnels. Le *Groupe de travail sur la valorisation de la FPT*, quant à lui, est chargé de l'élaboration de stratégies d'intéressement des jeunes et des adultes à la FPT et ce, en regroupant les intervenants dans des actions concertées et en valorisant les secteurs d'avenir et les possibilités d'emplois. Issu de ce Groupe de travail, le *Comité de promotion de la FPT*, auquel s'est joint notamment la Société de développement économique de la région de Sherbrooke, a le mandat de diffuser les compétences développées en FPT auprès des employeurs et de susciter des partenariats. Enfin, outre ces tables de concertation, aucun comité bipartite avec les cégeps n'existe dans la région en-dehors de rencontres ponctuelles qu'établit Emploi-Québec avec leurs représentants à propos de sujets les préoccupant.

## § Montréal

Selon la personne rejointe, il n'existe aucun comité particulier avec les cégeps dans la région de Montréal pour la mise en œuvre de l'Entente de 1999 en-dehors du *Comité mixte Emploi-Québec et cégeps* au niveau national – dont il est question plus haut. Toutefois, il y a la *Table métropolitaine de Montréal* qui s'occupe des problématiques du marché du travail, des stratégies et des objectifs ayant trait à la main-d'œuvre et à l'emploi. Elle vise deux objectifs, soit l'harmonisation des initiatives régionales au regard de la Politique active du marché du travail, et la promotion de la concertation et du partenariat reliés à sa mission. C'est une table dont la composition ressemble à celle de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT), sur laquelle on retrouve des observateurs du MEQ, du ministère des Affaires municipales et de la Métropole, et du ministère de l'Industrie et du Commerce du Québec.

## § Outaouais

Aucun comité spécifique avec les cégeps n'existe là aussi. On trouve cependant deux *Tables de concertation régionale Éducation – Main-d'œuvre*, où siègent les réseaux d'enseignement secondaire et post-secondaire (collégial et universitaire). La première réunit toutes les directions générales des organismes concernés et la seconde se concentre davantage sur les questions opérationnelles.

## § Côte-Nord

Des six CLE existants dans la région de la Côte-Nord, quatre d'entre eux ont mis sur pied une *Table de concertation locale Éducation – Main-d'œuvre* où siègent, entre autres, des représentants des cégeps, des commissions scolaires et des regroupements d'employeurs. Cette Table n'en n'est pas une seulement de concertation, mais elle prend également des décisions et les opérationnalise, entre autres en ce qui trait à l'estimation et à la planification des besoins de formation, ainsi qu'à l'achat de formation. La Direction régionale d'Emploi-Québec est responsable des mécanismes de suivi avec la Direction régionale du MEQ.

## § Gaspésie – Îles-de-la- Madeleine

Il y a trois comités conjoints dans la région. La *Table régionale MEQ–MESS* s’occupe de la coordination de la mise en application de l’Entente et de l’estimation annuelle des besoins de formation. La *Table régionale de concertation sur la FPT* se concentre sur la planification, la mise à jour et le suivi de la carte régionale des enseignements du MEQ. Le *Comité sectoriel Éducation* du Conseil régional de concertation et de développement est chargé de concerter les partenaires sur la planification stratégique de l’organisme en matière d’éducation.

## § Centre-du-Québec

Dans la région, il existe deux comités conjoints où sont présents les cégeps, soit la *Table régionale de l’Éducation* présidée en alternance par Emploi-Québec et un cégep de la région. En juin 2002, la présidence était assumée par le cégep de Drummondville. Il y a aussi la *Table opérationnelle MEQ–MESS*, présidée par Emploi-Québec lors du sondage.

En résumé, les propos des Directions régionales d’Emploi-Québec montre l’existence de structures de concertation régionales et locales impliquant Emploi-Québec, le MEQ et les établissements d’enseignement, dont les cégeps, ainsi que, parfois, les acteurs du marché du travail. L’ensemble des pratiques et des mandats des tables de concertation régionales rapportés lors du sondage permet d’identifier trois types de configuration d’acteurs.

Dans le premier, il s’agit strictement d’une concertation entre le MEQ et Emploi-Québec au niveau régionale centrée sur l’application de l’Entente MEQ–MESS. Dans le deuxième, c’est l’Éducation qui mène le jeu, invitant les établissements d’enseignement à se concerter et à harmoniser leurs programmes ; Emploi-Québec y siège aussi. Dans le troisième, c’est Emploi-Québec qui pilote la Table, parfois de concert avec le MEQ. La configuration d’acteurs qui participent à la concertation est alors plus large et comprend souvent les acteurs du marché du travail, les entreprises étant souvent citées. Par l’intermédiaire des Directions régionales, ces tables sont en lien avec les deux ministères liés par l’Entente et avec les Tables de concertation nationales, dont le comité conjoint avec les cégeps.

Par ailleurs, certaines régions se sont dessinées une configuration d’acteurs spécifique en fonction de leurs besoins. Par exemple, la région du Bas-Saint-Laurent met en relation la formation continue, le marché du travail avec le développement durable. L’Estrie, de son côté, se préoccupe de valorisation et de promotion de la FPT dans une perspective de développement économique régional. Quant à la région métropolitaine de Montréal, dont le statut est particulier à l’intérieur des structures gouvernementales, elle s’est dotée depuis longtemps d’une Table de concertation créée sur le modèle de la CPMT, mais élargie à plusieurs autres ministères que le MEQ et le MESS.

### 4.3.2 Les Comités conjoints Cégeps – CSMO et Cégeps – CAMO

Les Comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO) ainsi que Comité d'adaptation de la main-d'œuvre (CAMO) sont des acteurs majeurs dans le champ de la formation de la main-d'œuvre au Québec ; tant par leur mandat relatif à la formation que par le fait qu'ils soient reconnus comme les porte-parole officiels des partenaires du marché du travail auprès du ministère de l'Éducation. Pour la plupart, ces organisations sont relativement jeunes dans le paysage de la formation professionnelle et technique au Québec. C'est pourquoi il nous a semblé pertinent d'étendre le sondage entrepris auprès des Directions régionales d'Emploi-Québec à ces organismes voués au développement de la concertation et du partenariat sur une base sectorielle<sup>144</sup>. Nous avons cherché à savoir s'il existe des tables de travail conjointes ou des projets communs entre les cégeps et les CSMO et CAMO. Avant de tracer le portrait de cette concertation, il importe de rappeler brièvement la mission et mandats des CSMO et des CAMO qui agissent dans le cadre de la Politique québécoise de l'intervention sectorielle.

#### ***Le rôle et les mandats des CSMO et des CAMO***

Les comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO) ont vu le jour par vagues successives. Le plus ancien, celui de l'Aérospatial (CAMAQ), a été créé en 1979. Un certain nombre a été mis en place au début des années 1990, issu de la dynamique entourant le développement des « grappes industrielles » ou des Commissions de formation professionnelles ou, encore, en lien avec la création de Conseils sectoriels canadiens. La plupart est apparue à partir du milieu de la décennie dans la foulée de l'adoption de la Politique québécoise de l'intervention sectorielle (1996). Le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) le dit bien, cette mise sur pied repose sur le fait « que l'économie est structurée par secteur d'activité économique et que les stratégies de développement varient d'un secteur à l'autre » (CSE, 1998 : 34-35).

Les CSMO sont avant tout des lieux de partenariat qui réunissent d'abord des entreprises et des syndicats, mais aussi d'autres acteurs concernés par le développement de la main-d'œuvre sectorielle, ayant comme objectif de résoudre certains problèmes spécifiques à leurs secteurs respectifs. Par-delà les problématiques de main-d'œuvre propres à chaque secteur, le rôle et le mandat des vingt-six CSMO sont identiques et leur servent de cadre de référence pour effectuer leurs activités et leurs réalisations. Le tableau ci-après détaille leur mandat en cinq points mais on peut dire, de façon générale,

*[que] les principaux mandats des CSMO sont de définir les besoins propres à leur secteur d'activité, de proposer des mesures pour stabiliser l'emploi et réduire le chômage, et de développer la formation continue (MESS, 2002, site Internet CSMO).*

De leur côté, les CAMO ont pratiquement la même mission que les CSMO, à la différence qu'ils l'exercent en fonction de populations spécifiques qui vivent des réalités particulières. Il existe deux CAMO au Québec, l'un pour les personnes handicapées et l'autre pour les personnes immigrantes. Principalement, les CAMO ont la mission de faciliter l'intégration et le maintien en emploi de ces populations spécifiques et le mandat d'offrir des ressources pour favoriser leur épanouissement sur le marché du travail. Les deux tableaux ci-après résument la mission et les mandats de ces deux comités.

---

<sup>144</sup> Voir les rapports annuels de la Direction générale adjointe de l'intervention sectorielle (2000, 1999, 1998), du CAMO-Personnes immigrantes (2000, 1999, 1998) et du CAMO-Personnes handicapées (2000, 1999, 1998).

## ENCADRÉ III

### Le rôle et les mandats des Comités sectoriels de main-d'œuvre

---

Rôle	Mandats
Définition des besoins spécifiques au secteur d'activité ;	<p>§ Identifier les besoins spécifiques du secteur en matière de gestion des ressources humaines et d'organisation du travail, et de développer des pistes et des moyens d'intervention pour répondre aux problématiques identifiées ;</p> <p>§ Prendre en compte les problématiques des clientèles-cibles et, le cas échéant, proposer aux entreprises du secteur des pistes de solution favorisant leur intégration ou réintégration dans le secteur ;</p> <p>§ Élaborer des mesures pertinentes pour permettre la stabilisation de l'emploi et réduire le taux de chômage dans le secteur, mesures touchant la main-d'oeuvre, les entreprises ou la création d'emplois ;</p> <p>§ Développer la formation continue dans les entreprises : mise en œuvre de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'oeuvre; contribution au Régime d'apprentissage, identification des compétences actuelles et futures de la main-d'oeuvre nécessaires pour exercer un métier ou une profession dans le but, notamment, de permettre la mise à jour et l'élaboration de programmes de formation) ;</p> <p>§ Assurer, en cohérence avec ses mandats, la circulation de l'information auprès de l'ensemble des entreprises et des travailleurs du secteur concerné au Québec, notamment lors de la conception et de la réalisation des plans d'action sectoriels.</p>
Stabilisation d'emploi et réduction du chômage ;	
Développement de la formation continue pour la main-d'œuvre du secteur.	

---

Sources : Emploi-Québec (2000). *Bilan des réalisations des comités sectoriels de main-d'œuvre 1999-2000*. Québec, Gouvernement du Québec, Direction générale adjointe de l'intervention sectorielle, p. 7.  
Emploi-Québec (1999). *Réalisations 1998-1999 des comités sectoriels de main-d'œuvre*. Québec, Gouvernement du Québec, Direction générale adjointe de l'intervention sectorielle, p. 5.

## ENCADRÉ IV

### ***Rôle et mandats du CAMO pour personnes handicapées***

---

<b>Rôle</b>	<b>Mandats</b>
Élaboration et mise en œuvre d'une stratégie d'intervention pour favoriser l'accès au marché du travail et assurer le maintien en emploi.  Base d'action : collaboration avec les associations et les regroupements d'associations de personnes handicapées, le mouvement syndical, les entreprises et les associations d'entreprises, ainsi que les organismes et les ministères concernés	<p>§ Identifier et analyser les obstacles que rencontrent les personnes ayant des limitations fonctionnelles dans leur intégration au travail, leur accès à la formation, leur maintien en emploi et leur mobilité professionnelle ;</p> <p>§ Explorer les voies de solution les plus appropriées et les modalités d'application pratiques pour éliminer ces obstacles ;</p> <p>§ Expérimenter de nouveaux modèles, notamment en matière d'intégration au travail, de maintien en emploi, de mobilité professionnelle, de formation de base et de formation professionnelle ;</p> <p>§ Soutenir les organisations du milieu et agir en complémentarité avec elles pour favoriser l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées.</p>

---

Source : CAMO - personnes handicapées (2002), *Mandat et mission*. Québec, site internet.

### **Rôle et mandats du CAMO pour personnes immigrantes**

---

<b>Rôle</b>	<b>Mandats</b>
Élaboration et mise en œuvre d'une stratégie d'intervention pour promouvoir l'intégration au travail des personnes immigrantes et assurer leur maintien en emploi.  Base d'action : collaboration et concertation avec les secteurs privés, publics et parapublics, le mouvement syndical et le milieu communautaire.  De plus, dans la poursuite de ses activités, il œuvre selon les objectifs établis dans les quatre axes d'intervention :  ü Préparation et intégration à l'emploi ü Accès à la formation professionnelle et linguistique ü Soutien à l'entrepreneuriat et au travail autonome ü Promotion et sensibilisation	<p>L'intégration des personnes immigrantes au marché du travail soulève de nombreux défis dans le contexte actuel :</p> <p>§ Adapter leurs connaissances et leurs expertises au nouveau milieu de vie ;</p> <p>§ Faire l'apprentissage d'une nouvelle langue et s'adapter aux particularités de l'organisation de l'entreprise.</p> <p>De plus, l'emploi des immigrants doit suivre les restructurations économiques qui affectent le marché du travail :</p> <p>§ S'adapter à la hausse des emplois qualifiés pour faire face à la baisse des emplois du secteur manufacturier employant une main-d'œuvre immigrante non qualifiée ;</p> <p>Adapter les structures d'accueil en réponse à des besoins inédits, comme la reconnaissance de la formation scolaire et extrascolaire acquise à l'étranger, et s'adapter aux changements en matière de gestion de la diversité et de gestion des ressources humaines.</p>

---

Sources: CAMO-PI (1999). *Rapport annuel et bilan synthèse 1998-1999*. Montréal, p. 5. ; CAMO-PI (1998). *Rapport annuel et bilan synthèse 1997-1998*. Montréal, p. 2.

## ***Les cégeps et les partenaires du marché du travail***

Dans l'ensemble, la concertation des cégeps avec les CSMO et les deux CAMO apparaît encore relativement faible, même si les processus s'amorcent depuis 1998-1999 autour de différents projets. Il faut rappeler que plusieurs de ces organismes sont nés après 1995 et que l'organisation de leur démarrage a fortement ralenti la réalisation d'activités externes. Néanmoins, neuf (9) comités conjoints CSMO – cégeps ont été établis durant la période 1998-2002, alors que les deux CAMO spécialisés (Personnes immigrantes et Personnes handicapées) ont aussi mis sur pied des comités conjoints avec certains cégeps.

Comme le montre les tableaux ci-après, ce sont environ une dizaine de CSMO qui ont établi des projets avec des cégeps, ceux du Caoutchouc, du Commerce de détail, de Chimie, pétrochimie et raffinage, de l'Économie sociale et Action communautaire, de la Fabrication métallique industrielle, de l'Industrie textile, de la Métallurgie, de la Plasturgie, et du Transport routier. Leurs travaux ont porté surtout sur l'harmonisation et le développement d'AEC et un peu sur la révision de DEC. Cela a mobilisé les cégeps de Ahuntsic, André-Laurendeau, Maisonneuse, Sorel-Tracy, Saint-Hyacinthe, Saint-Laurent et Thetford-Mines.

Soulignons que, de manière exceptionnelle, deux CSMO ont travaillé à la fois avec un grand nombre de cégeps dans le développement de programmes courts. Il s'agit d'abord du CSMO Commerce de détail qui a participé avec 26 cégeps à l'élaboration d'une AEC de 1 140 heures en *Gestion de commerce*. Il y a aussi le CSMO Économie sociale et Action communautaire qui a monté avec les partenaires du marché du travail et les ministères concernés une AEC avec en Techniques d'éducation à l'enfance (TEE) avec une trentaine de cégeps partout au Québec, dont quelques-uns ont pu rendre disponible cette offre éducative dans certaines communautés amérindiennes de l'Abitibi-Témiscamingue et de la Côte-Nord.

De leur côté, les deux CAMO ont élaboré des projets de formation visant leurs populations spécifiques. Le CAMO – Personnes immigrantes a développé, avec le Cégep St-Laurent et en collaboration avec l'Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec, un projet de préparation et d'intégration à l'emploi de personnes immigrantes dans la profession d'infirmières et d'infirmiers. Le CAMO – Personnes handicapées a développé pour sa part, avec le Cégep André-Laurendeau et en collaboration avec le CSMO – Transport routier (CAMO-Route), une AEC en *Procédures douanières* pour des personnes handicapées en processus d'insertion en emploi, lesquelles sont intégrées dans un groupe régulier de formation depuis le début des cohortes en septembre 2000.

Par ailleurs, notons que la moitié des CSMO répondants (9/19) ont travaillé fréquemment avec le MEQ durant la période observée, notamment pour la révision ou le développement de programmes, surtout d'AEC, et souvent en lien avec le Comité national de la formation professionnelle et technique et formation continue (CNPEPT). Précisons enfin que certains CSMO affirment concentrer davantage leurs efforts de concertation avec les commissions scolaires dans l'élaboration de l'offre éducative en raison des métiers couverts dans leurs secteurs. C'est le cas des CSMO du Caoutchouc, de la Fabrication métallique industrielle, des Services automobiles et des Soins personnels.

En somme, tous les CSMO et CAMO jouent un rôle un rôle structurel d'importance, en ligne directe avec leur mission et mandats, qui est à l'interface du monde de l'éducation et du monde du travail et de l'emploi. Finalement, pour fin d'information, la liste des sept CSMO qui n'ont pu pour diverses raisons participer au sondage téléphonique complète la série de tableaux sur les pratiques de ces organismes au regard de leur dynamique de concertation avec les cégeps.



## ENCADRÉ V

### Concertation entre Cégeps et Comité sectoriels de main-d'œuvre et entre Cégeps et Comités d'adaptation de la main-d'œuvre Réalizations des comités conjoints (1998-1999, 1999-2000 et 2000-2001)

#### CSMO – Aérospatiale (*Camaq*)

Réalisations 1997-1998	Réalisations 1998-1999	Réalisations 1999-2000	Réalisations 2000-2001
<ul style="list-style-type: none"> <li>Aucun projet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aucun projet ou comité signalé avec les cégeps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aucun projet ou comité signalé avec les cégeps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aucun projet ou comité signalé avec les cégeps</li> </ul>

#### CSMO – Aménagement forestier

Réalisations 1997-1998	Réalisations 1998-1999	Réalisations 1999-2000	Réalisations 2000-2001
<ul style="list-style-type: none"> <li>Aucun projets</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aucun projet ou comité signalé avec les cégeps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aucun projet ou comité signalé avec les cégeps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aucun projet ou comité signalé avec les cégeps</li> </ul>

#### CSMO – Caoutchouc

Réalisations 1997-1998	Réalisations 1998-1999	Réalisations 1999-2000	Réalisations 2000-2001
<ul style="list-style-type: none"> <li>Formation générale en FP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>PARTICIPATION À L'ÉTUDE PRÉLIMINAIRE DU MEQ RELATIVE AU PROGRAMME <i>TECHNIQUES DE TRANSFORMATION DES MATIÈRES PLASTIQUES</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Collaboration aux travaux du MEQ sur la révision du programme collégial de <i>Techniques de transformation des matières plastiques</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formation générale et sur mesure en FP</li> <li>Insertion d'un 60 heures de cours au DEC en <i>Transformation de matières plastiques – option caoutchouc</i> <b>(cégep de Thetford Mines)</b></li> </ul>

#### CSMO – Commerce de détail

Réalisations 1997-1998	Réalisations 1998-1999	Réalisations 1999-2000	Réalisations 2000-2001
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participation au MEQ à l'élaboration d'un DEC en <i>Gestion de commerces</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Collaboration aux travaux du MEQ sur l'élaboration d'un DEC en <i>Gestion de commerces</i> (pour sept. 2001)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Harmonisation des programmes, dont une AEC de 1140 heures en <i>Gestion de commerces</i> à partir du DEC existant <b>(26 cégeps)</b></li> </ul>

#### CSMO – Chimie, pétrochimie et raffinage

Réalisations 1997-1998	Réalisations 1998-1999	Réalisations 1999-2000	Réalisations 2000-2001
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participation au MEQ à l'élaboration d'un DEC en <i>Gestion de commerce</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Collaboration aux travaux du MEQ sur l'élaboration d'un DEC en <i>Gestion de commerce</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Membre du Conseil d'orientation de l'Institut (formulation d'avis) <b>(cégep de Maisonneuve)</b></li> </ul>

## CSMO – Culture

Réalisations 1997-1998	Réalisations 1998-1999	Réalisations 1999-2000	Réalisations 2000-2001
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participation aux travaux du Comité MEQ-Emploi-Québec</li> <li>Dans le cadre du CNPEPT, révision de 6 des 10 programmes de DEC en collaboration avec <b>les cégeps</b> concernés, soit <i>Techniques de métiers d'art, Techniques de design industriel, Théâtre-Production, Interprétation théâtrale, Danse-Interprétation, Techniques professionnelles de musique et chanson</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participation aux travaux du Comité MEQ-Emploi-Québec</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participation aux travaux du Comité MEQ-Emploi-Québec</li> <li>Finalisation de la révision de deux programmes de DEC avec <b>les cégeps</b> concernés, dans le cadre du CNPEPT</li> </ul>

## CSMO – Économie sociale et Action communautaire

Réalisations 1997-1998	Réalisations 1998-1999	Réalisations 1999-2000	Réalisations 2000-2001
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Coordination d'un projet majeur d'AEC en <i>Techniques en éducation à l'enfance</i> pour les éducateurs et éducatrices en emploi des Centres de la petite enfance, avec offre aux populations amérindiennes — sur mandat d'Emploi-Québec et avec la collaboration du MEQ (<b>trentaine de cégeps</b>)</li> </ul>	

## CSMO – Environnement

Réalisations 1997-1998	Réalisations 1998-1999	Réalisations 1999-2000	Réalisations 2000-2001
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analyse de situation de travail du programme <i>Aménagement du territoire</i> dans le cadre du CNPEPT ;</li> <li>Consultation et avis au MEQ sur l'étude complémentaire du DEC en <i>Assainissement de l'eau</i> ;</li> <li>Consultation et avis au MEQ sur la validation du programme de <i>Chimie analytique</i></li> <li>Organisation de tables rondes sur l'eau, l'air, les sols et les matières résiduelles, avec la collaboration de la Grappe de développement de l'industrie de l'environnement, Réseau-Environnement, Recyc-Québec, Enviro-Accès, ministère de l'Environnement, <b>Cégep de Rosemont</b>, des directions régionales d'Emploi-Québec, et des entreprises du secteur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulation d'un avis au MEQ dans le cadre de la révision des programmes de formation technique en <i>Assainissement de l'eau</i>, celui en <i>Hygiène, santé, sécurité et environnement en milieu de travail</i>, et celui en <i>Aménagement cynégétique et halieutique</i></li> <li>Collaboration à la poursuite de la sensibilisation du MEQ à l'intégration de la « connaissance environnementale » dans les programmes d'études</li> </ul>	

### CSMO – Fabrication métallique industrielle

Réalisations 1997-1998	Réalisations 1998-1999	Réalisations 1999-2000	Réalisations 2000-2001
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participation à l'élaboration d'une nouvelle offre de formation en <i>Représentation technico-commerciale</i> par le <b>Cégep de Saint-Laurent</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Collaboration surtout avec les Centres de formation professionnelle (CFP) des commissions scolaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Collaboration surtout avec les CFP des commissions scolaires</li> </ul>

### CSMO – Industrie textile

Réalisations 1997-1998	Réalisations 1998-1999	Réalisations 1999-2000	Réalisations 2000-2001
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implantation d'une AEC en <i>Gestion de fabrication textile</i> (<b>cégep de St-Hyacinthe</b>)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Révision du DEC en <i>Production textile</i> (2002) (<b>cégep de St-Hyacinthe</b>)</li> <li>Révision du DEC en <i>Matières textiles</i> (2002) (<b>cégep de St-Hyacinthe</b>)</li> <li>Développement d'une AEC en <i>Gestion de production textile</i> (2002) (<b>cégep de St-Hyacinthe</b>)</li> </ul>

### CSMO – Métallurgie

Réalisations 1997-1998	Réalisations 1998-1999	Réalisations 1999-2000	Réalisations 2000-2001
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Collaboration aux travaux d'élaboration d'une AEC en <i>Techniques de procédés sidérurgiques</i> (<b>Cégep de Sorel-Tracy</b>)</li> <li>Mise en oeuvre d'un projet de formation en <i>Techniques de procédés sidérurgiques</i> (800 hes), en coll. avec le <b>Cégep de Sorel-Tracy</b> (3 groupes – février 2000)</li> </ul>	

### CSMO – Plasturgie (*Plasticompétences*)

Réalisations 1997-1998	Réalisations 1998-1999	Réalisations 1999-2000	Réalisations 2000-2001
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participation à la mise sur pied d'une AEC financées par le Fonds de Lutte contre la pauvreté, en coll. avec le <b>cégep d'Ahuntsic</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participation au développement d'une AEC en caoutchouc plastique à des populations immigrantes en processus d'insertion en emploi, en coll. le CSMO-Caoutchouc et le CAMO-PI</li> </ul>	

### CSMO – Portes, fenêtres, meubles et armoires de cuisine

Réalisations 1997-1998	Réalisations 1998-1999	Réalisations 1999-2000	Réalisations 2000-2001
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Collaboration avec le MEQ à la mise à jour du DEC en <i>Techniques du meuble et du bois ouvré</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contribution aux travaux du MEQ sur la mise à jour du programme de formation en <i>Techniques du meuble et du bois ouvré</i></li> </ul>	

### CSMO – Services automobiles

Réalisations 1997-1998	Réalisations 1998-1999	Réalisations 1999-2000	Réalisations 2000-2001
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaboration seulement avec les Centres de formation professionnelle (CFP) des commissions scolaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaboration seulement avec les Centres de formation professionnelle (CFP) des commissions scolaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaboration seulement avec les Centres de formation professionnelle (CFP) des commissions scolaires</li> </ul>

### CSMO – Soins personnels

Réalisations 1997-1998	Réalisations 1998-1999	Réalisations 1999-2000	Réalisations 2000-2001
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaboration seulement avec les Centres de formation professionnelle (CFP) des commissions scolaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaboration seulement avec les Centres de formation professionnelle (CFP) des commissions scolaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaboration seulement avec les Centres de formation professionnelle (CFP) des commissions scolaires</li> </ul>

### CSMO – Technologies de l'information et de la communication

Réalisations 1997-1998	Réalisations 1998-1999	Réalisations 1999-2000	Réalisations 2000-2001
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaboration aux travaux du CNPEPT, <b>avec les cégeps concernés</b>, sur l'analyse de situation de travail dans le cadre de l'élaboration d'un programme technique en <i>Animation 2D et 3D par ordinateur</i></li> </ul>	

### CSMO – Tourisme

Réalisations 1997-1998	Réalisations 1998-1999	Réalisations 1999-2000	Réalisations 2000-2001
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercice de planification stratégique avec des institutions scolaires dont <b>des cégeps</b>, dans une perspective de collaboration ultérieure</li> </ul>

### CSMO – Transformation alimentaire

Réalisations 1997-1998	Réalisations 1998-1999	Réalisations 1999-2000	Réalisations 2000-2001
<i>Inexistant</i>	<i>Inexistant</i>	<i>Inexistant</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation aux travaux du Comité MEQ-Emploi-Québec pour la révision de programmes de formation (dep. Janv01)</li> </ul>

### CSMO – Transport routier (*Camo-Route*)

Réalisations 1997-1998	Réalisations 1998-1999	Réalisations 1999-2000	Réalisations 2000-2001
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élaboration d'une AEC en <i>Procédures douanières</i> avec le CAMO-PH, la SDEM, et le <b>cégep André-Laurendeau</b></li> </ul>			Développement de formations sur mesure en Gestion technique (répartition, gestion de la conformité, gestion de la sécurité routière, gestion des stocks avec le <b>cégep André-Laurendeau</b> )

### CAMO – Personnes immigrantes

Réalisations 1997-1998	Réalisations 1998-1999	Réalisations 1999-2000	Réalisations 2000-2001
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Élaboration d'un projet de préparation et d'intégration à l'emploi de personnes immigrantes dans la profession d'infirmières et d'infirmiers, en coll. avec l'Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec et le <b>Cégep St-Laurent</b></li> <li>Participation au développement d'une AEC en caoutchouc plastique à des populations immigrantes en processus d'insertion en emploi, en coll. le CSMO-Caoutchouc, le CSMO-Plasturgie</li> </ul>	

### CAMO – Personnes handicapées

Réalisations 1997-1998	Réalisations 1998-1999	Réalisations 1999-2000	Réalisations 2000-2001
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Élaboration d'une AEC en <i>Procédures douanières</i> avec CAMO-Route, La Société de développement de l'Est de Montréal, et le <b>cégep André-Laurendeau</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expérience similaire prévue en septembre 2002 avec CAMO-Route et le <b>cégep André-Laurendeau</b></li> </ul>

### Autres CSMO

- ▶ Bois de sciage
- ▶ Commerce de l'alimentation
- ▶ Communications graphiques
- ▶ Industrie électrique et électronique
- ▶ Pêches maritimes
- ▶ Production agricole
- ▶ Produits pharmaceutiques et biotechnologiques

## 4.4 LA DYNAMIQUE LOCALE EN FORMATION CONTINUE

### ENQUÊTE AUPRÈS DES SYNDIATS DE CÉGEPS DE LA FNEEQ-CSN (HIVER 2003)

Cette quatrième section présente une description analytique des résultats de l'enquête réalisée auprès de syndicats de cégeps de la FNEEQ-CSN. Dans ce chapitre, nous avons tracé un portrait de l'évolution de la formation continue au collégial, décrit la structure de l'offre des AEC dans le réseau des cégeps et présenté la structure de comités de concertation où les cégeps sont présents. Cette section donne la parole aux enseignantes et aux enseignants afin de cerner la dynamique locale qui sous-tend l'élaboration, l'implantation, le financement et le développement de l'offre régionale des AEC.

Sans revenir sur les modes de constitution de l'échantillon d'enquête auprès des syndicats de la FNEEQ-CSN, abordé au chapitre précédent, rappelons-en certains. L'enquête a permis de rencontrer quinze syndicats – 32 sont membres de la Fédération – répartis dans neuf régions<sup>145</sup>. Plusieurs critères ont été utilisés pour l'élaboration de l'échantillon : la taille des cégeps, la région d'ancrage et le critère linguistique. Un dernier critère prenait en compte le fait que certains cégeps sont reconnus comme étant davantage de type « technique » ou de type « pré-universitaire », selon la nature et le nombre de programmes offerts par le collège. Il est fait référence à l'un ou l'autre de ces critères en cours de route, sans qu'ils viennent pour autant structurer l'analyse des résultats à cette étape.

Au total, c'est une soixantaine d'enseignants qui ont participé aux « groupes de discussion », la cueillette des données discursives étant faite à partir d'une grille d'entrevue avec questions ouvertes<sup>146</sup>. Près de vingt-cinq disciplines et programmes, tant des secteurs pré-universitaires et techniques, sont représentés dans l'échantillon<sup>147</sup>. De plus, plusieurs participants ont dit avoir déjà enseigné en formation continue ou y enseigner au moment des entrevues. Si la plupart des enseignants rencontrés oeuvraient à temps plein au secteur régulier, d'autres étaient à temps partiel au régulier et disaient compléter leur tâche en formation continue, alors que certains y travaillaient exclusivement en donnant des cours dans les AEC offertes par le cégep.

La présentation de cette section suit de près la grille d'entrevue comprenant quatre blocs de questions. Le premier identifie les principales caractéristiques de l'évolution de la formation continue dans les cégeps depuis 1990. Le deuxième décrit les AEC comme une réalité sous tension sous quatre angles : leur développement dans les cégeps depuis 1997, le processus de démarrage, la mise en chantier et le financement d'une AEC. Le troisième porte sur la concertation et le partenariat entre cégeps, entreprises et milieu régional. Enfin, le dernier bloc esquisse quelques pistes de solution quant à la problématique des AEC dans les cégeps.

---

<sup>145</sup> Les régions du Saguenay – Lac St-Jean (02), de Québec (03), de la Mauricie (04), de l'Estrie (05), de Montréal (6), de l'Outaouais (07), de la Côte-Nord (09), de Chaudière – Appalaches (12) et de Lanaudière (14).

<sup>146</sup> Voir le protocole de prise de contact et la grille d'entrevue (thèmes seulement) aux annexes 1 et 2 respectivement.

<sup>147</sup> Les enseignants rencontrés provenaient de plusieurs disciplines et programmes : 1) secteur technique : foresterie, géomatique, informatique, photographie, techniques administratives, technique d'éducation à l'enfance, technologie et électronique industrielle, technologies du génie électrique, techniques infirmières, techniques de gestion agricole, techniques de la mécanique, réadaptation physique, travail social; 2) secteur pré-universitaire et formation générale: biologie, économie, éducation physique, histoire, « humanités », langues modernes, lettres, mathématiques, philosophie.

#### 4.4.1 L'évolution de la formation continue depuis 1990

Ce premier bloc vise à cerner les représentations sociales des syndicats enseignants du réseau FNEEQ-CSN sur l'évolution de la formation continue (FC) dans les cégeps depuis 1990, et d'en décrire les traits marquants.

Tout au long des entrevues, les termes utilisés pour désigner la FC identifient, pour ainsi dire en creux, les points tournants de cette évolution. Les enseignants interviewés font en effet référence à « *l'éducation des adultes* », à « *l'éducation permanente* », aux « *services aux entreprises* », à la « *formation continue* ». Ils rappellent ainsi les différentes appellations que les cégeps ont données, tout au long de ces années, à l'offre de formation s'adressant aux adultes et aux diverses composantes du milieu socio-économique et culturel de la région.

Par ailleurs, même si les participants peuvent pointer du doigt des phases dans l'évolution de l'offre de formation aux adultes, il leur est souvent difficile de « dater » avec précision à quel moment telle ou telle phase a commencé ou a pris fin. Ainsi, la périodisation diffère-t-elle quelque peu, soit parce qu'on réfère à tel événement et non à tel autre, soit parce que le rythme d'évolution de la formation continue varie d'un cégep à l'autre et parfois à l'intérieur d'un même cégep. Néanmoins, certains moments forts sont identifiés. On va dire, par exemple, « *au début des années 1990* », « *à partir du milieu des années 1990* », « *à partir de 1997* » ou encore « *depuis 2 ou 3 ans* » pour marquer la proximité et les années 2000. Ces imprécisions renvoient sûrement aux capacités mémorielles de chacun, mais elles traduisent surtout, dans le cadre de notre étude, la connaissance ou la méconnaissance que les enseignants ont des liens entre le régulier et la FC et des activités menées par cette dernière.

Le discours enseignant sur l'évolution de la FC depuis 1990 se décline en quatre thèmes qui sont autant de vecteurs de représentations sociales sur cette question.

- ▶ Le déclin de l'éducation des adultes et l'affirmation d'une approche « entreprise » ;
- ▶ L'existence de « *deux mondes séparés* », le secteur régulier et la formation continue ;
- ▶ L'émergence d'un marché de la formation et son corollaire, la montée de la compétition ;
- ▶ La course au financement et à la rentabilité de la FC.

##### ***Des Services d'éducation des adultes à l'approche « entreprise » en FC***

Une première ligne de fond sous-tend l'évolution de la FC dans les cégeps au cours de la décennie 1990. C'est le déclin des Services d'éducation des adultes (SEA), tels qu'instaurés dans les années 1970, et la montée d'une offre de formation visant davantage à répondre aux besoins des entreprises. Lors des entrevues, les enseignants parlent de cette restructuration de la FC en pointant essentiellement quatre phénomènes qui traduisent ces changements.

**Le premier phénomène** a trait à la création de Services aux entreprises par les cégeps et à l'élaboration d'une offre de formation centrée sur les AEC et la formation sur mesure, en remplacement des SEA.

*Il y a « un pan de mur » qu'on a délaissé complètement (...). Maintenant, les collèges se définissent plus comme des services de formation aux entreprises, de formation continue ; avant, cela s'appelait le Service d'éducation des adultes. Et on n'enseigne plus ou très peu ce qui était donné comme de l'enseignement aux adultes, c'est-à-dire des cours aux adultes, des cours du soir. Cette formule-là n'existe plus [au cégep], pratiquement plus. Dans ce sens-là, c'est le néant. Donc, on a délaissé complètement l'offre à l'individu pour se concentrer surtout sur l'offre à l'entreprise. (Syndicat 13)*

*Il y a donc eu une AEC (...) et depuis ce temps-là [1990], on a créé quatre ou cinq autres AEC, sans compter évidemment les cours de formation sur mesure qui ont été fournis aux entreprises. (Syndicat 8)*

*La Formation continue essaie de développer aussi le marché de la formation sur mesure [en plus d'AEC]. Donc, ici, un conseiller pédagogique s'occupe de cela [la formation sur mesure] et de certaines AEC (...). (Syndicat 1)*

Par ailleurs, un enseignant engagé à l'éducation des adultes au début de 1990 rappelait comment l'apparition des AEC, qui se développaient alors à un rythme lent, était associée dans son cégep aux mesures de reclassement de la main-d'œuvre lors de fermeture d'entreprises.

*C'est vraiment de la formation sur mesure pour des entreprises; je les ai vu apparaître, les AEC, tout doucement. Cela a commencé par des AEC plus générales. Par exemple, une entreprise qui faisait banqueroute, on remplaçait, on reclassait ces employés-là. (Syndicat 8)*

Des enseignants ont toutefois souligné que les cégeps – en particulier le leur – avaient toujours soutenu une offre de services auprès des entreprises, concomitante aux SEA.

*Je pense qu'au cégep, avant 1990 sous toute réserve, la Formation continue est passée du stade des services aux entreprises, où il y a eu un gros volume d'affaires qui s'est développé, au service – je ne dirais pas à des individus – mais à un service attaché à la formation créditée. (...) Du service aux entreprises, ils [le cégep] l'ont toujours fait et le font encore; ils se définissent d'ailleurs comme cela aussi. (Syndicat 13)*

*Par le Centre de formation continue, le lien avec les entreprises avec ce service-là (...) [fait en sorte qu'] on dessert un certain volume d'entreprises autour [du cégep]. C'est leur maison d'enseignement, je dirais, il y a toujours eu un lien assez étroit avec les entreprises. (Syndicat 11)*

*Depuis les tout débuts des cégeps, il y a toujours eu beaucoup de formations qui se donnaient [au cégep pour la mise à jour des connaissances dans l'industrie]. (Syndicat 8)*

**Le deuxième phénomène** se rapporte au fait qu'on est passé, dans les cégeps, des « *cours du soir* » offerts aux adultes aux SEA à la présence massive d'effectifs inscrits durant le jour dans des AEC en Formation continue même s'il y a encore de la formation le soir.

*La notion de cours du soir n'est plus pareille, ça n'existe plus. (Syndicat 13)*

*Il y a des départements qui se voyaient offrir, par exemple, la possibilité de donner des cours du soir pour en arriver aujourd'hui à une bâtisse tout à fait à part qui s'appelle la Formation aux entreprises et qui est aussi de la formation continue sous diverses formes. (Syndicat 5)*

*Il n'y a pas d'AEC qui se donne le soir. En informatique, les AEC se donnent le jour, les étudiants sont à temps plein quand il ne s'agit pas d'étudiants à temps partiel. (Syndicat 15)*



Par contre, dans un cégep où il se donne encore des programmes de DEC le soir, il n'y a pas d'AEC qui sont offertes en même temps, du moins dans l'un des pavillons du cégep qui couvre une partie de la région, pour ne pas effrayer les étudiants.

*On refuse de donner de la formation dans les AEC le soir pour ne pas faire peur aux gens inscrits aux programmes de DEC. Par contre, il s'en donne le jour mais c'est récent, depuis cinq ans, et ce sont des formations achetées par Emploi-Québec. (Syndicat 7)*

Sous un autre angle, un participant à l'enquête se souvient du « *gros débat* » dans son cégep au sujet de la durée du parcours de l'adulte pour obtenir un DEC par les soirs – sept ans.

*Et là, on s'apercevait que le langage de programmation n'existait plus; (...) ce qui fait qu'on a cherché à réduire cela. Aujourd'hui on n'a plus de formation le soir, c'est pratiquement inexistant. (Syndicat 13)*

**Le troisième phénomène** est décrit par les personnes interviewées comme l'un des signes tangibles du déclin des SEA. C'est la difficulté croissante, sinon l'impossibilité, de terminer un DEC dans le cadre de la Formation continue. En effet, certains font remarquer qu'il y avait « *avant* » la possibilité de compléter son DEC à l'éducation des adultes, notamment parce que le collège offrait des cours de formation générale. On déplore le fait que ce n'est plus le cas maintenant ou pratiquement plus. La règle veut qu'un adulte soit inscrit dans un programme menant à une AEC ou participe à la formation sur mesure. Un enseignant résume la situation qu'ont pu connaître les cégeps.

*C'est qu'avant la déréglementation des AEC, l'Éducation des adultes offrait beaucoup de cours aux étudiants qui complétaient leurs cours pour le DEC en sciences, en sciences humaines ou autre; sauf que c'était donné à temps partiel par l'Éducation des adultes. Il y avait certaines AEC, mais très peu. Après la déréglementation, on a eu une augmentation significative du nombre d'AEC – le double si l'on peut dire. (...) Parce qu'avant 1995-1996, [au cégep], les AEC étaient assez limitées, et surtout étaient destinées aux étudiants qui, pour une raison ou une autre, ne venaient pas le jour. Ils venaient terminer le DEC ou le commencer, ou suivre quelques cours [le soir]. (Syndicat 9)*

D'autres sont également intervenus dans le même sens, faisant le lien entre la disparition des cours hors-programme donnés le soir et la présence de plus en plus imposante des AEC.

*Avant, on pouvait finir son DEC à la formation continue, c'était possible de l'envisager. (...) Ce que j'ai pu constater depuis 1990, c'est littéralement une explosion d'offres, particulièrement du côté des AEC... (...) Ce n'est plus possible pour les élèves aujourd'hui qui [sont inscrit dans] un DEC, de terminer leur DEC en cours du soir comme on le faisait avant. La notion de cours du soir, on n'enseigne plus ou très peu ce qui était donné avant comme de l'enseignement aux adultes, c'est-à-dire des cours aux adultes, des cours du soir. Cette formule-là n'existe plus [au cégep] pratiquement plus. (Syndicat 14)*

*Avant, l'éducation des adultes pouvait permettre à un jeune de terminer son DEC le soir tout en travaillant et en ayant une famille. Maintenant, ce n'est plus possible. Et le MEQ parle d'accroître le taux de réussite dans les cégeps (...). (Syndicat 13)*

Dans les cégeps qui avaient traditionnellement une faible composante de formation technique, la situation semble se moduler un peu différemment. Ainsi, certains font état d'une offre de formation générale et même, dans un cégep, de programmes de DEC.

*Les cours de formation générale, ils ne sont plus nombreux. Qu'est-ce qui se donne ? Presque plus rien, sinon les cours à grande population : français, philosophie, mathématiques, un peu d'économie, le reste en technique. Maintenant, les étudiants doivent être inscrits dans un programme; alors qu'à une certaine époque, ils venaient prendre des cours à l'unité. (...) Il faut qu'ils fassent une AEC. (Syndicat 6)*

**Le quatrième phénomène** marque bien le passage de l'Éducation des adultes aux Services aux entreprises et à la Formation continue. C'est à la fois l'éviction de la formation générale des formations en FC ainsi que la difficulté – si ce n'est le refus – d'inclure la formation fondamentale, préalable à la formation technique, dans les programmes d'AEC.

*Ce qui est important pour l'entreprise privée, c'est d'avoir de la main-d'œuvre spécialisée, même si elle n'a pas la formation générale, même si le français est déficient, ou la philo. Ce n'est pas vraiment important, on veut avoir des techniciens qui seront prêts à travailler. (Syndicat 8)*

*Je dirais, surtout depuis 4 ou 5 ans, que les AEC ont été écourtées si je puis dire, ou rapetissées par rapport à ce qui avait été prévu dans l'AEC lors de sa conception. (...) La tendance est à enlever tout ce qui n'est pas fonctionnel, nécessaire pour l'entrée immédiate sur le marché du travail. (Syndicat 2)*

### **Le régulier et la formation continue – « deux mondes séparés »**

Du discours des enseignants sur l'évolution des cégeps dans la dernière décennie, et notamment de la FC, il se dégage la vive impression qu'une faille profonde s'est creusée entre l'enseignement régulier et la Formation continue. La portée réelle de cette transformation semble bouleverser, de toute évidence aux yeux des syndiqués rencontrés, la nature traditionnelle des liens, des problématiques et des spécificités pouvant exister entre le secteur régulier et le « *Service d'éducation des adultes* » à l'intérieur d'un cégep. Les propos sur ce sujet sont sans équivoque en parlant de « *deux entités séparées* » (Syndicat 6). Certains décrivent cette présence de « *deux mondes à part* » (Syndicat 2) à l'intérieur des cégeps sans la nommer explicitement. Un enseignant résume bien la situation.

*Ce sont deux mondes qui vivent en cercle fermé (...). (Syndicat 7)*

Un autre précise comment ces secteurs vivent de façon tout à fait indépendante.

*Deux organismes dans une même boîte qui n'ont même pas les mêmes règles de fonctionnement. (...) En plus, la formation continue a ses objectifs, et même s'ils entraînent en conflit avec ceux de l'enseignement régulier, ce n'est pas vraiment à discuter car [les deux secteurs] ne sont pas harmonisés. En outre, tout ce qui s'appelle « entreprise » passe par la Formation continue. (Syndicat 3)*

Toutefois, l'exception semblant confirmer la règle, des répondants d'un grand cégep affirment que leur collège a échappé à cet état de « *schizophrénie institutionnelle* » pourrait-on dire. Se référant à la situation du réseau collégial après la déréglementation de 1997, ils disent que leur collège a échappé à ce phénomène de séparation.

*Il n'y a jamais eu de secteur particulier, sauf [durant] une courte période, pour la formation sur mesure non créditée. (Syndicat 10)*

Dans ce cas, une conjoncture fondée sur des aspects historiques et la vision de la direction générale de l'époque a pu prévaloir. Mais, surtout, il y a eu une bataille syndicale pour faire en sorte que la FC soit le « *plus intégrée possible à l'enseignement régulier* » (Syndicat 10). Par ailleurs, tout le champ de la formation sur mesure a été redirigé vers un organisme quasi-autonome mis en place par le collège, laissant à l'intérieur des murs la formation créditée dans le cégep.

Comment expliquer cette implosion organisationnelle entre le secteur régulier et le secteur de la formation continue dans les cégeps ? Selon les enseignants rencontrés, cette réalité a sa source dans trois dynamiques qui les traversent.

**La première dynamique** a trait à la non existence, à l'effritement ou à la faiblesse des liens entre les départements et la FC. Plusieurs facteurs contribuent à nourrir cette dynamique. Il y a parfois la volonté en FC de constituer ce que nous pourrions appeler « un fief » à l'intérieur du collège en ignorant les départements, dans la mesure du possible, mais ce sont surtout les effets de « *déconnexion* » (Syndicat 2) ou de « *dissociation* » (Syndicat 12) de la FC du secteur régulier. Ces effets sont dus à la multiplication d'AEC « orphelines », c'est-à-dire des AEC qui ont été développées sans qu'il y ait un DEC de référence dans le cégep. Par ailleurs, pour marquer le cloisonnement entre les deux secteurs, la situation est telle que certains participants soulignent l'existence d'une « *bâtisse* », de « *campus* » ou de « *bureaux* » en dehors du cégep, là où se donne l'enseignement régulier.

**La deuxième dynamique** concerne ce qui a déjà été documenté dans une étude antérieure de la FNEEQ-CSN (2001), soit l'existence de deux régimes de conditions de travail et de salaires. L'un qui appartient au Régulier et l'autre à la Formation continue.

**La troisième dynamique**, enfin, renvoie à la formation sur mesure. Le déploiement en direction des entreprises de ce type de formation n'est pas nouveau, mais les impératifs de rentabilité de la FC favorisent le développement en parallèle de la formation sur mesure non créditée, de façon concomitante avec l'offre créditée des AEC.

### ***L'émergence d'un marché de la formation***

Les enseignants associent dans leur discours les effets des « *coupures* » en éducation, notamment dans les cégeps, et l'émergence d'un marché de la formation, suscitant par le fait même une montée de la compétition entre secteurs du système éducatif au Québec.

S'il y a concurrence entre les cégeps pour attirer au secteur régulier une part toujours plus grande de la clientèle « jeune », surtout dans un contexte relatif de baisse de clientèle, cette compétition prend une allure fort différente dans le secteur de la formation continue. À ce niveau, les représentations que les enseignants rencontrés se font de la formation continue au niveau collégial renvoient au développement des dix dernières années d'un marché de la formation où les notions de « population étudiante » et d' « offre de formation » acquièrent des connotations nouvelles. La première prend les couleurs de la « *clientèle adulte* » ou de la « *clientèle d'Emploi-Québec* », alors que la seconde devient un « *produit de formation* ». D'ailleurs, à quelques reprises, les enseignants parlent eux-mêmes de « *produit de formation* » de façon plus ou moins fortuite à propos de l'élaboration de nouvelles AEC.

La dynamique de la FC est révélatrice, en partie, de la structuration de ce marché de la formation. Même si notre étude ne portait pas sur le phénomène spécifique de la formation sur mesure, les rencontres ont permis de lever quelque peu un coin du voile recouvrant les activités

du collège dans ce domaine. Si le champ des AEC peut apparaître comme un univers à part, tant au niveau des conditions de travail qu'au niveau pédagogique, celui de la formation sur mesure se situe d'emblée sur un terrain de la concurrence car il doit répondre étroitement aux exigences des entreprises. À plusieurs endroits, les enseignants décrivaient les professionnels de la FC comme des « *vendeurs* » et l'information diffusée par le collège comme d'un « *plan de marketing* ». Sans compter que les conditions de travail et de salaire des « *formateurs* » varient selon les individus et selon les contrats, en dessous de celles des enseignants qui donnent leur prestation dans les AEC. Le développement des AEC d'ailleurs, notamment depuis la déréglementation de 1997, s'inscrit dans cette approche « *de marchandisation de la formation* » comme la qualifiait un enseignant (Syndicat 7).

*Le collège regarde le marché de clients potentiels et là où il y a du financement, il va faire le design d'AEC pour répondre à ce besoin. (Syndicat 9)*

L'une des contraintes, que les cégeps doivent maintenant assumer, met en évidence ce marché de la formation qui est de devoir répondre à des appels de soumission. C'est le chemin à parcourir – que les cégeps connaissent bien – afin d'obtenir un contrat de formation en provenance d'Emploi-Québec, d'un des paliers de gouvernement ou d'une entreprise, le plus souvent une grande entreprise – qu'elle soit du secteur privé ou parapublic. Ces appels d'offre sont lancés non seulement dans le réseau des cégeps, mais également dans le secteur privé de la formation; c'est alors le concurrent qui fait la plus basse soumission qui l'emporte. Un enseignant a bien souligné cet état de fait.

*Il faut que tu offres le plus bas prix. [Pour] offrir le plus bas prix, alors ils [la FC] coupent [dans] les salaires. (Syndicat 15)*

L'émergence d'un marché de la formation a entraîné l'apparition de pratiques concurrentielles dans le système éducatif, notamment au niveau collégial. Plusieurs enseignants ont fait part des tensions et des pratiques concurrentielles qui s'installent entre cégeps et, parfois, à l'intérieur même des collèges. Le phénomène de « *compétition féroce* » entre les cégeps s'enracine, selon plusieurs, dans les « *coupures budgétaires* » répétées depuis le début des années 1990.

*À partir de ce moment-là [les coupures dans les cégeps], les collèges se sont lancés dans une compétition féroce pour attirer plus de clientèle. (Syndicat 5)*

*Les années qu'on vit présentement sont des années de compétition féroce entre les cégeps. (Syndicat 8)*

Cette dynamique concurrentielle existe également entre les cégeps et les institutions privées. On déplore le fait que les cégeps doivent réduire l'encadrement de la formation pour devenir compétitifs sur le marché de la formation.

*Le collège fait compétition avec le privé et à partir du moment où il développe des produits qui sont compétitifs, c'est de la clientèle qui ne va pas au privé. De plus, cela fait rouler d'autres services à l'intérieur du collège. (Syndicat 6)*

*Ce qui est déplorable, c'est que le secteur public essaie de concurrencer le privé quant aux AEC destinées aux entreprises dont les besoins sont très spécifiques. L'effet direct, c'est que le collège enlève tout ce qui entoure directement la formation pour aller chercher le plus de surplus possible. (Syndicat 7)*

Certains enseignants, s'opposant au fait que l'éducation soit considérée comme une marchandise, disent privilégier le développement d'AEC dans les cégeps en raison de leur caractère public et afin de permettre un meilleur accès à la formation continue à des coûts moindres que ceux des collèges privés.

*C'est juste la compétition avec les écoles privées, juste cela d'après moi, qui a amené les collèges à offrir une palette plus grande [d'AEC]. (...) Outre le fait que les AEC [aient] été en progression à cause du sous-financement – on ne peut nier ce fait –, il y a une volonté – je ne sais pas si c'est du ministère ou des collèges, mais en tout cas je voudrais bien croire que ce soit des collèges – d'aller récupérer cette formation continue qui peut se donner dans le secteur privé dans une perspective d'amélioration de la formation tout au long de la vie. (Syndicat 5)*

Cette compétition pour se gagner la « clientèle » est aussi présente à l'intérieur des cégeps où le secteur régulier et la FC rivalisent parfois, le premier craignant un glissement des « jeunes » vers les AEC dites « longues » qui, délestées de la formation générale, peuvent leur devenir attrayantes.

Malgré cette montée de la concurrence entre les ordres d'enseignement, entre les cégeps et entre les secteurs public et privé, certains enseignants affirment qu'il se développe aussi des partenariats entre cégeps. Ces « partenariats » prennent plusieurs formes, allant de la simple consultation à la collaboration pour la conception et le développement d'AEC, quitte à lui donner une couleur locale par la suite pour répondre aux besoins de la région.

*[Pour ce qui est de l'AEC dans notre domaine], c'est une forme de consultation plus qu'autre chose. On est allé voir ce qui se faisait ailleurs. C'est la forme de collaboration dont j'ai eu connaissance à partir d'une AEC. (...) [Dans notre programme], c'est la même chose (...) Une AEC est en train d'être développée [dans un autre cégep], on va l'adapter ; si on fait des modifications, on aura un nouveau numéro, mais on va quand même se baser sur le matériel qui est là. (...) [Le cégep] a fait quelques AEC en collaboration avec le cégep X, il y avait une partie de la formation qui était donnée là-bas et une partie ici ; également avec deux autres cégeps. (Syndicat 2)*

*C'est arrivé qu'il y ait de telles ententes [le droit d'utiliser une AEC d'un autre cégep]. (...) Le collège essaie de donner une couleur locale à ces AEC, mais généralement 80 % du contenu est emprunté directement à l'AEC déjà existante. [Une entente avec deux autres cégeps pour développer une AEC], on essayait alors de rendre l'AEC plus spécifique. C'était la façon de faire. (Syndicat 12)*

### **La course au financement et à la rentabilité**

Cette représentation sociale de la course au financement et à la rentabilité des cégeps fait écho à la précédente sur l'apparition d'un marché de la formation dans les cégeps. Dans leurs propos, les enseignants décrivent la Formation continue comme la « vache à lait » du cégep, mais plus largement ils reviennent sur les « coupures » pour faire le lien avec une recherche tout azimut de financement et la nécessité pour la FC de réaliser des surplus annuels.

Un premier aspect des efforts des collèges afin de réaliser des surplus, à même la formation continue, est la nécessité de maintenir un équilibre budgétaire sur une base annuelle.

*C'est là qu'ils vont chercher un surplus qui leur permet de combler un déficit à l'enseignement régulier. (Syndicat 10)*

À cet égard, les « coupures » ne sont venues qu'envenimer la situation au cours des années 1990. Ce propos d'un enseignant illustre bien comment les choses sont perçues.

*Au fur et à mesure que l'on avançait dans la décennie 90, on s'est rendu compte que c'était une façon de financer même la formation régulière parce que cela apportait beaucoup d'argent. (Syndicat 8)*

Par ailleurs, les enseignants expliquent le recours au financement en provenance d'Emploi-Québec par le « désengagement de l'État » en éducation. En effet, plusieurs affirment qu'il n'y aurait pas de démarrage d'AEC sans l'achat de formation par Emploi-Québec. Si le MEQ assure toujours sa présence en formation continue, les cégeps ne peuvent compter sur celui-ci pour renflouer l'enseignement régulier. D'ailleurs, les administrations de cégeps ne cessent de répéter que c'est la Formation continue qui soutient l'enseignement régulier. C'est pourquoi les enseignants dépeignent la Formation continue comme une machine à financement.

*Tout est une recherche de financement. Le financement est la base de toute démarche pour la formation continue. (Syndicat 12)*

*Il y a un phénomène qui a commencé en 1995-1996, les coupures [budgétaires] dans le réseau de l'éducation. Cela a amené les collèges à essayer de trouver d'autres sources de financement. Et en même temps, un nouveau partenariat fédéral – provincial s'est mis en place, peu avant la création d'Emploi-Québec. C'est là que cela a commencé. [Au cégep], on s'est servi de la Formation continue pour suppléer en partie au désengagement de l'État au niveau du secteur régulier (...). (Syndicat 13)*

*C'est clair, [la multiplication des AEC est due au] sous-financement du ministère, c'est le sous-financement en éducation. [Les AEC ont] été la porte de sortie, la voie de sauvetage des administrations locales. (...) On se fait dire souvent que c'est une chance qu'ils soient là parce [que le secteur de la FC] nous aide à boucler nos budgets au régulier. (Syndicat 5)*

Cette course au financement, à la FC, passe par le développement de la formation sur mesure et par l'élaboration d'AEC qui doivent être, pour ainsi dire, « rentables ».

*Ce que j'entends de plus en plus depuis un an ou deux au niveau de la direction, c'est qu'il faut mettre sur pied des AEC parce que cela rapporte de l'argent et [qu'] on a besoin d'argent. (...) Dans l'immédiat, c'est [le discours que] si on part une AEC, on a de l'argent (...) d'Emploi-Québec ou d'autres organismes, peu importe qui va être en dessous de cela. On a de l'argent qui rentre. Et je pense que c'est « le nerf de la guerre » actuellement en ce qui concerne la formation continue, les AEC versus la formation régulière. (Syndicat 3)*

Même si une AEC correspond à une certaine clientèle, mais qu'elle ne parvient pas à dégager des profits, elle sera évacuée du programme de la FC et remplacée par une nouvelle qui offre de meilleures perspectives. Ainsi, la FC est décrite par certains comme « une PME pour le collège » (Syndicat 5), et elle « doit générer des profits pour le financement du collège » (Syndicat 9). De même, un autre enseignant reprend cette description de la FC.

*Dans le collège, le service de FC est devenu une mini-entreprise à l'intérieur du collège. C'est géré comme une entreprise privée. On est là pour faire de l'argent, c'est la « vache à lait ». (Syndicat 2)*

*Parce que le collègue a besoin d'argent, c'est un fait de première importance, il offre des « produits » [de formation]. En ce sens, le cégep est une entreprise privée et il cherche à occuper un marché. (Syndicat 8)*

Somme toute, chaque thème abordé par les enseignants touchant l'évolution de la FC dans les cégeps se conjugue et constitue des vecteurs de représentations sociales sur les transformations structurelles et dynamiques en FC dans les cégeps depuis la décennie 1990. En effet, le déclin des Services d'éducation des adultes traduit non seulement la fin des cours hors programmes et un amenuisement dans l'offre de programmes de DEC, mais également l'apparition d'une nouvelle dynamique en FC centrée sur des AEC financées par Emploi-Québec ou les entreprises et offertes de plus en plus souvent à des adultes inscrits à temps plein le soir, mais aussi le jour. De plus, les syndicats rencontrés font tous référence à un moment ou à un autre de l'entrevue au fossé qui s'est creusé entre le secteur régulier et la FC. Ce qui se dégage fortement des propos des enseignants, ce n'est pas seulement des doléances sur le difficile arrimage entre le secteur régulier et la FC, c'est la représentation que ces deux secteurs forment désormais « deux mondes séparés » à l'intérieur d'un même cégep et ce, depuis la déréglementation des années 1990. Une troisième ligne de fond décrit l'émergence d'un marché de la formation au niveau collégial. Les nouvelles règles du jeu pour les cégeps issues des réformes Robillard (1993) et Marois (1997) tracent les contours d'un marché où la formation courte, AEC et formation sur mesure, devient un « produit » que les cégeps vendent et valorisent par la publicité, où l'offre éducative collégiale est régie par des appels de soumission et où cégeps et établissements privés sont en compétition pour la « clientèle adulte ». Enfin, les coupures budgétaires des années 1990 en éducation, l'obligation pour les cégeps d'équilibrer leur budget annuel et la nouvelle dynamique concurrentielle lancent les cégeps dans une véritable course au financement de la FC avec comme premier objectif le dégagement de surplus financier.

Bref, le discours enseignant sur l'évolution de la FC dans les cégeps dépeint non seulement le fond de scène des transformations générales de l'offre éducative, mais identifie également la trame de fond de la restructuration de la FC et du « phénomène d'explosion » des AEC dans les cégeps depuis les années 1990.

#### 4.4.2 Les AEC et la dynamique des acteurs locaux

Ce deuxième bloc vise à cerner les représentations sociales des syndicats enseignants du réseau FNEEQ-CSN sur la dynamique des acteurs locaux en formation continue (FC) dans le développement des attestations d'études collégiales (AEC) à l'intérieur des cégeps. Nous voici rendus au sein de « la boîte noire » des AEC dans le secteur de la FC des cégeps, au cœur même de notre objet de recherche. Les données montrent que les AEC représentent une réalité complexe au sein de l'institution collégiale. Il y a, d'abord, un grand nombre d'intervenants à l'interne et à l'externe qui sont impliqués dans le démarrage et la mise en chantier des AEC. Ensuite, leur développement exige une expertise professionnelle et technique qui est spécifique et qui touche les processus de conception et de réalisation au niveau pédagogique. Enfin, une diversité des modes de financement assure aux cégeps les revenus nécessaires à leur mise en œuvre.

Réalité complexe, donc, mais également une réalité sous tension à cause de la nature et du nombre croissant d'AEC à l'intérieur des cégeps, comme de la dynamique entre les secteurs du régulier et de la FC. Tout cela contribue à accentuer, d'une part, un cloisonnement entre les deux secteurs et, d'autre part, à alimenter plusieurs sources de questionnements, voire des inquiétudes, quant à l'influence des AEC et à la menace qu'elles font peser sur les programmes de DEC au secteur régulier et sur les conditions de travail et de salaire des enseignants qui oeuvrent en FC.

Le discours enseignant sur la dynamique locale dans le développement des AEC se déploie en quatre thèmes.

- ▶ Le développement passé et actuel des AEC dans les cégeps depuis le début des années 1990 ;
- ▶ Les scénarios de démarrage d'une AEC à travers la dynamique des acteurs ;
- ▶ Les modalités de mise en chantier d'une AEC ;
- ▶ Les sources et les modalités de financement public et privé des AEC.

##### ▶ **LE DÉVELOPPEMENT DES AEC (1990-2003)**

Une question d'entrevue porte précisément sur l'état de situation relatif au développement des AEC dans les cégeps. Cette question sert de pont, en quelque sorte, avec le portrait statistique de l'évolution de la participation adulte à ces programmes menant à une AEC, tel que vu au tout début de ce chapitre sur les résultats de notre recherche. Dans ce volet particulier maintenant, le discours enseignant met en évidence que le développement des AEC, dans la seconde moitié des années 1990, se fait sur un mode majeur. Les AEC sont de plus en plus nombreuses, pointues et longues. Bien sûr, bien des nuances peuvent être apportées entre les cégeps et à l'intérieur même d'un collège entre les secteurs et les programmes. Voilà pourquoi ce volet est abordé sous quatre angles, chacun servant de miroir aux autres. Il est question ici de la prolifération des AEC depuis 1995, de la modification de la notion même d'AEC, de la double tendance aux AEC courtes et longues, et enfin, de l'aval et l'amont des AEC pointues en termes d'influence des entreprises et d'expertise enseignante.



### La prolifération des AEC, phénomène de déréglementation

Le recul de l'éducation des adultes dans le réseau collégial, amorcé dans les années 1980 au profit des services aux entreprises, s'est accentué dans la période suivante. Le corps enseignant a décrit ce phénomène comme l'un des traits majeurs d'évolution durant la décennie 1990. Cette transformation de l'offre de formation aux adultes a pris la forme, dès la fin des années 1980, de la mise en place de trois types de programmes courts en formation technique, puis elle s'est structurée peu à peu autour des seuls programmes conduisant à une attestation d'études collégiales (AEC). Les groupes rencontrés attestent clairement ce développement des AEC dans les cégeps en parlant de la montée en nombre d'AEC, de leur prolifération à compter de 1995 qui ne laisse aucun doute sur le virage des cégeps dans ce domaine, mais aussi de la montée de la participation adulte en terme d'augmentation du volume de formation dans ce type de programmes.

C'est sans hésitation que les enseignants rencontrés évoquent le fait que les cégeps se sont lancés au milieu des années 1990 dans le développement d'AEC et ce, comme le souligne un participant, de façon « anarchique ». Ainsi, certains se rappellent comment les Services d'éducation des adultes de l'époque les avaient sollicités au niveau départemental pour offrir des cours dans ces programmes et comment ces derniers ont pris de l'expansion dans les dernières années. D'autres mettent en évidence le fait que les collèges ont coupé les cours hors-programmes, faute de financement du MEQ, pour s'orienter vers les AEC suite à la déréglementation de 1997. D'autres encore constatent que la multiplication d'AEC dans leur secteur correspond bien à la dynamique locale, accompagnée d'une augmentation du volume des formations.

*Au niveau du nombre de formations [AEC], du volume, du nombre d'étudiants depuis 1990, je me rappelle quand cela a commencé. Le responsable nous a appris que l'on allait avoir [accès à] des cours de formation continue. Est-ce que l'on voulait y participer ? Cela a commencé dans quelques départements. Maintenant je pense que c'est 10 à 12 départements qui sont impliqués dans la formation continue. (Syndicat 5)*

*Ce que j'ai vu – je suis [au cégep] depuis 1989 – c'est qu'avant la déréglementation des AEC, l'éducation aux adultes offrait beaucoup de cours aux étudiants qui complétaient leurs cours pour le DEC en sciences, en sciences humaines ou autre ; sauf que c'était donné à temps partiel par l'éducation aux adultes. Il y avait certaines AEC, mais très peu. Après la déréglementation, on a eu une augmentation significative du nombre d'AEC – le double si on peut dire –. On a eu également une augmentation du nombre d'étudiants et de professeurs qui enseignaient dans les AEC. C'est très clair. Parce qu'avant 1995-1996, [au cégep], les AEC étaient assez limitées, et surtout étaient destinées aux étudiants qui, pour une raison ou une autre, ne venaient pas le jour. (...) Mais depuis 4 à 5 ans, on voit démarrer des AEC, l'une après l'autre. (...) J'ai remarqué une augmentation plus aiguë surtout depuis 1999. Maintenant, c'est plus stable. (Syndicat 9)*

*Je pense que c'est comme dans les autres cégeps, il y a un développement très important. Je pense qu'il n'y avait pas beaucoup d'AEC ou de formation continue de manière générale qui se faisait avant. (...) Depuis 1990, on a multiplié par cinq le nombre d'AEC offertes aux étudiants [dans notre secteur]. Je pense que c'est la même chose de manière générale [au cégep], il y a eu un développement très important. (Syndicat 8)*

Ainsi, les enseignants associent la montée des AEC à la croissance du volume de formation en situant ce phénomène dans le contexte des compressions budgétaires du MEQ et de la recherche de financement du côté d'Emploi-Québec – comme on l'a vu dans le bloc sur

l'évolution de la FC. Toutefois, malgré l'impression première à l'effet que la prolifération d'AEC dans le réseau collégial se déploie tout azimut dans tous les secteurs – impression alimentée par des éléments factuels bien souvent –, le discours enseignant révèle une réalité quelque peu différente et ce, dans plusieurs cégeps. Comme le mentionnait un participant à propos du secteur où il enseigne, « *c'est relié surtout à une demande sectorielle* » (Syndicat 10). Cette « question sectorielle » du développement des AEC est soulevée à plusieurs reprises au cours de l'enquête. Les enseignants de trois syndicats, entre autres, ont affirmé que le « gros » des AEC ne se développaient pour l'essentiel que dans quelques secteurs dans leur collège – les « *grands fournisseurs d'AEC* » (Syndicat 8) comme l'indiquait un enseignant –, des secteurs où le collège avait développé une expertise particulière ou qui avaient donné lieu à la création d'instituts spécialisés. Dans d'autres syndicats, on décrivait plutôt la situation spécifique d'un ou deux secteurs (ou programmes) où les AEC avaient proliféré ces dernières années parce que davantage en mesure d'assurer une rentrée de revenus au cégep. Voici quelques illustrations de ce phénomène.

*Pendant un certain temps, je peux dire que le gros volume des AEC était surtout, mais pas exclusivement, dans deux gros départements ou deux grands groupes, c'est-à-dire en informatique et en génie électrique, reliés justement aux Technologies de l'information. Il y avait également un petit [développement] en génie mécanique. On a déjà eu un volume chez nous en génie électrique de 10 à 12 AEC [pour] 10 ou 12 groupes de 15 personnes qui travaillaient en même temps (...). Et en informatique aussi, il y avait trois ou quatre groupes de programmeurs – analystes qui bougeaient dans l'année. Donc, il y a deux ou trois ans, il y avait un énorme volume en Technologie de l'information et un peu de volume relié aussi au génie mécanique. Il y a eu d'autre chose autour, comme des cours en génie industriel qui se sont donnés, et on a eu un gros boum avec « l'effet Nortel » des années 1998-1999-2000. La formation de la main-d'œuvre était presque toute financée par Emploi-Québec. On a créé des AE, on en a développé beaucoup, surtout des AEC presque collées à 80 %, 90 % à la formation spécifique du DEC, des AEC très lourdes de 60 semaines, 1800 heures. Cela a amené un très grand volume en génie électrique, en informatique, avec des problèmes reliés à cela, [comme des] problèmes de locaux, beaucoup de locaux utilisés. On a même créé des laboratoires pour ces gens-là. (Syndicat 13)*

*On s'entend pour dire ici qu'il y a deux grands fournisseurs d'AEC. (...) Je ne pense pas qu'il y ait d'autres AEC qui se donnent à part ces deux entités-là qui appartiennent au collège (...) [Avec la montée de la spécialisation des emplois dans notre secteur], l'offre a effectivement augmenté. On est passé [dans notre secteur de formation] de deux offres (...) à vraiment une série, une panoplie très grande [d'AEC]. (Syndicat 8)*

*Au début des années 90, il y avait deux programmes [en informatique]. En 1997, on en a ajouté trois autres. Ce sont les cinq AEC de Technologie de l'information. (...) Jusqu'à l'an dernier, deux des programmes étaient encore financés par les étudiants. Maintenant, les cinq AEC de technologie de l'information sont subventionnées par le gouvernement. Cela rend les programmes plus accessibles. (Syndicat 9)*

*Le meilleur exemple que je puisse donner est le programme Techniques d'éducation de l'enfance. (...) À partir du moment où la pénurie d'éducatrices en CPE a été consacrée, les formations ont démarré à tout venant, non seulement en août ou en hiver, mais aussi en septembre, en octobre, en novembre selon que des groupes le demandent, des groupes qui sont formés soit à Emploi-Québec ou via l'aide sociale. (...) On a engagé d'un coup – je me souviens il y a 2 ans dans mon département – plus de 30 enseignantes à la formation continue, au point où le département a réclamé du collège une coordination pédagogique parce qu'on se retrouvait avec des [enseignantes qui venaient des CPE], mais qui n'étaient pas formées pour enseigner au cégep. (...) Je pense que le marché fait beaucoup. (Syndicat 5)*

*En Techniques d'éducation à l'enfance, on a eu 12 cohortes d'AEC depuis 5 ans, et je parle de cohortes qui sont doubles, qui se subdivisent en deux, un groupe d'Emploi-Québec et un groupe du MEQ. Alors peut-être 5 à 6 groupes du MEQ [au total]. (Syndicat 7)*

*[Au cégep], en mécanique, on a fait plusieurs AEC courtes, longues, des DEC intensifs aussi. A un moment donné, on avait quatre DEC intensifs et deux ou trois AEC de front. C'était l'enfer. (Syndicat 2)*

*Le bloc des AEC a beaucoup augmenté, il est plus varié aussi. Peut-être parce qu'on est à la Commission des études et qu'on les voit passer. Électrotechnique donnait souvent plusieurs groupes, maintenant il en donne moins. (Syndicat 6)*

Toutefois, dans quelques syndicats, les enseignants font état du fait que ce phénomène de croissance massive des AEC ne s'était pas manifesté, le cégep assurant une sorte de contrôle de la situation. À vrai dire, au lieu de multiplier les AEC, certains collèges adaptent l'offre d'AEC aux besoins locaux et régionaux en délaissant certaines AEC et en les remplaçant par d'autres. Dans les quelques collèges où les syndicats ont pu affirmer fortement leur position et celle des départements, l'offre locale se développe plus étroitement avec les programmes du secteur régulier en recourant à l'expertise départementale. Par ailleurs, dans les régions, la barrière qui empêche la prolifération des AEC est la difficulté de constituer des groupes-cours sans financement assuré. Cela apparaît spécifique aux petits cégeps ou à ceux des régions peu peuplées. Dans ces cas, l'offre du cégep est davantage soumise à la demande de formation locale ou régionale.

*Concernant le volume d'AEC des dernières années, je dirais que d'anciennes AEC ont été arrêtées et remplacées par de nouvelles. En terme de nombre absolu, il y en a eu peut-être deux de plus qu'en 1995, et peut-être deux ou trois de plus qu'en 1990, mais ce n'est pas un développement majeur. Je dirais que ce qui se développe de plus en plus, ce sont des AEC relativement pointues en informatique, en génie mécanique, etc., [ou encore] des AEC en services financiers avec une cible assez pointue. (Syndicat 11)*

*Comme il y avait ici déjà une grosse masse de formations sur mesure, il n'y a pas eu de multiplication d'AEC. Il n'y en a pas plus qu'avant, il y a dix ans. Les nouvelles AEC ouvertes, je ne suis pas sûr que c'est tellement pour répondre aux besoins des étudiants, mais beaucoup plus pour répondre aux besoins de la baisse de clientèle dans d'autres programmes. C'était pour compenser la baisse de clientèle dans certains DEC, ou bien pour combler des demandes dans certains secteurs qui étaient en très forte demande où les départements ne pouvaient plus accepter de monde dans les DEC. Je pense à l'informatique ou à l'infographie où il y a beaucoup de demandes pour le DEC. Les AEC qui ont été développées [étaient] pour accepter des étudiants qu'on pourrait ramener éventuellement dans le DEC. Contrairement à des situations où les DEC sont des échappatoires, on vient alimenter ici les DEC. (Syndicat 10)*

*Il y a toujours eu des AEC techniques qui se sont données, mais c'était toujours conditionné à une subvention régionale d'Emploi-Québec. Alors, s'il y avait un programme (...) [ou] une demande (...) d'Emploi-Québec, c'était assez facile d'organiser une AEC dans une de nos voies de sortie. C'était quand même assez facile parce qu'on avait la subvention d'Emploi-Québec et on fonctionnait avec cela. Il y avait trois types d'AEC : petite, moyenne ou grosse selon le nombre d'heures de cours techniques (...). Mais c'était toujours conditionnel à une subvention d'Emploi-Québec. En dehors de cela, c'était assez dur d'organiser de la formation continue à cause des difficultés à constituer un groupe. (Syndicat 15)*

### La notion d'AEC, modification depuis 1995

À partir du milieu des années 1990, dans une large mesure d'après les participants aux entrevues, l'évolution de la FC dans les cégeps s'est caractérisée par l'augmentation du nombre d'AEC d'établissement et la place prédominante de ce type de formation dans le champ de la FC au niveau collégial. Cependant, on a assisté également à la modification de leur nature. La notion même d'AEC a changé alors en cours de route.

Ainsi, le nombre d'AEC a peu augmenté dans certains cégeps car le collège choisissait plutôt de renouveler régulièrement ses AEC en fonction de la demande locale et régionale en changeant leur nature en cela qu'elles devenaient de plus en plus « pointues ». Cette spécialisation croissante des AEC pointe la dimension qualitative des changements qu'elles introduisent dans la dynamique collégiale.

*Concernant le volume d'AEC les dernières années, je dirais que des anciennes AEC ont été arrêtées et remplacées par de nouvelles. En terme de nombre absolu, il y en a peut-être deux de plus qu'en 1995, peut-être deux ou trois de plus qu'en 1990, mais ce n'est pas un développement majeur. Je dirais que ce qui se développe de plus en plus, ce sont des AEC relativement pointues en informatique, en génie mécanique, etc., [aussi] des AEC en services financiers avec une cible assez pointue. (Syndicat 11)*

*Cela dépend des années. Je dirais que le problème avec les AEC, c'est qu'un conseiller pédagogique va développer une certaine AEC parce qu'il y a un besoin de formation des gens suite à une étude de marché. Donc, il va faire rouler son AEC pendant une année, deux années. Ensuite, cela va être pris par quelqu'un d'autre et le programme va être complètement différent. On va tout changer, on va donner des cours bien particulier et au bout d'un moment, on va se rendre compte que les étudiants n'ont pas de travail à la fin de cette formation-là et on va tout laisser tomber. (Syndicat 1)*

Jusqu'au milieu des années 1990, il existait non seulement l'AEC, mais aussi le Certificat d'études collégiales (CEC) et le Diplôme de perfectionnement d'études collégiales (DPEC). Ces formations courtes étaient des programmes du MEQ et les cégeps devaient obligatoirement suivre le cheminement qu'il définissait. L'AEC, de courte durée en général, visait le perfectionnement de la main-d'œuvre en emploi et permettait, dans certains cas, d'obtenir un DEC par cumul d'AEC et d'acquérir des formations générale et complémentaire. Or, la ressemblance entre ces types de formation et la confusion engendrée par cette diversité d'appellations chez les entreprises et les individus a conduit le MEQ à ne conserver que les AEC après 1994. De plus, en parallèle aux AEC « ministérielles » et dans une visée de décentralisation de la Réforme Robillard, la déréglementation de 1997 a ouvert la porte au développement d'AEC d'établissement au nom de l'adaptation locale et régionale de la formation aux besoins des entreprises et de la main-d'œuvre. C'est ce passage des AEC ministérielles à ceux d'établissement qui marque le principal tournant de la nature des AEC.

*Avant la déréglementation, les AEC et les CEC – les certificats – se ressemblaient beaucoup. C'était des programmes du ministère, tu avais des cours qui devaient faire partie du programme et tu n'avais pas le choix de suivre ce cheminement-là. Mais depuis l'arrivée de ces AEC-là [d'établissement], c'est un peu : je prends trois cours dans tel programme, cinq cours dans tel autre, huit dans tel autre programme, et j'appelle cela du nom que je veux. Cela sera une AEC qui ne se donnera peut-être qu'une seule fois dans tout le Québec à un moment donné au cégep entre telle et telle date, et ensuite elle n'existera plus. (Syndicat 3)*

*Au début des années 90, le concept des AEC était intéressant parce qu'il permettait à quelqu'un qui était sur le marché du travail de venir se chercher un diplôme minimal pour y être reconnu. Et dans certains programmes, après deux ou trois diplômes d'AEC, il y avait l'équivalent d'un DEC hormis les cours de philosophie et de français. Donc c'était un concept très intéressant, surtout pour les adultes qui ne voient pas l'intérêt de faire un DEC sur une période de quatre ans, cinq ans parce que c'est trop gros. Ils ne se rendent pas compte qu'ils finissent par atteindre l'équivalent d'un DEC et ce concept, qui permettait d'obtenir un DEC, est finalement tombé à l'eau. C'est devenu de mini diplômes qu'on donne pour que les jeunes puissent parfaire telle ou telle partie d'une formation, sans qu'il y ait nécessairement un lien logique entre les AEC. Une personne peut donc commencer une AEC, la terminer, en commencer une autre, etc., et ne jamais atteindre l'équivalent d'un DEC. (...) On ne peut pas appeler cela de la formation continue. C'est plutôt de la formation (...) adaptée aux besoins des industries et pas assez [aux besoins de] formation complète d'une personne. (Syndicat 8)*

### *Une double tendance, des « AEC courtes » et des « AEC longues »*

Le discours des participants sur le développement des AEC fait référence à trois types de programmes, courts, moyens et longs, qui génèrent une nouvelle typologie à l'intérieur des programmes courts en FC. De cette typologie, deux tendances complémentaires se dégagent. L'une privilégie une offre d'AEC « courtes » le plus souvent pour une main-d'œuvre déjà en emploi qui répond à des besoins de formation très spécifiques; l'autre favorise l'implantation d'AEC « longues » qui ressemblent de plus en plus à des programmes de DEC. Le choix entre l'une et l'autre de ces tendances pour un cégep « *dépend de la commande* » (Syndicat 15).

Lors des entrevues, une réalité est revenue à plusieurs reprises comme étant associée aux « **AEC courtes** » et à la formation sur mesure, celle de « *travailleur jetable* ». Outre le fait que ces AEC sont de courte durée, cette formation se caractérise par le fait qu'elle est offerte très rapidement et qu'elle répond étroitement aux besoins de l'entreprise. Dans les faits, cette formation ne permet pas à la main-d'œuvre de se replacer sur le marché du travail en cas de congédiement ou de fermeture d'entreprise. En ce sens, elle diffère de la formation courte – entre 200 et 400 heures – que les cégeps offraient aux travailleurs déjà qualifiés jusqu'au milieu de la décennie 1990 par le biais des AEC, des CEC et des CPEC.

*C'est-à-dire qu'il existe une mentalité de « travailleur jetable ». On veut qu'il ait une formation rapide pour l'engager vite. Alors qu'avant, on voulait des formations complètes parce que les gens restaient dans l'entreprise 15 ans, 20 ans, puis prenaient leur retraite. Aujourd'hui, on les met à l'ordinateur ou n'importe quoi. Quand ils ne font plus l'affaire [en terme] de formation, soit on les envoie se recycler, soit on les met dehors et on les remplace. [C'est] une précarisation des travailleurs qui se répercute chez nous parce que, finalement, les employeurs viennent dire « écoutez, on ne veut pas de gens qui ont des maîtrises, etc., on veut des gens qui ont la formation minimum pour faire un travail [dans l'entreprise]. Mieux que cela, on vient vous voir jusqu'ici pour vous dire : donnez exactement cette formation-là de façon qu'on n'ait pas de gens formés à faire des choses qui ne nous intéressent pas ». (Syndicat 7)*

*Il y a eu une AEC qui a été donnée au cégep X, (...) et le partenaire principal était [l'entreprise X] qui était donc présente dans la révision du programme pour déterminer les compétences qu'il fallait atteindre dans cette AEC. Elle s'est offerte puis [l'entreprise] a été obligée de couper des postes. Alors les étudiants qui avaient été formés dans cette AEC étaient des étudiants littéralement jetables, c'est-à-dire que ceux qui avaient eu cette formation-là ne pouvaient pas se replacer ailleurs après parce que la formation avait été trop spécifique. (Syndicat 9)*

*[Les étudiants] vont avoir une AEC spécifique dans un domaine. (...) Il y a de la formation qui se donne à des gens, juste l'AEC, pas de DEC. Ces gens-là auront un emploi à court terme, et j'appelle cela de « l'employabilité jetable », à courte vue. (...). Donc, [selon moi] le perfectionnement signifie quelqu'un qui a un diplôme, qui est technologue ou technicien, et qui veut aller plus loin. (Syndicat 13)*

*L'entreprise a eu des difficultés, la formation n'était plus pertinente et ne conduisait plus à l'employabilité des étudiants parce que trop fermée sur une seule entreprise. (Syndicat 3)*

*Je dirais que, surtout depuis 4 ou 5 ans, les AEC ont été écourtées si je puis dire, ou rapetissées par rapport à ce qui avait été prévu dans l'AEC lors de sa conception. Chez nous, au département, on s'en rend compte. La tendance est à enlever tout ce qui n'est pas fonctionnel, nécessaire pour l'entrée immédiate sur le marché du travail. Les AEC ne véhiculent plus maintenant que la formation qui est immédiatement nécessaire pour faire une entrée sur le marché du travail. (Syndicat 2)*

Toutefois, la tendance qui paraît se dessiner va plutôt vers l'allongement de la durée de formation dans les « **AEC longues** », soit celles qui correspondent « à l'ensemble de la formation technique sans la formation générale » (Syndicat 5) et dépassent généralement les 1 200 heures. Cette tendance à l'implantation d' « AEC longues » semble aller de pair avec le processus de décentralisation des années 1990. En effet, au fur et à mesure que le MEQ a transféré vers les collèges la responsabilité dans ce domaine, la durée des AEC prenait de l'ampleur dans plusieurs secteurs au même moment où le nombre d'AEC d'établissement ne cessait de croître partout au Québec.

*En 1990, on avait des AEC qui oscillaient autour de 400 heures, 200 heures-contact dans le réseau et [au cégep]. En 1993, il y a eu la réforme Robillard qui a changé un peu la donne en accordant plus de pouvoir aux collèges [dans le processus de décentralisation]. (...) On a vu des collèges qui avaient pigé et il s'est développé beaucoup plus d'AEC autour de 600 heures. On a pratiquement abandonné celles de 200 heures. [Ce type d'AEC] a diminué énormément. En 1998, c'était la déréglementation totale, accordant une pleine juridiction au local. On a alors vu plus d'AEC à 1 200 heures. [Au cégep], on a déjà été actif sur plus de 25 AEC; cela ne fait pas longtemps, à peu près deux ans. (Syndicat 13)*

*Depuis 1995, la formation est de plus en plus longue; le nombre d'heures dans les AEC a augmenté beaucoup. C'est quasiment la formation collégiale sans la formation générale commune. La formation est toujours très pointue, c'est-à-dire qu'il y a l'adaptation que les AEC doivent faire en mode par compétences. Là, on est dans la phase où il y a plein d'attestations d'études qui doivent être traduites en compétences. Souvent, par ce biais-là, on vient complexifier la formation qu'on donne. On augmente le nombre d'heures et le nombre de disciplines qui y participent. (Syndicat 12)*

*Il y a une tendance qui s'est dessinée à la fin des années 90, 1997 à 1999, de faire des AEC longues malgré que celles-ci soient rattachées à des DEC. Cette tendance-là, depuis 2 ou 3 ans, s'est réduite, [car plusieurs] dans les départements se sont aperçus que cela venait en concurrence avec les DEC. Donc, le département a ramené les AEC en dessous de 1 000 heures. (Syndicat 10)*

*La tendance est de plus en plus vers des AEC de 1 500 heures et plus, ce qui nous inquiète beaucoup, parce qu'au fond, cela conduit tout simplement à éliminer la formation générale. On se pose donc de sérieuses questions concernant cette formation parce que, de plus, ce n'est pas nécessairement des AEC qui sont financées par Emploi-Québec. (Syndicat 15)*

La tendance n'en reste pas moins à ce que les AEC longues ressemblent de plus en plus aux formations offertes dans le cadre des DEC. Elles viennent concurrencer directement la formation donnée au secteur régulier. Dans un syndicat, un enseignant signale que les AEC longues ont tendance à reculer, non parce qu'elles sont impopulaires auprès des adultes mais parce qu'elles suscitent de la contestation auprès du corps enseignant en regard de la menace qu'elles représentent pour le DEC.

*On est surtout très inquiet du nombre d'AEC qui commencent à se développer versus l'enseignement régulier. (...) En fait, l'élimination de la formation générale nous inquiète beaucoup. C'est bien beau de former un étudiant quant à la partie technique pointue, que ce soit en administration, en informatique ou autre, mais il y a quand même l'épanouissement de la personne qui doit entrer aussi en ligne de compte. Au fond, c'est l'autonomie de l'étudiant qui est remise en question, son comportement vis-à-vis du groupe. Ce sont des valeurs qui ne sont pas véhiculées lorsqu'on regarde au niveau de l'AEC tout simplement. (Syndicat 15)*

*Il n'y a qu'une seule raison pour laquelle les AEC longs sont en perte de vitesse, c'est à cause de la contestation. Car on [le cégep] allait carrément en compétition avec le DEC [en ne se demandant pas] pourquoi les AEC longues étaient plus populaires que le DEC. Il y a un professeur en formation générale qui peut vous le dire. Quand les étudiants n'ont plus l'obligation de suivre des cours de philosophie, de français, d'éducation physique ; quand l'étudiant se dit : « j'aurai la même formation qu'au DEC, la même formation technique, mais je n'aurai pas ces cours à suivre », c'est très tentant. (...) La formation longue correspond à l'ensemble de la formation technique sans la formation générale. C'est dangereux, c'est du poison. (Syndicat 5)*

*Si je prends l'exemple en informatique. (...) La formation qui s'y donne correspond à peu près à la formation spécifique donnée au régulier. C'est-à-dire pas de formation générale, pas de formation complémentaire, ce ne sont que des cours d'informatique avec presque le même nombre d'heures qu'au régulier. Ce qui est peut-être particulier quand on compare les AEC, c'est qu'un effort important est fait [au Centre de la formation continue] pour que les cours offerts dans des AEC soient à peu près équivalents en terme de contenu et même d'identification de sigle ou de numéro de cours avec le régulier. (Syndicat 11)*

Un autre participant indique, suite aux démarches des enseignants dans son collège, que la tendance vers les AEC longues a été délaissée pour éviter de concurrencer la formation au régulier, tout en privilégiant des formations courtes de spécialisation pour ceux qui ont un DEC. Par ailleurs, un consortium de cégeps a mis sur pied une AEC « pointue », mais en s'assurant que les formations du secteur régulier ne seraient pas affectées.

*C'est sûr qu'au niveau de l'enseignement régulier, il y a toujours eu des pressions auprès de la formation continue [qui disaient] « ne partez pas une AEC qui correspond à un DEC parce que vous vous tirez dans le pied d'une certaine façon ». (...) En ce qui concerne les formations courtes, effectivement depuis deux ans, beaucoup de contacts se font auprès des professeurs de la formation régulière pour mettre sur pied des formations courtes, c'est-à-dire des formations complémentaires [pour fins de spécialisation]. (...) On a, me semble-t-il, de plus en plus orienté nos efforts vers les formations courtes versus les formations longues. (Syndicat 3)*

*[Un consortium de collèges] vient de développer une AEC réseau il y a quelques jours à peine et cela fonctionne bien. La codification [du cégep] demeure la même dans les autres collèges; [la programmation] est très pointue et [sans] formation générale. Par contre, le consortium a demandé que cela n'ait pas d'impact sur la clientèle régulière. (...) Les cours [construits selon l'approche par compétence] sont très différents des cours de la formation*

*régulière. Ce sont les mêmes compétences mais pas les mêmes cours. (...) Les étudiants qui se faisaient reconnaître des attestations [au cégep] (...) n'y ont plus un accès aussi facile ; ils se doivent de compléter leur DEC. (Syndicat 1)*

### *L'aval et l'amont des AEC « pointues »*

Si les personnes interviewées font souvent référence à l'aspect « spécifique », « pointu » ou « spécialisé » des attestations, elles évoquent fréquemment ce point en lien avec d'autres représentations sociales, telles l'importance de l'expertise enseignante dans la prestation de la formation et l'influence des entreprises.

L'implantation d'AEC pointues suppose **l'expertise enseignante dans la prestation des cours**. Des exemples ont été apportés pour illustrer cette réalité. Dans un collège, les enseignants font un lien explicite entre l'existence d'une AEC « pointue » et les conditions de la prestation des cours. Ici, la difficulté de trouver des enseignants et le refus des enseignants du régulier de faire du temps supplémentaire ont eu raison du programme. Là, dans un cégep éloigné des grands centres, seuls les enseignants du régulier sont en mesure de donner la prestation d'une formation pointue. Ailleurs, la formation « spécialisée » peut conduire à l'embauche du même expert externe d'un collège à l'autre pour donner la prestation. Cette dernière option est même poussée dans des collèges qui se lancent souvent dans l'élaboration d'AEC pointues en faisant fi de l'expertise départementale, comme il est vu plus loin avec le recours aux ressources externes par des Directions de la formation continue (DFC).

*[Le cégep] démarrait des AEC et la clientèle s'épuisait rapidement faute d'études de marché. On peut se questionner sur la valeur des AEC et se demander si elles ne sont pas trop pointues. Il y a aussi les conditions dans lesquelles elles se donnent. [Dans un programme, la DFC] n'était pas capable de trouver des professeurs [ayant à la fois une expertise technique et des habiletés pédagogiques]. (...) On engageait alors des enseignants à la dernière minute, donc peu préparés [et les abandons étaient nombreux]. Je sais que les professeurs du régulier avaient beaucoup poussé pour avoir des AEC de jour pour donner du travail à leurs enseignants permanents. Mais finalement, à un moment donné, il y a eu un manque d'enseignants [pour donner l'AEC] et les enseignants [du régulier] ont été obligés de faire du temps supplémentaire. L'AEC a survécu, mais l'année d'après, ils n'ont pas recommencé et tout s'est éteint. (Syndicat 6)*

*Je vais répondre en parlant de la différence entre formation longue et formation courte. C'est sûr que dans un petit environnement comme [cégep], quand tu fais de la formation pointue, il n'y a pas beaucoup de gens capables de donner cette formation-là. Or, quand la FC veut donner une formation pointue, le bassin premier de formateurs se trouve à l'enseignement au régulier la plupart du temps. Peu de gens à l'externe peuvent donner cette formation pointue. (Syndicat 3)*

*Maintenant, il y a très peu de collèges qui peuvent dire « nous, dans tout le secteur, on offre toute une palette de formations ». On avait cela au cégep dans le secteur [X], c'est-à-dire qu'on offrait toute une palette. Un employeur connaît à la porte pour n'importe quoi dans ce secteur-là, on était capable de lui monter des cours ; on avait un bassin de compétences, un bassin de programmes [les années 1985-1990]. (...) En informatique, les collèges qui tentent de faire cela [offrir toute une palette de formations], c'est ridicule car peu importe le collège par lequel tu passes, c'est le même professeur qui va donner le cours bien souvent parce qu'il est le spécialiste. (Syndicat 10)*



Par ailleurs, **l'influence des entreprises** se fait parfois pressante dans les cégeps pour que les AEC répondent aux besoins spécifiques de formation de leur main-d'œuvre. Dans un syndicat, un enseignant indique qu'il arrive que des entreprises demandent des formations tellement pointues que le temps de préparation de l'AEC devient démesuré par rapport aux heures prévues de prestation. Ailleurs, un participant déplore que les entreprises cherchent à ce que la formation soit tellement spécifique que la mobilité de la main-d'œuvre en serait affectée.

*Donc, quand il faut donner une formation aussi pointue que cela [sur une machine particulière], les efforts à fournir sont tellement démesurés que, pour deux à trois semaines de cours de formation bien spécifique, il faudrait que l'enseignant se paie de deux à trois semaines de préparation non rémunérée afin de construire le cours pour le donner ensuite. Évidemment, il n'y a personne qui va se lancer là-dedans. (Syndicat 1)*

*Le problème, avec les entreprises, c'est qu'elles cherchent à avoir un petit plan spécifique. Pour te donner un exemple, il y a une entreprise [qui a demandé] la même formation d'AEC [que dans un DEC offert], mais en adaptant nos cours pour leur besoins spécifiques. Autrement dit, [l'entreprise demandait] certains cours modifiés légèrement pour leurs équipements et en plus, ils voulaient que les cours non pertinents dans leur entreprise ne soient pas donnés (...) et [que les exemples déjà utilisés] soient reliés à l'entreprise même. Autrement dit, ils voulaient acheter une AEC « clé en main » pour leurs finissants. On a refusé [car leur main-d'œuvre n'aurait pu transférer ailleurs]. (Syndicat 8)*

*En tout cas ce que j'ai vécu [dans un autre cégep], c'était plutôt le cas d'AEC qui étaient mises sur pied pour répondre à des besoins précis de l'industrie. (...) Ce n'était pas une AEC qui permettait [aux gens] d'acquérir toutes les compétences qu'on retrouve au DEC généralement. Il ne leur manquait pas seulement la formation générale, mais beaucoup d'autres formations spécifiques, parce que c'était orienté vers une fonction de travail uniquement. (Syndicat 10)*

Malgré tout cela, même en dénonçant la « spécialisation » à outrance des AEC lorsqu'elles tendent à ressembler aux programmes de DEC ou qu'elles ouvrent la porte au transfert des jeunes vers la FC, certains participants reconnaissent un côté positif aux AEC pointues dans les cas de perfectionnement de la main-d'œuvre ou d'utilisation de l'expertise départementale pour leur élaboration. D'ailleurs, tel que vu plus loin, les enseignants préconisent ce retour aux AEC de perfectionnement comme piste de solution.

*[Ce côté positif des AEC pointues], il y en a aussi au niveau des professions (...), les entreprises viennent aussi pour avoir un perfectionnement pointu pour leur main-d'œuvre. (...) Dans toute l'étape de validation ou d'élaboration d'une AEC, au moment des analyses de situation de travail, il y a des échanges très spécifiques avec les gens du milieu, avec les entreprises pour bien spécifier le profil de l'étudiant, la formation qu'on veut lui donner à la fin de l'AEC. Il y a une participation directe des entreprises du milieu dans le développement des AEC. (Syndicat 12)*

Pour clore ce thème, il est intéressant d'évoquer le rapprochement que les enseignants font entre les « AEC courtes » et la formation sur mesure. À quelques reprises, des participants ont fait état de la façon dont le cégep maintient une structure opérationnelle différente au sein de la DFC quant à sa gestion des AEC et de la formation sur mesure. Si les enseignants parlent des AEC comme la « pointe de l'iceberg » de la FC, la formation sur mesure en serait la grande partie immergée. Non créditée, la formation sur mesure se veut une réponse spécifiquement adaptée aux besoins très concrets des entreprises. Avec la formation sur mesure, les cégeps se positionnent sur le marché de la formation, opérant comme une « petite entreprise », tenant

cette sphère de la FC « au secret » et dégagent leur marge de profit à même les conditions de travail et de rémunération du personnel enseignant à la leçon<sup>148</sup> qui y oeuvrent. Le développement des AEC est aussi soumis au marché de la formation, notamment depuis le milieu des années 1990, mais il est vu plus loin que le financement des cégeps provient ici essentiellement d'Emploi-Québec et du MEQ, en plus des entreprises.

### ► LES TROIS SCÉNARIOS DU PROCESSUS DE DÉMARRAGE D'UNE AEC

Avec la déréglementation des AEC en 1997, les cégeps se sont vus octroyés par le MEQ le pouvoir de développer leurs propres AEC dites « d'établissement », qu'elles soient ou non autorisées à offrir le programme de DEC au secteur régulier. Ceci étant entendu, plusieurs questions peuvent être posées quant au processus local de démarrage d'une AEC. Qui prend l'initiative de démarrer une AEC ? Est-on dans une dynamique fondée sur l'offre anticipée de formation du collège à d'éventuels intéressés, à savoir Emploi-Québec, des entreprises, la communauté, des organismes du milieu ou des individus ? Fait-on plutôt face à une dynamique fondée sur la demande directe ? Qui participe au processus de démarrage d'AEC, les départements ou le personnel enseignant, et comment se concrétise leur participation ? Face à ces questions, l'analyse permet de dégager globalement une typologie de trois scénarios reliés au processus de démarrage des AEC.

Précisons au départ que les enseignants rencontrés font souvent preuve d'un haut degré d'appartenance institutionnelle par l'utilisation réitérée fréquemment du « nous » et du « on », rendant ainsi difficile leur distinction entre le département, la DFC ou le cégep.

D'entrée de jeu, deux observations générales s'imposent quant aux scénarios de démarrage des AEC. La première tient au fait que les enseignants rencontrés reconnaissent volontiers à la DFC une responsabilité opérationnelle dans l'implantation des AEC en soulignant « *que les AEC [sont] implantées de deux ou trois façons* » dans les cégeps (Syndicat 1). Ils estiment cependant que les départements doivent aussi avoir un rôle central dans toutes les étapes de développement d'une attestation, ce qui n'est pas souvent reconnu. La seconde observation relève du processus de mise en chantier d'une AEC qui s'inscrit dans une dynamique marquée par le cloisonnement des secteurs du régulier et de la FC, généralement perçus comme « *deux mondes séparés* », où la DFC a la réputation d'une « *petite entreprise privée* » à l'intérieur des cégeps.

#### **1<sup>er</sup> scénario – La Direction de la formation continue, acteur prédominant**

Au dire des participants, la Direction de la formation continue (DFC) assume généralement un rôle prédominant dans le démarrage et le développement des AEC à l'intérieur du cégep. Dans le processus de mise en chantier, elle déploie son action selon quatre modalités différentes, mais non exclusives : 1) la DFC fait appel à l'expertise départementale ou strictement à des enseignants ; 2) la DFC utilise tantôt ses ressources internes et tantôt des ressources externes dans sa tendance lourde à écarter les départements ; 3) la DFC achète les droits d'utilisation

---

<sup>148</sup> Les cégeps attribuent le titre de « formateur » aux enseignants à la leçon qui donnent des prestations dans les formations courtes, que ce soit en formation sur mesure ou dans les AEC en FC. Ils justifient ainsi, entre autres, les différences dans les conditions de travail et de salaire en voulant créer deux catégories d'enseignants dans les cégeps.

d'une AEC d'un autre collège ; 4) la DFC adapte à l'interne selon les besoins de la région et des entreprises, suite à un partenariat inter-collégial pour le développement d'une AEC.

À écouter les enseignants parler des rapports entre la DFC et les départements, on ne peut s'empêcher de constater la complexité des situations dans les cégeps. Néanmoins, quand **la DFC recherche l'expertise départementale ou enseignante**, un double cas de figure peut être clairement identifié.

Dans le premier cas de figure, les liens entre la DFC et le département suivent une dynamique de collaboration. Ainsi, quand l'idée d'une AEC origine d'un département ou que la DFC mène un projet de démarrage d'une AEC, elle demande la participation départementale pour la supervision du développement de l'AEC en affectant un enseignant au dossier. Cette situation est vue comme idéale, mais elle achoppe la plupart du temps sur la question salariale car la DFC refuse de payer le plein salaire à l'enseignant permanent.

*[La DFC voulait] l'expertise du département, aussi [les gens de la DFC] sont venus chercher quelqu'un. (...) Donc, quand il y a déjà un DEC dans le cégep, c'est fait avec la collaboration du département. (Syndicat 7)*

*[I y a] une initiative du cégep dans l'offre de formation. Généralement, c'est monté par des enseignants. Par exemple, [dans un cas], deux enseignants du technique ont été prêtés au Centre de la formation continue pour aider au développement d'AEC. Souvent ils vont aider à faire le transfert des AEC qui avaient été rédigées avant, avec l'ancienne formule, puis à les adapter selon l'approche par compétences. (Syndicat 12)*

*La participation des départements ou des enseignants dépend un peu du type d'AEC, du domaine d'AEC. C'est sûr que la [DFC essaie de les impliquer], mais cela dépend aussi de la disponibilité des départements et des individus. Généralement [la DFC essaie] de faire en sorte que le régulier travaille à la conception, au démarrage. Elle essaie toujours de garder une espèce de lien, d'échange entre le régulier et les AEC. (Syndicat 11)*

Dans le deuxième cas de figure, la DFC fait également appel au département mais sur un mode plutôt instrumental. Les conditions salariales offertes sont telles que les enseignants ont l'impression de travailler à titre de « bénévole ». En effet, elle approche le département ou l'enseignant sans avoir les moyens financiers adéquats, et parfois en plaçant le département devant le fait accompli.

*Pour ce qui concerne la situation actuelle des AEC, ce que je vois comme problématique est la mise en opération d'une AEC. C'est basé sur le bénévolat des enseignants. (...) Souvent, [les départements] n'ont pas le choix, cela ne coûte pas cher au collège. Les enseignants n'ont pas de ressources pour planifier, organiser, implanter. On demande aux enseignants du régulier de préparer des AEC pour la formation continue. C'est un problème majeur. (...) Les départements sont mis devant le fait accompli, la décision est prise. Les départements, ils embarquent ou pas. Parfois ils n'ont pas le choix parce qu'ils savent que s'ils n'embarquent pas, cela va se développer autrement. (Syndicat 1)*

*[Quand le collège prévoit un contrat], il met alors des professionnels non enseignants au travail. Tout le monde se met à bâtir des programmes par compétences. Ils font beaucoup appel au comité de programme, donc au travail bénévole des enseignants et enseignantes dans beaucoup de cas, pour arriver à monter un programme qui soit le plus près possible de la réalité d'un programme au régulier. (Syndicat 5)*

*On va chercher l'expérience, l'expertise dans l'enseignement régulier mais après, on se limite pas mal à aller piger dans les plans de cours. (Syndicat 12)*

Il arrive néanmoins que les gens de la FC reviennent vers le département pour leur demander de « réparer les pots cassés » par les ressources internes ou externes. Dans certains cas, la DFC se voit aussi obliger de demander la collaboration du département pour éviter des bris d'équipements et assurer la qualité de la formation.

*Quand [les gens de la DFC] vont faire élaborer les AEC par des organismes extérieurs, parfois il y a des manques [relatifs à notre spécificité, tels] notre structure de collège, notre façon de procéder. Alors, quand il y a des choses qu'ils n'arrivent pas à mettre en place, ils font marche arrière et viennent nous consulter en tant que département. (...) [Des enseignants participent à l'élaboration des AEC], mais ce sont des précaires ; très rarement on va faire appel à un permanent parce qu'il leur coûte trop cher. Par contre, quand ils sont coincés, qui vont-ils voir ? Ceux qui savent de quoi il retourne dans les départements. (Syndicat 2)*

*[Quant au démarrage d'une AEC], à ma connaissance, ni les départements, ni les enseignants sur une base individuelle ne participent. Cela se passe dans le cadre du Centre de la formation continue. S'ils [DFC] ont besoin de toi, et qu'ils sont dans l'urgence, ils vont venir te voir. (Syndicat 3)*

*Si ce n'est pas un professeur du département qui offre la formation, cela peut causer des problèmes. Justement, le Service de l'éducation permanente a déjà eu des problèmes avec des personnes qui ne connaissaient pas l'équipement. (...) Ils ont eu des plaintes des étudiants au sujet de la qualité. (...) Les dernières AEC offertes, cela s'est fait en collaboration avec le département et un professeur du département pour garantir la qualité de la formation. (Syndicat 15)*

Dans la plupart des cégeps visités, les enseignants font état des liens de la DFC avec les départements concernés par l'implantation d'AEC. Ils ajoutent souvent que les responsables de la FC maintiennent ces liens parce qu'ils doivent recourir à l'expertise située dans les départements. Mais quand la DFC cherche à écarter les départements ou que le domaine de l'AEC en élaboration n'a pas son équivalent « DEC » dans le collège, **la DFC a recours soit à ses ressources internes, soit à l'expertise externe** pour monter le projet et élaborer le contenu de l'AEC.

Quand le travail de démarrage et d'implantation est situé à l'interne de la DFC, les conseillers pédagogiques vont faire de la prospection auprès des entreprises, effectuer des analyses de situation de travail, construire l'AEC selon l'approche par compétences, et même essayer de faire valider leur travail auprès du département concerné. C'est cette coupure avec les départements qui font dire aux enseignants que la DFC est une « *entité séparée* » à l'intérieur du collège et que ses activités sont plus ou moins « *top secret* ».

*Ce sont les conseillers pédagogiques [de la DFC] qui vont tout organiser, aller recruter de la main-d'œuvre, bâtir le cours, chercher le professeur, évaluer les programmes. Ils fonctionnent de façon complètement indépendante. Comme je le disais tout à l'heure, on dirait que c'est « top secret ». (...) Cela pose des problèmes parce qu'à un moment donné, ils peuvent démarrer un cours et ils n'en parlent même pas au département concerné. (Syndicat 15)*

*Il y a des conseillers à l'éducation des adultes dont le travail est de faire de la prospection, d'aller voir dans les entreprises, ainsi de suite. Cela peut se faire aussi par l'intermédiaire de contacts. (Syndicat 3)*

*Il arrive que les conseillers pédagogiques ne veulent pas travailler avec le département. Ils se montent un programme selon une certaine étude de marché, selon une tendance. Il y a trois ans, un programme a été monté par une conseillère pédagogique. (...) Elle se sentait capable de le monter seule [sans l'expertise du département] et en fin de compte, le programme s'est « cassé la figure ». (Syndicat 1)*

*Il y a des conseillers, telle personne développe telle chose. On a même des personnes qui sont engagées pour développer spécifiquement des programmes. On va soumettre évidemment à certains enseignants le résultat de la recherche, mais en pratique le département (...) est contre les AEC en principe. Donc n'ira pas travailler là-dessus. (Syndicat 8)*

Dans quelques syndicats, les enseignants rencontrés ont mentionné que le collège recourait parfois à l'expertise externe à la DFC par l'embauche de consultants lors de l'implantation d'une AEC, notamment lors de la phase de l'analyse de situation de travail auprès des entreprises – si elle n'a pas déjà été réalisée dans le cadre de la révision du DEC au secteur régulier –, et lors de l'élaboration des contenus de l'AEC. Ce recours à l'expertise externe semble plus fréquent lorsque la DFC veut démarrer une AEC pour laquelle il n'existe pas de « programme souche » au cégep dans le même domaine ou lorsqu'elle veut contourner les départements et défendre la « formation continue » comme une chasse gardée.

*Je dirais même que c'est typique de l'éducation des adultes, tu as un spécialiste engagé pour créer un programme. Donc, son mandat est de créer un programme et il est engagé pour cela. C'est un employé du collège mais ce n'est même pas un employé permanent du collège. C'est un contrat [en lui disant] «tu développes une AEC pour telle chose; tu t'informes de ce qui se fait ailleurs; tu consultes quelques profs ici; tu fais une analyse de situation de travail; tu fais des compétences, etc. (Syndicat 8)*

*Avec les plans cadre, les plans de cours, quand il y a des choses qui [dépendent] d'un département et qu'il existe à la base, [la DFC doit consulter] très souvent parce que, de toute façon, les plans cadre sont signés par le département le plus souvent. (...) Le dilemme qu'on a eu l'an passé, c'est que justement il n'y avait pas ici de programme souche. Donc à ce moment-là, ils sont plus autonomes. (...) [la DFC va] faire élaborer [les AEC] parfois par des organismes extérieurs (...) Alors, quand il y a des choses qu'ils n'arrivent pas à mettre en place, ils font marche arrière et viennent nous consulter en tant que département. (Syndicat 2)*

*[À la DFC], il y a un seul permanent (...), tous les autres sont des personnes à contrat, des experts. (...) [La DFC offre] beaucoup de formations [en informatique]; ce sont vraiment des formations pointues (...) et ils se servent de cela pour dire qu'ils ne l'offrent pas aux professeurs. (Syndicat 15)*

Il existe une troisième modalité utilisée pour lancer une AEC, soit **l'achat des droits d'utilisation d'une AEC par la DFC** qui a déjà été développée dans un autre cégep. Cette modalité permet de réduire les coûts de démarrage même si elle exige, malgré tout, une adaptation des contenus aux besoins locaux ou régionaux. Évidemment, à l'achat correspond la vente, et les collèges ne sont pas sans savoir que le développement d'une AEC comporte une certaine valeur sur le marché de la formation.

*C'est vrai que ces AEC viennent souvent de l'extérieur et les gens, quand ils les ont montées, est-ce qu'ils ont consulté leur milieu ? On ne sait pas. Si c'est le cégep X, Y, Z, etc. qui ont déjà eu une AEC qu'ils ont structurée, qui a été acceptée et qu'ils vont vendre je ne sais pas combien (...). Mais ils la proposent aux autres collèges qui ont des orientations dans ce sens-là, c'est comme cela qu'ils procèdent. (Syndicat 15)*

*Au comité de la programmation institutionnelle, il était question l'année passée d'une AEC qui a été achetée d'un cégep à Montréal. (...) Et là, on a acheté les droits d'utilisation. Puis elle a été revendue à [une communauté] et on y a ajouté une section pour compléter. Il y a des ententes inter-cégeps comme cela pour acheter les droits d'utilisation des AEC. (Syndicat 10)*

*S'il n'existe pas de DEC, soit il s'agit de quelqu'un qui était embauché spécifiquement pour monter une AEC, soit [le collègue] va piger dans une AEC offerte par un autre collègue. C'est arrivé qu'il y ait de telles ententes [entre collègues]. (Syndicat 12)*

Aux cours des entrevues, les enseignants ont beaucoup fait allusion à la concurrence entre les cégeps pour s'arracher la « clientèle » sur un territoire donné. Ils ont également état d'un **partenariat entre collèges** pour développer des AEC et, même parfois, pour se doter d'espace commun de formation.

*Il y a eu des [DFC] qui ont fait l'analyse des besoins et qui ont produit des AEC sous forme d'entente des trois collègues. Le collège donne son accord sur une partie, l'autre collègue sur l'autre partie, etc. (...) Je me souviens d'être intervenu, d'avoir dit oui ; mais cela va vers une AEC assez dénudée qui ne donnera pas la couleur de la région. À ce moment-là, on essayait de rendre l'AEC plus spécifique : c'était la façon de faire. (Syndicat 12)*

*[À propos de la collaboration entre cégeps], c'est la même chose chez nous étant donné qu'il n'y a pas beaucoup de collèges qui donnent ce programme. Je sais qu'ils sont en train d'en développer une à [tel cégep]. En tout cas, on va l'adapter et si on fait des modifications, on aura un nouveau numéro mais on va quand même se baser sur le matériel qui est là. (...) On a fait quelques AEC en collaboration avec le cégep X. Il y avait une partie de la formation qui était donnée là-bas et une partie ici ; avec [d'autres cégeps], c'est la même chose. (Syndicat 2)*

## **2<sup>e</sup> scénario – Le Département comme acteur**

Il existe un second scénario relatif au processus de démarrage d'une AEC. Dans celui-ci, le département ressort comme un acteur qui s'affirme, soit parce qu'il prend l'initiative, soit parce que l'appui départemental semble nécessaire au collège ou aux responsables de la DFC pour aller de l'avant avec un projet dans certains cas.

Lorsque **le département prend l'initiative** dans la mise en oeuvre d'une AEC, il travaille généralement de concert avec la DFC. Cette capacité d'initiative départementale, présente dans plusieurs cégeps au dire des participants, demeure malgré tout un phénomène ponctuel, sinon marginal à l'intérieur de l'établissement. C'est aussi un phénomène surtout centré autour de départements « cibles », à l'exclusion de d'autres, et qui est marqué par l'existence d'un rapport de forces syndical ou départemental face à la DFC.

Ce n'est que dans un seul cégep de notre échantillon que les syndiqués rencontrés décrivent l'initiative départementale comme habituelle et faisant partie d'une procédure transparente d'élaboration de programmes.

*En général, c'est initié par des initiatives départementales qui sont confirmées par le service des programmes quant aux besoins. Des analyses sont faites (...) [et] on se base sur l'analyse de situations de travail qui est existante au DEC, c'est souvent le cas. (...) Récemment il y en a eu une qui a été faite (...), une AEC développée conjointement avec le*

département et le service des programmes. Tout cela est supervisé par la Commission des études, c'est entériné par la CE. Cela suit les instances du collège et cela se termine au CA. (Syndicat 10)

Ailleurs, l'initiative départementale se trouve le plus souvent inscrite dans une conjoncture spécifique. Quelques cas de figure ont été mis en évidence : 1) les contacts lors de stages entre un département et le marché du travail permettent l'identification de besoins de formation pour la main-d'œuvre des entreprises concernées; 2) les liens entretenus entre d'anciens étudiants en entreprise aujourd'hui et des enseignants en formation technique ouvrent la porte à des idées d'AEC; 3) la sauvegarde d'emploi de précaires face à une baisse de clientèle dans un département amène à vouloir développer une AEC.

[Notre département] a des liens avec le marché du travail. On envoie les étudiants en stage et on rencontre [les employeurs] parce qu'on va y faire la supervision des stages. Finalement il est arrivé que des idées [d'AEC] partent de chez nous, et qu'on rencontre des conseillers pédagogiques de la Formation continue. (Syndicat 2)

Dans les départements, il n'y a pas un professeur qui ne connaisse pas une entreprise, qui n'a pas formé quelqu'un qui travaille maintenant dans ces entreprises-là. (...) Chaque département du cégep a des répondants à la Formation continue [qui] sont des professeurs des départements concernés. Ils vont descendre l'idée [d'un projet d'une AEC] et puis là [en FC], cela va germer. (Syndicat 13)

Je me souviens qu'au milieu des années 90, notre clientèle a baissé et on avait des professeurs en surplus. L'alternative a été de se dire « est-ce qu'on peut faire quelque chose pour les faire travailler à la Formation continue ? Est-ce qu'on peut lancer des idées [pour une AEC] (...) qui répondrait aux besoins du marché ? » (...) On rencontrait les conseillers pédagogiques. C'est arrivé déjà qu'on les ait fait venir dans les réunions départementales pour discuter du lancement d'une AEC. Donc, cela a été un moyen de les [précaires] garder en emploi au collège. (Syndicat 2)

Des participants à l'enquête font remarquer que, dans leur cégep, **l'appui départemental** représente un facteur déterminant dans certains cas pour le démarrage d'une AEC. Quelques exemples servent à illustrer cette réalité. Dans un cégep, un département a réussi à s'imposer à l'intérieur des murs de la DFC, là où les autres départements du collège sont plutôt tenus à l'écart de tout ce qui se rapporte à la FC et aux AEC. Dans un autre, un département refuse de donner son appui aux autorités du collège qui veulent « ouvrir » une AEC, préférant maintenir le cap sur l'implantation d'un programme de DEC, même si la « demande » pour l'ouverture d'une telle attestation semble manifeste. Dans un autre encore, les répondants évoquent une sorte « d'autorisation » détenue par les départements, du moins certains, face à la volonté du collège de développer des AEC mais ils ajoutent que le collège rejette parfois l'avis défavorable du département ou de la Commission des études et fait adopter son projet d'AEC par le CA quand il y tient beaucoup. Enfin, dans un cégep où l'administration a tendance à rechercher « l'accord du département », celui-ci a exprimé un refus catégorique au collège pour ne pas réduire son bassin d'étudiants.

[Le département X a] des représentants [en FC], censés être des antennes sur le marché du travail pour (...) voir les besoins du marché du travail en formation spécifique. Ce sont eux qui vont proposer des programmes d'AEC dans tel ou tel domaine, ils sont un peu « le fer de lance ». (...) [Dans ce département], ils ont réussi à taper sur la table, tant mieux pour eux. Mais autrement, ce sont des choses qui ne nous concernent pas. (Syndicat 15)

*La demande serait là mais ils tiennent à leur DEC. Les départements ont un gros poids dans la décision d'ouvrir ou de ne pas ouvrir des AEC, le nombre d'heures, la programmation des AEC. Ce sont les départements qui ont le dernier mot en fait, même si l'administration voudrait [bien développer une AEC]. (Syndicat 10)*

*L'AEC ne peut pas [démarrer] si le département ne donne pas l'autorisation. [Mais ce n'est pas toujours comme cela]. (...) Je pense que si on dit non, on ne veut pas qu'il y ait une AEC qui [démontre] dans le département X, je sais que si [l'administration décide] de la passer quand même, [elle va] le faire. (...) À moins que je me trompe, si [l'administration] veut partir une AEC en X, il faut que le département donne son autorisation. (...) Je trouve que [le département] est protégé, comme si on avait un droit de veto... (Syndicat 2)*

*Un département a complètement refusé de participer à [la création d'une AEC] parce que, justement, il perdait presque la moitié de sa clientèle qui s'en allait en AEC pour ne pas faire les cours de français. La façon dont cela s'est réglé [a été] que le ministère [concerné] a dû trancher à un moment donné. Le ministère qui emploie ces étudiants a demandé un DEC complet. (Syndicat 1)*

En somme, la capacité d'initiative d'un département dans la phase de démarrage d'une AEC ou le pouvoir de freiner sa mise en œuvre semble reposer largement sur la dynamique institutionnelle du cégep ou sur la position de force détenu par un département dans son collège. Toutefois, comme on le verra plus loin, l'action départementale ne se réduit pas à la mise en chantier de l'AEC. En effet, quand la DFC lui reconnaît une place dans le lancement d'AEC, le département est surtout interpellé dans les phases suivant la finalisation du projet, c'est-à-dire la phase de consultation précédant son adoption par le Conseil d'administration et la phase d'élaboration du contenu selon une approche par compétences.

### **3<sup>e</sup> scénario – L'AEC, réponse à une demande externe**

Comme on l'a vu dans les deux premiers scénarios, les départements techniques et la DFC sont en mesure d'identifier les besoins de formation du milieu, notamment des entreprises, et de proposer l'implantation d'une AEC à cause de leurs contacts avec les gens des entreprises ou grâce au travail de prospection du collège auprès des entreprises ou d'Emploi-Québec. Mais le processus de démarrage d'une AEC peut être initié suite à une demande plus explicite d'Emploi-Québec ou de ministères, d'une entreprise ou d'autres milieux. Quand les participants à l'enquête font référence à ce scénario, ils précisent généralement que le collège va de l'avant si la demande est soutenue par un financement assuré. Dans ce cadre, même si Emploi-Québec produit des analyses du marché du travail ou identifie des priorités de formation pour la région, les enseignants le perçoivent essentiellement comme un bailleur de fonds, comme la source quasi-indispensable pour le démarrage d'une AEC.

*Je ne sais pas si on fait des offres ou si on répond à des demandes. [L'AEC] sur laquelle on travaillait en services de garde, c'était vraiment pour répondre à une demande. Mais je pense qu'il n'y a pas que cela. En parallèle, il y a une offre, une publicité qui se fait et s'il y a suffisamment de personnes, on part la formation. (Syndicat 2)*

*Je dirais que, généralement, la demande va venir de l'externe, d'entreprises intéressées à avoir des finissants dans ce domaine-là. Évidemment, à un moment donné, le collège va récupérer cette demande. L'élément qui favorise un déblocage vers un oui ou un non, c'est généralement la question du financement. (Syndicat 11)*



*Il y a de tout [quant au démarrage d'une AEC], des ministères qui font la demande ; des gens engagés [au Service] aux entreprises pour solliciter les grandes compagnies, pour offrir des formations sur mesure, ou pour dire au moins « on peut en offrir ». Il y a aussi des pénuries de main-d'œuvre comme on le disait tantôt. Les demandes viennent souvent des ministères ; je pense que le lien avec le ministère de l'Éducation et les autres ministères est très étroit. (Syndicat 5)*

*Les AEC ne sont pas créées et on cherche après à les adapter à la demande. C'est exactement le contraire. Il y a une demande et on regarde si une AEC peut régler le problème. Même en X, l'AEC est venue avant le DEC, et dans ce sens-là, c'est sûr que nous, on est très collé aux industries. (Syndicat 8)*

*C'est l'industrie qui est venue nous demander de créer une AEC dans ce domaine-là, créer une formation dans ce domaine parce qu'il n'existait pas de programme du tout. Donc, cela vient souvent d'études de marché que [la DFC fait], mais qui proviennent en fait d'Emploi-Québec. Et cela vient parfois des compagnies qui ont dit « feriez-vous un programme dans ce domaine-là ? » parce qu'on voit qu'il y a un manque de main-d'œuvre. (Syndicat 13)*

## ► LES MODALITÉS DE MISE EN CHANTIER D'UNE AEC

Après la phase de démarrage d'une AEC, la DFC procède à sa mise en chantier. Plusieurs aspects doivent être pris en considération afin de bien cerner le processus de production d'une AEC. Celui-ci est présenté en quatre parties. La première décrit l'analyse des besoins de formation lors du processus d'élaboration d'une AEC. La seconde expose le processus de production d'une AEC, entre autres, la dynamique des acteurs et les modalités de structuration des contenus. La troisième met l'accent sur le processus de consultation dans le cégep, notamment à la Commission des études. Enfin, la dernière identifie les sources et les modalités de financement des AEC.

### **Phase 1 – Le processus d'analyse des besoins de formation**

Lors de la phase de démarrage, le cégep utilise l'analyse de situation de travail (AST) du programme de DEC auprès des entreprises – si elle est disponible – en guise de consultation pour les fins de l'AEC. Lorsqu'une telle AST n'existe pas et que l'AEC vise un milieu de travail en particulier, le cégep procède à la réalisation d'une analyse de besoins de formation auprès de l'entreprise ou des entreprises concernées. Dans le cas d'une collaboration avec un département, la DFC lui demande de s'inspirer du plan cadre déjà défini ou de mener une étude de besoins ; sinon, elle réalise elle-même l'analyse en mandatant un professionnel ou en recourant à une expertise externe. Que l'on utilise l'une ou l'autre des voies, c'est souvent la première étape en vue de la mise en chantier d'une AEC.

Toutefois, une mise en garde s'impose ici. L'analyse de besoins diffère d'une analyse de situation de travail (AST) « officielle » lors de la révision ou de l'élaboration d'un programme de DEC. Une AST est réalisée par le MEQ selon un protocole précis comprenant une phase de consultation auprès du secteur d'entreprises concernées. Lors de l'enquête, les enseignants ne distinguent pas toujours ces deux procédures de consultation en utilisant fréquemment l'expression « analyse de situation de travail » en lieu et place d'analyse de besoins de formation.

*Dans tout processus d'élaboration d'une AEC, il y a une étape d'analyse de situation de travail pour définir, ensuite, les compétences. À ce moment-là, les gens de l'entreprise sont consultés. C'est nécessaire, c'est une étape dans l'élaboration d'une AEC. (...) Cela fait partie des règles normales [au collège] pour le développement des formations d'AEC. (...) Il y a d'autres étapes de validation par l'entreprise par la suite. Au départ cependant, dans le protocole existant pour développer des AEC, il y a une dimension d'analyse de situation de travail dans laquelle un partenariat [existe] avec le privé. (Syndicat 12)*

*[Lorsque la DFC veut démarrer une nouvelle AEC suite à une enquête auprès d'entreprises, les personnes], vont faire le même processus que nous au régulier, soit l'analyse de situation de travail. C'est-à-dire qu'ils vont rencontrer ces gens-là [des entreprises] et qu'ils vont prendre en note les tâches des [individus] qui travaillent. Le début du processus, c'est cela. (Syndicat 2)*

*Nous [au syndicat], on se base sur l'analyse de situation de travail existante au DEC. C'est souvent le cas, ou [alors] il y a une enquête qui ressemble à une mini AST. Récemment il y en a eu une qui a été faite (...) pour élaborer une AEC développée conjointement avec le département et le Service des programmes, et tout cela supervisé par la Commission des études. C'est entériné par la CE et [sa recommandation] est reprise par les instances du collège [où] cela se termine au CA. (Syndicat 10)*

*Quant à l'élaboration [d'une AEC, depuis l'adoption d'une politique institutionnelle d'évaluation de programme], ils [la DFC] sont obligés de nous arriver avec une démarche qui n'est plus empirique [comme c'était le cas avant le milieu des années 1990], mais qui est supportée par une analyse de situation de travail, un besoin, une clientèle potentielle, des préalables requis, le type de cours qu'on va pouvoir développer. Enfin, ils vont devoir nous présenter la démarche en CE. (Syndicat 13)*

Cette première phase d'identification des besoins de formation apparaît donc, dans le discours enseignant, comme une étape importante dans l'implantation d'une AEC. La DFC s'en sert à deux moments différents. D'abord, lors de la structuration de l'AEC et de la préparation du projet à la Commission des études (CE). Ensuite, lors de l'élaboration des contenus de l'AEC vue au point suivant.

## **Phase 2 – Le processus d'élaboration de l'AEC**

Le discours enseignant devient ici extrêmement fourni, riche en informations et détaillé quant à la dynamique des acteurs en présence et à la diversité des modalités qui président à l'élaboration du contenu des AEC dans les départements et dans les directions de la FC. Cinq thèmes retiennent l'attention. Le premier traite de la dynamique des acteurs, notamment de la DFC et des départements. Le second décrit les différentes modalités d'élaboration d'AEC. Les autres thèmes portent sur l'utilisation des plans de cours du régulier par les enseignants de la FC, l'impact de l'approche par compétences sur l'évolution de la FC et enfin, la formation générale et la formation de base.

### **§ La dynamique des acteurs**

Lors des entrevues, les enseignants ont identifié deux scénarios dans l'élaboration du contenu des AEC en correspondance aux deux acteurs que sont le département et la DFC, laquelle mandate ses conseillers pédagogiques, des enseignants sur une base individuelle et, parfois,

des consultants externes. Toutefois, peu importe le scénario, il se dégage une profonde conviction à savoir que l'élaboration d'une AEC nécessite l'expertise du secteur régulier même si la DFC n'approche pas le département au départ. La preuve en est qu'avec l'apparition de problèmes, le premier réflexe de la DFC est de se tourner souvent vers l'expertise départementale.

Trois remarques générales s'imposent en partant. Même si le département participe à la définition du contenu, il n'en demeure pas moins que la DFC garde la responsabilité du chantier de l'AEC dans le cégep. Aussi, il arrive qu'elle décide de « monter » l'AEC sans le support du régulier et ne rencontre aucune difficulté majeure dans sa mise en œuvre et son implantation. Enfin, il se peut que les deux scénarios et tous les cas de figure dans l'un et l'autre soient présents dans un même collège.

### Dans le premier scénario

**Le département et les enseignants du régulier** sont vus comme les acteurs principaux dans la définition du contenu d'une AEC. La participation ou la contribution départementale a été soulignée dans la majorité des syndicats en cela qu'ils mettent en évidence « l'expertise départementale ». Son utilisation emprunte généralement une double voie. Dans l'une, le département collabore avec la DFC lors de la « phase du contenu » en procédant par un comité de programme ou en dégageant un enseignant en contact avec l'assemblée départementale. Dans l'autre, la DFC approche directement un enseignant sur une base individuelle, comme il est vu plus loin. Trois cas de figures apparaissent dans ce scénario.

Dans le premier cas de figure, l'expertise départementale est recherchée et attendue alors que le département collabore pleinement avec la DFC. Cette dynamique de collaboration semble inscrite dans des pratiques institutionnelles bien établies à quelques endroits. Ailleurs, surtout là où les départements sont interpellés à la pièce, il semble que la DFC ne peut ou ne veut se priver très souvent de l'apport du secteur régulier. La représentation dominante est à l'effet que l'expertise se trouve dans les départements et entraîne l'absence réelle de choix pour le collège ou la DFC.

*Le contenu est élaboré par les départements. Ce sont des « équipes programmes » constituées d'enseignants du département et rémunérées par le collège. La coordination est faite par le Service des programmes [en ce qui a trait à] l'élaboration des contenus, y compris la détermination des heures et le choix des contenus de cours. (Syndicat 10)*

*Il y a une volonté de la part de la Direction de l'éducation permanente de s'associer aux départements s'il y a un département de jour [avec un programme souche]. Je l'ai vu pour tous les programmes développés, ils n'ont pas le choix. (Syndicat 7)*

*Avec les plans cadre, les plans de cours, quand des choses relèvent de la responsabilité d'un département et [qu'un programme souche] existe à la base, on est obligé d'être consulté très souvent parce que de, toute façon, les plans cadre sont signés par le département le plus souvent. Alors ils [la DFC] n'ont pas le choix de nous consulter. (Syndicat 2)*

*[En vue d'un contrat, le collège] met des professionnels non enseignants au travail. (...) Ils font beaucoup appel au Comité de programme, au travail bénévole des enseignants dans la plupart des cas, pour arriver à monter une AEC qui soit le plus près possible de la réalité d'un programme au régulier. (...) Nous sommes assez organisés pour dire « les AEC doivent ressembler à ce qui se donne au régulier ». (Syndicat 5)*

Dans le deuxième cas de figure, qui peut se conjuguer au précédent, un enseignant du département « monte » l'AEC pour la DFC. Parfois, ce recours individuel reçoit l'assentiment départemental. L'enseignant – répondant du département, mais pas toujours – se trouve alors libéré d'enseignement ou bien prêté à la DFC en lien avec son département pour réviser les anciennes AEC selon l'approche par compétences ou pour élaborer l'AEC.

*Généralement, c'est monté par des enseignants. En ce moment, par exemple, deux enseignants [du secteur technique] ont été prêtés à la Formation continue pour aider au développement d'AEC. Souvent, ils vont aider [au] transfert des AEC [élaborées] avant avec l'ancienne formule [pour] les adapter en compétences. (Syndicat 5)*

*[Dans notre programme], ils [la DFC] ont tendance à consulter le département. S'ils ne consultent pas le département, c'est parce qu'il va y avoir quelqu'un du département qui est libéré [à la DFC], qui travaille pour [la DFC]. Donc, cette personne-là connaît très bien le département parce que c'est une personne qui vient souvent du département. Si c'est une personne de [la DFC] qui monte le programme, qui ne connaît absolument rien du contenu ou qui ne connaît pas le département, elle va avoir tendance à consulter le département. (...) Mais ce n'est pas la norme dans le collège. (Syndicat 15)*

*Pour ce qui est des plans cadre, l'expertise est effectivement dans les départements. À ce niveau-là, le collège s'en remet entièrement [aux] ressources qu'ils iront chercher dans les départements. C'est souvent le répondant auprès de la Formation continue qui va piloter le dossier. (Syndicat 13)*

*Lors des dernières créations d'AEC dans notre secteur, il y a un enseignant qui a participé à l'analyse de la situation de travail et à la création des objectifs et standards. Une fois cette phase réalisée, il y a eu un peu d'argent qui a été débloqué pour que les enseignants développent des cours en conséquence dans chacune de leur spécialité. (Syndicat 8)*

Dans le troisième cas de figure, le département ou les enseignants collaborent ou s'impliquent pour éviter de se retrouver devant le fait accompli. La DFC fait appel au professionnalisme et, souvent, au bénévolat des enseignants puisque la rémunération, quand elle existe, est fréquemment moindre que le salaire habituel. Certains refusent par manque de temps, ou par principe si leur département s'oppose au développement des AEC. D'autres acceptent sans réelle conviction si l'assemblée départementale le juge impératif devant l'AEC qui menace le programme régulier, devant l'imminence de l'autorisation locale du projet d'AEC, ou devant les problèmes rencontrés par la DFC qu'elle ne peut résoudre sans l'aide départementale.

*Souvent, [les départements] n'ont pas le choix. Cela ne coûte pas cher au collège. Les enseignants n'ont pas de ressources pour planifier, organiser, implanter. On demande aux enseignants du régulier de préparer des AEC pour la formation continue. C'est un problème majeur. (...) Les départements sont mis devant le fait accompli [car] la décision est prise, les départements embarquent ou pas. Parfois, ils n'ont pas le choix parce qu'ils savent que s'ils n'embarquent pas, cela va se développer autrement. (...) Ils [la DFC] vont rentrer dans le département et dire « tout est fait », et c'est la panique à bord. Là, les gens sont obligés de s'impliquer bénévolement, de travailler beaucoup mais bénévolement, alors que l'argent est là. (Syndicat 1)*

*[Lorsqu'il a un projet d'AEC], on [la DFC] engage telle personne pour tel projet. Le processus d'élaboration des contenus se fait comme cela. Evidemment, les enseignants sont mis à profit, mais je dirais que je reçois des courriels de temps en temps qui disent : « Bon, tu vois, il y a telle ou telle chose, qu'est-ce que tu en penses ? » Je suis consulté parce qu'on s'attend à mon avis, mais il n'y a pas de dégrèvement associé à cela. Il y a*

*tellement d'ouvrage qu'on ne peut pas regarder cela en détail pour donner une opinion critique. (Syndicat 8)*

*[Il y a des enseignants qui participent à l'élaboration des AEC], mais ce sont des précaires. Très rarement on va demander à un permanent parce qu'il leur coûte trop cher. Par contre, quand ils [la DFC] sont coincés, qui vont-ils voir ? Ceux qui savent de quoi il retourne, dans les départements. Là, on va être consultés. (Syndicat 2)*

*Les transferts du régulier, au niveau des corpus, vers la Formation continue [sont] faits aussi par engagement [d'enseignants à] temps partiel. Ils [la DFC] approchent souvent les [enseignants à] temps partiel dans différents programmes. (...) Ils ont une charge incomplète et ils [la] complètent avec les AEC. Là, ils ont des cours similaires à donner. Si ce sont des cours différents qu'ils ne donnent pas au régulier, ils vont approcher leurs collègues du régulier pour savoir ce qui se fait : « Est-ce que tu peux me donner un coup de main ? » Ces gens-là sont payés à la leçon, il n'y a pas de temps prévu de préparation, ils sont mal pris. Cela a créé certains conflits car des professeurs du régulier voyaient leur matériel partir vers la Formation continue. (Syndicat 3)*

### Dans le deuxième scénario

L'acteur majeur dans l'élaboration du contenu de l'AEC est alors la **Direction de la formation continue** (DFC) qui agit par ses conseillers pédagogiques à l'interne ou par ses consultants externes. Elle a également recours à des enseignants permanents ou précaires sur une base individuelle, même si le département cherche à s'impliquer ou qu'il refuse le développement d'AEC pour éviter la menace du DEC ou l'alourdissement de la tâche des enseignants du secteur régulier. Trois cas de figures apparaissent aussi dans ce scénario.

Dans le premier cas de figure, les conseillers pédagogiques de la DFC sont en scène. Ils ne sont pas toujours en première ligne mais lorsqu'ils le sont, deux types de comportements ressortent face aux départements et reflètent la position générale de la DFC de façon habituelle. Ces conseillers cherchent soit à collaborer avec le département et les enseignants, comme il vient d'être vu dans le premier scénario, soit refusent d'œuvrer avec le département ou l'ignorent en contournant. L'absence de recours à l'expertise départementale n'est parfois pas sans risque pour la DFC et pour les adultes dans les AEC, d'après les enseignants rencontrés, en raison des problèmes qui se manifestent quelquefois.

*[La DFC établit le contact], puis ce sont des conseillers pédagogiques qui vont travailler à la structure des cours, essentiellement, au développement des AEC. [Ils] vont connaître les besoins de la région et développer en fonction de cela. (Syndicat 12)*

*Ce sont les conseillers de [la DFC] qui vont tout organiser. Aller recruter la main-d'œuvre, bâtir le cours, chercher le professeur, évaluer les programmes. Ils fonctionnent de façon complètement indépendante. (...) Cela pose des problèmes parce que parfois, ils partent un cours et ils n'en parlent même pas au département concerné. (Syndicat 15)*

*Sur certains programmes, c'est bien de pouvoir travailler avec un département, mais il arrive que les conseillers pédagogiques ne veuillent pas travailler avec le département. Ils se montent une AEC à partir d'une étude de marché, en fonction de certaines tendances. (...) Par exemple, dans un cas, le programme était complètement décousu parce que la conseillère pédagogique a voulu impérativement monter ce programme toute seule ; elle n'a pas voulu dépendre de qui que ce soit. Elle se sentait capable de le monter seule mais, en fin de compte, le programme « s'est cassé la figure ». (Syndicat 1)*

*Mon impression est que si la DFC peut s'éloigner de nous, peut faire son affaire toute seule, elle le fait. Et quand il y a des problèmes, elle vient nous [le département] consulter à la dernière minute. On vient jouer sur notre professionnalisme. (Syndicat 2)*

Dans le deuxième cas de figure, le discours enseignant souligne que la DFC a recours à des ressources externes qui sont des consultants spécialisés en formation continue, des experts dans un domaine particulier ou des travailleurs d'entreprise oeuvrant avec un conseiller pédagogique. Cette option est présente mais ne semble pas constituer une pratique étendue et courante, sauf dans certains collèges où la DFC veut maintenir le processus d'élaboration des AEC à l'écart des départements. Malgré tout, quand des problèmes surgissent, la DFC tend à faire marche arrière pour consulter le département.

*[À la DFC dans notre secteur], il y a un conseiller pédagogique qui fait des propositions. (...) Il y a même des personnes qui sont spécifiquement engagées pour développer des programmes. On va soumettre évidemment le résultat de la recherche à certains enseignants, mais cela ne se fait pas le plus souvent [dans la] pratique. (Syndicat 8)*

*S'il n'existe pas de DEC au collège, soit quelqu'un est embauché spécifiquement pour monter une AEC, soit [la DFC] va piger dans une AEC offerte par un autre collège. C'est arrivé qu'il y ait de telles ententes. (Syndicat 12)*

*[Le département] avait donné le nom d'enseignants qui pouvaient être intéressés. Finalement, c'est une conseillère pédagogique du régulier qui est spécialiste de l'approche par compétences – si on peut dire – qui est impliquée là-dedans avec quelqu'un du milieu du travail. Les enseignants n'ont pas été rappelés là-dessus. (Syndicat 15)*

*Le dilemme qu'on a eu l'an passé, c'est qu'il n'y avait pas de programme souche au collège. À ce moment-là, ils [la DFC] sont plus autonomes. Mais ils se sont aperçus aussi, quand ils vont à l'extérieur, qu'on [le département] amène malgré tout une expérience dans l'élaboration des plans de cours. Quand ils vont les faire élaborer par des organismes extérieurs, parfois il y a des manques [comme certains éléments] propres à notre structure de collège, à notre façon de procéder au cégep. Alors, quand il y a des choses qu'ils n'arrivent pas à mettre en place, ils font marche arrière et viennent nous consulter en tant que département. (Syndicat 2)*

Dans le troisième cas de figure, c'est un enseignant permanent parfois ou un enseignant précaire le plus souvent qui travaille sur une base individuelle à l'élaboration de l'AEC à la demande de la DFC mais sans avis préalable au département. Cette situation, rapportée assez souvent pour représenter une pratique courante, cause parfois des tensions entre l'enseignant et son département. Il arrive aussi que des enseignants présentent un projet de développement d'une AEC à la DFC, sur la base de leur expertise ou de leurs contacts avec les milieux d'entreprises intéressés à monter une formation créditée.

*Je me souviens que [dans un] comité de programmation institutionnelle, le conseiller pédagogique de la DFC disait « ce sont les précaires, enseignants dans le programme qui ont travaillé là-dessus, le résultat doit être bon même si le département ne donne pas son avis ou son accord ». (...). Donc, finalement, ils se servent quand même de l'avis du professeur en disant que c'est un professeur [dans un] programme qui a déjà travaillé au département. (Syndicat 2)*

*Parfois, [la DFC] regarde ce que l'on a déjà comme base au régulier. [Par exemple], un professeur [expert dans un domaine au département] connaissait deux professeurs à l'emploi dans la compagnie X et a développé une AEC avec l'aide de ses contacts. Le collègue l'a encouragé. (...) C'est lui qui a vraiment travaillé pour le lancement de cette AEC.*

*Cela veut aussi dire que ce n'est pas du tout le département qui s'est impliqué, mais le professeur tout seul. (Syndicat 9)*

*Je ne suis pas mandatée par le département [pour élaborer une AEC], c'est pour cela que j'ai dit que j'étais mal à l'aise. Quand j'ai été libérée, c'était comme si [le secteur du] jour m'avait libérée et, à ce moment-là, [la DFC] a offert une libération au département. À un moment donné, je me suis dit « c'est moi qui a développé ce projet-là ». J'étais à temps partiel, cela a bien adonné. Cela n'a pas vraiment passé par le département parce que j'étais à temps partiel, la tâche d'enseignement l'était peut-être mais non le projet d'AEC. Par la suite, [l'assemblée départementale] a considéré que je n'étais pas libérée pour le département. C'est un autre professeur qui a été libéré par le Service de la formation continue, et [l'attitude était] « débrouille-toi avec ton contrat ». C'est bien compliqué parce que les départements, c'est comme dans l'absolu. C'est beau, ils te soutiennent mais dans le fond, c'est faux. Il n'y a pas de lien, de soutien de la part du département. (Syndicat 6)*

## **§ Les modalités d'élaboration du contenu**

Dans le point précédent, la mise en chantier de l'AEC est présentée selon l'existence ou non d'un programme souche dans le cégep. Le discours enseignant introduit toutefois différentes modalités que sont la construction complète d'une nouvelle AEC, le « bricolage » d'une AEC sur la base d'un programme souche du secteur régulier, ou encore l'adaptation d'une AEC en provenance fréquemment d'un autre cégep. Ces trois modalités sont habituellement évoquées de front par les enseignants, mais traitées séparément ici pour fin d'analyse.

### *La construction complète d'une AEC*

Cette modalité présente un double cas de figure. Dans le premier cas de figure, l'AEC est issue d'une analyse des besoins de formation auprès d'entreprises locales ou régionales, qu'il y ait ou non un programme souche dans le collège. Dans ces AEC, le contenu est spécifique et cette formation est décrite souvent comme étant « pointue », « spécialisée » ou « sur mesure », tel que vu antérieurement. Les enseignants réfèrent plutôt ici aux changements technologiques et organisationnels dans les entreprises, ces AEC représentant alors une mise à jour des connaissances ou un perfectionnement qui les rend différentes et complémentaires aux DEC existants.

*C'est souvent des AEC de mise à jour des connaissances ou d'introduction [aux] nouvelles technologies [face à] des changements technologiques dans certains secteurs, des technologies de pointe qui ne sont pas couvertes dans les DEC ou à peine abordées. Et l'AEC va s'adresser à cette clientèle, souvent une population qui a un DEC ou qui a une expérience de travail ou une formation assez poussée. C'est le cas, par exemple, de la multiplication de cours d'AEC dans le domaine de la programmation Web qui se donne un peu partout dans les collèges. Cela va plus loin que ce qui est enseigné dans le DEC. (Syndicat 10)*

*Dans le cas [d'une spécialité], la demande est venue de l'extérieur. (...) On a créé l'AEC à partir de l'analyse de situation de travail et on a fait des « feed-back » là-dessus et des plans cadre. Au tout début, [l'AEC] était donnée à un comité de programme ou à un groupe, et finalement à un département qui l'a pris en main. (...) Dans un autre cas, on a fait une AEC [dans un secteur], mais une spécialité bien précise (...). Il y a quelques cours [de cette spécialité] dans le DEC, mais on a fait une affaire pointue dans l'AEC car la demande était là et l'expertise était à l'intérieur du collège. (Syndicat 13)*

*(...) Effectivement depuis deux ans, beaucoup de contacts se font auprès des enseignants du secteur régulier pour mettre sur pied des formations courtes, c'est-à-dire des formations complémentaires [au DEC]. Un exemple [avec] quelqu'un qui a un DEC en informatique et qui voudrait se spécialiser en réseautique. Ne pourrait-on pas avoir une formation courte de x heures pour que celui-ci (...) puisse se spécialiser en quelque chose d'autre, que ce soit en réseautique ou peu importe le domaine ? De ce type d'AEC, j'en vois passer [à la CE] beaucoup plus. (Syndicat 3)*

*Certainement que les employeurs ont changé aussi leur approche, leur manière de gérer leur entreprise, ce qui fait en sorte qu'ils sont venus chercher [des AEC] suite à l'évolution de la technologie, à l'évolution des concepts [sur les modes de gestion du personnel] ou par rapport à des demandes très pointues, genre AEC en informatique. Ce sont donc des AEC sur mesure pour répondre à une entreprise spécifique. (Syndicat 12)*

*En principe, il y a une analyse de situation de travail qui est faite. À ce moment-là, il y a ce qu'on appelle des objectifs et des standards qui sont créés et à partir [desquels] on détermine un certain nombre d'heures, ou de compétences qui doivent être atteintes. Maintenant, c'est la façon de faire dans le collège. Le développement [d'AEC] doit se faire par compétences, (...) on détermine un certain nombre d'heures de formation et on découpe cela en cours après, etc. Je voulais dire que c'est hautement adaptable. (Syndicat 8)*

Dans le second cas de figure, il existe un DEC au régulier mais l'AEC tend à s'en démarquer de façon explicite. Le principal motif invoqué le plus souvent est la différenciation de l'AEC du DEC afin de ne pas nuire au programme du régulier, ne pas « tuer le DEC » comme disait un enseignant. Cependant, d'autres motifs se greffent à celui-ci. Il peut s'agir d'éviter un surplus de finissants sur des marchés restreints du travail dans certaines régions qui rendrait difficile le placement des finissants du DEC et entraînerait un exode éventuel de la main-d'œuvre. Il peut s'agir de faire valoir le caractère « à la fine pointe de l'industrie » de l'AEC par rapport au DEC afin d'attirer une clientèle différente du secteur régulier, ou encore d'établir un avantage explicitement compétitif de l'AEC quant au DEC du réseau en « vendant » de meilleures possibilités d'emploi.

*C'est sûr qu'au niveau de l'enseignement régulier, il y a toujours eu des pressions auprès de la Formation continue. On leur dit : « Ne partez pas une AEC qui correspond à un DEC parce que vous vous [le cégep] tirez dans le pied d'une certaine façon ». Si les gens de l'AEC se trouvent un emploi, cela veut dire que ceux de la formation régulière vont moins se placer ou vont être obligés d'aller à l'extérieur parce qu'il y a suffisamment de diplômés dans la région pour suffire à la tâche. (Syndicat 3)*

*J'ai l'impression qu'au niveau du marketing, ils [le cégep] veulent vendre des AEC qui ne ressemblent pas aux DEC, quelque chose de spécifiquement différent du DEC pour que l'on puisse dire « c'est nouveau, c'est ciblé, c'est moderne, c'est 'up to date' ». Si l'AEC ressemblait trop au DEC, la clientèle serait peut-être moins intéressée. Donc, il n'y a pas vraiment de lien. (...) Il est sûr qu'il y a des éléments en commun, mais l'AEC n'est pas « le miroir » du DEC, (...) [la question étant] « est-ce que tu [le cégep] vas tuer ton DEC si tu lances l'AEC ? ». (Syndicat 9)*

*On vient de développer une [AEC réseau] et cela fonctionne bien. La codification demeure d'un collège à l'autre, le contenu est très pointu et on laisse de plus en plus tomber la formation générale. Par contre, le consortium a demandé que cela n'ait pas d'impact sur la clientèle régulière. Les cours produits sont très différents des cours du régulier. Ce sont les mêmes compétences mais pas les mêmes cours. (Syndicat 1)*



### Le bricolage d'une AEC

Cette modalité existe sur la base de l'existence d'un programme souche du secteur régulier dans le cégeps où, selon l'expression habituelle, l'AEC est élaborée selon « *la méthode du copier – coller* ». Le département ou la DFC y a recours lorsque le programme a été révisé à partir de l'approche par compétences. Sinon, l'AEC est construite à partir de l'analyse des besoins de formation telle que vue plus haut. « *La méthode du copier – coller* » représente, certes, un raccourci. Or, son utilisation n'a pas forcément une connotation négative car les représentations sont modulées d'après les façons de faire. Par exemple, un « *copier – coller* » qui complexifie indûment le contenu va ressortir comme une tentative de « *résoudre la quadrature du cercle* », alors que s'il sert de voie de contournement du département par la DFC, il va semer le doute sur la qualité de la formation. Autrement, « *la méthode du copier – coller* » n'est pas dénoncée et apparaît même comme la procédure qui permet au département d'assurer un certain contrôle sur le contenu lors de l'élaboration de l'AEC.

*Si un DEC est déjà existant, on va directement chercher les compétences du DEC et on les traduit en AEC. De façon directe, on coupe, on fait du « copier – coller » en essayant souvent de résoudre la quadrature du cercle. Parfois, on veut qu'un enseignant donne des notions dans différentes techniques à la fois. Tout cela intégré dans une même compétence générale où il y aurait quelque chose qui serait associée à la formation spécifique. Mais, grosso modo, pour ce qu'on a vu passer au collège, c'est directement emprunté au DEC. (Syndicat 12)*

*Lorsqu'il existe un DEC au régulier versus une AEC, je dirais qu'en terme de contenu, c'est beaucoup du « copier – coller » réduit à cause du nombre d'heures. S'il n'y a pas de DEC, ils [la DFC] vont plus travailler avec les éventuels employeurs ou les éventuels demandeurs de formation pour savoir ce qu'ils doivent mettre en termes de contenu. Cela ne veut pas dire qu'ils ne se font pas venir des copies ou des plans de cours d'autres collèges, parce que tout ce monde-là [les responsables et conseillers de la DFC] se parle. (Syndicat 11)*

*Si le DEC existe déjà et qu'il a été révisé dans l'approche par compétences, on [le département] fait du « copier – coller ». S'il n'a pas été révisé, on va s'en remettre au département et on va faire des plans cadre par compétences (...). Même si le DEC apparenté n'est pas révisé selon cette approche et qu'on veut développer une AEC dans ce domaine, on va essayer de construire, de trafiquer le contenu actuel pertinent dans un contexte d'approche par compétences, on va générer les compétences. Normalement, c'est l'analyse de situation de travail qui devrait mener à cela. (Syndicat 13)*

*[La définition du contenu d'une AEC] se fait beaucoup par le professeur qu'ils [la DFC] vont trouver pour donner la formation, et cette personne-là cherche. C'est sûr qu'ils prennent des numéros de cours des programmes réguliers avec des énoncés d'objectifs et de compétences du régulier. Là, ils essaient de traduire [en fonction de] la commande qui leur est donnée par l'entreprise. (Syndicat 3)*

### L'adaptation d'une AEC

Cette modalité est basée sur une AEC pré-existante dans deux cas de figure, soit parce qu'elle provient d'un autre collège ou d'une AEC dite « ministérielle », soit parce qu'elle est construite à partir d'un DEC implanté au collège mais non révisé selon l'approche par compétences.

Dans le premier cas de figure, la DFC adapte le contenu de l'AEC en fonction de la région lorsque le cégep achète l'AEC d'un autre collège ou lorsqu'elle est produite en partenariat à la suite d'un consortium inter-collégial, tel que vu plus haut dans la construction complète d'une

AEC. Les enseignants déplorent ici le fait que le département et la Commission des études n'ont pas de prise réelle sur la structuration de l'AEC et même, parfois, sur le contenu des plans de cours car la DFC n'ajoute que la « couleur locale » au contenu de l'AEC. Par ailleurs, peu évoquée mais non isolée sans doute dans le réseau des cégeps, une autre stratégie consiste à s'inspirer des AEC ministérielles et même d'AEC d'autres établissements collégiaux pour construire une « nouvelle AEC »<sup>149</sup>.

*[Quand les AEC sont présentées à la CE], on est amené à les accepter. Souvent, ce sont des AEC qui ont déjà été structurées dans un autre collège [qui] les vend. Donc, tous les plans de cours sont établis et le collège qui achète la marchandise n'a plus qu'à trouver les professeurs pour donner le programme. (Syndicat 15)*

*S'il n'existe pas de DEC, soit il s'agit de quelqu'un qui était embauché spécifiquement pour monter une AEC, soit [le collège] va piger dans une AEC offerte par un autre collège. C'est arrivé qu'il y ait de telles ententes [entre collèges]. (...) Il faut dire aussi que le collège essaie de donner une couleur locale à ses AEC, mais généralement 80 % du contenu est emprunté directement d'une AEC déjà existante. (Syndicat 12)*

*Il existe déjà sur le site du MEQ toute une série d'offres. Cela fait que, souvent avant de démarrer l'élaboration d'une AEC, ils [la DFC] vont regarder sur ce site. [S'il y en a une qui correspond], peut-être l'adapter un peu pour satisfaire aux besoins régionaux. Le point de départ, c'est vraiment ce qu'il y a sur le site du ministère. (Syndicat 15)*

Dans le deuxième cas de figure, le collège procède à l'adaptation de ses propres AEC, soit parce qu'elles n'ont pas été élaborées « par compétence », soit pour les mettre à jour. Dans un syndicat, par exemple, un enseignant expose comment le cégep « a traduit » par compétences les anciennes AEC à la demande du MEQ, opération qui doit avoir été généralisée dans le réseau afin d'adapter les AEC restantes selon l'approche par compétences. Un autre raconte comment la DFC de son collège a procédé à l'adaptation de l'ensemble de ses AEC en s'appuyant sur le guide produit par le MEQ. Une autre décrit le travail d'enseignantes pour transformer une AEC existante « par compétences », sans que ce travail soit vraiment rémunéré. Dans ce cas, même financé par le MEQ, il a fallu une bataille syndicale pour que le cégep accepte de dédommager rétroactivement les enseignantes. Ces exemples illustrent tout le travail d'adaptation engendré par le passage à l'approche par compétences dans les cégeps, réalisé souvent par des enseignants peu rémunérés. À maintes reprises d'ailleurs, comme on l'a vu, le discours enseignant fait état du travail « *bénévole* » des enseignants dans l'élaboration des AEC.

*Le ministère a obligé, pour janvier 2003, que toutes les anciennes AEC soient traduites en AEC par compétences. Cela entraîne souvent le changement du numéro de programme. Le MEQ donne le numéro d'accréditation dont le cégep a besoin, mais c'est la seule intervention que je vois (...) dans le développement des AEC. (Syndicat 12)*

*Lorsque j'ai commencé à enseigner au cégep, [la DFC] essayait de suivre les objectifs de cours (...) définis dans un document du MEQ [qui s'intitulait] « Cahier d'enseignement collégial ». [Aujourd'hui], le nouveau document s'appelle « Corpus de compétences ». La responsabilité de formuler et mettre à jour les compétences incombe maintenant aux cégeps et non plus au MEQ. Cet été, le collège a mis à jour tous les objectifs des cinq programmes [de la Formation continue]. (Syndicat 9)*

---

<sup>149</sup> Suite à la révision de la réglementation de 1997, le MEQ a même adopté des règles budgétaires qui permettaient d'accorder un financement aux cégeps qui déposaient des projets d'« adaptation » d'AEC existantes en provenance du ministère ou du réseau.

*Les enseignants de mon département, qui sont à la formation continue, (...) ont vu arriver le DEC par compétences. La coordonnatrice pédagogique a dit « ce serait bien qu'on ait une AEC par compétences, le plus [possible] lié au DEC ». (...) Alors, pour transformer l'AEC en compétences, ces enseignants ont travaillé un nombre incalculable d'heures [pour] refaire les cours et transformer complètement l'AEC avec un magnifique résultat. J'en ai payé, c'est sûr. Un soir, j'ai eu à me rendre au CA. On annonçait qu'on avait obtenu un financement assez important du MEQ (...), directement relié au fait qu'on avait transformé l'AEC par compétences. (...) C'est en allant en comité des relations de travail et en parlant très haut et fort au CA qu'on a obtenu un dédommagement rétroactif. (Syndicat 5)*

## § L'utilisation des plans de cours du régulier

À plusieurs reprises, il a été question de l'utilisation des plans de cours du régulier par les enseignants de la FC. Cet aspect diffère de l'établissement des plans cadres qui sont spécifiques à l'élaboration du contenu des AEC. Habituellement, l'enseignant doit produire son plan de cours quand l'AEC démarre, mais ce n'est pas toujours le cas, à l'exception de l'utilisation des plans de cours d'une AEC déjà offerte au cégep ou d'une AEC achetée d'un autre collège.

Les enseignants sont d'avis que le secteur régulier contribue une fois de plus, qu'il le veuille ou non, à la production du contenu de l'AEC par l'utilisation faite de leurs plans de cours, même s'ils reconnaissent que ceux-ci appartiennent au cégep. Deux cas de figure concernent cette question.

Dans le premier cas de figure, la DFC ou les enseignants de la FC vont utiliser les plans de cours du régulier sans nécessairement demander l'autorisation de l'enseignant, d'autant plus si la DFC ne collabore pas avec le département lors de la mise en chantier d'une AEC. Déposés obligatoirement à la Direction des études, ces plans de cours représentent ainsi une banque de contenus à la disposition de la DFC. Comme le précisait un enseignant, un plan de cours dépasse les seuls énoncés de compétences et les standards de performance car il comprend aussi l'échéancier, les travaux, les barèmes de correction, la bibliographie, etc. Cela fait dire aux enseignants que, de cette façon, ils collaborent encore de façon « *bénévole* » au développement des AEC.

*Les départements ne sont pas tellement consultés quand on développe une AEC, ils [la DFC] se suffisent à eux-mêmes. Par contre, lorsqu'ils ont besoin de plans de cours, ils viennent piger dans nos plans de cours alors que l'inverse ne se fait pas. En ce moment, on [la DFC] est en train de monter tous les cours par compétences pour les nouveaux programmes. On sait très bien que les enseignants de la Formation continue vont venir chercher les plans de cours qui appartiennent au collège en fait. (Syndicat 12)*

*On est obligé de fournir nos plans de cours au départ, ces plans sont publics. Or, ce n'est pas compliqué [pour un enseignant de la DFC] d'aller chercher la copie du plan de cours que tu donnes à l'éducation régulière et de s'en servir par la suite. Là aussi, il faut voir dans quel contexte nos plans de cours sont faits. Aujourd'hui, il faut compter 25 à 26 pages de plan de cours. Tu y trouves les travaux, les barèmes de correction, tout y est, (...) parce que les plans de cours [précisent] à peu près tout ce que tu as à faire. Donc par là, on collabore. (Syndicat 3)*

*On a accès à tes plans de cours, à ta bibliographie sans ton autorisation. Quand on [la DFC] t'approche pour te demander des informations sur ton plan de cours, ton recueil de textes, c'est sûr que tu ne refuses pas mais ce n'est pas toujours approprié. (...) Et ils ne sont pas*

*toujours minutieux sur la façon de faire. Je me suis vue travailler avec une professeure dans une AEC et elle est partie avec mon plan de cours. Je trouvais que cela n'avait pas de sens. En fin de semaine et le dimanche soir, j'ai travaillé avec elle sur le plan pour un cours qui allait se donner le lundi matin. (Syndicat 2)*

Dans le deuxième cas de figure, il y a des échanges ou une collaboration entre enseignants du régulier et de la FC dans l'utilisation des plans de cours produits dans le cadre du programme de DEC. Les enseignants insistent sur le caractère volontaire de cette collaboration et sur la précarité d'emploi de plusieurs enseignants dans les AEC qui font la navette entre les deux secteurs pour compléter leur tâche avant d'être intégrés au département par leur passage éventuel au régulier. En agissant de la sorte, les enseignants sont conscients de contribuer une fois de plus à l'amélioration de l'enseignement à la FC du collège.

*Ce qui aide les AEC, c'est qu'il y a des gens au régulier qui décident de partager et de travailler avec des enseignants aux adultes, soit qu'ils les connaissent, soit qu'ils se disent qu'ils vont se retrouver éventuellement dans la même équipe que nous; donc, aussi bien les aider un peu. C'est assez fréquent que, par exemple, le ou les derniers non permanents du département au régulier complètent leur travail aux adultes. Ce sont des gens qui enseignent aux deux secteurs en même temps et la collaboration s'installe un peu plus facilement. (Syndicat 11)*

*Ce qui est arrivé souvent, c'est un professeur qui était déjà au collège mais qui avait de la difficulté à compléter sa tâche, à qui il manquait des cours pour compléter son temps plein. À d'autres reprises, c'était des enseignants du secondaire qui acceptaient de venir donner des cours au collège mais il arrivait, bien souvent, qu'on finissait par [leur] passer un gros cartable de cours avec tout ce qu'il y avait dedans. Après, on s'aperçoit que ce n'est plus de l'adaptation. (...) Pourquoi ne viennent-ils [la DFC] pas au régulier si on [les enseignants] les fait fonctionner de cette manière-là, si on [la DFC] prend les préparations déjà faites [au régulier] ? (Syndicat 3)*

## § L'approche par compétences

Malgré les pratiques relatives à « *la méthode du copier – coller* », où département et DFC utilisent le contenu des DEC révisés selon l'approche par compétences, certains participants ont fait remarqué que cette approche vient modifier considérablement les pratiques antérieures où les AEC étaient construites à même les cours crédités du programme de DEC en empruntant objectifs, contenu et numéro du cours. En effet, avec la nouvelle approche par compétences, la DFC peut élaborer une AEC sur la base des standards et des compétences d'un programme donné ou même construire entièrement une nouvelle AEC à partir d'une analyse spécifique des besoins de formation.

En fait, les nombreux emprunts aux programmes de DEC et au travail des enseignants du régulier montrent que les liens entre les AEC et les DEC sont encore fort étroits. Mais, en bout de piste, la mise en œuvre de l'approche par compétences qui est conjuguée à la réforme autorisant la création locale d'AEC viennent ouvrir la porte à un développement séparé du secteur de la FC à l'intérieur du cégep, c'est-à-dire un fonctionnement indépendant de l'expertise départementale et du régulier en général. À plusieurs reprises, les enseignants ont fait référence à cette idée de « *deux mondes séparés* », à ce cloisonnement entre les secteurs régulier et de la FC qui s'accroissent dans plusieurs cégeps.

*Avant, ils [la DFC] devaient donner des cours crédités, les mêmes numéros qu'au régulier, ils faisaient une AEC avec ces cours. Ils prenaient le DEC, des morceaux du DEC, ils*

*faisaient une AEC avec cela. Là, on [les enseignants] avait un certain contrôle avec le plan de cours, les contenus et, à la limite, les notes de cours. Maintenant, ce n'est plus le cas. Ils ont leurs compétences, ils mettent les heures qu'ils veulent là-dedans, leurs numéros de cours. Ils sont complètement isolés par rapport au département et à l'enseignement régulier. Cela fait comme deux mondes à part. (Syndicat 2)*

*On [la DFC] a éliminé, dans un premier temps, les professeurs de la consultation. C'est comme si la DFC disait « nous, on va aller consulter l'entreprise, puis on va vous dire : voici les compétences standards. Maintenant, on va vous demander de les réaliser ». On [les enseignants] n'a pas un mot à dire sur la nature des compétences qu'on va avoir à développer. On n'a pas été consulté sur les compétences, mais seulement sur le processus de développement des cours et des programmes [après l'identification des compétences]. Les compétences, non. (Syndicat 7)*

Toutefois, induite par l'approche par compétences, la nouvelle dynamique d'élaboration des contenus dans les AEC amène les départements et les syndicats locaux à accroître leur vigilance face au développement des AEC, au regard de la culture et des pratiques syndicales dans le cégep. Toutefois, les attitudes diffèrent quant à l'établissement de ponts entre les AEC et les programmes de DEC. Dans un cas, une parenté entre l'AEC et le DEC est recherchée pour le maintien du lien entre le département et le secteur de la FC ; dans l'autre, à l'inverse, un « *travail de concordance* » entre les AEC et les programmes de DEC retient l'attention pour le maintien de « *choses différentes* » tout en sachant que les passerelles entre les deux secteurs sont peu réalistes. Aussi distinctes l'une que l'autre, ces pratiques locales visent néanmoins à éviter que les AEC menacent les programmes de DEC.

*Ils [la DFC] font beaucoup appel au comité de programme, au travail bénévole des enseignants dans beaucoup de cas, pour arriver à monter une AEC qui soit le plus près possible de la réalité d'un programme au régulier. Il est important de le dire, dans certains collèges, ils [les enseignants] ne sont pas aussi vigilants que nous. Nous sommes assez organisés pour dire « les AEC doivent ressembler à ce qui se donne au régulier ». Il doit y avoir un lien entre le département qui offre le DEC au régulier et l'AEC qui se donne à la Formation continue. (Syndicat 5)*

*Avant la réécriture des programmes par compétences, et même dans les premières écritures de programme, cela ne marchait pas [le passage d'une AEC au DEC]. Maintenant, même à la Formation continue, il y a un travail de concordance qui est fait pour permettre ce passage quand ils réécrivent un programme. Cela serait plus facile, par exemple, à quelqu'un inscrit dans une AEC de transférer au DEC après. Il y a (...) une petite lumière qui s'est allumée. On [les enseignants] a dit « il faudrait peut-être faire attention ». Au cégep il y a cinq ans, si je reprends l'exemple en informatique, aucun cours donné par la Formation continue, même s'il était crédité dans le cadre d'une AEC, n'avait le même contenu ni le même numéro de cours qu'au régulier, afin d'être sûr qu'il s'agissait de deux choses complètement différentes. Mais depuis 1998-2000, quand ils réécrivent les nouveaux programmes, il y a un travail [de concordance] à ce niveau-là. (Syndicat 11)*

## **§ La formation générale et la formation de base**

Depuis la fin des années 1980, la fermeture des DEC généraux et techniques à l'éducation des adultes a été l'un des traits marquants de l'évolution de la FC dans les cégeps. Les collèges ont privilégié les formations de courte durée au même moment, tels les Diplômes de perfectionnement d'études collégiales, les Certificats d'études collégiales et les Attestations d'études collégiales. En outre, le financement, dont celui en provenance du MEQ, a favorisé l'abandon de l'offre de formation générale hors programme et le développement accru de

formations techniques. Au milieu des années 1990, les AEC demeuraient pratiquement la seule porte d'entrée vers la FC dans les cégeps. À différents moments, les enseignants font état du recul, sinon de la disparition, de la formation générale et de la formation de base (fondamentale<sup>150</sup>) dans l'obtention d'une attestation d'études collégiales.

La formation générale est absente des AEC. Ce constat revient dans toutes les entrevues. Un participant rappelle qu'il était plus facile, à une autre époque, d'introduire des cours de formation générale dans les AEC, du temps où elles étaient construites directement à partir des cours du DEC. Sauf exceptions, sur lesquelles nous reviendrons, elle ne fait plus partie des cursus des AEC depuis le début des années 1990. La vision techniciste des AEC a eu pour effet d'affecter avant tout la formation générale.

*Ce qui est coupé dans les AEC, c'est la formation générale. (Syndicat 1)*

*Il n'y a aucune formation générale dans les AEC. (Syndicat 5)*

*Oui, mais c'est plus dans les domaines que l'on appelle les disciplines contributives. Celles-ci sont en général évacuées des AEC. (Syndicat 10)*

*En général, dans les AEC, il n'y a pas de formation générale. (Syndicat 7)*

*Il n'y a pas de formation fondamentale, pas du tout, pas de cours de français, ni de philosophie, ni d'anglais, etc. Pas de formation complémentaire (...) « savoir étudier, savoir écrire, savoir lire ». C'est évacué. (Syndicat 8)*

*Dans les AEC développées au cégep, c'est seulement de la formation spécifique, il n'y a aucun cours de formation générale fondamentale. (Syndicat 7)*

Plusieurs enseignants déplorent ce « *changement radical* » (Syndicat 1), sans préciser pour autant les cours de formation générale qui devraient se retrouver dans les AEC. Ils désapprouvent ce parti pris des DFC d'évacuer la formation fondamentale, soit les disciplines contributives, des AEC au profit de cours plus strictement techniques et axés sur des préoccupations à court terme, ce qui n'est pas sans conséquence sur la capacité d'apprentissages des étudiants dans certaines formations. Par exemple, le retrait de cours de mathématiques de la formation technique et leur remplacement par des « *mathématiques appliquées* » ont eu pour effet de diminuer le nombre d'enseignants dans cette discipline, d'entraîner des lacunes dans la formation fondamentale des étudiants et de conduire à des difficultés d'apprentissage en cours de la formation.

*[À l'égard de la formation générale], il y a eu un changement radical parce qu'avant, on développait des AEC à partir de blocs de cours du DEC et il y avait des cours de français. On a tendance à laisser tomber les cours de formation générale pour s'en aller de plus en plus vers des spécificités. (Syndicat 1)*

*Des collègues ont vu chuter de façon dramatique leur nombre de professeurs de mathématiques à cause de la disparition des compétences qui étaient [acquises] avant par les disciplines contributives. (...) C'est dommage, parce qu'il y a une lacune du côté de l'éducation fondamentale qui cause des problèmes. Les étudiants ont de la difficulté à apprendre ce qu'ils doivent apprendre parce qu'ils n'ont pas la base suffisante pour y arriver. (...) Dans ce sens, la déréglementation est un problème car elle répond [au fait de dire] « tu*

---

<sup>150</sup> La notion de *formation fondamentale* demeure ambiguë dans le discours enseignant. Parfois, il s'agit d'un équivalent de la « formation générale » alors qu'à d'autres moments, il s'agit de la formation de base nécessaire aux apprentissages plus techniques du programme de DEC.

*viens faire un an d'études en AEC et ensuite, tu te trouves un travail. Pourquoi faire des cours de maths, de philosophie, de littérature ? Tu n'en as pas besoin pour ton futur travail ». (Syndicat 7)*

La formation de base souffre également de « l'approche technique » du contenu des AEC. Les enseignants font remarquer que ce type de formation, axée sur les fonctions de travail, est souvent évacué des AEC pour en réduire le coût. Ainsi, des cours préalables ne sont pas inclus dans l'AEC ou encore des cours de base en physique, en biologie, en informatique, etc. ne s'y retrouvent pas dans ces cursus alors qu'ils sont dans le DEC.

*Dans un autre cégep, j'ai pu voir que l'AEC ne permettait pas d'acquérir toutes les compétences qu'on retrouve au DEC généralement. Il ne leur [aux étudiants] manquait pas seulement la formation générale, mais beaucoup d'autres formations spécifiques, parce que c'était orienté vers une fonction de travail uniquement. (Syndicat 10)*

*Dans un programme en informatique, on développe au maximum la programmation (...) mais [celle-ci] nécessite deux cours préalables, dont le premier est préalable au second. Ces deux cours ne sont pas donnés dans l'AEC. (Syndicat 1)*

*Les AEC se sont bâties un peu sur l'appât du gain. Cela a éliminé complètement les cours contributifs. S'il y avait une possibilité de 14 cours dans une AEC, c'était des cours pratico-pratiques. (Syndicat 5)*

*L'interpénétration, par exemple, qu'il peut y avoir entre les disciplines techniques et les cours plus fondamentaux, physique, biologie, etc., cela dépend des AEC. Il y a des AEC qui sont entièrement techniques ; il y a donc peu de pénétration de ce type de cours dans ces AEC, même s'il peut y en avoir dans le DEC. (Syndicat 10)*

Toutefois, dans certains cas, un ou deux cours de formation générale ou de formation de base demeurent dans le cursus d'une AEC. Ils sont davantage perçus comme étant de la formation de base liée à l'emploi que de la formation générale. Il peut s'agir alors d'un cours de français « appliqué », d'anglais ou de mathématiques par exemple, ou encore de cours reliés aux exigences d'un ordre professionnel ou bien à l'exercice d'une profession, tel un cours de psychologie en éducation spécialisée. Outre l'apport relatif des disciplines contributives traditionnelles, la DFC privilégie de plus en plus l'acquisition de compétences en communication, élément désormais constitutif de l'organisation du travail en entreprise.

*Dans une AEC, [il y a] juste un cours de grammaire. Cela a été décidé au [niveau] provincial, on a ajouté des heures pour (...) insérer un cours de français. Sinon, normalement, il n'y a pas de formation générale. (Syndicat 7)*

*Il existe une AEC (...), offerte par Emploi-Québec, [où] il y a une entente là-dessus [au sujet de] la formation de base, mais c'est surtout parce que l'ordre professionnel l'exigeait. (Syndicat 12)*

*Dans les programmes de techniques humaines, par exemple dans une AEC, il y a des cours de psychologie comme apport plus fondamental. (Syndicat 5)*

*[Dans les AEC], il n'y aura pas de philosophie par exemple. Mais le français et l'anglais, c'est nécessaire, non pas dans l'optique d'une formation générale mais parce que c'est un élément d'emploi. (Syndicat 6)*

*Dans les AEC, ce ne sont que des cours techniques. Il peut y avoir des bases en mathématiques mais, pour nous, cela fait partie de la formation spécifique. (Syndicat 15)*

*L'accent est mis sur la communication, être capable de bien communiquer, savoir s'adresser aux gens, etc. [Mais ce n'est] pas en terme de maîtrise du français. De plus, pour chaque AEC, il y a des cours de psychologie. On fait intervenir un professeur de psychologie pour aider les gens à apprendre à travailler en groupe, en commun, à partager des expériences, etc. (Syndicat 12)*

Pour conclure cet aspect de la réalité des AEC, un participant a soulevé l'enjeu que représente le retrait de la formation générale et de la formation de base des AEC, à savoir la mise en danger des programmes de DEC techniques. En mettant l'accent sur les seuls aspects techniques de la formation, tout en assurant l'employabilité des étudiants, les AEC contribuent à affaiblir et à dévaloriser la formation technique qui se donne au secteur régulier et à menacer les DEC existants.

*Il y a de la compétition entre les AEC et les DEC; on peut déjà en voir l'impact. Si on est capable de faire la démonstration – et on est en train de le faire – que les AEC rendent le service demandé, sans formation générale, sans formation des cours complémentaires, c'est-à-dire des disciplines contributives (...), donc des formations plus courtes, et que ces étudiants sont employables, employés et efficaces, on fait la démonstration que le DEC technique n'a pas sa raison d'être tel qu'il existe. Pourtant, ce n'est pas ce que les employeurs nous disent. Ils nous disent « les finissants d'un DEC technique sont excellents et il faut continuer à leur donner une formation qui leur permette de développer l'autonomie, la créativité, l'esprit de synthèse, etc. ». Les AEC ne permettent pas cela. L'impact est majeur, on est en train de discréditer des DEC avec nos AEC. (Syndicat 13)*

### **Phase 3 – Le processus de consultation formelle**

Le processus de consultation, lié à l'élaboration d'une AEC, se déploie différemment d'un collège à l'autre et peut même varier selon les secteurs à l'intérieur d'un cégep, comme il a été vu jusqu'ici. De plus, l'analyse des besoins de formation auprès des entreprises et les différents scénarios de (non) participation départementale et enseignante lors de la mise en chantier d'une AEC sont autant de processus formels ou informels de consultation qui ont été regardés auparavant. Retenons maintenant l'unique consultation formelle et obligatoire du collège auprès de la Commission des études (CE).

Rappelons, d'abord, que le Règlement des études collégiales oblige les collèges – et la DFC par conséquent – à demander l'avis des membres de la CE sur tout projet d'AEC avant qu'il soit soumis pour adoption au Conseil d'administration (CA). La direction du cégep est appelée à considérer ainsi l'avis de la Commission où les représentants du syndicat enseignant sont majoritaires. En principe, si un projet d'AEC est jugé insatisfaisant ou incomplet, la direction et la DFC doivent renoncer à aller de l'avant avec l'AEC, mais ce n'est pas toujours le cas.

Dans la réalité, de manière générale, le processus de consultation de la CE se modèle aux divers scénarios et cas de figure identifiés jusqu'à présent. Dans les cégeps où les départements participent à la conception et la construction d'une AEC, les échanges à la CE sont fructueux et l'avis de la CE généralement pris en considération. Dans ceux où la DFC instrumentalise les départements ou les ignore, la consultation de la CE est plutôt une opération formelle et un avis défavorable n'empêche pas le cégep de faire adopter le projet par le CA. L'illustration de ces deux cas de figure cerne la diversité des situations locales.



Dans un premier cas de figure, les enseignants font valoir le rôle déterminant de la CE dans l'ouverture d'une AEC. Elle est non seulement un lieu de consultation, mais également un lieu de concertation et d'analyse de la qualité de l'AEC. La CE joue alors un rôle majeur qui ne peut être fait par le CA. Dans un cas, tout au moins, la CE est pratiquement le lieu de décision quant à l'acceptation d'un projet d'AEC, au point où la direction du cégep ne va pas à l'encontre de ses avis défavorables. La CE travaille ici étroitement avec les départements, même si la vigilance syndicale est toujours de mise.

*Il n'y a pas beaucoup d'AEC qui passent au CA dans notre collège. Le CA n'est pas vraiment un lieu de concertation, [alors que c'est le cas pour] la CE. À la CE, c'est un avis qui est donné sur le projet. Au CA, on entérine le projet de formation. Il est plutôt rare que cela [le processus de consultation] se rende jusque là [au CA]. Ici, au cégep, la consultation s'arrête à la CE qui doit donner son accord plus que son avis. Cela ne va pas plus loin que cela dans certains cas [quand l'avis est défavorable]. (Syndicat 13)*

*Une fois que le dossier est monté, il doit passer à la CE où siègent entre autres 13 professeurs nommés par le syndicat. C'est très important car les professeurs y sont majoritaires par une voix. Lorsque le syndicat sent qu'il y a des problèmes dans une AEC, de drôles de tractations qui se sont faites – toujours en pensant à des professeurs de départements qui ont travaillé ce dossier et ont pu voir certaines anomalies ou faire des recommandations qui n'ont pas été suivies, cela arrive parfois –, et quand le projet arrive à la CE, c'est sûr qu'on [les enseignants] a un travail à faire en posant des questions. Quand on pense que l'AEC a du bon sens, alors on fait la recommandation au CA et le CA dit oui. C'est juste un jeu de bras. En fait, cela nous dit simplement qu'il ne faut pas se fier au CA pour approuver la qualité d'une AEC. (Syndicat 5)*

Dans le second cas de figure, où les enseignants ont fait état souvent de tensions entre la DFC et les départements dans l'élaboration d'AEC, le collège et la DFC cherchent surtout à instrumentaliser la CE, à défaut de pouvoir l'ignorer. Ainsi, avant même que le projet ne soit soumis à la CE et au CA, il arrive que le cégep affiche parfois son offre d'AEC et aille même jusqu'à diffuser sa publicité dans les médias. Même si les membres de la CE donne un avis défavorable, le collège présente le projet au CA pour adoption malgré tout. Néanmoins, comme il a été vu plus haut, la DFC consulte les enseignants du secteur régulier lorsqu'elle rencontre des problèmes.

*[Concernant les AEC], c'est un climat défavorable. Ne serait-ce qu'à la CE, quand on [la DFC] nous les présente pour acceptation, souvent elles se donnent déjà. On a l'impression que c'est une consultation bidon parce qu'au fond, si le cours se donne déjà, je ne vois pas pourquoi on [la CE] l'entérine. Souvent, l'affichage a déjà été fait et le groupe a déjà démarré. (Syndicat 15)*

*[En ce qui concerne une AEC], la CE s'est prononcée contre. Mais ils [la direction du cégep] l'ont présentée quand même au CA, et s'est passé, l'AEC a démarré. À chaque fois qu'il y a des plans cadre [d'une AEC ayant des lacunes] qui sont présentés à la CE, [où] les professeurs sont majoritaires, ils sont rejetés. Ils sont quand même présentés au CA, qui les adopte (...) et carrément contre l'avis du département aussi. (Syndicat 2)*

Par ailleurs, des enseignants ont mis l'accent sur des points particuliers concernant le processus de consultation de la CE, entre autres le manque de temps dans l'étude des projets d'AEC, la difficulté de soutenir le rythme accéléré d'étude au regard du nombre élevé de projets soumis, l'absence de ressources et parfois, la faiblesse de l'expertise des membres de la CE pour un regard critique et étayé des projets d'AEC. Ou alors, si les membres de la CE peuvent intervenir facilement sur ces projets, le rythme effréné et la volonté de la DFC de faire adopter rapidement

des projets d'AEC, au nom de la recherche de financement, ne favorisent guère l'étude approfondie et l'adoption d'avis éclairés.

*Ici, au collège, il y a toujours un examen, à la CE de toutes les AEC. On voit passer toutes les AEC, toute l'offre de services. Généralement, on en discute, on commente abondamment les AEC, on peut intervenir facilement. Mais les autres [la DFC] fonctionnent évidemment à un rythme assez infernal, pas facile à soutenir à la CE, car analyser des AEC en termes de compétences, de grille de programme, etc., cela demande un bon bagage de connaissance et d'expérience dans ces dossiers-là. D'autre part, en ce moment à la DFC, c'est la folie. Ils veulent normalement avoir un panier de services très complet. L'une des dernières AEC que l'on ait vu passer à la CE devait démarrer rapidement, mais le financement d'Emploi-Québec n'est pas venu à temps. Alors, on reste vigilant quand on nous dit qu'il faut faire vite pour le démarrage d'une AEC dans les semaines à venir. (Syndicat 12)*

*Quand le projet [d'une AEC] arrive à la CE et que l'on pose des questions là-dessus, personnellement, je n'ai aucune idée de ce dont on parle parce que je n'ai pas eu le temps de le lire. En plus, c'est souvent une AEC qui ne me concerne pas. Par exemple, si tu m'envoies une AEC [dans un secteur très éloigné du mien], tu peux écrire n'importe quoi, je ne verrai absolument rien. En n'ayant pas de ressources, parce que c'est important pour développer une AEC, il n'y en a pas, il y a une personne ou un groupe bien restreint. Donc, dès que tu es consulté sur cette AEC, qu'est-ce que tu peux donner comme avis ? Tu te prononces seulement sur les grandes lignes. (Syndicat 8)*

Pour contrer la pression d'une consultation de dernière minute en provenance de la DFC et pour mieux encadrer le processus général de la consultation de la CE, certains syndicats ont mené des batailles pour obliger le collège à se doter d'une politique visant la présentation des projets à la CE dont ceux des AEC, notamment en ce qui a trait aux procédures à suivre, au temps nécessaire à l'étude des dossiers, et à l'embauche des enseignants.

*La politique, c'est de dire que l'on [la DFC] ne nous [la CE] amène plus un projet d'AEC à la dernière minute, qu'on nous annonce suffisamment à l'avance l'intention de faire une AEC dans tel domaine. Qu'ils [la DFC] nous [la CE] annoncent les grandes lignes pour qu'on [les enseignants] ait le temps de regarder à l'intérieur du collège s'il y a des professeurs qui peuvent donner l'AEC, avant de se tourner vers l'extérieur. (Syndicat 6)*

*L'émergence [d'une AEC], c'est la même chose [qu'avant l'adoption de la politique]. Mais pour en produire une maintenant, ils [la DFC] sont obligés de nous [la CE] arriver avec une démarche qui n'est plus empirique, mais dont le projet est supporté par une analyse de situation de travail, un besoin identifié, une clientèle potentielle, des préalables requis et le type de cours à développer. Puis, ils [la DFC] vont devoir nous présenter ce projet en CE. Ce n'était pas le cas avant. (...) Mais le problème actuellement, par rapport aux AEC, c'est qu'on [la CE] n'a pas toujours, même rarement, des résolutions départementales en appui à ce développement d'AEC. (Syndicat 13)*

## ► LE FINANCEMENT PUBLIC ET PRIVÉ DES AEC

Cette question sur le financement des AEC sous-tend le soutien financier au démarrage, les sources de revenus, les modalités d'achat de formation, etc. L'analyse permet d'identifier trois représentations sociales dans le discours enseignant sur cette question. Dans la première, les participants reviennent sur « l'approche entreprise » qui anime de plus en plus les activités des DFC dans les cégeps. Dans la seconde, ils font état de la non transparence des directions de cégep sur le financement des AEC. Dans la troisième, ils pointent davantage la place massive

d'Emploi-Québec aujourd'hui quant aux AEC et déplorent surtout l'occultation de l'apport du secteur régulier dans le financement de leur développement.

### § **La DFC comme « petite entreprise »**

Deux représentations sociales, très prégnantes dans le discours enseignant, ont été dégagées, au début, sur l'évolution de la FC durant les années 1990. Il s'agit de l'émergence d'un marché de la formation et de la course au financement et à la rentabilité. Ces représentations refont surface ici avec la question du financement des AEC.

La FC est souvent décrite par les enseignants comme « *un monde à part* » à l'intérieur du cégep. La DFC y cherche plus ou moins, selon les collèges, la collaboration du secteur régulier. De plus, elle est contrainte non seulement de s'autofinancer, mais aussi de dégager des surplus financiers afin d'atténuer les coupures budgétaires qui ont touché les cégeps. Certains enseignants n'hésitent d'ailleurs pas à dire que le secteur de la FC se présente comme une « *mini-entreprise* » privée à l'intérieur du cégep. La DFC invoque la pression reliée à la compétition entre les cégeps et avec les établissements privés afin de démarrer rapidement des AEC qui, parfois, n'ont pas encore été approuvées par le CA. Dans la plupart des cas, même si celui-ci entérine les résolutions relatives aux AEC, l'esprit du « secteur privé » imprègne de plus en plus la gestion de la FC.

*Ils [le collègue] voudraient fonctionner selon les règles de l'entreprise privée dans le fond. Le service de FC est devenu une mini-entreprise à l'intérieur du collège. C'est géré comme une entreprise privée, on est là pour faire de l'argent. C'est « la vache à lait », c'est avec cela que l'on finance d'autres projets. (...) Il est arrivé que des AEC démarrent avant que le dossier n'ait été soumis au CA à cause de l'urgence de la situation et de la compétitivité avec d'autres collèges, d'autres régions. On [la DFC] nous dit « on n'a pas le choix, il faut démarrer ». Parfois, la publicité est lancée avant même d'être certain de démarrer l'AEC car on [la DFC] veut attirer la clientèle. Une fois la clientèle assurée, un peu captive de leur programme, le financement est négocié. (Syndicat 12)*

*[L'offre des AEC], j'ai l'impression que c'est payant [pour le cégep], que c'est une sorte de « vache à lait » pour le secteur régulier qui reçoit des montants d'argent. Mais la Formation continue doit s'autofinancer avant. (Syndicat 6)*

La représentation de la FC et du développement des AEC comme « *vache à lait* », ou comme outil de financement des cégeps, est évoquée à plusieurs reprises dans le discours enseignant. Cette volonté des cégeps de produire des surplus financiers à la FC ressort, dans la perception générale, comme l'une des conséquences des coupures budgétaires en éducation, entre autres au niveau collégial. Ainsi, les AEC apparaissent comme un moyen d'aller chercher un financement supplémentaire en vue d'équilibrer le budget du cégep.

*[La multiplication des AEC s'explique] parce qu'ils [le gouvernement] ont coupé les budgets des cégeps. Ils les ont étranglés de toutes les façons possibles. Le seul moyen, maintenant pour l'administrateur, d'aller chercher des sommes supplémentaires pour arriver dans son budget, c'est d'ouvrir de tels programmes dans lesquels il peut charger les frais de scolarité, dans lesquels il peut aller chercher du financement supplémentaire, que ce soit à l'éducation permanente ou par le biais des AEC. (Syndicat 7)*

*On sait que les AEC génèrent des surplus budgétaires pour le collège. Pour tout dire, la Formation continue, c'est un service qui fait de l'argent. (Syndicat 11)*

*On ne dit pas qu'ils [le cégep] vivent juste parce qu'il y a des surplus au Service de formation continue mais, en pratique, c'est un sérieux coup de main sur le budget. [Les instituts] ont obligation de dégager des surplus, en plus d'équilibrer leur budget. Leur objectif, ce n'est pas seulement de former les jeunes, de donner de la formation, mais c'est vraiment aussi de rapporter de l'argent. (Syndicat 8)*

Enfin, d'autres pratiques de type « *entreprise privée* » de la part du cégep sont évoquées. Trois exemples traduisent une réalité mal connue, à savoir la vente d'AEC à d'autres collèges, la vente d'AEC « clé en main » à des entreprises privées utilisant leur propre contenu de formation et leurs employés comme enseignants, et la création « *d'entreprises fictives* » et privées par le cégep dont les surplus peuvent être récupérés par le collège et qui semble toucher davantage la vente des formations sur mesure que d'AEC.

*[Certains cégeps] ont déjà une AEC qu'ils ont structurée, qui a été acceptée [par le MEQ] et qu'ils vont vendre. Je ne sais pas combien par exemple. Mais ils la proposent aux autres collèges qui ont l'intention d'offrir une formation semblable. (Syndicat 15)*

*[Le cégep créé une entreprise liée à la formation continue], une entreprise fictive mais qui fonctionne comme une entreprise réelle et associée à d'autres entreprises de même type en Europe. (...) [De même, une autre entreprise dans le domaine de l'informatique] Mais de quelle façon l'argent revient au cégep? Dans quelle proportion? Je n'en sais rien. (Syndicat 12)*

*Certains cégeps ont une succursale, c'est d'ailleurs comme cela que l'on a fini par les appeler. Il y a des collèges qui, non seulement s'ouvrent des PME ailleurs, mais ils ne les ont pas au bord de la rue. (...) Mais il y a des collèges qui gardent cela extrêmement secret. (...) On [les enseignants] n'a pas accès à ce genre d'information. On n'en a aucune idée. (Syndicat 5)*

*Il y a une AEC [dans un secteur], on ajoute tout le temps [le nom de l'entreprise] à celui de l'AEC. Les critères de sélection? Seuls les employés de [l'entreprise] suivent cette formation. Pour certains cours, le plan de cours est fourni par l'entreprise. Dans cette AEC, 90 % des enseignants sont ses employés. C'est juste une manière de passer par l'institution pour avoir le papier [l'AEC], parce que la même formation aurait pu être offerte par l'entreprise à ses employés. (Syndicat 11)*

## **§ Le manque de transparence des collèges**

Dans la mesure où le secteur de la FC est considéré comme une « petite entreprise privée » à l'intérieur du cégep, le manque de transparence financière du collège quant aux AEC refait surface. Cette préoccupation est récurrente dans le discours enseignant sur les AEC, surtout à propos du démarrage et de la mise en chantier des attestations, comme des pratiques de concertation et de partenariat du cégep.

En effet, le collège n'est pas obligé de publier des rapports financiers détaillés sur ses activités de FC quant aux AEC, et encore moins en ce qui touche la formation sur mesure aux entreprises. Le collège et la DFC ont tendance à se comporter, dans les faits, comme une entreprise privée qui invoque la compétition sur le marché et les droits de gérance pour refuser la divulgation de ses « *chiffres* », même si les cégeps sont des institutions publiques. Les informations sur la FC dans les rapports du cégep sont de nature générale, à l'enseigne de ce qui se trouve sur le site Web. Somme toute, « *le financement, c'est la zone grise* » (Syndicat 5).

[Le financement de la formation continue], c'est assez secret. Même les montants que donne Emploi-Québec, on [le cégep] ne veut jamais nous les divulguer. (...) Parce qu'ici, au cégep, l'objectif principal est la rentabilité. On nous dit souvent que l'éducation permanente sert à renflouer les déficits du collège. Je ne sais pas jusqu'à quel point, parce que cela, c'est vraiment « top secret ». (Syndicat 15)

[À propos du financement des AEC et des contrats de formation avec les entreprises], je ne sais pas comment cela marche et on dirait qu'ils [la DFC] font exprès pour ne rien dire à personne. (Syndicat 15)

[Il n'y a pas d'informations détaillées sur les modalités de financement d'une AEC, sauf celles disponibles sur le site Web], tout le reste est « top secret ». Ce que l'on sait, ce sont les chiffres globaux d'une année donnée [à savoir que] l'éducation des adultes a reçu tant d'argent et a généré tant d'argent au collège. (Syndicat 9)

Le collège n'est pas obligé de fournir l'information et cela n'apparaît pas dans les rapports du collège. (...) Le phénomène qu'il faut voir, c'est que l'on [les enseignants] n'a pas tant d'information que cela sur le financement des AEC. En principe, c'est public mais ce n'est pas ventilé. On nous dit « on a fait tant de millions de volumes, tant de millions de profits ou de pertes », c'est tout ce que l'on sait. C'est séparé (...). La formation en entreprise, on a fait tant; les AEC, on en a fait tant; les cours du soir, etc. On ne nous dit pas qu'on a donné des cours de telle AEC à telle ou telle entreprise. On n'a pas ces informations, on les capte en allant chercher des bribes. (Syndicat 13)

Les informations sur l'achat de formation par les entreprises sont encore plus rares à obtenir pour les syndicats enseignants, en comparaison du financement en provenance du MEQ ou d'Emploi-Québec. Les modifications des politiques fédérales et les changements dans les Ententes Canada – Québec, qui renforcent le pouvoir d'achat de formation des entreprises auprès des collèges publics et privés, rendent aussi plus difficile l'accès à l'information quant au financement. Il arrive aussi que les cégeps visent à rentabiliser certaines AEC financées par Emploi-Québec en intégrant, par exemple, des cours dans de nouvelles AEC répondant aux besoins d'entreprises ou en les vendant sous la formule de la formation sur mesure.

Les nouvelles ententes entre le Fédéral et le Provincial [ont] changé toutes les règles. C'est difficile de savoir si telle entreprise achète tant de formations. Chose certaine, il faudrait qu'on le sache maintenant. (...) S'ils [les besoins de formation des entreprises] génèrent une nouvelle attestation, on est au courant de l'achat de formation. Mais si l'attestation est existante, on ne le sait pas. S'ils achètent [de la formation] non créditée, on ne le sait pas non plus. (Syndicat 6)

Quant à l'entreprise, il est difficile de chiffrer et de dire à quelle hauteur cela se situe [l'achat de formation], parce que c'est un volet qui ne passe pas dans nos statuts, qui ne passe pas par les voies habituelles. On ne les voit pas, ces choses-là, à la CE. On peut prendre l'attestation d'études et faire un petit modèle de cela. Par exemple, prendre l'AEC, la spécialiser dans un créneau très pointu, ensuite tirer 5 à 6 cours (...) là-dedans. Les plans cadre sont montés, tout est fait. On connaît le professeur qui donnera le programme et on l'offre à l'entreprise x, qui paie avec le 1 % dédié à la formation en entreprise. Il peut y avoir 8 à 10 personnes là-dessus. Mais on vient de capitaliser par-dessus ce qui a déjà été financé par Emploi-Québec avec cette AEC-là. (Syndicat 13)

## § Les sources de financement des AEC

Malgré le manque d'information des enseignants quant à l'importance, à la ventilation et à l'utilisation des sommes allouées au développement et à la mise en œuvre des AEC, ces

derniers identifient néanmoins cinq sources de financement des AEC. Les deux le plus souvent identifiées proviennent du financement public d'Emploi-Québec et du MEQ. Deux autres sont décrites en termes d'autofinancement, soit les entreprises et les individus. Une dernière, non comptabilisée dans les rapports des cégeps, provient indirectement du secteur régulier et des enseignants des départements. Malgré ses limites, le discours enseignant renvoie tout de même une représentation à la fois diffuse, embryonnaire et fragmentée des informations fournies par le collègue sur le financement des AEC.

*La pression vient des collègues vers les [sources de] financement et non l'inverse. En effet, le fait que ce soit déréglementé [les AEC], tout le monde va chercher le plus qu'il peut (...) là où se trouvent le financement, le MEQ, Emploi-Québec, les entreprises, l'autofinancement. (Syndicat 13)*

### Le financement public, Emploi-Québec et le MEQ

Voilà les deux principales sources de revenus des cégeps au regard du développement d'AEC, même si le discours enseignant fait référence à d'autres sources de financement public à l'occasion, telles les ministères de la Famille et de l'Enfance, de la Santé et des Services sociaux, des Ressources naturelles, etc. Plusieurs aspects sont ciblés ici, à savoir le caractère essentiel de l'achat de formation, notamment d'Emploi-Québec, pour le démarrage de toute AEC, les modalités spécifiques de la contribution financière de l'un et l'autre de ces « bailleurs de fonds », les populations étudiantes visées, quelques éléments stratégiques des cégeps face à ces sources de revenus.

Il y a une réalité propre aux Services de FC, maintes fois commentée. Ces derniers sont tenus de s'autofinancer, à défaut de dégager des surplus visant à atténuer les compressions budgétaires dans les collèges. Cet impératif impose aux cégeps de s'assurer de la garantie de financement de l'AEC avant sa mise en chantier. Il ne fait aucun doute dans la représentation des enseignants que le principal et incontournable acheteur de formation est Emploi-Québec. Si l'organisme gouvernemental est absent au départ, le collègue cherchera ailleurs une source sûre de financement avant le démarrage d'une AEC.

*Ils ne partent pas d'AEC s'ils [la DFC] ne sont pas financés par le MEQ, Emploi-Québec ou n'importe quel autre organisme, parce qu'il y a d'autres organismes qui achètent de la formation (...). Mais la survie d'une AEC n'est pas possible sans le financement d'Emploi-Québec ou d'un organisme équivalent, tel l'organisme X. (Syndicat 8)*

*Parfois il y a des AEC qui arrivent à la CE et au CA. Et là, on dit « cette AEC, même s'il n'y a pas encore de clientèle inscrite, elle est achetée ». Je pense que, dans leur terme, cela veut dire qu'elle est achetée par Emploi-Québec. Ils [la DFC] sont sûrs qu'elle va [démarrer] parce que Emploi-Québec leur a garanti qu'il y avait des besoins. Là, ils sont sûrs qu'ils auront la clientèle pour la partir. (Syndicat 2)*

*La plupart du temps, je dirais à 95 %, ce sont des AEC commandées par Emploi-Québec. Donc, on ne demande même plus les montants, c'est « top secret ». Comment c'est rémunéré, c'est la même chose (...) Quand il y a un besoin dans le milieu, ils vont essayer de partir une AEC quand ce n'est pas Emploi-Québec. Parfois, cela vient carrément d'Emploi-Québec. (Syndicat 15)*

*Comme tout leur budget doit s'autofinancer, ils sont très dépendants. Ils doivent toujours s'assurer du nombre de formations qui va être acheté par Emploi-Québec. En ce moment, le marché est très serré parce que Emploi-Québec a annoncé qu'il y aurait moitié moins*

*d'argent dans la région. C'est très compliqué pour le collège d'élaborer un budget au Service de la formation aux adultes. (Syndicat 6)*

*On [le cégep] a eu (...) « l'effet Nortel » des années 1998-1999-2000, un gros boum. La formation de la main-d'œuvre, tout était presque financé par Emploi-Québec. Et on a créé des AEC, on a développé beaucoup, surtout des AEC collées à 80 %, 90 % à la formation spécifique du DEC, des AEC très lourdes. Cela a amené un très grand volume [d'étudiants] dans certains secteurs, avec les problèmes inhérents [comme] problème de locaux, beaucoup de locaux utilisés. On a même créé des laboratoires pour ces gens-là. (Syndicat 13)*

Les modalités et les contraintes budgétaires dans l'achat de formation par le MEQ et par Emploi-Québec diffèrent selon ce qui est couvert ou non par le financement alloué et selon le type de « clientèle » visée. Ainsi, Emploi-Québec ne finance pas la mise en œuvre d'une AEC, mais il achète des places de cours et rembourse tous les frais entourant la formation de l'étudiant – livres, transport, frais de gardiennage, matériel didactique, etc. Le MEQ, de son côté, finance l'élaboration d'AEC à certaines conditions et achète aussi des places de cours à partir d'enveloppes dédiées au développement prioritaire d'AEC.

*Quand les étudiants viennent d'Emploi-Québec, ils sont financés. Ils reçoivent un salaire comme s'ils étaient sur l'assurance chômage pendant leur formation ; leurs livres sont payés, leur transport, même la gardienne, etc. Ils doivent venir à temps plein de jour. Tout leur est payé, même le matériel didactique. Ils n'ont rien à déboursier. (...) Tandis que le MEQ, lui, paie des cours mais pas les livres de l'étudiant. (Syndicat 7)*

*Le financement d'Emploi-Québec a servi, entre autres, à engager des enseignants dans l'AEC en question à peu près pour le tiers du financement. Les deux tiers ont servi à la promotion du développement, à l'achat d'équipements ; [également], ils ont servi à éponger des déficits, à engager du personnel à la FC pour prendre de l'expansion. (Syndicat 13)*

*Le MEQ finance la création de nouvelles AEC, directement, à l'aide d'enveloppes dédiées au développement pédagogique des AEC. Souvent, le ministère amène des contrats de 25 000 \$, 30 000 \$, 50 000 \$ pour développer une nouvelle AEC. Ces AEC-là, tout le monde [les autres collèges] peut les prendre parce qu'elles sont financées par le MEQ; elles n'appartiennent pas au collège, mais au réseau. (Syndicat 13)*

Par ailleurs, les critères de sélection des candidats d'Emploi-Québec privilégient les individus qui retirent des prestations d'assurance-chômage ou d'aide sociale, même si les entreprises peuvent aussi recevoir du financement pour la formation continue de leur main-d'œuvre. Toutefois, certains enseignants notent que les cégeps deviennent dépendants de ce type de financement et que toute baisse dans la contribution d'Emploi-Québec risque de réduire d'autant l'offre de FC des cégeps.

*En règle générale, on [Emploi-Québec] privilégie les gens qui sont sur l'assistance sociale ou l'assurance-chômage. Pour beaucoup d'entre eux, c'est une façon de reporter ou d'augmenter le nombre de prestations de l'assurance emploi. (Syndicat 8)*

*Avant, on [le cégep] se préoccupait davantage des besoins des entreprises et on offrait une formation conséquente. Tandis que maintenant, on va développer une AEC et on va essayer de s'assurer qu'il y a une clientèle. À Emploi-Québec, cela veut dire que ce sont des gens en réinsertion en emploi qui [ont les] caractéristiques permettant d'être retenus. (...) Jusqu'à il y a 1 an et demi [en 2001], le volume [d'étudiants] venait d'Emploi-Québec, au moins à 90%. (...) Puis, le volume a baissé parce qu'Emploi-Québec a tout simplement*

*réduit son financement et parce que le type de main-d'œuvre dont on [les entreprises] avait besoin, on n'en a peut-être moins besoin maintenant. (Syndicat 13)*

De façon plus spécifique, plusieurs interventions ont porté sur les modes différents du financement des places de cours par Emploi-Québec et par le MEQ. D'une part, Emploi-Québec fixe à environ 15 inscriptions sa norme de places par cours afin de démarrer une AEC ; pour une année donnée, son financement demeure stable en dépit d'une baisse étudiante durant la formation. L'impact financier se fait alors sentir l'année suivante pour le collègue. D'autre part, le MEQ exige qu'il y ait au moins 25 inscriptions avant d'acheter une formation ; son financement diminue au fil des abandons durant la formation. Le collègue ne peut alors jamais anticiper ses revenus annuels en provenance du MEQ dans son démarrage d'une AEC.

*Emploi-Québec achète des groupes de 16 – ou de 15 –, et le MEQ de 25. Il te [le cégep] finance pour 25, mais aussitôt que le groupe tombe à 20, il finance pour 20 ; si cela tombe à 10, il finance pour 10, etc. Emploi-Québec, lui, a acheté 15 places. Si tu te retrouves avec 5 étudiants à la fin qui réussissent le diplôme d'AEC, tu seras payé quand même pour 15. Tu ne perds rien avec lui du moment qu'il te [au SFC] dit « je t'en achète 15, tu es sûr d'avoir cet argent avec un gros bénéfice à la fin ». Si par-dessus, tu rajoutes le nombre de personnes pour atteindre le maximum de ton laboratoire, ton groupe monte autour de 25, cela devient très rentable. (Syndicat 13)*

*Quand il y a une diminution du nombre d'étudiants financés par Emploi-Québec, le financement baisse à partir de la session qui suit. S'il s'agit du MEQ, aussitôt que l'étudiant part, la subvention est aussitôt perdue parce que l'étudiant doit être en classe. S'il s'inscrit le 5 et quitte le 7, on n'aura pas de subvention pour lui. (Syndicat 7)*

Enfin, le discours enseignant aborde un peu la stratégie financière des cégeps face à ces deux modes de financement public des AEC, les cégeps semblant privilégier l'un ou l'autre. Ainsi, certains misent sur les revenus en provenance d'Emploi-Québec, compte tenu de la stabilité annuelle du financement et des composantes (livres, équipement, etc.) couvertes par l'achat de formation. D'autres semblent considérer, aussi intéressant qu'il puisse être, que le financement d'Emploi-Québec ne permet pas d'avoir une approche diversifiée dans l'offre de formation et ils misent plutôt sur le financement du MEQ et ses enveloppes dédiés aux AEC. Toutefois, la plupart des cégeps se situe entre ces deux tendances.

*Il n'y a pas beaucoup d'AEC achetées par Emploi-Québec; il y a quelques AEC achetées par l'industrie. Mais la plupart [s'appuient] sur l'enveloppe gouvernementale qui est donnée, c'est-à-dire que c'est une enveloppe fermée, (...) un montant donné par le MEQ et consacré à la formation continue. La majorité des AEC sont financées par cette enveloppe et le collègue l'a toujours utilisée (...) au maximum. (Syndicat 10)*

*On [le cégep] a eu du volume [d'étudiants] qui a fait en sorte qu'on a délaissé la possibilité d'enseigner des AEC dédiées par le MEQ parce qu'on a fait la démonstration que le financement pour autre chose que l'enseignement, c'était zéro. Il n'y avait pas de bénéfice. L'argent qui arrivait du MEQ était en fonction des individus [présents aux cours], il était là pour l'enseignement et juste l'enseignement. Il ne restait pratiquement rien pour des conseillers pédagogiques, du développement [pour le] soutien à l'enseignement ; il n'y avait pas de financement pour les photocopies, la papeterie, etc. C'était un budget assez serré qui faisait en sorte que s'il y avait des bénéficiaires (...), c'était très minime. Au cégep, ce n'est pas une avenue qui a été très privilégiée. (Syndicat 13)*



### L'autofinancement par les entreprises et les individus

Cette source de revenus qu'est l'autofinancement de la FC, dans le développement des AEC, diffère au départ du financement de l'État et de la formation sur mesure proprement dite dans les entreprises. Elle représente, pour l'essentiel, l'achat de formation des entreprises et la contribution des adultes non admissibles au soutien financier d'Emploi-Québec ou du MEQ. Toutefois, les enseignants ne peuvent évaluer de manière exacte cette source de revenus car les cégeps ne publient que les données globales dans leurs rapports annuels.

**La relation cégep – entreprise** a été traitée sous différents angles jusqu'ici, que ce soit lors du démarrage d'une AEC, face aux stages en milieu de travail et aux analyses des besoins de formation ; plus loin, ce sera face à la participation des entreprises aux instances du cégep, face aux dons d'équipements et à leurs contributions aux Fondations des collèges, etc. Les entreprises sont rappelées ici quant au financement des AEC.

De manière plus globale d'abord, elles représentent une source de revenus pour les cégeps, soit par l'achat de formation sur mesure et non créditée comme réponse directe et spécifique à leurs besoins en FC, soit par leur contribution à l'achat de formation dans les AEC. Dans ce cas particulier, qui nous occupe davantage ici, les entreprises demandent le développement d'une AEC ou, encore, elles financent la formation de leurs employés à même le 1% de la masse salariale dédié à la FC dans le cadre de la Loi 90 sur le développement de la formation de la main-d'oeuvre. Mais il arrive aussi, dans certains cas, qu'Emploi-Québec soit le véritable bailleur de fond derrière ces entreprises qui achètent de la FC menant à une AEC.

*[Quant au financement des AEC], il y a eu deux entreprises qui ont acheté des formations qui avaient été négociées [entre] le département, le collège [et] l'entreprise, [soit] quel genre de formation, la durée [et] le contenu. Il y avait même eu des dons d'équipements de l'entreprise pour permettre la réalisation des laboratoires, afin que tout cela serve ensuite à l'enseignement régulier. (Syndicat 10)*

*Donc, on crée des contacts avec des entreprises qui ne se trouvent pas nécessairement dans la région. On sort un peu de la région, (...) on va chercher des demandes à l'extérieur de cette façon-là. Si ensuite, tu [le SFC] as dix contenus qui sont bien vendus dans les compagnies, alors la création de l'AEC n'est pas bien longue. (Syndicat 9)*

*La loi 90 intervient, parce que je crois qu'il y a une personne [à la DFC] qui est censée faire le tour des entreprises pour les inciter à [l'utilisation de] ces subventions pour envoyer leur personnel [en FC]. Elle s'occupe justement d'essayer de trouver des contrats, des demandes en essayant de les convaincre d'utiliser cet argent qui représente 1 % de la masse salariale de l'entreprise. (Syndicat 15)*

*Il y a des entreprises de la région qui sont branchées [au] cégep, entre autres parce qu'on a des programmes spécifiques qui sont des avenues dans certaines techniques. Probablement que ces entreprises, plutôt que d'envoyer leur 1 % [de la masse salariale au Fonds de développement de la formation de la main-d'oeuvre] vont inscrire dans leurs états financiers ce qu'elles ont investi dans la formation de leur personnel. (...) On a développé aussi une formation pour une entreprise de la région, quelque chose de très particulier pour ses employés. (...) L'entreprise a dû payer directement à la FC. (...) Il y en a quelques AEC dans mon secteur qui ont été financées par Emploi-Québec, mais reliées à une demande de l'entreprise. (Syndicat 13)*

Par ailleurs, plusieurs participants ont fait référence à certains types d'organismes ou à certaines grandes entreprises québécoises fort connues qui financent ou qui achètent de la formation d'AEC dans plusieurs régions, notamment le réseau des caisses populaires, Hydro-Québec, des corporations professionnelles, etc.

*Il y a les Caisses populaires et Hydro-Québec, il y a aussi un ordre professionnel, (...) ce sont des compagnies qui ont acheté des formations. Il y a de la formation créditée et de la formation non créditée. (Syndicat 13)*

*[Le financement des AEC], il y en a des entreprises, des caisses populaires Desjardins, des concessionnaires en vente d'automobiles, de Hydro-Québec, etc. (Syndicat 12)*

**La relation cégep – individus** représente l'autre partie importante des revenus d'autofinancement des AEC. Cette part provient de deux types d'individus, ceux qui défraient entièrement leur formation et ceux qui complètent le financement d'Emploi-Québec. Le discours enseignant montre que la contribution individuelle aux revenus des cégeps en FC, notamment relative aux AEC, était plus forte dans les années 1990 jusqu'aux environs de 1998. Par la suite, en lien au retrait relatif du MEQ, il est question de l'entrée en scène d'Emploi-Québec avec ses achats de places de formation pour des individus en réinsertion. La stratégie financière des DFC, dans plusieurs cas, est d'offrir des places à des individus assumant financièrement leur formation, soit pour remplir les groupes-cours quand la cible est de 15 places avec Emploi-Québec, soit pour combler les places restantes quand elle est de 25 étudiants avec le MEQ. Enfin, certains enseignants ont soulevé l'achat de formation par un regroupement d'employés d'une même entreprise parfois.

*Il y a une part d'autofinancement parce que Emploi-Québec achetait 16 places. On montait des groupes de laboratoire de 25, il restait donc 9 places à combler. Quand le collège passe une annonce dans « Carrières et professions » et dans les journaux les samedis, et qu'il mentionne « formation offerte, 100 % d'employabilité, placement assuré, salaire assuré, etc. », les gens viennent effectivement. Il restait seulement 9 places pour combler la salle de classe. Il y en a 9 qui ont payé de leurs poches 5 000 \$. Donc, il y a eu de l'autofinancement pour monter des groupes au maximum qu'on pouvait le faire. (Syndicat 13)*

*Je ne sais pas combien on charge à la clientèle des AEC, mais on sait que les AEC génèrent des surplus budgétaires pour le collège. La DFC, c'est un service qui fait de l'argent. (...) Pour ce que j'en sais, pour les étudiants de ces diplômes, le coût n'est pas très élevé. Cela leur revient à un coût à l'heure, s'ils suivent un cours de 45, de 60 ou de 75 heures, un cours de 45 heures leur revient à environ 90 \$ en terme d'inscription, [si l'on tient compte] du financement provenant du Centre de main-d'œuvre ou d'autres ressources. (...) Cela dépend aussi de certaines AEC, il peut y avoir d'autres sources de financement. Mais pour l'étudiant, proportionnellement parlant, ce n'est pas coûteux. (Syndicat 11)*

*Jusqu'à l'an dernier [2002], le programme était financé par les étudiants. Maintenant, il est financé à 100 % par le ministère de l'Éducation [et] aussi financé par Emploi-Québec. C'est le cas pour un autre programme qui était financé jusqu'à l'année dernière par les étudiants et qui est pris en charge maintenant par le gouvernement. Donc, cinq AEC sont subventionnées par le gouvernement. Cela rend les programmes plus accessibles. (Syndicat 9)*

*La majorité de la formation continue qui se donne au collège est offerte à des individus. Il y a très peu d'entreprises qui viennent cogner à la porte, peut-être Hydro-Québec, mais c'est très rare. Les étudiants qui s'inscrivent individuellement peuvent se faire rembourser par leur employeur. Mais il n'y a pas de contact direct avec l'entreprise, sauf dans certaines AEC où le tout est acheté ou commandé par les entreprises comme Hydro-Québec. (Syndicat 10)*

*Il y a des groupes d'employés d'une même usine, d'une même industrie, d'une même entreprise qui ont acheté une AEC et qui l'ont suivie. (Syndicat 15)*

### La contribution du secteur régulier et des enseignants

Enfin, parmi les sources de financement des AEC, la contribution financière du secteur régulier et des enseignants n'apparaît pas dans les rapports annuels des cégeps. Le discours enseignant sur l'évolution de la FC depuis 1990 dans les cégeps crédite le discours des directions sur les surplus financiers de la FC qui servent à la réduction des déficits annuels des cégeps, autrement dit du secteur régulier. Mais les enseignants insistent sur leur bénévolat dans le démarrage et la mise en chantier des AEC. Ils affirment, en outre, que l'utilisation des ressources humaines et matérielles du secteur régulier n'est pas prise en compte dans le financement des AEC. Cela apparaît, dès lors, comme la partie complètement immergée du développement de cette offre spécifique de FC dans le réseau des cégeps.

Les surplus générés par la DFC, disent-ils, se font grandement « sur le dos » de l'enseignement régulier comme des enseignants dans les AEC qui sont sous-payés par rapport aux enseignants du régulier. Il y a aussi, dans ces surplus, le recours aux ressources techniques et à l'utilisation des locaux de cours, des laboratoires et du matériel du secteur régulier. Cette contribution n'est pas rendue visible dans le calcul des sources de revenus, quand il s'agit de comptabiliser les coûts de développement des AEC.

*Il y a une idée – que je dirais préconçue – qui supporte à peu près tout ce qui se décide (...) [en] formation continue [DFC] au collège, c'est qu'on [le cégep] nous laisse entendre que la formation régulière est déficitaire et que la formation continue rapporte. C'est quelque chose que le collège ramène tout le temps quand il s'agit de favoriser la création d'AEC, parce que cela rapporte de l'argent. Mais puisqu'il y a une bonne partie des frais qui sont absorbés par l'éducation régulière – que ce soit au [plan] des locaux, du matériel, du personnel technique – et non par l'éducation aux adultes, c'est un faux débat en réalité parce que l'éducation des adultes ne paie pas sa juste part. Cela donne une impression de profit en formation continue. Mais en réalité, si l'on attribuait vraiment les dépenses à chacune des deux parties, cela s'équilibrerait beaucoup plus. (Syndicat 3)*

*On se dit souvent que la formation continue, c'est un peu « la vache à lait » du régulier parce que les enseignants y sont sous-payés par rapport à ceux du régulier. Il faut savoir cela aussi, c'est le double de travail pour la moitié du salaire. C'est cela qui fait que le collège peut offrir des formations relativement à bon prix. Ils font un profit et le réinjecte au régulier. C'est la filière, parce que ce n'est jamais réinvesti en formation continue, très rarement, il y a très peu d'argent fait à la formation continue qui est réinvesti. C'est à peu près essentiellement pour combler le manque à gagner ou les déficits (...) [du] régulier. (Syndicat 5)*

*Les réparations, c'était régulièrement sur le budget du régulier et aux dépens des cours du régulier. C'est pour cela que, dans un sens, c'est parasitaire l'AEC. (...) Et puis, on a accès à tes plans de cours [et] à ta bibliographie sans ton autorisation. (Syndicat 2)*

*Parce que les premières AEC – je dirais dans n'importe quel domaine – [et] les premiers groupes d'AEC, s'ils ont réussi à les démarrer, c'est probablement parce qu'ils [la DFC] utilisaient le matériel et les locaux du régulier (...) Presque tous les autres services connexes, les professeurs [de la FC] ne les ont pas, il n'y a pas de coûts engendrés par cela. L'enseignant, tout ce qu'il coûte, c'est un salaire. Le matériel du régulier est prêté. (Syndicat 11)*

### 4.4.3 La concertation en formation continue

Ce troisième bloc vise à cerner les représentations sociales des syndicats enseignants du réseau FNEEQ-CSN sur la concertation en formation continue (FC) dans les cégeps. À cette étape, de manière toute générale, il s'agit de repérer les dimensions concrètes de la concertation – et parfois du partenariat – dans les cégeps aux niveaux local et régional pour ce qui concerne la FC. Ces données d'enquête servent de pont, ou d'écho en quelque sorte, au sondage téléphonique effectué au printemps 2003 auprès des directions générales d'Emploi-Québec, des comités sectoriels de main-d'œuvre et des comités d'adaptation de la main-d'œuvre. Le discours enseignant se présente ici sous trois thèmes :

- ▶ La présence du cégep dans le milieu à travers les lieux et les tables de concertation (et de partenariat) en FC, ainsi qu'au niveau de représentation ;
- ▶ La présence du milieu dans le cégep, entre autres des entreprises, à travers ses instances officielles et ses tables internes de concertation en FC ;
- ▶ Les pratiques de concertation (et de partenariat) en FC entre le cégep et les entreprises du milieu local et régional.

#### ▶ LES CÉGEPS À L'EXTERNE – UNE PRÉSENCE TERRITORIALE ET SECTORIELLE

L'enquête auprès des syndicats enseignants a permis de cerner trois points quant à la présence du cégep dans le milieu. Le point majeur est à l'effet que les enseignants ont de la difficulté à repérer cette présence de leur cégep. Néanmoins, le discours fait état de l'ancrage local et régional du cégep, en plus des liens régionaux et nationaux dans le secteur de l'éducation.

#### Une difficulté de repérage pour les enseignants

Interrogée sur les tables régionales où les représentants du cégep pourraient siéger, une première catégorie d'enseignants reconnaît, d'entrée de jeu, qu'ils ne sont pas les personnes « *les mieux placées* » pour répondre à cette question. Ainsi, la première réaction d'un participant a été de dire « *On ne le sait pas* » (Syndicat 1).

*Nous, nous ne sommes pas vraiment les mieux placés pour savoir qui siège [dans] quel organisme, parce que ce sont les instances (...) supérieures [qui y siègent et qui savent].*  
(Syndicat 12)

*Dire qu'on a des gens spécifiques au collège qui siègent à des tables particulières, je vous avoue qu'on va avoir de la difficulté à répondre à cela. (...) Je pense qu'ils sont présents [sur des tables de concertation], sauf que ce n'est pas connu des employés en général.*  
(Syndicat 5)

Le plus souvent, la présence du collège aux tables externes de concertation est identifiée à la personne même de la direction générale, parfois et vaguement aux responsables de la Direction de la Formation continue (DFC).

*Je sais que le directeur général participe [à des comités de concertation] parce que cela apparaît dans les journaux. [Le collège publicise le fait que le directeur général] siège à tel*

*ou tel comité. J'imagine qu'il y a aussi [des responsables] de l'éducation des adultes, mais moins, je crois. (Syndicat 9)*

*Le [directeur général] siège un peu partout. (...) Le cégep a le souci depuis quelques années d'être présent là où les décisions se prennent [et] peuvent avoir un impact sur le cégep et [sur] la formation continue. (Syndicat 2)*

*[Le collègue est présent] partout où il y a un impact qui pourrait lui permettre de trouver un financement. (Syndicat 13)*

En ce qui concerne la DFC, qu'ils soient du secteur régulier ou de la FC, les enseignants rencontrés affirment ne pas être informés sur la représentation externe du cégep. L'un d'entre eux, par exemple, se dit convaincu que la DFC maintient des contacts avec les entreprises mais avoue ne pas en savoir davantage. Le fait d'enseigner en FC ne semble pas être un atout dans un contexte où la DFC ne consulte pas les enseignants.

*On [les enseignants du régulier] n'est pas du tout au courant et on ne participe pas, en fait, à ce qui concerne l'éducation permanente. (Syndicat 15)*

*De façon générale, les enseignants de la Formation continue ne sont pas vraiment au courant de la façon dont l'administration consulte et élabore un programme de façon précise. Souvent l'éducation des adultes, c'est comme une entité dans le collège qui doit donner des comptes-rendus à l'administration, mais qui est aussi un peu indépendante parfois. Je ne sais donc pas comment fonctionne (...) la concertation [dans] les AEC [au sujet de leur] élaboration. (...) Mais effectivement, les enseignants de l'éducation continue ne sont pas consultés en général. (Syndicat 8)*

Dans d'autres syndicats, parfois dans les mêmes, des enseignants soulèvent la volonté évidente des gestionnaires de ne pas les informer sur ce qui se passe réellement en FC. Ils parlent alors de l'atmosphère de « *chasse gardée et de secret* » qui entoure les activités de représentation et de concertation du cégep.

*Tout a un effet de « chasse gardée » et de secret autour de cela. C'est très, très secret. Chaque fois que l'on s'est aventuré à vouloir poser des questions, lors des réunions du Conseil d'administration ou de la Commission des études, on s'est fait répondre que cela n'était ni le lieu ni le moment d'en parler. (Syndicat 5)*

*On pose des questions à la Commission des études [sur la concertation collège – entreprises], on ne nous a jamais vraiment répondu. Ils gardent tout cela pour eux. L'administration, si elle n'est pas obligée de donner des informations, elle ne les donne pas. (...) [Depuis la venue de la DFC à une réunion du Comité des relations de travail, à la demande syndicale], c'est encore plus difficile d'avoir des informations. Avant, on pouvait toujours appeler quelqu'un que l'on connaissait à l'éducation continue pour avoir quelques éléments d'information. Mais maintenant que l'administration sait que le syndicat s'intéresse à ces questions, ils font attention. Ce n'est donc pas évident d'avoir des informations, il ne faut pas toucher à leurs affaires. (Syndicat 9)*

### L'ancrage local et régional des cégeps

Par-delà cette difficulté première de repérage, le discours enseignant dégage tout de même les principaux lieux de concertation dans lesquels sont représentés les cégeps dans leur milieu. Une récurrence ressort, en premier lieu, vis-à-vis certaines tables ou organisations locales et régionales de concertation, à savoir la Corporation régionale de développement, le Conseil régional des partenaires du marché du travail, le Centre local de développement, la Chambre de

commerce, ou les Corporations de développement économique communautaire (CDEC) sur l'île de Montréal. De plus, quatre syndicats enseignants affirment que leur collègue ou la DFC participe à des tables de concertation de comités sectoriels de main-d'œuvre, l'un d'entre eux vivant même à demeure dans le cégep. Un enseignant mentionne, en outre, la représentation de son collègue à la Régie régionale de santé et des services sociaux (CRSSS), alors qu'un autre indique que le collègue a développé un Centre de développement dans un secteur, en partenariat avec l'université.

*Ils sont présents dans plusieurs organisations, la Chambre de commerce, la Corporation régionale de développement, le Centre local d'emploi. À Emploi-Québec, ils ont des contacts réguliers. Sauf que [la représentation] se fait [par les autorités du cégep] et, à partir du moment où on parle « entreprise », tout est centralisé au niveau de la formation continue [la DFC]. (Syndicat 3)*

*Si on parle du collègue, de la représentation du collègue, il a des représentants officiels un peu partout. Il y a tout un volet de représentation non officielle qui se fait aussi par les enseignants qui siègent [dans beaucoup] d'organismes sectoriels [aux niveaux] local, régional et provincial [comme] par exemple [à] des Tables du Conseil régional de développement, un autre [au] Regroupement des Centres de la petite enfance de la région. De plus, le directeur général siège au Centre local de développement et [dans] un certain nombre de conseils d'administration régionaux. (Syndicat 11)*

#### *L'ancrage éducatif et multisectoriel*

La représentation externe du cégep dans le secteur de l'éducation se déploie sans la seule prérogative de sa direction générale. En effet, d'autres cadres supérieurs, des professionnels et des enseignants siègent dans différents lieux de concertation, parfois sous la nécessité des contenus de formation directement en jeu.

D'une part, la présence du cégep à l'externe est directement reliée à la dynamique collégiale, ou la concerne de près. Il se retrouve ici en lien étroit avec la Fédération des cégeps, qui met sur pied des comités de travail sur des questions particulières, et avec le Regroupement régional des cégeps. Il est relié aussi à des lieux appartenant à la sphère d'action du MEQ, tels le Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT) et le Conseil supérieur de l'éducation avec ses comités de travail chargés d'émettre des avis au ministre de l'Éducation.

*Le directeur des études participe à un comité de la Fédération des cégeps pour le rayonnement international [des cégeps]; il y siège en lien [à des questions touchant la formation continue] plutôt que l'enseignement régulier (Syndicat 12)*

*Il y a sûrement des contacts au niveau de la Fédération des cégeps et des discussions qui se font avec le ministère [de l'Éducation] sur la carte des programmes, des choses comme cela. Mais des tables de concertation comme telle, je ne sais pas si cela existe. (...) Il y a eu une tentative d'établir une espèce de coordination (...) des programmes dans la région (...) parce que le ministère avait demandé [aux collèges] de se coordonner. Mais il n'y en avait pas un [directeur des études] qui croyait que c'était possible (...) [et] cela ne s'est pas concrétisé. (...) Le directeur des études est au Conseil supérieur de l'éducation, également au Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques. (Syndicat 10)*

*[Une enseignante indique qu'elle a fait partie] de comités élargis de la Fédération des cégeps pour le développement des attestations d'études collégiale en Techniques de l'éducation à l'enfance au niveau provincial (...) C'était en association avec le ministère de la Famille et de l'Enfance et le ministère de l'Éducation. (Syndicat 7)*

D'autre part, il est fait référence à des tables inter-ordres d'enseignement et à d'autres, plus sectorielles, en lien avec la formation au secteur régulier ou à celui de la formation continue.

*À un moment donné, c'est un enseignant du département qui allait [à la Table de concertation sectorielle]. Mais comme il fallait un pouvoir de décision [en fonction des entreprises y exprimant leurs besoins devant d'autres institutions d'enseignement représentées par leurs cadres], c'est donc le directeur de l'éducation des adultes qui a pris la suite. (...)] [Aussi, un département] participe à une table de concertation [sectorielle dans la région]. (Syndicat 6)*

*La direction du collège est assez présente (...) [aux] tables régionales, même [à] des tables nationales en relation avec l'industrie [tel le Comité sectoriel de main-d'œuvre où le cégep siège]. (Syndicat 10)*

*En plus, au niveau local, nous avons des liens avec les CLSC (...). On travaille avec eux pour donner de la formation sur mesure (...) [qui] est créditée, mais c'est quand même de la formation sur mesure (...). C'est la direction qui est en contact. Des personnes sont dédiées à ce regroupement-là. Par exemple, je suis la porte-parole du collège pour quelques regroupements. (Syndicat 7)*

*Des professionnels [de la DFC] font partie de la table sectorielle X pour la formation des groupes. (...) Cela se fait avec la collaboration d'un organisme du milieu. (Syndicat 1)*

## ► LE MILIEU DANS LES CÉGÉPS – INSTANCES ET LIEUX DE PARTICIPATION

Le discours enseignant pointe deux principaux lieux de participation où le milieu, notamment les entreprises, est représenté au sein du cégep, soit au Conseil d'administration et à la Fondation du collège, quand elle existe. D'autres lieux internes font aussi appel au milieu à divers degrés, soit le Centre de transfert technologique – s'il y a lieu –, le Service de formation continue, et parfois même les départements à travers des tables rondes. Cette présence du milieu dans les cégeps participe à son développement en collaborant à la réalisation de projets de formation, de stages ou de transfert technologique, ou encore par des prêts ou des dons d'équipements.

### Le Conseil d'administration (CA)

À de multiples reprises, le discours enseignant fait référence aux membres du CA et nomme parfois les entreprises qui y siègent. Selon certains participants, cette instance collégiale n'est pas un lieu de concertation proprement dit, même si sa composition prévoit deux représentants socio-économiques d'après la Loi sur les collèges. La preuve en est que la dynamique du CA est loin d'en faire un véritable lieu de concertation. Néanmoins, sa composition connote en creux le rapport du cégep avec certaines entreprises.

*Le Conseil d'administration n'est pas vraiment le lieu pour construire des liens avec les industries. (Syndicat 9)*

*Le Conseil d'administration a des représentants socio-économiques. Mais ce n'est pas vraiment là un lieu de concertation (...), ce n'est pas un endroit où peuvent s'élaborer des choses. (Syndicat 10)*

### Les Fondations de cégeps

Tous les syndicats enseignants rencontrés rapportent l'existence d'une Fondation dans leur cégep, certaines ayant été instaurées depuis longtemps, d'autres plus récemment et une seule en voie de l'être. Dans la grande majorité des cas, la Fondation a pour mission de subventionner l'attribution de bourses ou de prix à des étudiants du secteur régulier, l'achat de livres, des activités socio-culturelles étudiantes, la réalisation de projets initiés par des étudiants et parfois également par des enseignants. Quelques syndicats font remarquer que leur Fondation peut, en outre, financer l'achat d'équipements, le démarrage d'un Centre de transfert technologique, l'ouverture d'un parc informatique ou le financement de prêts aux enseignants pour l'achat d'ordinateurs. Cependant, de façon générale, la Fondation des cégeps demeure une réalité méconnue à l'intérieur de leurs murs.

*Au régulier, je sais qu'on a déjà eu une subvention [de la Fondation] pour acheter un équipement un peu spécial. (...) La Fondation a donné des bourses aux étudiants, a subventionné une partie de la recherche aussi, etc. (Syndicat 15)*

*[Un Centre de transfert technologique du cégep] doit bénéficier d'une levée de fonds de la part de la Fondation, [autour de] 600 000 \$ pour l'implantation de la phase II du Centre. La Fondation offre aussi des bourses aux étudiants; chaque année il y a un gala. (Syndicat 2)*

*La Fondation est là surtout pour attribuer des bourses aux étudiants. Un gala a lieu à la fin de l'année et là, les entreprises investissent de l'argent. Le syndicat investit aussi, mais dans une proportion moindre évidemment. Je connais mal la composition du comité de la Fondation, mais il y a probablement des représentants des entreprises. Je ne sais pas s'il y en a actuellement, mais il y en a déjà eu. La Fondation, c'est un peu à part. Ce que l'on connaît surtout, ce sont les bourses. (Syndicat 3)*

*J'avoue personnellement que je n'ai pas bien cerné la Fondation du collège. Mais je sais qu'elle a fourni aux professeurs des ordinateurs, par exemple. Dans ce cas-là, le financement est direct. La Fondation achetait de l'équipement [achats regroupés] et les professeurs [lui remboursaient] tant par paie. (Syndicat 12)*

À l'instar du CA dans le discours enseignant, en raison de sa mission, la Fondation n'apparaît pas être un lieu de concertation sur la formation technique entre le cégep et le milieu des entreprises. Même si les entreprises sont interpellées lors des levées de fonds – tout comme les parents, les syndicats, les ex-étudiants-es, le grand public – et même si elles parrainent la remise de bourses à des étudiants, elles n'y auraient aucun rôle particulier traduisant une influence explicite sur les orientations pédagogiques.

*Il ne me semble pas que l'entreprise soit présente [dans la Fondation], ce sont surtout des projets à l'interne. (...) [Il y a] un souper bénéfice, une soirée pour ramasser des fonds [pour la Fondation], 50 % des participants sont des gens d'entreprise. Mais ce n'est pas l'entreprise ou le milieu qui gère la Fondation. (...) Je dirais cependant qu'une partie du financement vient des industries. Souvent, ce sont des entreprises, des industries, des entreprises de services qui ont engagé des finissants du cégep et qui sont sollicitées sur cette base. Beaucoup d'entreprises de la région participent, comme j'imagine n'importe quelle autre fondation. (Syndicat 11)*

*La Fondation est constituée de dons de professeurs, de parents d'élèves; il y a très peu d'industries ou des petites choses très clairsemées. De toute façon, l'action de la Fondation [n'est pas orientée vers la formation continue ou les AEC], c'est plus pour souligner une production pédagogique exceptionnelle, pour aider à l'achat d'équipements dans certains départements, pour donner des bourses aux étudiants. (Syndicat 10)*



### Des lieux de concertation réelle

Si le CA et la Fondation apparaissent davantage des instances de participation que de concertation à l'intérieur des cégeps, cela semble bien différent pour d'autres lieux où la concertation formelle et informelle existe réelle, comme dans les Centres de transfert technologique et le secteur de la formation continue.

Les Centres de transfert technologique (CTT), là où ils existent et par la mission même, représentent l'une des principales composantes de la concertation, et même du partenariat, entre le collège et les entreprises. Comme le disait un enseignant d'un CTT, « *c'est juste du partenariat* ». Ces centres n'ont pas le mandat de définir une offre de formation aux entreprises. Certains d'entre eux, néanmoins, offrent de la formation sur mesure, non créditée, très pointue et adaptée aux besoins spécifiques des entreprises.

*La très grande majorité des projets qui sont faits [dans le CTT], ce sont des projets en partenariat avec des industries. Comme c'est un centre qui doit s'autofinancer, les projets [sont pilotés] à l'occasion par des enseignants libérés durant une session ou une année pour travailler sur ces projets. C'est continuellement des projets associés à des entreprises. C'est juste du partenariat. (...) Il n'y a pas de formation. C'est juste du transfert technologique – et je dirais – souvent du transfert dans les deux sens. Il y a de l'expertise enseignante, ils [certains] vont travailler sur un projet, cela accroît évidemment leur expertise, et ils reviennent enseigner après; c'est ramené dans le département. C'est vraiment un échange. Il n'y a pas d'étudiant, ou rarement; quand c'est le cas, c'est dans le cadre d'un stage. (Syndicat 11)*

*Il y a comme deux organismes dans la FC [qui développent une offre de formation sur mesure] et les Centres de transfert sont aussi capables d'offrir des plans de formation et de la formation en entreprise. (Syndicat 2)*

*[À propos du CTT du cégep] Celui-ci est caractéristique, c'est probablement celui qui fait le moins de recherche. C'est celui qui fait le plus de formations non créditées et pas du tout de formations créditées. [Pourtant], son mandat est surtout la recherche même s'il [en] fait très peu (...). (Syndicat 10)*

Le secteur de la formation continue, considéré comme « entité à part dans le collège » par la majorité des enseignants rencontrés, constitue en quelque sorte un lieu privilégié où la relation cégep - entreprises peut se déployer sous une forme de collaboration étroite autour des formations courtes, soit les AEC et la formation sur mesure. Que ce soit le cégep qui fasse des démarches ou l'entreprise qui les initie, la formulation d'une réponse adaptée aux besoins de l'entreprise sert de terrain de concertation entre la DFC et l'entreprise.

*[Quand des entreprises demandent une formation pointue], dans toute l'étape de validation ou d'élaboration d'une AEC, au moment des analyses de situation de travail, il y a des échanges très spécifiques avec les gens du milieu, avec les entreprises pour bien spécifier le profil de l'étudiant, la formation qu'on vise à la fin de l'AEC. Il y a une participation directe des entreprises du milieu dans le développement des AEC. (Syndicat 12)*

D'autres lieux de concertation existent, spécifiques à certains cégeps, tels des Centres de formation ou des Instituts sectoriels. Dans l'un de ces instituts sectoriel, des entreprises participent au comité de programmes même s'il s'agit d'une exception d'après les enseignants. Certains départements établissent aussi des liens directs avec les milieux de travail qui se transposent dans des tables rondes départementales.

[À défaut d'avoir un CTT, le cégep] a [un Centre de formation] à l'intérieur de [sa] structure au régulier (...) [et aussi] (...) un type de centre qui est relié à l'entreprise, (...) qui offre ses services à l'entreprise dans différents domaines. (Syndicat 13)

Par rapport aux tables rondes qu'on est en train de monter, ce sont des contacts qu'on va avoir avec une industrie. En quelque sorte, c'est nous qui allons partir au devant de l'industrie pour leur demander quels sont leurs besoins, si [les employeurs] sont satisfaits des étudiants qu'ils ont embauchés, s'ils les trouvent compétents. C'est le département qui initie ces questions plutôt que l'entreprise qui vient ici. (Syndicat 15)

Sur le comité de programme de l'Institut, il y a toujours un représentant de l'industrie. (...) [La représentation actuelle] participe au même titre que les autres membres du comité de programme; elle donne son avis du point de vue de l'entreprise. Pour nous, c'est important parce qu'on est collé sur l'entreprise (...) En plus, quand on fait une embauche, (...) il y a aussi un représentant de l'industrie qui participe [au] comité de sélection. (Syndicat 8)

Quand on part un nouveau programme, parfois, on a un groupe de gens qu'on réunit – des représentants d'entreprises – pour nous conseiller. C'est comme un comité consultatif dans le programme. (...) Habituellement, ce sont les hauts dirigeants d'entreprises qui sont [dans] ce comité. (Syndicat 2)

## ► LES PRATIQUES DE CONCERTATION CÉGEP – ENTREPRISES EN FC

Trois pratiques de concertation en FC entre le cégep et les entreprises ont été pointées de manière spécifique dans le discours enseignant, soit les stages en milieu de travail, lors des formations de courte durée et les prêts ou dons d'équipements aux cégeps.

### Les stages en milieu de travail

La principale modalité repose sur l'organisation et la supervision de stages en milieu de travail, les entreprises étant sollicitées par les départements ou la DFC. Les stages, à cause de leur régularité et de leur durée d'évaluation, constituent un vecteur important de concertation. À la longue, des liens étroits se tissent avec les entreprises dans certains départements, avec certains professeurs et des professionnels de la DFC qui permettent d'identifier souvent des besoins de formation qui se traduisent ensuite dans une offre de formation sous forme d'AEC ou de formation sur mesure. En formation continue, l'intégration de stages aux AEC « est l'une des exigences d'Emploi-Québec » aujourd'hui. (Syndicat 10).

[Les enseignants du département font] la visite des entreprises avec les stagiaires et naturellement, on rencontre les contremaîtres, les gens des entreprises. Il se fait des échanges informels qui sont beaucoup plus efficaces qu'un comité. On a d'ailleurs déjà eu un comité ici cégep – entreprises. Mais c'est très lourd, tu n'arrives pas à réunir les gens d'entreprise, surtout les décideurs. (Syndicat 3)

[À propos de la concertation cégep – entreprises au régulier] Elle se manifeste surtout dans les rapports entre les compagnies et le département pour savoir si la formation que l'on donne est adéquate ou si elle a besoin d'ajustement. (...) [Aux] Tables de concertation, on se rencontre sur une base régulière tous les deux ou trois mois, cela dépend. (Syndicat 15)

[Des stages dans l'AEC] Un enseignant est responsable des stages. Il doit développer des liens avec l'entreprise, car il faut aller chercher les entreprises. (Syndicat 6)

*Il y a des stages, mais ils sont à l'intérieur des programmes [et] c'est géré par le collège.*  
(Syndicat 7)

### Les formations de courte durée

Dans le secteur de la FC, que ce soit pour les AEC ou la formation sur mesure, l'offre de formation courte contribue au développement des relations cégep – entreprises. Les processus d'élaboration des contenus et de consultation ont été vus auparavant avec les AEC dans la section précédente. Attardons-nous plutôt maintenant à la relation entre le cégep et l'entreprise lors d'une demande de formation sur mesure par cette dernière. Le rapport marchand s'établit autour d'une commande de formation et, dans un tel contexte, la concertation relève davantage d'une logique de marché entre un client et un vendeur.

Cette offre de formation sur mesure n'est pas nouvelle, « *c'est quelque chose qui existe depuis longtemps, même depuis les années 80* » (Syndicat 6). Elle semble, toutefois, avoir pris de l'expansion sous une nouvelle forme dans la décennie 1990. En effet, parfois en dehors de leurs murs et de l'obligation d'application des conventions collectives, des cégeps ont développé des entités quasi autonomes – sinon des organismes légalement constitués – pour offrir la formation sur mesure. L'existence de ce phénomène est connue, mentionnée à plusieurs reprises dans le discours enseignant, mais son ampleur réelle échappe aux enseignants. Leurs représentations sociales se construisent pour le moment, comme il est dit dans les entrevues, autour du fait que ces entreprises servent de « *vache à lait* » au collège pour financer son fonctionnement.<sup>151</sup>

[À propos de la formation sur mesure] *Cela ne passe pas du tout par notre créneau et le plan de cours qu'ils vont développer, la façon d'aller enseigner ces notions-là, cela ne passera pas du tout par les créneaux qu'on a énumérés tantôt [concernant les AEC]. (...) La façon dont cela se passe en général (...), quand il y a une formation pointue à donner dans une entreprise, il y en a un qui fait une analyse de la formation. (...) Si cela mène à un contrat, [le cégep ou la DFC va] faire une offre de formation. (...) Ensuite, la formation peut être donnée à n'importe qui et on n'a pas du tout de contrôle là-dessus. (...) Alors, [avec] ce boulot, on ne gratte que le bout de l'iceberg, car on n'a vraiment pas d'information là-dessus.* (Syndicat 13)

*Il y a de moins en moins de cours subventionnés avec numéro de cours, et beaucoup plus de formation sur mesure, c'est-à-dire des contrats (...) passés avec des entreprises pour une formation très spécifique. (...) L'augmentation des contrats spécifiques, [en] formation sur mesure aux entreprises, est énorme [à] mon point de vue.* (Syndicat 3)

### Les prêts ou les dons d'équipements

L'une des modalités de la concertation, souvent mentionnée, est le prêt ou le don d'équipements par les entreprises mais cette pratique ne semble pas très fréquente, selon les enseignants. En effet, « *il n'y a en a pas beaucoup* » (Syndicat 9), et il apparaît que « *c'est très ponctuel, c'est à la pièce. Ce n'est pas un système organisé.* » (Syndicat 15). Cela s'explique par le fait que la formation demandée par l'entreprise est parfois si « *spécifique* » ou « *pointue* » que celle-ci prête ou donne des équipements au collège. Un participant mentionne qu'un don occasionnel d'équipement a déjà été négocié par le collège au moment d'un contrat de

---

<sup>151</sup> L'étude du développement de la formation sur mesure n'entrait pas dans notre mandat. Des enseignants en ont parlé à quelques reprises, assimilant parfois cette expansion avec l'explosion des AEC dans leur cégep.

formation. Dans certains cas, le développement d'une AEC au profit d'entreprises ou d'un secteur d'activités a favorisé le prêt ou le don d'équipements dans un contexte où le collège n'aurait jamais pu financer un tel achat par sa dotation annuelle à l'enseignement régulier.

*Des dons [d'équipements], oui. Encore là, il y a eu des formations très pointues qui ont été données et on n'a pas trop su exactement comment cela se passait, mais quelques employés venaient au collège. Juste pour cette formation, il y avait des équipements très spécifiques fournis par les entreprises. On a encore l'équipement, mais on n'a pas beaucoup d'information là-dessus. (Syndicat 3)*

*[À propos de dons d'équipement] C'est déjà arrivé [pour] certaines formations spécifiques, mais ce n'était pas un prêt, c'était un don d'équipement. Cela avait été négocié comme tel d'ailleurs, cela faisait partie de la négociation. C'est rare, mais c'est déjà arrivé et cela pourrait arriver encore. (Syndicat 10)*

*[Au moment de la fermeture d'une entreprise] Cela [l'équipement] nous a été donné, [le cégep] n'aurait jamais été capable d'acheter cela. (...) [Dans notre programme], on avait besoin d'un logiciel, à un moment donné, et on n'avait pas les moyens de l'acheter. On a eu une entente avec [une compagnie] à l'effet qu'elle acceptait d'expérimenter le logiciel. On pouvait l'utiliser et la compagnie le fournissait gratuitement. (...) C'est le temps qui nous manque [afin de] faire le tour pour récupérer du matériel, parce qu'il y a plein d'entreprises qui seraient prêtes à nous donner de l'équipement. (...) Si le don est en argent, cela passe par la Fondation; si c'est de l'équipement, non. (Syndicat 2)*

En outre, le don d'équipements semble s'inscrire dans des contextes particuliers. Une entreprise donne de l'équipement lors du renouvellement de ses appareils ou machines; une autre donne un appareil dispendieux pour la formation au secteur régulier en sachant qu'il servira à la formation de ses employés en FC; une autre contribue au financement de la Fondation qui, en retour, achète un nouvel équipement pour répondre au besoin de tel ou tel programme. Toutefois, les enseignants soulignent que la vigilance et la prudence sont au rendez-vous face à cette pratique, tant à la direction du collège que dans les départements, afin de ne pas se retrouver avec des équipements désuets et d'éviter aussi d'avoir les mains liées par une entreprise qui associerait son don « à des conditions inacceptables » selon une opinion émise en entrevue.

*Les cas de dons d'équipement que j'ai vus, c'était de l'usager. Ce n'était pas l'entreprise qui offrait de l'équipement (...), mais plutôt d'anciens étudiants du collège occupant des postes dans cette entreprise qui avaient favorisé le collège. (...) Il y a eu, à un moment donné, une compagnie qui offrait d'équiper effectivement un laboratoire assez lourd avec de la technologie [lourde], mais elle posait des conditions carrément inacceptables comme de pouvoir emmener la clientèle visiter le laboratoire. (Syndicat 10)*

*Il y a des petits partenariats. Il y a quelques années, une entreprise près d'ici – dont le nom m'échappe – a renouvelé son parc informatique et a fait don de ses ordinateurs au cégep. Ce genre de partenariat-là existe; mais je pense aussi que c'était en partie parce qu'on offrait une formation sur mesure à cette entreprise. (Syndicat 9)*

*Des prêts d'équipements, non. Mais quelquefois il y a des participations financières à l'achat d'équipements. (...) et [pour l'agrandissement de la bâtisse], l'industrie privée est supposée participer à hauteur de quelques centaines de milliers de dollars. (Syndicat 8)*

#### 4.4.4 Les pistes de solution pour la formation continue

Ce quatrième et dernier bloc vise à cerner les représentations sociales des syndicats enseignants du réseau FNEEQ-CSN sur des pistes de solution face aux principaux problèmes relatifs aux AEC dans le secteur de la formation continue (FC) des cégeps. Le discours enseignant se concentre ici autour trois axes de solutions.

- ▶ L'intégration de la formation continue au secteur régulier des cégeps ;
- ▶ Le réinvestissement du MEQ et la participation financière de la formation continue ;
- ▶ L'amélioration pédagogique en formation continue, dont l'offre relative aux AEC.

##### ▶ L'INTÉGRATION DE LA FORMATION CONTINUE AU RÉGULIER

Cet axe de solution reprend la revendication maintes fois réitérée par la FNEEQ-CSN au cours des vingt dernières années. D'emblée, c'est une voie de solution qui se veut globale et structurelle. Elle n'est pas nouvelle en cela qu'elle cristallise depuis longtemps, dans ce discours enseignant comme dans les pratiques syndicales qui y sont associées, les représentations sociales du corps enseignant de cette fédération à l'effet qu'il faut abattre le mur qui sépare les « deux mondes » à l'intérieur du cégep afin de mieux contrer les disparités quant aux conditions de travail et de salaire entre les professeurs du secteur régulier et ceux du secteur de la FC. D'évidence encore aujourd'hui, cette intégration de la FC au régulier apparaît plus pertinente que jamais afin de hausser la qualité de la formation dans les AEC.

Le plus souvent, les enseignants parlent explicitement de « *l'intégration* », en référence aux revendications de la FNEEQ. De fait, en regard de la convention collective, la situation au secteur de la FC leur apparaît si dégradée maintenant pour les enseignants qui y oeuvrent et si chaotique par rapport aux AEC que le processus d'intégration ne peut s'envisager que dans un sens, celui de la FC vers le secteur régulier. Un tel axe de solution, dans cette optique, dénouerait ainsi plusieurs problèmes d'ordre académique, organisationnel et institutionnel qui constituent autant de pistes de travail pour l'éventuel déblocage d'une réalité qui empire avec le temps, aux yeux des enseignants de ces cégeps. Leur discours donne un aperçu en ce sens.

*Il y a longtemps que l'on [le syndicat et la FNEEQ] demande l'intégration de l'éducation aux adultes à l'éducation régulière, une véritable intégration. Dans les négociations, cela a toujours été refusé. (Syndicat 15)*

*C'est un résumé des demandes sectorielles [secteur cégeps de la FNEEQ], l'intégration complète de l'enseignement donné en formation continue à l'enseignement régulier. (...) Cela permettrait d'harmoniser l'enseignement du régulier avec celui de la formation continue. (Syndicat 10)*

*Il y a une problématique majeure, [celle de] l'enseignement à deux vitesses, l'enseignement avec deux catégories d'emploi. Au régulier, les enseignants ont la sécurité d'emploi, ce que n'ont pas ceux de la Formation continue. On sait tous qu'à la Formation continue, tu travailles le même nombre d'heures qu'au régulier et que tu gagnes la moitié moins. (...) Quelle ampleur vont prendre les AEC dans les années futures ? Cela va déterminer les orientations du cégep. Quelles normes vont être appliquées, celles qui*

*prévalent pour les AEC ou celles du secteur régulier ? Nous, localement comme syndicat, on valorise beaucoup l'intégration des enseignants. (Syndicat 1)*

*Je parlerais d'intégration tout court. Je suis dans la même bâtisse et les services sont complètement différents. Il n'y a pas de communication, pas d'osmose, rien. Il faudrait commencer par cela au départ. (...) Une intégration mènerait aussi à une espèce de respect de la profession enseignante. La fonction d'enseignant, cela exige une préparation, une réflexion. (Syndicat 3)*

*Quand [le syndicat] parle d'intégrer la formation continue au régulier, cela englobe toutes les conditions de travail de ce personnel enseignant. (...). S'il y a l'intégration complète au régulier, en termes de conditions de travail, on peut affirmer que le niveau d'expertise nécessaire [dans l'élaboration des AEC] sera également augmenté. Et si on oriente les AEC vers le perfectionnement, elles pourraient se rajouter aux DEC et améliorer l'offre de formation [du cégep]. (Syndicat 11)*

*L'intégration totale des AEC à tout point de vue, c'est-à-dire au niveau des conditions d'enseignement, des conditions d'études, des services aux étudiants, de la rémunération des enseignants. (Syndicat 5)*

*C'est l'intégration de la formation continue et de la formation régulière. C'est une solution pour éviter la disparité dans les conditions de travail des professeurs à l'enseignement continu. Et puis, une autre piste de solution pour ceux qui font de la formation non créditée, c'est une reconnaissance syndicale et un endroit où l'on puisse les défendre [quant] à leurs conditions de travail. Pour moi, c'est une solution pour régler une partie des problèmes qui existent. (Syndicat 8)*

## ► LE RÉINVESTISSEMENT DU MEQ ET LA PARTICIPATION FINANCIÈRE DE LA FC

La question du financement est partout présente dans le discours enseignant à cause des coupures budgétaires du MEQ, ou de la présence incontournable d'Emploi-Québec comme bailleur de fonds des AEC, ou encore du discours récurrent de l'administration du cégep sur le financement du secteur régulier par la FC. À cet égard, les compressions du MEQ et l'instauration d'un marché de la formation, à travers les appels incessants de soumission par Emploi-Québec et les entreprises, apparaissent aux enseignants comme les moteurs d'une quête insatiable de financement des cégeps en FC et d'une compétition croissance entre les cégeps, et entre les cégeps et les collèges privés.

Les incidences de cet état de situation sont nombreuses et l'intégration de la FC au régulier apparaît alors la voie structurelle qui clarifierait grandement cette question du financement des cégeps. Dans cet ordre d'idée, les enseignants soulèvent, en filigrane, la nécessité de relancer les investissements de l'État dans les cégeps, pointant le MEQ de s'être désengagé en éducation. Ils s'en prennent surtout aux incidences du système de compétition marchande qui a émergé et qui s'est installé dans le réseau collégial, comme effet majeur du désinvestissement du MEQ et de la déréglementation des AEC en FC. Ils ciblent, à cet égard, cette pression qui retombe, en première ligne, sur les enseignants à statut précaire sous-payés en formation continue et faisant les frais des surplus budgétaires tant recherchés par l'administration. Ils ne reviennent pas ici sur la pression de la FC qui aboutit sur les enseignants du secteur régulier assumant de façon bénévole, et trop fréquemment, des surcharges de travail occasionnées par le développement d'AEC sans un réel soutien financier, mais il importe de rappeler qu'elle participe de leur analyse.

En ce sens, le discours enseignant présente moins des pistes explicites de solution sur le financement des cégeps qu'il connote une préoccupation générale qui embrasse à la fois les conditions salariales des enseignants à statut précaire et, à court terme, l'utilisation des surplus budgétaires de la FC pour le secteur régulier. Leur discours, dans cette optique, relève davantage d'une lecture en creux de ce que pourrait être un réinvestissement financier du MEQ dans les cégeps et du rôle de la FC dans leur développement plus équilibré au plan budgétaire.

*Il y a de plus en plus un désengagement du ministère de l'Éducation, ce qui force les cégeps à trouver d'autres sources de financement. Pour beaucoup de cégeps, c'est clair. (...) [La diminution du financement] les oblige à développer des stratégies locales et, tout cela, parce que les budgets sont des enveloppes fermées. On te donne un certain montant, le cégep doit évaluer ses coûts de façon très précise et identifier les revenus dont il a besoin. (Syndicat 8)*

*Il y a un phénomène qui a commencé en 1995-1996, [celui] des coupures dans le réseau de l'éducation. Cela a amené le cégep (...), [parce que] son budget était insuffisant, à essayer de trouver d'autres sources de financement. Au même moment, l'entente de partenariat entre le Québec et le Fédéral sur la main-d'œuvre est survenue. C'est là que la situation s'est dégradée. [Au cégep], dans certains cas, on s'est servi de la formation continue pour suppléer en partie au désengagement de l'État. En ce sens, les coupures au secteur régulier ont accéléré le phénomène [du remplacement financier du MEQ par la FC]. (Syndicat 13)*

*[À propos de la multiplication des AEC] C'est clair, c'est le sous-financement du MEQ, c'est le sous-financement dans le secteur de l'éducation. Face à ces coupures, les administrations locales ont vu la voie de sortie. (...) À ce moment-là, les collèges se sont lancés dans une compétition féroce pour attirer le plus de clientèle. Et puis, on se fait dire régulièrement « une chance que l'on a la formation continue, sinon on ne pourrait plus avoir telle ou telle activité au collège ». On nous dit, au régulier, que nous dépendons de la formation continue, du succès de la formation continue. (Syndicat 5)*

*Si le financement était adéquat, j'ai l'impression qu'il n'y aurait peut-être pas de conflits de soumissions entre collèges. (...) Souvent des enseignants précaires vont travailler pour 15 \$ de l'heure et, à un autre moment, d'autres vont travailler à 50 \$ de l'heure. Ce n'est pas uniforme. Pourquoi ? Parce qu'il y a la règle de l'appel de soumissions [d'après laquelle] un cégep essaie de déposer une soumission le plus bas possible pour obtenir le contrat. (...) En ce sens, la déréglementation [des AEC] a été importante. (Syndicat 15)*

*On [le syndicat] avait suggéré au collège de réinvestir certains profits de la formation continue dans la formation régulière. On pense que c'est une voie qui ouvrirait une plus grande collaboration entre les deux secteurs de formation. Cela serait intéressant, compte tenu de certains impacts des AEC dans notre cégep, tel le glissement de la clientèle adulte [auparavant au] régulier vers la formation continue et l'existence de problèmes dans certains programmes. Peut-être qu'en réinvestissant un peu des surplus dégagés des AEC dans ces programmes en difficulté, il y aurait là une voie de solution. (Syndicat 3)*

### ► L'amélioration pédagogique en formation continue

De façon complémentaire à la voie globale et structurelle, qu'est l'intégration de la FC au secteur régulier, les enseignants lancent d'autres pistes de solution qui se joignent plus directement à l'axe pédagogique du développement de la FC, et en particulier des AEC. Précisons que ce discours pédagogique des enseignants ne s'oppose pas à celui sur les conditions de travail et de salaire, mais il vient l'appuyer au contraire. De plus, les pistes

avancées sont des solutions au regard de situations locales largement évoquées dans les autres thèmes traités antérieurement. Ces pistes ont souvent une portée générale, à l'exemple de l'établissement de liens étroits entre la FC et les départements, l'orientation des AEC vers le perfectionnement, ou la mise en place d'un système de reconnaissance des acquis et des compétences.

Il est possible de regrouper ces pistes sur l'axe de l'amélioration des conditions pédagogiques en FC en quatre groupes. Les premières visent explicitement les AEC ; les secondes concernent la dynamique entre les départements et la FC ; les troisièmes portent sur la situation des enseignants en FC ; les quatrièmes touchent les effectifs scolaires des AEC.

### Pistes spécifiques sur les AEC

Les représentations dominantes des AEC, dans le discours enseignant, ont trait à leur multiplication dans le réseau collégial, à l'implantation d'AEC ressemblant de plus en plus aux programmes de DEC, et à l'accentuation de la concurrence en FC entre les cégeps. La première piste de solution relève de la rationalisation et de l'uniformisation des AEC dans l'ensemble du réseau des cégeps, faire le « ménage », à la fois pour réduire leur nombre et pour contrer la dynamique de concurrence qui prévaut entre les cégeps

*Il y a du ménage à faire dans les AEC. (...) Même les gens qui sont dans le milieu ne s'y retrouvent plus, c'est très disparate d'un collège à l'autre. (Syndicat 11)*

*On devrait amorcer une certaine uniformisation des AEC à travers la province. Une AEC qui se donne [dans tel cégep] et la même qui se donne [dans tel autre] devraient avoir le même nombre d'heures de formation et des enseignants répondant aux mêmes critères d'embauche. Faire cesser [aussi] la compétition entre les collèges qui donnent les mêmes AEC sous différents titres. À la limite, on devrait peut-être [répartir les AEC entre les cégeps sur une base régionale] car une trop grande compétition affecte le niveau de financement pour une AEC donnée et, par ricochet, la qualité même du contenu. (Syndicat 8)*

La seconde piste de solution rappelle la situation du début des années 1990 où les formations courtes, dont les AEC, étaient orientées vers le perfectionnement et le recyclage de la main-d'œuvre.

*Une autre piste de solution pourrait être envisagée. C'est de revenir à ce qu'était la mission première des AEC quand elles sont sorties dans le réseau, [c'est-à-dire] le perfectionnement. Les premières AEC, quand les gens allaient suivre une AEC et répondaient aux critères pour être admis à une AEC. (...) Ils ont cinq ou dix ans d'expérience sur le marché du travail dans un domaine, ou ils ont un DEC ou un baccalauréat, ils veulent se recycler par rapport à l'évolution de la technologie. (...) L'AEC est juste un outil de plus pour remettre à jour [la main-d'oeuvre] sur le marché du travail. (Syndicat 11)*

*On ne développe pas à l'heure actuelle des AEC de type perfectionnement, c'est-à-dire post-collégial. (...) Si on veut aller plus loin, pourquoi ne pas développer des attestations de type perfectionnement ? [À ce moment-là, les préalables seraient un DEC ou un baccalauréat dans un domaine, proche évidemment, puisqu'on parle de perfectionnement. (Syndicat 13)*



*Ce qui est dommage, c'est qu'il n'y ait pas beaucoup d'AEC de perfectionnement alors que cela aurait pu avoir du sens. (...) À un moment donné, [les travailleurs de telle profession] ont besoin de perfectionnement (...). Pourtant, il ne s'en crée pas beaucoup d'AEC de perfectionnement. (Syndicat 6)*

*Une AEC est supposée être du perfectionnement. Perfectionnement, cela veut dire quelqu'un qui a eu une formation de base dans le domaine, qui a déjà un DEC. (...) Ce devrait être cela le rôle de la formation continue, non pas de développer la compétence de base. (Syndicat 12)*

La troisième piste préconise l'approche modulaire introduite par le MEQ dans le Règlement d'études collégiales et d'élaborer des AEC de type initiation, plus courtes, pouvant mener à un DEC par cumul.

*[Outre les AEC de perfectionnement, il devrait y avoir des AEC de type initiation] Le ministère, dans son Règlement d'études collégiales, a mis un article permettant de créer des passerelles entre le DEP et le DEC qu'il a appelé des modules. Cela veut dire qu'une personne qui a fait un DEP [dans un secteur] et qui veut poursuivre sa formation [dans une technique du même secteur] a la possibilité de s'inscrire dans un programme menant à un DEC sans avoir à tout refaire. Il y aurait des passerelles, des harmonisations à faire entre le DEP et le DEC et c'est là que les modules interviennent. (...) Quand les AEC ont été lancées, [le MEQ] disait qu'il était possible d'obtenir un DEC par cumul d'AEC (...). Chacune de ces AEC pourrait être une possibilité d'emploi, une première initiation; et en faire une autre après, et encore une autre jusqu'au DEC. (Syndicat 13)*

#### *Pistes sur la relation entre les départements et la FC*

L'une des réalités largement abordée jusqu'ici porte sur les relations entre la FC et les départements. Parmi les problèmes soulevés, il est signalé surtout le manque de consultation des départements de la part de la FC – quand la collaboration n'est pas inscrite dans ces relations –, l'absence de ressources pour assumer la surcharge de travail dans le département lors du développement d'une AEC, et la difficulté pour un enseignant d'expérience d'enseigner ou de participer à des projets en FC – voire l'impossibilité plus souvent. Trois pistes sont amenées ici à l'inverse des tendances dominantes dans les cégeps, soit l'instauration de pratiques de consultation auprès du département, l'allocation de ressources supplémentaires dans le département pour le travail de coordination nécessaire dans l'élaboration d'une AEC, la possibilité d'un va et vient des enseignants entre le secteur régulier et celui de la formation continue.

*C'est vraiment important d'essayer de travailler en partenariat avec le régulier pour qu'une attestation soit solide, soit bien reconnue. Il faudrait aussi mieux encadrer l'élaboration des AEC, faire en sorte que les conseillers pédagogiques n'aient pas le plein pouvoir et les empêcher de « triturer » un programme qui fonctionne bien au régulier pour en faire une AEC (...). Il est important que les conseillers pédagogiques de la FC consultent les enseignants du département. (Syndicat 1)*

*Reconnaître l'existence d'une charge de travail en lien avec la coordination de la Formation continue. C'est-à-dire qu'actuellement, toute la coordination assumée par le département est souvent faite « sur les bras ». C'est d'ailleurs la raison pour laquelle beaucoup de départements dans les autres collèges ne veulent pas s'en occuper, c'est une surcharge. A ce moment-là, les directions de cégep se font un plaisir de confier cela au service des programmes ou à un service spécialisé. Et là, cela échappe complètement au contrôle des départements. (Syndicat 10)*

*Il faudrait profiter de l'expérience des professeurs qui sont au collège depuis 30 ans, qui ont de l'expérience, qui ont développé certains standards [de qualité d'enseignement]. Avec l'embauche d'enseignants sans expérience dans les AEC, c'est l'anarchie. (...) Et pour la qualité de l'éducation, ce serait intéressant d'amalgamer les deux secteurs. (Syndicat 9)*

*Il y a sûrement plusieurs professeurs qui seraient intéressés à participer à des projets en formation continue, mais à l'intérieur de leur tâche. Actuellement, on leur demande de le faire en plus. S'il pouvait y avoir une intégration à la tâche ou encore si la FC investissait, par exemple, en libérant un professeur de l'enseignement régulier pour travailler sur un projet, ce serait plus intéressant. (Syndicat 3)*

### Pistes sur les enseignants en FC

En l'état actuel des choses, c'est-à-dire en l'absence d'une intégration de la formation continue au régulier – entre autres des enseignants à la vie départementale –, les enseignants avancent des pistes visant à mieux soutenir le travail des enseignants en FC. Bien sûr, les ceux du secteur régulier qui enseignent en FC ont un lien avec leur département, même si leurs conditions de travail et de salaire diffèrent, mais ce n'est pas le cas pour un bon nombre. L'une des pistes est de créer « *une structure* » de type départemental afin d'améliorer l'encadrement des enseignants précaires, isolés, mal outillés, peu ou pas informés du fonctionnement et des politiques concernant la formation continue.

*Il pourrait y avoir une meilleure structure pour le corps professoral [en Formation continue] qui est trop isolé. Cela crée une certaine insécurité. Il faudrait qu'il y ait une meilleure structure pour coordonner tout cela, une structure comme les structures départementales avec des réunions régulières des enseignants pour leur expliquer ce qu'est une AEC, comment on doit procéder, etc., et pour expliquer toutes les politiques de la Formation continue aussi. Les enseignants ne savent pas comment cela fonctionne, qui fait quoi, etc. (...) [Il faudrait] des réunions régulières entre les représentants, les responsables d'AEC et les enseignants. (Syndicat 12)*

*Tous les professeurs sont engagés à l'heure, à la leçon. Ils ne sont pas payés pour se concerter, pour se parler, pour parler [de]pédagogie. C'est cela qui manque le plus. (...) C'est tout un autre monde que de se retrouver seul dans sa matière, sans pouvoir discuter avec quelqu'un d'autre, de ne pas avoir d'espace « programme ». C'est impensable. Il faudrait que les gens soient payés pour des rencontres. [face auxquelles les enseignants sont obligés, par la DFC, de se réunir gratuitement] (Syndicat 6)*

### Pistes sur les effectifs scolaires des AEC

Le discours enseignant relève également des pistes de solution vis-à-vis les effectifs scolaires des AEC. Quatre sont pointées, à savoir l'identification de critères pour cibler la clientèle adulte, l'instauration de conditions d'encadrement des étudiants adultes, la possibilité de compléter un DEC lorsqu'il manque de la formation générale, et la mise en place d'un système de reconnaissance des acquis et de compétences

La montée des AEC longues, équivalant parfois à la quasi-totalité d'une formation technique d'un programme de DEC du secteur régulier moins la formation générale, suscite des craintes relativement au transfert des jeunes vers ce type de formation. Le phénomène est peu développé, mais la vigilance syndicale est forte sur cette question. Les enseignants parlent alors

de distinguer les « *vrais adultes* » des « jeunes » qui, après un an en dehors du milieu scolaire, reviennent dans une AEC sans avoir les préalables pour le secteur de formation. L'enjeu se situerait donc, selon certains, autour des exigences des cégeps dans la sélection étudiante pour les AEC.

*On rencontre des étudiants qui ont été formés au début des années 90 [dans une AEC qualifiante] et ils nous disent « cela a été merveilleux pour nous, on est revenu sur le marché de l'emploi et on travaille depuis ce temps-là ». C'est très important, c'est une source de motivation pour eux. Donc, il ne faut pas éliminer les AEC mais il faut que ce soit offert aux adultes. (Syndicat 2)*

*[Pour distinguer les jeune des adultes, il faudrait] bien cibler la clientèle (...), mettre des exigences. (...) [Dans] l'acceptation des étudiants, les critères ne sont pas toujours respectés. Pour entrer dans le programme [d'AEC], il faut un secondaire V. Pourtant, on acceptera un équivalent du secondaire V qui n'est pas complété à la condition que l'étudiant le complète pendant l'année, mais il n'y a pas de suivi. Ils pourront terminer leur AEC sans avoir complété leur secondaire V, il n'y a pas de suivi. (Syndicat 12)*

En outre, le fait que les enseignants à la FC soient « à la leçon ou à l'heure » conduit à l'existence de deux catégories d'enseignants dans le cégep, mais également à deux catégories étudiantes. Les adultes inscrits dans les AEC manquent, en effet, de l'encadrement nécessaire au soutien de leur démarche d'apprentissage. Un tel encadrement apparaît une piste importante afin de hausser le niveau de formation dans les AEC.

*Maintenant les enseignants sont payés à la leçon ou à l'heure, je ne me rappelle pas trop des règles. (...) En même temps au plan du support, de l'encadrement pédagogique, il n'y a aucun moyen financier. On a toujours insisté pour qu'il y ait de l'argent afin que les enseignants puissent encadrer les étudiants dans ces cours-là [AEC]. (Syndicat 2)*

*J'ajouterais là-dessus une augmentation au [plan] de l'encadrement. On fait face à des étudiants adultes qui ont beaucoup plus de difficulté que des jeunes de 17 ans, 18 ans, et c'est là où l'on a le moins d'encadrement. Ce sont des gens qui auraient le plus besoin de soutien, et ils viennent au département se plaindre, c'est sûr, parce que leurs profs ne les voient jamais. C'est sûr que le prof est payé pour donner une heure et non trois heures. (...) Parfois, cela fait des années que ces gens-là [les adultes] ne sont pas retournés sur les bancs de l'école, ils ont parfois un grand manque de concentration. Cela m'a été dit souvent et parfois, c'est dans un contexte où les gens travaillent en même temps. Alors, ils ont besoin d'un soutien qui n'est pas là. C'est toujours relié à une question d'argent, c'est comme une éducation donnée à peu de frais et cela donne ce que l'on voit. (Syndicat 13)*

Par ailleurs, à maintes reprises, les enseignants font état du retrait des cours hors-programmes dans les cégeps qui entraîne l'impossibilité, pour les adultes, de compléter la formation générale en vue d'obtenir un DEC. Cette préoccupation, qui traverse le discours enseignant, a été ramenée en conclusion d'une rencontre.

*L'idéal quand on forme des gens qui obtiennent un DEC, [c'est qu'] on ne les revoit pas la plupart du temps. S'ils s'inscrivent [dans] un autre DEC, c'est parce qu'ils ont changé d'orientation de carrière. On ne les revoit pas parce qu'ils travaillent, ils sont des citoyens qui gagnent leur vie. Mais il existe un autre phénomène. Ils y a ceux qui n'ont pas tout à fait terminé leur DEC et qui suivent une AEC. On devrait leur donner la possibilité de terminer leur DEC s'il leur manque des cours de formation générale, en français ou en philosophie par exemple, pour avoir « l'imprimatur » [du DEC]. (Syndicat 13)*

Finalement, afin de prendre en compte les acquis scolaires ou l'expérience pertinente des adultes s'inscrivant dans une AEC, le discours enseignant ouvre sur la mise en place d'un système de reconnaissance des acquis et des compétences qui favorisait l'élaboration de véritables AEC de perfectionnement et la réduction éventuelle de la durée de la formation pour l'obtention d'un DEC.

*La reconnaissance des acquis, il va falloir s'y pencher et regarder cela de près afin que l'éducation des adultes serve vraiment le rôle qu'elle doit jouer. (Syndicat 10)*

*Il y a des gens qui sont envoyés par Emploi-Québec dont l'âge varie entre 25 et 35 ans qui veulent réintégrer le marché de l'emploi. Ces gens n'ont probablement pas de DEC, probablement jamais fait d'études collégiales, mais ils ont un vrai diplôme d'études secondaires. (...) Ce sont de vrais adultes. Qu'est-ce que tu fais avec eux ? Je n'ai pas de solution, ou la solution serait de dire « faisons des analyses appropriées de dossiers ». (...) La politique [gouvernementale] de la FC [au Québec] va dans ce sens, il y a une reconnaissance d'acquis par l'expertise, par la scolarité. Quand on aura instauré un système de reconnaissance d'acquis, on pourra permettre à des gens qui ont un DES et qui ne sont pas de faux adultes – des gens qui ont entre 25 à 35 ans et qui ont 5 à 10 ans d'expérience – de s'inscrire dans une AEC. (...) On pourra leur reconnaître une expertise, une reconnaissance d'acquis. Quand on aura mis en place cette politique à l'interne [du cégep] via le ministère, une vraie reconnaissance d'acquis, on pourra offrir à des gens – qui n'ont que le DES – une formation d'AEC longue, parce qu'à ce moment-là, ce sera de la vraie réinsertion professionnelle et cette personne aura une reconnaissance d'expertise dans [son] domaine. (Syndicat 13)*

Pour conclure, rappelons que l'identification des pistes de solution arrivait en fin d'entrevue et auraient été davantage étayées si le temps l'avait permis. Elles se situent, néanmoins, dans la continuité des préoccupations évoquées au cours des entrevues, en plus d'être associées continuellement à des situations concrètes dans les cégeps et d'être empreintes du souci de trouver des solutions pratiques à court terme, en l'absence pour l'heure d'une solution structurelle pour l'ensemble des cégeps. À y regarder de près, même partielles parfois, ces pistes de solution ont une portée plus large qui est d'offrir des formations qualifiantes, reconnues et transférables avec les AEC.



## **CHAPITRE 5**

### **LES ATTESTATIONS D'ÉTUDES COLLÉGIALES UNE RÉALITÉ SOUS TENSION**



## INTRODUCTION

Le développement en flèche des attestations d'études collégiales (AEC) dans le réseau des cégeps depuis la décennie 1990, qualifié d'« anarchique » par plusieurs, n'a cessé de soulever questions et inquiétudes dans les milieux de l'éducation et de la formation des adultes (ÉFA), dont les syndicats enseignants en premier lieu. Dans la foulée des réformes Robillard (1993) et Marois (1997), plusieurs ont fait état du nombre élevé d'AEC et de l'impact de leur prolifération sur l'offre de formation continue dans les cégeps. Déjà en 1994, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) et l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA) s'inquiétaient de l'importance croissante de la sphère économique dans le champ de l'éducation des adultes au détriment de l'ensemble des besoins de formation des adultes. L'Institut s'appuyait d'ailleurs en cela sur Guy Bourgeault qui faisait alors référence au « démantèlement tranquille » de l'éducation des adultes dans les institutions publiques d'enseignement à propos des suites données à la Commission d'étude sur l'éducation des adultes (CEFA). Depuis les dix dernières années, la situation n'a fait que se détériorer, le développement d'AEC dans les cégeps suscitant une réalité de plus en plus sous tension.

Dans ce chapitre, la logique interprétative suit une double voie face aux résultats qu'il s'agit finalement d'analyser au regard des objectifs de cette recherche. Dans un premier temps, la démarche se veut synthétique avec un bref rappel des principaux résultats qui a pour but de cerner les tendances lourdes qui structurent la réalité des AEC dans les cégeps. Dans un deuxième temps, à la fin de chaque thème traité, ce rappel conduit à camper nos positions socio-éducatives qui visent à mieux comprendre le *phénomène d'explosion* des AEC. Nous dégageons alors les principales incidences et les enjeux centraux relatifs à un tel développement sur la mission des cégeps, sur le secteur régulier et sur la formation continue, soit de manière globale, soit de manière plus ciblée sur l'un de ces aspects. Voyons maintenant les cinq thèmes majeurs qui sont traités dans ce chapitre.

Le premier thème porte sur la restructuration de la participation en formation continue (FC) depuis 1990 dans les cégeps. Nous répondons ici aux objectifs de tracer et de décrire le portrait évolutif de la participation adulte en FC, du secteur lui-même et des types de programmes en FC, en particulier face aux AEC dans le réseau des cégeps. Ainsi, nous cernons le démantèlement des Services d'éducation des adultes (SÉA), la montée de la participation dans les AEC et la restructuration de la FC dans les cégeps.

Le second thème traite de la reconfiguration du financement de la FC dans la période 1990-2000. Notre réponse fait le lien avec les objectifs de tracer et de décrire le portrait évolutif et la dynamique locale dans les cégeps à ce sujet. Il se dégage une recomposition sensible de la structure de financement et une participation active des cégeps dans un marché de la formation en plein essor, et davantage centré sur l'expression de la demande en formation de la main-d'œuvre, qui font en sorte que deux logiques de financement se déploient de façon concomitante dans les cégeps.

Le troisième thème considère le *phénomène d'explosion* des AEC dans les cégeps. Les liens se font ici avec les objectifs de produire un inventaire exhaustif et de décrire la dynamique locale au plan de la programmation à cet égard. Il appert qu'il existe réellement une prolifération des AEC, que cette formation sur mesure créditée produit une véritable onde de choc dans les cégeps – en particulier pour le personnel enseignant –, et que ce déploiement présente une structuration très différenciée selon les cégeps, les secteurs de formation et les régions. Ainsi, ce *phénomène d'explosion*, si anarchique qu'il puisse avoir été en apparence, n'en a pas



moins suivi des lignes de forces qui ont contribué à le baliser et l'organiser, comme la ferraille à l'orée du champ magnétique d'un aimant en adopte la forme spécifique.

Le quatrième thème a trait à la réalité interne de la « boîte noire » des AEC dans les cégeps. Nos répondons alors aux objectifs de décrire l'évolution du secteur de la FC et de l'offre d'AEC dans les cégeps depuis 1990, ainsi que la dynamique locale au plan de la programmation des AEC. Trois tendances lourdes peuvent être repérées ici, à savoir l'action du cégep en faveur de l'expression de la demande de formation dans les AEC, la sollicitation plus grande de l'expertise enseignante par rapport au passé, et le règne de l'incertitude face à la consultation du secteur régulier, tout cela conduisant à l'existence de deux logiques concomitantes de collaboration et de cloisonnement dans le réseau des cégeps.

Le cinquième thème aborde la concertation entre les cégeps, les entreprises et le milieu. La réponse cible ici l'objectif d'identifier et de dégager la structure et la dynamique de concertation et de partenariat face aux acteurs institutionnels, sectoriels et régionaux, ainsi que le rôle des acteurs régionaux dans les instances des cégeps. L'analyse met à jour un solide dispositif de régulation de la concertation qui s'organise autour de deux axes, régional et sectoriel, ainsi que les liens particuliers qui définissent le rapport cégeps – entreprises.

## **5.1 LA RESTRUCTURATION DE LA PARTICIPATION EN FORMATION CONTINUE**

Pour cerner le phénomène des AEC dans le réseau des cégeps, la participation adulte en FC dans les années 1990 marque, à elle seule, l'importance des changements intervenus. Elle illustre en creux les bouleversements sans précédent qu'a connu l'éducation des adultes au collégial, en particulier dans les cégeps.

Au départ, précisons que cette participation est largement conditionnée. Plusieurs éléments décisifs contribuent à sa structuration, et, indirectement, à l'offre de formation dans les cégeps. Relevons l'instauration de règles budgétaires pour les formations générale et technique, le financement du MEQ pour les cégeps sous la forme d'une enveloppe fermée – par ailleurs décroissante dès les années 1980 –, la récurrence des coupures pour la formation à temps partiel, la place de plus en plus centrale de l'offre de formation sur mesure auprès des entreprises<sup>152</sup> sous la pression des politiques du Fédéral, ainsi que l'émergence d'un marché de la formation.

Néanmoins, l'évolution de la participation adulte en FC permet de saisir, à la fois, le déclin des Services d'éducation des adultes (SÉA) dans le réseau des cégeps, la montée des formations créditées de courte durée et la restructuration de la FC autour de l'offre des AEC. Voilà les trois tendances sur lesquels porte d'abord notre discussion.

### **5.1.1 Le démantèlement des Services d'éducation des adultes**

Le déclin des SEA dans les cégeps s'est amorcé dans les années 1980. L'effritement de ce modèle organisationnel, issu de la Réforme de l'éducation, prend de l'ampleur dans les années

---

<sup>152</sup> Dans notre étude, la formation sur mesure offerte aux entreprises n'est abordée que de biais, en lien avec la montée des AEC. Même si nous avons fait état de son importance au cours des années, ce type de formation demeure la partie submergée des activités des cégeps en FC au regard des informations disponibles.

1990 au profit de la mise en place des Services aux entreprises, comme il a été dit antérieurement au sujet du « virage main-d'œuvre » dans les cégeps.

Durant la période 1990-2000, une première tendance lourde s'observe en FC. Il y eut une chute marquée de 42 % de la participation adulte dans le réseau collégial. De 80 700 au départ en 1990, il n'en restait plus que 46 700 à l'arrivée. Dans les cégeps, c'est 53 % des effectifs qui sont ainsi emportés, la participation baissant de 74 700 à 35 400 adultes, alors que dans les collèges privés le bond a été de 89 % avec 10 700 adultes de plus. En bout de piste, tandis qu'il y avait quatre adultes sur cinq dans les cégeps en 1990, il n'en restait plus que deux sur trois à la fin de la période.

Dans le réseau des cégeps, les changements en FC prennent toute leur acuité à cause de la décroissance de la participation aux programmes de DEC et aux cours hors programme. La population étudiante diminue de 2 500 (41 %) en formation technique, de 4 400 (61 %) en formation pré-universitaire et de 36 600 (81 %) dans les cours hors programme. Ces cours rejoignaient, en 1990, 60 % des adultes inscrits en FC dans les cégeps, mais il ne restait plus qu'un adulte sur quatre (8 400) en 2000 et un sur cinq (5 600) en 2002.

Ce portrait montre le déclin des SEA dans les cégeps. Toutefois, il doit être fait parallèlement à la hausse de la participation adulte dans les formations créditées de courte durée.

### **5.1.2 La montée de la participation dans les AEC**

Toujours pour la même période 1990-2000, une seconde tendance lourde s'observe. Il y a eu une augmentation de 57 % de la participation dans les formations créditées de courte durée dans tout le réseau collégial. Cet ajout d'effectifs s'est fait largement au profit des AEC<sup>153</sup>. Dans les cégeps, la hausse y est de 26 %, soit 4 200 étudiants s'ajoutant au 16 300 de 1990. De leur côté, les collèges privés connaissent une croissance de 205 %, passant de 3 450 à 10 500 étudiants. Mais si nous examinons la participation entre 1994 et 2000 – soit à partir de la Réforme Robillard –, la situation se modifie singulièrement. En effet, dans les cégeps, la hausse n'est plus que de 1,9 %, les effectifs restant stables autour de 21 000 étudiants.

Plus précisément, les formations de courte durée, surtout les AEC, occupent davantage l'espace de la participation collégiale en FC. Ainsi, à l'intérieur du réseau des cégeps, les effectifs dans les AEC comptent pour 20 % de l'ensemble de la participation collégiale en FC en 1990 ; et ils montent à 44 % en 2000, la part du privé passant de 4 % à 22 %. Cette situation montre la poussée des AEC au niveau collégial au détriment des autres types de formation qui étaient offertes au début de la décennie 1990. Elle manifeste aussi, en creux, la forte concurrence qui s'est établie dans le réseau collégial.

En outre, le rythme de développement des formations de courte durée confirme cette tendance de la montée des AEC. Dans les cégeps, ce rythme s'accélère au fur et à mesure que l'on avance dans la décennie : de 22 % de la participation totale en FC en 1990, elle monte à 35 % en 1994, puis à 54 % en 1998, à 58 % en 2000, pour atteindre 61 % en 2002. Elle se transforme aussi. Le nombre de personnes à « temps plein » dans les AEC fait plus que doubler dans la décennie ; par rapport aux « temps partiels », le poids de la participation passe de 41 % à 62 %.

---

<sup>153</sup> Les AEC représentaient, jusqu'en 1996, les trois quarts de la participation des formations de courte durée créditées et les Certificats d'études collégiales (CEC) presque le quart restant, les Diplômes de perfectionnement d'enseignement collégial (DPEC) ne valant que pour 1% de ce type de formation.

Dans les cégeps, malgré l'affirmation de cette tendance lourde, la situation s'avère plus complexe. En effet, les effectifs à temps plein augmentent de 90 % (4 500 à 8 700), mais la part relative des « temps partiel » demeure malgré tout élevée ; les étudiants à « temps partiel » représentant toujours 58% des effectifs en 2000<sup>154</sup>.

### 5.1.3 La restructuration de la formation continue dans les cégeps

Comment interpréter ces deux tendances lourdes dans les cégeps ? Dans les faits, l'analyse de la participation adulte en FC dans les AEC conduit à dire qu'il n'y a pas réellement eu de hausse d'effectifs, le point d'équilibre s'étant situé autour de 21 000 adultes à partir de 1994. Pourtant, il faut dépasser ce constat pour saisir l'ampleur de la restructuration de la FC dans les cégeps. C'est en conjuguant le déclin de la participation dans les DEC et les cours hors-programmes avec la montée des effectifs adultes dans les AEC, que la transformation du secteur de la FC prend son relief.

Du côté du déclin de la participation en FC, la chute massive s'applique strictement dans le cas des DEC et des cours hors-programmes. Ce n'est pas un changement conjoncturel de l'expression de la demande, mais plutôt une restructuration de l'offre éducative en FC au regard des choix politiques aux deux paliers gouvernementaux. D'ailleurs, le contexte et la problématique posent bien les jalons de ce changement structurel.

Du côté de la montée de la participation dans les formations créditées de courte durée, elle se joue sur plusieurs registres. Premièrement, l'augmentation est bien réelle mais, somme toute, bien relative pour les cégeps. Elle permet le maintien global de leurs effectifs, tandis qu'une grande partie des étudiants se dirige vers les collèges privés. Deuxièmement, le rythme des changements correspond davantage à l'effondrement rapide des effectifs dans les DEC et les cours hors-programmes dans les cégeps. Troisièmement, la montée observée des AEC comble fort peu ce recul de la participation dans les autres types de programme et de formation. C'est là le point essentiel à retenir. La perte de près de 39 000 étudiants en FC dans les cégeps n'est compensée d'aucune manière. Les cégeps privilégient d'abord l'option des AEC et réorganisent principalement la formation continue autour de cette offre de formation.

En conséquence, la restructuration de la FC dans les cégeps doit être considérée de manière plus directe sous l'angle de l'offre de formation. Premièrement, la population adulte visée n'est plus la même. Avant la réforme Robillard en 1993, les cégeps répondaient à l'expression d'une demande élargie de formation en provenance d'adultes et d'organismes, y compris les entreprises, par une offre diversifiée de formations (DEC, cours hors-programmes, formations courtes créditées ou non). À compter de 1993 surtout – la tendance s'était amorcée dans les années 1980 –, l'offre a été canalisée peu à peu vers les entreprises et vers la main-d'œuvre référée par la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM) et, plus tard, par Emploi-Québec. Deuxièmement, l'abandon des cours hors-programmes et l'obligation de s'inscrire dans un programme de formation pour aller en FC ont engendré une difficulté croissante pour un adulte de compléter son DEC en venant chercher sa formation manquante en FC. Troisièmement, les cégeps ont élargi la plage horaire de jour, en alourdissant ainsi la gestion des horaires et des locaux pour le secteur régulier, afin de répondre aux besoins de formation de la main-d'œuvre.

---

<sup>154</sup> Une explication plausible de ce maintien d'un taux élevé de « temps partiel » tient peut-être du fait que le MEQ continue de financer ce type de population étudiante si elle est inscrite à des formations menant à une AEC.

En somme, les représentations de l'éducation des adultes offerte en « cours du soir » sont battues en brèche, au profit d'une offre de formation en continue tout au long de l'année, selon une approche décloisonnée (jour – soir) et davantage orientée vers les entreprises et la main-d'oeuvre.

## **5.2 LA RECONFIGURATION DU FINANCEMENT DE LA FORMATION CONTINUE**

Au regard des revenus de fonctionnement de la FC, les cégeps se sont trouvés confronter à un renversement des perspectives financières au cours des années 1990. Les compressions budgétaires qui frappent l'Éducation dans cette décennie font mal aux cégeps. La FC n'est pas épargnée, même si la décroissance de ses revenus est moins apparente. C'est surtout la recomposition de sa structure de financement qui doit être mise en lumière, allant de pair avec la restructuration de la participation adulte. C'est aussi la participation active des cégeps dans un marché de la formation en plein essor et davantage centré sur l'expression de la demande en formation de la main-d'œuvre dans lequel les cégeps doivent se comporter comme une « petite entreprise » en dépit de leur caractère public. Ces deux tendances lourdes obligent les cégeps à conjuguer à l'interne deux logiques de financement.

### **5.2.1 De nouvelles sources de revenus**

La première tendance lourde concerne la nouvelle structure de financement de la FC mise en place au sein des cégeps dans les années 1990, avec 1995 comme année de rupture dans le financement du MEQ. Les premières composantes de cette restructuration ont émergé dans la décennie antérieure, avec l'importance graduelle de la formation sur mesure et l'instauration des Services aux entreprises. Cependant, d'autres phénomènes doivent être considérés car ils viennent peser dans la balance et permettent de mieux cerner cette première tendance.

Le premier phénomène est la chute apparente de 27 % des revenus en provenance du MEQ (100,7 à 57,5 M\$) en 1995, et l'arrivée en force du MMSRFP avec 35,7 M\$. Cela laisse supposer que ce dernier ministère a commencé à financer la FC dans les cégeps, ce qui est inexact. Les achats directs de formation en établissement du MMSRFP transitaient plutôt par le MEQ et étaient comptabilisés dans ses budgets. Ce qui s'est passé fut le retour de la visibilité de la quote-part du MMSRFP – par le biais de la SQDM – dans le bilan annuel des cégeps. Toutefois, soulignons que le MEQ effectua quand même une coupe de 7,5 M\$ (17 %) entre 1994 et 1995 en FC dans les cégeps.

Le deuxième phénomène est la réorientation des budgets du MEQ vers la formation de la main-d'œuvre dans les cégeps. D'abord, il y a une décroissance relative de 11 % de sa participation de 1995 à 2000, même s'il maintient sa contribution autour de 50 M\$ après 1998. Ensuite, il effectue deux coupures massives en FC, totalisant 20,8 M\$ entre 1995 et 1997, qui ont trait à la formation générale, aux cours hors programmes et à la formation à temps partiel face au retrait décisif du Fédéral de ces champs. Enfin, le MEQ redirige son financement vers les AEC car il en fait une priorité. Quatre exemples illustrent ce virage. Il crée 213 AEC « ministérielles » avant la décennie 1990, apportant ainsi son soutien au « virage main-d'œuvre » des cégeps en prévision du retrait fédéral dans l'achat direct de formation. Aussi, il rend disponible aux cégeps une enveloppe dite de « priorités ministérielles » pour l'offre d'AEC. De plus, à partir de la réforme Robillard en 1993, des budgets sont rendus disponibles pour les cégeps afin d'accélérer la révision des AEC selon l'approche par compétences. Enfin, avec la Réforme Marois, un budget

de transition de 2 M\$ à 2,5 M\$ par année sur trois ans est accordé pour la création et l'adaptation d'AEC dans les cégeps.

Le troisième phénomène est le rôle croissant du ministère responsable de l'Emploi dans le financement de la FC. En réalité, ce phénomène n'est pas nouveau mais ne cesse de s'affirmer au cours de la décennie. Les revenus des cégeps demeurent relativement identiques entre la fin des années 1980 et celle des années 1990, variant autour de 39,3 M\$. Mais c'est le contexte qui n'est plus la même. En 1985, le Fédéral se tourne vers les entreprises pour l'achat de formation – sur mesure et des AEC – et il annonce son retrait de l'achat direct de formation en établissement. Aussi, l'Entente Canada – Québec de 1997 confirme le retrait fédéral de la gestion directe de la formation de la main-d'œuvre et Emploi-Québec devient alors le principal « demandeur » d'AEC dans le réseau collégial. En outre, suite à l'Entente MEQ-MESS en 1999, l'importance stratégique d'Emploi-Québec dans l'achat d'AEC s'accroît encore, même si sa présence était déjà considérée comme centrale dans les années 1990. À titre illustratif, les achats d'Emploi-Québec représentaient 30 % des revenus de la FC des cégeps en 2000, à hauteur de 55 M\$, à part égale avec l'apport budgétaire du MEQ.

Le quatrième phénomène concerne l'apport financier de trois types d'acteurs en FC dans les cégeps, soit les organismes gouvernementaux autres que le MEQ et le MESS, les « autres organismes »<sup>155</sup> – surtout les entreprises –, ainsi que les individus. Un fait marquant a trait au soutien direct des entreprises par le Fédéral dans l'achat de formation à partir de 1985 avec, comme dérivé, l'expansion rapide des Services aux entreprises dans les cégeps. Ainsi, la part des revenus générés par les « autres organismes » croît de 6 % entre 1986 et 1989 (9,1 à 18,8 M\$). Durant la période 1990-2000, ce mouvement haussier se maintient. Il y a, d'un côté, les revenus gouvernementaux qui connaissent une poussée de plus de 300 % (3,3 à 13,4 M\$). Il y a, de l'autre côté, les revenus « autres » qui grimpent de 50 %, (17,1 à 25,7 M\$) avec une moyenne se situant à 20,2 M\$, assurant ainsi 15 % des revenus de la FC et la étant la troisième source d'importance dans les cégeps. Enfin, les droits payés par les individus diminuent sans cesse entre 1992 et 1997, passant de 27,3 à 16 M\$. Ils se maintiennent à 16 M\$ par année depuis 1997, représentant ainsi 9% du financement global de la FC en 2000 alors qu'elle était de 18% en 1992.

Enfin, le cinquième phénomène prend en compte les nouvelles sources de revenus en FC. Introduite à la suite de la Réforme Robillard, « la vente de biens et services » a rapporté en moyenne 7,8 M\$ aux cégeps entre 1995 et 2000, tandis que les revenus « autres », tels le volet international et la location de locaux, sont passés de 2 M\$ à plus de 6 M\$ au cours de la même période. Ces deux sources de revenus représentaient en 2000 autour de 14 M\$ au début de la décennie 2000, soit 8% du financement total de la FC des cégeps.

À l'analyse, deux phénomènes ressortent de la recomposition de la structure de financement de la FC dans les cégeps. Le premier a trait aux revenus gouvernementaux qui sont réorientés de l'intérieur avec de nouvelles cibles, comme au MEQ, ou avec une plus grande place d'Emploi-Québec. Le deuxième montre une palette plus large de revenus, soit par un volume accru d'activités en provenance des entreprises, ou par l'ajout de nouvelles sources de revenus comme la vente de biens et services (planification stratégique, analyse de besoins de formation, etc.) et l'ouverture de nouveaux créneaux d'activités à l'exemple du volet international.

---

<sup>155</sup> Dans la décennie 1980, la catégorie « autres organismes » comptabilisait les ministères et organismes gouvernementaux autres que le MEQ et le MMSRFP, les entreprises, les OSBL, les communautés locales, etc. Cette catégorisation a changé dans les années 1990 en excluant les ministères et organismes gouvernementaux autres que le MEQ et le MMSRFP.

## 5.2.2 L'émergence d'un marché de la formation

L'évolution des sources de revenus de la FC ne permet pas de cerner un nouvel environnement qui conditionne l'offre de formation des cégeps et impose une dynamique concurrentielle entre les établissements du réseau collégial. Par contre, le discours enseignant dans les syndicats rencontrés est explicite à ce sujet. La participation active des cégeps dans un marché de la formation en plein essor et davantage centré sur l'expression de la demande en formation de la main-d'œuvre, dans lequel les cégeps doivent se comporter comme une « petite entreprise » en dépit de leur caractère public, représente donc la deuxième tendance lourde de la reconfiguration du financement de la FC.

L'émergence d'un marché de la formation dans le champ de la main-d'œuvre s'est opérée en trois phases depuis les années 1980. Dans une première phase, face à la crise économique qui frappe les sociétés industrielles à l'entrée de la décennie et à la transformation accélérée des systèmes de production, le gouvernement fédéral délaisse l'approche « interventionniste » en vigueur jusqu'alors pour se tourner vers « le marché » et ajuster ses politiques en fonction de la demande du marché du travail. Il introduit dans ses ententes sur la main-d'œuvre avec le Québec ses nouvelles orientations en matière de formation, forçant ainsi les établissements scolaires, dont les cégeps, à s'adapter aux besoins des entreprises. En soutenant l'achat de formation des entreprises plutôt que de financer directement l'offre des établissements, le gouvernement fédéral a jeté les bases d'un marché de la formation au Québec.

Dans une deuxième phase, le Québec reprend à son compte le « virage main-d'œuvre » du Fédéral. Il transfère d'abord, en 1984, les responsabilités visant la formation professionnelle du MEQ vers le ministère de l'Emploi. Puis, il entreprend de réformer son système éducatif, à l'instar d'autres provinces canadiennes et d'autres pays de l'OCDE. Par rapport à la FC dans les cégeps, le MEQ facilite la création de Services aux entreprises et développe plus de 300 formations de courte durée – dont les deux tiers sont des AEC dites ministérielles – afin de leur permettre d'amorcer leur propre virage vers le marché du travail et de mieux répondre à l'expression de la demande des entreprises. En 1993, la Réforme Robillard élargit en partie, en réponse à la demande de la Fédération des cégeps, la marge de manoeuvre des collèges publics, notamment sur la question des AEC d'établissement, afin qu'ils puissent mieux se positionner sur la marché de la formation alors en expansion.

Dans une troisième phase, deux événements viennent consolider le marché de la formation de la main-d'œuvre. Il y a d'abord l'adoption, en 1995, de la Loi 90 sur la formation de la main-d'œuvre qui contribue à dynamiser et à consolider ce marché de la formation. Les entreprises privées de formation poussent alors comme des champignons tandis que les cégeps, qui se retrouvent sur le même pied que ces entreprises, sont à la recherche de plus de flexibilité pour faire face à la concurrence des cégeps et des collèges privés. Ensuite, en 1997, la réforme du cadre législatif et administratif (Loi 150) visant la gestion de la main-d'œuvre a placé Emploi-Québec au cœur du nouveau dispositif opérationnel. L'obligation qui lui est faite d'aller en appel de soumission pour l'ensemble de ses achats en fait le « demandeur » le plus important dans le réseau collégial. Les cégeps visent à être plus compétitifs face à la demande d'Emploi-Québec. En 1997, la Réforme Marois est la réponse du MEQ aux cégeps en matière de flexibilité. Cette réforme ouvre la porte à la création tout azimut d'AEC en FC, sans compter le fait que le ministère aide financièrement les cégeps à opérer cette nouvelle transition vers leur intégration concurrentielle au marché de la formation de la main-d'œuvre.

### 5.2.3 Deux logiques de financement dans les cégeps

En parallèle à la restructuration de la participation en FC qui voit le déclin de la diversité de l'offre éducative aux adultes et la montée des effectifs dans les formations de courte durée, surtout les AEC. La structure du financement de la FC dans les cégeps est reconfigurée. Dans la période 1990-2000, cette recomposition est manifeste quand nous examinons l'évolution structurelle des sources de revenus suite à la réorientation des modalités budgétaires des paliers fédéral et québécois de gouvernement et à l'obligation pressante qui leur est faite de s'autofinancer. Elle prend toute son ampleur lorsque nous situons l'évolution de l'offre de formation des cégeps au regard de l'émergence d'un marché de la formation au Québec.

Comment interpréter les deux tendances lourdes ? Trois traits, pour l'essentiel, caractérisent cette recomposition des sources de revenus dans les cégeps. D'abord, comparativement à la décennie antérieure, le financement s'avère de plus en plus diversifiée. En effet, outre l'élaboration d'une offre plus étendue d'AEC, les cégeps ont accès à de nouvelles sources de financement, à celles de la vente de biens et services, de la location de locaux et d'équipements, de l'offre de services et de formation au niveau international, etc. Ensuite, les politiques d'éducation et d'emploi, ainsi que les modalités budgétaires des gouvernements amenuisent considérablement l'offre de FC des cégeps et la recentre vers la formation de la main-d'œuvre. À cet effet, les cégeps ont dû adapter, voire ajuster, la FC à la demande d'Emploi-Québec et des entreprises depuis les années 1980, et plus fortement encore dans la dernière décennie. Enfin, l'importance des compressions budgétaires en éducation et la valorisation du « marché » par l'État ont pour effet de précipiter les cégeps vers un marché de la formation en émergence. Entrée dans la course au financement, la FC doit non seulement s'autofinancer, mais aussi dégager des surplus, de rapporter des « retours sur investissement ». Le mot d'ordre dans les cégeps est désormais la « production de formations rentables ».

Ainsi, la présence massive d'Emploi-Québec dans l'achat d'AEC, la réorientation des budgets du MEQ vers les AEC et la hausse des revenus en provenance des entreprises sont, certes, révélatrices de la reconfiguration du secteur de la FC dans les cégeps. Mais l'ensemble des dispositifs établis depuis une quinzaine d'années sous-tend, de plus, une réalité nouvelle à l'interne des cégeps. Elle a été exprimée de différentes façons dans le discours enseignant de notre enquête, à savoir que les secteurs régulier et de la formation continue forment pratiquement des entités séparées, des « mondes à part » à l'intérieur de l'établissement. Outre la dynamique académique et les modalités organisationnelles, nous retrouvons deux logiques différentes de financement dans les cégeps. L'une, relative au secteur régulier, traduit leur caractère public où le financement provient du MEQ pour la livraison de services éducatifs. L'autre, relative à la FC et plus récente, renvoie à une logique de « marché », où domine la règle de la concurrence et de la rentabilité, le Centre de FC étant souvent perçu comme une « petite entreprise » à l'interne de l'établissement.

En conséquence, cette logique marchande qui particularise le fonctionnement de la FC dans les cégeps a été introduite à travers des réorientations politiques et financières de l'État. À la base des choix étatiques, il y a une nouvelle approche de la gestion publique qui s'est imposée depuis deux décennies. Cette *Nouvelle gestion publique* (NGP) présuppose que l'administration publique et les services publics, tel le système éducatif, peuvent être plus performants si les valeurs et les méthodes du « privé » viennent modeler leurs façons de faire. Selon cette approche, la mise en concurrence du public et du privé ne peut être que bénéfique. C'est cette NGP qui a inspiré l'approche budgétaire de l'État face au secteur public d'éducation et qui a favorisé l'instauration d'un marché de la formation contribuant à restructurer l'offre de formation continue des cégeps.

### 5.3 LE « PHÉNOMÈNE D'EXPLOSION » DES AEC

Au moment d'amorcer notre recherche sur la structuration et la dynamique de l'offre des AEC, il n'y avait guère de doute dans l'esprit de plusieurs observateurs et acteurs du champ de la FC au Québec que le réseau collégial et les cégeps en particulier avaient connu – et connaissent encore – un développement multiple, rapide et non coordonné de ce type de formation. Cette affirmation première sur les AEC, qualifiée de « phénomène d'explosion » des AEC, est interrogée ici sous ses diverses facettes. Trois tendances lourdes sont retenues, soit la prolifération et le rythme de création des AEC, leurs traits essentiels, et leur répartition par secteur de formation et par région.

Précisons au départ que la possibilité d'analyser le *phénomène d'explosion* des AEC relève, en premier lieu, d'une question d'accès à l'information. En effet, c'est seulement depuis le début de la décennie 2000 qu'une information fiable sur l'offre d'AEC est accessible par les données sur les achats d'AEC par Emploi-Québec, celles disponibles sur le site du MEQ, et par l'affichage de l'offre de formation dans chaque collège. Toutefois, les objectifs de diffusion de ces informations répondent à des besoins administratifs ou publicitaires selon le cas. C'est pourquoi il faut souligner l'intérêt de la publication récente de la Fédération des cégeps (2003) d'un portrait des AEC et des effectifs en formation continue créditée<sup>156</sup>.

#### 5.3.1 La prolifération des AEC dans le réseau de cégeps

En 1990, hormis la formation sur mesure achetée directement par les entreprises, les cégeps disposaient d'une offre d'environ 314 formations créditées de courte durée, dont les deux tiers (213) étaient des AEC. Entre 1987 et 1990, leur nombre était passé de 260 à 314, soit un écart de 21 % dû surtout à la création d'AEC « ministérielles ». À la veille de la Réforme Robillard, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) avait donc élaboré un peu plus de 200 AEC pour le réseau collégial. Or, une lecture tendancielle montre que si le développement des AEC « ministérielles » s'était poursuivi – après avoir regroupé toutes les formations courtes –, l'offre d'AEC serait passée de 314 en 1990 à environ 550 en 2003, soit une augmentation de 75 % (235) sur une douzaine d'années. Dans l'hypothèse que l'avenir des AEC « ministérielles » n'était pas bloqué à l'époque, c'est à la lumière de ce portrait prospectif qu'il faut en partie analyser les développements ultérieurs, ceux qui ont suivi la mise en œuvre des Réformes Robillard et Marois.

En lieu et place d'un développement d'AEC planifié, coordonné, mais également adapté aux besoins du marché du travail, le MEQ a pris la voie de la déréglementation dans la définition de l'offre locale de formation en FC. La visée du ministère et les attentes autonomistes des cégeps étaient explicites, à savoir une souplesse accrue dans l'organisation de l'offre de formation aux entreprises, une meilleure adaptation aux besoins du marché du travail et au développement régional, et une plus grande flexibilité face aux conventions collectives. En fait, l'enjeu stratégique résidait dans la capacité des cégeps à se positionner sur le nouveau marché de la formation. Aux résultats, en déléguant aux cégeps et aux collèges privés la « production » et la « mise en marché » des AEC, la déréglementation faite par le MEQ a conduit à « l'explosion » de cette offre de formation. Selon le *Répertoire* du MEQ, il y avait environ 1 300 AEC dans

---

<sup>156</sup> Fédération des cégeps, *Portrait, en quelques chiffres, des attestations d'études collégiales (AEC) et de la clientèle en formation continue créditée*, juin 2003 (document de travail). Source initiale : Ministère de l'Éducation, fichier de SIGDEC (2003).



l'ensemble des collèges publics et privés en mai 2003, soit 178 AEC « ministérielles », 673 AEC créées par les cégeps et quelques 450 autres par les collèges privés. Cela représente, au total, deux fois plus que notre lecture prospective calculait du développement d'AEC « ministérielles » (550), si la tendance de la fin des années 1980 s'était maintenue.

De son côté, l'étude de la Fédération des cégeps classe les AEC d'établissement selon leur année de codification depuis la Réforme Robillard de 1994. Elle montre, d'une part, le rythme accéléré de création d'AEC par les cégeps puisque leur nombre a doublé entre 1996 et 2002, passant annuellement de 72 à 145 AEC codifiées. L'étude fait état, d'autre part, de l'ampleur du développement des AEC en cela que les cégeps affichaient une offre de 61 AEC d'établissement en 1995 qui a grimpé à 673 en mai 2003, soit dix fois plus. C'est la rapidité, l'ampleur et la non coordination de ce développement que nous amène à conclure qu'il y a bien eu un « phénomène d'explosion » des AEC dans les cégeps depuis 1994. La situation ne diffère pas dans les collèges privés.

À dire vrai, ce phénomène ne peut être circonscrit au seul réseau des cégeps. Il doit être saisi en lien à la complexité d'un marché de la formation qui se développe et aux pratiques concurrentielles qui existent entre les cégeps, comme entre les cégeps et les collèges privés. En délaissant la création d'AEC « ministérielles » au profit des intérêts locaux, le MEQ souhaitait réduire ses propres dépenses en « privatisant » l'offre des AEC, et répondre à la demande des cégeps qui revendiquaient de nouvelles sources de revenus pour palier aux compressions budgétaires. Mais, en même temps, le ministère a ouvert une sorte de « boîte de Pandore » dans la mesure où la déréglementation des AEC a donné le signal aux collèges publics et privés d'une course aux « soumissions » ayant pour buts le maintien et l'élargissement des parts de marché au niveau régional ou, dans certains cas, étendue à plusieurs régions du Québec.

### **5.3.2 La formation sur mesure créditée**

Au-delà du seul dénombrement des AEC d'établissement et de l'analyse du rythme de leur création dans les cégeps, il est important de savoir s'il n'y a pas une facette qualitative au « phénomène d'explosion ». L'enquête auprès des syndicats de la FNEEQ-CSN permet d'en cerner les principaux traits et de saisir, de l'intérieur même des cégeps, l'onde de choc d'une telle « explosion », à l'instar de l'analyse sur l'évolution de la participation en FC dont l'aspect essentiel réside moins dans le décompte d'effectifs que dans la dynamique enchevêtrée du déclin des SEA et de la restructuration de la FC autour des AEC. Pour l'essentiel, cinq traits esquissent le contour de l'onde de choc que représente l'expansion rapide des AEC dans le réseau des cégeps, et plus largement au niveau collégial.

Le premier trait trace une démarcation entre les AEC d'avant et d'après la Réforme Robillard. Les AEC « ministérielles » visaient surtout le perfectionnement de la main-d'œuvre en emploi et offrait la possibilité, dans certains cas, d'obtenir un DEC par le cumul d'AEC et l'acquisition de la formation générale. Les AEC d'établissement rejoignent plutôt, le plus fréquemment, une main-d'œuvre sans emploi, plus ou moins qualifiée selon le cas et qui, souvent, n'a pas l'entièreté de la formation de base nécessaire à l'entrée dans l'AEC. Par ailleurs, ce type d'AEC permet plus ou moins l'acquisition de cette formation de base car son coût réduit la force concurrentielle d'un cégep sur le marché.

Le deuxième trait pointe le changement de nature des AEC. Elles sont de plus en plus « pointues ». En fait, leur spécialisation croissante représente l'aspect qualitatif majeur des changements qu'elles introduisent dans la dynamique collégiale. Cette dimension renvoie aux

exigences de plus en plus spécifiques de la part des entreprises. Elle sous-tend aussi un haut niveau de spécialisation de l'AEC, ne visant parfois qu'une seule entreprise, et exige ainsi une forte expertise de la part des enseignants qu'ils refusent parfois de livrer au regard de la démesure du travail à faire.

Le troisième trait identifie une double tendance forte qui crée des tensions à l'interne des cégeps, soit les « AEC courtes » et les « AEC longues ». Les premières ne permettent pas à la main-d'œuvre de se replacer sur le marché du travail, tandis que les secondes menacent la formation technique du régulier parce que leur contenu se rapproche sensiblement de la partie technique du DEC.

Le quatrième trait apporte des précisions sur certains aspects de la prolifération, Ainsi, certains facteurs restreignent « le phénomène d'explosion », tels le remplacement d'AEC par d'autres plus en demande, la résistance d'un syndicat ou d'un département qui limite l'appétit concurrentiel du cégep, ou encore la barrière démographique en région périphérique qui rend plus difficile le démarrage de groupes-cours.

Le cinquième trait est important en cela que les AEC ne sont pas déployées de façon uniforme dans tous les secteurs de formation. Le discours enseignant révèle, en effet, que c'est surtout une « question sectorielle » puisque les cégeps privilégient certains secteurs de formation dans lesquels ils ont développé une expertise le plus souvent. Sur ce dernier point, une analyse de la structuration des AEC d'établissement par secteur de formation et par région confirme ces propos enseignants.

### **5.3.3 Le déploiement des AEC dans le réseau collégial**

Lorsque la prolifération des formations créditées de courte durée, en particulier les AEC, est regardée de façon globale depuis les années 1990, l'attention s'arrête habituellement sur l'accroissement phénoménal de leur nombre et sur le dédoublement de plusieurs d'entre elles d'un cégep à l'autre, et d'une région à l'autre. L'impression première, étayée par les faits, est un développement anarchique en fonction surtout d'un marché de formation en pleine expansion. Or, un examen plus détaillé du phénomène permet de repérer des concentrations spécifiques dans la nébuleuse d'AEC qui présentent une structuration différenciée des AEC selon les cégeps, les secteurs de formation et les territoires régionaux au Québec.

Tout d'abord, la taille de l'établissement est un facteur important de disparité dans la disponibilité des AEC dans un cégep. Mais les frontières sont floues à cet égard. Certains cégeps, nonobstant leur taille, choisissent d'en développer peu et d'autres optent pour une offre plus étendue<sup>157</sup>. La tendance lourde tient, néanmoins, au fait que les cégeps de grande taille ont tendance à développer une offre plus forte et plus diversifiée. Ils misent ainsi sur le nombre de programmes de DEC qu'ils sont autorisés à offrir et sur leur vigoureuse capacité organisationnelle en FC en raison de la disponibilité de leurs ressources professionnelles. Dans les petits cégeps, en région périphérique surtout, la tendance est une offre est plus restreinte. Cela tient surtout au facteur démographique influençant la constitution des groupes-cours, la disponibilité moindre de leurs programmes souche, et la petite taille de leur Centre de FC,

---

<sup>157</sup> Rappelons que les 14 cégeps de grande taille du réseau annoncent ensemble 245 des 673 AEC (36 %), pour une moyenne de 18 AEC par établissement, leur déploiement variant entre 8 et 23 AEC. Ceux de taille moyenne affichent un total de 283 AEC (42 %), avec une moyenne de 15 par collège, la borne inférieure se situant à 7 et la supérieure à 22 AEC. Enfin, les quinze petits cégeps ont une offre additionnée de 145 AEC, soit 22 % de l'offre globale, ayant développé entre 4 et 14 AEC chacun, la moyenne étant de 10 AEC.

raisons tout à fait inverses aux grands cégeps. La situation varie davantage dans les cégeps de taille moyenne, mais la tendance est un développement important d'AEC.

Ensuite, le portrait se nuance quant à la disparité dans la répartition des AEC par cégep. Soulignons deux tendances majeures. D'une, il y a 6 cégeps sur 10 qui présentent une offre ne dépassant pas 15 AEC, soit 29 cégeps sur les 48 du réseau. Ils cumulent près de 43 % des AEC (300 des 673) inventoriées en mai 2003. D'autre part, il y a 10 cégeps (21 %) qui offrent chacun plus de 20 AEC, pour un total de 225 AEC, contribuant ainsi au tiers (33 %) de cette offre de formation dans ce réseau public. Enfin, un cégep sur cinq compte entre 15 et 19 AEC et ils représentent un peu moins du quart (23%) de cette offre avec leur 157 AEC.

De plus, la disparité dans la répartition prend une autre forme, mais n'en reste pas moins évidente, quand on aborde les secteurs de formation. La tendance lourde est à l'effet que l' « explosion » dans l'offre de formation des AEC a eu lieu essentiellement dans les secteurs à *la mode* et dans les quelques secteurs où il existe une forte demande de formation technique un peu partout au Québec. En effet, dans le réseau des cégeps, 75 % des AEC d'établissement (soit 500) sont concentrées dans seulement cinq des 20 secteurs de formation collégiale au Québec, dont 47 % (316) se retrouvent dans le seul secteur *Administration, commerce et informatique*<sup>158</sup>.

Enfin, la situation est relativement identique selon une perspective régionale au sens où les AEC sont réparties de façon inégale sur le territoire. La tendance lourde tient au fait, ici, que les AEC sont réparties dans un nombre restreint de régions. À elle seule, l'Île de Montréal concentre près de 30 % (188) des AEC offertes par ses 12 cégeps. Globalement, cinq régions se partagent plus des deux tiers (68 %) des AEC, là où il y a au moins quatre cégeps ou campus<sup>159</sup>. Par ailleurs, on observe que plus les AEC sont nombreuses dans un secteur donné, plus il y a de régions qui ont accès à cette offre de formation<sup>160</sup>. En outre, même si l'offre est moindre dans certains secteurs, les AEC développées par les cégeps correspondent souvent aux spécificités socio-économiques de la région, en lien avec l'offre de programmes de DEC au secteur régulier la plupart du temps.

En bout de piste, comment interpréter ces trois tendances lourdes quant au phénomène d'explosion des AEC ? Il y a bel et bien eu une prolifération, c'est-à-dire une multiplication accélérée des AEC dans le réseau des cégeps depuis les réformes Robillard et Marois. Le nombre élevé d'AEC d'établissement dans les collèges publics et privés et la vitesse avec laquelle les cégeps les ont développées forcent cette conclusion. Par ailleurs, une analyse plus qualitative du phénomène permet de qualifier et de mieux cerner les formes prises après 1993, en considérant l'évolution de la « clientèle » référée par Emploi-Québec, la tendance à la polarisation dans leur développement entre les « AEC courtes » et les « AEC longues » et leur caractère de plus en plus « pointu », c'est-à-dire d'être repliées sur les besoins exclusifs des entreprises. Toutefois, un examen plus approfondi de la répartition des AEC entre les cégeps, entre les secteurs de formation et entre les régions oblige à nuancer l'ampleur du phénomène.

---

<sup>158</sup> Outre le secteur de l'ACI avec ses 47% d'AEC (316), quatre autres se taillent une place importante : *Fabrication mécanique* et *Communication et documentation* représentent 8% (56 AEC) chacun, et *Électronique* et *Services SEJ* en ont chacun 6 % (42 AEC). Par ailleurs, certains secteurs n'en comptent que quelques-unes.

<sup>159</sup> Mis à part l'Île de Montréal avec ses 188 AEC (28 %), quatre autres régions ont développé entre 9% et 11% des AEC, à savoir la Montérégie 77 (11 %), la Capitale nationale 67 (10 %), le Bas-Saint-Laurent 69 (9 %) et le Saguenay – Lac-Saint-Jean 70 (9 %).

<sup>160</sup> Le secteur ACI avec ses 316 AEC se retrouve dans 16 régions, *Communication et documentation* et *Fabrication mécanique* avec 56 AEC sont respectivement dans 12 et 11 régions, *Électronique* et *Services sociaux, éducatifs et juridiques* avec 42 AEC dans 12 régions.

L'onde de choc du phénomène d'explosion ne s'est pas répandue partout de la même manière dans le réseau de cégeps. Le phénomène est en quelque sorte balisé, structuré et circonscrit selon les lignes de force sectorielles, régionales et locales. Les cégeps se positionnent sur le marché de la formation dans les secteurs où la demande est forte, mais aussi dans les régions selon leur profil socio-économique dominant, leurs priorités de développement et les besoins généraux du marché du travail.

## **5.4 L'INTÉRIEUR DE LA « BOÎTE NOIRE » DES AEC**

L'analyse de l'évolution des politiques gouvernementales canadiennes et québécoises dans le domaine de la main-d'oeuvre a montré comment, en l'espace d'une vingtaine d'années, le champ plus spécifique de la formation de la main-d'oeuvre a été restructuré. En effet, l'orientation du « tout au marché » a commencé à prévaloir sur l'approche interventionniste de l'État qui, par le biais des Ententes Canada-Québec sur la main-d'oeuvre, faisait appel aux établissements publics d'enseignement. Ainsi, les réseaux publics d'éducation, notamment celui des cégeps, ont été amenés à réorganiser leur FC afin de s'ajuster à la nouvelle donne. Ce changement fait en sorte que le système d'offre de formation doit céder le pas à la montée d'un système axé sur l'expression de la demande.

Il n'empêche que cette « expression de la demande », notamment celle issue du marché du travail et des entreprises, ne relève pas d'un mouvement spontané ; elle ne va pas de soi. De fait, elle exige des établissements d'enseignement un effort plus grand pour organiser la formation en fonction des besoins spécifiques des « demandeurs ». La planification et l'organisation de l'offre de FC, notamment celle des AEC, nécessitent ainsi une démarche préalable à leur mise « en marché ». Ce sont les formes institutionnelles de ce processus qui ont été abordées lors des entrevues auprès des syndicats enseignants. Trois grandes tendances peuvent être repérées ici, à savoir la présence proactive du cégep dans le milieu en faveur de l'expression de la demande de formation d'AEC, la sollicitation plus grande de l'expertise enseignante par rapport au passé et le règne de l'incertitude face à la consultation du secteur régulier. En bout de piste, elles conduisent à l'existence de deux logiques concomitantes de collaboration et de cloisonnement dans le réseau des cégeps.

### **5.4.1 D'abord une offre de formation des cégeps**

Dans les représentations sociales des enseignants, le démarrage d'une AEC est avant tout saisi à travers le prisme de l'offre de formation développée par le cégep, même s'ils ne sont pas sans ignorer les demandes de formation en provenance des entreprises et d'Emploi-Québec. Ils reconnaissent à la Direction de la formation continue (DFC), au point de départ, la responsabilité d'entreprendre le processus de création ou d'adaptation d'une AEC. Mais ils affirment que les enseignants ont un rôle central à jouer dans cette phase initiale et, par la suite, dans toutes les étapes de son élaboration. Ils ajoutent que, malgré les collaborations qui se tissent entre la DFC et les départements, la dynamique la plus fréquente au cours des dernières années en est une de cloisonnement des secteurs régulier et de la FC. Ainsi, le processus de démarrage d'une AEC s'organise autour de trois scénarios différents, qui ne sont pas exclusifs d'un cégep à l'autre, mais se rencontrent à l'intérieur d'un même cégep, selon les rapports de force qui existent entre les départements et la DFC, ou le syndicat et le collège. La logique dominante ici est celle d'une action de la DFC et des départements visant à faciliter l'expression et à la structuration de la demande du milieu régional et local.

Le premier scénario place la DFC au centre du jeu à travers quatre modalités distinctes. D'abord, les responsables de la FC ont recours à l'expertise départementale selon deux approches différentes, soit par une collaboration ouverte avec le département, soit sur un mode instrumental. Ensuite, la DFC fait appel à des ressources internes et à l'expertise externe, travaillant alors avec les professionnels du cégep qui réalisent les étapes et les démarches de mise en route du projet. Le département se trouve alors contourné ou ignoré à toutes fins pratiques. L'embauche de l'expertise externe se fait généralement pour l'analyse des besoins de formation et l'élaboration du contenu quand il n'y a pas de programme souche dans l'établissement. Enfin, dans les deux dernières modalités, le cégep se tourne vers les autres collèges, soit pour acheter une AEC et l'adapter localement, soit pour élaborer une AEC en partenariat avec d'autres cégeps, y compris parfois avec des collèges privés.

Le deuxième scénario place le département comme acteur principal dans le processus de démarrage d'une AEC selon deux modalités dans la phase initiale. D'un côté, le département prend l'initiative, soit à la suite d'une identification de besoins de formation lors de l'organisation et du suivi de stages en entreprise, soit par le biais d'appels d'anciens étudiants contactant des enseignants du département, soit pour le maintien en emploi d'enseignants à temps partiel d'un département. De l'autre côté, le département n'a pas le pouvoir d'initiative, mais la construction de l'AEC exige l'appui des enseignants d'une façon ou d'une autre. Bref, la capacité d'initiative du département ou le pouvoir de freinage du démarrage d'une AEC repose largement sur la dynamique interne au cégep ou sur la position de force détenue par un département dans son collège. Enfin, le troisième scénario représente une réponse à une demande venant de l'externe du cégep, soit d'Emploi-Québec, soit de l'entreprise, soit encore de communautés locales ou de groupes régionaux ou locaux.

## **5.4.2 Une question d'expertise enseignante**

Le discours enseignant sur ce que nous avons appelé « la mise en chantier des AEC » est fort riche en informations et détaillé quant à la dynamique des acteurs en présence et à la diversité des modalités qui président à l'élaboration du contenu des AEC. L'analyse, ici, porte avant tout sur la dynamique des acteurs à l'interne des cégeps et sur les modalités d'élaboration d'AEC. Trois autres thèmes ont trait à l'utilisation des plans de cours des enseignants, à l'impact de l'approche par compétences sur l'évolution de la FC, et à la formation générale et de base. La principale tendance qui ressort de ce processus de mise en chantier est la sollicitation plus grande de l'expertise enseignante par rapport au passé, ce qui n'est pas sans avoir un effet d'alourdissement sur la tâche des enseignants du régulier.

La dynamique des acteurs renvoie surtout aux départements et à la DFC. Quand les enseignants se présentent comme les acteurs principaux dans la mise en chantier des AEC, deux scénarios traduisent les pratiques enseignantes face à la DFC. Dans l'un, le département collabore avec la DFC dans la « phase du contenu » en agissant par le biais du comité de programme, ou en demandant à un enseignant d'œuvrer au contenu tout en restant en contact avec l'assemblée départementale. Dans l'autre, la DFC approche directement un enseignant qui accepte sur une base individuelle. Quand c'est la DFC qui contrôle le processus, elle agit par au moyen de ses conseillers pédagogiques à l'interne ou au moyen d'un appel à des consultants externes. Elle a également recours à des enseignants, à statut précaire souvent, sur une base individuelle. Toutefois, peu importe le scénario, il se dégage une profonde conviction que l'élaboration d'une AEC nécessite l'apport du régulier, même si la DFC ne voit pas un intérêt de collaboration. La preuve en est que l'apparition de problèmes suscite le réflexe de la DFC de se tourner vers l'expertise départementale, ou alors l'utilisation des plans de cours du secteur

régulier par les enseignants de la FC. Ainsi, une fois de plus, l'emprunt ou la demande de collaboration d'un enseignant du régulier illustre comment ce secteur contribue, qu'il le veuille ou non, à la production du contenu des AEC.

Trois modalités existent dans la mise en chantier des AEC, à savoir la construction complète d'une nouvelle AEC, le « bricolage » d'une AEC sur la base d'un programme souche du cégep et l'adaptation locale d'une AEC d'un autre cégep. D'abord, la création d'une nouvelle AEC peut prendre deux chemins différents. Si elle est issue d'une analyse de situation de travail, elle est décrite souvent comme « pointue » pour une réponse de perfectionnement à des changements technologiques et organisationnels. S'il existe un DEC au régulier, les enseignants tentent d'en démarquer l'AEC, le principal motif étant de ne pas nuire au programme du régulier. Ensuite, quand l'AEC est élaborée à partir d'un DEC offert par le cégep, il arrive que le département ou la DFC utilise la méthode du « bricolage » de l'AEC à partir du DEC. Cette méthode « *du copier – coller* », selon l'expression consacrée, n'a pas toujours une connotation négative, car certains enseignants disent avoir alors la possibilité d'avoir une prise sur le contenu de l'AEC. Enfin, la dernière modalité consiste à adapter une AEC déjà existante aux besoins particulier de la région ou d'une entreprise..

Par ailleurs, la planification des programmes, et des formations d'AEC, selon l'approche par compétences vient complètement redéfinir l'organisation de l'offre de formation en FC dans les établissements du secondaire et du collégial. D'une part, les formations développées en vertu de cette approche par compétence se veulent davantage en correspondance avec les nouvelles compétences exigées sur le marché du travail. Cette approche permet donc, et c'est son côté positif, de mieux adapter la formation aux besoins spécifiques des entreprises. Elle permet aussi, à cause de l'adéquation mieux établie entre la formation et l'emploi, d'envisager l'établissement d'un système de reconnaissance des acquis et des compétences.

D'autre part, en FC, elle vient modifier les pratiques antérieures d'élaboration des formations de courte durée, dans la mesure où elles étaient organisées directement avec les cours déjà existants à l'intérieur du DEC. Le lien auparavant était, en quelque sorte, direct entre le secteur régulier et celui de la FC, à travers particulièrement les cours siglés et créditées de la même façon qu'au secteur régulier. Avec l'approche par compétences, la voie est ouverte pour le développement d'une formation de plus en plus « pointue », en fonction des besoins des entreprises. Elle vient aussi, dans les cégeps, ouvrir la voie au développement séparé de la FC face au secteur régulier dans la mesure où il n'y a plus nécessairement une correspondance entre les programmes de DEC et les AEC. C'est cette non adéquation entre les deux types de formation qui facilite les choix de la DFC de ne pas rechercher l'expertise des enseignants et la collaboration des départements.

Enfin, le retrait de la formation générale et le recul de la formation contributive dans les programmes et les formations des AEC manifestent de plus en plus une vision techniciste de la formation. Dans un contexte où chaque cours de plus, comme ceux de formation générale et des disciplines contributives, diminue la capacité concurrentielle des cégeps sur le marché de la formation, les DFC prépare des devis de soumission qui exclut ce type de formation, réduisant ainsi les coûts des AEC offertes. Jumelé à l'accroissement du nombre d'heures-contact dans les AEC, cette tendance vient exercer une pression sur la formation des DEC en formation technique.

### 5.4.3 La consultation, une démarche incertaine

Le lancement d'une AEC par un cégep passe par différentes étapes de consultation, que ce soit lors de l'analyse des besoins de formation auprès des entreprises ou des organismes du milieu, ou soit à l'interne auprès du département ou d'enseignants reconnus pour leur expertise ou encore, soit auprès de la Commission des études (CE). Dans cette étude, mise à part la dynamique du département avec la DFC, c'est la démarche auprès de la CE qui a attiré notre attention surtout parce que la direction du cégep doit, selon le *Règlement des études collégiales*, s'y présenter lorsqu'il s'agit de projets pédagogiques comme la création ou l'adaptation d'AEC. Mais ce processus est régi par le règne de l'incertitude face à la consultation du secteur régulier car elle varie grandement selon les cégeps, à l'instar de la place des départements dans le processus d'élaboration des AEC.

De manière générale, le processus de consultation de la CE se modèle aux divers scénarios et cas de figure identifiés jusqu'à présent. Ainsi, dans les cégeps où les départements participent à la conception et à la construction d'une AEC, les échanges à la CE sont fructueux et son avis est, de façon générale, suivi par la direction du cégep. Dans ceux où la DFC instrumentalise les départements ou les ignore, la consultation de la CE est plutôt une opération formelle, sinon carrément superficielle, et un avis défavorable n'empêche même pas le cégep de faire adopter le projet par le CA.

Enfin, les enseignants vivent certaines difficultés lorsqu'ils participent aux travaux de la CE. Il y a, entre autres, le manque de temps dans l'étude des projets d'AEC, la difficulté de soutenir le rythme accéléré d'étude au regard du nombre élevé de projets soumis, l'absence de ressources et, même parfois, la faiblesse de l'expertise des membres de la CE pour un regard critique et étayé des projets d'AEC. Ou alors, quand les membres de la CE peuvent intervenir facilement sur ces projets, le rythme effréné et la volonté de la DFC de faire adopter rapidement des projets d'AEC ne favorisent guère l'étude approfondie et l'adoption d'avis éclairés, tout cela au nom de la recherche de financement.

### 5.4.4 Des logiques de collaboration et de cloisonnement

Maintenant, comment interpréter ces trois tendances lourdes ? Il apparaît évident, à un premier niveau interprétatif, qu'une double logique de collaboration et de cloisonnement traverse la dynamique des acteurs au niveau local, au cœur de la « boîte noire » des AEC. Elle est présente, cette double logique, dans les phases successives de développement d'une AEC dans un cégep, qu'il soit question de son démarrage, de sa mise en chantier et de la consultation dont elle fait l'objet auprès de la Commission des études qui doit l'autoriser et l'acheminer au Conseil d'administration qui, à son tour, doit l'adopter et autoriser son offre publique.

Cependant, force est de reconnaître que cette double logique prend forme dans le creuset des rapports de forces dans chaque cégep. Quand le département ou le syndicat enseignant exerce fortement son pouvoir d'expertise enseignante, la collaboration trouve son chemin. Quand la direction du cégep ou la DFC considère réellement que l'expertise enseignante contribue à la qualité de l'offre éducative en FC pour un positionnement stratégique de l'établissement dans le milieu et dans le réseau collégial, la collaboration trouve aussi son chemin. Sinon, c'est la logique de cloisonnement qui prévaut car les pouvoirs réciproques des enseignants, de la DFC et de la direction du cégep campent sur des positions irréconciliables en apparence.

Mais encore faut-il que cette collaboration soit réelle, c'est-à-dire qu'elle n'occulte pas la partie divergente des intérêts réciproques face à l'établissement, comme la nécessité de survie de l'organisation dans un marché concurrentiel devenu plus ou moins féroce, ou encore le droit au travail et à un emploi stable et bien rémunéré dans des conditions décentes de survie individuelle. À ce chapitre, l'instrumentalisation du personnel enseignant du secteur régulier, soit-elle individuelle ou départementale, ne peut être considérée comme faisant partie d'une réelle collaboration car elle l'édulcore ou l'affaiblit pour des intérêts marchands au moment même où elle s'instaure.

Enfin, la logique de cloisonnement est dangereuse à terme pour les cégeps. À plusieurs reprises, les enseignants ont fait mention du fait que les deux secteurs, le régulier et la FC, étaient des « mondes séparés ». L'introduction de la logique marchande en FC est un élément majeur de cloisonnement qui se crée à l'intérieur des murs des cégeps, notamment par le biais des Services de formation sur mesure et l'offre des formations d'AEC, les cégeps devant être de plus en plus compétitif lors des appels de soumission. Cette logique vient s'opposer à celle qui définit la mission des cégeps, soit l'accessibilité à l'éducation, et qui prend la forme de « services éducatifs publics ». C'est l'existence de ces deux logiques, marchande et de services publics, qui vient définir des orientations différentes dans l'offre de formation entre les deux secteurs, mais aussi dans l'organisation et les conditions de travail.

## **5.5 LA CONCERTATION CÉGEPS – ENTREPRISES – RÉGION**

Dans son déploiement, l'offre d'AEC des cégeps se veut une réponse adaptée à l'expression d'une demande de formation issue du milieu, des entreprises et des ministères et organismes gouvernementaux, surtout d'Emploi-Québec. Ce qu'il faut voir par ailleurs, c'est que cette demande trouve ses assises dans un système de planification du développement régional et local, qui se situe en parallèle à la dynamique d'un marché de la formation, lui aussi régionalisé. Le premier levier de régulation de cette planification est la concertation entre les principaux intervenants du milieu qui prend la forme de tables de concertation. L'analyse de l'information recueillie auprès des syndicats enseignants, des Directions régionales d'Emploi-Québec, des Comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO) et des Comités d'adaptation de la main-d'œuvre (CAMO) met à jour un solide dispositif de régulation de la concertation qui s'organise autour de deux axes, régional et sectoriel, ainsi qu'une tendance de liens préférentiels pour les entreprises dans les cégeps.

### **5.5.1 Les cégeps au coeur de la dynamique régionale**

Les cégeps sont fortement engagés dans le développement régional et local. Le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) a fait état de cet engagement des établissements scolaires, entre autres des cégeps, dans son étude sur « l'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional » (2003). Dans notre enquête auprès des syndicats, une seule question portait sur la participation du cégep aux tables de concertation et de partenariat dans la région. Outre les lieux de concertation traitant de la formation de la main-d'œuvre – concernant directement notre objet d'étude –, la plupart des enseignants ont signalé la présence de la direction générale du cégep ou de la direction de la FC aux instances ou aux comités de travail



des Conseils régionaux de développement (CRD)<sup>161</sup> et Centres locaux de développement (CLD)<sup>162</sup>.

Ainsi, les cégeps, font valoir directement leurs « intérêts » aux CRD par leur présence aux divers comités sectoriels, surtout ceux de l'éducation et de la main-d'œuvre, comme d'autres établissements scolaires, et aux instances mêmes de l'organisme puisqu'un représentant de l'éducation y siège. La place des cégeps est importante dans les CRD qui relèvent du ministère des Régions car ces organismes ont comme mandat de favoriser la concertation entre les partenaires régionaux et de donner des avis au ministre touchant le développement régional aux niveaux économique, social, environnemental et culturel. Pour ce faire, un CRD établit un plan stratégique de développement pour la région en intégrant, entre autres, les objectifs en matière de main-d'œuvre identifiés par le Conseil régional des partenaires du marché du travail (CRPMT). Afin d'activer les axes et priorités du plan, il signe une entente-cadre avec le gouvernement qui se concrétise par des ententes spécifiques avec les ministères et partenaires concernés, tels le MEQ et le MESS. C'est donc au sein de cet organisme que les cégeps participent à la dynamique de concertation régionale, à l'instar des entreprises, des syndicats, des organismes communautaires, et des directions régionales des ministères, de autres établissements de tous les ordres d'enseignement.

De plus, les cégeps participent à la dynamique de concertation locale en contribuant à la définition des priorités, certes, mais en cherchant aussi à identifier les « occasions d'affaires » en terme de développement d'une offre de formation et de services adaptés à la mise en oeuvre du Plan local d'action concertée pour l'économie et l'emploi (PLACÉE) élaboré dans chaque CLD. Les priorités ciblées dans le PLACÉE, qu'elles soient sectorielles, territoriales ou de clientèles, servent à orienter les investissements qui contribuent au développement local. Leur place y est tout aussi importante car les CLD œuvrent au niveau des municipalités régionales de comtés (MRC). Ces organismes misent sur la concertation et la mobilisation des différents acteurs du milieu pour définir leur mission d'entrepreneuriat, de création d'emplois et de développement socio-économique durable.

## **5.5.2 La concertation pour la formation de la main-d'oeuvre**

De la même façon dont ils s'inscrivent dans la concertation liée au développement régional et local, les cégeps participent activement à la dynamique partenariale qui s'est instituée dans le domaine de la main-d'oeuvre au Québec depuis les années 1990. En effet, le réseau des cégeps, que ce soit la Fédération des cégeps ou chaque collège pris séparément, se trouve étroitement imbriqué dans le dispositif de régulation sectorielle entourant le développement et la formation de la main-d'œuvre, que ce soit du côté du marché du travail ou du côté du système éducatif. Les résultats de l'enquête auprès des syndicats enseignants, ainsi que le sondage réalisé auprès des Directions régionales d'Emploi-Québec et des Comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO) et les Comités d'adaptation de la main-d'oeuvre (CAMO), font état de la

---

<sup>161</sup> Le Gouvernement libéral du Premier ministre Charest a fait adopter, le 17 décembre 2003, la Loi 34 sur le ministère du Développement économique et régional et de la Recherche qui prévoit la création dans chacune des régions du Québec d'au moins une Conférence régionale des élus (CRÉ). Ces instances remplacent les Conseils régionaux de développement (CRD) qui accordaient jusqu'alors une plus grande place aux membres de la société civile en ce qui a trait au développement économique et social de la région. Les CRÉ détiennent des mandats presque semblables aux CRD qui existaient au cours de la période 1990-2000.

<sup>162</sup> Rappelons qu'en 1997, une nouvelle politique de développement régional et local (Politique Chevrette) a été énoncée qui venait modifier la dynamique entre les intervenants régionaux en rappelant les grands mandats des CRD, en créant les Centres locaux de développement (CLD) et en reconnaissant l'apport économique et social de l'entrepreneuriat collectif aux niveaux local et régional soutenu par le mouvement de l'économie sociale

présence des cégeps aux différentes tables nationales, régionales ou sectorielles de concertation.

Dans leurs représentations des liens de concertation que les cégeps entretiennent avec les acteurs du marché du travail, les enseignants identifient deux lieux privilégiés par les cégeps, à savoir les Conseils régionaux des partenaires du marché du travail (CRPMT) et Emploi-Québec. À l'instar de la Fédération des cégeps qui siège à la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT), les cégeps sont représentés aux CRPMT. Le Conseil régional constitue un lieu stratégique de concertation pour les réseaux d'éducation. En identifiant les problèmes de la main-d'œuvre et en adaptant les mesures et les services d'Emploi-Québec aux besoins de la région, le CRPMT permet en outre aux cégeps d'orienter leur offre de formation, tant au secteur régulier qu'à la formation continue. Mais les liens les plus étroits et les plus réguliers des cégeps sont avec Emploi-Québec. En effet, la Direction régionale rattachée, directement au MESS, et le Centre local d'emploi (CLE) leur réfèrent des « clients ». Avec Emploi-Québec, la concertation sur la main-d'œuvre et l'emploi s'entremêle aux relations « d'affaires » portant sur l'achat d'AEC. Sur cette question, les cégeps sont en compétition avec les établissements privés de formation, sinon entre eux.

Depuis 1999, la concertation sur la formation de la main-d'œuvre est inscrite dans le cadre de l'Entente MEQ-MESS sur le financement des services éducatifs pour les populations visées par Emploi-Québec. Trois types de tables structurent la concertation d'Emploi-Québec avec les réseaux d'éducation. Dans ce contexte particulier, les cégeps rivalisent, quant à la répartition des montants prévus à l'Entente, avec, entre autres, les commissions scolaires. Au niveau national, le *Comité mixte Emploi-Québec et cégeps* pourvoit au financement de la formation collégiale aux individus identifiés comme « clientèles cibles » d'Emploi-Québec. Au niveau régional, la concertation est élargie au MEQ ainsi qu'aux commissions scolaires et au CLE. Cette composition tripartite des tables régionales a pour but de planifier et d'assurer le suivi de l'application de l'Entente, parfois jusqu'au niveau local.

Du côté du MEQ, la concertation à propos de la formation professionnelle et technique (FTP) se déploie également aux niveaux national et régional. Le Comité national des programmes de l'enseignement professionnel et technique (CNPEPT) regroupe les principaux acteurs des milieux de l'éducation et du travail sur les questions de la planification, de la création et de la révision des programmes de FPT. C'est là que les interfaces entre les secteurs de formation et d'emploi se dessinent autour de la planification des programmes selon l'approche par compétences. Au niveau régional, les tables mises sur pied par le MEQ invitent les établissements scolaires à se concerter et à harmoniser leurs programmes, en concertation avec Emploi-Québec et les entreprises qui s'y retrouvent aussi. Cette dynamique de régulation sectorielle n'est pas toujours facile malgré des expériences d'harmonisation dans certaines régions, eu égard à la compétition marquée entre réseaux et établissements. D'ailleurs, comme le rapporte le CSE (2003), les CRD et les CLD identifient cette compétition comme l'un des obstacles qui freine le développement régional et local.

Parallèlement à la concertation régionale, une autre commence à s'instaurer, de nature sectorielle, entre les réseaux d'éducation et les CSMO et les CAMO qui visent des populations spécifiques (personnes handicapées et personnes immigrantes). Plusieurs comités conjoints cégeps-CSMO et cégeps-CAMO ont vu le jour entre 1998 et 2001 afin de réaliser des projets de formation dans un secteur précis ou en vue de l'intégration de ces populations spécifiques au marché du travail. Parfois, le projet ne concerne qu'un seul cégep, mais il arrive souvent que plusieurs collèges participent à cette concertation, étant donné la nature sectorielle des projets. Plusieurs de ces projets se sont développés autour de la création ou de l'adaptation d'une AEC

afin de répondre à des besoins spécifiques de perfectionnement ou pour contrer une pénurie de main-d'œuvre. Si les directions dans les cégeps saisissent de plus en plus le rôle stratégique des CSMO et des CAMO dans le champ de la formation de la main-d'œuvre, ces organismes semblent encore méconnus par le personnel enseignant de ce réseau public.

### **5.5.3 Un penchant pour les entreprises**

L'affirmation selon laquelle les cégeps ont « un penchant pour les entreprises renvoie à plusieurs phénomènes. D'abord, il y a longtemps que les cégeps ont délaissé les Services aux collectivités, au début des années 1980, au même moment où la formation sur mesure prenait son essor et s'organisait à l'intérieur des Services aux entreprises. Ensuite, les règles de financement aidant, les cégeps ont misé sur la formation de la main-d'œuvre dans les AEC à partir des années 1990. Cela s'est fait au détriment de l'éducation des adultes, notamment des cours hors-programme qui s'adressaient à un public beaucoup plus nombreux et diversifié. Enfin, lors des analyses des besoins de formation, les intérêts de l'entreprise semblent peser plus lourds dans la balance des besoins que ceux de la main-d'œuvre salariée.

Par ailleurs, la concertation entre les cégeps et les entreprises se réalisent beaucoup plus à l'intérieur des grands organismes nationaux et régionaux de concertation que directement, autour d'un projet de formation. Il semble donc plus approprié de parler de « liens cégep – entreprises » que de « concertation » ou de « partenariat », dans la mesure où la relation formation – emploi trouve le plus souvent son expression dans la relation marchande de l'offre et de la demande de formation au regard des besoins de l'entreprise. Il n'en reste pas moins que les liens étroits qui existent entre les cégeps et les entreprises se concrétisent de multiples façons, à savoir dans les Centres de transfert technologique (CTT), les instituts technologiques, les tables de consultation ad hoc organisées par les Centres de formation continue ou, même, les départements. Ces liens de « concertation » se fortifient, en outre, par la contribution des entreprises à la Fondation du cégep et, dans plusieurs cas, par le biais de prêts et de dons d'équipements.

### **5.5.4 Les cégeps entre concertation et compétition**

Comment interpréter ces tendances lourdes ? L'examen des lieux de concertation régionale et sectorielle où se retrouvent les cégeps, que ce soit pour le développement économique et social, ou pour de la formation de la main-d'œuvre, montrent de larges pans du dispositif institutionnel de régulation qui a été déployé au Québec depuis le début des années 1990. Ce dispositif, qualifié souvent de « partenarial », a été d'abord incarné par la création de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM) et l'adoption de la Loi 90 sur la formation de la main-d'œuvre. Ensuite, depuis 1997, il l'a été par la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) et les CSMO. Face à cette dynamique partenariale, Emploi-Québec fait souvent figure de « bailleur de fonds » dans l'offre de formation. C'est notamment le cas dans les représentations des syndicats et du personnel enseignant du réseau des cégeps pour les AEC.

Par ailleurs, la participation des cégeps aux différentes tables régionales et sectorielles de concertation se situe dans une double logique de concertation et de compétition. D'une part, en tant qu'institutions publiques d'enseignement à vocation régionale, les cégeps sont considérés comme un intervenant de premier plan dans le développement économique et social, ainsi que dans la formation de la main-d'œuvre aux niveaux régional et local. D'autre part, depuis les

réformes Robillard et Marois des années 1990 qui a ouvert les portes du marché de la formation aux cégeps, les enjeux se situent au niveau régional. Chaque cégep, présent aux tables de concertation, est amené à partager les mêmes informations et à se positionner face aux mêmes priorités de développement que ses concurrents potentiels, dans la mesure où la demande de formation peut se traduire de différentes façons. Par exemple, il peut s'agir d'une d'AEC plutôt qu'une autre, ou par d'une offre venant du secondaire plutôt que du collégial. Somme toute, les établissements publics d'enseignement, cégeps et commissions scolaires en particulier, font penser au dieu Janus de la mythologie romaine avec un visage tourné vers la concertation et un autre vers la compétition.



## **CONCLUSION**



À la clôture de notre étude sur l'évolution de la formation continue (FC) dans les cégeps et, plus centralement, sur l'offre d'attestations d'études collégiales (AEC) en direction de la main-d'œuvre qui s'y déploie depuis les années 1990, il importe de se pencher sur la question de départ qui a guidé nos pas et la ligne de fond suivie au cours de ces travaux. Ce faisant, nous avançons quelques pistes de réflexion sur la base de certaines positions relatives aux AEC dans l'actuelle relation formation – emploi appliquée aux cégeps.

D'entrée de jeu, face au peu d'études disponibles sur le sujet, nous devions mener une étude exploratoire. Notre objectif général était donc de cerner et de mieux comprendre ce que nous avons appelé, assez tôt dans la recherche, le « phénomène d'explosion » des AEC. Cette expression rend bien compte, à notre avis, du déploiement multiple, rapide et non coordonné des AEC d'établissement dans le réseau des cégeps à partir de 1993. Une plus large connaissance empirique du développement des AEC dans les cégeps s'avérait nécessaire. Mais l'ampleur du phénomène dans le réseau collégial obligeait aussi d'examiner l'évolution de la FC dans les cégeps afin de saisir comment et jusqu'à quel point l'émergence et l'expansion rapide et croissante de l'offre d'AEC en FC depuis 1990 viennent peser sur la mission et l'avenir des cégeps au Québec ? La piste que nous avons suivie, notre idée de départ, est à l'effet que « l'explosion » de l'offre d'AEC et la centralité du « local » dans la définition de cette offre ne peuvent qu'accentuer le « virage main-d'œuvre » des cégeps, au prix d'une adaptation accrue de leur programmation au marché du travail et d'un déséquilibre croissant de leur mission sous la pression évolutive de la FC. D'après nous, depuis la fin des années 1990, le secteur de la FC devient l'un des principaux vecteurs de la redéfinition des cégeps dans le système éducatif québécois. Cette logique nous conduit à affirmer, en corollaire, que l'enjeu central d'un tel changement est relié à « l'explosion » des AEC, à l'instar de la formation sur mesure qui n'est pas étudiée ici, car il renvoie à l'avenir des cégeps.

En effet, notre préoccupation face aux AEC en formation continue (FC) de la main-d'œuvre est davantage tournée vers les transformations structurelles de la relation formation – emploi, plus largement de la relation éducation – travail – société au cœur de la mission des cégeps. Dans une perspective interne aux cégeps, à partir de ses tendances de fond, l'analyse du phénomène des AEC permet d'affirmer que nous sommes aujourd'hui devant un nouveau modèle de la formation continue dans les cégeps, très différent de celui qui fut instauré dans la foulée de la réforme de l'éducation des années 1960. En outre, dans une perspective élargie à une économie dite *du savoir* comme celle du Québec, nous pouvons aussi affirmer que le nouveau rapport social au savoir (NRSS) des adultes dans l'actuelle relation formation – emploi est singulièrement transformé par l'émergence et l'expansion rapide des AEC dans les cégeps, car elles constituent un élément stratégique du modèle post-fordiste et néolibéral de développement et deviennent ainsi, à leur tour, productrices et reproductrices d'inégalités socio-éducatives et socioprofessionnelles pour les adultes. Finalement, nous affirmons que les cégeps ont réussi à effectuer leur «virage main-d'œuvre» face à la relation formation – emploi avec leur offre d'AEC et à intégrer l'ensemble du dispositif administratif et partenarial issu du compromis social des années 1980 autour de la nécessité de restructurer le champ de la main-d'œuvre au Québec.

Voilà les trois positions sur lesquelles nous concluons cette recherche sur la base de certains éléments du contexte et de notre problématique. Nous bouclons sur la question et l'idée initiales qui l'ont fait naître.



## ***Un nouveau modèle de formation continue dans les cégeps***

Notre première position de fond est à l'effet qu'il existe aujourd'hui un nouveau modèle de formation continue dans les cégeps qui est né des volontés politiques et des décisions financières qui y ont mené. Notre affirmation repose sur l'analyse du phénomène des AEC et de ses principales tendances dégagées au chapitre précédent. Initialement, le modèle de l'éducation des adultes et de la formation continue a été instauré dans la foulée de la réforme de l'éducation des années 1960. Mais il est loin d'avoir été figé car il a subi des changements parfois importants au cours des décennies, entre autres sous l'influence des règles budgétaires du ministère de l'Éducation (MEQ) et des critiques qui lui étaient adressées. Notre problématique pose le développement de l'offre des AEC au regard du « virage main-d'œuvre » des cégeps en FC depuis la fin des années 1980, avec les deux phases de l'évolution des Services d'éducation aux adultes (SEA) qui ont précédé les réformes Robillard et Marois. Un bref rappel de certains traits aide à mieux saisir l'importance de la rupture représentée par le nouveau modèle en FC qui prend place dans ce « virage main-d'œuvre » des cégeps.

La phase initiale va de la création des cégeps au Projet d'éducation des adultes de 1984. Son mot d'ordre est le rattrapage éducatif des adultes, le retour sur les « bancs d'école » apparaissant alors comme une « deuxième chance » pour les milliers d'adultes. Toutefois, les SEA sont peu développés et surtout perçus comme une simple extension de l'enseignement régulier. La diversité de l'offre des SEA demeure néanmoins l'un des traits majeurs, avec leurs programmes de formation pour la main-d'œuvre et leurs nombreux cours hors programme. Des cégeps expérimentent même quelques projets dans le champ de l'éducation populaire et des services aux collectivités, et développent leurs premières expériences en « formation sur mesure ». La seconde phase va de 1984 à la Réforme Robillard. Elle marque l'instauration des Services aux entreprises (SAE) dans les cégeps. Avec un peu recul, cette période prend l'allure d'une phase transitoire entre un modèle de FC qui, loin d'être parfait, répond largement aux besoins de formation des adultes par sa diversité et le nouveau modèle centré quasi exclusivement sur la formation de la main-d'œuvre. Durant cette période, l'Éducation permanente et les SAE se côtoient au sein du secteur de la FC. Trois phénomènes sont venus alors remodeler la FC, menant à la mise en place d'un nouveau modèle dans la décennie 1990. Nous avons assisté à la réorientation des politiques fédérales dans le champ de la formation de la main-d'œuvre, au redéploiement des ressources budgétaires du MEQ en éducation des adultes vers l'offre de formation technique – au détriment de la formation générale et des cours hors programme – et enfin, au développement de liens plus étroits entre les cégeps et les entreprises autour, entre autres, de l'offre de formation sur mesure.

Le mouvement, visant le remodelage de la FC dans les cégeps, est lancé au milieu des années 1980, à l'instar de celui qui vise à redéfinir plus largement le champ de l'éducation des adultes au Québec. Toutefois, c'est dans le cadre de la mise en œuvre des Réformes Robillard et Marois que le nouveau modèle de FC s'est établi réellement, même si plusieurs de ses caractéristiques étaient déjà présentes dans la période antérieure. C'est par la spécificité de l'articulation des volets structurel et organisationnel de la FC dans les cégeps que le nouveau modèle se démarque centralement des phases antérieures.

Sur l'axe structurel, le nouveau modèle marque une rupture profonde avec le précédent aux plans de la participation et du financement. La participation en FC repose désormais, et pour l'essentiel, sur la consolidation de l'approche « main-d'œuvre » de la décennie antérieure. S'il n'y avait que ce seul trait, pourtant central, pour identifier le nouveau modèle, ce serait insuffisant. Il faut prêter aussi attention aux changements structurels qui sont intervenus dans la définition de l'offre de formation. La participation montre un tel changement. À l'entrée de la décennie 1990, la participation adulte représentait plus du tiers de la population étudiante des cégeps. En 2000, il ne restait à peine qu'un étudiant

sur cinq. En cours de route, les SEA ont perdu plus de la moitié de leurs effectifs sous l'effet des règles budgétaires du MEQ qui réaligne son financement vers la formation technique de courte durée au détriment d'autres types de formation. Par ailleurs, l'offre d'AEC ne permet pas de compenser l'effondrement de la participation dans les cours hors programme, parce que les effectifs y restent stables entre 1994 et 2000. À vrai dire, la part croissante de la participation dans les AEC reflète avant tout le recul des autres types de formation. Ce qu'il faut voir, c'est que les cégeps privilégient désormais non seulement la « clientèle » main-d'œuvre, mais qu'ils ciblent les secteurs de formation les plus prometteurs face au marché du travail et aux priorités régionales. Bref, sur le volet de la participation, l'approche par « clientèle cible » et par « créneau sectoriel » remplace désormais l'approche « de masse » en éducation des adultes, même si celle-ci avait été passablement écorchée dans la deuxième moitié des années 1980.

De plus, sur l'axe structurel encore, le financement concourt aussi à particulariser le nouveau modèle de FC. Ces premières composantes du modèle ont commencé à être mises en place dans les années 1980, avec l'importance croissante de la formation sur mesure et l'instauration des SAE. Dans la période 1990-2000, la structure du financement de la FC est reconfigurée autour de trois lignes d'évolution qui caractérisent le nouveau modèle. D'abord, en comparaison à la décennie antérieure, le financement est de plus en plus diversifié car les cégeps multiplient leur offre d'AEC vers les entreprises et Emploi-Québec, en plus d'avoir accès à de nouvelles sources de financement. Ensuite, les politiques d'éducation et d'emploi, ainsi que les modalités budgétaires qui y sont rattachées, amenuisent l'offre de FC des cégeps et la recentre vers la formation de la main-d'œuvre. Enfin, il faut voir que les compressions budgétaires successives en éducation et le virage néolibéral de l'État vers le « marché » ont pour effet de précipiter les cégeps vers un marché de la formation en émergence. Obligé de se lancer dans la course au financement, le secteur de la FC des cégeps doit non seulement s'autofinancer, mais également dégager des surplus. Bref, il doit se comporter de plus en plus comme une « petite entreprise », le mot d'ordre étant désormais la « production de formations rentables ». Somme toute, quant au financement, c'est l'introduction de cette logique marchande qui définit centralement le nouveau modèle de FC dans les cégeps et qui entre en collision frontale avec la logique de « services publics » à laquelle est soumis le secteur régulier d'enseignement.

Sur l'axe organisationnel maintenant, la mise en place de nouveaux modes de production de l'offre de formation et l'établissement de nouvelles formes de gestion complètent l'implantation du nouveau modèle de la FC, dans la foulée des Réformes Robillard et Marois. L'élément déterminant à cet égard est le transfert vers le niveau local de la production de l'offre des AEC, soit le passage des AEC ministérielles aux AEC d'établissement. Ce transfert de la production de l'offre de formation vers les établissements, couplé à la nouvelle obligation de performer sur le marché de la formation, a généré de nouvelles façons de faire et une nouvelle culture organisationnelle à l'intérieur du secteur de la FC des cégeps. En effet, la culture de type affairiste qui s'y développe, sous l'influence des pratiques des SAE, influence grandement la dynamique organisationnelle de l'ensemble de la FC. À vrai dire, malgré les situations différentes entre les cégeps et la conjugaison de formes diverses au sein d'une même unité de FC dans un cégep, c'est non seulement les SAE mais plus globalement tout le secteur de la FC qui acquiert une autonomie structurelle au sein des cégeps, ne cessant ainsi de s'éloigner du secteur régulier.

Au plan des modes de production, tel que mentionné plus haut, les SEA reposaient dans les décennies antérieures sur un système d'offre de formation qui empruntait souvent à l'enseignement régulier, tant dans ses contenus que dans ses approches pédagogiques. Cela donnait une formation standardisée et de type scolaire, fort peu adaptée aux réalités spécifiques et aux modes d'apprentissage adulte. Dans les SEA, le travail des

professionnels était alors centré sur l'accueil, l'accompagnement et l'encadrement des adultes ; celui des enseignants sur la prestation de cours siglés dans les programmes de DEC. Dès les années 1980, le développement de la formation sur mesure dans les cégeps, visant la vente de formation adaptée aux entreprises, avait introduit de nouvelles façons de produire l'offre de formation. C'est sur cette expérience accumulée que vont s'élaborer les nouveaux modes de production des AEC. Dans les cégeps, pour l'essentiel, ils s'élaborent autour de trois pôles, à savoir l'organisation de l'expression de la demande, la production de l'offre comme telle, et la mise en marché des AEC.

Le premier pôle de l'organisation de l'expression de la demande renvoie au fait que la programmation de la FC dans les cégeps n'est plus dans un système dominé par l'offre de formation. Certes, la demande ne surgit pas de façon spontanée, elle nécessite un travail préalable. Les cégeps doivent désormais aller au devant de cette demande, des entreprises et d'Emploi-Québec par exemple, afin de la prévoir si possible. De plus en plus, depuis les années 1990, les professionnels des services de FC doivent être proactifs et doivent maintenant se déplacer à l'externe pour intéresser les entreprises à la formation et pour réaliser des analyses de besoins de formation. La participation des cégeps aux diverses tables de concertation locales, régionales et sectorielles vise aussi à préfigurer, sinon à planifier sur le mode de la concertation, la demande de formation en provenance du marché du travail. Le deuxième pôle concerne la production des contenus et la définition des approches de formation. Cette production locale des AEC – et de la formation sur mesure – vient changer toute l'organisation interne, voire même la culture organisationnelle des services de FC. Trois aspects de cette production locale caractérisent le nouveau modèle qui s'impose dans les années 1990. D'abord, c'est la nécessaire expertise face aux contenus de formation pour élaborer ou adapter une AEC, que celle-ci provienne des départements, de l'interne au secteur la FC ou de l'externe sous forme ponctuelle. Ensuite, c'est l'utilisation de l'approche par compétences pour construire une AEC et produire ainsi des AEC adaptées aux besoins spécifiques, des entreprises ou d'Emploi-Québec par exemple. Enfin, c'est le rythme accéléré de production de l'offre de formation, que ce soit pour répondre rapidement à une commande d'AEC ou parce que le cégep veut se positionner sur le marché de la formation. Le troisième pôle se rapporte à la « mise en marché » des AEC qui dépasse la seule publicité que les cégeps ont toujours fait de leur offre de formation. Dans le nouveau modèle, la publicité prend la forme de véritables stratégies de promotion au regard de plusieurs « produits » sur le marché de la formation. C'est en ce sens que les professionnels des services de FC deviennent aussi « des vendeurs » afin de promouvoir le lancement d'une AEC.

Quant aux modes de gestion dans le nouveau modèle de FC, ils touchent la gestion financière, comptable, humaine et opérationnelle. Nous venons de parler de la gestion opérationnelle du secteur de la FC. Ajoutons l'élément de base selon lequel cette gestion s'effectue sur le modèle de l'entreprise privée qui va de l'intégration constante des nouveaux savoirs scientifiques et technologiques (ou contenus), qui passe par une production accélérée d'AEC, et qui mène à des stratégies promotionnelles de vente de produits et de services éducatifs. Le mode de gestion financière du secteur de la FC est connu en cela qu'il doit recourir au marché de la formation comme passage obligé de l'autofinancement devant mener à une rentabilité suffisante qui permette de dégager des surplus annuels. La gestion comptable est menée en vase clos, sans transparence par rapport au secteur régulier, dans un souci apparent de conserver certaines informations stratégiques face aux autres collèges ou établissements scolaires dans cette logique compétitive qui caractérise le fonctionnement du secteur de la FC dans les cégeps. Les modes de gestion de ressources humaines, personnel enseignant et non enseignant, se font sur le règne de la précarité en dominante. Cela suppose, du moins pour le personnel enseignant, des conditions d'embauche, de travail et de rémunération en parallèle du

secteur régulier et souvent inférieures à celui-ci. Il peut en résulter des gains de productivité du travail qui ne sont pas négligeables pour le secteur de la FC.

En somme, la participation et le financement sur l'axe structurel, ainsi que les modes de production et de gestion sur l'axe organisationnel du secteur de la FC caractérisent un nouveau modèle de FC dans les cégeps. L'existence réelle de « deux mondes séparés », celui de l'enseignement régulier et celui de la formation continue, et le fonctionnement relativement autonome, de « petite entreprise » de la part de la Direction de la formation continue, entériné par les instances de ces organisations publiques, comportent des risques internes d'implosion organisationnelle au sein de chaque cégep qui existent déjà depuis un certain temps. Cette implosion mûrit lentement sur la base de trois dynamiques de clivages, soit l'inexistence, l'effritement ou la faiblesse des liens entre le secteur de la FC et les départements, l'existence de deux régimes pour le personnel enseignant, et le déploiement de la formation sur mesure non créditée aux entreprises en parallèle des AEC qui n'a pas été traité dans notre étude. À notre avis, le maintien de ces pressions issues d'une logique d'entreprise privée au sein d'une organisation publique ne peut qu'aboutir à des tensions grandissantes vis-à-vis la mission initiale des cégeps.

### ***Les AEC et le nouveau rapport social au savoir des adultes***

Notre seconde position de fond est à l'effet que l'émergence et l'expansion rapide des AEC dans les cégeps produit une transformation importante du nouveau rapport social au savoir (NRSS) des adultes dans l'actuelle relation formation – emploi. En effet, la place et le rôle de la formation continue, et des AEC dans le réseau des cégeps, constituent un élément stratégique du modèle post-fordiste et néolibéral de développement et deviennent ainsi, à leur tour, productrices et reproductrices d'inégalités socio-éducatives et socioprofessionnelles pour les adultes. Il faut voir, sous l'angle socio-économique, que l'explosion des AEC prend sens dans le contexte de l'économie dite *du savoir* qui en constitue son arrière-scène au regard de la globalisation économique. Cette récente expression de la décennie 1990, nébuleuse et polysémique, agrège à la fois les fondements, la structure et la dynamique du modèle post-fordiste de développement de type néolibéral. Cinq pivots caractérisent ce modèle et lui assurent son renouvellement continu à travers, entre autres voies, la relation formation – emploi telle qu'analysée en FC dans les cégeps avec notre étude sur les AEC.

Il y a la place centrale de l'innovation grâce à la valorisation plus grande de la science et à la technologie, d'où l'importance de la formation technique à travers les AEC en lien le plus direct possible au marché du travail. Il y a aussi le rôle plus stratégique des ressources humaines dans la valorisation du capital immobilisé dans les équipements technologiques, d'où « le virage main-d'œuvre » des cégeps dans la décennie 1990. Il y a également la flexibilité des systèmes de production et de consommation au regard de créneaux de clientèles, d'où la flexibilité de l'offre d'AEC avec leur prolifération. Il y a en outre l'approche de la *Nouvelle gestion publique* de l'État, d'où une régulation néolibérale de la FC d'un système centré sur la demande éducative, à l'écoute des entreprises et d'Emploi-Québec, qui soit performant et rentable. Il y a enfin le paradigme de la compétition et du partenariat qui traverse les rapports sociaux des cégeps avec les autres acteurs impliqués, de près ou de loin, dans la relation formation – emploi, tels les entreprises, les Conseils régionaux des partenaires du marché du travail, les Conseils régionaux de développement, les Centres locaux d'emploi, etc.

Maintenant, dans cette économie dite *du savoir* qui repose sur ces fondements du modèle post-fordiste et néolibéral de développement, l'État canadien et québécois a manœuvré beaucoup, depuis la décennie 1980, pour adapter et réguler sur de nouvelles bases le rapport économie – société civile. Ses orientations, vues dans leurs interactions,

redessinent en creux les contours de la relation formation – emploi sur notre territoire. En effet, il a instauré de nouvelles politiques économiques et industrielles qui, à la fois, répondent au mouvement de globalisation économique et l'encadrent dans notre espace territorial. Il a donc misé, entre autres stratégies, sur des alliances continentales et sur ses secteurs de pointe (aéronautique, biopharmaceutique, biotechnologies, chimie et pétrochimie, etc.) lui assurant une compétitivité nationale. Il a aussi adopté de nouvelles politiques de développement sectoriel et régional qui s'alignent sur nos secteurs industriels de pointe et sur le dynamisme entrepreneurial des régions à l'échelle canadienne et québécoise. Également, il a mis sur pied de nouvelles politiques de main-d'œuvre et de formation continue, avec une restructuration de leur financement, afin de les harmoniser à ses politiques économiques, industrielles, sectorielles et régionales.

Voilà les traits essentiels de l'architecture renouvelée du modèle post-fordiste et néolibéral du point de vue du rôle stratégique de l'État dans la régulation socio-politique du développement économique. Or, de type néolibéral et défensif, ce modèle met de l'avant l'importance de l'approche par compétences dans l'actuelle relation formation – emploi car elle traduit de manière flexible, dans le système éducatif, les nouvelles normes de rendement d'un système productif qui carbure désormais à une compétitivité à l'échelle mondiale et qui a besoin, en outre, que les composantes de la formation soient adaptées au rythme des innovations de ce nouveau système productif.

Globalement, la dynamique d'évolution des cégeps les a conduit à transformer leur participation dans le système éducatif québécois à partir de 1993. Ils ont été amenés à intégrer une offre d'AEC en formation continue de la main-d'œuvre qui s'aligne très étroitement aux fondements et à la dynamique du modèle post-fordiste et néolibéral de développement. Ce faisant, comme il est dit plus haut, ils ont renversé leur logique antérieure de développement face aux adultes. Ils ont quitté un système centré sur une offre éducative relativement définie d'avance mais plus diversifiée pour les adultes à travers les DEC, les cours hors-programmes, les AEC et la formation sur mesure. Ils sont passés à un nouveau système centré sur une demande éducative en redéfinition constante, obligés d'être pro-actifs dans un marché de la formation où ils sont dorénavant placés, concentrés sur les entreprises et Emploi-Québec – comme lieu de transit de la demande individuelle vers l'emploi –, et plus orientés vers les AEC et la formation sur mesure. À cette enseigne, les cégeps sont dans la mouvance des transformations structurelles des systèmes d'éducation et de formation des adultes dans d'autres pays industriels avancés de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) qui s'orientent vers un système centré sur l'expression de la demande éducative, au regard du paradigme de l'éducation tout au long de la vie.

Cependant, le phénomène des AEC dans les cégeps redéfinit sensiblement le rapport socio-éducatif des adultes dans l'actuelle relation formation – emploi. C'est ce que nous appelons le nouveau rapport social au savoir (NRSS) qui s'est construit sur les fondements du modèle post-fordiste de développement et qui suit ses phases évolutives, puisqu'il y participe comme composante socio-éducatif. L'arrivée récente des AEC d'établissement dans l'histoire des cégeps, *a fortiori* le rythme d'expansion de celles-ci, force à voir que ces dernières participent à une redéfinition très rapide du rapport social au savoir de la main-d'œuvre qui ne peut être sans conséquence, à la fois sur leur propre mission, mais aussi sur le devenir des adultes dans la relation formation – emploi.

Premièrement, l'importance grandissante de la R&D, comme noyau dur des systèmes nationaux d'innovation et des systèmes sectoriels, régionaux et locaux de production, oblige les cégeps à définir la nature des AEC sur la base des savoirs scientifiques et technologiques de pointe. Celles-ci sont concentrées, à titre d'exemple à l'heure actuelle, à 75 % dans cinq secteurs de pointe à haute densité technologique, soit administration – commerce – informatique, électronique, communications, biotechnologies, et fabrication

mécanique. C'est ici que les rythmes très accélérés de production des nouveaux savoirs (universités, centres de recherche, etc.), mis en lien avec les rythmes tout aussi précipités de leur diffusion, conduisent les cégeps à bouger rapidement dans leur offre d'AEC. Ils sont amenés à s'approprier et à se réapproprier sans cesse de nouveaux savoirs, c'est-à-dire à produire de nouvelles AEC dont la nature intègre les avancées scientifiques et technologiques, à en revoir certaines, et à en délaissier peu à peu d'autres qui sont devenues obsolètes.

Deuxièmement, la revalorisation des ressources humaines dans les entreprises pose, en amont, l'importance des changements technologiques et organisationnels qui intègrent en continu les percées innovatrices redéfinissant les systèmes internes de production. C'est ici que le volume et la diversité dans l'offre d'AEC viennent s'arrimer et s'ajuster aux transformations rapides du système productif et aux besoins plus ou moins pointus des entreprises et de la main-d'oeuvre. C'est là surtout que l'approche par compétences assure la définition flexible des AEC selon les fonctions de travail dans les entreprises, les normes de rendement relatives à ces fonctions, et les catégories d'une main-d'oeuvre plus ou moins scolarisée qui trouve différemment sa place sur les marchés de l'emploi. En ce sens, les AEC représentent l'un des vecteurs importants de la relation formation – emploi en tant qu'interface très flexible de l'offre en FC, dans une perspective de consommation éducative plus rapide en réponse à la flexibilité de la production.

Troisièmement, la flexibilité des systèmes de production et de consommation au regard de créneaux de clientèles est un autre vecteur qui définit la production et la diffusion des AEC. Celles-ci sont concentrées sur les entreprises et Emploi-Québec. C'est ici que l'offre éducative s'ajuste à une demande segmentée en créneaux de clientèles et très hiérarchisée selon le degré de scolarité de la main-d'oeuvre qui consomme des AEC. L'organisation de l'offre éducative en formation sur mesure créditée s'établit aujourd'hui avec des AEC de perfectionnement pour une main-d'oeuvre déjà bien scolarisée par un DEC, des AEC de réinsertion socioprofessionnelle (ou d'employabilité) pour une main-d'oeuvre sous scolarisée en chômage de longue durée, et des AEC sur mesure pour une main-d'oeuvre en emploi ou en chômage de courte durée en lien aux besoins pointus des employeurs. Une telle offre segmentée et hiérarchisée permet de voir le rôle pivot d'Emploi-Québec dans la demande éducative d'AEC aux cégeps.

Quatrièmement, la *Nouvelle gestion publique* appliquée au réseau public de l'éducation amène les cégeps à redéfinir leur relation formation – emploi sur deux axes. Il y a le secteur régulier avec la formation technique et pré-universitaire, comme par le passé, dont le financement étatique continue de soutenir le caractère public des cégeps. Il y a aussi le secteur de la FC avec la formation technique sur mesure, créditée et non créditée, qui les place sur le marché de la formation depuis 1993 avec les AEC, avec l'obligation de l'autofinancement. Dans cette optique, les AEC dans les cégeps occupent une place de choix mais à deux conditions. La première est qu'elles doivent répondre aux impératifs d'innovation, de flexibilité, de performance et de rentabilité selon lesquels évolue le système productif des entreprises privées. La seconde est qu'elles doivent être définies, produites et diffusées au rythme d'évolution des systèmes sectoriels, régionaux et locaux de production qui reposent sur l'innovation et qui, par la poussée d'un tel vecteur d'évolution, se transforment à grande vitesse dans un contexte compétitif à l'échelle nationale, continentale et mondiale.

Ce cadre général d'action socio-éducative des cégeps en formation continue avec les AEC, qui est fortement arrimé au modèle post-fordiste et néolibéral de développement, les place carrément dans la production et la reproduction d'un rapport social au savoir plus hiérarchisé et inégalitaire des adultes dans l'actuelle relation formation – emploi. De manière tout à fait différente du passé à travers une offre diversifiée de programmes et de cours à de larges fractions des adultes, leur offre d'AEC fait en sorte que les collègues

public participent d'une nouvelle hiérarchie dans les savoirs, dans l'accès à la formation et dans l'accès à l'emploi pour les catégories plus restreintes d'adultes qui fréquentent maintenant les cégeps. C'est en cela qu'ils s'éloignent, à travers leur secteur de la FC, de leur mission éducative d'accessibilité universelle et gratuite aux études post-secondaires pour tous les adultes sur le territoire québécois. Les cégeps se situent bel et bien dans le nouveau paradigme de l'éducation tout au long de la vie avec la formation continue. Mais la pensée néolibérale qui le traverse actuellement fait en sorte que son application est hiérarchisée et inégalitaire, notamment dans le déploiement des AEC.

### ***Les cégeps et le compromis social en formation de la main-d'oeuvre***

Notre troisième position de fond est à l'effet que les cégeps participent toujours au compromis social de la relation formation – emploi avec les AEC. Le renouvellement du modèle de FC dans les cégeps prend sens dans l'ensemble du dispositif de planification et de régulation de la formation de la main-d'oeuvre qui s'est déployé au Québec depuis les années 1980, dispositif général initialement issu d'un compromis social entre les acteurs du marché du travail et l'État.

L'instauration du compromis social en formation de la main-d'oeuvre au Québec, qui a émergé dans les années 1980 et qui s'est institué dans la décennie suivante en intégrant les cégeps, a été rendue nécessaire pour deux raisons, habituellement communes à tout compromis de ce genre. Ce compromis résultait de la pression d'une crise qui perdurait et qui ne cessait de susciter des conflits entre les principaux acteurs du secteur, sans compter qu'aucune solution ou nul arrangement ne semblait possible dans le cadre existant de l'époque. Un changement structurel s'imposait. Cette situation prévalait au Québec au moment de la Commission Jean au début des années 1980. Les critiques qui provenaient, entre autres, des acteurs du marché du travail pointaient, pour l'essentiel, trois volets de la crise qui sévissait dans le domaine de la main-d'oeuvre. Les conflits incessants entre les ministères de l'Éducation et de l'Emploi engendraient un effet de sclérose sur la formation professionnelle des adultes. Aussi, les conflits récurrents entre Ottawa et Québec sur la main-d'oeuvre empêchaient le gouvernement québécois de se doter d'une stratégie intégrée de formation de sa main-d'oeuvre. Enfin, les conflits plus ou moins larvés entre le MEQ et les acteurs du marché du travail persistaient quant à la planification des programmes de formation professionnelle et technique et à la difficulté quasi insoluble de les modifier rapidement afin de prendre en compte les besoins des entreprises et de la main-d'oeuvre. Lors de la Commission Jean, un nouveau compromis tripartite a émergé entre les entreprises, les syndicats et l'État. Il appelait l'adoption de nouveaux dispositifs législatifs et administratifs, la création de nouvelles institutions pour faciliter la résolution de la crise existante, la mise au point de dispositifs innovateurs, et le traitement des situations potentiellement conflictuelles qui seraient induites par l'évolution du marché du travail.

Rappelons juste les solutions des crises majeures, ayant déjà traité cette question dans le contexte, afin de voir ici les principales formes du compromis social qui s'est institué dans les années 1990 et dans lequel les cégeps participent aujourd'hui. Pour l'une, les tensions entre les ministères de l'Éducation et de l'Emploi ont trouvé dès 1984, sinon une voie de solution, du moins une voie d'apaisement quand le gouvernement a transféré du MEQ la responsabilité de la formation de la main-d'oeuvre vers le ministère responsable de l'Emploi, ne laissant au MEQ que la mission de services à la satisfaction des acteurs du marché du travail. Au début des années 1990, le compromis sur cette question s'est consolidé quand la Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre (SQDM), puis Emploi-Québec, ont hérité de la gestion de la formation de la main-d'oeuvre, en partenariat avec les acteurs du marché du travail et de l'éducation. Pour l'autre, le conflit entre les gouvernements fédéral et québécois sur la main-d'oeuvre n'a pu trouver, dans le

cadre fédératif actuel, qu'une solution de type administratif. L'Entente Canada-Québec relative au marché du travail de 1997, qui transfère au Québec la gestion de la formation de la main-d'œuvre, temporellement les antagonismes quant à l'incursion fédérale dans ce domaine considéré unanimement au Québec comme étant de compétence provinciale. Pour le troisième, les conflits plus ou moins ouverts entre le MEQ et les acteurs du marché du travail ont nécessité l'élaboration de plusieurs voies de solution, dont la mise en place du nouveau mode de programmation selon l'approche par compétence et, du côté des acteurs, la participation à diverses tables de concertation. Du côté de l'Emploi et des acteurs du marché du travail, les représentants du MEQ et des réseaux publics d'enseignement ont été invités à siéger d'abord à la SQDM, puis à la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) et à son Conseil régional. Du côté de l'Éducation, le MEQ a mis sur pied le Comité national des programmes d'enseignement professionnel et technique (CNPEPT) où siègent des représentants du marché du travail et les Comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO) qui collaborent avec le CNPEPT et le MEQ à la révision et à la création de programmes de formation. Les stratégies de concertation des cégeps au niveau régional et de la présence des divers réseaux publics d'enseignement à plusieurs tables ou comités de concertation ont été analysées dans le chapitre précédent. Elles sont diversifiées et les cégeps essaient d'être partout où peut être interpellée, surtout à son niveau post-secondaire, la relation formation – emploi.

Si l'émergence du compromis social visait à répondre à l'état de situation qui existait dans le champ de la main-d'œuvre au Québec, il se voulait également une réponse aux politiques du gouvernement fédéral qui manifestait une volonté centralisatrice sans précédent à l'égard des provinces. C'était une façon de défendre les intérêts du Québec et le réseau des cégeps en a bénéficié. Quand, en 1985, le gouvernement fédéral a annoncé son retrait de l'achat direct de formation dans les établissements publics d'enseignement, le Québec a négocié pour obtenir du temps afin de permettre à ses réseaux publics, dont celui des cégeps, de prendre le « virage main-d'œuvre » préconisé par les orientations fédérales, mais aussi par les acteurs du marché du travail auprès des réseaux publics de formation. Ensuite, en prenant en main cette offre de formation à la fin des années 1980, le Québec a continué à soutenir ses établissements publics. La formation sur mesure et les AEC leur ont permis de devenir concurrentiels. Le prix à payer a été l'obligation de s'inscrire sur le marché de la formation alors en émergence au Québec, les cégeps devant développer une offre adaptée et souple face au marché du travail.

En somme, notre étude montre très bien le soutien conjoint du MEQ et de l'Emploi au plan du financement des cégeps depuis 1990. D'une part, par ses réformes, on y voit que le MEQ a permis aux cégeps de réaliser la production d'une offre de formation de courte durée capable de concurrencer celle des collèges privés de formation. On y voit, entre autres, qu'il a financé presque entièrement le « virage main-d'œuvre » des cégeps. Il a créé d'abord une panoplie d'AEC dites « ministérielles » pour aider les cégeps à effectuer l'adaptation de leur formation, et il a autorisé ensuite les cégeps à développer leurs propres AEC. Qui plus est, il a maintenu un financement de transition pour l'adaptation et la création de nouvelles AEC. D'autre part, le ministère de l'Emploi a créé des tables de concertation avec les cégeps aux niveaux national, régional et local qui ont eu, et ont encore aujourd'hui, un effet levier sur l'offre éducative d'AEC des cégeps par les achats directs d'Emploi-Québec.



## ***Quel scénario de développement pour les cégeps ?***

En bout de piste, notre étude montre que l'émergence et l'expansion rapide et croissante de l'offre d'AEC en FC depuis 1990 viennent peser fortement sur la mission des cégeps. Un nouveau modèle de FC se développe au sein de chaque établissement et ses caractéristiques sous-tendent des dynamiques internes qui ne sont pas sans risque vis-à-vis sa mission d'accessibilité universelle et gratuite aux études post-secondaires pour tous les adultes à la grandeur du territoire québécois. De plus, dans l'actuelle relation formation – emploi appliquée aux cégeps avec l'expansion d'AEC, un nouveau rapport hiérarchisé et inégalitaire au savoir se construit chez les adultes dans les cégeps. Par-delà la concentration sectorielle d'AEC et leur déploiement selon des logiques régionales et locales de développement, leur typologie segmentée en fonction de leur nature et de leur durée mène à penser que le paradigme tout au long de la vie dans les cégeps ne peut être qu'illusoire. En plus d'être fermé à toute autre offre éducative pour l'ensemble des populations adultes dans les régions québécoises, le paradigme s'élabore déjà de manière hiérarchisée et inégalitaire. Enfin, avec les AEC, les cégeps participent de plein droit aujourd'hui dans le compromis social de la relation formation – emploi qui s'est établi au Québec dans la décennie 1990. Leur insertion active et reconnue dans les réseaux sectoriels et régionaux de cette relation marque un pas significatif, en comparaison du passé. Néanmoins, l'explosion de l'offre d'AEC conjuguée à la centralité du « local » dans la définition de cette offre ne peuvent qu'accentuer le « virage main-d'œuvre » des cégeps. La logique cloisonnée et compétitive du développement de leur secteur de FC depuis 1993 les amène déjà vers une adaptation accrue de leur programmation au marché du travail. Cela ne peut engendrer qu'un déséquilibre croissant de leur mission sous la pression évolutive de la FC.

La solution avancée par les enseignantes et les enseignants membres de la FNEEQ-CSN porte sur l'intégration de la FC au secteur régulier. À leur point de vue, cette solution globale de l'intégration assurerait le maintien, voire le renforcement du réseau des cégeps à moyen et long terme. Elle permettrait d'harmoniser l'enseignement du régulier et de la FC, de faciliter l'établissement de passerelles entre les deux secteurs et de hausser la qualité de la formation en FC. Elle permettrait aussi d'uniformiser davantage les AEC dans le réseau collégial, de rationaliser une offre en apparence pléthorique, de mieux reconnaître les acquis et les compétences des adultes dans les cégeps et de mieux cibler les populations adultes. Elle permettrait en plus d'offrir l'équité au personnel enseignant en termes de conditions de travail et de rémunération, et d'ouvrir la FC aux enseignantes et enseignants d'expérience. Retenons que cette solution, avec l'éventail de pistes de travail qu'elle apporte, est récurrente dans cette fédération depuis une vingtaine d'années, avec celle émise aussi d'un financement gouvernemental beaucoup plus adéquat des cégeps en fonction de leur mission et de leur double mandat de formation pré-universitaire et technique.

À notre avis, cette solution relève d'une logique à la fois politique et organisationnelle. Elle a sa place dans le débat actuel sur l'avenir des cégeps qui se tenait encore en juin 2004 lors du *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial* et qui n'est pas clos. Suite à notre étude, il nous apparaît évident que les AEC représentent un vecteur important de la redéfinition des cégeps dans le système éducatif québécois pour la prochaine décennie. Qui plus est, sur la base de toutes les caractéristiques exposées dans cette étude, leur prolifération sous-tend un modèle de développement du réseau des cégeps qui comporte un double risque d'implosion. Leur avenir peut être menacé dans cette optique, paradoxalement après avoir survécu grâce, en grande partie, à leur intégration au compromis social qui passait par leur entrée sur le marché de la formation continue avec les AEC. C'est en ce sens que, si rien n'est fait pour contrer le développement d'une culture affairiste et des pratiques de «petite entreprise» en formation continue, deux

scénarios de développement semblent désormais possibles au point où nous en sommes, au regard du cloisonnement ou du décroisonnement du secteur de la FC dans les cégeps.

Dans le premier scénario, il pourrait y avoir une implosion culturelle du réseau des cégeps avec les départs massifs à la retraite, déjà enclenchés, qui se conjugueraient avec l'arrivée peut-être trop lente d'une relève professorale qui aurait en bout de piste de la difficulté à intégrer et à défendre les valeurs d'ouverture et de démocratisation ainsi que la culture organisationnelle des cégeps comme établissements publics. Comme dans toute organisation, c'est le départ de la mémoire organisationnelle qui s'annonce, mais c'est surtout le départ de la culture initiale du réseau des cégeps dans la filiation de la génération qui l'a fait naître. Il pourrait y avoir ici des problèmes de production et de reproduction culturelle des valeurs fondatrices des cégeps dans un contexte qui a changé et qui exige d'autant plus de ponts culturels pour sauvegarder et perpétuer la vigueur de ce patrimoine collectif qui a profité jusqu'ici à toutes les populations, jeunes ou adultes, des régions québécoises.

Dans le second scénario, il pourrait y avoir une implosion structurelle du réseau des cégeps sur la base de la double culture organisationnelle qui l'habite. La dynamique de développement du secteur de la FC est basée sur la compétitivité, l'efficacité, l'efficacé, la performance et la rentabilité. Ces valeurs marquent la dynamique des entreprises privées. Par définition, un service public d'éducation relève d'abord du droit à l'éducation dans une société démocratique, assuré et défendu par l'État garant du bien commun, avant d'être un rapport marchand au savoir. Dans les cégeps, cette dynamique de développement fait partie de l'histoire de ce réseau public et c'est sur cette base culturelle qu'une telle dynamique passe par la concertation. Concertation entre les cégeps, et entre ces derniers avec d'autres acteurs. Le réseau des cégeps peut-il continuer à développer en son sein un modèle hybride de compétition et de concertation intra-murale et inter-collégiale ? Difficile de répondre devant les tensions internes du modèle actuel. Une chose apparaît certaine, par contre. La *Nouvelle gestion publique* de l'État, dans le cadre d'un modèle post-fordiste et néolibéral de développement, annonce des transformations structurelles du réseau des cégeps qui poussent à l'harmonisation et à l'intégration des systèmes éducatifs dans les pays de l'OCDE, en arrimage aux systèmes productifs.



## **BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE**



- ARTEAU, Richard (1988). " Libre échange et continentalisme : récapitulations " dans ARTEAU, R. et C. DEBLOCK, *La politique économique canadienne à l'épreuve du continentalisme*, Montréal, Ed. ACFAS/Grétsé, coll. Politique et économie, no. 8, pp. 169-195.
- BEAUD, Michel (1981). *Histoire du capitalisme : 1500-1980*, Paris, Ed. Seuil, 332 pages.
- BEAUDET, Gaétan (1994). *L'émergence d'un nouveau compromis institutionnalisé dans l'espace de la formation professionnelle des adultes au Québec : analyse des discours patronaux et syndicaux devant la Commission d'étude sur la formation des adultes en 1980*, Montréal, Université du Québec à Montréal, mémoire de maîtrise sous la dir. de Jules Duchastel, 235 pages.
- BEAUDET, Gaétan (2001). " Les comités sectoriels : une dynamique partenariale pivot dans la relation formation emploi ", Montréal, communication à la 4<sup>e</sup> Rencontre annuelle du Groupe interuniversitaire de recherche en formation emploi (GIRFE) *Relation éducation travail : bilan et perspectives*, 9 novembre.
- BÉDARD, Denis (2003). *Les études secondaires et postsecondaires. Propositions de réorganisation pour améliorer la performance du système d'éducation au Québec*, Québec, Fédération des commissions scolaires du Québec, 90 pages.
- BÉLANGER, Paul et Paolo FREDERIGHI (2000). *Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 345 pages.
- BÉLANGER, Paul A. et Benoît LÉVESQUE (1991). " La théorie de la régulation, du rapport salarial au rapport de consommation. Un point de vue sociologique " dans *Cahiers de recherche sociologique*. Montréal, UQAM, no. 17, pp. 17-51.
- BÉLANGER, Paul R., Jacques BOUCHER et Benoît LÉVESQUE (1994). " L'économie solidaire au Québec : la question du modèle de développement " dans LAVILLE, Jean-Louis éd., *L'économie solidaire. Une perspective internationale*, Paris, Éd. Desclée de Brouwer, pp. 137-175.
- BÉLANGER, Yves (1989). " L'État québécois et l'administration de la main-d'œuvre " dans BÉLANGER, Y. et L. LEPAGE éd., *L'administration publique québécoise : évolutions sectorielles (1960-1985)*, Québec, PUQ, pp. 129-172.
- BÉLANGER, Yves et Francine SÉNÉCAL (1988). " La politique fédérale de main-d'œuvre " dans BÉLANGER, Y. et D. BRUNELLE éd., *L'ère des libéraux*, Québec, PUQ, pp. 241-255.
- BERNIER, Colette, Martin FRAPPIER et Karine MOISAN (2003). *PME, institutions d'enseignement publiques et formation de la main-d'œuvre*, Montréal, Rapport de recherche présenté au Fonds national de formation de la main-d'œuvre, 185 pages.
- BERNIER, Colette (1993). " L'entreprise et le couple qualification/formation : une articulation de plus en plus étroite et névralgique ? " dans DANDURAND, Pierre éd. *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 177-198.
- BERNIER, Colette et Catherine TEIGER-CAILLOUX (1990). *Le travail en mutation : nouvelles technologies, qualification et formation dans les emplois du secteur tertiaire au Québec*, Montréal, Éd. Saint-Martin/Institut de recherches appliquées sur le travail, 138 pages.
- BÉRUBÉ, Colette (2005). " La formation continue en gestion des ressources humaines : nouveau paradigme en andragogie ? " dans Wagner, S. (dir.), *Les tendances de l'éducation des adultes dans les universités*, Ottawa, Actes du 35<sup>e</sup> Colloque annuel de l'Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française, 22-23 février 2001, (en arbitrage).

- BÉRUBÉ, Colette (2003). " Vers une politique d'éducation des adultes : enjeux et défis de la concertation éducation travail " dans HARDY, M. (dir.), *Politiques éducatives et concertation éducation travail : émergence de collaboration*, Sillery, PUQ, Actes du colloque du 13<sup>e</sup> Congrès de l'Association mondiale des Sciences de l'Éducation, *La recherche en éducation au service du développement des sociétés*, 20 pages, pp. 109-138.
- BÉRUBÉ, Colette (2000). " L'organisation de l'éducation et de la formation des adultes au Québec (1995-2000) " HAUTECOEUR, Jean-Paul (dir.), *Politiques d'éducation et de formation des adultes*, Hambourg/Québec, Institut de l'UNESCO pour l'éducation et ministère de l'Éducation du Québec, Actes du Séminaire international sur l'éducation et la formation des adultes dans les pays industrialisés, pp. 235-257.
- BÉRUBÉ, Colette (1998). *Les représentations sociales de la qualification à la Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre de Montréal*. Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, *thèse de doctorat sous la dir. Émile Ollivier*, 825p.
- BESSON, Dominique et Slimane HADDADJ (1999). *Développer ou recruter les compétences ? Les stratégies américaines de gestion des compétences*, Paris, L'Harmattan, 282 pages.
- BETCHERMAN, G., K. MCMULLEN ET K. DAVIDMAN (1998). *La formation et la nouvelle économie : un rapport synthèse*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 117 pages.
- BIDAUX, Jean-Marc (1987). " Rapport salarial et qualification : éléments pour une autre approche du travail " dans LE BAS, C. éd., *La transformation du rapport salarial*, Lyon, Presses de l'Université de Lyon, pp. 135-156.
- BOISMENU, Gérard et Daniel DRACHE éd. (1990). *Politique et régulation : modèle de développement et trajectoire canadienne*, Montréal, Ed. Méridien/L'Harmattan, 360 pages.
- BOURGEAULT, Guy (1992). " L'éducation des adultes, dix ans plus tard ? Et après ? ", Montréal, conférence lors de la Journée d'étude organisée par l'ICEA sur *L'état et l'avenir de l'éducation des adultes*, 27 mai, 31 pages.
- BOURQUE, Gilles L. (2000). *Le modèle québécois de développement, de l'émergence au renouvellement*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- BOUTIN, Gérald et Louise JULIEN (2000). *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éd. Nouvelles AMS, 107 pages.
- BOYER, Robert (1986). *La théorie de la régulation : une analyse critique*. Paris, Éd. La Découverte, 143 pages.
- BROUILLETTE, Véronique (2004). " Le modèle des cégeps dans le collimateur du parti libéral " dans *L'Action nationale*, Volume XCIV, numéro 7, septembre, pp. 79-89.
- BRUNELLE, Dorval, Sylvain BÉDARD, Simon CARREAU et Pierre-Antoine HARVEY (2004). *L'État et les partenariats public-privé au Québec*, Montréal, Observatoire des Amériques et Service aux collectivités, rapport de recherche pour le Protocole UQAM-CSN-CSQ-FTQ, 169 pages.
- CAMERON, Ronald (2003). " Où va le réseau collégial ? " dans *Carnets*, Montréal, FNEEQ-CSN, no 8, septembre, pp. 3-5.
- CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (2004). *Les projets-pilotes en formation professionnelle et technique : la voie vers une décentralisation de l'éducation*, Québec, CSQ, 37 pages.

- COMITÉ D'EXPERTS SUR LE FINANCEMENT DE LA FORMATION CONTINUE (2004), *Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie*, Québec, Gouvernement du Québec, 156 pages ; avec dissidence de Colette BÉRUBÉ, " Dissidence relative à trois recommandations du Rapport du Comité d'experts sur le financement de la formation continue ", 10 pages.
- COMMISSION CANADIENNE DE MISE EN VALEUR DE LA MAIN-D'OEUVRE (1995). *Normes d'emploi au Canada. État de la question*. Ottawa, CCMMO, no. 7, 42 pages.
- COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES (1982a). *Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, Montréal, Gouvernement du Québec, 869 pages.
- COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES (1982b). *Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, Montréal, Gouvernement du Québec, Annexe 4 de BELLAVANCE, M., " La formation professionnelle des adultes : second regard sur la jungle administrative ", pp. 79-99.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *Les États généraux sur l'éducation (1995-1996) – Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Québec, Ministère de l'Éducation, 90 pages.
- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (2003). *Évaluation des programmes conduisant à l'attestation d'études collégiales des établissements privés non subventionnés menée en 2001-2002*, Québec, Gouvernement du Québec, rapport synthèse, 32p.
- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (1999). *Évaluation des programmes d'études conduisant à l'attestation d'études collégiales des établissements privés non subventionnés*, Québec, Gouvernement du Québec, rapport synthèse, 46 pages.
- CONFÉDÉRATION DES SYNDICATS NATIONAUX (2002). *Commentaires sur les fluctuations des clientèles dans le secteur de l'éducation*. Montréal, CSN, Audiences de la Commission de l'éducation, septembre 2002.
- CONSEIL DES COLLÈGES (1985). *Le Cégep de demain*, Québec, Gouvernement du Québec, rapport de consultation, 179 pages.
- CONSEIL ÉCONOMIQUE DU CANADA (1990). *L'emploi au futur : tertiarisation et polarisation*, Ottawa, Ministère des approvisionnements et services, rapport-synthèse, 40 pages.
- CONSEIL ÉCONOMIQUE DU CANADA (1987). *Le recentrage technologique : innovations, emplois, adaptations*, Ottawa, Ministère des approvisionnements et services, rapport-synthèse de Gordon Betcherman et Katryn McMullen, *La technologie en milieu de travail : enquête sur l'automatisation*.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collège*, Ste-Foy, CSE, version abrégé, 27 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2003). *L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional*, Ste-Foy, CSE, 110 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *La formation continue du personnel des entreprises : Un défi pour le réseau collégial public*, Ste-Foy, CSE, 76 pages et annexe.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996). *Pour un accès réel des adultes à la formation continue*, Sainte-Foy, CSE, 119 pages.



- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994). *Vers un modèle de financement en éducation des adultes*, Sainte-Foy, CSE, 51 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994b). *L'enseignement supérieur et le développement économique, Pour l'ouverture dans le respect de la mission et de l'autonomie institutionnelle*. Commission de l'enseignement, Sainte-Foy, CSE, 102 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI<sup>e</sup> siècle*, Sainte-Foy, CSE, 250 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987). *Le perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec : des enjeux pour le système d'éducation*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 59 pages.
- DADOY, Mireille (1987). " La notion de qualification chez Georges Friedman " dans *Sociologie du travail*, Paris, Ed. Gauthier-Villars, no. 29 (1), pp.15-34.
- DANDURAND, Pierre et Émile OLLIVIER (1991). "Centralité des savoirs et éducation : vers de nouvelles problématiques" dans *Sociologie et sociétés*, Montréal, PUM, vol. XXIII (1), *Savoirs institués, savoirs informels*, pp. 3-23.
- DANDURAND, Pierre et Émile OLLIVIER (1987). "Les paradigmes perdus. Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet" dans *Sociologie et sociétés*, Montréal, PUM, vol. XIX (2), *Les nouvelles trajectoires sociologiques*, pp. 87-101.
- DE BRUNHOFF, Suzanne (1986). *L'heure du marché : critique du libéralisme*, Paris, PUF, 154 pages.
- DEBLOCK, Christian et Diane Éthier (1992). *Mondialisation et régionalisation : la coopération économique internationale est-elle encore possible ?*, Sillery, PUQ, 386 pages.
- DESCY, Pascaline et Manfred TESSARING (2001). *Objectif compétence : former et se former. Deuxième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe : synopsis*, Cedefop, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 49 pages.
- DIRECTION GÉNÉRALE ADJOINTE DE L'INTERVENTION SECTORIELLE (1999). *Réalisations 1998-1999 des comités sectoriels de main-d'œuvre*. Montréal, Gouvernement du Québec, Emploi-Québec.
- DIRECTION GÉNÉRALE ADJOINTE DE L'INTERVENTION SECTORIELLE (2000). *Bilan des réalisations des comités sectoriels de main-d'œuvre 1999-2000*. Montréal, Gouvernement du Québec, Emploi-Québec.
- DIRECTION GÉNÉRALE ADJOINTE DE L'INTERVENTION SECTORIELLE (1996). *Se prendre en main : Politique d'intervention sectorielle*. Québec, Emploi-Québec, 7 pages.
- JALBERT, Lizette et Laurent LEPAGE éd., *Néo-conservatisme et restructuration de l'État*, Montréal, Presse de l'Université du Québec, coll. Études d'économie politique, pp. 107-133.
- DELORS, Jacques (1996). *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle, Paris, UNESCO/Éditions Odile Jacob, 312 p.
- DESAULNIERS, France (2001). " La nécessité de maintenir le réseau collégial " dans *Carnets*, Montréal, FNEEQ-CSN, no 3, décembre 2001, pp. 10-11.
- DONNADIEU, G. et P. DENIMAL (1994). *Classification qualification. De l'évaluation des emplois à la gestion des compétences*. Paris : Éditions Liaisons, 198 p.

- DORAY, Pierre et HARDY, Marcelle (2003). " La collaboration économie – éducation comme mode de planification et de régulation de la formation professionnelle et technique " dans Hardy, Marcelle (éd.), *Concertation éducation-travail : politiques et expériences*, Sainte-Foy, PUQ, pp. 139-157.
- DORAY, Pierre (2000). " Les politiques récentes de formation professionnelle au Québec : les logiques sociales à l'œuvre " dans Tremblay, Diane-Gabrielle et Pierre Doray, *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôle des acteurs et des collaborations*, Sainte-Foy, PUQ, pp. 37-62.
- DORAY, Pierre et Rochon (1993). " La formation professionnelle dans les cégeps : vers de nouvelles relations formation-travail ? " dans DANDURAND, Pierre éd. *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 87-87-113.
- DORAY, Pierre (1995). « *La formation continue dans les entreprises québécoises* », Québec communication à la Commission de l'éducation des adultes du Conseil supérieur de l'éducation.
- DUBAR, Claude (1987). " La qualification à travers les journées de Nantes " dans *Sociologie du travail*, Paris, Ed. Gauthier-Villars, no. 29 (1), pp. 3-14.
- DUBAR, Claude (1985). " Mutations technologiques et formation : discours, réalités et paradoxes " dans *Éducation permanente*, Paris, no. 81, pp. 37-54.
- DUBAR, Claude (1982). "Technologies nouvelles, transformations du travail et besoins de formation" dans *La Revue Pour*, Toulouse, Éd. Primat, no. 85, pp. 19-26.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS (2003). *Portrait, en quelques chiffres, des attestations d'études collégiales (AEC) et de la clientèle en formation continue créditée*, Montréal, Fédération des cégeps, 11 pages.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS (2000). *La déréglementation des AEC : constats, enjeux et recommandations. Rapport final du comité de travail sur les AEC*, Montréal, Fédération des cégeps, 18 pages.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS (1999a). " Les effets des compressions en 1998-1999 : les cégeps ont tout fait pour toucher le moins possible aux services directs de l'étudiant ", Montréal, Fédération des cégeps, communiqué de presse sur résultats d'enquête, site web.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS (1999b). "Les résultats financiers des collèges : une nette dégradation depuis deux ans", Montréal, Fédération des cégeps, mars, communiqué de presse, site web.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS (1999c). "La situation financière extrêmement difficile du réseau collégial public ", Montréal, Fédération des cégeps, mars, communiqué de presse, site web.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS (1999d). " Budget du Québec : pas d'oxygène pour le réseau collégial ", Montréal, Fédération des cégeps, mars, communiqué de presse, site web.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS (1998). *Mémoire sur le document de consultation vers une politique de la formation continue*, Montréal, Fédération des cégeps, avril, 21 pages (site Web).
- FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (CSN) (2001). *Rapport de la recherche sur les conditions de travail des enseignantes et des enseignants des programmes menant une attestation d'études collégiales*, Montréal, FNEEQ-CSN, document de travail pour le Regroupement-Cégeps, novembre, 25 pages.
- FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (CSN) (1999). *Portrait des AEC par secteur et par programme apparenté 1999-2000*, Montréal, FNEEQ-CSN, document de travail pour le Comité École et société, préparé par Robert Robitaille, novembre, 34 pages.

- FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (CSN) (1997). *Du virage du succès au dérapage des compressions : Réactions au projet de Loi 166 modifiant la Loi sur les collèges*, Montréal, FNEEQ-CSN, mémoire à la Commission de l'Éducation, novembre, 9 pages.
- FORTIN, Pierre, Nathalie HAVET et Marc VAN AUDENRODE (2004). " Les cégeps : économiques, équitables et performants " dans *L'Action nationale*, XCIV (7), septembre, pp. 66-72.
- GAGNON, Christiane et Juan-Luis KLEIN éd. (1992). *Les partenaires du développement face au défi du local*, Chicoutimi, Groupe de recherche et d'intervention régionales, 401 pages.
- GOVERNEMENT DU CANADA (1985). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'union économique et les perspectives du développement du Canada*, Ottawa, Ministère des approvisionnements et services, (rapport MacDonald).
- GOVERNEMENT DU CANADA (1989). *S'adapter pour gagner*, Ottawa, Ministère des approvisionnements et services, rapport du Conseil consultatif sur l'adaptation (rapport de GrandPré), chap. 6-7-8 :31-57.
- GOVERNEMENT DU CANADA (1994). *La sécurité sociale dans le Canada de demain*, Ottawa, Ministère du développement des ressources humaines, 101 pages.
- GOVERNEMENT DU CANADA ET GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1997). *Entente de principe et Entente de mise en œuvre Canada-Québec relative au marché du travail*, Ottawa et Québec, DRHC-MESS, 15 pages et annexe.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec, 40 pages.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2000). *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*, Québec, Éditeur officiel, 19 pages.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997). *Projet de loi no 166 : Loi modifiant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et d'autres dispositions législatives*, Québec, Les Publications du Québec, 14 pages.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997). *Projet de loi no 150 : Loi sur le ministère de l'emploi et de la solidarité et instituant la Commission des partenaires du marché du travail*, Québec, Éditeur officiel, 35 pages.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997a). *Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité et instituant la Commission des partenaires du marché du travail*, Québec, Éditeur officiel, Loi 150, 35 pages
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997b). *Loi modifiant la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*, Québec, Éditeur officiel, Loi 103, 8 pages.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997c). *Loi sur le Ministère des régions*. Québec, Éditeur officiel, 16 pages.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997d). *Politique de soutien au développement local et régional*, Québec, Publications du Québec, 50 pages
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1995). *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*, Québec, Éditeur officiel, Loi 90, 21 pages.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1994). *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, Québec, Les Publications du Québec, 17 pages.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1992a). *Développer les régions du Québec*, Québec, Éditeur officiel, 47 pages.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1992b). *Projet de loi 408 : Loi sur la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre*, Québec, Éditeur officiel, 23 pages.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1991a). *La stratégie de développement économique du Québec*, Québec, Ministère de l'industrie, du commerce et des technologies, 35 pages.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1991b). *Pour un redressement durable : Plan stratégique du Grand Montréal*, Québec, Ministère du Conseil exécutif/Comité ministériel permanent de développement du Grand Montréal, 70 pages.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1991c). *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif. Énoncé de politique sur le développement de la main-d'oeuvre*, Québec, Ministère de la main-d'oeuvre, de la sécurité du revenu et de la formation professionnelle, 85 pages.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1986a). *L'organisation gouvernementale et la gestion des programmes gouvernementaux*, Québec, Editeur officiel, rapport du Groupe de travail sur la révision des fonctions et organisations gouvernementales (rapport Gobeil), parties I/II, 66 pages.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1986b). *De la révolution tranquille ...à l'an deux mille*, Québec, Editeur officiel, rapport du Comité sur la privatisation des sociétés d'État, (rapport Fortier), 64 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1986c). *Réglementer moins et mieux*, Montréal, Editeur, rapport du Groupe de travail sur la déréglementation (rapport Scowen), 51 pages.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1967). *Loi des collèges d'enseignement général et professionnel*, Québec, Les Publications du Québec, 11 pages.
- INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES (1994). *Apprendre à l'âge adulte. État de situation et nouveaux défis*, Montréal, ICÉA, 164 pages.
- JALBERT, Lizette et Laurent LEPAGE éds. (1986), *Néo-conservatisme et restructuration de l'État*, Montréal, PUQ, coll. Études d'économie politique.
- JENSON, Jane (1989). " « Different » but not « exceptional » Canada's permeable fordism ", dans *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, Ottawa, 26 (1), pp. 69-94.
- LÉGARÉ, Anne et Nicole MORF (1989). *La société distincte de l'État (Québec-Canada 1930-1980)*, Montréal, Ed. Brèches/Hurtubise HMH, 237 pages.
- LIPIETZ, Alain (1988). « Gouverner l'économie face aux défis internationaux : du développementisme nationaliste à la crise nationale » dans *Couverture orange*, Paris, CEPREMAP, no. 8815, 22 p.
- MAINGUENEAU, Dominique (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris, Hachette, 190 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2005). *Orientations ministérielles sur l'avenir de l'enseignement collégial au Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, sans page (site Web).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003), *Développement et actualisation des programmes d'études professionnelles et techniques 2003-2004 – Situation à l'automne 2003*. Québec, Gouvernement du

Québec novembre, document de communication du Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *Regard statistique sur l'éducation : l'effectif scolaire des établissements d'enseignement collégial*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003, 2002, 2001). *Principales statistiques de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, mars.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *Régime budgétaire et financier des cégeps, Annexe F071*, Québec, Gouvernement du Québec, régime en vigueur version 07, site Web.

Ministère de l'Éducation (2003, 2002). *Principales statistiques de l'éducation en 2001-2002*, Québec, Gouvernement du Québec, Direction générale des ressources.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001, 2000, 1998, 1994). *Indicateurs de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, Direction générale des ressources.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1994 à 2000). *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, Québec, Gouvernement du Québec. Direction générale des ressources.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1994 à 2000). *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, Québec, Gouvernement du Québec, Direction générale des ressources.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000, 2001, 2002). *Liste des programmes d'AEC actifs avec taux horaire aux fins de financement pour les activités achetées par Emploi-Québec*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998). *Règlement sur le régime des études collégiales : loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, Québec, Gouvernement du Québec, Édition révisée, 9 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *Les cégeps auront une plus grande marge de manœuvre*, Québec, Gouvernement du Québec, 2 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996). *Les États généraux sur l'éducation (1995-1996). Exposé de la situation*. Québec, Gouvernement du Québec, 132 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1984). *Énoncé de politique sur l'éducation des adultes*. Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle. Orientations d'avenir et mesures de renouveau*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (1993). *Indicateurs de l'évolution du système*, Québec, Gouvernement du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (1993). "Enquête par questionnaire auprès de 66 des 95 unités du réseau collégial public" dans *Indicateurs de l'évolution du système*, Québec, Gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION et EMPLOI-QUÉBEC (2000). *Annexe opérationnelle de l'Entente MEQ-MSS relative au financement des services éducatifs requis pour la clientèle d'Emploi-Québec et sur les modalités de collaboration afférentes*, Québec, Direction générale de la formation professionnelle et technique, Direction de l'organisation pédagogique, Direction générale adjointe à la planification et au développement de l'emploi, 73 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION et EMPLOI-QUÉBEC (1999). *Entente entre le ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse et la ministre d'État au Travail et à l'Emploi portant sur le financement des services éducatifs requis pour la clientèle d'Emploi-Québec et sur les modalités de collaboration afférentes*. Québec, 4 pages.
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE (2002). *L'évaluation formative de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1%) – Rapport d'enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi*, Québec, Direction générale des politiques et Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, 184 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (1993). *Investir dans la compétence. Orientations et actions ministérielles en formation professionnelle et technique*, Québec, Gouvernement du Québec, 24 pages.
- MINISTÈRE DE LA MAIN-D'OEUVRE, DE LA SÉCURITÉ DU REVENU ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1991). *Le développement des compétences. Le défi des années 1990*, Québec, Direction de la recherche, rapport de P. Béland, D. Lalande et N. Roy, 159 pages.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (2003a). *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation des adulte*, Paris, OCDE, 272 pages.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (2000). *Société du savoir et gestion des compétences*, Paris, OCDE, 265 pages.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (1990). *Le marché du travail : quelles politiques pour les années 1990 ?* Paris, OCDE, 142 pages.
- OUIMET, Jocelyne (2001). " Vers une gestion axée sur les résultats " dans *Carnets*, Montréal, FNEEQ-CSN, Comité École et société, pp. 14-15.
- PAQUET, Pierre (1993). " L'évolution des politiques canadiennes et québécoises de formation des adultes depuis 1960 " dans DANDURAND, Pierre éd. *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 225-257.
- PARADEISE, Catherine (1987). " Des savoirs aux compétences : qualification et régulation des marchés du travail " dans *Sociologie du travail*, Paris, Éd. Gauthier-Villars, 29/1, pp. 35-46.
- PAYEUR, Christian (2000). " Formation, emploi et partenariat : le cas québécois en deux volets " dans Tremblay, Diane-Gabrielle et Pierre Doray, *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôle des acteurs et des collaborations*, Sainte-Foy, PUQ, pp. 211-218.
- PAYEUR, Christian (1991). *Formation professionnelle. Éducation et monde du travail au Québec*, Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec/Ed. Saint-Martin, 115 pages.
- PETIT, André et al. (1993). *La gestion stratégique et opérationnelle des ressources humaines*, Montréal, Ed. Gaëtan Morin, 775 pages.
- ROCHON, François (2004). « Les cégeps en péril » dans *L'Action nationale*, Montréal, XCIV (7), pp. 90-105.

- ROPÉ, Françoise et Lucie TANGUY (1995). " La codification de la formation et du travail en termes de compétences en France " dans HARDY, Marcelle et Christian MAROY (éds.) *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montréal, Université de Montréal, vol. XXI (4), *Formation professionnelle et technique en transformation*, pp. 731-754.
- ROY, Normand (1988). " Les politiques d'adaptation de main-d'oeuvre et le libre-échange canado-américain " dans ARTEAU, R. et C. DEBLOCK, *La politique économique canadienne à l'épreuve du continentalisme*, Montréal, ACFAS/Grétsé, coll. Politique et économie, no. 8, pp. 295-341.
- STANKIEWICZ, François (1998). *Travail, compétences et adaptabilité*, Paris, L'Harmattan, 233 pages.
- ST-ONGE, Sylvie et al. (1998). *Relever les défis de la gestion des ressources humaines*, Montréal, Éd. Gaëtan Morin, 700 pages.
- STROOBANTS, Marcelle (1993). " Qualifications ou compétences ? Des standards à géométrie variable " dans LEVESQUE, Jean-Louis, FERNANDEZ, Julio et Monique CHAPUT éds. *Formation-travail, Travail-formation. Tome 1 : Formation, travail et savoir institué*. Sherbrooke, Éd. du Centre de recherches pédagogiques, pp. 225-236.
- TANGUY, Lucie éd. (1986). *L'introuvable relation formation emploi*, Paris, Éd. Documentation française, 302 pages.
- TOURAINÉ, Alain (1984). *Le retour de l'acteur*, Paris, Éd. Fayard, 349 pages.
- TREMBLAY, Diane-Gabrielle et David ROLLAND (2000). " Les modèles théoriques de la GRH " dans *Gestion des ressources humaines. Typologies et comparaisons internationales*, Québec, Télé-Université, pp. 31-70.
- TREMBLAY, Diane-Gabrielle (1993). " Évolution économique, innovation et besoins de formation " dans DANDURAND, Pierre éd. *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 147-175.
- TRUELLE, Jean (2002). *De techniques et d'avenir*, Montréal, FNEEQ-CSN, FSQ, FAC, Fédération des cégeps, Actes du Forum sur la formation technique, 10-11 janvier 2002, pp. 11-30.
- WALLERSTEIN, Maurice (1990). " L'Occident, le capitalisme et le système-monde moderne " dans *Sociologie et sociétés*, Montréal, PUM, XX (1), pp. 15-52.
- WITORSKI, Richard (1997). *Analyse du travail et production des compétences collectives*, Paris, L'Harmattan, 240 pages.

---

Voir le dossier de presse dans *Le Devoir* et *La Presse* à l'automne 2003, à l'hiver 2004, été 2004, automne 2004. Voir aussi les sites web des organisations patronales et syndicales du système public de l'éducation (FNEEQ-CSN, etc.).

# **ANNEXES**



## **ANNEXE 1**

**PROCOLE DE PRISE DE CONTACT ET GRILLE D'ENTREVUE DE  
L'ENQUÊTE AUPRÈS DES SYNDICATS DE CÉGEPS DE LA FNEEQ-CSN  
(HIVER 2003)**



## ***Protocole d'entrevue***

### **RECHERCHE SUR LES AEC D'ÉTABLISSEMENT DES CÉGEPS (1990-2000)**

#### **ENQUÊTE RÉALISÉE AUPRÈS DES SYNDICATS DE CÉGEPS DE LA FNEEQ-CSN**

**Date :** \_\_\_\_\_ **Lieu :** \_\_\_\_\_

#### **Présentation :**

Je vous remercie d'accepter de nous rencontrer. (Présentation des interviewers). Le projet de recherche est dirigé par madame Colette Bérubé, professeure à l'École des sciences de la gestion de l'UQAM. Le présent projet s'inscrit, à l'initiative de la FNEEQ et de la CSN, dans le cadre du Protocole CSN-CSQ-FTQ-UQAM des Services aux collectivités de l'UQAM.

L'objet de recherche concerne l'offre éducative des formations de courte durée en formation continue dans les cégeps du Québec. Plus particulièrement, il s'agit de mieux connaître et comprendre cette réalité des attestations d'études collégiales (AEC) et de son influence dans le réseau des cégeps.

#### **Déroulement :**

Cette entrevue durera plus ou moins 2 heures comme convenu. Je vous demanderai d'exprimer librement votre opinion sur une dizaine de questions préparées à l'avance.

Quatre grands thèmes seront abordés dans l'entrevue : 1) l'évolution de la formation continue ; 2) les attestations d'études collégiales ; 3) la concertation cégep, entreprises et milieu ; 4) les pistes de solution.

Nous passerons entre 10 et 15 minutes par question.

En cours de route, si vous abordez un thème sous l'angle ou avec un développement relié à un autre thème, vous me permettrez de vous interrompre en vous disant que nous allons y revenir plus loin.

Je tiens à souligner que cette recherche est de type exploratoire.

Au début, nous commencerons l'entrevue avec quelques informations générales qui serviront par la suite à tracer le profil de l'ensemble des participantes et participants. Compte tenu de ce genre d'entrevue (à questions ouvertes), j'aimerais avoir votre accord pour l'enregistrement des échanges afin d'éviter des oublis ou d'introduire des biais dans la retranscription de l'entrevue. Cependant, madame Bérubé s'engage à respecter la confidentialité de vos propos dans les résultats de l'enquête, c'est-à-dire à ce que votre nom ne soit jamais associé à vos propos.

Avez-vous des questions de clarification avant que nous débutions? Maintenant, si vous me permettez, je vais me référer à ma liste de questions pour ne pas en oublier.

## **Grille d'entrevue**

### **RECHERCHE SUR LES AEC D'ÉTABLISSEMENT DES CÉGEPS (1990-2000)**

#### **ENQUÊTE RÉALISÉE AUPRÈS DES SYNDICATS DE CÉGEPS DE LA FNEEQ-CSN**

##### **Bloc 1 : Formation continue**

1. Comment pourriez-vous décrire, de façon générale, l'évolution de la formation continue (FC) au cégep depuis le début des années 1990 ? Qu'est-ce qui est le plus marquant à votre avis, au cours de cette période, notamment en formation technique ?

*On reviendra sur les éléments spécifiques au cours de la rencontre.*

*(Offre de formation, volume de formation en général, de clientèles, de financement, de réponse aux besoins du milieu, etc. Identification des phases et aspects principaux des phases. Influence de la Loi 90 sur la formation professionnelle de la main-d'œuvre. Type de formation (créditée ou non), accès à la formation, liens cégep – entreprises – milieu, financement des programmes de formation, etc.)\**

\* Les éléments entre parenthèse visaient, d'une part, à relancer le débat lors des entrevues ou à faire préciser certaines réponses de la part des participants-es, et, d'autre part, ont servi à l'élaboration de la grille d'analyse des entrevues.

##### **Bloc 2 : Les attestations d'études collégiales (AEC)**

2. Quelle est la situation actuelle quant au développement des AEC dans votre cégep et comment cette situation a-t-elle évolué depuis le début des années 1990 ? Comment expliquez-vous la multiplication des AEC au cours de cette période ?

*(Nombre de AEC, volume de formation en AEC, utilisation des locaux, des équipements, types d'AEC – courts, longs –, en partenariat avec un ou d'autres cégeps, des AEC offertes à l'étranger, réponse à des besoins locaux, régionaux, etc.).*

3. Comment se passe le processus de démarrage d'une AEC au cégep ? Quelle est la provenance de la demande et comment se prend la prise de décision ?

*(Initiative du cégep dans l'offre. Demande externe. Reconnaissance et soutien financier du MEQ. Participation des départements, ou d'enseignants-es sur une base individuelle. Consultations à l'externe. Rôle des entreprises et du milieu, Emploi-Québec, Centre local de développement, Comités sectoriels de main-d'oeuvre, etc.).*

4. Quel est le processus d'élaboration du contenu et de la prestation d'une AEC dans votre cégep ? Y a-t-il des différences lorsqu'il existe un programme de formation au cégep ou lorsque le cégep ne donne pas le programme technique à l'origine de l'AEC ?

*(Analyse des besoins de formation, AEC à partir d'un DEC, AEC sur demande, rapport entre formation fondamentale et compétences techniques, rôle des départements, embauche des enseignants-es. Identification et sélection de la clientèle, suivi de la formation, etc.).*

5. Qu'en est-il spécifiquement du financement des AEC dans votre cégep ?

*(Modalités de financement des AEC, coûts pour la clientèle, achat de formation par Emploi-Québec, par les entreprises, par les Comités sectoriels, etc.).*

6. Quels sont les impacts du développement des AEC dans votre cégep depuis le début des années 1990, et particulièrement depuis 1997 ?

*(Aux niveaux pédagogique, de la formation technique, des programmes du régulier et de la mission du cégep en général, de l'utilisation des ressources humaines du régulier (ex. enseignants, techniciens, secrétariat, etc.), de l'utilisation des locaux et des équipements, de l'influence des entreprises et du milieu dans l'élaboration des AEC, des orientations prises en ÉFA au cégep, des réponses aux besoins de la population locale et régionale, etc.).*

### **Bloc 3 : La concertation et le partenariat cégep – entreprises – milieu**

7. Quels sont les lieux ou tables de concertation et de partenariat concernant la formation technique auxquels votre cégep participe aux niveaux local, régional, sectoriel, et quel est le niveau de représentation du cégep ?

*(Centre local de développement, Emploi-Québec, Conseil régional de développement, Table-éducation régionale inter-ordres, Conseil régional des partenaires du marché du travail, tables sectorielles, etc.; niveau de représentation du cégep : direction générale, direction de la FC, autre cadre, professionnel, enseignant, consultant mandaté par le cégep).*

8. Dans votre cégep, quels sont les lieux et instances de participation et de concertation des entreprises et du milieu ?

*(Conseil d'administration, fondations, centres de transfert technologiques, comités locaux de programmes, comités de travail de la FC, etc.).*

9. En FC, quelles sont les formes ou modalités de concertation et de collaboration entre votre collègue, les entreprises et le milieu au niveau de l'offre de formation continue ?

*(Formation sur mesure, AEC, stages, formation en entreprise, contenu de la formation, processus de sélection des adultes sans emploi, prêt d'équipements, locaux, etc.).*

### **Bloc 4 : Impacts et pistes de solution**

10. Quelles sont, face aux problèmes identifiés, les pistes de solution qui peuvent être envisagées?

Merci de votre collaboration.

## **ANNEXE 2**

**ÉCHANTILLON  
LES SYNDICATS DE CÉGÉPS DE LA FNEEQ-CSN  
PARTICIPANTS À L'ENQUÊTE (HIVER 2003)**



## ***Échantillon de l'enquête – syndicats rencontrés***

### **RECHERCHE SUR LES AEC D'ÉTABLISSEMENT DES CÉGEPS (1990-2000)**

#### **ENQUÊTE RÉALISÉE AUPRÈS DES SYNDICATS DE CÉGEPS DE LA FNEEQ-CSN**

Les 15 syndicats de cégeps de la FNEEQ-CSN rencontrés sont répartis selon leur région administrative de la manière suivante :

#### **Région du Saguenay – Lac St-Jean (02) :**

- Syndicat du personnel enseignant du Collège de Chicoutimi

#### **Région de la Capitale nationale (03) :**

- Syndicat des professeurs-es du Collège François-Xavier-Garneau
- Syndicat des enseignants et des enseignantes du Cégep de Limoilou

#### **Région de la Mauricie (04) :**

- Syndicat des professeurs-es du Cégep de Trois-Rivières

#### **Région de l'Estrie (05) :**

- Syndicat du personnel enseignant du Collège de Sherbrooke

#### **Région de Montréal (06) :**

- Syndicat du personnel enseignant du Collège Ahuntsic
- Syndicat des professeurs du Collège John-Abbott
- Syndicat des professeures et des professeurs du Collège Maisonneuve
- Syndicat des professeurs du Collège Marie-Victorin
- Syndicat des enseignantes et des enseignants du Collège Montmorency
- Syndicat des professeurs du Collège du Vieux-Montréal

#### **Région de l'Outaouais (07) :**

- Syndicat des enseignantes et des enseignants du Collège de l'Outaouais

#### **Région de la Côte-Nord (09) :**

- Syndicat des enseignantes et des enseignants du Cégep de Sept-Îles

#### **Région de Chaudière – Appalaches (12) :**

- Syndicat des enseignantes et des enseignants du Cégep de Lévis-Lauzon

#### **Région de Lanaudière (14) :**

- Syndicat des enseignantes et des enseignants du Cégep régional de Lanaudière (section de Joliette)





## **ANNEXE 3**

**PROTOCOLE ET GRILLE DE QUESTIONS  
POUR LE SONDAGE AUPRÈS DES DIRECTIONS  
RÉGIONALES D'EMPLOI-QUÉBEC ET DES CSMO ET CAMO  
(JUN 2002)**



## ***Protocole et grille de sondage***

### **RECHERCHE SUR LES AEC D'ÉTABLISSEMENT DES CÉGEPS (1990-2000)**

#### **SONDAGE RÉALISÉ AUPRÈS DES DIRECTIONS RÉGIONALES D'EMPLOI-QUÉBEC, DES CSMO ET DES CAMO (AVRIL 2002)**

#### **PROTOCOLE DE PRISE DE CONTACT**

##### **Liste des participants potentiels**

L'ensemble des Directions générales des organismes des réseaux visés par le sondage.

##### **Prise de contact**

Les premiers contacts avec les Directions générales étaient réalisés d'abord par messagerie électronique en précisant l'objet, le nom de la responsable et des promoteurs de la recherche ainsi que les questions du sondage. Souvent, après une demande d'information additionnelle de la part de la Direction générale, un rendez-vous téléphonique était fixé.

Les points suivants au moment de la prise de contacts étaient précisés :

- L'objet de recherche : le développement des attestations d'études collégiales (AEC) dans les cégeps. En ce qui concernait les participants au sondage, nous les informions sur le fait que notre intérêt portait sur la dynamique et la structure de concertation cégeps – entreprise – milieu au niveau régional dans le cas des DR d'Emploi-Québec, et sectoriel pour les CSMO et les CAMO.
- Responsable de la recherche : Colette Bérubé, professeure à l'École des sciences de la gestion de l'UQAM.
- Promoteurs de la recherche : la FNEEQ et la CSN, dans le cadre du Protocole CSN – CSQ – FTQ – UQAM du Service aux collectivités de l'UQAM.

#### **PROTOCOLE DE SONDAGE**

Depuis 1997, quel est le nombre et quels sont les types de comités conjoints avec les cégeps auxquels vous avez participé de façon ponctuelle et/ou à plus long terme ? Si possible, veuillez classer par cégep et par secteur de formation technique.

Depuis 1997, faites une brève description de l'objet des comités conjoints avec les cégeps auxquels votre organisation a été partie prenante sous une forme ou une autre, de façon ponctuelle et/ou à plus long terme (ex. nouveau programme, stage, régime d'apprentissage, projet en consortium, projet majeur d'Emploi-Québec, etc.).

Depuis 1997, quels ont été les achats de formation et/ou les contrats de service ou les projets communs que votre organisation a négocié avec les cégeps ? Si possible, veuillez classer par cégep et par secteur de formation technique.



## **ANNEXE 4**

**LISTE DES DIRECTIONS RÉGIONALES D'EMPLOI-QUÉBEC  
DES CSMO ET DES CAMO PARTICIPANTS AU SONDAGE  
(JUN 2002)**



## *Liste des Directions régionales d'Emploi-Québec*

### **RECHERCHE SUR LES AEC D'ÉTABLISSEMENT DES CÉGEPS (1990-2000)**

#### **SONDAGE RÉALISÉ AUPRÈS DES DIRECTIONS RÉGIONALES D'EMPLOI-QUÉBEC**

Les 9 Directions régionales d'Emploi-Québec qui ont participé au sondage téléphonique sont réparties selon leur région administrative de la manière suivante.

#### **Région du Bas-Saint-Laurent (01) :**

- Direction régionale d'Emploi-Québec

#### **Région de la Capitale nationale (03) :**

- Direction régionale d'Emploi-Québec

#### **Région de la Mauricie (04) :**

- Direction régionale d'Emploi-Québec

#### **Région de l'Estrie (05) :**

- Direction régionale d'Emploi-Québec

#### **Région de l'Île de Montréal (06) :**

- Direction régionale d'Emploi-Québec

#### **Région de l'Outaouais (07) :**

- Direction régionale d'Emploi-Québec

#### **Région de la Côte-Nord (09) :**

- Direction régionale d'Emploi-Québec

#### **Région de la Gaspésie – Îles-de-la-Madeleine (11) :**

- Direction régionale d'Emploi-Québec

#### **Région de Centre-du-Québec (17) :**

- Direction régionale d'Emploi-Québec



## *Liste des Comités sectoriels de main-d'œuvre et Des Comités d'adaptation de la main-d'oeuvre*

### **RECHERCHE SUR LES AEC D'ÉTABLISSEMENT DES CÉGEPS (1990-2000)**

#### **SONDAGE RÉALISÉ AUPRÈS DES DIRECTIONS RÉGIONALES DES COMITÉS SECTORIELS DE MAIN-D'ŒUVRE ET DES COMITÉS D'ADAPTATION DE LA MAIN-D'ŒUVRE (AVRIL 2002)**

Les 19 Comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO) et des 2 Comités d'adaptation de la main-d'œuvre (CAMO) qui ont participé au sondage téléphonique.

#### **Les Comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO)**

- Aérospatiale
- Aménagement forestier
- Caoutchouc
- Chimie, pétrochimie et raffinage
- Commerce de détail
- Culture
- Économie sociale et action communautaire
- Environnement
- Fabrication métallique industrielle
- Industrie textile
- Métallurgie
- Plasturgie
- Portes et fenêtres, meubles et armoires de cuisine
- Services automobiles
- Soins personnels
- Technologies de l'information et des communications
- Tourisme
- Transformation alimentaire
- Transport routier

#### **Les Comités d'adaptation de la main-d'oeuvre**

- Comité d'adaptation de la main-d'œuvre pour personnes handicapées
- Comité d'adaptation de la main-d'œuvre des personnes immigrantes

## **ANNEXE 5**

**TABLEAUX SUR LA PARTICIPATION ET LE FINANCEMENT  
EN FORMATION CONTINUE DANS LES CÉGEPS  
ENSEMBLE DU QUÉBEC (1990-2000)**

TABLEAU I

La participation générale selon le secteur d'enseignement de l'ordre collégial\*  
Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel (trimestre d'automne)  
Ensemble du Québec (1990-2000)

Secteurs d'ens collégial	Enseignement régulier						Formation continue						Total	
	Cégeps		Établ. privés		Sous-total		Cégeps		Établ. privés		Sous-total			
Établissements*	N=	%	N=	%	N=	%	N=	%	N=	%	N=	%	N=	%
1990	130126	84%	18677	12%	154697	66%	74717	93%	6021	7%	80738	34%	235435	100%
1991	135942	84%	19797	12%	161744	67%	72502	90%	8087	10%	80589	33%	242333	100%
1992	144711	84%	20869	12%	172061	69%	70069	90%	9238	12%	77931	31%	249992	100%
1993	153237	86%	18905	11%	179036	71%	66644	89%	9056	12%	74588	29%	253624	100%
1994	155355	86%	18337	10%	180976	73%	58199	89%	8132	12%	65722	27%	246698	100%
1995	154734	87%	16168	9%	178847	74%	52133	83%	10754	17%	62705	26%	241552	100%
1996	156076	87%	16098	9%	180063	76%	45678	80%	11411	20%	57170	24%	237233	100%
1997	152668	87%	15892	9%	176351	76%	41968	77%	12475	23%	54502	24%	230853	100%
1998	152227	87%	14687	8%	174258	76%	41741	77%	12410	23%	54265	24%	228523	100%
1999	150075	88%	14235	8%	171448	78%	35980	76%	11564	24%	47610	22%	219058	100%
2000	146053	87%	13744	8%	167041	78%	35368	76%	11354	24%	46796	22%	213837	100%
Moyenne	148291	86%	17037	10%	172411	73%	54091	83%	10046	17%	63874	27%	236285	100%
Écart-type	8453	0,014	2395	0,016	8328	0,045	14989	0,067	2079	0,063	12893	0,045	12463	-
Coeff de variation	6%		14%		5%		28%		21%		20%		5%	
Variation(1) 90 et 00	15927	12%	-4933	-26%	12344	8%	-39349	-53%	5333	89%	-33942	-42%	-21598	-9%

Source: Ministère de l'éducation. *Indicateurs de l'éducation*. Direction générale des ressources informationnelles, Gouvernement du Québec. Données tirées des publications 2000, 2002 et 2003 (site du MEQ).

\* L'effectif scolaire total de l'ordre collégial représente la somme des réseaux des cégeps, des Écoles gouvernementales et des établissements privés. Pour les fins de la présente étude, nous ne retenons que les cégeps et les établissements privés; les Écoles gouvernementales ne représentant en moyenne que 1% du régulier et 0.1% de la FC au cours de période.

(1) Variation : écart en nombre et en pourcentage entre le début (1990) et la fin (2000) de la période.

TABLEAU II-1

La participation en formation continue au niveau collégial\*  
Effectif scolaire selon le type de programme et de formation  
Ensemble du Québec (1990-2002)

Types de programmes **	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2002	Moyenne 90-00	Écart-type	Coeff. de variation	Variation (1) 00-02	Variation 00-02
DEC (pré-univ)	8705	9523	6150	5112	3629	2935	2632	6009	2667	44%	-5770	-303
DEC (technique)	7252	4997	4516	4853	4170	3989	3611	4963	1186	24%	-3263	-378
AEC, CEC et DPEC ***	19763	28685	25761	29829	33654	31038	24225	28122	4854	17%	11275	-6813
Hors programme	45018	36102	29925	17288	12721	8747	5880	24967	14301	57%	-36271	-2867
Total cégeps-privé N=	80738	79307	66352	57082	54174	46709	36348	64060	13881	22%	-34029	-10361
DEC (pré-univ)	11%	12%	9%	9%	7%	6%	7%	9%	0,022		-66%	-10%
DEC (technique)	9%	6%	7%	8%	8%	9%	10%	8%	0,011		-45%	-9%
AEC, CEC et DPEC	24%	36%	39%	52%	62%	67%	67%	47%	0,164		57%	-22%
Hors programme	56%	46%	45%	30%	23%	19%	16%	36%	0,144		-81%	-33%
Total cégeps-privé %	100%	100%	100%	100%	100%	101%	100%	100%				-22%

Source : Ministère de l'Éducation. *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, Direction générale des ressources, Gouvernement du Québec. Années 1996, 1999 et 2002. Et site Web *Regard statistique sur l'éducation: l'effectif scolaire des établissements d'enseignement collégial* (juin 2003). Source initial: Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (SIGDEC).

\* Nous n'avons pas intégré les données de l'effectif scolaire des Écoles gouvernementales car il ne dépasse pas quelques dizaines de personnes, et de depuis 1996 seulement.

\*\* L'effectif scolaire dans le "DEC accueil et transition", qui apparaît en 1996, demeure fort marginal (au plus quelques dizaines d'élèves).

\*\*\* AEC: Attestation d'études collégiales

CEC: Certificat d'études collégiales DPEC: Diplôme de perfectionnement d'études collégiales

À compter de 1994, il n'y a plus de nouvelles inscriptions dans les programmes CEC et DPEC, et l'effectif diminue jusqu'en 1997.

(1) Variation: entre le début (1990) et la fin (2000) de la période.

TABLEAU II-2

La participation en formation continue dans les cégeps  
scolaire selon le type de programme et de formation  
Ensemble du Québec (1990-2002)

Effectif

Types de programmes *	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2002	Moyenne 90-00	Écart-type	Coeff de variation	Variation (1) 90-00	Variation 00-02
DEC (pré-univ)	7222	7522	4628	4395	3511	2815	2593	5016	1939	39%	-4407	-222
DEC (technique)	6166	4064	3530	3446	3651	3634	3333	4082	1043	26%	-2532	-301
AEC, CEC et DPEC **	16311	22381	20137	20949	22442	20510	18335	20455	2244	11%	4199	-2175
Hors programme	45018	36102	29904	16869	12137	8378	5641	24735	14529	59%	-36640	-2737
Sous total	74717	70069	58199	45659	41741	35337	29902	54287	15954	29%	-39380	-5435
Rapport cégeps / total	93%	88%	88%	80%	77%	76%	82%					-8%
DEC (pré-univ)	10%	11%	8%	10%	8%	8%	9%	9%	0,011		-61%	-8%
DEC (technique)	8%	6%	6%	8%	9%	10%	11%	8%	0,017		-41%	-11%
AEC, CEC et DPEC	22%	32%	35%	46%	54%	58%	61%	41%	0,139		26%	-33%
Hors programme	60%	52%	51%	37%	29%	24%	19%	42%	0,144		-81%	-15%
Sous-total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%			-53%	
Total cégeps et privés***	80738	79307	66460	57151	54244	46345	36348	60085			-43%	-22%

Source : Ministère de l'Éducation. *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, Direction générale des ressources, Gouvernement du Québec. Années 1996, 1999 et 2002. Et site Web *Regard statistique sur l'éducation: l'effectif scolaire des établissements d'enseignement collégial* (juin 2003). Source initial: Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (SIGDEC).

\* L'effectif scolaire dans le "DEC accueil et transition", qui apparaît en 1996, demeure fort marginal (au plus quelques dizaines d'élèves).

\*\* AEC: Attestation d'études collégiales      CEC: Certificat d'études collégiales      DPEC: Diplôme de perfectionnement d'études collégiales

À compter de 1994, il n'y a plus de nouvelles inscriptions dans les programmes CEC et DPEC, et l'effectif diminue jusqu'en 1997.

\*\*\* Nous n'avons pas intégré au tableau les données de l'effectif scolaire des Écoles gouvernementales car il ne dépasse pas quelques dizaines de personnes et rarement une centaine, et de depuis 1996 seulement.

(1) Variation: entre le début (1990) et la fin (2000) de la période.

TABLEAU II-3

La participation en formation continue dans les établissements privés  
Effectif scolaire selon le type de programme et de formation  
Ensemble du Québec (1990-2002)

Types de programmes *	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2002	Moyenne 90-00	Écart-type	Coeff de variation	Variation (1) 90-00	Variation 00-02
DEC (pré-univ)	1483	2001	1522	717	118	120	39	994	792	80%	-1363	-81
DEC (technique)	1086	933	986	1407	519	354	278	881	385	44%	-732	-76
AEC, CEC et DPEC ***	3452	6304	5624	8880	11212	10528	5846	7667	3034	40%	7076	-4682
Hors programme	0	0	0	407	561	352	239	220	251	114%	352	-113
Sous-total N=	6021	9238	8132	11411	12410	11354	6402	9761	2416	25%	5333	-4952
Rapport privés / total	7%	12%	12%	20%	23%	24%	18%					
DEC (pré-univ)	25%	22%	19%	6%	1%	1%	1%	12%	0,107		-92%	-68%
DEC (technique)	18%	10%	12%	12%	4%	3%	4%	10%	0,056		-67%	-21%
AEC, CEC et DPEC	57%	68%	69%	78%	90%	93%	91%	76%	0,138		205%	-44%
Hors programme	0%	0%	0%	4%	5%	3%	4%	2%	0,021		86%	-32%
Sous-total %	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%			89%	-44%
Total cégeps et privé	80738	79307	66460	57151	54244	46345	36348	60085			-43%	-22%

Source : Ministère de l'Éducation. *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, Direction générale des ressources, Gouvernement du Québec. Années 1996, 1999 et 2002. Et site Web *Regard statistique sur l'éducation: l'effectif scolaire des établissements d'enseignement collégial* (juin 2003). Source initial: Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (SIGDEC).

\* Nous n'avons pas inclus l'effectif scolaire dans le "DEC accueil et transition", apparu en 1996, qui demeure fort marginal (au plus quelques dizaines d'élèves).

\* AEC: Attestation d'études collégiales      CEC: Certificat d'études collégiales      DPEC: Diplôme de perfectionnement d'études collégiales

À compter de 1994, il n'y a plus de nouvelles inscriptions dans les programmes CEC et DPEC, et l'effectif diminue jusqu'en 1997.

\*\*\* Nous n'avons pas intégré au tableau les données de l'effectif scolaire des Écoles gouvernementales car il ne dépasse pas quelques dizaines de personnes et rarement une centaine, et de depuis 1996 seulement.

(1) Variation: entre le début (1990) et la fin (2000) de la période.

TABLEAU III

La participation en formation technique au niveau collégial\*  
Effectif scolaire selon le type de programmes et de formation  
Ensemble du Québec (1990-2000)

Années	Sous-total DEC (technique)		Attestation d'études collégiales (AEC)		Certificat d'études collégiales (CEC)		Cert.de perfect ens. collégial (CPEC)		Sous-total AEC-CEC-CPEC		TOTAL Form tech
	N=	%	N=	%	N=	%	N=	%	N=	%	N=
1990	75513	77%	16127	73%	5792	26%	180	1%	22099	23%	97612
1991	78905	77%	16235	67%	7738	32%	162	1%	24135	23%	103040
1992	81763	72%	20625	64%	11412	35%	180	1%	32217	28%	113980
1993	84916	73%	20932	66%	10576	33%	213	1%	31721	27%	116637
1994	87842	76%	19746	70%	8516	30%	77	0%	28339	24%	116181
1995	89527	74%	24059	76%	7320	23%	94	0%	31473	26%	120906
1996	90459	74%	30510	96%	1207	4%	2	0%	31719	26%	122178
1997	90960	73%	32615	99%	274	1%	8	0%	32897	27%	123858
1998	90436	72%	35608	100%	60	0%	0	0%	35668	28%	126105
1999	88985	73%	32845	100%	14	0%	1	0%	32860	27%	121846
2000	87704	73%	32771	100%	0	0%	0	0%	32771	27%	120476
Moyenne 90-00	86092	74%	25643	83%	4810	17%	76	0%	30536	26%	106902
Écart-type	5207	0,02	7335	0,16	4568	0,16	86	0,00	4072	0,02	8869
Coeff de variation	6%		29%		95%		113%		13%		8%
Variation (1) 90-00	12191	16%	16644	103%	-5792	fin	-180	fin	10672	48%	22864

Source : Ministère de l'Éducation. *Indicateurs de l'éducation*. Gouvernement du Québec. Années 1999 à 2003. Tableaux portant sur l'effectif de la formation professionnelle au secondaire et de la formation technique au collégial.

\* Les établissements d'enseignement collégial regroupent les cégeps, les Écoles gouvernementales et les établissements privés.

\*\* DEC: Diplôme d'études collégiales      AEC: Attestation d'études collégiales      CEC: Certificat d'études collégiales      DPEC: Diplôme de perfectionnement d'études collégiales

\*\* À compter de 1994, il n'y a plus de nouvelles inscriptions dans les programmes CEC et DPEC, et l'effectif diminue jusqu'en 1997

(1) Variation: entre le début (1990) et la fin (2000) de la période.

TABLEAU IV-1

La participation en formation continue selon le type d'établissement au niveau collégial  
Effectif scolaire des formations de courte durée (AEC – CEC – DPEC\*)  
Ensemble du Québec (1990-2000)

Secteurs d'enseign	Établissements *** ens. collégial	1990	1992	1994 **	1996	1998	2000	Moyenne 90-00	Écart- type	Coeff de variation	Variation (1) 1990-2000	
Secteur régulier	Cégeps	279	61	129	87	17	50	104	94	90%	-229	-82%
	Établ. privés	2057	3215	2354	1734	1906	1630	2149	581	27%	-427	-21%
	Sous total	2336	3276	2483	1821	1923	1680	2253	588	26%	-656	-28%
	Secteur régulier	11%	10%	9%	6%	5%	5%	8%	0,03			
	% effectif - cégeps	12%	2%	5%	5%	1%	3%	5%	0,04			
Formation continue (FC)	Cégeps	16311	22381	20137	20949	22442	20510	20455	2244	11%	4199	26%
	Établ. privés	3452	6304	5624	8880	11212	10528	7667	3034	40%	7076	205%
	Sous-total	19763	28685	25761	29829	33654	31038	28122	4854	17%	11275	57%
	% effectif - cégeps	83%	78%	78%	70%	67%	66%	74%	0,07			
	% effectif - privé	17%	22%	22%	30%	33%	34%	26%	0,07			
<b>Total effectif dans les prog. courts</b>		<b>22099</b>	<b>31961</b>	<b>28244</b>	<b>31650</b>	<b>35577</b>	<b>32718</b>	<b>30375</b>	<b>4685</b>	<b>15%</b>	<b>10619</b>	<b>48%</b>
<b>Total effectif en FC (collégial)</b>		<b>80738</b>	<b>79331</b>	<b>65722</b>	<b>57170</b>	<b>54265</b>	<b>46796</b>	<b>64004</b>	<b>13824</b>	<b>22%</b>	<b>-33942</b>	<b>-42%</b>
<b>% effectif prog. courts / en FC</b>		<b>27%</b>	<b>40%</b>	<b>43%</b>	<b>55%</b>	<b>66%</b>	<b>70%</b>	<b>50%</b>	<b>0,16</b>			

Source : Ministère de l'Éducation. *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, Direction générale des ressources, Gouvernement du Québec. Années 1996, 1999 et 2002. Source initial: Système d'information et

\* AEC: Attestation d'études collégiales ; CEC: Certificat d'études collégiales ; DPEC: Diplôme de perfectionnement d'études collégiales

\*\* À compter de 1994, il n'y a plus de nouvelles inscriptions dans les programmes CEC et DPEC.

\*\*\* Nous n'avons pas intégré au tableau les données de l'effectif scolaire des Écoles gouvernementales car il ne dépasse pas quelques dizaines de personnes et rarement la centaine d'élèves, et ce depuis 1996 seulement.

(1) Variation: écart en nombre et en pourcentage entre le début (1990) et la fin (2000) de la période.



TABLEAU IV-2

La participation aux formations de courte durée ( AEC – CEC – CPEC\*)  
sur la participation globale en formation continue au niveau collégial  
Répartition de l'effectif scolaire selon le type d'établissement

Ensemble du Québec (1990-2000)

Secteur d'enseign	Établissements *** enseign collégial	1990	1992	1994 **	1996	1998	2000	Moyenne 90-00	Écart- type	Coeff de variation	Variation (1) 1990-2000	
Formation continue (FC)	Cégeps	16311	22381	20137	20949	22442	20510	20455	2244	11%	4199	26%
	Établ. privés	3452	6304	5624	8880	11212	10528	7667	3034	40%	7076	205%
	Sous-total	19763	28685	25761	29829	33654	31038	28122	4854	17%	11275	57%
<b>Total effectif en FC (collégial)</b>		<b>80738</b>	<b>79331</b>	<b>65722</b>	<b>57170</b>	<b>54265</b>	<b>46796</b>	<b>64004</b>	<b>13824</b>	<b>22%</b>	<b>-33942</b>	<b>-42%</b>
% effectif des prog. courts / total FC		24%	36%	39%	52%	62%	66%	47%	0,16			
% des effectifs des cégeps / total FC		20%	28%	31%	37%	41%	44%	33%	0,09			
% des effectifs du privé / total FC		4%	8%	9%	16%	21%	22%	13%	0,07			

Source : Ministère de l'Éducation. *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, Direction générale des ressources, Gouvernement du Québec. Années 1996, 1999 et 2002. Source initial: Système d'information et

\* AEC: Attestation d'études collégiales ; CEC: Certificat d'études collégiales ; DPEC: Diplôme de perfectionnement d'études collégiales

\*\* À compter de 1994, il n'y a plus de nouvelles inscriptions dans les programmes CEC et DPEC.

\*\*\* Nous n'avons pas intégré au tableau les données de l'effectif scolaire des Écoles gouvernementales car il ne dépasse pas quelques dizaines de personnes et rarement la centaine d'élèves, et ce depuis 1996 seulement.

(1) Variation: écart en nombre et en pourcentage entre le début (1990) et la fin (2000) de la période.

TABLEAU IV-3

La participation aux formations de courte durée (AEC-CEC-DPEC)

des

établissements au niveau collégial en formationn continue

Effectif scolaire selon le statut d'inscription

Ensemble du Québec (1990-2000)

Statut d'inscription	Établissements *** ens. collégial	1990	1992	1994**	1996	1998	2000	Moyenne 90-00	Écart- type	Coeff de variation	Variation (1) 1990-2000	
Temps plein	Cégeps	4546	5495	6259	6586	9218	8662	6794	1813	27%	4116	91%
	Établ. Privés	4623	7707	7066	9414	12173	11475	8743	2847	33%	6852	148%
	Sous total	9169	13202	13325	16000	21391	20137	15537	4616	30%	10968	120%
	% effectif des cégeps	50%	42%	47%	41%	43%	43%	44%	0,03	8%		
Temps partiel	Cégeps	12044	16947	14007	14450	13231	11898	7769	1865	24%	-146	-1%
	Établ. Privés	886	1812	912	1200	945	683	8012	398	5%	-203	-23%
	Sous-total	12930	18759	14919	15650	14176	12581	7830	2246	29%	-349	-3%
	% effectif des cégeps	93%	90%	94%	92%	93%	95%	93%	0,01	2%		
Effectif total AEC-CEC-CPEC		22099	31961	28244	31650	35567	32718	30373	4682	15%	10619	48%
Temps plein / effectif total (%)		41%	41%	47%	51%	60%	62%	50%	0,09	18%		
Temps partiel / effectif total (%)		59%	59%	53%	49%	40%	38%	50%	0,09	18%		
Temps plein : cégeps / effectif total (%)		21%	17%	22%	21%	26%	26%	22%	0,04	16%		
Temps plein : privés / effectif total (%)		21%	24%	25%	30%	34%	35%	28%	0,06	20%		

Source : Ministère de l'Éducation. *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, Direction générale des ressources, Gouvernement du Québec. Années 1996, 1999 et 2002. Source initial: Système d'information et

\* AEC: Attestation d'études collégiales ; CEC: Certificat d'études collégiales ; DPEC: Diplôme de perfectionnement d'études collégiales

\*\* À compter de 1994, il n'y a plus de nouvelles inscriptions dans les programmes CEC et DPEC.

\*\*\* Nous n'avons pas intégré au tableau les données de l'effectif scolaire des Écoles gouvernementales car il ne dépasse pas quelques dizaines de personnes, et de depuis 1996 seulement.

(1) Variation: écart en nombre et en pourcentage entre le début (1990) et la fin (2000) de la période.

TABLEAU IV-4

La participation aux formations de courte durée (AEC-CEC-DPEC)  
dans les cégeps en formation continue  
Effectif scolaire selon le statut d'inscription  
Ensemble du Québec (1990-2000)

Statut d'inscription	Établissements *** ens. collégial	1990	1992	1994**	1996	1998	2000	Moyenne 90-00	Écart- type	Coeff de variation	Variation (1) 19 90-2000	
Temps plein	Cégeps	4546	5495	6259	6586	9218	8662	6794	1813	27%	4116	91%
	Établ. Privés	4623	7707	7066	9414	12173	11475	8743	2847	33%	6852	148%
	Sous total	9169	13202	13325	16000	21391	20137	15537	4616	30%	10968	120%
	% effectif des cégeps	50%	42%	47%	41%	43%	43%	44%	0,03	8%		
Temps partiel	Cégeps	12044	16947	14007	14450	13231	11898	7769	1865	24%	-146	-1%
	Établ. Privés	886	1812	912	1200	945	683	8012	398	5%	-203	-23%
	Sous-total	12930	18759	14919	15650	14176	12581	7830	2246	29%	-349	-3%
	% effectif des cégeps	93%	90%	94%	92%	93%	95%	93%	0,01	2%		
Effectif total AEC-CEC-CPEC		22099	31961	28244	31650	35567	32718	30373	4682	15%	10619	48%
Effectif cégeps AEC-CEC-CPEC		16590	22442	20266	21036	22449	20560	20557	2153	10%	3970	24%
Temps plein / effectif total (cégeps)		27%	24%	31%	31%	41%	42%	33%	0,07	22%		
Temps partiel / effectif total (cégeps)		73%	76%	69%	69%	59%	58%	67%	0,07	11%		

Source : Ministère de l'Éducation. *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, Direction générale des ressources, Gouvernement du Québec. Années 1996, 1999 et 2002. Source initial: Système d'information et

\* AEC: Attestation d'études collégiales ; CEC: Certificat d'études collégiales ; DPEC: Diplôme de perfectionnement d'études collégiales

\*\* À compter de 1994, il n'y a plus de nouvelles inscriptions dans les programmes CEC et DPEC.

\*\*\* Nous n'avons pas intégré au tableau les données de l'effectif scolaire des Écoles gouvernementales car il ne dépasse pas quelques dizaines de personnes, et de depuis 1996 seulement.

(1) Variation: écart en nombre et en pourcentage entre le début (1990) et la fin (2000) de la période.

TABLEAU V

La participation dans les attestations d'études collégiales (AEC)  
Effectif scolaire en formation continue au niveau collégial  
selon l'âge au 30 septembre (trimestre d'automne)

Ensemble du Québec (1992-2000)

Années	1992		1994		1996		1998		2000		Moyenne 90-00		Écart-type		Coeff de variation	Variation (1) 92-00	
	N=	%	N=	%	N=	%	N=	%	N=	%	N=	%	N=	%	%	N=	%
Âges																	
19 ans et moins	761	3%	677	3%	930	3%	1303	4%	1451	5%	1024	3%	339	0,01	33%	690	91%
20-24 ans	4766	16%	3844	15%	5034	17%	6487	19%	7382	24%	5503	18%	1415	0,04	26%	2616	55%
Sous total	5527	19%	4521	18%	5964	20%	7790	23%	8833	29%	6527	22%	1750	0,04	27%	3306	60%
25-29 ans	5766	20%	4550	18%	5018	17%	5432	16%	5292	17%	5212	18%	458	0,01	9%	-474	-8%
30-34 ans	5616	19%	4914	19%	5242	18%	5379	16%	4329	14%	5096	17%	498	0,02	10%	-1287	-23%
35-39 ans	5053	17%	4785	19%	5354	18%	5566	17%	4503	15%	5052	17%	427	0,02	8%	-550	-11%
40-44 ans	3500	12%	3459	13%	4175	14%	4645	14%	3903	13%	3936	13%	495	0,01	13%	403	12%
Sous-total	19935	69%	17708	69%	19789	66%	21022	63%	18027	58%	19296	65%	1393	0,04	7%	-1908	-10%
45-49 ans	2044	7%	2064	8%	2527	8%	2917	9%	2489	8%	2408	8%	364	0,01	15%	445	22%
50-59 ans	1214	4%	1281	5%	1428	5%	1629	5%	1557	5%	1422	5%	176	0,00	12%	343	28%
60 ans et plus	262	1%	235	1%	152	1%	172	1%	185	1%	201	1%	46	0,00	23%	-77	-29%
Sous-total	3520	12%	3580	14%	4107	14%	4718	14%	4231	14%	4031	14%	496	0,01	12%	711	20%
Total	28982	100%	25809	100%	29860	100%	33530	100%	31091	100%	29854	100%	2836	-	9%	2109	7%

Source : Ministère de l'Éducation. *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, Direction générale des ressources, Gouvernement du Québec. Années 1994 à 2002. Source initial: Système d'information et de gest

\* Les établissements d'enseignement collégial regroupent les cégeps, les Écoles gouvernementales et les établissements privés.

\*\* DEC: Diplôme d'études collégiales      AEC: Attestation d'études collégiales      CEC: Certificat d'études collégiales

\*\*\* À compter de 1994, il n'y a plus de nouvelles inscriptions dans les programmes CEC et DPEC, et l'effectif diminue jusqu'en 1997.

(1) Variation: entre le début (1990) et la fin (2000) de la période.

**TABLEAU VI-1**  
**Le financement du secteur de la formation continue dans les cégeps**  
**Revenus de fonctionnement selon leur provenance (en millions de dollars)**  
**Ensemble du Québec (1990-2000)\***

<i>Sources de revenus de fonctionnement</i>	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1997	1998	1999	2000	Moyenne 90-00	Écart-type	Coeff de variation	Variation 90-00
<i>Ministère de l'Éducation</i>	90,5	100,8	98,8	107,6	100,6	57,5	44,4	50,0	48,7	54,0	49,3	3,95	8%	(36,5)
<i>MMSRFP/SQDM ou EQ/MESS**</i>						35,7	28,9	39,4	33,6	55,0	39,2	11,36	29%	19,3
<i>Autres org. Gouvernementaux</i>	3,3	4,2	7,2	5,6	5,8	4,7	5,3	6,7	8,3	13,4	8,4	3,53	42%	10,1
<i>Autres organismes</i>	17,1	25,8	18,3	17,4	18,4	14,9	19,2	20,7	24,1	25,7	22,4	2,99	13%	8,6
<i>Droits d'inscription/de scolarité</i>	21,3	26,7	27,3	25,9	23,8	19,1	16,9	16,1	15,6	15,5	16,0	0,64	4%	(5,8)
<i>Revenus de location</i>	0,2	0,1	0,1	0,1	0,08						0,1	0,05	60%	(0,1)
<i>Vente de biens et services</i>						6,6	6,2	8,9	8,4	7,5	7,8	1,18	15%	0,9
<i>Autres revenus</i>	(0,7)	0,0	(1,4)	(2,4)	(1,7)	2,0	3,8	4,3	5,9	6,4	5,1	1,25	24%	7,1
<b>TOTAL</b>	<b>126,0</b>	<b>157,9</b>	<b>150,3</b>	<b>154,2</b>	<b>146,9</b>	<b>140,6</b>	<b>124,8</b>	<b>146,2</b>	<b>144,7</b>	<b>177,5</b>	<b>148,3</b>	<b>21,77</b>	<b>15%</b>	<b>45,8</b>
<i>% de la FC** / revenus globaux</i>	11%	11%	12%	12%	11%	11%	10%	12%	11%	13%	11%	0,011		2%
<i>Revenus globaux des cégeps</i>	1105,0	1208,6	1261,9	1295,8	1316,6	1307,3	1230,6	1253,3	1316,8	1400,4	1300,3	76,07	6%	295,4
<i>Ministère de l'Éducation</i>	69%	64%	66%	70%	68%	41%	36%	34%	34%	30%	33%	0,022		-39%
<i>MMSRFP et SQDM ou EQ ou MSS</i>	0%	0%	0%	0%	0%	25%	23%	27%	23%	31%	26%	0,037		31%
<i>Autres org. Gouvernementaux</i>	3%	3%	5%	4%	4%	3%	4%	5%	6%	8%	6%	0,015		5%
<i>Autres organismes</i>	13%	16%	12%	11%	13%	11%	15%	14%	17%	14%	15%	0,011		1%
<i>Droits d'inscription/de scolarité</i>	16%	17%	18%	17%	16%	14%	14%	11%	11%	9%	11%	0,02		-7%
<i>Revenus de location</i>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0		0%
<i>Vente de biens et services</i>	0%	0%	0%	0%	0%	5%	5%	6%	6%	4%	5%	0,01		4%
<i>Autres revenus</i>	-1%	0%	-1%	-2%	-1%	1%	3%	3%	4%	4%	3%	0		5%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>101%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>			

Source : Ministère de l'Éducation. *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, Direction générale des ressources,

Note: Les revenus touchant le service de la dette à long terme sont exclus

\* Données non disponibles pour 1996.

\*\* MMSRFP: Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle  
 SQDM: Société québécoise de développement de la main-d'œuvre      EQ: Emploi-Québec  
 MSS: Ministère de la Solidarité sociale      FC: Formation continue

TABLEAU VI-2

Revenus de fonctionnement des cégeps au secteur de la formation continue,  
selon la provenance (en millions de dollars)\*  
Ensemble du Québec (1986-1990)

Sources de revenus de fonctionnement	1986	1987	1988	1989	1990	Moyenne 86-90	Écart-type	Coeff de variation	Variation 86-90
MESS **	31,7	42,4	44,4	46,1	48,5	42,6	6,5	15%	16,8
MMSRFP ***	33,8	37,9	40,6	43,3	41,5	39,4	3,7	9%	7,7
Autres organismes	9,1	11,0	14,2	18,8	20,5	14,7	4,9	33%	11,4
Individus	15,6	19,1	15,8	17,5	19,1	17,4	1,7	10%	3,5
TOTAL	90,2	110,4	115,0	125,7	129,6	114,2	15,5	14%	39,4
Revenus en % de la FC / cégeps	11%	11%	12%	12%	11%	0,114	0,005		0%
Revenus globaux des cégeps	1105	1208,6	1261,9	1295,8	1316,6	1237,6	84,6	7%	211,6
MESS **	35,1%	38,4%	38,6%	36,7%	37,4%	37%	0,014		43%
MMSRFP ***	37,5%	34,3%	35,3%	34,4%	32,0%	35%	0,020		20%
Autres organismes	10,1%	10,0%	12,3%	15,0%	15,8%	13%	0,027		29%
Individus	17,3%	17,3%	13,7%	13,9%	14,7%	15%	0,018		9%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%			100%

Source : Ministère de l'enseignement supérieur et de la science, Indicateurs de l'évolution du système (1993).

Note: Les revenus touchant le service de la dette à long terme sont exclus

\* Les pourcentages renvoient à des données exprimées en M \$ (dollars courants)

\*\* MESS : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science

\*\*\* MMSRFP: Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle

## **ANNEXE 6**

**RÉPARTITION DES ATTESTATIONS D'ÉTUDES COLLÉGIALES  
SELON LA TAILLE DES CÉGEPS ET  
RÉPARTITION DES CÉGEPS SELON LE NOMBRE D'AEC**





**TABLEAU I**  
**Répartition des cégeps selon**  
**le nombre d'enseignants "ETC\*" (2001-02)**  
**et le nombre d'AEC\*\* par cégep (mai 2003)**  
**Ensemble du Québec**

CÉGÉPS	ETC	AEC (N=)	AEC (%)
Cégep de Baie-Comeau	68.56	10	1.5%
Heritage College	71.57	7	1.0%
Cégep Gérard-Godin	71.91	12	1.8%
Cégep de Sept-Îles	74.25	10	1.5%
Cégep de Matane	85.31	16	2.4%
Cégep de Sorel-Tracy	90.24	9	1.3%
Collège de la région de l'Amiante	94.77	4	0.6%
Cégep de Granby - Haute-Yamaska	105.99	12	1.8%
Cégep de Beauce-Appalaches	120.26	10	1.5%
Cégep de La Pocatière	121.73	14	2.1%
Collège d'Alma	125.06	9	1.3%
Cégep de Rivière-du-Loup	125.97	6	0.9%
Collège Shawinigan	125.98	6	0.9%
Cégep de Saint-Félicien	132.46	14	2.1%
Collège de Valleyfield	142.78	6	0.9%
<b>Total (Moins de 150 ETC)</b>	<b>1557</b>	<b>145</b>	
<b>15 cégeps (31%)</b>	<b>14%</b>	<b>22%</b>	
Cégep de Drummondville	153.69	11	1.6%
Cégep de Victoriaville	163.01	13	1.9%
Cégep de la Gaspésie et des Îles	168.23	18	2.7%
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu	173.27	9	1.3%
Collège de Rosemont	175.90	8	1.2%
Cégep André-Laurendeau	185.35	18	2.7%
Cégep de Saint-Laurent	200.25	11	1.6%
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue	215.73	17	2.5%
Collège de Bois-de-Boulogne	217.42	21	3.1%
Cégep de St-Hyacinthe	224.74	11	1.6%
Cégep Marie-Victorin	229.68	7	1.0%

Cégep de Saint-Jérôme	260.15	12	1.8%
Cégep de Chicoutimi	261.62	22	3.3%
Cégep de Lévis-Lauzon	262.24	18	2.7%
Cégep régional de Lanaudière	266.11	14	2.1%
Collège Lionel-Groulx	274.40	12	1.8%
Collège de l'Outaouais	278.00	13	1.9%
Cégep de Rimouski	287.99	23	3.4%
Champlain Regional College	297.56	25	3.7%
<b>Total (Entre 150 et 299 ETC)</b>	<b>4295</b>	<b>283</b>	
<b>19 cégeps (40%)</b>	<b>37%</b>	<b>42%</b>	
Collège Montmorency	321.46	17	2.5%
Cégep de Jonquière	335.68	15	2.2%
Cégep de Trois-Rivières	337.19	12	1.8%
John-Abbott College	340.75	14	2.1%
Vanier College	362.14	7	1.0%
Collège de Limilou	384.09	19	2.8%
Collège de Maisonneuve	384.60	21	3.1%
Collège de Sherbrooke	424.26	8	1.2%
Collège François-Xavier-Garneau	425.97	19	2.8%
Collège Ahuntsic	431.36	23	3.4%
Cégep du Vieux Montréal	432.41	22	3.3%
Dawson College	488.64	24	3.6%
Cégep de Sainte-Foy	493.32	24	3.6%
Cégep Édouard-Montpetit	511.11	20	3.0%
<b>Total (Plus de 300 ETC)</b>	<b>5673</b>	<b>245</b>	
<b>14 cégeps (29%)</b>	<b>49%</b>	<b>36%</b>	
<b>TOTAL (11525 ETC)</b>	<b>11525</b>	<b>673</b>	<b>100%</b>

Source: Construit à partir du Répertoire des cours et programmes de l'enseignement collégial  
Site Web du ministère de l'Éducation, mise-à-jour en mai 2003 et du

Sommaire de l'allocation du personnel enseignant pour l'année 2001-2002 (MEQ, oct. 2002)

\* ETC: équivalent temps complet

\*\* AEC: attestations d'études collégiales

**TABLEAU II**  
**Répartition des cégeps selon le nombre d'AEC\* (mai 2003)**  
**Nombre et pourcentage de cégeps et des AEC**  
**Ensemble du Québec**

CÉGEPS	ETC	AEC (N=)	AEC (%)
Collège de la région de l'Amiante	94.77	4	0.6%
Cégep de Rivière-du-Loup	125.97	6	0.9%
Collège Shawinigan	125.98	6	0.9%
Collège de Valleyfield	142.78	6	0.9%
Heritage College	71.57	7	1.0%
Cégep Marie-Victorin	229.68	7	1.0%
Vanier College	362.14	7	1.0%
Collège de Rosemont	175.90	8	1.2%
Collège de Sherbrooke	424.26	8	1.2%
Cégep de Sorel-Tracy	90.24	9	1.3%
Collège d'Alma	125.06	9	1.3%
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu	173.27	9	1.3%
<b>Sous-total : moins de 10 AEC</b>	<b>2141.62</b>	<b>86</b>	
<b>12 cégeps (25% des cégeps)</b>	<b>19%</b>	<b>13%</b>	
Cégep de Baie-Comeau	68.56	10	1.5%
Cégep de Sept-Îles	74.25	10	1.5%
Cégep de Beauce-Appalaches	120.26	10	1.5%
Cégep de Drummondville	153.69	11	1.6%
Cégep de Saint-Laurent	200.25	11	1.6%
Cégep de St-Hyacinthe	224.74	11	1.6%
Cégep Gérard-Godin	71.91	12	1.8%
Cégep de Granby - Haute-Yamaska	105.99	12	1.8%
Cégep de Saint-Jérôme	260.15	12	1.8%
Collège Lionel-Groulx	274.40	12	1.8%
Cégep de Trois-Rivières	337.19	12	1.8%
Cégep de Victoriaville	163.01	13	1.9%
Collège de l'Outaouais	278.00	13	1.9%
Cégep de La Pocatière	121.73	14	2.1%
Cégep de Saint-Félicien	132.46	14	2.1%

Cégep régional de Lanaudière	266.11	14	2.1%
John-Abbott College	340.75	14	2.1%
<b>Sous-total : entre 10 et 14 AEC</b>	<b>3193.45</b>	<b>205</b>	
<b>17 cégeps (35% des cégeps)</b>	<b>28%</b>	<b>30%</b>	
Cégep de Jonquière	335.68	15	2.2%
Cégep de Matane	85.31	16	2.4%
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue	215.73	17	2.5%
Collège Montmorency	321.46	17	2.5%
Cégep de la Gaspésie et des Îles	168.23	18	2.7%
Cégep André-Laurendeau	185.35	18	2.7%
Cégep de Lévis-Lauzon	262.24	18	2.7%
Collège de Limilou	384.09	19	2.8%
Collège François-Xavier-Garneau	425.97	19	2.8%
<b>Sous-total : entre 15 et 19 AEC</b>	<b>2384.06</b>	<b>157</b>	
<b>9 cégeps (19% des cégeps)</b>	<b>21%</b>	<b>23%</b>	
Cégep Édouard-Montpetit	511.11	20	3.0%
Collège de Bois-de-Boulogne	217.42	21	3.1%
Collège de Maisonneuve	384.60	21	3.1%
Cégep de Chicoutimi	261.62	22	3.3%
Cégep du Vieux Montréal	432.41	22	3.3%
Cégep de Rimouski	287.99	23	3.4%
Collège Ahuntsic	431.36	23	3.4%
Dawson College	488.64	24	3.6%
Cégep de Sainte-Foy	493.32	24	3.6%
Champlain Regional College	297.56	25	3.7%
<b>Sous-total : plus de 20 AEC</b>	<b>3806.03</b>	<b>225</b>	
<b>10 cégeps (21% des cégeps)</b>	<b>33%</b>	<b>33%</b>	
<b>TOTAL (48 cégeps)</b>	<b>11525</b>	<b>673</b>	<b>100%</b>

Source: Construit à partir du Répertoire des cours et programmes de l'enseignement collégial

Site Web du ministère de l'Éducation, mise-à-jour en mai 2003 et du

Sommaire de l'allocation du personnel enseignant pour l'année 2001-2002 (MEQ, oct. 2002)

\* AEC : Attestation d'études collégiales

\*\* ETC : équivalent temps complet

## **ANNEXE 7**

**TABLEAUX SYNTHÈSE DE LA RÉPARTITION DES AEC D'ÉTABLISSEMENT  
SELON LES CÉGEPS, LES RÉGIONS ET LES SECTEURS DE FORMATION  
ENSEMBLE DU QUÉBEC (MAI 2003)**



## TABLEAU I

### Nombre d'AEC d'établissement des cégeps Répartition par région (et secteur de formation) (Nombre et pourcentage) Ensemble du Québec (mai 2003)

Régions	Secteurs de formation	AEC	
		N=	%
01 - Bas-Saint-Laurent	01 - Adm., commerce et informatique	21	36%
	02 - Agriculture et pêches	6	10%
	03 - Alimentation et tourisme	2	3%
	04 - Arts	2	3%
	05 - Bois et matériels connexes	6	10%
	06 - Chimie et biologie	1	2%
	07 - Bâtiment et travaux publics	4	7%
	08 - Env. et aménagement du territoire	2	3%
	09 - Électronique	2	3%
	11 - Fabrication mécanique	2	3%
	13 - Communication et documentation	7	12%
	16 - Métallurgie	2	3%
	20 Services sociaux, éduc. et juridiq.	2	3%
<b>Sous-total: 59 AEC (9%)</b>		<b>59</b>	<b>100%</b>
02 - Saguenay - Lac-St-Jean	01 - Adm., commerce et informatique	21	35%
	03 - Alimentation et tourisme	5	8%
	04 - Arts	1	2%
	05 - Bois et matériels connexes	3	5%
	06 - Chimie et biologie	3	5%
	08 - Env. et aménagement du territoire	1	2%
	09 - Électronique	1	2%
	11 - Fabrication mécanique	2	3%
	12 - Foresterie et papier	3	5%
	13 - Communication et documentation	2	3%
	14 - Mécanique d'entretien	1	2%
	16 - Métallurgie	2	3%
	17 - Transport	3	5%
18 - Cuir, textile et habillement	1	2%	
19 - Santé	1	2%	
20 - Services sociaux, éduc. et juridiq.	10	17%	
<b>Sous-total: 60 AEC (9%)</b>		<b>60</b>	<b>100%</b>
03 - Capitale nationale	01 - Adm., commerce et informatique	33	49%
	03 - Alimentation et tourisme	2	3%
	04 - Arts	6	9%
	07 - Bâtiment et travaux publics	2	3%
	09 - Électronique	7	10%
	11 - Fabrication mécanique	2	3%
	13 - Communication et documentation	7	10%
	17 - Transport	1	1%
	19 - Santé	4	6%
20 - Services sociaux, éduc. et juridiq.	3	4%	
<b>Sous-total: 67 AEC (10%)</b>		<b>67</b>	<b>100%</b>

Régions	Secteurs de formation	AEC	
04 - Mauricie	01 - Adm., commerce et informatique	8	44%
	03 - Alimentation et tourisme	1	6%
	09 - Électronique	2	11%
	11 - Fabrication mécanique	2	11%
	12 - Foresterie et papier	1	6%
	13 - Communication et documentation	2	11%
	16 - Métallurgie	1	6%
	19 - Santé	1	6%
	<b>Sous-total: 18 AEC (3%)</b>		<b>18</b>
05 - Estrie	01 - Adm., commerce et informatique	10	56%
	03 - Alimentation et tourisme	1	6%
	06 - Chimie et biologie	1	6%
	11 - Fabrication mécanique	1	6%
	14 - Mécanique d'entretien	1	6%
	18 - Cuir, textile et habillement	2	11%
	20 - Services sociaux, éduc. et juridiq.	2	11%
<b>Sous-total: 18 AEC (3%)</b>		<b>18</b>	<b>100%</b>
06 - Montréal	01 - Adm., commerce et informatique	90	48%
	03 - Alimentation et tourisme	1	1%
	04 - Arts	7	4%
	06 - Chimie et biologie	9	5%
	07 - Bâtiment et travaux publics	7	4%
	08 - Env. et aménagement du territoire	1	1%
	09 - Électronique	16	9%
	10 - Entretien d'équipement motorisé	2	1%
	11 - Fabrication mécanique	21	11%
	13 - Communication et documentation	20	11%
	17 - Transport	1	1%
	18 - Cuir, textile et habillement	2	1%
	19 - Santé	3	2%
	20 - Services sociaux, éduc. et juridiq.	8	4%
<b>Sous-total: 188 AEC (28%)</b>		<b>188</b>	<b>100%</b>
07 - Outaouais	01 - Adm., commerce et informatique	19	95%
	13 - Communication et documentation	1	5%
<b>Sous-total: 20 AEC (3%)</b>		<b>20</b>	<b>100%</b>
08 - Abitibi-Témiscamingue	01 - Adm., commerce et informatique	5	29%
	07 - Bâtiment et travaux publics	1	6%
	09 - Électronique	1	6%
	11 - Fabrication mécanique	1	6%
	12 - Foresterie et papier	1	6%
	13 - Communication et documentation	3	18%
	15 - Mines et travaux de chantier	3	18%
	16 - Métallurgie	1	6%
20 - Services sociaux, éduc. et juridiq.	1	6%	
<b>Sous-total: 17 AEC (3%)</b>		<b>17</b>	<b>100%</b>
09 - Côte-Nord	01 - Adm., commerce et informatique	12	60%
	03 - Alimentation et tourisme	1	5%
	05 - Bois et matériaux connexes	1	5%
	07 - Bâtiment et travaux publics	2	10%
	09 - Électronique	1	5%



Régions	Secteurs de formation	AEC	
	11 - Fabrication mécanique	1	5%
	20 - Services sociaux, éduc. et juridiq.	2	10%
	<b>Sous-total: 20 AEC (3%)</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>
11 - Gaspésie - les Îles	01 - Adm., commerce et informatique	10	56%
	02 - Agriculture et pêches	1	6%
	03 - Alimentation et tourisme	1	6%
	08 - Env. et aménagement du territoire	1	6%
	12 - Foresterie et papier	1	6%
	20 - Services sociaux, éduc. et juridiq.	4	22%
	<b>Sous-total: 18 AEC (3%)</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>
12 - Chaudière-Appalaches	01 - Adm., commerce et informatique	9	28%
	03 - Alimentation et tourisme	1	3%
	06 - Chimie et biologie	1	3%
	07 - Bâtiment et travaux publics	1	3%
	09 - Électronique	6	19%
	11 - Fabrication mécanique	9	28%
	13 - Communication et documentation	1	3%
	14 - Mécanique d'entretien	1	3%
	15 - Mines et travaux de chantier	1	3%
	20 - Services sociaux, éduc. et juridiq.	2	6%
	<b>Sous-total: 32 AEC (5%)</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>
13 - Laval	01 - Adm., commerce et informatique	8	47%
	02 - Agriculture et pêches	1	6%
	03 - Alimentation et tourisme	1	6%
	07 - Bâtiment et travaux publics	1	6%
	09 - Électronique	1	6%
	13 - Communication et documentation	1	6%
	19 - Santé	3	18%
	20 - Services sociaux, éduc. et juridiq.	1	6%
	<b>Sous-total: 17 AEC (3%)</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>
14 - Lanaudière	01 - Adm., commerce et informatique	9	64%
	02 - Agriculture et pêches	2	14%
	03 - Alimentation et tourisme	2	14%
	13 - Communication et documentation	1	7%
	<b>Sous-total: 14 AEC (2%)</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>
15 - Les Laurentides	01 - Adm., commerce et informatique	13	54%
	04 - Arts	1	4%
	09 - Électronique	1	4%
	11 - Fabrication mécanique	2	8%
	12 - Foresterie et papier	1	4%
	13 - Communication et documentation	3	13%
	17 - Transport	1	4%
	20 - Services sociaux, éduc. et juridiq.	2	8%
	<b>Sous-total: 24 AEC (4%)</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>
16 - Montérégie	01 - Adm., commerce et informatique	38	49%
	2:00 AM	1	1%
	03 - Alimentation et tourisme	3	4%
	04 - Arts	1	1%
	06 - Chimie et biologie	1	1%
	07 - Bâtiment et travaux publics	1	1%

Régions	Secteurs de formation	AEC	
	09 - Électronique	2	3%
	10 - Entretien d'équipement motorisé	2	3%
	11 - Fabrication mécanique	12	16%
	13 - Communication et documentation	7	9%
	14 - Mécanique d'entretien	1	1%
	18 - Cuir, textile et habillement	1	1%
	19 - Santé	2	3%
	20 - Services sociaux, éduc. et juridiq.	5	6%
<b>Sous-total: 77 AEC (11%)</b>		<b>77</b>	<b>100%</b>
17 - Centre-du-Québec	01 - Adm., commerce et informatique	10	42%
	04 - Arts	1	4%
	05 - Bois et matériaux connexes	7	29%
	07 - Bâtiment et travaux publics	1	4%
	09 - Électronique	2	8%
	13 - Communication et documentation	1	4%
	16 - Métallurgie	1	4%
	19 - Santé	1	4%
<b>Sous-total: 24 AEC (4%)</b>		<b>24</b>	<b>100%</b>
<b>TOTAL</b>		<b>673</b>	<b>100%</b>

Source: Construit à partir du *Répertoire des cours et programmes de l'enseignement collégial*, site Web du ministère de l'Éducation, mise-à-jour Mai 2003

**TABLEAU II**  
**Nombre d'AEC d'établissement des cégeps**  
**Répartition par secteur de formation (et région)**  
**(Nombre et pourcentage)**  
**Ensemble du Québec (mai 2003)**

Secteurs de formation	Régions	AEC	
		N=	%
01 - Adm., commerce et informatique	Bas-Saint-Laurent	21	7%
	Saguenay - Lac-Saint-Jean	21	7%
	Capital nationale	33	10%
	Mauricie	8	3%
	Estrie	10	3%
	Montréal	90	28%
	Outaouais	19	6%
	Abitibi-Témiscamingue	5	2%
	Côte-Nord	12	4%
	Gaspésie-les Îles	10	3%
	Chaudière-Appalaches	9	3%
	Laval	8	3%
	Lanaudière	9	3%
	Les Laurentides	13	4%
	Montréal	38	12%
Centre-du-Québec	10	3%	
<b>Sous-total: 316 AEC (47%)</b>		<b>316</b>	<b>100%</b>
02 - Agriculture et pêches	Bas-Saint-Laurent	5	45%
	Gaspésie-les Îles	1	9%
	Laval	1	9%
	Lanaudière	2	18%
	Montréal	1	9%
<b>Sous-total: 11 AEC (1%)</b>		<b>10</b>	<b>91%</b>
03 - Alimentation et tourisme	Bas-Saint-Laurent	2	10%
	Saguenay - Lac-Saint-Jean	5	24%
	Capital nationale	2	10%
	Mauricie	1	5%
	Estrie	1	5%
	Montréal	1	5%
	Côte-Nord	1	5%
	Gaspésie-les Îles	1	5%
	Chaudière-Appalaches	1	5%
	Laval	1	5%
	Lanaudière	2	10%
	Montréal	3	14%
<b>Sous-total: 21 AEC (3%)</b>		<b>21</b>	<b>100%</b>
04 - Arts	Bas-Saint-Laurent	2	11%
	Saguenay - Lac-Saint-Jean	1	5%
	Capital nationale	6	32%
	Montréal	7	37%
	Les Laurentides	1	5%
	Montréal	1	5%

Secteurs de formation	Régions	AEC	
	Centre-du-Québec	1	5%
<b>Sous-total: 19 AEC (3%)</b>		<b>19</b>	<b>100%</b>
05 - Bois et matériaux connexes	Bas-Saint-Laurent	6	35%
	Saguenay - Lac-Saint-Jean	3	18%
	Côte-Nord	1	6%
	Centre-du-Québec	7	41%
<b>Sous-total: 17 AEC (3%)</b>		<b>17</b>	<b>100%</b>
06 - Chimie et biologie	Bas-Saint-Laurent	1	6%
	Saguenay - Lac-Saint-Jean	3	19%
	Estrie	1	6%
	Montréal	9	56%
	Chaudière-Appalaches	1	6%
	Montréal	1	6%
<b>Sous-total: 16 AEC (2%)</b>		<b>16</b>	<b>100%</b>
07 - Bâtiment et travaux publics	Bas-Saint-Laurent	4	19%
	Capital nationale	2	10%
	Montréal	7	33%
	Abitibi-Témiscamingue	1	5%
	Côte-Nord	2	10%
	Chaudière-Appalaches	1	5%
	Laval	2	10%
	Montréal	1	5%
	Centre-du-Québec	1	5%
<b>Sous-total: 21 AEC (3%)</b>		<b>21</b>	<b>100%</b>
08 - Env. et aménagement du territoire	Bas-Saint-Laurent	2	40%
	Saguenay - Lac-Saint-Jean	1	20%
	Montréal	1	20%
	Gaspésie-les Îles	1	20%
<b>Sous-total: 5 AEC (1%)</b>		<b>5</b>	<b>100%</b>
09 - Électronique	Bas-Saint-Laurent	2	5%
	Saguenay - Lac-Saint-Jean	1	2%
	Capital nationale	7	17%
	Mauricie	2	5%
	Montréal	16	38%
	Abitibi-Témiscamingue	1	2%
	Côte-Nord	1	2%
	Chaudière-Appalaches	6	14%
	Laval	1	2%
	Les Laurentides	1	2%
	Montréal	2	5%
	Centre-du-Québec	2	5%
<b>Sous-total: 42 AEC (6%)</b>		<b>42</b>	<b>100%</b>
10 - Entretien d'équipement motorisé	Montréal	2	50%
	Montréal	2	50%
<b>Sous-total: 4 AEC (1%)</b>		<b>4</b>	<b>100%</b>
11 - Fabrication mécanique	Bas-Saint-Laurent	2	4%
	Saguenay - Lac-Saint-Jean	2	4%
	Capital nationale	2	4%
	Mauricie	2	4%
	Estrie	1	2%

Secteurs de formation	Régions	AEC	
	Montréal	21	38%
	Abitibi-Témiscamingue	2	4%
	Côte-Nord	1	2%
	Chaudière-Appalaches	9	16%
	Les Laurentides	2	4%
	Montréal	12	21%
<b>Sous-total: 56 AEC (8%)</b>		<b>56</b>	<b>100%</b>
12 - Foresterie et papier	Saguenay - Lac-Saint-Jean	3	43%
	Mauricie	1	14%
	Abitibi-Témiscamingue	1	14%
	Gaspésie-les Îles	1	14%
	Les Laurentides	1	14%
<b>Sous-total: 7AEC (1%)</b>		<b>7</b>	<b>100%</b>
13 - Communication et documentation	Bas-Saint-Laurent	7	13%
	Saguenay - Lac-Saint-Jean	2	4%
	Capital nationale	7	13%
	Mauricie	2	4%
	Montréal	20	36%
	Outaouais	1	2%
	Abitibi-Témiscamingue	3	5%
	Chaudière-Appalaches	1	2%
	Laval	1	2%
	Lanaudière	1	2%
	Les Laurentides	3	5%
	Montréal	7	13%
	Centre-du-Québec	1	2%
<b>Sous-total: 56 AEC (8%)</b>		<b>56</b>	<b>100%</b>
14 - Mécanique d'entretien	Saguenay - Lac-Saint-Jean	1	25%
	Estrie	1	25%
	Chaudière-Appalaches	1	25%
	Montréal	1	25%
<b>Sous-total: 4 AEC (1%)</b>		<b>4</b>	<b>100%</b>
15 - Mines et travaux de chantier	Abitibi-Témiscamingue	3	75%
	Chaudière-Appalaches	1	25%
<b>Sous-total: 4 AEC (1%)</b>		<b>4</b>	<b>100%</b>
16 - Métallurgie	Bas-Saint-Laurent	2	29%
	Saguenay - Lac-Saint-Jean	2	29%
	Mauricie	1	14%
	Abitibi-Témiscamingue	1	14%
	Centre-du-Québec	1	14%
<b>Sous-total: 7 AEC (1%)</b>		<b>7</b>	<b>100%</b>
17 - Transport	Saguenay - Lac-Saint-Jean	3	50%
	Capital nationale	1	17%
	Montréal	1	17%

Secteurs de formation	Régions	AEC	
	Les Laurentides	1	17%
<b>Sous-total: 6 AEC (1%)</b>		<b>6</b>	<b>100%</b>
18 - Cuir, textile et habillement	Saguenay - Lac-Saint-Jean	1	17%
	Estrie	2	33%
	Montréal	2	33%
	Montréal	1	17%
<b>Sous-total: 6 AEC (1%)</b>		<b>6</b>	<b>100%</b>
19 - Santé	Saguenay - Lac-Saint-Jean	1	7%
	Capital nationale	4	29%
	Mauricie	2	14%
	Montréal	3	21%
	Laval	2	14%
	Montréal	2	14%
<b>Sous-total: 14 AEC (2%)</b>		<b>14</b>	<b>100%</b>
20 - Services sociaux, éduc. et juridiq.	Bas-Saint-Laurent	2	5%
	Saguenay - Lac-Saint-Jean	10	24%
	Capital nationale	3	7%
	Estrie	2	5%
	Montréal	8	19%
	Abitibi-Témiscamingue	1	2%
	Côte-Nord	2	5%
	Gaspésie-les Îles	4	10%
	Chaudière-Appalaches	2	5%
	Laval	1	2%
	Les Laurentides	2	5%
	Montréal	5	12%
<b>Sous-total: 42 AEC (6%)</b>		<b>42</b>	<b>100%</b>
<b>TOTAL : 673 AEC (100%)</b>		<b>673</b>	

Source: Construit à partir du *Répertoire des cours et programmes de l'enseignement collégial*, site Web du MEQ, dernière mise-à-jour en mai 2003.