



FÉDÉRATION ÉTUDIANTE
COLLÉGIALE DU QUÉBEC

QUALIFIER ET FORMER EN CONTINUITÉ AVEC NOS ASPIRATIONS
COLLECTIVES

Recherche sur la formation continue au collégial

**57^e Congrès ordinaire
22, 23 et 24 octobre 2010
Cégep de Sept-Iles**

Fédération étudiante collégiale du Québec

Recherche, analyse et rédaction :

Guy-Aume Descôteaux, chercheur, 2008-2009

Julien Boucher, chercheur, 2010-2011

Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ)

La Fédération étudiante collégiale du Québec est un organisme qui regroupe 55 000 étudiantes et étudiants, des secteurs collégiaux pré-universitaire et technique, dans plus d'une douzaine de régions du Québec. Fondée en 1990, la FECQ étudie, promeut, protège, développe et défend les intérêts, les droits et les préoccupations des étudiantes et étudiants des collèges du Québec, en tant qu'étudiantes et étudiants tout comme en tant que citoyennes et citoyens. L'accessibilité universelle de tous les paliers de l'éducation dans un enseignement de qualité constitue la principale base de revendication de la FECQ : tous devraient avoir accès aux études post-secondaires, peu importe leur condition socio-économique ou celle de leurs parents. De plus, la FECQ s'est donné comme mission première la cause sociale des jeunes Québécoises et Québécois.

La voix des étudiantes et étudiants québécois au niveau national

La FECQ, à travers toutes ses actions se veut l'organisme porteur du message des jeunes Québécoises et Québécois. Autant dans ses activités militantes que politiques, elle livre l'opinion des étudiantes et étudiants de niveau collégial. Présente aux différentes tables sectorielles et nationales du Ministère de l'Éducation, elle est la mieux située pour faire entendre son message, en créant des partenariats utiles tant aux étudiantes et étudiants qu'aux instances du ministère et du gouvernement.

La FECQ entretient des relations avec les partis politiques, autant provinciaux que fédéraux, sans être partisane pour autant. Elle se fait un devoir de communiquer à tous les intentions des politiciens pour que les étudiants effectuent des choix éclairés quand vient le temps de choisir les gestionnaires qui s'occuperont du développement des institutions québécoises.

Fédération étudiante collégiale du Québec

2003, rue Saint-Hubert

Montréal (Québec) H2L 3Z6

Téléphone : 514 396-3320 Télécopieur : 514 396-3329

Site Internet : www.fecq.org Courriel : fecq@fecq.org

Table des matières

Table des matières.....	3
Présentation.....	6
Organisation et résumé de la recherche.....	7
Introduction.....	9
Les cégeps, acteurs importants dès leur création.....	10
La formation continue dans le contexte actuel.....	11
Travaux portant sur la formation continue.....	12
Clarification conceptuelle : éducation des adultes, formation continue.....	14
Chapitre premier : un aperçu de la formation continue au Québec.....	16
Le rôle de la formation continue, dans le monde, au Canada et au Québec.....	16
Évolution du système de formation continue au collégial.....	17
Développement de l'éducation et de la formation des adultes.....	18
Modernisation, structure et coordination.....	18
Faire face à des défis économiques nouveaux et mondiaux.....	19
La Commission Jean et la réponse gouvernementale.....	20
Les politiques de main-d'œuvre au Canada et au Québec.....	21
Les réformes dans la formation continue.....	24
La réforme Robillard (1993).....	24
La réforme Marois (1997).....	26
Chapitre second : la formation continue au collégial.....	27
Quatre types d'activités de formation.....	27
La reconnaissance des acquis.....	27
Les formations courtes et sur mesure.....	28
Les autres formes d'activités de formation continue.....	30
Les anciennes sanctions collégiales en formation continue.....	31
Le certificat d'études collégiales.....	32
Le diplôme de perfectionnement à l'enseignement collégial.....	33
La formation continue dans la structure des établissements collégiaux.....	33
Développement structurel initial de la FC au collégial : l'éducation des adultes.....	34
Rapprochement entre les services de FC et les entreprises : l'éducation permanente.....	34
L'autonomisation de la FC au collégial : les « centres ».....	35
Le financement de la formation continue au collégial.....	36
La « propriété » d'une AEC.....	38
Chapitre troisième : les attestations d'études collégiales.....	39

Cadre législatif et réglementaire des AEC	40
Dispositions de la Loi sur les cégeps.....	40
Dans le Règlement sur le régime des études collégiales.....	42
Modalités de financement des AEC	43
L'enveloppe globale.....	44
Les enveloppes régionales.....	44
L'enveloppe des priorités ministérielles.....	46
Droits de scolarité ou gratuité.....	46
L'enveloppe de FC pour les tables régionales interordres.....	47
L'enveloppe pour le développement de formations courtes (S015).....	48
Le processus de création d'une AEC	49
Interactions des acteurs locaux lors de la création d'une AEC.....	50
Dans la plupart des cas : initiative de la DFC.....	50
Le recours à des ressources internes ou externes.....	51
Les achats d'AEC et les autres formes de partenariat entre collèges.....	52
Quand l'initiative vient du département.....	52
Réponse à une demande externe.....	53
Le processus de conception d'une AEC.....	53
L'analyse des besoins de formation.....	53
Le contenu du programme : qui l'élabore?.....	54
Méthodes d'élaboration du contenu d'une AEC.....	55
Note sur le contenu : utilisation des plans de cours de l'enseignement régulier.....	56
Autre note sur le contenu : la formation de base.....	57
La consultation formelle.....	57
Chapitre quatrième : les enjeux de la formation continue	60
Financer l'ensemble des besoins	60
Accroître la participation des adultes	62
La loi du 1 %.....	72
La formation de base, pilier de la société	75
Commencer par l'alphabétisation	77
L'indispensable RAC	78
La place du privé dans le développement de la formation continue	80
L'AEC, perspective à court terme	81
Annexe I – Les enveloppes régionales	83
Annexe II : Enveloppes budgétaires de formation continue consenties aux Tables régionales interordres	84
Annexe 3 : Effectifs de la formation continue au collégial	85
Annexe 4 : Liste alphabétique des acronymes	86
Synthèse des recommandations	87

Présentation

La présente recherche a été réalisée au printemps 2009. Elle résulte d'une préoccupation croissante, au cours des dernières années, au sein de la Fédération, pour documenter certains aspects de l'enseignement et de l'organisation du réseau collégial qui ont occupé une place moins importante dans la sphère politique et, donc, dans les médias, mais qui n'ont pas moins un impact sur la condition et le parcours éducatif des étudiantes et des étudiants québécois. Si les exécutantes et les exécutants des associations locales voient concrètement, sur le terrain, que ces questions influencent la qualité et la mission de notre ordre d'enseignement, il est souvent difficile d'avoir une vue d'ensemble, de dégager des constats qui s'appliquent à l'ensemble du réseau, et de mesurer la profondeur des effets ressentis par les cégeps.

Ainsi, la Fédération a abordé, au cours des dernières années, plusieurs questions qui avaient tenu une place minime dans les plans de travail et la documentation de notre organisme. Certains de ces dossiers ont été grattés, ont fait l'objet d'un travail de défrichage, par la production de documents relativement courts nous ayant permis d'acquérir une connaissance de base et de ne pas être pris au dépourvu quand des événements particuliers amènent ces enjeux sur la table. Ce fut le cas des collèges privés subventionnés et du privé dans la formation continue, en 2006-2007. D'autres dossiers, qui revêtaient une importance particulière, ont suscité des recherches plus approfondies, comme l'évaluation de l'enseignement en 2007-2008 et la reconnaissance des acquis et compétences en 2009-2010.

C'est dans cette optique que la présente *Recherche sur la formation continue au collégial* a été ajoutée au plan de travail de la Commission des affaires collégiales en 2008-2009. Elle vise à informer tant la Fédération et ses organes que les associations membres. Elle permettra à la FECQ de dresser un tableau d'ensemble de la situation, d'élaborer un discours et d'adopter des positions, ces deux derniers éléments prenant surtout forme dans un éventuel avis sur la question.

Pour les associations membres, elle permettra, dans un premier temps, de prendre des décisions éclairées sur le sujet au sein des instances fédératives. Plusieurs des informations qui y sont contenues devraient être, en outre, très utiles au niveau local, tant pour l'adoption d'une attitude générale face aux différents projets de formation continue mis de l'avant par les administrations locales que pour assurer une formation et une préparation adéquate des représentantes et des représentants étudiants au sein des instances des établissements, soient la Commission des études et le Conseil d'administration.

Organisation et résumé de la recherche

Le présent document se divise en quatre chapitres, auxquels s'ajoutent une introduction, une conclusion, et quelques annexes. Pour introduire le sujet, nous tentons d'abord de souligner l'importance de mesures de formation continue pour notre société. Nous faisons ensuite une revue de la littérature couvrant le sujet de la formation continue au collégial, et nous terminons par une clarification de différents concepts utilisés dans ce domaine, tels qu'*éducation des adultes*, et *formation continue*.

Le premier chapitre esquisse un aperçu de la formation continue québécoise. Nous tentons d'abord de définir le rôle que l'on attribue à la formation continue aujourd'hui, en la comparant à quelques exemples étrangers. Nous effectuons ensuite un retour en arrière, et traçons un historique des grands changements ayant influencé la formation continue québécoise. Nous examinons les changements sous trois angles différents : celui du développement de l'éducation et de la formation des adultes en général; celui des politiques de développement de la main-d'œuvre au Canada et au Québec; celui des différentes réformes de l'enseignement collégial.

Le second chapitre aborde plus directement la formation continue telle que mise en œuvre dans le réseau collégial. Les différents types d'activité de formation continue sont d'abord revus. La *reconnaissance des acquis* et la *formation sur mesure* qui, mises à part les *Attestations d'études collégiales* (auxquelles le troisième chapitre est entièrement consacré), sont les deux principales activités de formation continue des collèges sont traitées indépendamment. Par la suite, nous examinons les caractéristiques des anciens diplômés de formation continue du réseau collégial, aujourd'hui disparus, soient le *Certificat d'études collégiales* (CEC) et le *Diplôme de perfectionnement à l'enseignement collégial* (DPEC).

La section suivante évoque l'évolution des différents modèles d'articulation de la formation continue dans la structure des établissements collégiaux, ce qui nous permettra de comprendre deux caractéristiques des services de formation continue au collégial : la proximité avec les entreprises, et l'autonomie relative par rapport au reste du collège. Enfin, pour terminer ce chapitre, nous décrirons les sources d'où provient le financement des activités de formation continue des cégeps.

La troisième partie de la recherche sera entièrement consacrée aux *Attestations d'études collégiales* (AEC). Ces diplômes ont pris, depuis les années 1990, une expansion considérable, et leur gestion totalement décentralisée rend difficile la conception d'une vue globale. La première section examinera les deux textes gouvernementaux qui encadrent formellement et directement l'implantation et la gestion des AEC, et qui viennent en fixer les règles : on parle ici de la *Loi sur*

La seconde section, quant à elle, examinera plus spécifiquement les différentes modalités touchant le financement que le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), telles que décrites dans les différentes « annexes » composant le Régime budgétaire et financier des cégeps. La troisième section de ce chapitre est consacrée aux processus de création d'AEC dans les différents établissements collégiaux. À ce sujet, il n'y a pas de processus uniforme : les pratiques et les politiques varient selon les collèges, selon les personnes impliquées, et même dans le temps, à l'intérieur de chaque collège. Nous examinerons différents modèles de processus sous trois angles : la dynamique des différentes actrices et des différents acteurs, la conception de l'AEC et la consultation formelle qui s'ensuit.

Introduction

« La mondialisation des marchés, la rapidité et la fluidité des communications, le renouvellement rapide des connaissances et des technologies, les changements sociaux accélérés, le maintien ou la réinsertion dans le marché du travail, la complexification de la vie sociale sont autant de facteurs qui exigent de la part de tous les adultes une formation de base suffisante et la mise à jour de leurs compétences pour s'adapter à ces réalités. »

C'est dans ces mots que le gouvernement du Québec, dans la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue – Apprendre tout au long de la vie* (MELS, 2002, p. 1)¹, exprimait l'importance de la formation continue pour la société québécoise. Il ne faut pas se leurrer par la date (relativement récente) d'adoption de la politique, ou par les facteurs (très actuels) qui justifient aujourd'hui l'attention qu'on lui porte : la formation continue et l'éducation des adultes s'enracinent profondément dans l'histoire de la société québécoise. On est toutefois loin de l'époque où l'éducation visait surtout l'évangélisation...

La formation continue québécoise a subi des mutations majeures à de nombreux moments de son histoire. Elle a suivi les grands mouvements de la société québécoise. D'abord dominée par l'Église, à laquelle s'ajoutera plus tard une multitude d'intervenants communautaires ou privés, elle sera institutionnalisée et sera en bonne partie prise en charge par l'État au cours des années soixante. On la voit aujourd'hui comme une priorité pour répondre aux nouveaux défis économiques qui se posent depuis les trente dernières années, et qui continueront à émerger dans l'avenir. Son importance est un des rares points où se mettent d'accord toutes les intervenantes et tous les intervenants du milieu du travail, tant patronaux que syndicaux, gouvernementaux ou communautaires. Nous verrons aussi plus loin la relation d'interdépendance qu'elle partage avec les politiques gouvernementales dans le domaine de l'éducation, de l'emploi, de l'économie et du développement des régions.

¹ Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (2002). MELS, Québec, p. 1

Ces caractéristiques, une adhésion généralisée au sein de la société, une certaine cohérence avec nos institutions, de même qu'une importance majeure pour plusieurs champs de l'action gouvernementale, ne doivent pas nous surprendre. Elles reflètent le fondement de la formation continue et de l'éducation des adultes, soit de permettre à des adultes de s'intégrer le mieux possible à la société, tant sur le plan social qu'économique.

Les cégeps, acteurs importants dès leur création

Les cégeps s'imbriquent parfaitement dans cette optique. Dès leur création, les établissements collégiaux ont tout naturellement étendu leurs activités dans le champ de l'éducation des adultes (Cormier et Nadeau, 2006, p. 235-249)². Leur apport aux efforts dans ce domaine était d'autant plus crucial qu'ils composaient, à l'époque, le seul réseau d'enseignement supérieur réellement développé au niveau territorial : en effet, les différentes composantes de l'Université du Québec ne verront le jour, dans les régions, que plusieurs années plus tard.

Au cours des décennies suivantes, le rôle des cégeps s'est affermi et a pris une place importante dans le dispositif de formation continue et de développement de la main-d'œuvre mis en place par les gouvernements fédéral et provincial. Ainsi, à partir de 1974, les cégeps bénéficieront des fonds provenant du gouvernement du Canada pour le développement de la main-d'œuvre. Des *Certificats d'études collégiales* (CEC) sont alors mis en place pour satisfaire les besoins énoncés par le fédéral. D'autres sanctions sont aussi mises en place : le *Diplôme de perfectionnement à l'enseignement collégial* (DPEC) permet à des personnes déjà formées de se spécialiser et de

² Cormier, Mélanie et Madeleine Nadeau (2006). "Et que la formation continue..." dans Lucie Héon, Denis Savard et Thérèse Hamel, *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise*, Lévis, Les Presses de l'Université Laval, p. 235-249

bénéficier d'une formation plus pointue, et l'*Attestation d'études collégiales* (AEC) qui, à l'époque, était un programme conçu par le ministère.

À la fin des années 80, nous le verrons plus tard, le fédéral commence à se désengager du domaine de la main-d'œuvre, et à laisser une plus grande place au gouvernement du Québec. Les sommes qui ont permis le développement des programmes de la formation continue collégiale, particulièrement des CEC, se tarissent. Pour s'adapter, les cégeps entreprennent un rapprochement avec les entreprises, qui seront dorénavant leurs principales clientes.

En 1993, dans le cadre du *renouveau collégial*³, autrement appelé réforme Robillard, et des réformes qui modifient plusieurs pans du réseau et des établissements, la formation continue fait l'objet d'une grande réorganisation. Les DPEC et les CEC sont abandonnés, et la conception des AEC est décentralisée : les cégeps eux-mêmes élaboreront dorénavant ces programmes. Dans les quelques années suivantes, une réorganisation des mesures d'emploi et de main-d'œuvre est effectuée, ce qui s'exprime notamment par le rapatriement à Québec des mesures et des fonds fédéraux, et par l'adoption de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*⁴, la fameuse Loi du 1 %.

Le premier de ces changements mènera notamment à la création d'Emploi-Québec, qui deviendra un partenaire majeur des établissements collégiaux dans le domaine de la formation continue. Pour sa part, la nouvelle loi oblige les entreprises ayant une masse salariale de plus de 250 000 \$ à investir au moins 1 % de leur masse salariale dans la formation de leur main-d'œuvre. Il est à noter que ce seuil de masse salariale a été augmenté à 1 million de dollars. Les cégeps, déjà proches des entreprises, prendront une place importante dans ce nouveau marché de la formation qui se met en place.

La formation continue dans le contexte actuel

³ *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle* (1993). Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 39 p.

⁴ La loi a été modifiée en profondeur en 2007, et renommée *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. Nous en reparlerons.

Qu'en est-il aujourd'hui? La plupart des organismes gouvernementaux ou de la société civile affirment la nécessité de développer une *économie du savoir*. Cette prémisse est toutefois utilisée pour justifier des projets, des idées et des propositions qui se contredisent d'une intervenante ou d'un intervenant à l'autre. Bien que souvent galvaudé, ce concept n'en est pas moins ancré dans une réalité sociale et économique qui influe beaucoup sur le système d'éducation, et peut-être encore plus fortement sur la formation continue. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, l'importance de la formation continue fait consensus. Toutes les actrices et tous les acteurs la considèrent comme un outil primordial pour faire face aux défis actuels.

Le contexte socioéconomique, tant au Québec et au Canada qu'au niveau mondial, a beaucoup évolué au cours des trente dernières années. Le chômage structurel⁵, pratiquement absent avant les années soixante-dix, s'est implanté durablement, et les emplois sont de plus en plus précaires (emplois à temps partiel, emplois temporaires, emplois cumulés). En outre, les frontières des marchés continuent de s'estomper, en raison du développement technologique et de la multiplication des accords de libre-échange. Cette globalisation entraîne une compétition accrue entre les entreprises, grandes ou petites. La modification de la structure industrielle et économique québécoise pose des problèmes sérieux au développement des régions du Québec.

Beaucoup d'actrices et d'acteurs de notre société croient que le Québec et ses régions doivent, pour tirer leur épingle du jeu, s'investir dans le développement de créneaux d'excellence et se distinguer par une main-d'œuvre qualifiée. La FECQ adhère à cette vision, comme le prouve son engagement pour le développement d'une solide formation initiale, accessible financièrement et sur l'ensemble du territoire québécois. Or, il ne fait aucun doute que la formation continue a elle aussi un rôle important à jouer. Qui plus est, l'évolution technologique rapide et constante requiert une formation continue de la main-d'œuvre pour assurer tant l'insertion que le maintien en emploi des travailleuses et des travailleurs.

Travaux portant sur la formation continue

⁵ On distingue plusieurs types de chômage. Le chômage *structurel* est dû à la structure de l'économie, et se caractérise par une inadéquation entre la main-d'œuvre et le marché du travail, par exemple en raison de la qualification inadéquate de la main-d'œuvre (les travailleuses et les travailleurs d'une région sont formés dans un domaine en déclin, comme le textile dans certaines régions, il y a quelques années). La notion de chômage *structurel* s'oppose notamment à celles de chômage *frictionnel*, chômage permanent constitué par les gens qui sont en transition d'un emploi à un autre, et de chômage *conjoncturel*, lié à une croissance économique négative.

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

Pour la FECQ, la formation continue, notamment au niveau collégial, doit jouer un rôle majeur dans le développement du Québec, et il est impératif de nous questionner sur les principes et les modalités du développement de cet aspect de l'enseignement collégial.

Toutefois, à travers son histoire, la FECQ a mené très peu de travaux de recherche dans le dossier de la formation continue. À ce sujet, Laurent Viau affirme, dans un des quelques documents produits au cours des dernières années par la FECQ sur le sujet qu'il s'agit du domaine « *le moins bien documenté au collégial dans les archives de la FECQ* »⁶. Monsieur Viau souligne d'ailleurs dans le même document un manque de données nationales sur le sujet, en raison de la décentralisation élevée de ce secteur. Cette dernière réalité a grandement influencé la forme de la présente recherche.

Récemment cependant, une recherche a été adoptée sur la reconnaissance des acquis et compétences, et une autre traitant de l'éducation collégiale à distance sera présentée aux associations membres dans le courant de l'année 2010-2011.

Quelques documents produits par d'autres organismes ont tout de même eu un intérêt prépondérant. Le texte intitulé « Que la formation continue... », publié dans le recueil de textes de l'Association des cadres de collège du Québec en 2006⁷, permet d'avoir une vue d'ensemble sur le sujet. Une recherche commandée par la FNEEQ-CSN en 2006, intitulé *La formation continue dans les cégeps depuis 1990 : individus et entreprises dans la relation formation – emploi*⁸, traite de l'évolution de la formation continue au collégial, notamment du développement des Attestations d'études collégiales. Ce document a été une des principales sources utilisées par la présente recherche. Enfin, un troisième document important réalisé ces dernières années est le *Rapport du Comité d'experts sur le financement de la formation continue*⁹, publié en 2004. Il est à noter que Colette Bérubé, une des rédactrices du document commandé par la FNEEQ, a fait partie du rapport et a notamment émis une dissidence sur trois de ses recommandations.

Au niveau de la FECQ, deux documents ont été produits sur ce sujet. Il y a d'abord celui de Laurent Viau, dont on a parlé précédemment, intitulé *La nébuleuse du privé dans la formation continue*¹⁰. Le second est l'*Avis sur le privé dans la formation continue*, rédigé en 2007 par Benoît Bhérier-Simard¹¹. Il est à noter qu'au niveau international, les discussions, la concertation et la recherche, dans domaine de l'éducation en général ou de ses différents aspects, y compris la formation continue, se déroulent principalement au sein de l'UNESCO et de l'OCDE.

⁶ Viau, Laurent (2006). *La nébuleuse du privé dans la formation continue*, Montréal, FECQ, p. 4.

⁷ ACCQ, *Op. cit.*

⁸ Bérubé, Colette et Beaudet, Gaétan (2005). *La formation continue dans les cégeps depuis 1990 : individus et entreprises dans la relation formation – emploi*, Montréal, UQAM (Service aux collectivités), 328 p.

⁹ *Rapport du comité d'experts sur le financement de la formation continue* (2004). Québec, Ministère de l'Éducation, 157 p.

¹⁰ Viau, Laurent (2006). *Op. cit.*

¹¹ Bhérier-Simard, Benoît (2007). *Avis sur le privé dans la formation continue*, Montréal, FECQ, 4 p.

Plusieurs termes se référant à plusieurs concepts sont souvent utilisés en ce qui a trait à ce sujet, et il peut être difficile de s'y retrouver, d'autant plus que les notions impliquées évoluent. En 1966, au sein du Ministère de l'Éducation était créée la Direction générale de l'éducation permanente (DGEP), qui deviendra la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) en 1973 et la Direction de la formation générale des adultes (DFGA) en 1990. Au niveau du réseau collégial, au début des années 1990, on a adopté l'expression *Formation continue*. La *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* a, en outre, été placée dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, concept développé au niveau international, dans un sens plus large incluant la formation initiale et la formation continue des jeunes et des adultes, notamment par l'UNESCO.

L'éducation des adultes et la formation continue ont un sens très similaire, et les notions portées par ces concepts se recoupent presque entièrement. La distinction se fait surtout dans l'utilisation, alors que *formation continue* semble avoir été choisi dans les milieux plus officiels ou gouvernementaux, notamment en emploi ou en enseignement supérieur, alors que *éducation des adultes* est préférée dans un contexte moins formel ou en référence à l'acquisition d'une formation de base par des adultes. En termes de définition stricte, bien souvent, on les réunit et on parle alors de *formation continue et d'éducation des adultes*.

Cette dernière avenue est celle que nous avons privilégiée pour établir une définition, en accord notamment avec le texte de l'Association des cadres de collèges du Québec (ACCQ) et du rapport du Comité d'experts. En effet, la formation continue et l'éducation des adultes sont définies comme l'ensemble du processus et des occasions d'apprentissage pour les personnes considérées comme adultes dans la société. Cette notion inclut trois types distincts de formation : la formation formelle, la formation non formelle et la formation informelle.

On entend par formation formelle une activité d'apprentissage organisée et structurée dont le but d'apprentissage est clairement identifié, et qui mène vers l'obtention d'une certification ou d'une sanction. Évidemment, les différents établissements d'enseignement sont les principaux (mais non les seuls) dispensateurs de ce type de formation.

À l'opposée, la formation informelle est généralement intégrée dans des activités planifiées, qui

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

ne sont pas spécifiquement identifiées comme des activités d'apprentissage, mais où l'apprentissage joue un rôle important. Ces apprentissages ne débouchent pas sur une sanction. On participe à des activités de formation de ce type, par exemple, dans un cadre de travail, ou au sein d'une organisation dont on fait partie. La formation non formelle est celle se déroulant dans un contexte formel, mais dans un établissement non reconnu par le gouvernement du Québec.

Dans le cadre de la présente recherche, qui aborde surtout la formation formelle, notamment dispensée par les établissements d'enseignement collégiaux, nous parlerons généralement de formation continue, qui correspond au vocable le plus conforme aux usages actuels dans le réseau collégial en particulier, et dans le monde de l'éducation en général. Cependant, quand le contexte s'y prêtera (pour des références internationales ou pour des raisons historiques), nous utiliserons parfois d'autres expressions ou concepts énoncés plus haut.

Chapitre premier : un aperçu de la formation continue au Québec

Au moment d’amorcer une réflexion sur la formation continue, une organisation comme la FECQ doit faire attention. Ce qu’on découvre, quand on explore ce domaine, ne s’accorde pas à notre paradigme habituel. En 2006, Laurent Viau affirmait, au sujet du privé dans la formation continue, qu’il faut « *mettre les mesures qui semblent douteuses ou inappropriées en perspectives avec les objectifs de la formation continue.* »¹²

Le but du présent chapitre est donc de donner un aperçu de la formation continue au Québec afin, justement, de la mettre en perspective. Nous débiterons par un bref portrait de la formation continue au niveau international. Nous aborderons ensuite le rôle attribué aux activités de formation continue organisées par l’État québécois. La section suivante exposera les principaux éléments de l’approche gouvernementale en la matière. Enfin, la dernière partie traitera des caractéristiques des personnes qui ont recours à ces services.

Le rôle de la formation continue, dans le monde, au Canada et au Québec

Depuis une trentaine d’années, l’éducation en général, y compris l’éducation et la formation des adultes, a pris une place de plus en plus grande au niveau international. Des efforts de coordination importants ont été réalisés, notamment par l’OCDE et, sur l’ancien continent, par l’Union européenne, mais c’est l’UNESCO qui a été à l’origine de la principale initiative internationale dans le domaine. En 1997, la 5^e Conférence internationale sur l’éducation des adultes, tenue à Hambourg, par l’UNESCO, adoptait une Déclaration qui a marqué un pas important, et abouti sur des engagements et une vision commune.

L’éducation des adultes, plus qu’un droit, y est décrite comme « *une clé pour le XXI^e siècle* », une façon de faire progresser plusieurs des grands défis mondiaux¹³. Elle affirme que l’État doit être l’acteur principal, mais ne peut être le seul : les différentes actrices et les différents acteurs sociétaux doivent être impliqués dans l’effort, et leurs interventions doivent être intégrées dans « *une véritable organisation en réseaux au sein des systèmes formels et non formels.* »

Plus spécifiquement, la plupart des pays ont un système de formation continue actif. Comme le mentionne le Comité d’experts sur le financement, « *la conception de l’apprentissage tout au*

¹² Viau, Laurent (2006). *Op cit.* p.

¹³ La Déclaration d’Hambourg identifie des aspects où les signataires s’engagent à poser des actions : alphabétisation des adultes, la reconnaissance du droit à l’éducation et du droit d’apprendre, l’intégration et l’autonomisation des femmes, la culture de la paix et l’éducation à la citoyenneté et à la démocratie, la diversité et l’égalité, la santé, la viabilité écologique, l’éducation et la culture autochtones, la transformation de l’économie, l’accès à l’information et le vieillissement de la population.

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

long de la vie varie selon les contextes et les priorités nationales. »¹⁴ Bien souvent, les objectifs visés par les orientations des gouvernements en matière d'éducation et de formation des adultes cherchent à adresser les défis sociaux spécifiques de chaque pays, ou de combler certaines lacunes du système d'éducation. Parmi les exemples qui sont donnés, la Suède vise « *une société plus juste et plus démocratique* », l'Autriche accorde la priorité « *à l'éducation et à la formation axée sur l'emploi* », alors que le Danemark cherche carrément à « *remédier aux lacunes du système éducatif*. » Ces trois exemples démontrent bien les variations majeures, quant aux objectifs, des orientations de formation continue d'un pays à l'autre.

Pour ce qui est du Canada, Ressources humaines et Développement des compétences Canada identifiait plutôt, dans le document de 2002 *Le savoir, clé de notre avenir*¹⁵, l'innovation et le perfectionnement des compétences comme les buts prioritaires recherchés. C'est toutefois depuis le début des années 1990 et la réforme *Axworthy* que le gouvernement canadien, considérant l'évolution du contexte mondial et la nécessité de bâtir une *société du savoir* pour y acquérir un avantage compétitif, a fait de l'innovation et de la qualification professionnelle ses principaux axes d'intervention.

Dans ce domaine, les efforts québécois s'accordent avec le contexte canadien. En effet, le dispositif de formation continue québécois, notamment dans sa composante gouvernementale, est surtout axé sur l'insertion et le maintien en emploi. Bérubé et Beudet (2006, p. 11) identifiaient comme les deux piliers de la PGÉAFC, d'une part, « *la formation de base étayée par l'alphabétisation et la reconnaissance des acquis et des compétences* » et, d'autre part, « *la formation continue de la main-d'œuvre.* »

Évolution du système de formation continue au collégial

La situation actuelle de la formation continue au collégial, et notamment la question de la propagation rapide et décentralisée des AEC, résulte d'une évolution qui s'étend sur plusieurs décennies. Pour bien comprendre cette évolution, il nous est apparu pertinent de l'examiner sous trois angles différents.

Nous examinerons d'abord le développement de l'intervention gouvernementale dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes au cours des années 60, 70 et 80. Nous décrirons ensuite l'évolution des mesures de développement et de formation de la main-d'œuvre qui ont eu

¹⁴ Comité d'experts sur le financement de la formation continue (2004). *Op cit.*, p.7

¹⁵ Le document *Le savoir, clé de notre avenir : le perfectionnement des compétences au Canada* (2002) est l'un des deux documents composant la *Stratégie d'innovation du Canada*.

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

un impact sur la formation continue au collégial, de 1960 à nos jours. Enfin, nous examinerons l'effet des différentes réformes des années 1990 dans le réseau collégial.

Développement de l'éducation et de la formation des adultes

Certains éléments de l'évolution de la société québécoise, de son système d'éducation et de sa structure économique ont façonné la formation continue que nous connaissons aujourd'hui, et ont poussé l'État dans les voies qu'il a suivies. Nous jugeons à propos d'aborder les principaux phénomènes observés au cours des décennies 60, 70 et 80, et le reflet qu'ils ont eu sur la formation continue.

Modernisation, structure et coordination

Au cours des années 60, la formation continue québécoise prend un virage largement institutionnel. En effet, dans les décennies précédentes, l'État se contentait surtout de soutenir (de façon variable) les différentes initiatives d'éducation informelle. Cependant, au moment où le Québec se dote de structures sociales et d'un réel système d'éducation public, l'éducation des adultes n'est pas en reste. Ce sera dorénavant beaucoup par l'entremise des commissions scolaires, des écoles polyvalentes qui apparaissent sur l'ensemble du territoire, et du tout nouvel ordre d'enseignement collégial que passera une bonne partie des efforts de l'État québécois.

À l'époque, le Québec souffre d'un retard important en alphabétisation et en formation de la main-d'œuvre. En 1960, l'instruction de 55,5 % de la population active québécoise ne dépasse pas le niveau primaire¹⁶. Ce sont donc ces deux chantiers qui sont choisis comme prioritaires et qui serviront de base pour le développement de l'éducation formelle des adultes. Les établissements d'enseignement, à tous les niveaux, offriront des programmes, généralement par l'entremise de cours du soir, qui permettront aux adultes, aux travailleuses et aux travailleurs, d'obtenir les services dont ils ont besoin, allant de cours de base de lecture, d'écriture et de calcul, à des cours plus avancés visant à acquérir des compétences professionnelles. À cette époque, c'est généralement au niveau local, souvent en collaboration avec des organismes communautaires, que ces cours sont mis en place, en fonction des besoins du milieu.

Durant les années 70, les structures mises en place durant la Révolution tranquille sont utilisées à bon escient. Les commissions scolaires et les cégeps permettent de développer la formation de

¹⁶ Chabot, M (2002). *L'éducation des adultes au Québec (1930-1980)*, Montréal, Éditions Saint-Martin, p. 58

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

base des travailleuses et des travailleurs québécois. À mesure que la situation dramatique dans laquelle était plongé le Québec se résorbe, la responsabilité de l’alphabétisation se transmet au mouvement d’éducation populaire. Au cours des années suivantes, l’évolution du contexte économique et social québécois entraînera une modification importante du dispositif de formation continue qui a été construit au cours de la décennie précédente.

Faire face à des défis économiques nouveaux et mondiaux

À partir de la fin des années 70 et durant les années 80, malgré les progrès notables réalisés depuis la Révolution tranquille, le Québec connaît des difficultés économiques et sociales, similaires à celles qu’on rencontre alors un peu partout en occident. Les Trente glorieuses, période de trois décennies suivant la fin de la Seconde Guerre mondiale où l’Occident connaîtra une croissance économique sans précédent, se termine par une récession généralisée. Une crise financière mondiale, les hausses importantes de l’énergie (causées par les chocs pétroliers de 1974 et 1979), une baisse de la consommation et une concurrence de plus en plus forte des économies émergentes causeront un phénomène économique à la fois rare et dévastateur, la stagflation : le chômage et les prix augmentent simultanément. Dans certaines régions du Québec, le taux de chômage atteint plus de 20 %, et le besoin se fait criant de qualifier et de requalifier une main-d’œuvre qui, bien souvent, n’a jamais atteint les études collégiales.

Parallèlement, au niveau industriel, on assiste à une informatisation rapide des entreprises et des organisations québécoises, en quête d’une productivité accrue. La formation professionnelle et technique occupe donc une place privilégiée dans les politiques de formation continue et d’emploi.

Toutes ces pressions sur les entreprises et sur le marché de l’emploi causeront le virage qui s’effectuera au niveau des objectifs de la formation continue des adultes. Plutôt que de chercher à

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

améliorer la formation de base de l'adulte apprenant, on voit de plus en plus apparaître des formations visant le maintien ou l'insertion en emploi sur un horizon à plus cours terme. Comme nous le verrons plus loin, cette réalité aura des répercussions majeures, tant sur l'offre de formation continue des cégeps que sur le contenu et les pratiques d'élaboration et de mise à jour des programmes. On assistera notamment à une redéfinition (et un rapprochement) de la relation entre le système scolaire et les entreprises.

La nouvelle approche fondée sur l'employabilité et l'implication croissante des entreprises entraînera, au cours de la décennie 80, le déplacement d'une partie importante des responsabilités en matière de formation continue des adultes au Québec. Nous le verrons un peu plus loin, afin d'opérer l'arrimage souhaité entre l'offre de formation et le marché du travail, le gouvernement confiera au Ministère de la Main-d'œuvre une place croissante dans l'organisation gouvernementale de la FC, au détriment du MEQ.

La Commission Jean et la réponse gouvernementale

Un travail sérieux traitant de la formation continue québécoise ne pourrait passer sous silence ce qui a été un exercice de réflexion fondamentale sur l'éducation des adultes. En 1980, à la suite d'une demande de certains organismes, notamment l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), le gouvernement confie à Michèle Jean¹⁷ la responsabilité d'une *Commission d'étude sur la formation des adultes* (CEFA). L'objectif principal de la CEFA sera d'examiner de nouvelles avenues et de proposer une organisation plus cohérente de l'éducation des adultes. En effet, le développement important des initiatives gouvernementales en éducation des adultes, au cours des années précédentes, n'étaient pas toutes coordonnées.

Publié en 1982, suite à une large consultation dans plusieurs régions du Québec et après avoir entendu près de 11 000 personnes, le rapport de la Commission Jean fait un certain nombre de constats face à la formation québécoise des adultes. Il propose diverses solutions pour régler les problèmes et les frictions engendrés par cette approche de plus en plus orientée vers l'emploi, et où le Ministère de la Main-d'œuvre jouera un plus grand rôle, notamment comme intermédiaire entre les établissements et le gouvernement fédéral.

D'abord, il souligne que malgré les efforts et les progrès des années 60 et 70, l'égalité des chances n'est pas atteinte : le tiers de la population a moins de neuf ans de scolarité (l'équivalent d'un secondaire trois). Il affirme aussi que la nouvelle orientation de l'éducation des adultes, de plus en plus axée sur l'employabilité, tend à marginaliser la formation de base et l'alphabetisation. Il dénonce aussi un *cloisonnement* entre les différents types de formation, ce qui rend difficile l'harmonisation. Enfin, il déplore que l'adulte ne soit pas pleinement impliqué

¹⁷ Michèle Jean est une spécialiste en andragogie, conseillère en développement de programmes pour la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal. Elle est présentement présidente de la Commission canadienne pour l'UNESCO, et était jusqu'à récemment président du Comité international de bioéthique de l'UNESCO.

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

dans son processus éducatif et dans l'identification de ses besoins. Au point de vue des besoins en éducation des adultes, il affirme la nécessité de poursuivre les efforts en ce qui concerne l'alphabétisation, la formation de base et la démocratisation de l'éducation des adultes.

Le rapport propose plusieurs recommandations pour régler ces problèmes. De prime abord, la Commission demande que l'ensemble des responsabilités en matière d'éducation des adultes soit concentré au Québec, et demande au gouvernement de rapatrier les fonds fédéraux. Elle souhaite aussi que l'éducation des adultes soit reconnue comme un droit, différent de l'éducation des jeunes, et que cette distinction soit enchâssée dans une éventuelle loi-cadre. Les commissaires souhaitent en outre qu'un équilibre soit établi entre l'éducation permanente des adultes et la formation liée à l'emploi. La CEFA recommandera aussi un dispositif semblable à celui qui sera inclus dans la *Loi du 1 %*, en vertu duquel les entreprises devraient consacrer 1,5 % de leur masse salariale à la formation de leur personnel.

Outre ces orientations, la CEFA recommande au gouvernement plusieurs actions plus concrètes : la gratuité de la formation générale, des campagnes d'alphabétisation, une politique plus efficace de reconnaissance des acquis, le développement de la formation à distance, la création de congés, payés ou non, utilisés par les adultes pour la formation.

Le gouvernement accueille favorablement le rapport, et appuie globalement les constats et les besoins identifiés. En 1984, le gouvernement publie un document d'orientation¹⁸ qui, toutefois, ne reprendra que partiellement les recommandations de la Commission Jean. Alors que les commissaires de la CEFA envisageaient l'éducation des adultes comme une voie de développement du potentiel global des individus, le gouvernement consacre la formation qualifiante répondant aux besoins de l'individu et de la société comme la priorité. Dans la même veine, alors que la Commission souhaitait que l'éducation et la formation soient vraiment orientées vers l'individu, le gouvernement imagine surtout le rôle du système d'éducation des adultes comme étant de répondre aux besoins collectifs prioritaires.

Les changements au niveau de la structure organisationnelle sont aussi moins importants que ne l'avait réclamé la CEFA. Plutôt que d'adopter une approche plus participative et de créer un organisme dédié à la formation des adultes (en fusionnant notamment la Direction de l'éducation des adultes du MEQ et la Direction de la formation professionnelle du Ministère de la Main-d'œuvre), le gouvernement se contente de préciser le mandat des différents acteurs, et de favoriser une plus grande concertation. Qui plus est, la maîtrise d'œuvre, tant au niveau de l'estimation des besoins que des orientations, incombera au Ministère de la Main-d'œuvre. Le MEQ et ses réseaux d'établissements d'enseignement (commissions scolaires, cégeps et universités), pour leur part, hériteront d'une « *mission de service* ».

Les politiques de main-d'œuvre au Canada et au Québec

¹⁸ MEQ (1984). *Un projet d'éducation permanente, Énoncé de politique et plan d'action*.

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

Comme nous l'avons vu dans la section suivante, la formation continue québécoise, tel qu'elle a évolué des années soixante à quatre-vingts, est étroitement liée à la formation et la qualification professionnelle. Dans la présente section, nous envisagerons la même évolution, mais plus spécifiquement du point de vue des mesures d'emploi et de main-d'œuvre des gouvernements fédéral et provincial.

De prime abord, il est important de garder en tête la nature de l'interaction entre les gouvernements fédéral et provincial dans ce dossier. Nous sommes, en effet, en présence d'un conflit de juridiction important. D'un côté, le gouvernement provincial inclut la formation de la main-d'œuvre dans son champ de compétence en éducation. De l'autre côté, le fédéral, en vertu de son pouvoir de dépenser et de sa compétence partagée en matière d'immigration et de main-d'œuvre, intervient de façon très importante dans le secteur à partir des années 30.

Au début des années soixante, simultanément, le Québec enclenche l'élaboration de structure dans le domaine de la formation professionnelle et des adultes (comme nous l'avons vu précédemment), et le fédéral adopte la *Loi sur l'assistance à la formation technique et professionnelle* qui permet la combinaison de l'aide fédérale dans les établissements provinciaux et pour la formation des chômeurs. En 1967, une entente Canada-Québec¹⁹ sera signée en vue, notamment, de répartir les différentes tâches en ce qui concerne la formation de la main-d'œuvre. En vertu de cette entente, Ottawa, en tant que bailleur de fonds principal, sera chargé de l'analyse des besoins et de l'équilibrage entre l'offre et la demande de compétence. Québec, qui peut compter sur son large réseau d'éducation, verra plutôt à l'organisation, la diffusion et l'encadrement de la formation.

La mécanique de l'entente est en fait basée sur un système *d'achat* de formation. À partir de l'analyse des besoins, l'État central conclut des accords tripartites avec le MELS et les Commissions de la formation professionnelle, et finance un certain volume de formation pour la durée de l'entente. Alors que la première entente touchait exclusivement la formation professionnelle de niveau secondaire, l'ordre d'enseignement collégial est inclus lors de la révision de ces ententes en 1974²⁰. Ce sont essentiellement les *Certificats d'études collégiales* (CEC) (que nous aborderons plus en détail plus loin) qui bénéficieront de ces fonds fédéraux, ce qui leur permettra de connaître un développement rapide.

Cet état de fait sera pourtant bientôt modifié. Dès 1986, le fédéral commence à se désengager de l'achat direct de formation. Une entente Canada-Québec²¹, en 1987, viendra formaliser le retrait progressif du fédéral dans cette forme de financement. Dorénavant, les deniers fédéraux ne passeront plus par le gouvernement du Québec, mais par les entreprises, qui pourront ainsi déterminer eux-mêmes leurs besoins et ceux de leurs employés. Ce faisant, cette entente

¹⁹ *Accords Canada-Québec sur la formation professionnelle des adultes et sur la formation des apprentis (1967).*

²⁰ *Accords Canada-Québec sur une nouvelle formule de financement du programme de formation de la main-d'œuvre du Canada (1974).*

²¹ *Accord Canada-Québec sur la formation en établissement (1987).*

accélèrera la transition de la formation continue québécoise vers un développement axé sur les programmes et les cours sur mesure.

Alors que le fédéral amorce son retrait progressif du secteur de la formation de la main-d'œuvre, le Québec développe son action sur ce volet. Une des initiatives majeures fut l'adoption, en 1995, de la *Loi sur le développement de la formation de la main-d'œuvre*, la fameuse loi du 1 %²². Nous le verrons plus loin, les sommes d'argent visées par cette loi jouent un rôle important dans le financement de la formation continue. Toutefois, Bérubé et Beaudet (2005, p.53) affirment aussi que cette loi a contribué à développer la dynamique de concurrence entre les établissements. En effet, elle a contribué à créer un véritable *marché* de la formation continue, où les différents établissements entrent en compétition pour obtenir l'argent que les entreprises sont maintenant tenues d'investir.

Dès 1994, le gouvernement canadien, avec la réforme Axworthy²³, entreprend la rationalisation qui se traduira par son retrait, opérationnel ou financier, de plusieurs programmes sociaux²⁴. La formation professionnelle et la qualification de la main-d'œuvre relèveront donc des provinces.

C'est en 1997 que se produit, au Québec, le changement majeur de l'organisation des services d'emploi causé par le retrait fédéral. Après plusieurs années de discussions et de négociations, Québec et Ottawa signent alors une entente²⁵ qui aura pour effet de rapatrier au gouvernement provincial la mise en oeuvre de l'ensemble des mesures actives d'emploi, y compris pour les bénéficiaires de l'assurance-emploi. L'entente comprend notamment le versement par le gouvernement fédéral de 2,7 milliards de dollars sur cinq ans pour les programmes de formation, de même que les programmes d'insertion et de réinsertion en emploi.

²² Cette loi, surnommée *Loi du 1%* ou *Loi 90*, obligeait à l'origine toutes les entreprises dépassant un seuil de masse salariale de 250 000\$ à dépenser 1% de cette masse salariale dans la formation de leurs employés. Si une entreprise visée dépensait moins que 1% de sa masse salariale, elle verse la différence dans le Fond national de formation de la main-d'œuvre (FNFMO). En 2005, le seuil au-dessus duquel les entreprises sont touchées par la Loi a été augmenté à 1 000 000\$. En 2007, le nom de la Loi a été changé pour *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. Conséquemment, le Fond a lui aussi été renommé en *Fond de développement et de reconnaissance de la main-d'œuvre*.

²³ Du nom du ministre libéral fédéral Lloyd Axworthy, à l'époque ministre de l'Emploi et de l'Immigration, du Travail et de la Diversification de l'économie de l'Ouest.

²⁴ Le financement de l'enseignement supérieur, qui bénéficiait du Transfert canadien pour les programmes sociaux, a été gravement touché par des coupures d'environ 2,2 milliards de dollars.

²⁵ *Entente Canada-Québec de mise en œuvre relative au marché du travail* (1997).

Afin d'administrer les nouveaux programmes provinciaux (centres locaux d'emploi, carrefours jeunesse-emploi...), le gouvernement crée Emploi-Québec, une unité administrative du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité. La nouvelle agence jouera un rôle très important, notamment en ce qui a trait au financement, pour la formation continue dans le réseau collégial.

Les réformes dans la formation continue

Deux réformes majeures ont été implantées dans le réseau collégial au cours de la décennie 1990. Bien que lancées par deux gouvernements différents, elles s'inscrivent dans la même logique, notamment en ce qui a trait à la formation continue : elles se sont placées sous le signe de la décentralisation et de la déréglementation.

Les principes à la base des changements qui surviendront bientôt en enseignement collégial sont toutefois préfigurés en 1986 par ce qui sera appelé la réforme Ryan²⁶. Cette réforme de la formation professionnelle au secondaire visait surtout sa revalorisation. À cette époque (et c'est encore souvent le cas aujourd'hui), la formation de niveau professionnelle était en effet vue comme un point d'aboutissement conçu pour les jeunes ayant de faibles performances scolaires, alors que les autres pouvaient se diriger vers la formation technique collégiale. Pour atteindre cet objectif, la réforme s'oriente autour de trois pôles : la redéfinition des programmes de la formation professionnelle selon l'approche par compétence, une participation accrue des actrices et des acteurs économiques au processus de programmation et une augmentation du nombre d'années de scolarité nécessaires pour être admis à la formation professionnelle.

L'approche par compétences, qui faisait alors son apparition dans les programmes scolaires québécois, sera implantée au collégial en 1993 lors de la réforme Robillard²⁷, et au primaire et au secondaire avec la réforme Marois²⁸, à partir de 1997. Plutôt que d'être définis par des contenus disciplinaires, et donc par les connaissances enseignées, les programmes sont alors définis par des compétences que l'élève devra acquérir pour réussir et obtenir une certification.

La réforme Robillard (1993)

²⁶ Du nom du ministre libéral provincial Claude Ryan, ancien chef du Parti libéral du Québec et ministre de l'Éducation.

²⁷ Du nom de la ministre libérale provinciale Lucienne Robillard, alors ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et ministre de l'Éducation.

²⁸ Du nom de la ministre péquiste Pauline Marois, alors ministre de l'Éducation et de la Famille.

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

En 1993, c'est donc au tour du réseau collégial de goûter à des changements importants. Le gouvernement publie un plan intitulé *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle – Orientations d'avenir et mesures de renouveau*. Cette réforme modifie plusieurs aspects de l'enseignement collégial, tant au niveau de la pédagogie que de la structure des établissements d'enseignement. Ce qui ressort le plus de cette réforme est l'introduction de l'approche par compétences et la décentralisation de certains pouvoirs et de certaines responsabilités vers les établissements. Il importe de rappeler les principales mesures du *Renouveau collégial*.

Au niveau de la pédagogie et du contenu, le changement majeur est l'introduction de la définition par compétences des programmes. Pour tous les programmes, le ministère détermine les compétences (exprimés sous forme d'objectifs et de standards devant être atteints par les étudiantes et les étudiants) des programmes. Pour ce qui est des programmes préuniversitaires, le ministère établira environ 50 % des activités d'apprentissage (les cours, stages ou autres servant à atteindre les objectifs et les standards), généralement les cours de base des principales disciplines, alors que les collèges déterminent le reste. Au niveau des programmes techniques, toutes les activités d'apprentissage seront choisies par les établissements. En outre, la formation générale sera revue par l'introduction d'un volet propre à chaque type de programme (préuniversitaire ou technique), ainsi que de cours de langue seconde.

Au point de vue plus structurel, le poste de directeur des études est créé, et la commission pédagogique est rebaptisée commission des études. En outre, le gouvernement crée la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), qui est responsable d'évaluer la qualité de l'enseignement collégial et d'en témoigner. Le gouvernement entrouvre aussi une porte, qui n'a toutefois jamais été utilisée depuis, en permettant qu'un collège puisse être habilité à décerner lui-même le Diplôme d'études collégiales (DEC).

Certaines dispositions touchent spécifiquement la formation continue. Les deux sanctions qui cohabitaient avec les Attestations d'études collégiales (le Certificat d'études collégiales et le Diplôme de perfectionnement à l'enseignement collégial) sont abolies. En outre, les établissements n'ont plus à faire approuver leurs AEC par le MEQ. Toutefois, les collèges ne pourront plus développer que des AEC dans les domaines où ils offrent un programme menant au DEC, sauf s'ils demandent et obtiennent l'autorisation du ministre.

Le Renouveau collégial introduit une première étape dans la décentralisation du réseau des cégeps, autant à l'enseignement régulier que dans la formation continue. Cette plus grande autonomie occupait déjà, à cette époque, une place importante dans le discours de la Fédération des cégeps²⁹. En effet, comme nous l'avons mentionné plus haut, un véritable marché de la formation est alors en train de se former au Québec. Une importante quantité d'argent est

²⁹ Fondée en 1969, la Fédération des cégeps regroupe l'ensemble des 48 cégeps. Elle s'occupe à la fois de représenter les intérêts des administrations de collège, sur la place publique et auprès du gouvernement, de même qu'offrir un certain nombre de services à leurs membres, au plan de l'administration, de la pédagogie ou autres. Elle joue aussi un important rôle de coordination des collèges.

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

disponible en raison des fonds fédéraux qui sont maintenant remis aux entreprises plutôt qu'au gouvernement du Québec, des sommes qui deviendront encore plus importantes en 1995 avec l'obligation pour les grandes entreprises de dépenser 1 % de leur masse salariale en formation de leurs employés.

Or, avant cette réforme, le produit qui pouvait être offert par les établissements collégiaux était relativement uniforme d'un cégep à l'autre, puisque les programmes étaient tous des programmes ministériels. À partir de cette réforme, chaque cégep (et chaque établissement privé) peut élaborer ses propres AEC, et deux programmes portant sur le même domaine, ayant le même titre, peuvent être très différents. Placés devant une diversité de produits, les acheteurs de formation ont donc l'embarras du choix, et le nombre de programmes explosera au cours des années suivantes, de nouvelles AEC étant sans cesse créées afin de satisfaire le plus possible aux besoins des entreprises.

La réforme Marois (1997)

La seconde grande réforme éducationnelle de cette décennie a été lancée en 1997. Cette nouvelle réforme est très large et couvre tous les ordres d'enseignement. D'ailleurs, c'est surtout la décentralisation et les conséquences de l'adoption de l'approche par compétence au primaire et au secondaire qui a marqué l'imaginaire collectif des Québécoises et des Québécois. La même vision, qui s'inscrit en droite ligne avec la précédente Réforme Robillard, a été adoptée pour le réseau collégial, et la décentralisation a été poussée encore plus loin, notamment au niveau des programmes d'études préuniversitaires, où toutes les activités d'apprentissage sont désormais établies dans les établissements.

Sur le plan de la formation continue, le gouvernement accroît les pouvoirs locaux des établissements. Les restrictions tombent : les collèges ont dorénavant toute latitude pour développer des AEC dans tout domaine faisant l'objet d'un programme menant à un DEC, qu'il soit donné ou non dans ce même collège, malgré le fait que les AEC se créent souvent sur la base d'un DEC porteur. Les établissements peuvent aussi développer des AEC « autofinancées », c'est-à-dire que leur financement ne provient pas du MEQ. Ainsi, les individus, leur entreprise ou Emploi-Québec peut alors financer le projet.

Chapitre second : la formation continue au collégial

Dans le chapitre précédent, nous avons vu le rôle de la formation continue au Québec. Nous avons aussi examiné le contexte qui a mené au développement de la formation continue telle que nous la connaissons. Il va sans dire que l'accent a résolument été mis sur l'impact que les décisions gouvernementales ont eu sur la formation continue au collégial.

Dans ce chapitre-ci, nous verrons plutôt l'organisation de la formation continue au collégial. Dans un premier temps, nous exposerons brièvement les différents types d'activités organisés par les établissements. Nous recenserons ensuite les différentes sanctions qui ont existé au cours des années. Nous aborderons aussi la question du financement de la formation continue. L'attention suivante sera portée sur l'évolution du lien structurel entre le secteur de la formation continue avec son établissement.

Quatre types d'activités de formation

D'entrée de jeu, il est important de bien cerner l'étendue des services de formation continue offerts dans les établissements collégiaux. Ces services se déclinent en quatre segments spécifiques : la reconnaissance des acquis, les formations sur mesure, les programmes menant au DEC avec des horaires adaptés et les attestations d'études collégiales.

La reconnaissance des acquis

Une première activité importante de formation continue est la reconnaissance des acquis. En effet, il est possible pour toute personne (bien que ce service s'adresse surtout aux adultes) de se faire reconnaître plus formellement une expérience acquise dans un milieu de travail. Ce service est généralement rendu plus facile par l'approche par compétences. En effet, c'est l'acquisition de ces compétences que les collèges évaluent; ils ne peuvent reconnaître que les compétences issues du cadre d'un de leurs programmes.

Plusieurs raisons peuvent motiver les personnes à s'insérer dans un processus de reconnaissance des acquis et compétences (RAC). La RAC permet à un adulte d'établir un bilan de compétence à partir de ses expériences. Ce bilan permet de reconnaître ces expériences et de les utiliser sur le marché du travail et dans le milieu scolaire. Pour un employeur, des acquis reconnus par un établissement d'enseignement collégial représentent un atout substantiel. Au niveau scolaire, les

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

acquis et les compétences reconnues à l'adulte peuvent être crédités pour raccourcir ou même terminer un diplôme, et pour fixer des objectifs de formation.

Le processus de reconnaissance des acquis est toujours individualisé. Il s'agit en effet d'un des champs d'action de l'enseignement collégial où le cas par cas est le plus nécessaire. Le vécu, l'expérience, et l'intégration réelle des compétences diffèrent largement d'un individu à l'autre. Les sites Internet de tous les cégeps offrent à la visiteuse ou au visiteur de contacter une agente ou un agent de reconnaissance des acquis, et plusieurs des sites proposent sur leur site même un formulaire servant à recueillir de l'information générale sur l'individu et son parcours professionnel. Dans ce cas, l'étape suivante est de prendre contact avec une représentante ou un représentant du cégep.

Nous avons pu observer, au cours des dernières années, un courant assez fort vers l'uniformisation de la reconnaissance des acquis. Une des avenues avancées est l'intégration ou le regroupement des services de reconnaissance des acquis à un niveau régional, tant horizontalement (entre les différents établissements de niveau collégial) que verticalement (entre les différents ordres d'enseignement). Si la nécessité d'un système intégré et efficace de reconnaissance des acquis fait relativement consensus, les modalités sont toutefois actuellement discutées. Pour plus d'informations sur la RAC, veuillez consulter la recherche que la FECQ a adoptée sur ce dossier précis en juin 2010.

Les formations courtes et sur mesure

Le second type de formation continue offerte dans les cégeps vise directement est la formation sur mesure. Nous avons parlé plus haut du contexte ayant mené au développement du marché de la formation au Québec. Ce secteur de formation est l'application la plus pure de l'arrimage des services publics d'éducation au marché et aux impératifs économiques. On peut ici distinguer deux sous-éléments distincts : les formations courtes ou les cours non crédités et les programmes de formation sur mesure pour les entreprises.

Dans le premier cas, on parle surtout de cours génériques, servant à acquérir certaines compétences très précises. Le meilleur exemple pour ces cours est la formation portant sur l'utilisation de logiciels informatiques (comme les différentes composantes de la suite MS Office, ou le logiciel Autocad, qui sont parmi les exemples les plus rencontrés). Il peut aussi s'agir de cours de langues étrangères, de comptabilité, ou de cours dans d'autres domaines.

Ces formations sont bien souvent offertes à des particuliers ou des entreprises désireuses

d'acquérir une compétence particulière (par exemple, un ingénieur civil veut apprendre le fonctionnement d'un nouveau logiciel, un entrepreneur veut apprendre une langue étrangère). Ces formations sont généralement indépendantes (on s'inscrit, par exemple, au cours d'arabe avancé, et non à un programme), mais sont parfois intégrées dans d'autres programmes si le besoin se fait sentir (une entreprise ayant commandé une formation sur mesure pour former des préposés à la clientèle voudra y inclure un cours d'espagnol qui se donne déjà par le cégep). Ne faisant pas partie intégrante d'un programme débouchant sur une sanction, le cours n'est pas crédité. Ce genre de formation n'est pas réglementé, et est généralement financé par les participantes et les participants.

Le second cas est constitué des formations plus élaborées, montées sur mesure, à l'intention d'une (ou, parfois, de plusieurs) entreprise ou organisme. Ces formations font l'objet d'une commande d'une entreprise et sont réalisées par le collège de façon à satisfaire précisément le besoin de l'entreprise. Le cégep peut réaliser une, plusieurs ou toutes les étapes qui seront identifiées un peu plus bas. Ces programmes ne conduisent pas à une sanction reconnue par le MELS³⁰, mais certains organismes peuvent commander à un cégep une formation qui mènera à une sanction « maison »³¹.

En ce qui concerne la commande, une entreprise qui désire acheter un programme de formation sur mesure peut procéder de deux façons : elle peut directement approcher un établissement d'enseignement, ou procéder à un appel d'offres où un cégep (ou n'importe quelle entreprise œuvrant dans le milieu de la formation) pourra postuler.

Nous l'avons dit, le collège peut être impliqué dans une, plusieurs ou toutes les étapes du projet. La nomenclature peut changer d'un établissement à l'autre, mais les étapes sont généralement semblables :

- le diagnostic et l'analyse des besoins, où le collège détermine avec l'entreprise les compétences qui doivent être transmises par la formation;
- la confection d'un plan de formation contenant les détails du contenu;
- la mise en œuvre du projet, ce qui peut inclure plusieurs sous-étapes, comme la formation des formateurs, la préparation de modules de formation ou de matériel pédagogique, l'organisation d'ateliers ou d'événements de formation et l'évaluation des personnes qui ont suivi la formation;
- l'évaluation et le suivi du projet de formation, afin d'apporter les correctifs nécessaires.

Les coûts de ces services sont assumés par les entreprises, souvent par l'entremise des sommes investies en vertu de la Loi sur le développement de la formation de la main-d'œuvre,

³⁰ Certaines AEC sont toutefois élaborées, de façon similaire, sur mesure pour convenir aux besoins d'une entreprise.

³¹ Pour des exemples de formation sur mesure, voir l'annexe 1.

Les autres formes d'activités de formation continue

Comme nous l'avons mentionné, plusieurs cégeps offrent des programmes menant au DEC dans des plages horaires adaptées, généralement à temps partiel, en soirée ou durant la fin de semaine. Il va de soit qu'un collège ne peut offrir qu'un programme de DEC pour lequel il possède une autorisation. Les mêmes conditions qu'à l'enseignement régulier s'appliquent, et ces diplômes sont soumis aux mêmes règles qu'à l'enseignement régulier à temps partiel, et les aménagements à l'horaire sont les principales modifications apportées. Le quatrième type d'activité de formation continue au collégial, soit les programmes menant à une attestation d'études collégiales, sera traité en détail dans le chapitre suivant.

Un dernier aspect, qui ne peut être qualifié de *type* d'activité de formation au sens où nous l'entendons dans cette section, mérite tout de même d'être noté : il s'agit de la formation à distance. Cet aspect du réseau collégial a été présent dès la première phase de son implantation. Toutefois, c'est surtout suite au développement marqué des technologies de l'information et des communications et à la création, en 1991, du Centre collégial de formation à distance (devenu, en 2002, le Cégep@distance) qu'elle a réellement pris son essor.

Le Cégep@distance, affilié administrativement au Collège de Rosemont, est le principal fournisseur de l'offre de formation à distance de niveau collégial. Toutefois, il est loin d'être le seul acteur. Le secteur de la formation continue de plusieurs cégeps (notamment Humanis, le service de formation continue du Cégep de Chicoutimi, et Collegia, le consortium de formation continue des cégeps de Matane et de la Gaspésie et des Îles) développe une offre de formation en ligne de plus en plus variée, surtout dans le domaine de la formation sur mesure ou des programmes d'AEC. Ces services de formation continue font aussi, parfois, affaire avec d'autres collèges afin de développer des initiatives et des projets en commun.

Le Cégep@distance est le seul établissement collégial qui offre des programmes menant à un DEC par correspondance. Toutefois, seuls deux de ces programmes sont donnés en entier, soient Sciences humaines et Technique de comptabilité et gestion. En ce qui a trait aux programmes menant à une AEC, le Cégep@distance en offre trois : Assurance de dommages des particuliers, Comptabilité et Éducation à l'enfance. En outre, le Cégep@distance est aussi actif dans les autres types d'activité de formation continue au collégial. Une série de formations courtes non créditées, portant par exemple sur des logiciels informatiques, sont offertes, de même que la possibilité d'élaborer des formations sur mesure pour les entreprises. De plus, plus d'une centaine de cours

sont offerts au niveau de la reconnaissance des acquis.

La principale activité est toutefois la dispense de cours crédités à l'unité, parfois pour des gens souhaitant acquérir des compétences dans un domaine précis, mais surtout pour une étudiante ou un étudiant, une ancienne étudiante ou un ancien étudiant de niveau collégial souhaitant compléter un programme menant à un DEC. Une multitude de cours dans un grand nombre de disciplines sont offerts. L'étudiante ou l'étudiant peut faire affaire directement avec le Cégep@distance, ou par l'intermédiaire du cégep où il est inscrit. Cette dernière procédure s'appelle la *commandite* : l'établissement collégial où est inscrit l'étudiante ou l'étudiant conclut une entente de commandite avec un autre établissement pour un ou plusieurs cours. Dans ce cas, l'étudiante ou l'étudiant est considéré inscrit au collège commanditaire, qui reçoit le financement et perçoit les frais de façon normale, et *achète* une place dans un cours auprès de l'autre établissement. Cette procédure s'utilise notamment quand un cours n'est pas offert par le cégep commanditaire toutes les sessions, ou quand l'étudiante ou l'étudiant est admis, par exemple, à l'université dans une autre ville, sans avoir obtenu son DEC, et sous condition d'avoir réussi les crédits manquant dans un certain laps de temps³².

En ce qui concerne le financement de la formation à distance, les mêmes règles que la formation régulière s'appliquent. À chaque cours, même s'il est offert à distance, est associé un certain nombre de périodes d'enseignement. Ainsi, une étudiante ou un étudiant considéré à temps plein (elle ou il est inscrit à quatre cours ou à 180 périodes d'enseignement d'un même programme) est admissible à la gratuité scolaire. Il est à noter que si les mêmes règles s'appliquent, le calcul de la subvention que recevra l'établissement est différent : le paramètre de la formule de financement des collèges qui module la somme attribuée par étudiant est plus bas pour le Cégep@distance que pour les autres établissements.

Les anciennes sanctions collégiales en formation continue

Au cours de l'histoire de la formation continue dans le réseau collégial, trois sanctions couronnant spécifiquement la réussite d'un programme de formation continue ou d'éducation professionnelle des adultes ont eu cours. Comme nous l'avons mentionné, deux d'entre elles, le certificat d'études collégiales et le diplôme de perfectionnement à l'enseignement collégial, ont été abolies lors du renouveau collégial, au début des années 1990. La dernière restante est l'*attestation d'études collégiales*, qui sera examinée plus en détail dans le prochain chapitre.

Pour justifier l'abolition de ces sanctions, le document du renouveau collégial, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle* (1993), évoque « la reconnaissance très hésitante de ces diplômes sur le

³² Il est à noter qu'une commandite peut être effectuée auprès de tout établissement d'enseignement collégial, pas seulement auprès du Cégep@distance.

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

marché du travail, voire une certaine confusion dans les appellations et les perceptions. » Il s'agit en somme de simplifier la nomenclature. Des changements sont aussi apportés aux AEC afin que celles-ci prennent la relève des CEC et des DPEC. Ainsi, les conditions d'admission qui prévalaient pour les CEC, soit d'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires et de ne pas avoir été inscrit aux études pour deux sessions consécutives, sont implantées pour les AEC. Les programmes menant à l'AEC, ne sont en outre plus ministériels, et peuvent autant être conçus pour servir de formation technique de base, comme les CEC, ou comme programme de perfectionnement, comme les DPEC.

Le certificat d'études collégiales

Une des sanctions qui a eu le plus de succès avant la véritable explosion du nombre d'AEC au cours des années 1990 est le certificat d'études collégiales (CEC). Cette sanction a été créée en 1973, et a débuté un essor important à partir de l'année suivante, date de leur inclusion dans les accords Canada-Québec visant l'achat direct de programmes de formation professionnelle destinée à la main-d'œuvre. La sanction a disparu en 1993, lors de l'application de la Réforme Robillard.

Dans le livre de l'ACCQ, Cormier et Nadeau (2006, p. 237) affirment que le CEC était un diplôme ministériel (défini par le ministère, comme le DEC), et qu'il correspondait généralement à la formation spécifique (excluant donc la formation générale) d'un DEC technique. Le règlement sur le régime pédagogique du collégial³³ en vigueur dans les années 80 confirme ces deux informations. En effet, tant le nombre de crédits nécessaires pour l'obtention du CEC que le nombre d'unités réservées pour la partie spécifique d'un DEC technique doivent être compris entre 32 et 65.

En ce qui concerne les conditions d'admission, le Règlement sur le régime pédagogique du collégial (ancêtre de l'actuel RREC) identifie comme condition générale d'admission pour l'ensemble des études collégiales, l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Il fixe aussi des conditions d'admission spécifiques à chacun des types de programme. Pour les CEC, l'étudiante ou l'étudiant doit avoir interrompu ses études pour une période d'au moins deux sessions consécutives ou un an. Enfin, selon les Cahiers de l'enseignement collégial (1986-87), plusieurs CEC ont des conditions d'admission propres. Il peut s'agir de cours avancés du secondaire (en mathématiques ou en sciences, par exemple), d'une expérience de travail dans le domaine du CEC, ou d'une sanction d'un organisme oeuvrant dans le domaine.

Le principal intérêt de cette sanction semble être de permettre à un étudiant, généralement adulte, d'acquérir la compétence technique d'un DEC tout en faisant l'économie de la formation générale. Les établissements offrent ce type de programmes spécifiquement pour satisfaire un

³³ Il s'agit du règlement ayant précédé le Règlement sur le régime des études collégiales actuellement en vigueur. Il a été adopté en 1984. Il a été consulté à partir des Cahiers de l'enseignement collégial (1986-87).

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

besoin de formation de la main-d'œuvre. La condition particulière d'admission, concernant le délai d'interruption obligatoire des études, fait en sorte que le programme s'adresse directement aux personnes présentes sur le marché du travail.

Le CEC ne peut servir de base d'admission pour un baccalauréat. Toutefois, certaines universités permettent, pour certains autres programmes de premier cycle (certains certificats, notamment), un CEC jumelé à une certaine expérience, tous deux dans le domaine visé par le certificat, peut être accepté.

Le diplôme de perfectionnement à l'enseignement collégial

Comme son nom l'indique, le DPEC est un diplôme de perfectionnement. Il vise principalement la spécialisation, et l'acquisition de compétences pointues dans un domaine précis, d'étudiantes et d'étudiants qui sont déjà titulaires d'un DEC technique ou d'un CEC. Seuls les diplômés d'un ou de certains programmes peuvent être admis dans un DPEC donné. En plus du diplôme nécessaire, certains DPEC demandent aussi une certaine expérience de travail, une certification d'un organisme (tel qu'un ordre professionnel), ou une combinaison des deux. Les DPEC sont des diplômes ministériels. Ils peuvent contenir entre 10 et 30 unités.

Les programmes menant à un DPEC semblent être conçus dans deux optiques principales : la spécialisation de techniciennes et de techniciens afin de répondre à un besoin spécifique du secteur d'emploi concerné; permettre la mise à jour des connaissances et des compétences d'une technicienne ou d'un technicien, encore une fois pour répondre à une évolution du marché du travail dans un secteur donné.

Comme le DPEC s'adressait en particulier aux détentrices et aux détenteurs d'un DEC, plusieurs personnes étudiant dans un programme de DPEC pouvaient *de facto* être admises à l'université. Pour les autres, la même situation que pour les CEC prévalait.

Le DPEC a été aboli en même temps que le CEC, au moment de la Réforme de 1993. Toutefois, lors des dernières modifications au RREC, au printemps 2008, une nouvelle sanction y a été introduite, qui reprend l'essentiel des caractéristiques du DPEC. Appelé *diplôme de spécialisation d'études techniques* (DSET), il aura les mêmes objectifs. Le nombre d'unités est le même (entre 10 et 30), et les conditions d'admission sont aussi les mêmes, soit de détenir un DEC dans un des domaines désignés comme préparant à un DSET donné. Comme pour le DEC, les compétences, les objectifs et les standards sont déterminés par le MELS alors que les activités pédagogiques sont à la charge du collège. Les DSET sont beaucoup trop nouveaux pour permettre de tirer des conclusions de leur élaboration.

La formation continue dans la structure des établissements collégiaux

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

Le secteur de la formation continue occupe une place souvent nébuleuse et changeante au sein de l'organisation d'un cégep. Chaque établissement possède dans ce domaine une culture institutionnelle propre qui façonne les liens entre ce service et le secteur de l'enseignement régulier. En outre, la forte décentralisation de la formation continue collégiale rend difficile de faire des comparaisons ou de dégager des phénomènes universels.

Bérubé et Beaudet (2005, p. 58) identifient trois phases de développement organisationnel pour les services de formation continue au collégial. Ces phases sont, *grosso modo*, bien illustrées par les modifications à la nomenclature pour des services de formation continue.

Développement structurel initial de la FC au collégial : l'éducation des adultes

La première période s'étend de 1967 à 1983. Durant cette époque, l'implantation de services de l'éducation des adultes dans les cégeps se produit de façon assez lente. La vision qu'ont les gestionnaires des établissements de la place de ce champ d'intervention dans l'activité générale d'un collège est assez marginale : on voit ce qui deviendra la formation continue comme un complément à la mission réelle des cégeps, qui est l'enseignement régulier. En plus d'avoir un impact sur l'orientation académique de la formation (on vise à doter les apprenantes et les apprenants d'une formation générale de base), cette vision retarde la véritable structuration institutionnelle de l'éducation des adultes au collégial : il faudra quelques années, et la création des Certificats d'études collégiales pour que la formation des adultes occupe une place aussi importante au sein des cégeps.

Rapprochement entre les services de FC et les entreprises : l'éducation permanente

Toujours selon Bérubé et Beaudet, la seconde période s'étend de 1984 à 1992. Cette phase a été marquée par trois phénomènes principaux qui influenceront l'organisation structurelle de la formation continue collégiale. On note d'abord les changements aux politiques de formation et de développement de la main-d'œuvre au niveau fédéral, changements que nous avons explicités plus haut. En outre, les fonds du MEQ destinés à l'éducation des adultes ont été redéployés, notamment pour s'accorder avec les orientations fédérales. Enfin, les liens deviennent de plus en plus étroits entre les établissements collégiaux et les entreprises.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, durant cette période, la formation professionnelle des adultes s'oriente de plus en plus vers la formation sur mesure, situation causée par l'effacement graduel des sommes fédérales destinées à l'achat direct de programme de formation, par le truchement du MEQ.

Le second point est la réorientation des sommes affectées par le Ministère de l'Éducation pour la formation des adultes. En accord avec les orientations fédérales, les efforts sont de plus en plus

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

axés sur la qualification professionnelle. Le financement du segment de la formation générale et des cours hors programme se tarit, au profit de la formation professionnelle des adultes.

Le troisième volet aura un effet durable et particulièrement structurant. À partir des années 80, et plus particulièrement depuis le tournant des décennies 80 et 90, les liens entre les établissements collégiaux et les entreprises de leur milieu s'affermiront énormément. C'est en effet à partir de 1984 que sont implantés les premiers centres spécialisés, qui deviendront plus tard des centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT). La vocation première de ces centres est l'aide technique et la recherche appliquée dans un domaine précis. Leur mise sur pied permettra aux collèges, dans un premier temps, d'étendre leur réseau au sein du milieu socioéconomique de leur communauté et, dans un second temps, d'élaborer des services de formation plus pointus.

Ainsi donc, cette période est marquée par le développement du volet *services aux entreprises* du secteur de la formation continue collégiale, au point où ce volet servira bien souvent de point d'ancrage pour l'ensemble du service de la formation continue.

L'autonomisation de la FC au collégial : les « centres »

La dernière phase identifiée par Bérubé et Beudet s'étend de 1993 à aujourd'hui. Les changements qui se produisent à cette époque s'inscrivent dans un contexte particulier : le service de la formation continue des collèges s'est recentré depuis plusieurs années maintenant sur la formation de la main-d'œuvre. Nous avons mentionné plus haut le processus ayant mené à la formation d'un réel *marché* de la formation au Québec, en raison notamment du changement d'orientation du gouvernement fédéral sur le développement de la main-d'œuvre. Les cégeps, par le biais de leur Fédération, demandent une marge de manœuvre administrative et pédagogique leur permettant de prendre leur place sur ce marché en émergence, qui connaîtra une expansion plus fulgurante encore à partir de l'adoption, en 1995, de la loi 90. Ils obtiendront cette autonomie, d'abord avec la Réforme Robillard, puis plus profondément avec la Réforme Marois. L'entrée d'Emploi-Québec comme acheteur de formation sur le marché, à partir de 1997, vient aussi jouer un rôle important.

Une première caractéristique qui ressort, pour qualifier l'organisation de la formation continue aujourd'hui, est la fusion, dans la plupart des collèges, des services aux entreprises et des services de la formation continue. La frontière entre ces deux secteurs est très nébuleuse. En effet, dans la plupart des cas, il s'agit d'une seule et même direction, avec un seul cadre à temps plein, et un seul budget. Or, ces liens organiques ont un impact majeur sur le développement de la formation continue. Bérubé et Beudet parlent même des services aux entreprises comme d'un « *cheval de Troie* ».

D'une part, la formation continue des adultes, même en tenant compte du virage main-d'œuvre, découle de la mission éducative des cégeps. Les services aux entreprises évoluent, pour leur part, dans un paradigme totalement différent. En effet, nous l'aborderons plus en détail dans la section sur le financement, ce secteur doit être autofinancé. Plus encore, on attend souvent de lui qu'il engrange des surplus pouvant servir à développer le secteur plus spécifique de la formation continue, ou même une partie de l'enseignement régulier, des services aux étudiants ou des projets de développement du collège. Selon Bérubé et Beaudet, on y assiste à l'émergence d'une « *culture affairiste* » difficilement conciliable avec la mission scolaire des cégeps.

Parallèlement au renforcement de l'influence de l'interface entre les services aux entreprises et la formation continue sur cette dernière, la structure accueillant dans la plupart des cégeps ces deux services devient de plus en plus autonome. Plusieurs cégeps donnent à leur service le nom de *Centre de formation continue* (Rimouski, par exemple), ou un nom différent visant à fabriquer une identité propre à ce service, comme dans le cas d'*Humanis*, le centre de formation continue du Cégep de Chicoutimi. À ce niveau, le Cégep de Matane et le Cégep de la Gaspésie et des Îles ont poussé plus loin encore, jusqu'à intégrer leur service de formation continue respectif au sein du Groupe Collegia, un *consortium* de formation continue. La distance avec l'enseignement régulier, dans ces cas-là, s'élargit encore plus.

Cette distance se fait même sentir au niveau du personnel. Comme le souligne Viau (2006, p. 4), le personnel oeuvrant dans la formation continue est souvent engagé à contrat, n'est donc pas syndiqué, et n'entretient que peu de liens avec le personnel des autres secteurs du cégep.

L'exception la plus courante est la relation souvent étroite qui lie le service de la formation continue avec les CCTT. En effet, la mission de ces derniers en fait des alliés naturels des services de la formation continue. Dans certains cas, des formations sur mesure dans le domaine d'activité du CCTT sont directement offertes par ce dernier. Qui plus est, le personnel de ces organismes a lui aussi, souvent, des liens plus lâches avec les autres composantes du collège.

Le financement de la formation continue au collégial

Dans cette section, nous exposerons les principales caractéristiques, les principales composantes du financement de la FC au collégial. Nous parlerons d'abord de la diversité de ses sources

Les fonds servant à financer les activités de formation continue, dans le réseau collégial comme ailleurs, proviennent de sources diversifiées, qu'on peut regrouper en deux grandes catégories :

les sources publiques et les sources privées. Le rapport du Comité d'experts sur le financement de la formation continue (2004, p. 62) explicite l'ensemble des sources possibles de financement de la FC pour l'ensemble des ordres ou des secteurs éducationnels. Il inclut aussi dans l'analyse de la contribution un certain nombre de coûts indirects ou informels, difficilement calculables. Il s'agit, essentiellement, des frais de subsistance des personnes participant à des activités de formation continue à temps plein, des mesures fiscales favorisant la participation, sous forme, par exemple, de crédits d'impôt mis en place par l'un et l'autre des gouvernements, et de la valeur du temps investi par les personnes apprenantes. Sans compter pour nulle l'importance de ces charges, nous n'avons pas cru bon de les traiter dans la présente recherche, en raison de la difficulté de les calculer et du peu d'impact observable sur les structures de la formation continue et des AEC dans le réseau collégial. Nous nous concentrerons donc sur les sommes servant à financer formellement les activités de FC.

En ce qui concerne les sources publiques, dans le réseau collégial, on peut distinguer trois sources. La première est le gouvernement fédéral. Autrefois, durant les années 70 et 80, sa contribution était essentiellement directe, et consistait en l'achat de programmes entiers de formation professionnelle. Puis, comme nous l'avons mentionné, elle est devenue majoritairement indirecte vers la fin des années 80, quand il a décidé de subventionner les entreprises, qui elles formulent leurs besoins sur le nouveau marché de la formation. Nous avons aussi parlé du moment, en 1997, où il décidait de se dessaisir de ses responsabilités en matière de formation de la main-d'œuvre, au profit du gouvernement du Québec. En vertu des accords Canada-Québec qui ont été conclus, le fédéral continue de contribuer indirectement, mais cette fois, en versant les sommes au gouvernement du Québec, dont les mandataires (Emploi-Québec et le MESS) s'occupent de gérer et d'attribuer les fonds.

Les autres fonds publics, pour le réseau collégial, proviennent de l'une ou l'autre des composantes du gouvernement du Québec. Les deux principales sont le MELS de même que le MESS et Emploi-Québec. Ces fonds servent exclusivement à financer de la formation créditée, donc excluant la formation sur mesure pour les entreprises et les formations courtes.

Dans le cas du MESS et d'Emploi-Québec, une partie des fonds est transmise au MELS dans le cadre de l'entente permettant le financement des AEC prévu par l'annexe budgétaire C002, que nous verrons plus tard. Une autre partie sert à l'achat direct d'AEC auprès des collèges : si Emploi-Québec identifie un besoin particulier dans une région donnée, l'agence peut décider de

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

faire affaire directement avec le collègue et de lui commander une AEC, comme le ferait une entreprise privée. Dans ce cas, seules les personnes choisies par Emploi-Québec (généralement des personnes inscrites dans un de ses programmes d'employabilité) pourront participer à l'AEC. Il arrive, dans ce cas-là qu'Emploi-Québec *paye* les étudiantes et les étudiants pour suivre la formation.

Au niveau des sources de financement privées, la plupart des sommes sont versées pour couvrir les frais d'inscription ou de scolarité. Elles peuvent alors soit être fournis par l'individu, par l'employeur – ces dépenses sont reconnues en vertu de la loi du 1 % – ou par le Fonds national de formation de la main-d'œuvre.

La « propriété » d'une AEC

Il apparaît pertinent de glisser un mot, dans la section sur le financement, sur la propriété des AEC. De façon générale, une AEC appartient à l'établissement d'enseignement qui l'a élaboré, et les autres collèges ne peuvent s'en servir sans l'avoir *achetée*. Toutefois, d'autres conditions peuvent s'appliquer selon la provenance du financement utilisé pour élaborer l'AEC. Lorsque les fonds proviennent du MELS, l'AEC devient disponible pour les autres établissements au bout de trois ans. Dans le cas des autres partenaires, comme une entreprise privée, seul le collègue peut délivrer la sanction, mais d'autres provisions touchant la diffusion de l'AEC peuvent être convenues entre l'acheteur et l'établissement.

Il est à noter que dans le cas des formations non reconnues par le MELS, soient les formations courtes et les formations sur mesure, il appartient au cégep de convenir avec son client de la possession de la formation et des questions afférentes, telles que la possibilité pour le cégep d'utiliser ou de diffuser le programme à d'autres fins.

Chapitre troisième : les attestations d'études collégiales

En jetant un coup d'œil à l'évolution récente de l'offre de formation continue au collégial, on remarque immédiatement le phénomène de prolifération rapide et – apparemment – totalement chaotique des programmes menant à une attestation d'études collégiales. L'importance de la place que ces formations décentralisées occupent dans le domaine nous incite à leur porter une attention particulière. C'est pourquoi ce troisième chapitre est dédié exclusivement à la compréhension et l'agglomération des connaissances sur le sujet.

Nous examinerons chaque aspect de la mécanique des attestations d'études collégiales. Nous exposerons d'abord le cadre légal et réglementaire qui balise l'existence de ce type de sanction. La section suivante abordera les modalités de financement des AEC.

Mais avant tout, l'annexe budgétaire S015 semble identifier trois visées au développement d'une AEC :

- « - d'assurer un meilleur arrimage entre l'offre et la demande de main-d'œuvre qualifiée dans les entreprises;
- de faciliter l'adaptation de la main-d'œuvre à l'évolution des technologies et des fonctions de travail;
- de réorienter des personnes déjà formées vers des secteurs de formation en émergence. »³⁴

³⁴ Annexe S015 version 2, p.1, contenue dans le Régime budgétaire et financier des cégeps, <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/reg-pub.asp> (page consultée le 25 septembre 2010)

Cadre législatif et réglementaire des AEC

La *Loi sur les cégeps* et le *Règlement sur le régime des études collégiales* sont évidemment les principaux textes officiels qui s'appliquent aux programmes d'AEC. Étonnamment, toutefois, la *Loi sur l'enseignement privé* n'en fait nulle mention : aucune distinction particulière aux établissements privés ne s'applique donc, d'un point de vue réglementaire, aux AEC des collèges privés³⁵.

Dispositions de la *Loi sur les cégeps*

La première disposition de la *Loi sur les cégeps* qui touche directement les AEC se trouve à l'article 18 qui concerne les pouvoirs du régime des études collégiales. Le texte confère au régime le pouvoir de conférer aux collèges le pouvoir d'établir des programmes d'AEC, et de prévoir les cas où l'autorisation du ministre n'est pas requise pour la mise en œuvre de tels programmes.

La seconde référence se trouve à l'article 24 et traite de la gratuité scolaire. En effet, le premier alinéa de cet article interdit aux collèges d'imposer des frais de scolarité aux étudiantes et aux

³⁵ Il est à noter qu'un établissement d'enseignement privé est autorisé par permis à dispenser un enseignement de niveau collégial. Tout établissement d'enseignement collégial, privé ou public, est soumis au *Règlement sur le régime des études collégiales*.

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

étudiants d'un programme de DEC. Cette interdiction s'applique aussi aux étudiantes et aux étudiants des AEC, mais « *dans les cas et dans la mesure prévus aux règles budgétaires.* » Nous verrons un peu plus loin, dans la section sur les modalités de financement des AEC, quelles sont les dispositions qui balisent la gratuité collégiale pour les étudiantes et les étudiants des AEC.

Le deuxième alinéa de l'article 24 ne fait pas directement référence aux AEC, mais s'y applique aussi. Il sert à déterminer le statut de temps plein pour une étudiante ou un étudiant. L'article définit le statut de temps plein de deux façons, soit celle ou celui qui est inscrit à « *au moins quatre cours d'un programme d'études collégiales* » ou « *à des cours comptant au total un minimum de 180 périodes d'enseignement d'un tel programme* ».

On retrouve ensuite les AEC dès l'article 24.1. Les deux premiers alinéas définissent le pouvoir du gouvernement d'imposer la fameuse *taxe à l'échec*³⁶. Le troisième vient appliquer la *taxe* aux étudiantes et aux étudiants des AEC.

Le dernier endroit où l'on rencontre une allusion directe aux AEC est le second alinéa de l'article 42. Traitant des collèges régionaux, il affirme que ceux-ci doivent répartir leurs programmes de DEC et d'AEC entre ses différentes composantes, ce qui veut dire, essentiellement, que l'attribution d'un programme, d'AEC ou de DEC, à l'une ou l'autre de ses composantes relève de l'administration centrale.

Certaines dispositions ne visant pas distinctement les AEC s'appliquent tout de même à elles. Les articles 17.0.1 et 17.0.2 fixent le mandat de la Commission des études et les questions qui doivent

³⁶ De 1996 à 2001, des frais spéciaux étaient exigés aux étudiantes et aux étudiants à temps plein qui échouaient plus qu'un de leurs cours. Les associations étudiantes, opposées, appelaient la mesure *taxe à l'échec*. Le gouvernement parlait plutôt de *droits spéciaux incitatifs à la réussite*. Le montant était fixé, par règlement, à 2\$ par période d'enseignement pour chaque cours échoué, sauf le premier.

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

être examinées par la commission avant d'être soumises au Conseil d'administration du collège. Tous les programmes d'études, tant ceux menant au DEC qu'à ne AEC, doivent faire l'objet d'une recommandation de la Commission des études.

Dans le Règlement sur le régime des études collégiales

On voit une référence aux AEC dès le premier alinéa de l'article 4 du RREC, qui traite de l'admission au sein d'une AEC. On y dit qu'une personne est admissible à un programme d'AEC si elle possède une formation jugée suffisante par le collège, et qui remplit une des trois conditions suivantes : avoir interrompu ses études pendant au moins deux sessions consécutives ou une année scolaire; être visé par une entente conclue entre le collège et un employeur, ou bénéficiaire d'un programme gouvernemental; avoir poursuivi, pendant une période d'au moins un an, des études postsecondaires.

La seconde partie permet l'admission d'une ou un titulaire d'un DES ou d'un DEP dans un programme d'AEC désigné par le ministre si l'AEC permet d'obtenir une formation technique dans un domaine où il n'existe pas de programmes menant au DEC ou si elle est visée par une entente entre le MELS et un ministère ou un organisme du gouvernement du Québec en matière de formation.

La troisième et dernière partie de l'article permet le passage du DEP à l'AEC lorsque cette dernière est reconnue en prolongement de la formation reçue au secondaire professionnel.

La référence suivante se trouve dans la section IV, à l'article 16, où tout collège étant autorisé à donner un programme menant au DEC se voit octroyer la possibilité d'offrir une AEC liée à

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

n'importe quel domaine où un DEC existe. C'est donc cet article qui consacre la possibilité pour un collège d'offrir une AEC dans un domaine où il n'offre pas de DEC. Il est en outre précisé qu'avec l'autorisation du ministre, un collège peut créer tout autre programme menant à une AEC.

Enfin, on trouve dans la section VII, concernant la sanction des études, une dernière référence aux AEC. Voici le texte de l'article 33 : « *Le collège décerne, aux conditions qu'il détermine, une attestation d'études collégiales à l'étudiant qui a atteint les objectifs du programme d'établissement auquel il est admis. L'attestation mentionne le nom de l'étudiant, le nom du collège, le nombre d'unités réussies et le titre du programme.* » Il est donc ici clairement souligné que ce diplôme est décerné par l'établissement, contrairement au DEC qui est une sanction d'État, délivrée par le MELS. Il ne faut pas non plus oublier que les « *objectifs du programme* » sont déterminés, eux aussi, par le collège.

Modalités de financement des AEC

Les AEC peuvent être financées à partir de plusieurs sources gouvernementales ou privées. Ainsi, un cégep peut très bien élaborer une AEC, ou la dispenser, à partir de fonds privés, versés par une entreprise ou un organisme qui désire faire suivre une telle formation à ses employés. Il peut aussi autofinancer l'élaboration ou la dispense d'un de ces programmes, à partir des surplus réalisés, par exemple, par d'autres activités de la direction de la formation continue. En ce qui concerne le financement gouvernemental normal, les dispositions en sont contenues dans le *Régime budgétaire et financier des cégeps*³⁷.

L'annexe budgétaire C002³⁸, provenant de la dernière version du *Régime budgétaire et financier des cégeps*, contient les dispositions générales pour la répartition de l'enveloppe de la formation continue. Comme mentionné plus haut, cet argent ne peut servir que pour une formation *qualifiante*, c'est-à-dire qui débouche sur l'obtention d'une sanction. Ainsi, elle s'applique aux AEC à temps plein ou partiel, ainsi que les DEC à temps partiel.

Outre l'annexe C002, quelques annexes contiennent des dispositions touchant le financement des AEC ou de la formation continue. L'annexe C003 contient les détails des calculs nécessaires pour déterminer certains paramètres de l'aide versée à chaque AEC financée, comme le montant pour l'embauche des enseignantes et des enseignants à la leçon. L'annexe C016 contient le détail de

³⁷ *Régime budgétaire et financier des cégeps*, consultable en ligne (version actuelle et versions précédentes) :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/reg-pub.asp>

³⁸ Le *Régime budgétaire et financier des cégeps*, qui constitue le mode de répartition des sommes dédiées au fonctionnement de l'enseignement collégial (aussi appelé FABES), est en fait une série d'annexes, sortes de documents, chacune traitant d'un aspect du financement des cégeps.

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

l'enveloppe pour la formation continue qui est administrée par les tables régionales interordres. Enfin, l'annexe S015 ne finance pas l'AEC en tant que telle, mais son élaboration.

L'enveloppe globale

L'enveloppe de la formation continue est fermée, c'est-à-dire qu'elle contient un montant d'argent global qui ne peut être dépassé : l'annexe budgétaire sert donc à répartir les sommes. L'entente entre le MELS et Emploi-Québec à ce sujet comprend 60 M\$, dont la moitié va aux commissions scolaires et l'autre moitié aux établissements collégiaux. Au milieu des années 1990, il y a une quinzaine d'années, le financement de la formation continue par le MELS était d'environ 100 M\$ ce qui, compte tenu de l'inflation, représente une baisse importante. Le financement d'Emploi-Québec est venu compenser en partie pour cette baisse de financement, mais pas complètement.³⁹

L'enveloppe globale pour la formation continue est divisée en quatre enveloppes distinctes : une enveloppe régionale MELS, une enveloppe régionale EQ, l'enveloppe des priorités ministérielles et l'enveloppe des tables régionales interordres⁴⁰.

Les sommes allouées le sont pour trois parties du FABES : engager des professeurs selon le mode Epes (à la leçon)⁴¹, assumer le coût des activités pédagogiques⁴² et soutenir les coûts liés aux bâtiments. Ce dernier paramètre est financé en augmentant de 20 % le reste de l'allocation.

Les enveloppes régionales

Les modalités de répartitions des enveloppes régionales ont été choisies pour « *assurer une distribution équitable des ressources sur l'ensemble du territoire québécois.* » Ainsi, sauf pour la

³⁹BÉRUBÉ, Colette et BEAUDET, Gaétan. *La formation continue dans les cégeps depuis 1990 : individus et entreprises dans la relation formation-emploi*, UQAM, Montréal, 2005, p.124

⁴⁰ Les tables régionales interordres ont été mises sur pied dans chacune des régions administratives suite au *Plan de rapprochement de la formation professionnelle et technique*, publié par le MELS en juin 2006. Pour en savoir plus : Descôteaux, Guy-Aume (2007). *Décentralisation et formation professionnelle et technique*, Montréal, FECQ, 14 p.

⁴¹ Le mode Epes est basé sur le principe période/étudiant/semaine. Un savant calcul, incluant un certain nombre de variables comme la région ou le cégep, la taille moyenne d'un groupe, etc. permet alors de calculer le nombre d'enseignantes ou d'enseignants le cégep pourra embaucher pour dispenser la formation. Le mode de calcul de la subvention pour la formation continue est contenue dans l'annexe budgétaire C003.

⁴² Le « A » de FABES comprend tous les frais liés aux activités pédagogiques (la prestation de cours), à l'exception des dépenses pour les enseignantes et les enseignants, qui font partie du E.

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

région du Nord-du-Québec, qui dispose d'une enveloppe particulière qui lui est réservée en raison de sa situation démographique, géographique et économique particulière, chaque région se voit confier une enveloppe régionale, qui sera divisée en deux pour donner l'enveloppe régionale du MELS et l'enveloppe régionale d'EQ.

Le montant de l'enveloppe globale est obtenu à l'aide d'un montant de base, équivalent à l'allocation de l'année 2000-2001, indexée aux paramètres de 2001-2002⁴³. Ce qui a changé dans les paramètres de 2001-2002, c'est la majoration de 20 % depuis pour tenir compte des besoins de financement pour les espaces et l'équipement, ce qui revient au « B » du FABES.

Une formule de calcul basée sur les activités réalisées deux ans plutôt permet de répartir les sommes qui resteraient après le premier calcul. Le MELS transmet ensuite à ses directions régionales le résultat du calcul pour leur région. Ces directions communiquent par la suite au MELS la répartition des enveloppes régionales MELS et EQ entre les cégeps, selon les projets de chacun. La direction régionale pourra demander des réaménagements en cours d'année dans la répartition des sommes distribuées. La première annexe contient le tableau détaillant la répartition régionale de l'enveloppe globale.

Si elle juge la répartition inéquitable, une direction régionale du MELS pourra demander en cours d'année scolaire un réaménagement de l'enveloppe régionale du MELS ou d'Emploi-Québec. Dans le cas où la Direction générale du financement et de l'équipement (DGFE) y consent, elle procédera, si les sommes supplémentaires demandées ne peuvent être trouvées ailleurs, à des virements budgétaires entre cégeps.

Il est à noter que l'établissement collégial pourra utiliser les sommes provenant des enveloppes régionales pour des formations de DEC et d'AEC à temps partiel que si elles sont financées selon le mode Epes (à la leçon) et si elles ne sont pas déjà financées à l'aide d'un autre programme gouvernemental, provincial ou fédéral. Toutefois, même dans le cas d'une formation à temps partiel, l'utilisation des sommes doit se limiter à de la formation qualifiante.

Quelques cours hors programme peuvent être considérés comme qualifiants. C'est le cas, par exemple, des cours préalables universitaires, des cours de formation générale nécessaires pour que l'étudiante ou l'étudiant obtienne un DEC, des cours suivis dans le cadre d'une session d'intégration ou de transition, etc.

⁴³ En d'autres termes, chaque région reçoit la même proportion de la *tarte* globale qu'en 2000-2001, première année d'application de cette annexe, mais adaptée la *tarte* de 2002-2003, année de la dernière modification notable de la taille de la *tarte*. Un tableau situé à l'annexe 3 montre le montant indexé attribué à chaque région.

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

Des frais de scolarité de 2 \$ de l'heure sont imposés aux étudiantes et aux étudiants qui suivent ces formations à temps partiel, comme dans le cas d'une étudiante ou d'un étudiant à temps partiel inscrit à l'enseignement régulier.

L'enveloppe des priorités ministérielles

Le Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue (SFPTFC) du MELS s'occupe d'administrer l'enveloppe dite *des priorités ministérielles*, enveloppe qui sert, comme son nom l'indique, à financer des projets ou des mesures particulières élaborés par le MELS. Les établissements peuvent soumettre des projets qui seront jugés selon trois critères :

- Le besoin de formation découle d'une entente entre le MELS et un autre organisme ou ministère;
- Le besoin de formation ne peut être satisfait que par un nombre limité d'établissements et est considéré d'importance nationale en vertu d'une politique, d'une orientation ou d'une réglementation en vigueur ou à venir;
- Des besoins de formation sont clairement démontrés et identifiés au niveau supra régional et ne peuvent être satisfaits que par un nombre restreint d'établissements.

Le projet présenté par un cégep peut correspondre à un ou plusieurs de ces trois critères (besoin découlant d'une entente spécifique nationale, besoin national découlant d'un énoncé gouvernemental et besoin dépassant le cadre de la région du cégep). Toutefois, les demandes correspondant aux deux premiers critères seront jugées prioritaires.

Les sommes allouées pour répondre aux besoins nationaux le sont selon la formule « Epes » (embauche d'enseignantes ou d'enseignants à la leçon), liée aux variables « A » (activités pédagogiques) et aussi, dans certains cas, « B » (bâtiment) du mode financement des cégeps.

Droits de scolarité ou gratuité

La *Loi sur les cégeps* permet aux collèges d'autofinancer des programmes menant à une AEC par l'imposition de droits de scolarité. Toutefois, les cégeps doivent se doter d'un mécanisme permettant de différencier les AEC autofinancées des autres. Afin d'assurer cette clarté, l'annexe budgétaire C002 énonce quelques principes à respecter :

- À une session donnée, une étudiante ou un étudiant inscrit dans un programme financé grâce à une enveloppe régionale ou à l'enveloppe nationale ne pourra payer de frais de scolarité, sauf les frais de 2 \$ de l'heure prévus s'il suit sa formation à temps partiel;
- Durant une même session, un programme ne pourra être offert à la fois à un groupe bénéficiant de la gratuité scolaire et à un groupe autofinancé;
- La gratuité offerte à une étudiante ou à un étudiant s'applique à toute la durée normale de son programme, même si cette durée normale s'étant au-delà d'une seule année scolaire;
- Si une étudiante ou un étudiant doit retarder sa formation en raison de l'échec d'un ou plusieurs cours, et qu'entre-temps son programme est devenu autofinancé, le collège peut l'inscrire dans le programme autofinancé (et elle ou il conserve toujours son droit à la gratuité).

L'enveloppe de FC pour les tables régionales interordres

Les informations concernant cette enveloppe sont contenues dans l'annexe budgétaire C016. On y apprend notamment que cette enveloppe, d'un montant de 4,7 M\$, a été créée en 2007 et fait partie d'une initiative plus vaste (15 M\$) pour augmenter l'offre de formation continue dans les régions. L'enveloppe sert spécifiquement à financer des projets d'AEC, à temps plein ou à temps partiel. L'annexe définit comme objectif de cette initiative de « *permettre une réponse de formation rapide et adaptée dans les secteurs où se présentent des besoins en main-d'œuvre spécialisée ou en émergence ou correspondant à des créneaux d'excellence.* »

En premier lieu, le MELS a élaboré, à partir d'une série de critères (incluant notamment un montant de base, un indice tiré de la population active et de l'effectif de la formation collégiale technique), un modèle de répartition des sommes d'argent entre les régions. Informées du montant qui leur est imparti, les tables régionales interordres choisissent de répartir l'argent entre différents projets montés par les établissements et en informent le MELS. La répartition régionale de cette enveloppe est étayée à la seconde annexe de la présente recherche.

Le montant accordé est calculé selon le modèle de calcul pour la formation continue dans l'annexe C003. Ce mode est le suivant :

« - la population de la main-d'œuvre active régionale en 2008;

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

- l'effectif scolaire inscrit à la formation technique des cégeps en 2006 (DEC, session automne; AEC, toutes sessions);
- un indice combiné des deux paramètres pondérés à raison de 50 % chacun;
- un montant de base régional établi en fonction du nombre de cégeps dans la région et d'un seuil minimal de 50 000 \$;
- un ajustement pour amoindrir les écarts négatifs par rapport à la répartition des enveloppes budgétaires régionales du Ministère et d'EQ. »⁴⁴

Une table régionale pourra réviser sa répartition des sommes en cours d'année. Un aspect intéressant est que les sommes qui ne sont pas affectées par les tables ne sont pas récupérées par le MELS : elles sont reportées sur l'année suivante.

L'enveloppe pour le développement de formations courtes (S015)

Les montants contenus dans cette enveloppe ne sont pas destinés à financer une AEC, mais bien son développement. Toutes les AEC ne sont pas admissibles, mais bien celles qui visent à « *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.* »

Pour être admissible, un projet doit :

- « *viser le développement d'un programme de formation dans un secteur en forte croissance ou en pénurie de main-d'œuvre qualifiée ou dans un secteur en émergence;* »
- « *être reconnu du niveau de formation technique;* »
- « *être relié à un ou plusieurs programmes conduisant à un DEC;* »
- « *faire état d'engagements avec les partenaires du marché du travail;* »
- « *identifier la source de financement des coûts de la formation;* »

En outre, un établissement ayant déjà reçu une subvention dans le cadre de cette annexe doit avoir rempli l'obligation qu'ont tous les établissements d'envoyer au MELS tous les documents produits avec la subvention. Si l'élaboration de l'AEC (et donc des documents) n'est pas terminée, le collège doit plutôt envoyer un échéancier pour la production de ces documents.

Le montant maximal de la subvention est de 35 000 \$ si l'AEC est liée à un DEC non défini par compétences, et de 25 000 \$ si elle est liée par un DEC, existant ou en développement, qui est

⁴⁴ Annexe C016 version 3, p.1, contenue dans le Régime budgétaire et financier des cégeps, <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/reg-pub.asp> (page consultée le 25 septembre 2010)

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

défini par compétences. Ces deux montants incluent 5 000 \$ pour la réalisation d'une étude de pertinence sur les besoins de formation pour l'AEC voulant être développée. Au montant de base peut s'ajouter, si l'AEC est élaborée par un groupe (ou consortium) comprenant plus de deux établissements, un montant supplémentaire de 5 000 \$ pour assurer les frais de coordinations entre les collèges participants, et un autre montant supplémentaire de 5 000 \$ pour la confection des plans-cadres. Indépendamment de si l'AEC est développée en consortium ou non, un autre montant maximal de 10 000 \$ peut être alloué pour les activités de promotion de l'AEC en question et un dernier montant de 30 000 \$ pour l'achat d'équipement nécessaire pour la formation.

En contrepartie, l'établissement collégial s'engage à remettre à la Direction de la formation continue et du soutien (DFCS) tous les « produits » ayant servi à élaborer et adapter l'AEC subventionnée, et ce dans l'année suivant l'acceptation de la subvention. Par « produit », on entend tous les documents relatifs à l'estimation du besoin de formation et surtout tous les documents de contenu structurel de l'AEC (but, liste des compétences, etc.).

Le processus de création d'une AEC

La première chose qu'il faut savoir, c'est que le processus n'est pas uniforme d'un cégep à l'autre, d'un département à l'autre, et même d'une AEC à l'autre. La culture institutionnelle, les relations entre l'administration et les professeurs, l'étendu des liens entre le cégep avec leur milieu, de tels facteurs changent la donne.

L'enquête menée par Bérubé et Beaudet auprès de syndicats d'enseignantes et d'enseignants décrit les tendances qui ont cours pour le processus d'implantation d'une AEC. Ce document est la principale source utilisée pour cette section. Toutefois, il faut être conscient de deux limitations importantes de cette enquête. D'abord, seul le point de vue enseignant est rapporté, alors que le point de vue des administrations et des professionnels non enseignants aurait pu être intéressant. La seconde limitation est que les chercheurs n'ont mené des entrevues qu'auprès de syndicats membres de la FNEEQ-CSN. On peut raisonnablement penser que la dynamique diffère en fonction de la philosophie syndicale des enseignantes et des enseignants du cégep. Nous avons tenu compte de ces deux facteurs dans l'interprétation des informations contenues dans cette partie de la recherche.

Les professeurs interrogés par Bérubé et Beaudet ont affirmé que l'initiative d'enclencher le processus d'élaboration d'un programme menant à une AEC peut provenir de trois sources : la direction de la formation continue, les enseignantes et les enseignants ou un élément externe (Emploi-Québec, entreprise, etc.). Par la suite, l'élaboration et la mise en œuvre du projet d'AEC relèvent de la direction de la formation continue.

Une DFC peut, au moment d'initier un projet d'AEC, orienter son travail de quatre façons qui diffèrent, sans nécessairement s'exclure. Ces quatre axes sont : l'intégration du département concerné et de son expertise; le recours à des ressources internes ou externes qui ne sont pas issues du corps enseignant du collège; l'achat des droits d'utilisation d'une AEC d'un autre collège; l'adaptation d'une AEC déjà existante au sein de l'établissement. La prochaine section traitera plus profondément de la mise en chantier effective d'un projet d'AEC.

Dans la plupart des cas : initiative de la DFC

L'idée d'enclencher le processus menant à l'implantation d'un programme d'AEC vient le plus souvent de la direction de la formation continue. Les personnes de ce service – et d'autres composantes de l'administration du collège, notamment les responsables d'un CCTT – maintiennent des contacts réguliers avec les différents acteurs socioéconomiques, les employeurs et les organismes en lien avec le marché du travail de leur milieu. L'ensemble de ces liens permet souvent à la direction de la formation continue d'identifier des besoins de formation. Les DFC ont aussi, bien souvent, des conseillers pédagogiques dont la principale tâche est d'effectuer ce qu'on peut appeler de la *prospection*.

Nature des liens entre la DFC et le département durant le processus

Les relations des enseignantes et des enseignants avec la DFC ne sont pas toujours faciles. Lorsque la DFC fait appel au département dans le cadre d'un projet d'AEC, la place réelle laissée aux professeurs peut varier. Parfois, il s'agit essentiellement d'une consultation accessoire, quand l'avis des professeurs est peu écouté, ou encore quand le projet est trop avancé. La situation optimale est une approche réellement collaborative. Dans ce cas, une enseignante ou un

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

enseignant (ou plusieurs d'entre eux) sera souvent *prêté* à la DFC pour participer à l'élaboration du projet, à titre de ressource consultative ou pour des fonctions de coordination.

Si une telle situation est optimale, elle n'est pas toujours idéale. En effet, la DFC consacre souvent peu de ressources financières aux enseignantes et aux enseignants qui participent à l'élaboration d'un projet. Le travail effectué n'est donc pas toujours rémunéré, et quand il l'est, ce n'est pas à des niveaux très fastes.

Le recours à des ressources internes ou externes

Les DFC ont parfois recours à des ressources internes ou externes pour participer à l'élaboration du projet et du contenu de la future attestation. Les ressources internes sont généralement des conseillères ou des conseillers pédagogiques issus de la DFC. Bérubé et Beaudet n'en font pas mention, mais il pourrait être intéressant de savoir si d'autres composantes du cégep sont parfois mises à contribution, comme la direction des études, notamment quand la DFC y est rattachée.⁴⁵ Les ressources externes sont des consultantes ou des consultants engagés par la DFC, souvent à contrat, pour mener une partie ou l'ensemble du projet à bien.

Bérubé et Beaudet identifient deux contextes où une DFC a recours à des ressources non enseignantes : afin d'écarter le département du projet, ou s'il n'existe tout simplement pas de département pouvant soutenir le projet au sein du collège.

Apparemment, certaines DFC s'efforcent d'effectuer la majeure partie de leur travail en vase clos, afin de protéger leur *chasse gardée*. Ces DFC utiliseront alors leurs propres ressources, internes ou externes, afin d'exclure le plus possible le département du processus d'élaboration de l'AEC. Ce genre de comportement contribue lourdement au processus d'isolement des services de la formation continue dont il a été question plus haut.

La seconde situation découle du retrait, en 1997, de l'obligation de n'offrir des AEC que dans un domaine où le collège offre un DEC. En effet, plusieurs collèges ont loisir d'élaborer – ou de tenter d'élaborer – des AEC dans un domaine où ils n'ont pas vraiment d'expertise, puisqu'ils n'y donnent aucun cours. Dénué d'enseignantes ou d'enseignants capables de porter le projet, le collège n'a d'autres choix que d'avoir recours à une expertise externe.

Même si Bérubé et Beaudet n'en font pas mention, une troisième situation semble probable où le département et les agents non enseignants sont utilisés de manière plus ou moins

⁴⁵ Voir annexe 2.

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

complémentaire, soit possible. En effet, la cohabitation variable entre les deux types de ressources semble inévitable. Ces ressources viendraient alors compléter le travail des professeurs, en effectuant un certain nombre de tâches bien précises.

Les achats d'AEC et les autres formes de partenariat entre collègues

Il arrive régulièrement que des collègues *achètent* une AEC qu'ils souhaitent offrir, notamment quand le cégep ne donne pas de DEC lié au domaine technique de la future AEC. Éviter de réinventer la roue comporte un double avantage, puisque la vente d'une AEC à un ou plusieurs collègues peut être relativement lucratif pour l'établissement vendeur, tout en permettant à l'établissement acheteur d'économiser. D'un autre côté, le collègue acheteur doit être vigilant sur la qualité de l'AEC. D'ailleurs, la plupart des AEC achetées par un collègue sont modifiées pour des fins de mise à jour, d'adaptation aux particularités locales ou régionales du marché de l'emploi et du secteur technique concerné, ou tout simplement d'amélioration. Il est à noter qu'une AEC qui est achetée, puis modifiée, même si les modifications sont mineures devient une nouvelle AEC dont la propriété est détenue par le collègue qui l'a acheté et modifié.

Il arrive aussi que d'autres types de partenariats entre les collèges soient réalisés, que ce soit dans l'élaboration de l'AEC ou dans son implantation. Certains cégeps mettent leurs ressources en commun afin de développer conjointement certaines AEC, alors que d'autres ont intégré leur service de la formation continue (Collegia).

Quand l'initiative vient du département

L'initiative visant à développer une nouvelle AEC peut aussi être départementale. Les enseignantes et les enseignants d'un secteur technique donné entretiennent également des contacts avec les actrices et les acteurs de ce secteur, que ce soit par le biais d'anciennes étudiantes, d'anciens étudiants, d'anciennes ou d'anciens collègues ou employeurs. Il arrive que l'idée soit proposée par une enseignante ou un enseignant, par un groupe ou par le département en tant que tel. Le projet est alors soumis à la DFC. L'approche collaborative est évidemment plus présente dans ce cas-là, pour peu que les enseignantes et les enseignants impliqués arrivent à

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

promouvoir leur idée auprès de la DFC. Toutefois, dans la plupart des collèges, les AEC lancées à l'initiative des professeurs sont loin de représenter la norme, et la fréquence de cet événement est plus souvent ponctuelle, ou carrément marginale.

Réponse à une demande externe

La création d'une AEC peut être demandée par une intervenante ou un intervenant externe. Parmi les cas typiques, une AEC peut être suscitée par Emploi-Québec, par un ministère, une organisation, une entreprise, etc. La DFC vérifiera généralement la pertinence ou le potentiel réel de l'AEC demandée, dépendamment de qui en fait la demande, en consultant auprès d'Emploi-Québec, des actrices et des acteurs du secteur concerné par l'AEC, ou du département. Généralement, quand la demande est accompagnée d'une possibilité de financement, la DFC va généralement de l'avant.

Le processus de conception d'une AEC

Une fois l'étape préliminaire terminée et la décision de lancer le programme prise, la DFC doit enclencher son élaboration. Bérubé et Beaulé identifient quatre étapes : l'analyse des besoins de formation, élaboration du contenu du programme, la consultation formelle et la recherche de financement. Nous résumerons ici les formes prises par ces étapes dans les différents établissements.

L'analyse des besoins de formation

Cette phase est la première du processus formel d'élaboration. Durant cette étape, on collecte les informations qui seront nécessaires au moment de fixer le contenu : on cherche à déterminer avec précision les objectifs du programme, le besoin que les étudiantes et les étudiants ou les entreprises du secteur veulent voir combler. Pour arriver à déterminer les besoins de formation, les cégeps utilisent différentes méthodes, selon le contexte.

Quand c'est possible, les cégeps utilisent l'analyse de situation de travail (AST)⁴⁶ du DEC lié à l'AEC en cours de construction comme base de travail. Il arrive toutefois qu'elle ne soit pas disponible, pour une raison ou pour une autre, et une autre méthode doit être utilisée.

⁴⁶ L'AST est un rapport produit par le MELS, suivant un protocole très précis, avant d'élaborer ou de réviser tout programme menant à un diplôme d'études collégiales.. Il donne notamment : « *des précisions quant aux compétences sur lesquelles s'appuient les objectifs du programme; un reflet fidèle du consensus établi par des spécialistes du marché du travail concernant la description d'un métier en particulier; la définition du métier (tâches, opérations, conditions de réalisation).* »

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

Lorsque l'AEC vise à développer des compétences pour un environnement de travail précis, la DFC prend contact avec le ou les employeurs du secteur concerné. La DFC peut aussi demander au département d'effectuer l'analyse, en se référant aux plans-cadres d'autres programmes existants. Si la collaboration entre le département et la DFC ne se produit pas, cette dernière peut mandater une ou un professionnel de l'interne, ou faire appel à une ressource externe, tel que mentionné plus haut.

Le résultat de l'analyse des besoins de formation sert à deux moments du processus d'élaboration de l'AEC : lors de la *structuration* de l'AEC autour des compétences, et lors de la présentation du projet à la Commission des études.

Le contenu du programme : qui l'élabore?

Même si la DFC conserve la haute responsabilité tout au long du processus de création de l'AEC, l'artisan principal du contenu de l'AEC peut être soit le département, soit la DFC. Dans chacun des cas, cette étape peut se dérouler de plusieurs façons, selon la culture du cégep ou même du département. Il faut noter que, dans la majorité des cas, la DFC ne peut se passer totalement de l'expertise enseignante et de l'appui du département, puisqu'il s'agit du meilleur (et parfois du seul) bassin d'expertise disponible

Lorsque l'élaboration du contenu d'une AEC est effectuée majoritairement par des ressources enseignantes, la collaboration entre le corps enseignant et la DFC peut prendre plusieurs formes. Une approche est plus collective et passe par le département, soit par la création d'un comité de programme, soit en utilisant une enseignante ou un enseignant, mandaté par le département, afin de participer plus activement au processus et de faire le lien entre la DFC et le département.

L'autre approche est individuelle. La DFC contacte alors des enseignantes ou des enseignants directement, sans passer par le département. Cette façon de faire peut parfois causer des frictions, puisque les personnes qui collaborent avec la DFC ne le font pas toujours dans le sens qui serait souhaité par le département, et on y voit alors une tactique pour aller chercher l'expertise de l'enseignement régulier, sans avoir à réellement collaborer avec le département.

Il est à noter que, même lorsqu'il y a collaboration entre le département concerné et la DFC, ce n'est pas toujours dans l'honneur et l'enthousiasme. Il arrive que les enseignantes et les enseignants s'impliquent à contrecœur dans le processus, afin d'éviter de se retrouver avec une AEC dans l'élaboration de laquelle ils n'auront pas pris part. De plus, nous l'avons mentionné

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

plus haut, les conditions financières – quand la DFC ne demande pas tout simplement de faire du bénévolat – ne sont pas très avantageuses, souvent moindres que la situation initiale de l’enseignante ou de l’enseignant libéré pour s’occuper du programme.

Quand la DFC prend elle-même la prépondérance dans l’élaboration du contenu d’un programme d’AEC, elle s’appuie sur ses propres conseillers pédagogiques, sur des consultantes et des consultants externes, ou sur des enseignantes ou des enseignants qu’elle engage. Dans cette situation, la coopération entre les agentes et les agents de la DFC et le corps enseignant est variable. Dans ce domaine, les conseillers internes agiront selon la culture institutionnelle et les directives de la DFC. En ce qui concerne les agents externes, les enseignantes et les enseignants interrogés par Bérubé et Beaudet affirment que leur utilisation, bien que peu fréquente, est souvent signe d’une volonté d’écarter le département.

Quant à l’embauche d’une enseignante ou d’un enseignant, le plus souvent à statut précaire, cette situation est généralement peu appréciée et risque de causer des tensions entre l’enseignante ou l’enseignant en question et son département.

Méthodes d’élaboration du contenu d’une AEC

On peut catégoriser trois méthodes principales pour élaborer le contenu d’une AEC : la construction complète, l’assemblage à partir de programmes existants et l’adaptation d’une AEC déjà existante. Chaque méthode est utilisée, en fonction du contexte, et comporte des bons et des mauvais côtés.

La méthode de la construction complète est utilisée dans deux situations distinctes, qui ont en commun de nécessiter une AEC essentiellement composée de contenus originaux. La première situation se présente quand une AEC est constituée dans un collège qui n’offre pas de DEC souche. Dans ce cas-là, le collège doit acheter une AEC d’un autre établissement et l’adapter ou bien en construire une de toutes pièces.

La seconde situation implique une AEC aux contenus plus pointus, visant la spécialisation ainsi que le perfectionnement ou la mise à jour des connaissances suite à une évolution technologique

ou organisationnelle récente dans le secteur. La structure et les notions seront alors dégagées de l'analyse des besoins de formation.

Enfin, la troisième situation concerne une AEC qui correspond à un DEC souche, mais qui cherche à s'en démarquer pour des raisons stratégiques. La raison la plus souvent invoquée par les enseignantes et les enseignants rencontrés par Bérubé et Beaudet est la pression exercée par l'enseignement régulier pour que le contenu soit différent du DEC et ne lui fasse pas concurrence. Des considérations *marketing* sont aussi alléguées : le collège chercherait à faire valoir la nouveauté de l'AEC par rapport au DEC. Enfin, dans certains cas, les compétences du programme sont semblables, mais les cours sont totalement repensés afin d'attirer une clientèle différente.

La seconde méthode est l'assemblage à partir d'un DEC existant. Cette méthode est généralement utilisée quand un collège élabore une AEC à partir d'un DEC souche offert par le collège. Il consiste à prendre les compétences du DEC, en couper certaines et réarranger les autres. Ensuite, une fois la structure en place, les cours sont bâtis ou intégrés afin de donner le contenu final.

Selon Bérubé et Beaudet, cette méthode est généralement vue positivement par les enseignantes et les enseignants, à condition que la DFC n'essaie pas de « résoudre la quadrature du cercle » en réarrangeant abusivement les compétences, rendant ainsi le contenu plus complexe et souvent moins cohérent.

La troisième méthode est l'adaptation d'une AEC déjà existante. Cette méthode est adéquate quand le collège utilise comme cadre préétabli une AEC qu'il offre, mais qui nécessite une reconstruction, lorsqu'il achète une AEC d'un autre établissement, ou lorsqu'une AEC est construite en consortium. Lorsque l'adaptation se produit suite à un achat ou à une production en consortium, le principal objectif de l'adaptation est d'y incorporer des éléments caractéristiques de la réalité régionale du cégep ou du marché de l'emploi dans ce secteur.

Les enseignantes et les enseignants qui se sont exprimés dans le cadre de l'enquête ont noté comme principal problème dans cette méthode le manque de contrôle du département concerné et de la Commission des études (CE) sur la structure du programme, qui arrive déjà complètement monté, et où la DFC se contente d'ajouter de la couleur locale.

Note sur le contenu : utilisation des plans de cours de l'enseignement régulier

L'enquête de Bérubé et Beaudet note un autre phénomène qui nous a semblé avoir un impact pertinent à noter sur le contenu des programmes d'AEC, soit l'utilisation, pas toujours autorisée, des plans de cours des professeurs de l'enseignement régulier pour une nouvelle AEC.

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

Généralement, lorsqu'une AEC ouvre ses portes, les professeurs doivent rédiger leur plan de cours, sauf s'il s'agit de la réouverture d'une AEC déjà offerte par le cégep, ou si elle a été achetée, auquel cas les plans de cours sont fournis, au moins pour l'essentiel. Or, il arrive souvent que les enseignantes et les enseignants de la formation continue utilisent, en les adaptant un peu, les plans de cours de leurs collègues de l'enseignement régulier, qui sont tenus de fournir les leurs. Ces plans de cours sont des documents publics.

Si les enseignantes et les enseignants du régulier reconnaissent que leurs plans de cours appartiennent à l'établissement, il n'en reste pas moins qu'ils ont l'impression que leur travail est utilisé sans qu'eux-mêmes n'en tirent des bénéfices. Toutefois, il arrive que cette « collaboration » ait lieu de façon volontaire. En effet, plusieurs enseignantes et plusieurs enseignants sont conscients des conditions de travail précaires liées à l'enseignement en formation continue. De plus, ils ont la volonté d'améliorer la qualité de l'enseignement dans la formation continue.

Autre note sur le contenu : la formation de base

Il est bien connu que les AEC ne contiennent pas d'élément de formation générale (français, anglais, philosophie et éducation physique), notamment en raison de leur mission orientée d'abord vers la satisfaction des besoins du marché de l'emploi et du développement de la main-d'œuvre. Cependant, plusieurs enseignantes et plusieurs enseignants ont déploré, au moment de l'enquête, la tendance des DFC à éliminer aussi les cours fondamentaux, ce qu'on appelle les disciplines contributives, pour remplir des objectifs essentiellement économiques et en suivant une logique à court terme. Pour leur part, les enseignantes et les enseignants qui ont été interrogés croient que l'inclusion de certains de ces cours dans un programme d'AEC peut favoriser la capacité d'apprentissage de l'étudiante ou de l'étudiant.

L'élimination de la formation de base ou de la formation générale des AEC souffre toutefois quelques exceptions. Des cours de français, de mathématiques ou d'anglais *appliqués*, très liés au domaine technique du programme, sont parfois intégrés à un cursus d'AEC. Certains cours sont aussi intégrés afin de satisfaire à certaines exigences d'ordres professionnels. Enfin, certains ont noté une nouvelle pratique au sein des DFC, soit l'implantation de compétences et de cours liés aux communications.

La consultation formelle

Le seul mécanisme consultation formel et obligatoire de la communauté collégiale, y compris du corps enseignant, se met en branle au sein de la Commission des études. Toutes les autres formes de collaboration ou de consultation exposées plus haut pourraient, théoriquement, être éludées ou contournées, bien qu'un programme monté entièrement en vase clos par la DFC serait un

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

exercice hasardeux et, vraisemblablement, voué à l'échec, faute d'expertise. Le rôle de la CE devient donc très important. Toutefois, si dans certains collèges la CE réussit à jouer son rôle adéquatement, l'expérience ailleurs montre des lacunes importantes.

Bérubé et Beaudet affirment, et on peut raisonnablement le penser, que le respect réel du mandat de la CE se modèle sur les différentes approches, collaboratives ou non, décrites plus haut. Au final, les garanties réelles apportées par l'obligation de consulter la CE avant de soumettre un projet au Conseil d'administration seraient tributaires d'une culture institutionnelle et d'une dynamique interne saine.

Dans un certain nombre de collèges, la direction et la DFC démontrent un réel respect du mandat de la CE et de ses membres⁴⁷. Celle-ci devient alors, dans la majorité des cas, le véritable lieu de décision, puisque le CA et l'administration n'iront pratiquement jamais à l'encontre d'une recommandation de la CE. Le respect mutuel et la collaboration de toutes les parties dans la bonne foi sont les fondements d'une telle approche.

L'autre modèle de dynamique au sein de la CE est nettement moins rose. Elle repose sur un certain nombre de pratiques qui ont pour effet d'*accessoiriser* le rôle de la CE, de minimiser son influence et sa capacité d'action. Voici un certain nombre d'usages observés qui contribuent à miner l'efficacité de la CE à l'égard de son mandat.

Certains collèges se contentent tout simplement d'ignorer la CE ou ses recommandations. En effet, certaines DFC ont pris l'habitude de mettre la CE et le CA devant le fait accompli, par exemple en ayant déjà affiché ou publicisé l'offre d'AEC lorsque le projet est déposé. D'autres soumettent au CA les projets, qui sont adoptés sans tenir compte de l'avis de la CE.

En outre, certaines CE se voit imposer un rythme effréné qui rend absolument irréaliste, pour les membres, d'espérer étudier adéquatement les projets. Dans certains cas, c'est le nombre élevé et rapide des projets, alors qu'ailleurs, ce sera le délai entre la réception des documents et la réunion de la CE. Dans ces situations, les membres de la CE, tant ceux provenant de la population étudiante que du corps enseignant, n'ont alors tout simplement pas le temps d'effectuer une lecture attentive et approfondie des documents qui leur sont remis.

Le manque d'expertise est moins directement lié à un comportement de l'administration du collège, mais constitue pas moins une entrave importante à la qualité du travail de la CE, surtout lorsqu'elle se conjugue avec le manque de temps de préparation

⁴⁷ La composition et la taille de la CE varie énormément d'un collège à l'autre. La loi sur les cégeps affirme que la CE doit comprendre le directeur des études (qui préside la commission), des membres du personnel des collèges responsables des programmes (nommés par le CA), des enseignantes ou des enseignants, ainsi que des professionnels non-enseignants (les représentantes et les représentants des deux groupes sont élus par leurs pairs) et, finalement, des étudiantes ou des étudiants, nommées par leur association étudiante.

Chapitre quatrième : les enjeux de la formation continue

Financer l'ensemble des besoins

Nous l'avons vu plus tôt, le financement de la formation continue est assujéti à une enveloppe fermée, ce qui signifie que le montant y est prédéterminé et qu'il n'y a donc aucune souplesse au niveau de l'expression de la demande de formation en dehors de l'allocation fixe. Il y a donc nécessité pour les services de formation continue de développer la formation aux entreprises, ce qui représente une activité de formation de continue capable de s'autofinancer et même de générer des surplus, surplus qui seront utilisés pour d'autres pans de la formation continue. Soulignons également que le financement de l'enveloppe d'Emploi-Québec est en décroissance.

Certains cégeps s'attarderont quant à eux à mettre sur pied des partenariats entre eux de façon à développer une expertise de pointe dans certains domaines très précis de la formation continue, ce qui a incidemment pour effet de limiter l'offre de formation continue que ces cégeps sont en mesure de délivrer à leurs populations locales.

La formule de financement de la formation continue n'est pas la même d'un ordre d'enseignement à l'autre. En effet, l'enveloppe budgétaire est ouverte pour la formation primaire, secondaire au secteur des jeunes, la formation professionnelle à temps plein, la formation collégiale à temps plein menant à l'obtention d'un DEC et la formation universitaire. Cela signifie que le financement s'effectue en fonction de l'effectif. Par contre, la formation collégiale à temps partiel, la formation continue des cégeps et la formation des adultes au secondaire sont financées par des enveloppes fermées. La formation professionnelle à temps partiel ne semble pas être financée du tout.

Il y a donc ici un profond problème d'iniquité. L'iniquité frappe d'abord de plein fouet les adultes ne détenant pas un DES, dont le service est sous-financé au secondaire.. Puis, ce sont tous les adultes désirant obtenir un service de formation continue au collégial à temps partiel qui subiront cette lacune de financement. Pourtant, les études à temps partiel représentent, pour la grande majorité des adultes effectuant un retour aux études, la seule façon flexible d'entreprendre ce retour sans imposer un horaire rigide et trop chargé pour leur mode de vie.

Le financement insuffisant de la formation continue au secondaire et au collégial crée un important problème, soit la diversité de l'offre de formation aux adultes. Très peu de souplesse est en effet accordée aux établissements afin de développer une offre de service respectable, ce qui a pour impact de réduire l'accessibilité à la formation continue.

Le Conseil supérieur de l'éducation a interrogé les commissions scolaires et certaines ont souligné que le mode actuel de financement a des effets négatifs sur l'offre de certains services de

formation générale, à commencer par l'alphabétisation. Ces services seraient négligés par les établissements puisqu'ils sont « moins payants à organiser ». ⁴⁸

Les lacunes d'accessibilité inhérentes au mode de financement sont importantes. Pour ce qui est de la formation professionnelle à temps partiel, qui ne bénéficie d'aucun financement, et de la formation générale à temps partiel au collégial, l'offre est inexistante, quasi inexistante ou très limitée. Cette situation détonne avec la réalité universitaire, qui déploie une offre de formation continue à temps partiel importante pour les adultes.

L'offre de formation des établissements secondaires et des cégeps est faible par rapport à l'expression de la demande. D'une part, la dynamique est presque exclusivement adaptée à la formation initiale, soit au cheminement des jeunes étudiantes et des jeunes étudiants, qui représentent une réalité bien différente de celle des adultes. D'autre part, comme le souligne le Comité d'experts sur le financement de la formation continue, « le financement porte plutôt sur la réponse des adultes à l'offre que sur les moyens permettant de susciter la demande. » ⁴⁹ Pourtant, et nous le verrons dans la prochaine section, il faut aller au-devant de la réponse des adultes à une offre de formation limitée.

Or donc, au collégial, l'enveloppe régionale est fermée et très limitée, l'enveloppe d'Emploi-Québec est en décroissance et, de surcroît, l'enveloppe des priorités ministérielles ne laisse pas place à un développement large de programmes, comme indiquent les trois critères d'éligibilité à cette enveloppe tels qu'édictés à l'annexe budgétaire C002 :

« 1- le besoin de formation découle d'une entente spécifique conclue pour une période déterminée entre le MELS et un autre ministère ou organisme. La réponse au besoin de formation fait l'objet d'une planification nationale qui délimite la clientèle admissible et l'ampleur de la participation du MELS au financement de l'activité;

2- le besoin de formation ne peut être satisfait que par un nombre limité d'établissements et est considéré d'importance nationale compte tenu d'une politique ou orientation gouvernementale ou d'une réglementation en vigueur ou à venir;

3- le besoin de formation est identifié au niveau supra régional et ne peut être satisfait que par un nombre limité d'établissements. »

De la bouche même du MELS, le problème de financement de la formation continue nuit au

⁴⁸ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité*, MELS, Québec, 2006, p.42

⁴⁹ COMITÉ D'EXPERTS SUR LE FINANCEMENT DE LA FORMATION CONTINUE. *Rapport du comité d'experts sur le financement de la formation continue*, Ministère de l'Éducation, Québec, 2004, p.34

développement de cette dernière : « une enveloppe fermée de financement ne peut pas prendre en compte l'évolution des besoins des étudiantes et des étudiants comme c'est le cas à la formation régulière et limite les capacités. »⁵⁰

Le Conseil supérieur de l'éducation, dans son document de 2006 sur l'expression de la demande de la formation aux adultes, entreprend une réflexion à savoir si le droit à la gratuité des services d'éducation actuellement consenti aux étudiants dits jeunes jusqu'au collégial inclusivement devrait s'étendre jusqu'aux adultes. Dans le cadre d'une nécessité de susciter l'expression de la demande et avec en trame de fond la « perspective d'avenir afin que la société et un plus grand nombre d'adultes puissent tirer profit de l'éducation et de la formation continue dans le contexte de la société du savoir. »⁵¹, le Conseil arrive à la conclusion que le choix social d'accessibilité au plus grand nombre au système d'éducation, non seulement pour les jeunes étudiantes et les jeunes étudiants, mais pour tous, est hautement préférable. La FECQ souscrit entièrement à cette analyse. Le CSE y va subséquemment d'une recommandation que la FECQ trouve très intéressante :

« Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de consentir des enveloppes budgétaires ouvertes pour la formation générale au secondaire et la formation continue, à temps plein et à temps partiel, au collégial à des fins de qualification. Le Conseil recommande aussi d'assurer l'accessibilité de la formation professionnelle à temps partiel au secondaire. »⁵²

Cette recommandation reprenant l'essentiel des problématiques de financement soulevées dans cette recherche, la FECQ en reprendra l'essence.

Recommandation 1

Que le MELS consente des enveloppes budgétaires ouvertes pour la formation générale des adultes au secondaire, pour la formation continue, à temps plein comme à temps partiel au collégial de même que pour la formation professionnelle à temps partiel.

Accroître la participation des adultes

⁵⁰ MELS. *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Gouvernement du Québec, Québec, 2002, p.8

⁵¹ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité*, MELS, Québec, 2006, p.26

⁵² *ibid*, p.53

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

Si la FECQ vient d'émettre une recommandation quant au financement de la formation continue, c'est dans un objectif plus grand qu'est celui d'accroître la participation des adultes aux services de formation continue. Il ne faut donc pas se satisfaire de la demande actuelle, il faut la susciter. Il s'agit ici de permettre aux besoins de formation de s'exprimer dans toute leur diversité, et surtout que les établissements puissent adéquatement répondre à cette demande.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), la participation des adultes à des activités structurées de formation est de 31,5 %, alors que plus de 80 % des adultes québécois reconnaissent l'important de l'éducation tout au long de la vie ⁵³. Cet écart considérable démontre qu'il y a beaucoup plus d'adultes sensibilisés qu'il y en a qui entreprennent des démarches de formation continue. Il y a donc tout un bassin que le Québec n'est pas capable pour l'instant de faire participer à des activités de formation.

Toujours selon le CSE, 61,2 % des personnes ayant un revenu inférieur à 20 000 \$ ont affirmé en 2006 qu'ils n'avaient pas l'intention de participer à une activité de formation dans la prochaine année. La moyenne de cette réponse négative, toutes classes de revenus confondus, est de 51 %. Dans le 61,2 % des personnes ayant rejeté cette possibilité nous retrouvons 85,1 % de tous les adultes québécois n'ayant pas obtenu un DES ⁵⁴. Cette statistique est terrifiante, considérant qu'il est impératif pour la société québécoise de tout faire ce qui est possible afin de parfaire la formation initiale des adultes peu éduqués. Il s'agit à la fois d'une obligation qui incombe à l'État et d'un défi de taille, en cette ère d'économie du savoir et bouleversement constant des connaissances.

Une autre enquête, en date de 2003 et de CROP celle-là, apporte des données tout aussi troublantes : alors que 38 % de leurs répondants n'ont jamais participé à une activité de formation continue, cette proportion explose à 88 % pour les adultes n'ayant pas complété leurs études primaires ⁵⁵. Parmi les personnes sondées ayant mentionné l'intention de participation à une activité de formation continue dans la prochaine année (31 %), 54 % ont une scolarité de 16 ans ou plus et 43 % ont un revenu supérieur à 60 000 \$. L'autre côté de la médaille est moins doré : parmi les 27 % de répondants ayant affirmé n'en avoir assurément pas l'intention, 64 % ont une scolarité entre 0 et 7 ans et 48 % ont un revenu inférieur à 20 000 \$. ⁵⁶

Le son de cloche est le même du côté d'une enquête menée en 2003 par Statistique Canada. Plus de la moitié des travailleurs possédant un grade universitaire ont participé à des activités de formation continue en lien avec l'emploi en 2002. Ce taux est de 38 % pour les travailleurs titulaires d'un certificat ou d'un diplôme d'un cégep ou école de métiers. Pour les travailleurs ne détenant qu'un DES ou moins, seulement 18 % ont affirmé avoir participé à une telle activité de formation. Finalement, la hausse du degré de participation à des activités de formation continue

⁵³ *ibid*, p. 2

⁵⁴ *idem*

⁵⁵ *idem*

⁵⁶ *ibid*, p.3

entre 1997 et 2002 était en grande partie attribuable à la hausse de participation des travailleurs plus scolarisés.⁵⁷

Si l'on se compare aux pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), on observe qu'au niveau de la fréquentation des activités de formation continue en fonction de l'âge, le Canada se compare très bien aux autres pays. La participation des adultes aux activités de formation est relativement stable pour un adulte jusqu'à la mi-cinquantaine. Une diminution importante est toutefois observée chez les personnes de 55 ans et plus.⁵⁸

Il y a cependant une tendance historique selon laquelle les adultes québécois participent moins qu'ailleurs aux activités de formation continue. En date de 1997, année pour laquelle les dernières données sont disponibles, la participation au Québec à de la formation continue pour des raisons professionnelles était de 7 % inférieure au taux canadien et de 15 % inférieure à la moyenne de l'OCDE.⁵⁹

Il y a donc une tendance chez les travailleurs peu scolarisés, occupant des emplois à bas revenu et plus âgés à beaucoup moins entreprendre d'activités de formation continue. C'est un important problème. Il s'agit là probablement des meilleures raisons pour lesquelles il faut aller au-delà de la simple réponse à la demande de formation continue explicitement exprimée. Il faut élargir, il faut innover afin de ramener dans le système d'éducation davantage d'adultes, surtout les trois catégories nommées ci-haut.

Il faudrait d'abord faire de l'éducation tout au long de la vie et de la formation continue un véritable droit. Il faut reconnaître ce droit, qui n'en est pas un pour l'instant, et le valoriser. Une promotion d'un tel droit serait un premier geste qui annoncerait un véritable intérêt de la part du gouvernement de travailler pour améliorer la participation de la population à la formation continue. On ne peut pas non plus ignorer le levier que ce geste représenterait afin de susciter un intérêt, renouvelé dans certains cas, pour la formation continue. Cette reconnaissance serait l'assise d'une série de mesures orientées vers la promotion de l'intérêt de de l'utilité de l'apprentissage.

La mesure phare de l'élargissement de la participation à la formation continue est inévitablement la diversification de l'offre de formation. Selon le CSE, dans le quart seulement des établissements d'enseignement visités le personnel estime que des actions concrètes ont été entreprises afin de faire émerger la demande de formation continue. Certains établissements ont même de la difficulté à répondre aux demandes qui leur ont été formulées.⁶⁰

⁵⁷ *ibid*, p.8

⁵⁸ *ibid*, p.9

⁵⁹ COMITÉ D'EXPERTS SUR LE FINANCEMENT DE LA FORMATION CONTINUE. *Rapport du comité d'experts sur le financement de la formation continue*, Ministère de l'Éducation, Québec, 2004, p.48

⁶⁰ *ibid*, p.32

Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives

Voici un tableau comparant, en date de 2003, la participation à des activités de formation continue des adultes des différentes provinces du Canada en fonction des types de formation. Notons que la formation structurée inclut la formation dispensée dans un établissement d'enseignement alors que la formation en cours d'emploi est celle rémunérée et dispensée pendant les heures de travail.

Tableau 1 : Proportion de la participation des adultes selon le type de formation et la province

	Structurée	En cours d'emploi
Atlantique	33	28
Québec	36	18
Ontario	40	35
Prairies	37	35
Colombie-Britannique	30	32
Canada	37	30

Source : COMITÉ D'EXPERTS SUR LE FINANCEMENT DE LA FORMATION CONTINUE.
Rapport du comité d'experts sur le financement de la formation continue, Ministère de
l'Éducation, Québec, 2004, p.78

Ce tableau illustre que le Québec est dans la moyenne canadienne pour la formation structurée, mais en profond retard en terme de formation en cours d'emploi. L'Ontario et les provinces des Prairies ont même le double du pourcentage québécois de participation. Il semble que le Québec mette l'accent sur la formation structurée, mais la situation mériterait que davantage d'efforts soient consentis à la formation en cours d'emploi. Cette problématique sera traitée davantage dans la sous-section traitant de la Loi du 1 %.

Plusieurs pays ont stimulé l'offre et la demande de formation continue par une sorte de décentralisation des responsabilités et pas la mise en place de partenariats. La planification du développement est donc régionalisée. À notre sens, cette avenue ne sera pas possible tant que l'enveloppe de la formation continue au collégial demeurera fermée.

Le Comité d'experts croit qu'il faudra, pour susciter la demande de participation des adultes aux activités de formation continue, une plus grande mise en commun des efforts de tous les intervenants, soit l'État, les employeurs, les syndicats et les groupes communautaires. Plus important encore, il faut surtout mieux adapter les contextes d'apprentissage à la réalité des adultes en formation continue.

Les trois groupes cibles identifiés plus tôt sont ceux sur lesquels il faut rapidement agir : les travailleurs de plus de 55 ans, mais surtout les travailleurs à bas revenus (moins de 20 000 \$) et les travailleurs n'ayant pas obtenu leur DES.

Recommandation 2

Que le MELS et les établissements d'enseignement intensifient leurs efforts afin d'accroître la participation des adultes à la formation continue et ciblent comme prioritaire que les travailleurs à bas revenus et n'ayant pas complété leurs études secondaires y participent.

La loi du 1 %

La Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'oeuvre, affectueusement surnommée Loi du 1 %, date de 1995. À l'époque, toutes les entreprises dont la masse salariale se situait à plus de 250 000 \$ devaient contribuer à la formation de leurs employés à hauteur de 1 % de cette masse salariale. Depuis 2004, le seuil de masse salariale a été augmenté à 1 M\$, ce qui a pour effet de soustraire plusieurs entreprises à l'application de cette loi. En effet, cette modification pour la moins importante fait en sorte que bon nombre d'entreprises sont maintenant exemptées de cette mesure. Bien entendu, cela n'a certainement pas pour effet d'améliorer la lacune importante qui a été observée en 2003 quant à la formation en cours d'emploi. C'est plutôt le contraire.

Globalement, le constat à tirer de la Loi du 1 % est positif. Cette loi aura permis d'augmenter les efforts des employeurs quant à la formation de leurs employés. La modification du seuil de masse salariale a cependant eu un effet important. Alors qu'en 2000, lorsque ce plancher était à 250 000 \$, les employeurs assujettis à la Loi du 1 % avaient déclaré 1,166 milliard de dollars en dépenses de formation ⁶¹, cet investissement a chuté d'environ le tiers depuis 2000, se situant en 2008 à 824 millions de dollars. Le tableau ci-dessous représente une synthèse sur quatre ans des données provenant de la déclaration des entreprises quant à leurs activités de formation.

⁶¹ COMITÉ D'EXPERTS SUR LE FINANCEMENT DE LA FORMATION CONTINUE. *Rapport du comité d'experts sur le financement de la formation continue*, Ministère de l'Éducation, Québec, 2004, p.65

Tableau 2 : Données compilées des employeurs assujettis à la Loi du 1 %, 2005-2008

Année	Nombre d'employeurs Masse salariale de plus de 1 M\$	Masse salariale (G\$)	Dépenses de formation déclarées (M\$)	% des dépenses de formation par rapport à la masse salariale	% des employeurs ayant déclaré au moins 1 %	Cotisations au FDRCMO	
						Nombre d'employeurs	Montant (M\$)
2008	11 972	66	824	1,25	88,5	1 379	17,6
2007	12 358	72,7	985	1,35	88,5	1 421	17,8
2006	11 126	65	1 014	1,55	88,7	1 262	14,8
2005	11 621	65,7	909,5	1,4	89	1 288	15,7

Source : EMPLOI-QUÉBEC. *Bilan quantitatif sur la participation des employeurs à la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'oeuvre*, Gouvernement du Québec, Québec, 2010, p.4

Dans son *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, le MELS annonçait qu'une « vaste opération de promotion de la formation continue de la main-d'oeuvre sera réalisée, dès l'année 2002 » et que « les employeurs qui investissent le moins dans ce domaine seront particulièrement visés »⁶². Visiblement, lorsque l'on compare la somme totale investie par les employeurs assujettis en 2000 avec celle de 2008, on constate que cette entreprise a échoué.

Malgré que le nombre d'employeurs assujettis soient parmi l'un des plus élevés des dernières années, le total des dépenses déclarées et la moyenne de ces dépenses par rapport à la masse salariale des entreprises a été à son plus bas niveau en 2008. De plus, 11,5 % des employeurs assujettis ont déclaré moins que le 1 %. Dans de tels cas, l'écart entre le pourcentage déclaré et le seuil de 1 % est versé au Fonds national de formation de la main-d'oeuvre (FNFMO). Les sommes colligées par le FNFMO sont ensuite redistribuées sous forme d'appels de projet. Cette méthode fait donc en sorte qu'il ne sera pas favorisé de redistribuer ces sommes aux employés dont les patrons n'ont pas investi 1 %.

Il faut cependant être prudent avec la moyenne du pourcentage de la masse salariale investie en formation, puisque les entreprises ne sont pas tenues de déclarer les activités de formation au-delà du 1 %, ce qui tendrait à diminuer cette moyenne par rapport au portrait réel. Parmi les secteurs d'activité ayant le moins contribué à la formation de leurs employés, nous retrouvons ex aequo les services relatifs à la construction et le commerce de gros vêtements, chaussures, tissus et mercerie à 0,8 %. En ce qui concerne les secteurs d'activité ayant le plus investi, les services

⁶² MELS. *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Gouvernement du Québec, Québec, 2002, p.14

relatifs à l'agriculture tiennent le haut du pavé avec 4,7 %. Suivent ensuite le commerce de détail des chaussures, vêtements, tissus et filés de même que les mines, tous deux à 3 %.⁶³

Deux lacunes sont donc identifiées. D'abord, il semble injustifié pour la FECQ que le gouvernement ait aussi drastiquement quadruplé le plancher de masse salariale à partir duquel les entreprises sont tenues d'investir dans la formation de leur main-d'oeuvre. Cela prive bon nombre d'employés de petites et moyennes entreprises d'activités de formation en cours d'emploi. Soulignons encore une fois l'importance de la formation continue en cours d'emploi, puisqu'il s'agit souvent de la seule formation que plusieurs employés moins scolarisés auront l'occasion d'entreprendre lors de leur carrière.

Recommandation 3

Que le seuil de la masse salariale à partir duquel les employeurs doivent investir 1 % de cette masse salariale en formation de la main-d'oeuvre en fonction de la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'oeuvre* soit établi à 250 000 \$.

Enfin, il ne nous semble pas logique que les fonds non investis par les employeurs assujettis à la Loi du 1 % soient redistribués à des projets profitant à d'autres employeurs. Il s'agit d'une occasion ratée de faire preuve de persistance et d'insistance afin que tous les employeurs investissent au moins 1 % de leur masse salariale en formation des employés. Emploi-Québec, qui possède des ressources intéressantes, autant financières que professionnelles, pourrait à notre sens se charger d'offrir des activités de formations aux employés de ces employeurs faisant le choix de ne pas investir 1 %. Ces formations auraient également intérêt à tenter de parfaire la formation générale des employés, notamment et surtout au niveau des aptitudes en langue française.

Recommandation 4

Que les sommes non investies pas les employeurs en formation de leurs employés en vertu de la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'oeuvre* soient octroyées à Emploi-Québec afin qu'il dispense des formations diverses en fonction des besoins, en priorisant les formations sur la langue française aux employés de ces mêmes employeurs.

⁶³ EMPLOI-QUÉBEC. *Bilan quantitatif sur la participation des employeurs à la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'oeuvre*, Gouvernement du Québec, Québec, 2010, pp.14 à 18

La formation de base, pilier de la société

Selon le Conseil supérieur de l'éducation, en 1998, la formation continue structurée relative à l'alphabétisation et aux habiletés orales ou écrites en français venait en dernière place des formations données. Alors que trois personnes sur quatre en formation continue étaient formées en vue du travail, seulement une sur sept bénéficiait de formation en français⁶⁴. De plus en plus, la formation continue est exclusivement orientée vers les besoins de main-d'oeuvre. Il s'agit bien entendu d'un rôle important de la formation continue, mais la formation générale, surtout au niveau des aptitudes en français, devrait prendre une place beaucoup plus considérable. Il est indéniable que la formation de base revêt des avantages qui se répercutent sur l'ensemble de la société québécoise.

Ce qui est généralement admis comme formation de base au Québec est l'obtention d'un diplôme de niveau secondaire, c'est-à-dire un DES ou un DEP. Selon l'OCDE, « s'assurer que les adultes ont un minimum de compétences de base est une priorité pour la plupart des pays membres »⁶⁵. Au cours de la dernière décennie, le Québec a fait d'importants dans le domaine de la formation de base des adultes. Nous sommes toutefois encore en retard par rapport à l'Ontario et à la moyenne canadienne en ce qui a trait au taux de la population détenant un DES, et ce, pour toutes les tranches d'âge.

En effet, en 2002, la proportion de la population québécoise de 25 à 64 ans n'ayant pas complété leurs études secondaires s'élevait à 23 %, en comparaison avec 17,4 % pour l'ensemble du Canada, 14,9 % pour l'Ontario et 13 % pour les États-Unis.⁶⁶ Soulignons cependant que dans les autres provinces canadiennes, le secteur professionnel appartient à l'ordre d'enseignement post-secondaire.

Le Comité d'experts sur le financement de la formation continue identifie comme prioritaire d'agir sur les adultes de moins de 30 ans détenant une scolarité entre 0 et 8 ans. En date de 2003, ces adultes étaient du nombre de 94 000 et représentaient environ 10 % de l'ensemble de la population détenant une telle scolarité. L'urgence d'agir est justifiée par le jeune âge de ces individus et par la précarité de leur formation très limitée dans le cadre d'une société du savoir. Le Comité d'experts souligne cependant qu'il est « difficile d'envisager l'inscription de la

⁶⁴ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité*, MELS, Québec, 2006, p.34

⁶⁵ *ibid*, p.56

⁶⁶ COMITÉ D'EXPERTS SUR LE FINANCEMENT DE LA FORMATION CONTINUE. *Rapport du comité d'experts sur le financement de la formation continue*, Ministère de l'Éducation, Québec, 2004, p.10

majorité de cette population dans une démarche conduisant à l'obtention d'un diplôme du secondaire ». Il serait ensuite aussi important d'agir sur les adultes entre 30 et 50 ans détenant une scolarité aussi limitée. En 2003, ils étaient du nombre de 127 000. ⁶⁷ Au total, en date du recensement de 2006, 1 547 870 Québécois et Québécoises ne détenaient pas un diplôme d'ordre secondaire. ⁶⁸

L'éducation des adultes a pour objectif de compléter ce qui n'a pas été acquis en formation initiale. Un rehaussement de la formation de base est souvent nécessaire avant toute autre forme de formation continue dans le cas de travailleurs à très basse scolarité. Dans sa politique gouvernementale en matière d'éducation des adultes et de formation continue, le MELS souligne qu'il faut « convaincre plus d'adultes de parfaire leur formation de base, compte tenu de l'importance quantitative des besoins et du rattrapage qui reste à faire dans ce domaine. »⁶⁹

Le MELS souligne en outre l'importance de réaliser des activités de sensibilisation dans les lieux que fréquentent quotidiennement les adultes peu scolarisés. Sans trop spécifier les lieux visés, le ministère a toutefois l'intention d'aller chercher ces adultes peu scolarisés là où ils se trouvent. Si la montagne ne va pas à toi, va à la montagne, comme dit le proverbe.

Bien entendu, il incombe au Gouvernement du Québec d'assumer les coûts d'acquisition d'une formation dite de base par le plus d'adultes possible. Le problème actuel est au niveau d'être capable de rejoindre ces adultes, de les inciter à entreprendre une démarche de formation en vue de compléter leur formation de base. Ces individus, ils se trouvent un peu partout, dans plusieurs domaines d'emploi. La meilleure façon de d'abord les rejoindre est via leurs employeurs. Ensuite, il s'agit de les sensibiliser. Un de meilleurs outils est souvent l'utilisation du crédit d'impôt. En plus de ne pas payer leur formation, ces adultes entreprendraient une démarche qui leur serait immédiatement rentable au niveau financier.

Il est cependant impératif pour pouvoir intéresser ces adultes peu scolarisés de mettre à leur disposition des horaires de formation souples. Cela implique surtout des formations de soir, qui ne sont globalement pas assez développées en formation continue au Québec.

⁶⁷ *ibid*, p.112

⁶⁸ STATISTIQUE CANADA. « Population âgée de 15 ans et plus selon le plus haut grade, certificat ou diplôme, par province et territoire (Recensement de 2006) », <http://www40.statcan.gc.ca/l02/cst01/educ41b-fra.htm> (page consultée le 3 octobre 2010)

⁶⁹ MELS. *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Gouvernement du Québec, Québec, 2002, p.8

Recommandation 5

Que le MELS rejoigne, via les employeurs, les travailleurs n'ayant pas complété leur formation de niveau secondaire, leur dispense gratuitement leur formation manquante avec des horaires souples, ce qui implique des cours de soir, et offre même un crédit d'impôt remboursable à ces travailleurs pour la durée de la formation.

Commencer par l'alphabétisation

Selon le quotidien *Le Devoir*, un Québécois en âge de travailler sur deux éprouve des difficultés de lecture, ce qui apporte plusieurs questions quant à la prétention du Gouvernement du Québec d'entrer de plain-pied dans une économie du savoir.⁷⁰ Dans ce même article, Maryse Perreault, présidente-directrice-générale de la Fondation pour l'alphabétisation, affirme en effet que 49 % de la population âgée entre 16 et 65 ans a des difficultés de lecture. Ces personnes se divisent en deux groupes : 16 % des Québécois sont analphabètes et 33 % sont des analphabètes fonctionnels. Au niveau du marché du travail, 32 % des analphabètes et 65 % des analphabètes fonctionnels occupent un emploi. Cette situation mène madame Perreault à estimer que ces données « nous indiquent que de 27 % à 30 % des travailleurs dans les entreprises ont besoin d'une formation de base. »⁷¹

Selon Scott Murray, président de DataAngel Policy Research Inc, «à l'échelle internationale, notre niveau moyen de compétences en littératie est plus faible que celui de nombre de nos concurrents et une plus grande proportion de notre population possède des compétences moins importantes en littératie. »⁷² Il ajoute également que le Québec peinera à demeurer économiquement concurrentiel si le niveau de compétences des Québécois n'est pas plus élevé.

Il semble évident que cette responsabilité incombe à l'État. Ainsi, le Gouvernement du Québec devrait embaucher du personnel supplémentaire en enseignement de français de base et appliquer la même solution qui a été suggérée pour la formation de base en général, soit de financer la formation et d'offrir des incitatifs fiscaux pour rehausser la participation.

⁷⁰ THÉRIAULT, Normand. « Un nécessaire rattrapage », *Le Devoir*, 4 septembre 2010 , <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/295541/un-necessaire-rattrapage> (page consultée le 30 septembre 2010)

⁷¹ *idem*

⁷² *idem*

Recommandation 6

Que le MELS embauche du personnel enseignant en français, organise une tournée des employeurs, dispense gratuitement des cours de français avec des horaires souples, ce qui implique des cours de soir, aux travailleurs présentant des difficultés importantes et offre même un crédit d'impôt remboursable à ces travailleurs pour la durée de la formation.

L'indispensable RAC

La Fédération a produit récemment une recherche sur la reconnaissance des acquis (RAC) au collégial, ce qui fait en sorte que cette recherche-ci ne s'y attardera pas. Résumons tout de même ce qu'est la RAC et son importance dans le grand tout que représente que la formation continue.

Je crois qu'il est impossible de trop souligner le contexte dans lequel s'opère la RAC, c'est-à-dire un contexte de changements rapides et continus de la société et incidemment du marché du travail. L'éducation à distance, sur laquelle la Fédération se penchera cette année, contribue en grande partie également à la diversification des lieux et méthodes d'apprentissage. C'est cette diversification qui nous oblige, tel que titré dans la recherche sur la RAC, à décloisonner les différents contextes d'apprentissage. En effet, une compétence apprise dans le cadre d'un emploi (contexte d'apprentissage informel) doit se faire reconnaître dans un établissement d'enseignement afin de raccourcir et ne pas dédoubler le parcours d'un adulte désirant effectuer un retour aux études (contexte d'apprentissage formel).

Sans aucun doute, comme le souligne la recherche de la FECQ, « il faut mettre en place un système des reconnaissances des acquis et compétences visant à diminuer la discrimination par la scolarisation et ainsi favoriser le retour aux études de quiconque ayant obtenu une expérience pertinente dans son milieu de travail et/ou dans son milieu de vie. »⁷³ Ce système RAC aurait des effets bénéfiques pour les nouveaux arrivants en leur permettant de faire reconnaître au Québec les acquis et les compétences acquises dans leurs pays d'origine sans qu'ils n'aient à réapprendre ce qu'ils savent déjà. Dans son ensemble, la société aurait à gagner à mieux intégrer ces nouveaux arrivants au marché du travail. La RAC permet également de réinsérer dans le système d'éducation des adultes sur le marché du travail qui ne l'aurait pas fait autrement.

⁷³ BOUCHER, Julien et HOULE, Guillaume. *Décloisonner les différents contextes d'apprentissage*, FECQ, Montréal, 2010, p.7

Tel que cité dans la recherche de la FECQ sur la RAC, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a déclaré, en 1997, que « l'éducation pour tous, c'est la possibilité pour les individus, quel que soit leur âge, de réaliser leur potentiel individuellement et collectivement. Ce n'est pas seulement un droit, c'est aussi un devoir et une responsabilité à l'égard à la fois des autres et de la société tout entière. »⁷⁴

En ce moment, la RAC s'opère localement, ce qui signifie que chaque cégep développe les expertises qu'il veut bien en terme de RAC et que son développement au Québec, d'un point de vue global, est incohérent, éclaté et aucunement diversifié. L'absence de concertation entre les établissements et le manque de volonté pour développer la RAC dans certains cas nuisent à la façon dont la RAC est développée.

Il y aurait, selon le Conference Board du Canada, un coût relié à l'absence d'un réel système de reconnaissance des acquis et compétences. Si toutes les provinces mettaient en place un réel système de reconnaissance des acquis et compétences, les économies engendrées par l'évitement des dédoublements et les revenus générés de par une plus grande qualification reconnue des individus se chiffraient entre 4,1 et 5,9 G\$ par année. Les 540 000 personnes qui pourraient bénéficier d'un tel système bénéficieraient d'entre 8000 \$ et 12 000 \$ de plus par année de salaire.⁷⁵

Un des enjeux de la RAC est la formation manquante, c'est-à-dire l'écart de formation entre les compétences et acquis visés par le programme et les acquis et compétences reconnus par la RAC. Cet écart, appelé formation manquante, doit donc être dispensé par les cégeps offrant la RAC. Or, il est souvent difficile de financer de telles formations, puisque le nombre d'individus en démarche de RAC nécessitant en même temps la même formation manquante est souvent très faible.

L'offre de formation en matière de reconnaissance des acquis et compétences ne doit cependant pas souffrir de telles contraintes de financement, La formation manquante n'est financée par le MELS qu'à hauteur de 50 %, ce qui explique que le manque d'un volume suffisant d'individus puisse rendre fortement déficitaires de dispenser de la formation manquante, surtout dans les régions éloignées qui tendent à se dévitaliser.

Un autre problème de la reconnaissance des acquis et compétences est la grande difficulté, pour les étudiants terminant un DEC technique et entreprenant un baccalauréat dans le même domaine, de se faire reconnaître les acquis et compétences de la troisième année de leur DEC. Ce ne sont en effet pas toutes les universités qui sont enclines à faire ce genre de reconnaissance, ce qui alourdit le parcours scolaire de ces étudiants qui ont une amère impression de déjà-vu lors de leur début de baccalauréat.

⁷⁴ *idem*

⁷⁵ *ibid*, p.8

La place du privé dans le développement de la formation continue

Les services de formation continue des cégeps offrent également de la formation sur mesure pour les entreprises en faisant la demande. C'est souvent ce secteur de la formation continue qui permet, par son aspect assurément lucratif, de pallier au manque de financement gouvernemental et de supporter les coûts des autres services offerts par les cégeps en matière de formation continue.

Une des façons de subventionner une formation exclusive par une entreprise est en fournissant le matériel requis pour la formation. Il va sans dire que cette situation est précurseur de problèmes importants au niveau de la versatilité des individus formés. Habitué à utiliser un type spécifique de matériel, ils sont incidemment condamnés à être compétents que pour l'entreprise précise ayant financé la formation.

Les enseignants peuvent également provenir de l'entreprise ayant subventionné la formation. Il va sans dire que, dans de tels cas, la formation est profondément orientée vers les pratiques particulières et la culture de l'entreprise en question, au détriment d'autres pratiques toutes aussi pertinentes ayant cours dans l'industrie. Le problème de polyvalence est donc le même.

La recherche de la FECQ sur le privé dans la formation continue cite le cas de l'entreprise de jeux vidéos Ubisoft pour illustrer un projet controversé entre une entreprise privée et un cégep public. Cette entente est intervenue avec le Cégep de Matane. C'est via le groupe Collegia, consortium de formation continue du Cégep de Matane et du Cégep de Gaspésie-Les-Iles-de-la-Madelaine, que la formation a été dispensée. Le groupe Collegia a donc été mandaté par Ubisoft pour mettre sur pied trois AEC visant l'acquisition de connaissances spécialisées dans le domaine des jeux vidéos. Une AEC était celle de *Modélisation 3D*, la seconde était *Conception de jeux* et la dernière était *Animation 3D*.⁷⁶ Le développement de ces AEC a pris racine dans la formation technique dispensée par le cégep de Matane en intégration multimédia.

La particularité de ce cas est que l'entreprise Ubisoft a dispensé la formation mise sur pied par le groupe Collegia dans son nouveau centre de formation situé à Montréal. Ce centre de formation centralise également d'autres formations commandées par Ubisoft à certaines universités. Cette situation est une négation importante de la nécessité d'aider les cégeps en difficulté par leur éloignement géographique à se revitaliser.

Pourquoi Ubisoft n'a-t-il pas dispensé sa formation au Cégep de Matane? Pourquoi Ubisoft a-t-il construit un centre de formation propre plutôt que d'utiliser les établissements collégiaux déjà existants? La réponse à ces questions est probablement parce qu'Ubisoft concentre ses activités à

⁷⁶ VIAU, Laurent. *La nébuleuse du privé dans la formation continue*, Montréal, FECQ, 2006, p.10

Montréal, qui devient une plaque tournante de l'industrie du jeu vidéo. Le document de la FECQ, *La nébuleuse du privé dans la formation continue*, cite également d'autres exemples de la place du privé dans la formation continue.

La FECQ ne croit pas que la formation en entreprise doive être réprimée, d'abord parce que, pour l'instant, elle permet aux cégeps de financer d'autres pans de leur formation continue et ainsi de combler les lacunes du financement gouvernemental, et ensuite parce que l'utilisation des installations déjà existantes des cégeps favorise la plus grande participation des adultes en cours d'emploi à la formation continue. Les cégeps assument donc indirectement un rôle de facilitateur de formation continue pour bon nombre d'adultes. En effet, s'il n'y avait pas cette possibilité d'utiliser les installations déjà existantes, les entreprises investiraient probablement beaucoup moins en formation de leurs employés, ne voulant pas délier les cordons de leur bourse pour des sommes trop substantielles.

Il est cependant déplorable que les entreprises préfèrent de courtes formations à des formations plus longues, mais explorant davantage les différentes pratiques, méthodes de travail et la diversité d'équipements. Il y a fort à parier que c'est également par corporatisme que ces entreprises n'enseignent que leurs façons de faire. Il serait fort fâcheux pour une entreprise de former ses employés à être compétents de façon spécifique pour les méthodes de travail de ses compétiteurs. Après tout, ce sont les entreprises qui financent la formation de leurs employés. Conséquemment, la FECQ ne croit pas pertinent, jusqu'à un règlement du problème de financement gouvernemental de la formation continue, de tenter de limiter la formation en entreprises.

L'AEC, perspective à court terme

Un problème majeur de l'établissement d'AEC est son opposition avec le DEC technique. Le DEC, de par sa formation plus large et la présence de la formation générale (français, anglais, philosophie et éducation physique), offre souvent des salaires plus importants que l'AEC. Cette situation n'est cependant pas aussi problématique que celle de l'avancement professionnel, où une AEC bloquera presque toute possibilité d'avancée.

En processus de formation continue, les cégeps offrent souvent presque exclusivement l'AEC aux adultes désirant entreprendre une telle démarche. On peut comprendre la situation, puisque l'impératif de formation joue beaucoup dans la balance, surtout dans les cas de réorientation de carrière. En effet, les AEC sont en moyenne d'une durée d'un an, et les plus courtes peuvent même durer 6 mois. À l'inverse d'un DEC technique, qui dure trois ans. Il s'agit du principal obstacle au choix du DEC par les adultes en formation continue.

Dans le cas d'adultes en formation continue pour des fins de spécialisations d'un emploi déjà occupé ou dans d'autres cas applicables, il y aurait possibilité de favoriser le DEC au profit de

l'AEC via la reconnaissance des acquis et compétences en raccourcissant la durée du DEC en ne dispensant pas la formation sur des compétences déjà acquises.

Globalement, on peut se questionner sur l'impact réduit pour la société de formations à court terme telles l'AEC. Emploi-Québec favorise l'obtention d'AEC plutôt que de DEC auprès d'individus en réorientation de carrière. Advenant un changement structurel de l'économie, le détenteur d'un AEC, par l'aspect beaucoup plus spécialisé et moins global, se trouvera fortement désavantagé vis-à-vis le détenteur d'un DEC. L'emploi de détenteurs d'AEC est en effet beaucoup plus précaire.

Il faudrait d'abord offrir systématiquement le DEC à toute personne effectuant une démarche de formation continue. Mais il ne suffit pas de l'offrir, il faut aussi le valoriser, vanter ses avantages à moyen et à long terme. L'absence d'emploi pendant les deux années que dure de plus un DEC en comparaison avec une AEC moyenne doit cependant être compensée par l'État. Il s'agirait de la mesure incitative probablement la plus forte qui, conjointement avec la valorisation des avantages futurs, permettrait d'offrir des perspectives d'emploi beaucoup plus intéressantes à des adultes en formation continue s'orientant vers le DEC plutôt que l'AEC.

Recommandation 7

Que le MELS instaure un crédit d'impôt remboursable aux adultes en formation continue optant pour le DEC plutôt que l'AEC pour toute la durée de leurs études.

Recommandation 8

Que les services de formation continue des cégeps présentent à tous les adultes en démarche de formation continue les avantages à moyen et à long terme du DEC vis-à-vis de l'AEC.

Annexe I – Les enveloppes régionales

Région	Établissement de formation	Reconduction des alloc. 2000-2001 Indexées des paramètres 2001-2002
(01) Bas Saint-Laurent	La Pocatière excluant Montmagny Matane Rimouski Rimouski /Institut maritime du Québec Rivière-du-Loup Gaspésie et des Îles	1 874 127
(11) Gaspésie et des Îles		
(02) Saguenay/Lac Saint-Jean	Alma Chicoutimi Jonquière excluant Charlevoix Saint-Félicien	1 669 663
(03) Québec	Champlain/Saint-Lawrence François-Xavier-Garneau Jonquière/Charlevoix Limouliou Sainte-Foy	2 535 553
(12) Chaudière-Appalaches	La Pocatière/Montmagny Beauce-Appalaches Lévis-Lauzon Région de l'amiante	1 463 462
(04) Mauricie/Bois-Francs	Drummondville Shawinigan Trois-Rivières Victoriaville	2 098 566
(05) Estrie	Champlain/Lennoxville Sherbrooke	819 742
(06) Montréal métropolitain	Ahuntsic André-Laurendeau Bols-de-Boulogne Dawson Gérald-Godin John Abbott Maisonneuve Marie-Victorin Rosemont Saint-Laurent Vanier Vieux Montréal	9 756 622
(07) Outaouais	Héritage Outaouais	945 193
(08) Abitibi-Témiscamingue	Abitibi-Témiscamingue	575 681
(09) Côte-Nord	Baie-Comeau Sept-Îles	689 489
(13) Laval	Montmorency	
(14) Lanaudière	Régional Lanaudière	
(15) Laurentides	Lionel-Groulx Saint-Jérôme	2 871 570
(16) Montérégie	Champlain/Saint-Lambert-Longueuil Édouard-Montpetit Granby-Haute-Yamaska Saint-Hyacinthe Saint-Jean-sur-Richelieu Sorel-Tracy Valleyfield	3 362 152
Total :		28 661 820

Source : Annexe C002v.4, p.5.

Disponible dans : *Régime budgétaire et financier des cégeps*, consultable en ligne (version actuelle et versions précédentes) : <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/reg-pub.asp>

Annexe II : Enveloppes budgétaires de formation continue consenties aux Tables régionales interordres

Région administrative	Formation conduisant à une sanction d'études (1)	Formation technique à temps partiel ne conduisant pas à une sanction d'études (2)
Bas-Saint-Laurent	336 481 \$	57 392 \$
Saguenay – Lac-Saint-Jean	371 199 \$	70 824 \$
Capitale-Nationale	621 677 \$	188 680 \$
Mauricie	247 849 \$	67 287 \$
Estrie	262 164 \$	87 271 \$
Montréal	2 355 569 \$	714 808 \$
Outaouais	255 905 \$	112 155 \$
Abitibi-Témiscamingue	150 479 \$	44 863 \$
Côte-Nord	116 085 \$	26 646 \$
Nord-du-Québec	87 198 \$	17 167 \$
Gaspésie – Îles-de-la-Madeleine	118 659 \$	29 337 \$
Chaudière-Appalaches	322 573 \$	110 138 \$
Laval	279 283 \$	130 608 \$
Lanaudière	264 680 \$	124 557 \$
Laurentides	329 907 \$	143 415 \$
Montérégie	911 919 \$	393 937 \$
Centre-du-Québec	233 040 \$	67 938 \$
Total (3)	7 264 667 \$	2 387 023 \$

Source : Annexe C016v.3, p.5.

Disponible dans : *Régime budgétaire et financier des cégeps*, consultable en ligne (version actuelle et versions précédentes) : <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/reg-pub.asp>

Annexe 3 : Effectifs de la formation continue au collégial

	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Éducation préscolaire (maternelle 4 ans)	16 295	15 908	15 174	14 601	15 778
Éducation préscolaire (maternelle 5 ans)	95 303	91 513	89 223	87 297	84 624
Primaire (secteur des jeunes)	559 279	566 372	573 102	575 862	574 274
Secondaire (secteur des jeunes)	479 740	469 250	456 148	447 937	446 491
Primaire et secondaire (secteur des adultes*)	218 193	214 701	219 268	222 714	238 072
Collégial**	230 725	228 737	219 231	213 444	206 402
Enseignement ordinaire	176 586	174 485	171 074	166 990	164 760
Formation continue	54 139	54 252	47 557	46 454	41 642
Universitaire***	227 009	226 744	232 022	233 554	239 094
Premier cycle	183 355	183 193	187 059	187 518	189 450
Deuxième cycle	34 326	34 625	36 194	37 275	40 808
Troisième cycle	9 328	8 926	8 769	8 761	8 836
Total	1 826 544	1 813 225	1 804 168	1 795 409	1 804 735

	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Éducation préscolaire (maternelle 4 ans)	15 240	14 700	14 996	14 808	14 640
Éducation préscolaire (maternelle 5 ans)	80 967	76 832	74 801	74 123	73 970
Primaire (secteur des jeunes)	564 559	549 073	529 860	510 340	492 631
Secondaire (secteur des jeunes)	455 467	467 594	480 319	489 054	492 217
Primaire et secondaire (secteur des adultes*)	247 766	255 155	258 837	257 428	260 992
Collégial**	200 814	195 850	193 523	189 350	191 410
Enseignement ordinaire	163 108	161 005	159 991	159 360	162 300
Formation continue	37 706	34 845	33 532	29 990	29 110
Universitaire***	249 177	258 325	261 677	264 243	265 086
Premier cycle	195 132	201 130	202 071	203 312	203 209
Deuxième cycle	44 592	46 735	48 197	48 741	49 218
Troisième cycle	9 453	10 460	11 409	12 190	12 659
Total	1 813 990	1 817 529	1 814 013	1 799 346	1 790 946

Source : MELS. *Statistiques de l'éducation*, Gouvernement du Québec, Québec, 2008, pp.41-42

Annexe 4 : Liste alphabétique des acronymes

ACCQ	Association des cadres de collège du Québec
AEC	Attestation d'études collégiales
AST	Analyse de situation de travail
CCTT	Centre collégial de transfert technologique
CA	Conseil d'administration
CE	Commission des études
CEC	Certificat d'études collégiales
CEFA	Commission d'étude sur la formation des adultes (Commission Jean)
CNPEPT	Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques
CSN	Confédération des syndicats nationaux
DE	Direction des études
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DFC	Direction de la formation continue
DPEC	Diplôme de perfectionnement à l'enseignement collégial
DSET	Diplôme de spécialisation d'études techniques.
EQ	Emploi-Québec
FABES	Mode de calcul du budget de fonctionnement des cégeps, basé sur les types de dépenses reconnues par le MELS pour le cégep : Fixes, Activités pédagogiques, Bâtiments, Enseignants, Spécifiques.
FC	Formation continue
FECQ	Fédération étudiante collégiale du Québec
FNEEQ-CSN	Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (CSN)
FNFMO	Fond national de formation de la main-d'oeuvre
ICEA	Institut de coopération pour l'éducation des adultes
LRQ	Lois refondues du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec)
MESS	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (Québec)
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec (ancêtre du MELS)
OCDE	Organisation sur la coopération et le développement international
PGÉAFC	Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue
RREC	Règlement sur le régime des études collégiales
RRPC	Règlement sur le régime pédagogique du collégial (ancêtre du RREC)
SFPTFC	Secteur de la formation professionnelle et technique et de la FC
TIC	Technologies de l'information et des communications
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQÀM	Université du Québec à Montréal

Synthèse des recommandations

Recommandation 1

Que le MELS consente des enveloppes budgétaires ouvertes pour la formation générale des adultes au secondaire, pour la formation continue, à temps plein comme à temps partiel au collégial de même que pour la formation professionnelle à temps partiel.

Recommandation 2

Que le MELS et les établissements d'enseignement intensifient leurs efforts afin d'accroître la participation des adultes à la formation continue et ciblent comme prioritaire que les travailleurs à bas revenus et n'ayant pas complété leurs études secondaires y participent.

Recommandation 3

Que le seuil de la masse salariale à partir duquel les employeurs doivent investir 1 % de cette masse salariale en formation de la main-d'oeuvre en fonction de la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'oeuvre* soit établi à 250 000 \$.

Recommandation 4

Que les sommes non investies par les employeurs en formation de leurs employés en vertu de la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'oeuvre* soient octroyées à Emploi-Québec afin qu'il dispense des formations diverses en fonction des besoins, en priorisant les formations sur la langue française aux employés de ces mêmes employeurs.

Recommandation 5

Que le MELS rejoigne, via les employeurs, les travailleurs n'ayant pas complété leur formation de niveau secondaire, leur dispense gratuitement leur formation manquante avec des horaires souples, ce qui implique des cours de soir, et offre même un crédit d'impôt remboursable à ces travailleurs pour la durée de la formation.

Recommandation 6

Que le MELS embauche du personnel enseignant en français, organise une tournée des employeurs, dispense gratuitement des cours de français avec des horaires souples, ce qui implique des cours de soir, aux travailleurs présentant des difficultés importantes et offre même un crédit d'impôt remboursable à ces travailleurs pour la durée de la formation.

Recommandation 7

Que le MELS instaure un crédit d'impôt remboursable aux adultes en formation continue optant pour le DEC plutôt que l'AEC pour toute la durée de leurs études.

Recommandation 8

Que les services de formation continue des cégeps présentent à tous les adultes en démarche de formation continue les avantages à moyen et à long terme du DEC vis-à-vis de l'AEC.

Bibliographie

A. Imprimés

ASSEMBLÉE NATIONALE. *Journal des débats de l'Assemblée Nationale*, no 48, Commission permanente de l'éducation, consultations sur le projet de loi 82, jeudi 13 mai 1998.

BÉRUBÉ, Colette et BEAUDET, Gaétan. *La formation continue dans les cégeps depuis 1990 : individus et entreprises dans la relation formation – emploi*, UQÀM (Service aux collectivités), Montréal, 2005, 328 p.

BHÉRER-SIMARD, Benoît. *Avis sur le privé dans la formation continue*, Montréal, FECQ, 2007, 5 p.

BOUCHER, Julien et HOULE, Guillaume. *Décloisonner les différents contextes d'apprentissage*, FECQ, Montréal, 2010, 51 pages.

CHABOT, Mélanie. *L'éducation des adultes au Québec (1930-1980)*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 2002, 92 p.

COMITÉ D'EXPERTS SUR LE FINANCEMENT DE LA FORMATION CONTINUE. *Rapport du comité d'experts sur le financement de la formation continue*, Ministère de l'Éducation, Québec, 2004 157 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité*, MELS, Québec, 2006, 74 p.

CORMIER, Mélanie et NADEAU, Madeleine. « Et que la formation continue... » dans Lucie Héon, Denis Savard et Thérèse Hamel, *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise*, Lévis, Les Presses de l'Université Laval, 2006 pp. 235 à 249

CORNELLIER, Manon. « L'entente sur la main-d'œuvre ne finira pas sur une tablette », *Le Devoir*, p.A4, 10 juillet 1997

EMPLOI-QUÉBEC. *Bilan quantitatif sur la participation des employeurs à la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'oeuvre*, Gouvernement du Québec, Québec, 2010, 19 p.

MELS. *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Gouvernement du Québec, Québec, 2002, 40 p.

MELS. *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Gouvernement du Québec, Québec, 2002, 43 p.

MELS. *Statistiques de l'éducation*, Gouvernement du Québec, Québec, 2008, 268 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *La formation professionnelle au secondaire : plan d'action*, Gouvernement du Québec, Québec, 1986, 33 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Un projet d'éducation permanente, Énoncé de politique et plan d'action*, Gouvernement du Québec, Québec, 1984.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, Gouvernement du Québec, Québec, 1993, 39 p.

RESSOURCES HUMAINES ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CANADA
Accord Canada-Québec sur la formation en établissement, Gouvernement du Canada, Ottawa, 1987.

RESSOURCES HUMAINES ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CANADA.
Accords Canada-Québec sur la formation professionnelle des adultes et sur la formation des apprentis, Gouvernement du Canada, Ottawa, 1967.

RESSOURCES HUMAINES ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CANADA.
Accords Canada-Québec sur une nouvelle formule de financement du programme de formation de la main-d'œuvre du Canada, Gouvernement du Canada, Ottawa, 1974.

RESSOURCES HUMAINES ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CANADA,
Entente Canada-Québec de mise en œuvre relative au marché du travail, Gouvernement du Canada, Ottawa, 1997.

RESSOURCES HUMAINES ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CANADA. *La sécurité sociale dans le Canada de demain : document de travail*, Gouvernement du Canada, Ottawa, 1994, 102 p.

RESSOURCES HUMAINES ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CANADA. *Le savoir, clé de notre avenir : le perfectionnement des compétences au Canada*, Gouvernement du Canada, Ottawa, 2002, 56 p.

VIAU, Laurent. *La nébuleuse du privé dans la formation continue*, Montréal, FECQ, 2006, 13 pages.

YAKABUSKI, Konrad. « Gestion de certains services d'emploi aux provinces : Harel rejette l'« offre de sous-traitance » d'Axworthy », *Le Devoir*, p. A4, 5 août 1995.

B. Internet

MELS. *Régime budgétaire et financier des cégeps*, <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/reg-pub.asp> (page consultée le 25 septembre 2010)

STATISTIQUE CANADA. « Population âgée de 15 ans et plus selon le plus haut grade, certificat ou diplôme, par province et territoire (Recensement de 2006) », <http://www40.statcan.gc.ca/l02/cst01/educ41b-fra.htm> (page consultée le 3 octobre 2010)

THÉRIAULT, Normand. « Un nécessaire rattrapage », *Le Devoir*, 4 septembre 2010, (<http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/295541/un-necessaire-rattrapage>) (page consultée le 30 septembre 2010)