

60

*La formation au travail :
un enjeu social*



La formation au travail : un enjeu social

**Par
Véronique Brouillette et Luc Allaire
Service de l'action professionnelle et sociale
CSQ**

Mai 2007

Table des matières

Introduction	- 6 -
1. La formation au travail d’hier à aujourd’hui	- 7 -
1.1 Les années 60 et 70 : création et consolidation du système de formations professionnelle et technique.....	- 7 -
1.1.1 Gains, reculs et problèmes persistants dans les années 60 et 70	- 8 -
1.2 Les années 80 : prendre le virage technologique	- 8 -
1.2.1 L’éducation des adultes.....	- 9 -
1.2.2 Formations professionnelle et technique.....	- 9 -
1.2.3 Gains, reculs, problèmes persistants dans les années 80	- 10 -
1.3 Les réformes entreprises depuis les années 90 : entrer dans l’économie du savoir..	- 10 -
1.3.1 Réforme des formations professionnelle et technique de 1994 : le rapport Pagé	- 11 -
1.3.2 Un moment fort en éducation :	- 11 -
les États généraux sur l’éducation de 1995-1996	- 11 -
1.3.3 Le plan d’action ministériel pour la réforme de l’éducation de 1997.....	- 12 -
1.3.4 L’éducation des adultes : une politique longuement attendue.....	- 13 -
1.3.5 Des transformations importantes en formation de la main-d’œuvre dans les années 1990.....	- 14 -
1.3.6 Les fréquentes remises en question du réseau collégial : réformes de 1993, de 1997 et de 2004.....	- 15 -
1.3.7 Les projets pilotes en formations professionnelle et technique	- 15 -
1.3.8 Gains, reculs, problèmes persistants depuis les années 1990	- 16 -
2. Le marché du travail, son évolution et ses acteurs	- 18 -
2.1 Le rôle d’Emploi-Québec et de ses partenaires	- 21 -
2.2 La Commission des partenaires du marché du travail	- 22 -
2.3 Les comités sectoriels de main-d’œuvre et la Commission de la construction du Québec (CCQ)	- 24 -
2.4 Les programmes d’apprentissage en milieu de travail	- 26 -
2.5 La formation au travail et la démocratie régionale.....	- 27 -
3. La formation au travail dans le système d’éducation québécois	- 29 -
3.1 Les programmes offerts dans les établissements d’enseignement.....	- 30 -
3.1.1 Le rôle du ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport et des établissements d’enseignement	- 32 -
3.1.2 La formation professionnelle	- 33 -
3.1.3 La formation générale des adultes (FGA)	- 35 -
3.1.4 La formation technique et la formation continue au collégial.....	- 37 -
3.1.5 L’explosion de la formation continue dans les cégeps	- 39 -
3.1.6 Les passerelles interordres et les programmes DEP-DEC et DEC-BAC	- 40 -
3.1.7 L’alternance travail-études	- 41 -
3.1.8 Les services aux entreprises	- 44 -
3.1.9 La formation populaire	- 46 -
4. Quelques constats, enjeux et défis en formation au travail	- 48 -
4.1 Quelques constats.....	- 49 -
4.1.1 Le marché du travail est en constante évolution	- 49 -
4.1.2 Certains aspects de la formation au travail se sont améliorés	- 51 -
4.1.3 Plusieurs problèmes subsistent.....	- 51 -

4.2	Quelques enjeux	- 53 -
4.2.1	Le changement du rôle de l'État en formation au travail	- 53 -
4.2.2	La compétition entre les établissements et les institutions.....	- 54 -
4.2.3	Le défi du déclin démographique et le rôle des régions	- 55 -
4.3	Quelques défis pour la CSQ.....	- 57 -

Introduction

Imbrication complexe de besoins individuels, collectifs et économiques de formation en main-d'œuvre qualifiée, dépendant de l'évolution technologique et soumis aux aléas de l'économie, le monde de la formation au travail est un monde à part, un système en soi à l'intérieur du système d'éducation. Souvent perçu comme le parent pauvre du système d'éducation, le monde de la formation au travail (formation professionnelle, technique ou continue) ne saurait être compris sans tenir compte à la fois du fonctionnement du système d'éducation et de l'évolution du marché du travail. En raison du caractère fluctuant et imprévisible du marché du travail, les formations professionnelle, technique et continue semblent condamnées à se transformer perpétuellement. Ces formations ont d'ailleurs été l'objet de nombreuses réformes et transformations depuis la création du système d'éducation québécois, ce qui donne l'impression que le système d'éducation peine à s'adapter aux mutations du marché du travail ou justement ne fait que s'adapter aux aléas de la conjoncture et aux demandes des entreprises.

Comment se positionne le milieu de l'éducation en formation professionnelle, technique et continue ? Quelle relation entretient-il avec le monde du marché du travail ? Est-ce une relation harmonieuse ou conflictuelle ? Comment évoluent les rapports entre ces deux « mondes » ? Nous ne pouvons prétendre apporter une réponse finale à ces questions puisque la formation au travail est en transformation constante, comme le travail, l'emploi et l'économie. Un portrait plus détaillé du monde de la formation au travail au Québec nous permettra cependant de dégager des tendances importantes et de déterminer certains enjeux plus persistants.

Pour ce faire, nous dresserons d'abord, au premier chapitre, un historique de l'évolution des réformes et des politiques qui ont guidé l'action gouvernementale en matière de formations professionnelle, technique et continue ; au passage, nous soulignerons les orientations et les actions de la CEQ puis de la CSQ sur ces réformes et ces politiques. Au deuxième chapitre, nous tracerons un portrait sommaire du marché du travail au Québec et de sa structure partenariale en nous penchant plus spécifiquement sur la formation au travail. Le troisième chapitre présentera un portrait de l'offre de formations professionnelle, technique et continue et quelques données sur les taux de réussite et de placement. Dans le quatrième chapitre, quelques grands enjeux et défis seront déterminés.

1. La formation au travail d'hier à aujourd'hui

Le monde de la formation au travail a été l'objet de plusieurs études et réformes depuis la création du système d'éducation québécois dans les années 60. Le survol historique qui est proposé dans ce chapitre vise à dégager certains enjeux récurrents depuis les années 60, les enjeux nouveaux qui surgissent ainsi que les gains réalisés par le mouvement syndical, les reculs et les problèmes persistants.

Depuis les années 60, le vocabulaire de la formation professionnelle et de la formation technique a passablement changé. Alors qu'on parlait à l'époque de formation professionnelle pour désigner autant la formation aux métiers et techniques offerte dans les commissions scolaires ou dans les cégeps, aujourd'hui, on utilise plutôt l'expression « formations professionnelle et technique » pour faire une distinction entre les ordres d'enseignement. Cette expression ne couvre toutefois pas la formation continue et la formation de la main-d'œuvre. Nous utilisons le terme « le monde de la formation au travail » pour tenir compte de tous les ordres d'enseignement et pour montrer que la formation au travail est un monde en soi, un peu comme le Conseil supérieur de l'éducation qui parle plutôt « d'éducation à la vie professionnelle ».

1.1 Les années 60 et 70 : création et consolidation du système de formations professionnelle et technique

Avant la Révolution tranquille, les écoles techniques et les écoles de métiers spécialisés étaient rattachées à différents ministères selon les domaines d'études. Quant à l'éducation des adultes, elle était organisée par les syndicats, les groupes bénévoles et les associations de toutes sortes. Les formations offertes étaient disparates et de qualité inégale et peu de jeunes y avaient accès.

Parallèlement aux travaux de la commission Parent sur l'éducation, le Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel (comité Tremblay) recommandait, en 1962, que le système d'éducation soit aménagé pour qu'il puisse offrir à chacun la possibilité d'entreprendre une formation professionnelle, que le plus grand nombre d'étudiants terminent leurs études avec une qualification et que la formation professionnelle comporte un volet de formation dite « humaniste ». Le rapport Parent va un peu plus loin et prône la cohabitation de la formation professionnelle et de la formation générale en un même lieu. C'est le principe de l'enseignement diversifié à l'origine des polyvalentes et des cégeps.

Les principes de base du rapport Tremblay et du rapport Parent ont rapidement été mis en application dans les années 60. La majorité des écoles techniques et de métiers a été intégrée au système scolaire, les polyvalentes ont été créées. Deux types de programmes sont alors établis : le professionnel court et le professionnel long.

En 1967, la création des cégeps confirme le principe de l'enseignement polyvalent. Les collèges d'enseignement général et professionnel (C.E.G.E.P.) ont été conçus de

manière à faire cohabiter l'enseignement général et l'enseignement professionnel (aujourd'hui, on parle plutôt de formation préuniversitaire et de formation technique pour distinguer les études collégiales des études secondaires) traversés par une même formation générale.

1.1.1 Gains, reculs et problèmes persistants dans les années 60 et 70

L'avancée la plus évidente dans les années 60 est la création du système d'éducation public reposant sur le principe de l'égalité des chances et celui de la polyvalence. La Révolution tranquille repose sur un État-providence, planificateur et organisateur. Cette vision a permis de véritables avancées en formations professionnelle et technique par la création des polyvalentes et des cégeps, mais elle a aussi entraîné un certain désintéressement du monde du travail qui reléguait la formation à l'État et aux établissements d'enseignement.

Durant les années 70, la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ, aujourd'hui la CSQ) a mis beaucoup d'efforts à revendiquer de meilleures conditions de travail pour les membres du personnel œuvrant en formation professionnelle et à l'éducation permanente. Elle a également revendiqué la mise en place d'un programme de formation universitaire conçu pour les enseignantes et les enseignants en formation professionnelle.

Si l'objectif d'intégration de la formation technique au système d'éducation a bien réussi au collégial, on constate, à la fin des années 70, un certain recul des inscriptions en formation professionnelle et une certaine dévalorisation de ce secteur, particulièrement du professionnel court, perçu par plusieurs comme un enseignement conçu pour les élèves en difficulté.

1.2 Les années 80 : prendre le virage technologique

Politiquement, les années 80 ont été particulièrement importantes en matière de formations professionnelle, technique et continue. On commence à parler du « virage technologique » et de la nécessaire participation du système d'éducation au développement d'une main-d'œuvre hautement qualifiée et répondant aux besoins changeants du milieu du travail. Dans les facultés de sciences sociales et chez les dirigeants politiques et économiques en Occident, la théorie du capital humain, une approche fondée sur l'offre et la demande et qui perçoit l'éducation comme facteur de croissance économique, est utilisée pour justifier les décisions. L'idéologie néolibérale commence à germer et avec elle, son corollaire, la recherche de flexibilité dans le travail.

La conjoncture économique des années 1980 ne favorise pas le monde du travail qui est en crise. Le taux de chômage est élevé et atteint 15,8 % en 1983. Le travail atypique se développe rapidement et on assiste à une augmentation des emplois à temps partiel. Pourtant, plusieurs efforts sont faits pour améliorer la formation au travail,

notamment avec la commission Jean sur l'éducation des adultes et le plan Ryan sur la formation professionnelle et la formation technique.

1.2.1 L'éducation des adultes

En 1980, le gouvernement crée la Commission sur la formation professionnelle et la formation culturelle des adultes, mieux connue sous le nom de la commission Jean qui entreprend de multiples consultations sur la question. Les travaux de cette commission se poursuivront jusqu'en 1982 et se solderont en un volumineux rapport contenant 430 recommandations.

La CEQ de l'époque a participé activement à cette commission en revendiquant une pleine juridiction du ministère de l'Éducation sur l'éducation des adultes, la fin des compressions budgétaires, la gratuité scolaire jusqu'à la fin des études collégiales, la réalisation d'une campagne d'alphabétisation, l'instauration d'un congé-éducation payé, la reconnaissance des organisations d'éducation populaire et l'amélioration des conditions de travail du personnel de l'éducation des adultes¹. Les conclusions du rapport de la commission Jean semblaient très prometteuses pour l'éducation des adultes au Québec. La crise de l'emploi et des finances publiques qui sévissait alors a servi de justification au gouvernement pour ne pas donner suite à de nombreuses propositions du rapport.

1.2.2 Formations professionnelle et technique

En 1986, la réforme de la formation professionnelle, mieux connue comme le « plan Ryan », est amorcée afin de la revaloriser et d'attirer plus de jeunes à s'y inscrire. Des changements assez importants sont apportés au système d'éducation. Le professionnel court est aboli et deux filières de formation professionnelle sont créées. La première filière conduit à un diplôme d'études professionnelles (DEP) et la deuxième à un certificat d'études professionnelles (CEP). Pour avoir accès au DEP, l'élève doit avoir un DES ou avoir 17 ans et posséder les exigences de 4^e secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématiques. Pour accéder au CEP, l'élève de 17 ans devait avoir atteint les exigences de 3^e secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématiques.

C'est aussi à partir de cette réforme que les programmes d'études professionnelles sont conçus selon l'approche par compétences et révisés en fonction des nouvelles normes du travail. Pour la CEQ, le « plan Ryan » constituait « un pas dans la bonne direction » puisqu'il permettait une réelle valorisation de la formation professionnelle en relevant les seuils d'accès, en révisant l'ensemble des programmes et en modernisant les équipements.

¹ Laurier, Caron, « Formation professionnelle et éducation des adultes », *De mémoire vive. La CSQ depuis la Révolution tranquille*, Québec, CSQ, 2003, p. 252.

1.2.3 Gains, reculs, problèmes persistants dans les années 80

Malgré la crise de l'emploi qui sévissait dans les années 80, on note certaines avancées en matière de formation au travail, particulièrement dans le domaine de la formation continue, et ce, grâce à la réflexion suscitée par la commission Jean. Dès 1985, les commissions scolaires disposent d'une enveloppe budgétaire ouverte destinée à la formation générale et à la formation professionnelle des adultes et, en 1988, le statut d'étudiant adulte est officiellement reconnu dans les commissions scolaires.

Toutefois, tous les efforts consentis n'ont pas contribué, à court terme, à améliorer significativement la fréquentation en formation professionnelle ou technique, particulièrement chez les jeunes. La formation professionnelle est encore perçue comme une voie d'évitement. Sur l'ensemble des programmes de formation professionnelle du secondaire financés par le ministère de l'Éducation du Québec, le nombre d'inscriptions des jeunes et des adultes passe de 105 946 en 1987-1988 à 67 499 en 1991-1992. Il faut donc poursuivre les efforts et faire d'autres réformes.

C'était le message principal lancé par la CEQ à la fin des années 80 et au début des années 90. La Centrale a grandement contribué à faire avancer la réflexion sur les formations professionnelle et technique, notamment avec la publication du livre *S'engager pour l'avenir. Formations professionnelle, éducation et monde du travail au Québec* rédigé par Christian Payeur et publié en 1990 et par l'adoption de l'Énoncé de politique en formations professionnelle et technique de la CEQ en 1991, fruit d'une large consultation et contenant 53 recommandations.

On peut aujourd'hui affirmer que les années 80 ont été particulièrement éprouvantes pour le marché du travail. Malgré toutes les tentatives gouvernementales et syndicales pour améliorer la formation au travail, la crise de l'emploi du début des années 1980 a eu un effet négatif sur les inscriptions en formation professionnelle et en formation technique.

1.3 Les réformes entreprises depuis les années 90 : entrer dans l'économie du savoir

Dans les années 90, le virage technologique amorcé dans les années 80 se poursuit. Vers le milieu de la décennie, les termes « mondialisation » et « économie ou société du savoir » entrent dans le vocabulaire courant des politiciens et des chercheurs pour désigner le contexte politique et économique des pays occidentaux. La chute du mur de Berlin et le démantèlement du bloc soviétique ont transformé la carte géopolitique du monde. Désormais, presque tous les États sont soumis aux règles du capitalisme et la compétition mondiale est de plus en plus féroce. Les avancées technologiques et l'ouverture des frontières au commerce mondial ont un effet direct sur l'offre et la demande de formation. Dans cette logique d'offre et de demande, les formations professionnelle et technique deviennent un enjeu politique crucial pour les États. En

même temps, l'idéologie du « tout-au-marché » tend à diminuer le champ d'intervention de l'État. Cela s'est traduit au Québec, notamment, par la lutte au déficit amorcée en 1994 par le Parti québécois, qui a donné un dur coup au système d'éducation.

1.3.1 Réforme des formations professionnelle et technique de 1994 : le rapport Pagé

Dès l'arrivée au pouvoir du Parti québécois en 1994, le premier ministre Jacques Parizeau demande à son ministre de l'Éducation, Jean Garon, de trouver des façons de remédier au problème de la faible présence des jeunes en formation professionnelle. Ce dernier demande à un groupe de travail dirigé par Claude Pagé, qui avait déjà été responsable du service ministériel de la formation professionnelle et technique, de se pencher sur la question. Le rapport final, connu comme le « rapport Pagé » remis en 1995, proposera 55 recommandations visant une plus grande accessibilité à la formation professionnelle et à la formation technique et un mode de financement permettant de réaliser cet objectif. L'idée centrale est de favoriser la diversification des voies de formation : exploration professionnelle, développement de programmes menant à des métiers de faible complexité, formation générale et professionnelle en concomitance et programmes intégrés secondaire-collégial. Une section des recommandations est consacrée au concept de « l'école orientante », une autre à la formation en alternance, puis une autre concerne la condition des enseignantes et des enseignants en formations professionnelle et technique.

1.3.2 Un moment fort en éducation : les États généraux sur l'éducation de 1995-1996

Un des événements les plus marquants du paysage éducatif du Québec des années 90 est sans contredit la tenue des États généraux sur l'éducation en 1995-1996. Cette démarche démocratique a permis à l'ensemble des acteurs de la société de faire un bilan du système d'éducation québécois et de tenter d'y apporter des solutions. La CEQ de l'époque a participé activement à la démarche. Elle réclamait d'ailleurs, à son Congrès d'orientation de 1993, une réflexion large et en profondeur sur l'éducation, contrairement à l'approche de réformes à la pièce qui régnait alors au gouvernement libéral. La convocation d'États généraux sur l'éducation et la formation d'une commission chargée de mener la démarche répondaient à cette critique.

Deux documents découlent du processus des États généraux. L'*Exposé de la situation* (1995) dégage les lignes de force de près de 2000 mémoires résultant de la consultation nationale et fait la mise au jeu des thèmes à débattre. Le rapport final, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires* (1996), constitue la synthèse des débats et contient les recommandations formulées par les membres de la Commission des états généraux. Un chapitre de l'*Exposé de la situation* est consacré à la formation professionnelle et à la formation technique, un autre à la formation continue. Dans le rapport final, ces deux secteurs figurent parmi les dix chantiers prioritaires retenus. Le principe fondamental selon lequel aucun jeune ne devrait quitter

le système scolaire sans qualification professionnelle traverse l'ensemble de la démarche.

Dès le début du processus, on souligne l'urgence de créer une filière de formation professionnelle pour les jeunes et de diversifier les parcours de formation. L'idée de développer l'alternance travail-études évoquée dans l'*Exposé de la situation* est reprise dans le rapport final ainsi que celle de la diversification des voies de formation. Après débat, on précise que cette diversification devrait se réaliser après la troisième année du secondaire plutôt que la deuxième année pour permettre la formation de base commune. Bien que les commissaires aient émis quelques réserves sur la pertinence de développer un régime d'apprentissage, on retient l'idée d'en faire une voie supplémentaire menant au DEP. Le développement de cette voie impliquerait cependant une collaboration du monde scolaire et du monde du travail.

Sur la formation technique, les commissaires notent d'abord qu'elle a moins besoin d'être valorisée que la formation professionnelle (les inscriptions étaient en progression à l'époque). Ils proposent plutôt une meilleure adaptation de la formation générale aux objectifs des programmes techniques. Ils suggèrent aussi le développement de programmes à durée variable.

Pour ce qui est de la formation de la main-d'œuvre et de la formation continue, l'*Exposé de la situation* insiste sur les besoins grandissants, autant en formation initiale qu'en perfectionnement. Le rapport final insistera quant à lui sur la priorité à accorder à l'alphabétisation et à la formation de base, sur la nécessité d'adopter des mesures concrètes en matière d'orientation scolaire et professionnelle et sur la nécessité de développer rapidement un système crédible de reconnaissance des acquis.

1.3.3 Le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation de 1997

Chargée de traduire concrètement les recommandations contenues dans le rapport final des États généraux sur l'éducation, la ministre de l'Éducation de l'époque, Pauline Marois, publie un plan d'action ministériel en 1997 qui contient sept grandes lignes d'action. Les formations professionnelle et technique apparaissent parmi celles-ci. Sans revenir sur les grands principes énoncés lors des débats, le plan d'action se limitera à quelques mesures. En matière de formations professionnelle et technique, on insiste d'abord sur l'importance d'une formation qualifiante autant pour l'accès à l'emploi que pour la poursuite éventuelle d'études.

Le ministère de l'Éducation (MEQ) se donne comme objectif de multiplier par quatre en cinq ans le nombre de diplômés de moins de 20 ans en formation professionnelle et promet d'expérimenter sur une plus large échelle la diversification des voies de formation, d'accroître le nombre de places, d'augmenter les possibilités de formation en alternance, de créer des passerelles interordres dans les programmes où c'est possible et de développer un plan de communication pour mieux faire connaître et valoriser les formations professionnelle et technique.

Le MEQ annonce également qu'il collaborera au développement du régime d'apprentissage, qu'il adaptera une partie de la formation générale pour les personnes inscrites dans chacun des programmes, qu'ils soient techniques ou préuniversitaires, que les responsabilités des centres de formation professionnelle seront accrues. On demande aussi aux régions d'adopter un plan triennal de développement de l'offre de formations professionnelle et technique. Le MEQ met sur pied le Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT) chargé du mécanisme d'élaboration et de révision des programmes et de la répartition des programmes sur le territoire (la carte des programmes).

Les mesures proposées dans le plan d'action concernant les formations professionnelle et technique ne vont pas aussi loin que le rapport Pagé, mais vont généralement dans le sens de ce qui a été discuté aux États généraux. Pour ce qui est de la formation continue, le ministère de l'Éducation mettra beaucoup plus de temps à traduire les préoccupations exprimées aux États généraux en moyens d'action.

1.3.4 L'éducation des adultes : une politique longuement attendue

La politique d'éducation des adultes, réclamée par les participantes et les participants aux États généraux de 1995 a finalement vu le jour en mai 2002, fruit de travaux menés par Paul Inchauspé suivant une consultation publique sur la question. La politique gouvernementale, dont les responsabilités incombent au ministère de l'Éducation et au ministère de l'Emploi, repose sur le principe de « l'éducation tout au long de la vie » et favorise la diversification de l'offre de formation et des voies offertes. Elle prend appui sur plusieurs travaux : les résultats des États généraux sur l'éducation, le rapport Pagé, le rapport de la commission Delors à l'UNESCO et la déclaration de l'UNESCO sur l'éducation des adultes de 1995 (déclaration de Hambourg).

Tous ces rapports partagent une vision de l'éducation reposant sur la nécessité d'une formation de base pour tous. Cette formation de base est définie par la politique : « Au Québec, les apprentissages sanctionnés, d'une part, par le diplôme d'études secondaires (DES) et, d'autre part, par le diplôme d'études professionnelles (DEP) constituent la *norme sociale de référence pour définir la formation de base à acquérir par toutes les citoyennes et tous les citoyens ayant la capacité de le faire.* »

L'application de la politique pose toutefois problème. Elle prévoit des voies d'accès à la formation dès la 3^e secondaire. Le ministère de l'Éducation laisse parfois entendre que les neuf premières années d'études (jusqu'à la 3^e secondaire) permettent aux individus d'être fonctionnels en société, ce qui peut sembler paradoxal par rapport à la norme sociale du DES ou du DEP.

Le ministère propose un découpage des programmes de formation en modules de compétences et entérine le développement d'une nouvelle forme d'attestation au secondaire, l'attestation d'études professionnelles (AEP), un « certificat de

fréquentation à une formation » délivré aux travailleuses et aux travailleurs qui auront suivi un programme de formation professionnelle pour la formation de pointe. Ces attestations, sous la responsabilité des commissions scolaires, sont d'une durée variant entre 300 et 600 heures.

De son côté, le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale met sur pied des programmes d'apprentissage en milieu de travail (PAMT), des programmes basés sur une approche de compagnonnage en entreprise. Notons que c'est aussi la politique d'éducation des adultes qui a instauré la Semaine québécoise des adultes en formation.

La CSQ a réagi plutôt positivement à la politique d'éducation des adultes, mais elle notait que plusieurs problèmes persistaient. Elle soulignait qu'un trop grand nombre de personnes n'obtiennent pas le diplôme d'études secondaires (général ou professionnel), que le financement de la formation de base devrait être accru significativement, qu'on devrait favoriser davantage la reconnaissance des acquis et des compétences, que les études à temps partiel devraient être plus accessibles. Elle insistait aussi sur la nécessité de consolider et de mettre en place des services d'accueil et de référence. Elle déplorait enfin le fait que l'enseignement supérieur avait été oublié dans la politique et attirait l'attention sur les conditions de travail précaires des membres du personnel œuvrant en formation continue.

1.3.5 Des transformations importantes en formation de la main-d'œuvre dans les années 1990

En 1995, le Québec et le Canada signent une entente en formation de la main-d'œuvre, rapatriant ainsi une bonne partie des programmes et des fonds fédéraux au Québec. Le financement du fédéral passe désormais par le ministère responsable de l'emploi alors qu'il transitait auparavant par le ministère de l'Éducation. Dans la foulée de cette entente, le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale sera créé ainsi qu'une unité autonome chargée d'administrer et de développer l'ensemble des mesures actives et des politiques d'emploi : Emploi-Québec. La Société québécoise du développement de la main-d'œuvre (SQDM), mise en place au début des années 1990, est remplacée par la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) avec un mandat plus restreint.

La même année, le gouvernement du Québec adopte la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (loi du 1 % ou loi 90), qui oblige les entreprises dont la masse salariale est supérieure à 250 000 dollars à investir 1 % de ce montant dans la formation des employés. En 2003, le gouvernement Charest hausse le seuil d'assujettissement des entreprises, le faisant passer à 1 million de dollars. Concrètement, ce sont 25 700 PME qui n'ont plus l'obligation d'investir dans la formation, ce qui représente une diminution de 71,3 % d'entreprises qui ne sont plus assujetties à la loi. Or, ce sont ces mêmes entreprises qui ont davantage tendance à investir peu dans la formation de leurs travailleuses et travailleurs, quoique la taille ne soit pas le seul facteur d'explication.

1.3.6 Les fréquentes remises en question du réseau collégial : réformes de 1993, de 1997 et de 2004

Le Renouveau de l'enseignement collégial de 1993 (ou réforme Robillard) a entraîné des changements importants dans les cégeps en leur accordant une plus grande autonomie dans la gestion des programmes, en associant les acteurs du milieu collégial et ceux du milieu de travail au processus d'élaboration et de révision des programmes techniques et en introduisant l'approche par compétences. En 1998, l'entière autonomie quant à l'élaboration et à l'offre d'attestations d'études collégiales (AEC) sera donnée aux collèges.

Dix ans après le Renouveau de l'enseignement collégial, l'existence des cégeps est encore remise en question. La Fédération des cégeps lance son *Plan de développement pour l'avenir du réseau collégial* contenant 66 pistes de développement pouvant se résumer à deux mots-clés : la décentralisation et la diversification des parcours. Quelques mois plus tard, la Fédération québécoise des commissions scolaires (FQCS) fait siennes les conclusions d'une étude qu'elle a commandée à Denis Bédard. Cette proposition de « réingénierie » de l'éducation suggère d'allonger d'une année les études secondaires et du premier cycle universitaire, comme ailleurs au Canada, de fusionner la formation professionnelle et la formation technique et d'en confier la gestion aux commissions scolaires, bref d'abolir les cégeps².

Cette étude provoquera une véritable onde de choc chez les acteurs du milieu collégial. Elle entraînera un bras de fer entre les deux fédérations patronales et un tollé chez les organisations syndicales, les associations étudiantes et de parents. Pour remédier à la situation, le ministre de l'Éducation, Pierre Reid, organise le Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial. Dans son discours de clôture, le ministre Reid évoque certaines « zones d'évolution possible », dont celle de « renforcer les dispositifs de liaison entre les ordres d'enseignement ». Il évoque aussi des questions à approfondir, dont celle de l'articulation à établir entre la formation professionnelle et la formation technique, spécifiant que le « match nul du statu quo n'est pas une option envisageable ». C'est de cette orientation que germera l'idée de demander aux commissions scolaires et aux cégeps de fournir au ministère des projets d'arrimage de la formation professionnelle et de la formation technique.

1.3.7 Les projets pilotes en formations professionnelle et technique

Insatisfait des conclusions du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial et, notamment, de l'absence de véritable discussion sur l'avenir de la formation technique, le ministre Reid détermine sept localités et régions susceptibles de lui présenter des projets pilotes visant une harmonisation plus étroite entre la formation professionnelle et

² Denis, Bédard, *Les études secondaires et postsecondaires. Propositions de réorganisation pour améliorer la performance du système d'éducation québécois*, Québec, Fédération des commissions scolaires du Québec, décembre 2003.

la formation technique. Sept projets ont été présentés au ministère de l'Éducation : Beauce-Appalaches/Beauce-Etchemin, Drummondville/Des Chênes, Valleyfield/Vallée-des-Tisserands, Saint-Félicien/Pays-des-Bleuets, Lanaudière, Abitibi-Témiscamingue et Rimouski/Les-Phares³.

La plupart des projets présentés visaient une meilleure harmonisation entre la formation professionnelle et la formation technique, que ce soit en fusionnant certains services ou certaines ressources entre les commissions scolaires et les cégeps, en mettant en œuvre des passerelles entre des diplômes de niveaux différents, ou encore, en signant des ententes de collaboration entre les ordres d'enseignement pour le partage de locaux ou d'équipements. Un projet allait toutefois beaucoup plus loin : le projet de fusion intégrale en Beauce visait à fusionner les trois ordres d'enseignement. Ce dernier projet a suscité une grogne généralisée chez les acteurs du milieu de l'éducation et a fait l'objet de plusieurs interventions de la CSQ. Il n'a finalement pas été retenu par le ministère de l'Éducation, car il aurait entraîné des modifications législatives trop importantes.

1.3.8 Gains, reculs, problèmes persistants depuis les années 1990

Bien qu'il soit encore trop tôt pour analyser tous les effets des réformes entreprises au Québec dans les années 90, on peut souligner quelques avancées, certaines tendances et des reculs. Une des avancées les plus importantes a été la tenue d'États généraux sur l'éducation en 1995-1996, moment-clé dans l'histoire récente de l'éducation au Québec. Cet exercice démocratique d'envergure a suscité une réflexion collective constructive sur l'avenir du système d'éducation québécois. On note également une volonté gouvernementale de valorisation des formations professionnelle et technique comme le montre la hausse des inscriptions, surtout en formation professionnelle et le développement de formation en alternance travail-études, ou encore, de nouveaux profils comme les DEP-DEC qui demeurent encore marginaux ou les DEC-BAC. Malgré une lenteur gouvernementale dans le dossier de la formation continue et de l'éducation des adultes, on note également une plus grande préoccupation pour l'éducation tout au long de la vie, préoccupation partagée à l'échelle internationale, notamment par l'UNESCO⁴. On doit reconnaître, toutefois, que le Québec accuse un certain retard par rapport aux autres pays de l'OCDE⁵ et surtout par rapport à l'Europe en matière de reconnaissance des acquis et des compétences.

Les différents gouvernements, qui se sont succédé au cours des années 1990, ont appliqué les principes derrière plusieurs réformes éducatives entreprises en Occident au même moment, soit celui de l'approche par compétences, de la rationalisation des cartes de programmes, de la diversification des parcours, d'une certaine déréglementation, de la décentralisation des pouvoirs. Au Québec, ces tendances se

³ Pour une analyse plus détaillée, voir : CSQ, *Les projets-pilotes en formations professionnelle et technique : la voie vers la décentralisation de l'éducation*, Québec, CSQ, 2004, 41 p. (A0405-CG-038).

⁴ UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

⁵ OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques.

sont traduites par l'introduction de l'approche par compétences en formation professionnelle en 1986 et en 1993 en formation technique, par la déréglementation des attestations d'études collégiales en 1993, par la création de parcours plus courts en formation professionnelle, par la volonté de créer des sanctions intermédiaires au collégial et par la création de programmes d'apprentissage en milieu de travail (PAMT), entre autres. Nous y reviendrons au dernier chapitre.

Quant aux reculs, on ne pourrait passer sous silence la décision du gouvernement libéral de retirer de la loi du 1 % les entreprises dont la masse salariale est de moins d'un million de dollars. Notons également que le ministère de l'Éducation a eu parfois tendance à abdiquer ses responsabilités en formation au travail, préférant laisser à d'autres ministères ou acteurs certains pans de cette responsabilité. L'alphabétisation et la formation de base des adultes n'ont pas fait l'objet d'actions majeures comme cela aurait dû être le cas compte tenu du nombre important de personnes ayant un faible niveau de littératie au Québec. La déréglementation de certaines formations conjuguée au développement de formations courtes qui visent essentiellement une employabilité à court terme constitue sans aucun doute un autre recul important.

2. Le marché du travail, son évolution et ses acteurs

L'évolution du marché du travail au Québec est tributaire de nombreux facteurs comme la conjoncture économique, les choix politiques en matière d'économie, les modèles d'organisation du travail et de relations du travail, la conjoncture économique internationale, le développement technologique et scientifique. Comprendre le marché du travail au Québec, c'est aussi comprendre la situation économique du Québec dans le monde. Cette analyse dépasserait le cadre de notre propos, mais arrêtons-nous pour l'instant aux grandes tendances qui ont marqué le marché du travail au Québec depuis les années 60.

Historiquement, le taux de chômage québécois est généralement plus élevé que la moyenne canadienne et son taux d'emploi, plus faible. L'écart entre le Québec et les autres provinces canadiennes s'amointrit ces dernières années. Selon les données de l'Institut de la statistique du Québec, le PIB par habitant, en parité de pouvoir d'achat, a crû plus rapidement au Québec qu'ailleurs sur le continent nord-américain et à un rythme supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE depuis 1991⁶. Cette croissance est attribuable en partie à une augmentation de la productivité, mais aussi, comme le note l'économiste Pierre Fortin, à une augmentation notable du niveau d'éducation moyen des jeunes Québécois, un des plus élevés des pays de l'OCDE. Notons également les efforts constants du gouvernement québécois en matière de recherche et d'innovation depuis les années 80, notamment par une offre de crédits d'impôt parmi les plus généreux en Occident, du moins jusqu'à l'élection du Parti libéral du Québec qui a diminué cette aide en 2003. L'ouverture des frontières et la signature d'accords de libre-échange, comme l'ALENA, ont aussi permis de développer les exportations québécoises à l'étranger. Par contre, la croissance de l'économie et des exportations chinoises a entraîné une perte de parts de marché pour l'économie canadienne et l'économie québécoise, notamment dans les exportations aux États-Unis, ainsi que des délocalisations et des pertes d'emplois dans certains secteurs industriels.

Nous sommes entrés progressivement dans une économie du savoir, les emplois pour les personnes faiblement scolarisées se faisant plus rares et les emplois qualifiés, plus nombreux. De 1990 à 2004, les travailleurs les moins scolarisés, c'est-à-dire qui détiennent un diplôme d'études secondaires ou moins, subissent des pertes d'emplois importantes alors que les personnes les plus scolarisées connaissent des gains d'emplois, surtout chez les universitaires. Pendant cette période, les personnes qui ne possèdent pas de diplôme d'études secondaires perdent 331 400 emplois (-35,9 %) alors que les groupes les plus scolarisés (études postsecondaires et diplôme universitaire) connaissent une croissance générale de 49,8 %⁷. Il arrive cependant que les personnes plus scolarisées occupent des emplois qui exigeraient des qualifications moindres.

⁶ [En linge], [<http://www.politiquesociales.net>].

⁷ Marie-France, Martin, *Évolution de l'emploi et du taux de chômage selon les niveaux de scolarité*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 2005.

Selon les estimations d'Emploi-Québec, 640 000 postes sont à pourvoir entre 2003 et 2008. De ce nombre, 258 000 nouveaux emplois auront été créés en vertu d'une croissance moyenne de 1,4 % par année. La population active devrait croître à un niveau inférieur à celui de l'emploi à cause du vieillissement de la population, ce qui se traduira par un repli du chômage. On estime également que l'emploi croîtra à un rythme deux fois plus rapide dans les industries du secteur tertiaire (1,6 %) que dans celles de la production de biens (0,7 %). Le secteur tertiaire représentait 74 % des emplois au Québec en 2001, en hausse de 3 % par rapport à 1987, ce qui fait du Québec l'une des sociétés les plus « tertiarisées » de l'OCDE. La création d'emplois découlant de la croissance économique sera responsable de 40 % de la demande totale de main-d'œuvre, tandis que 60 % de cette demande proviendra du remplacement des personnes quittant leur emploi, phénomène qui devrait s'amplifier au cours des prochaines années en raison du vieillissement de la main-d'œuvre⁸.

Comme il a été mentionné au premier chapitre, le rôle de l'État en matière d'emploi, et plus généralement de politiques sociales, s'est modifié considérablement depuis les années 60. Alors que le modèle de l'État-providence et du keynésianisme régnait dans les années 60 et 70, un modèle plus néolibéral prônant une diminution de l'intervention de l'État dans l'économie s'est développé, surtout à partir des années 80. Selon des chercheurs québécois⁹, la tendance principale qui anime les changements de l'évolution de l'organisation du travail au Québec est la recherche de flexibilité, soit numérique ou fonctionnelle. La recherche de flexibilité numérique désigne les entreprises qui cherchent à limiter le nombre d'employés au minimum en faisant appel à la sous-traitance. Quant à la flexibilité fonctionnelle, elle renvoie à l'image des entreprises modernes qui ont recours davantage aux compétences des employés.

Le développement rapide de l'emploi atypique est une des conséquences de cette recherche de flexibilité des entreprises. L'emploi régulier à temps plein n'est plus la norme à partir de la fin des années 70, le travail autonome (un emploi qui n'est pas rattaché par un contrat avec un employeur) et le travail à temps partiel (un emploi dont la durée hebdomadaire est de moins de 30 heures) deviennent le lot de nombreux travailleurs. L'emploi à temps partiel involontaire est le type d'emplois qui a connu la plus haute progression au cours des vingt dernières années, ce qui dément l'argument selon lequel le travail à temps partiel répondrait aux besoins des travailleuses et des travailleurs. Le phénomène de l'augmentation de l'emploi à temps partiel est d'autant plus prononcé que ce type d'emplois représentait 70 % des nouveaux emplois créés

⁸ Gouvernement du Québec, *Le marché du travail au Québec. Perspectives professionnelles 2004-2008*, Québec, 2005, p. 7.

⁹ D. Mercure et A. Dubé, *Les entreprises et l'emploi. Les nouvelles formes de qualification du travail*, 1997, Québec, Les publications du Québec, cité dans Christian Payeur, *L'évolution récente de l'emploi, du travail et de la formation au Québec : le contexte d'un changement du rapport éducatif*, Québec, CSQ, 1999.

entre 1995 et 1997¹⁰. Depuis 1997, la proportion des travailleurs ayant un emploi à temps partiel non désiré a diminué, passant de 44,8 % en 1997 à 37,2 % en 2003. Ces données sont probablement attribuables à un marché du travail plus favorable.

Les femmes sont majoritaires dans ce secteur ; elles représentaient 68,7 % de l'effectif des travailleurs à temps partiel en 2003¹¹. Au fil des ans, la part de l'effectif féminin dans les emplois à temps partiel s'atténue chez les 25-64 ans, particulièrement chez les 25-34 ans, pendant qu'elle augmente chez les 15-24 ans. Cette atténuation du travail à temps partiel chez les jeunes femmes s'explique par la progression de l'accession des mères ayant de jeunes enfants au travail rémunéré, qui se traduit de plus en plus par des emplois à temps plein. La part des emplois à temps plein chez ces mères est passée de 70,5 % en 1976 à 80,3 % en 2003. Chez les 15-24 ans, les jeunes qui occupent un travail à temps partiel le font principalement en poursuivant des études simultanément (75,8 % expriment une telle raison en 2003)¹².

La part du travail autonome parmi l'ensemble des travailleurs a également connu des hausses depuis une vingtaine d'années. Alors que les travailleurs autonomes représentaient 8,8 % de l'ensemble des travailleurs en 1976, il représentait 13,1 % des travailleurs en 2003, après avoir atteint un sommet en 1998-1999 où il représentait 15,1 % de l'ensemble des travailleurs. La part du travail autonome est plus élevée chez les hommes (16,2 %) que chez les femmes (9,5 %) et la différence entre les deux sexes est moins marquée chez les travailleurs à leur compte (TAC) que chez les travailleurs autonomes employeurs¹³.

¹⁰ Christian, Payeur, *L'évolution récente de l'emploi, du travail et de la formation au Québec : le contexte d'un changement au rapport éducatif*, Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) et Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative (CRIRES), 2000.

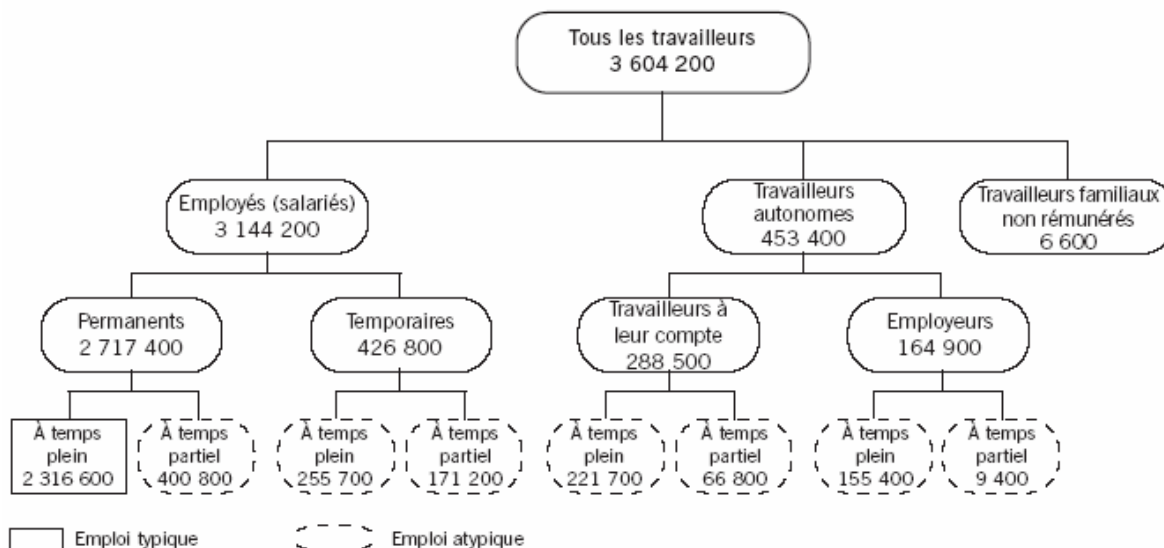
¹¹ Institut de la statistique du Québec, *Données sociales du Québec, Édition 2005*, Québec, p. 131.

¹² *Ibid.*, p. 133.

¹³ *Ibid.*, p. 134 et 135.

Schéma 1

Schéma de la répartition des travailleurs de 15-64 ans selon les formes d'emploi mutuellement exclusives, Québec, 2003



Source : Statistique Canada, *Enquête sur la population active*, fichier de microdonnées.

Depuis 1997, la tendance à la précarisation des emplois s'est un peu stabilisée. Le nombre d'emplois à temps partiel a augmenté de 18,3 %, comptant pour 17,9 % des emplois totaux en 1997 contre 18,2 % des emplois en 2004. Au cours de cette période, le nombre d'emplois à temps plein a augmenté de 16,2 %. La distribution des emplois selon qu'ils sont permanents ou temporaires a suivi une progression semblable. En 1997, 15,1 % étaient temporaires contre 13,6 % en 2004. Le nombre de travailleuses et de travailleurs autonomes a aussi plafonné, passant de quelque 512 000 en 1999 à moins de 485 000 en 2004.

2.1 Le rôle d'Emploi-Québec et de ses partenaires

Le ministère de l'Éducation et les établissements d'enseignement jouent un rôle de premier plan en formation au travail en dispensant les programmes et en les sanctionnant. Le ministère de l'Emploi joue, lui aussi, un rôle important puisqu'il est responsable de mener une veille sur l'évolution du marché du travail au Québec, d'appliquer les mesures susceptibles d'en améliorer l'accès et la qualité et de créer des programmes de formation de la main-d'œuvre.

En vertu de l'entente Canada-Québec, en vigueur depuis 1998, le Québec est responsable des mesures d'emploi dont bénéficient les participants de l'assurance emploi. C'est le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) qui détient cette responsabilité. Avant cette entente, le gouvernement fédéral était le principal bailleur de fonds en matière de formation de la main-d'œuvre. Le gouvernement québécois contribuait également ainsi que les entreprises. Bref, le portrait était plutôt éparé,

composé d'une centaine de programmes différents gérés par une multitude de ministères et d'organismes. Après le référendum de 1995, le gouvernement fédéral et le gouvernement du Québec signent l'entente Canada-Québec donnant la responsabilité de la formation de la main-d'œuvre au Québec. Le gouvernement fédéral s'engage à verser au Québec environ 600 millions de dollars par année. En contrepartie, le Québec doit prendre un certain nombre d'engagements en ce qui concerne, notamment, la formation des chômeurs.

Emploi-Québec, une agence au sein du MESS née de la fusion de différents services d'emploi et de la main-d'œuvre, a été créé au même moment. Emploi-Québec est aussi responsable de l'application de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre adoptée en 1995 et obligeant les entreprises privées et publiques à verser au moins 1 % de leur masse salariale à la formation des travailleuses et des travailleurs. Les entreprises peuvent faire appel aux établissements d'enseignement (en formation sur mesure, surtout par le biais des services aux entreprises) pour combler leurs besoins de formation, ou encore, à des formateurs privés agréés par Emploi-Québec ou à leurs services internes. Les entreprises qui ne versent pas cette somme à la formation doivent verser la somme manquante au ministère du Revenu qui alimente le Fonds national pour la formation de la main-d'œuvre (FNFMO). Ce fonds finance un grand nombre de mesures d'aide à l'emploi gérées par Emploi-Québec. La loi a été appliquée de façon graduelle, d'abord aux entreprises de 1 million ou plus de masse salariale, puis à celles de 500 000 \$ ou plus et enfin à celles de 250 000 \$ ou plus. En décembre 2003, le gouvernement Charest soustrait de l'application de la loi les entreprises dont la masse salariale est inférieure à 1 million de dollars, ce qui représente deux entreprises sur trois et ce qui soustrait le FNFMO de plusieurs millions de dollars annuellement. La loi du 1 % n'a pas d'équivalent dans le reste du Canada. En France, une loi similaire existe depuis les années 1970 et a été améliorée récemment en créant un droit individuel à la formation.

2.2 La Commission des partenaires du marché du travail

Comme dans plusieurs autres États, dont la Suède et l'Allemagne, il existe une tradition québécoise de partenariat entre les acteurs du monde du travail et le ministère responsable de l'emploi en matière de formation au travail. La première formule d'implication des partenaires du marché du travail remonte à 1945, alors que des commissions d'apprentissage, composées de représentants ouvriers et patronaux, administraient des centres d'apprentissage et les programmes d'études des métiers dans différents secteurs industriels. En 1969, peu de temps après la création du ministère de l'Éducation, les commissions de formation professionnelle sont venues remplacer les commissions d'apprentissage afin de gérer les programmes mis en œuvre par le MEQ. La même année, des comités consultatifs régionaux regroupant les travailleuses et les travailleurs et les employeurs sur une base sectorielle ont également été créés. Ces mécanismes seront remplacés en 1992, au moment de la création de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM) et des sociétés régionales de la SQDM. La SQDM et ses sociétés régionales étaient gérées par des

conseils d'administration composés de façon paritaire de représentants de grands regroupements d'entreprises et des grandes centrales syndicales.

En 1997, la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) et ses conseils régionaux, institués dans la Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, viennent remplacer la SQDM et ses structures régionales. Le partenariat s'élargit, intégrant, avec les représentants des entreprises et des grandes centrales syndicales, l'ensemble des organisations touchées par le marché du travail, c'est-à-dire les représentants des organismes communautaires, du monde de l'éducation et des organismes gouvernementaux. Ses membres sont nommés par le gouvernement et une personne en assume la présidence à temps plein. La Commission assure l'interface entre l'État et les organisations partenariales directement touchées par l'emploi et la formation, pour favoriser l'équilibre entre l'offre et la demande de main-d'œuvre. Elle agit de concert avec les 16 conseils régionaux des partenaires du marché du travail, la Table métropolitaine de Montréal et les 26 comités sectoriels de main-d'œuvre. Elle est conseillée par divers groupes de travail qui se penchent sur des dossiers sous la responsabilité d'Emploi-Québec, tels que la loi 150 qui gère l'ensemble des mesures d'Emploi-Québec, la loi 90 (loi du 1 %), le régime d'apprentissage, le Fonds national de la formation de la main-d'œuvre, la formation continue et l'intervention sectorielle. Quatre comités consultatifs (dits « aviseur) conseillent également la CPMT : le Comité « aviseur » pour les femmes, le Comité « aviseur » pour les travailleuses et les travailleurs de 45 ans ou plus, le Comité « aviseur » pour les jeunes et le Comité « aviseur » pour la clientèle judiciairisée adulte. Il existe aussi un comité d'adaptation de la main-d'œuvre pour les personnes handicapées et un comité d'intégration et de maintien en emploi pour les personnes immigrantes. La CSQ est présente sur le plan national, à la CPMT et dans la majorité des groupes de travail et des comités consultatifs (dits « aviseurs »), au CAMO pour les personnes handicapées ainsi que sur le plan régional, dans les conseils régionaux des partenaires du milieu du travail.

La CSQ participe aux instances de la CPMT comme représentante des travailleurs, au même titre que la CSN, la FTQ, la CSD et l'UPA. Il lui arrive souvent, d'ailleurs, de partager les opinions des autres centrales sur certains sujets comme l'opposition au retrait de la loi 90 pour les PME ou à la sous-traitance. La Centrale a toutefois ceci de particulier : elle représente une bonne partie des travailleuses et des travailleurs du monde de l'éducation et se retrouve souvent à mettre l'accent sur la qualité de l'éducation et de la formation. Le milieu de l'éducation est, quant à lui, représenté par les dirigeants de commissions scolaires et de cégeps et par des fonctionnaires du ministère de l'Éducation. Des représentants des entreprises participent également aux instances, ainsi que des représentants des organismes communautaires, des ordres professionnels et des organismes gouvernementaux. L'influence réelle des organisations syndicales aux instances, aux comités et aux groupes de travail est cependant difficile à évaluer puisque les décisions relèvent d'un ensemble d'acteurs et sont souvent l'objet de compromis ou de consensus.

2.3 Les comités sectoriels de main-d'œuvre et la Commission de la construction du Québec (CCQ)¹⁴

De nouveaux acteurs se sont ajoutés au cours des réformes qui ont vu le jour durant les années 80 et 90 et ils transforment la configuration du partenariat en matière de formation au travail. Les comités sectoriels de main-d'œuvre, formés de représentants des employeurs et des travailleurs du secteur concerné, sont des acteurs déterminants dans la détermination et l'analyse des besoins de formation dans différents secteurs économiques. Dès la création de la SQDM en 1992, on souhaite rapprocher le monde de l'éducation et le monde de l'emploi et la création des comités sectoriels de main-d'œuvre vise en partie cet objectif. Bien que les collaborations entre le monde du travail et celui de l'éducation aient toujours existé en formation au travail, elles s'institutionnalisent avec la publication de la Politique d'intervention sectorielle en 1995. Les comités sectoriels ont le mandat de déterminer les compétences dont la main-d'œuvre aura besoin sur le marché du travail. Ils collaborent étroitement avec le ministère de l'Éducation par le biais du Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT) en validant ses priorités et en participant à l'élaboration et à la révision des programmes à l'aide d'analyses de situations de travail et en déterminant les buts et les compétences des programmes d'études. Les comités sectoriels exercent une influence considérable en éducation, ils se sont même associés à la création de certaines écoles, comme l'École des métiers de l'aéronautique de Montréal et l'Institut de chimie et de pétrochimie du collège de Maisonneuve. Les comités sectoriels participent aussi à l'élaboration des normes professionnelles en définissant les profils de compétences nécessaires aux programmes d'apprentissage en milieu de travail (PAMT) et aux formules de compagnonnage.

Dans leurs travaux sur la formation de la main-d'œuvre au Québec, Colette Bernier et son équipe de chercheurs décrivent le rapport des PME (petites et moyennes entreprises) à la formation comme une « construction » portée par le jeu des acteurs des différents établissements engagés dans cette relation formation-emploi¹⁵. C'est essentiellement à travers les comités sectoriels et les Services aux entreprises (SAE) des commissions scolaires et des cégeps que s'établissent la plupart des relations entre le monde du travail et le monde de l'éducation. Nous avons vu plus haut que les comités sectoriels jouent un rôle de premier plan dans l'élaboration des programmes d'études en fournissant au ministère de l'Éducation des portraits et des diagnostics quant aux besoins de main-d'œuvre dans un secteur donné. Ce mode de

¹⁴ Pour une analyse plus détaillée voir : Jacques, Tondreau, *Les comités sectoriels de main-d'œuvre. Nouveaux acteurs de la formation professionnelle*, Québec, CSQ, 2002, et Jacques, Tondreau, *Formation professionnelle et métiers de la construction : Enjeux autour de la Commission de la construction du Québec (CCQ)*, Québec, CSQ, 2002.

¹⁵ C. BERNIER et collab., *PME, Institutions d'enseignement publiques et formation de la main-d'œuvre*, Montréal, 2003. C. BERNIER et collab., *Repenser l'offre de formation publique pour développer la formation de la main-d'œuvre dans les PME du Québec*, Montréal, 2003, 88 p. Les promoteurs de ces deux rapports sont la CSQ et la CSN et l'étude a été financée par le Fonds national de formation de la main-d'œuvre (FNFMO).

fonctionnement, incluant les représentants du monde de l'éducation et du monde de l'emploi, autant les travailleurs que les employeurs, montre à quel point la formation au travail est un enjeu social qui touche tous les groupes de la société.

La Commission de la construction du Québec (CCQ) est un autre acteur dont l'influence est déterminante sur les programmes de formation de l'industrie de la construction. Pour des raisons historiques, la formation aux métiers de la construction est régie isolément des autres métiers et professions, par la Loi sur les relations du travail, la formation professionnelle et la gestion de la main-d'œuvre dans l'industrie de la construction (loi 119). La CCQ, dans sa forme actuelle, existe depuis 1987, mais son histoire remonte à 1934 alors que des comités paritaires veillaient à l'application de la loi encadrant les ententes intervenues entre patrons et syndicats dans l'industrie de la construction. À cette époque, et jusqu'à 1968, les comités paritaires avaient pour mandat de s'assurer de la compétence de la main-d'œuvre et de veiller à l'application des programmes relatifs à la formation professionnelle. En 1968, toutes les responsabilités liées à la formation professionnelle sont confiées au ministère de l'Éducation jusqu'à 1987, année de création de la CCQ. Cette dernière se voit confier la responsabilité des mesures et des activités liées à la formation initiale, à l'apprentissage en chantier et au perfectionnement de la main-d'œuvre dans l'industrie de la construction. Comme la CPMT, la CCQ est une structure partenariale comprenant des représentants des associations patronales, des organisations syndicales, du ministère de l'Éducation et du ministère du Travail. Des tentatives ont été faites pour que la CCQ soit intégrée à la Politique d'intervention sectorielle et devienne un comité sectoriel comme les autres. La CCQ s'y est opposée fermement et a eu gain de cause puisqu'elle est exclue de la loi 90 et de la loi 150. Notons que la CCQ prélève déjà des sommes importantes d'argent des travailleuses et des travailleurs de la construction, de l'ordre de 0,20 \$ pour chaque heure travaillée, ce qui constitue le Fonds de formation de la CCQ. En 2001, le Fonds atteignait la somme de 115 millions de dollars et il a tendance à augmenter chaque année. Puisqu'il s'agit de la formation initiale des ouvrières et des ouvriers de la construction, la CCQ a fait le choix du système public d'éducation. Elle fait aussi l'achat de formation directement auprès des commissions scolaires.

Le principal enjeu auquel est confrontée la CCQ, actuellement, est celui des pénuries de main-d'œuvre dans les métiers de la construction, pénuries qui devraient s'accroître avec le vieillissement de la population. Selon le Règlement sur la délivrance de certificats de compétences, tout apprenti qui entre sur un chantier de construction doit détenir un diplôme d'études professionnelles (DEP) dans le métier qu'il entend exercer. En cas de pénurie de main-d'œuvre, il est toutefois possible de déroger à cette obligation et la CCQ peut alors laisser entrer des apprentis sans que ces derniers possèdent le DEP. Les apprentis doivent cependant participer aux activités de formation proposées.

2.4 Les programmes d'apprentissage en milieu de travail

La Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) a mis sur pied, en 1998, un groupe de travail dont le mandat était de concevoir une nouvelle approche d'apprentissage en milieu de travail, soit de doter le Québec d'un dispositif d'apprentissage basé sur le compagnonnage. L'ensemble des instances de la CPMT a été consulté et six comités sectoriels ont mené des projets expérimentaux. Ces travaux ont culminé en 2001 lors de l'adoption du Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences. Ce dispositif favorise la mise en place de formations de la main-d'œuvre structurées permettant d'obtenir une reconnaissance officielle des compétences acquises par une certification. Le dispositif d'évaluation et de reconnaissance des compétences est fondé sur l'implication de l'industrie, par le biais des comités sectoriels de main-d'œuvre, et le recours à des normes professionnelles. Le programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT) est la première stratégie de formation découlant du Cadre général de développement des compétences. Ces programmes sont développés à partir des normes professionnelles définies par les comités sectoriels et ils privilégient une approche de compagnonnage. Les apprentissages sont généralement acquis dans le cadre du travail, mais de la formation hors des lieux de production est aussi organisée. Pour être admissible au programme, l'apprenti doit avoir 16 ans ou plus, être salarié et être inscrit au programme par son employeur. Les formations durent entre six mois (opération de métiers à tisser, usinage sur machine) à trois ans (pâtisserie, mécanique d'engins de chantier, impression sur presse rotative). Dans certains cas, le DEP permet à l'apprenti de suivre une formation plus courte (affûtage, coiffure, pâtisserie, technique en service de télécommunication câblée), mais aucun employeur n'exige le DEP comme critère de sélection. Pour être compagnon, les années d'expérience sont le premier critère de sélection, mais dans certains cas, le fait d'avoir un diplôme permet de devenir compagnon avec moins d'années d'expérience.

Au printemps 2005, on comptait 20 normes professionnelles adoptées et approuvées, inscrites au registre des compétences et environ 15 projets en cours. Emploi-Québec a financé le développement de normes à la hauteur de 3 798 611 \$. Le programme d'apprentissage en milieu de travail couvre aussi des métiers qui n'ont pas de normes professionnelles. Selon les données 2004-2005 d'Emploi-Québec sur la participation au programme d'apprentissage en milieu de travail, 16 307 personnes se sont inscrites à un PAMT depuis 1993-1994, pour 73 métiers. De ce nombre, 3 579 personnes ont pu obtenir un certificat d'apprenti, 849 personnes un certificat de compagnon alors que 78 personnes détiennent la certification « Sceau rouge », une certification découlant d'un programme visant à favoriser la mobilité de la main-d'œuvre au Canada. Depuis dix ans et malgré tous les efforts consentis par les comités sectoriels et la CPMT, moins du tiers des personnes inscrites à un programme d'apprentissage a obtenu une certification. Notons toutefois qu'un grand nombre de projets ont été développés en 2003-2004 ou sont en cours de développement et certaines formations peuvent durer jusqu'à trois ans. L'apprentissage en milieu de travail se développe dans certains secteurs, notamment celui de l'eau potable où l'on comptait 296 inscriptions en 2005-

2006. Le développement de programmes d'apprentissage en milieu de travail suscite quelques inquiétudes chez les acteurs du milieu de l'éducation qui craignent une forme de concurrence avec les AEP offertes par les commissions scolaires. On retrouve effectivement des PAMT dont le contenu est similaire aux AEP ou au DEP. On remet aussi en question la pertinence de créer de nouveaux programmes dans des domaines où l'on compte déjà peu d'étudiants, comme celui de l'ébénisterie par exemple. Par contre, force est de constater que, proportionnellement, les PAMT accueillent beaucoup moins d'étudiantes et d'étudiants que les programmes sous la responsabilité des commissions scolaires ou du ministère de l'Éducation. En dix ans, les PAMT ont attiré moins de 20 000 étudiants, alors que les programmes de formation professionnelle attirent plus de 70 000 étudiants par année. La plupart des PAMT sont encore en développement et ne sont pas connus ni accessibles. Ces programmes ne sont pas vraiment publicisés et les employeurs qui veulent y accéder doivent passer à travers un processus administratif complexe. De plus, il est difficile de se prononcer sur la qualité de ces formations puisqu'il n'existe aucune enquête auprès des compagnons et des apprentis.

2.5 La formation au travail et la démocratie régionale

Les grandes réformes éducatives des années 90 sont marquées par une tendance à la décentralisation et à la régionalisation, soi-disant pour alléger la bureaucratie et pour rapprocher les lieux de décision des lieux d'action. Cette même tendance s'observe également en matière de formation au travail au Québec. Le Conseil supérieur de l'éducation notait, dans un avis sur l'éducation des adultes, que les établissements d'enseignement doivent coopérer dans la détermination de l'offre de services régionaux et recommandait de tendre vers une décentralisation de la décision dans les régions en ce qui touche l'offre de services en formations professionnelle et technique¹⁶. Selon une étude de Colette Bernier, les acteurs régionaux (établissements d'enseignement, Emploi-Québec, organismes sociaux, entreprises) ont commencé récemment à se coordonner davantage pour mieux répondre aux besoins de formation.

Les directions régionales d'Emploi-Québec assurent l'harmonisation des interventions régionales en matière de développement du marché du travail et collaborent avec les conseils régionaux de la Commission des partenaires du marché du travail (CR-CPMT). Ces instances sont composées de représentants des entreprises et de la main-d'œuvre, d'organismes communautaires et du milieu de l'éducation (des représentants de la CSQ sont présents dans les conseils régionaux). Les conseils régionaux ont la responsabilité de définir la problématique du marché du travail de leur région, de déterminer des stratégies régionales, de soumettre un plan d'action régional (PAR) et des paramètres de répartition des budgets.

¹⁶ Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation des adultes : partenaires du développement local et régional*, Montréal, 2003.

Emploi-Québec gère également 150 centres locaux d'emplois (CLE), des centres ouverts aux citoyens et aux entreprises et dont l'objectif est de répondre à des besoins relatifs à l'emploi et à la main-d'œuvre ainsi qu'à la sécurité du revenu. D'autres instances locales et régionales s'intéressent aussi au développement du marché du travail dans chaque région du Québec. Les CLE ont été implantés en même temps que les centres locaux de développement (CLD), soit en 1998. Les CLD sont des guichets multiservices à l'entrepreneuriat gérés par le milieu local. Ils offrent des services de première ligne de soutien aux entreprises. Quant aux conseils régionaux de développement (CRD), ils sont définis par la Politique de soutien au développement local et régional comme « le lieu de concertation pour l'élaboration des stratégies régionales de développement, de planification et de soutien au développement régional et de coordination et d'harmonisation entre les niveaux locaux et régionaux¹⁷ ». Les CRD ont été remplacés, en 2003, par les conférences régionales des élus (CRE). Ces dernières conservent sensiblement les mêmes mandats et pouvoirs que les anciens CRD, mais on note une diminution importante de la société civile aux conseils d'administration et une augmentation du pouvoir des maires et des préfets. Bien que l'éducation ne fasse pas partie des mandats des CRE, ces dernières interviennent en matière de formation de la main-d'œuvre en favorisant la concertation des acteurs régionaux et en soutenant la recherche de fonds pour des projets spécifiques.

¹⁷ Colette, Bernier, *Dynamiques régionales de développement et formation de la main-d'œuvre*, Montréal, Centrale des syndicats du Québec, 2004, p. 34.

3. La formation au travail dans le système d'éducation québécois

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) est généralement le premier interlocuteur de la CSQ lorsqu'il est question d'éducation, puisqu'il s'agit d'une compétence provinciale selon la Constitution. Cependant, en matière d'emploi, les acteurs sont beaucoup plus nombreux et leurs lieux d'intervention sont plus diffus. Comme la formation au travail dépend évidemment de l'évolution du travail et du marché de l'emploi, le MELS doit tenir compte des interventions du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, qui doit, de son côté, s'harmoniser avec les interventions du gouvernement fédéral en matière d'emploi, tout en tenant compte des besoins de main-d'œuvre des régions, des entreprises, des individus et de la société.

Des efforts considérables ont été consentis pour améliorer les taux d'accessibilité et de réussite en formations professionnelle et technique au Québec. Ces efforts n'auront pas été vains puisqu'on observe une augmentation du nombre d'inscriptions depuis 1993, surtout en formation professionnelle. La crise de l'emploi des années 1980 s'est résorbée, les besoins en main-d'œuvre qualifiée ont évolué et la participation à la formation professionnelle et à la formation technique progresse de façon continue.

Lorsque vient le temps des comparaisons internationales toutefois, le Québec semble accuser un certain retard par rapport aux pays occidentaux. Malgré toutes les campagnes publicitaires de valorisation des formations professionnelle et technique, 35 % des jeunes obtiennent un diplôme de formation professionnelle ou technique, comparativement au taux moyen des pays de l'OCDE qui oscille autour de 45 %. Dans certains pays, comme l'Allemagne, les filières de formations professionnelle et technique regroupent 60 % des élèves. Notons toutefois que plusieurs pays européens ont connu une baisse des effectifs en formation professionnelle au profit des formations plus générales et universitaires.

Les conclusions de la plupart des travaux exécutés et des consultations menées au courant des années 90 convergent vers la nécessité de diversifier les voies de formation pour mieux répondre aux besoins variés de la population, jeune ou adulte, et aux intérêts des entreprises qui ont besoin d'une main-d'œuvre qualifiée et capable de mobilité au sein de l'entreprise. Cet objectif a été en partie atteint puisqu'une vaste gamme de programmes et de parcours de formation sont offerts par les établissements d'enseignement aux jeunes ou aux adultes en formations professionnelle, technique, continue ou à l'éducation des adultes. Quant aux nouvelles formules, comme le développement de programmes en alternance, l'exploration professionnelle ou les passerelles interordres, elles ont été surtout expérimentées à partir de la fin des années 1990. Tous s'entendent sur la nécessité de diversifier les voies de formation, mais ce sont les critères et les modalités de cette diversification qui sont en débat.

3.1 Les programmes offerts dans les établissements d'enseignement

Héritage de la réforme Parent, le système de formations professionnelle et technique québécois a été conçu selon les principes d'accessibilité et de polyvalence et selon une vision portée au sein de la société des besoins du travail, des travailleurs et des entreprises. Le principe de la polyvalence s'est traduit par une cohabitation des élèves de la formation professionnelle et des élèves de la formation générale initiale, à l'origine des polyvalentes, et par l'existence d'un tronc commun de formation générale en formation technique et préuniversitaire.

Il existe autant de modèles de formation au travail qu'il existe de pays, mais on peut distinguer trois types de systèmes : ceux où la formation initiale est dominante, ceux où la formation professionnelle scolaire domine et ceux où c'est plutôt l'apprentissage en milieu de travail qui est privilégié. Le Québec se situerait parmi les exemples d'États qui privilégient la filière générale comme le reste du Canada, les États-Unis et l'Australie. La Hongrie et la République tchèque privilégient la formation professionnelle alors que la Suisse ou l'Allemagne privilégient surtout l'apprentissage. Dans d'autres pays, comme l'Autriche, le Danemark et la Norvège, la répartition entre les filières est plus équilibrée¹⁸.

Le système québécois est aussi caractérisé par une division claire entre les ordres d'enseignement, la formation professionnelle étant offerte au secondaire et la formation technique à l'enseignement postsecondaire. Dans les autres provinces canadiennes et aux États-Unis, des formations de niveaux de qualifications différents sont regroupées dans un même établissement d'enseignement postsecondaire comme les Community Colleges ou les Colleges of Applied Arts and Technologies (CAAT). Dans le contexte mondial, la plupart des réformes entreprises en formations professionnelle et technique cherchent à diminuer les chevauchements entre les ordres d'enseignement ou les niveaux de qualifications, tout en clarifiant et en distinguant les niveaux de qualification ou de compétences.

Des efforts considérables ont été fournis au Québec pour revaloriser la formation professionnelle, comme le montre la progression constante des effectifs depuis 1994-1995. Les effectifs réguliers de la formation professionnelle n'arrivent pas à atteindre ceux de la formation technique, encore supérieurs même si l'écart entre les deux ordres d'enseignement s'atténue. On observe une légère diminution des taux d'inscription à la formation technique depuis 1998-1999 (tableau 2). Proportionnellement, plus d'élèves inscrits en formation professionnelle quittent le système avec un diplôme (que ce soit le DEP, l'ASP ou l'AFP) que les élèves inscrits en formation technique (tableau 1). Notons que les données du ministère de l'Éducation n'incluent pas les populations qui obtiennent une attestation d'études collégiales (AEC).

¹⁸ Mariane, Durand-Drouhin, « L'Évolution récente et enjeux des politiques de formation professionnelle dans les pays de l'OCDE », *Les relations entre la formation et le monde du travail : enjeux et pratiques*, Conférence internationale sur la formation professionnelle et technique, 2000, p. 2.

On compte aussi plus de jeunes de moins de 20 ans au DEC alors que la formation professionnelle attire plus d'adultes, cette dernière étant encore souvent perçue (à tort) comme une école de la deuxième chance. À la formation générale des adultes, on accueille principalement des jeunes de moins de 25 ans qui retournent aux études alors qu'auparavant les élèves y étaient plus âgés. Les caractéristiques différentes des étudiants selon les ordres d'enseignement commandent des besoins différents.

Tableau 1

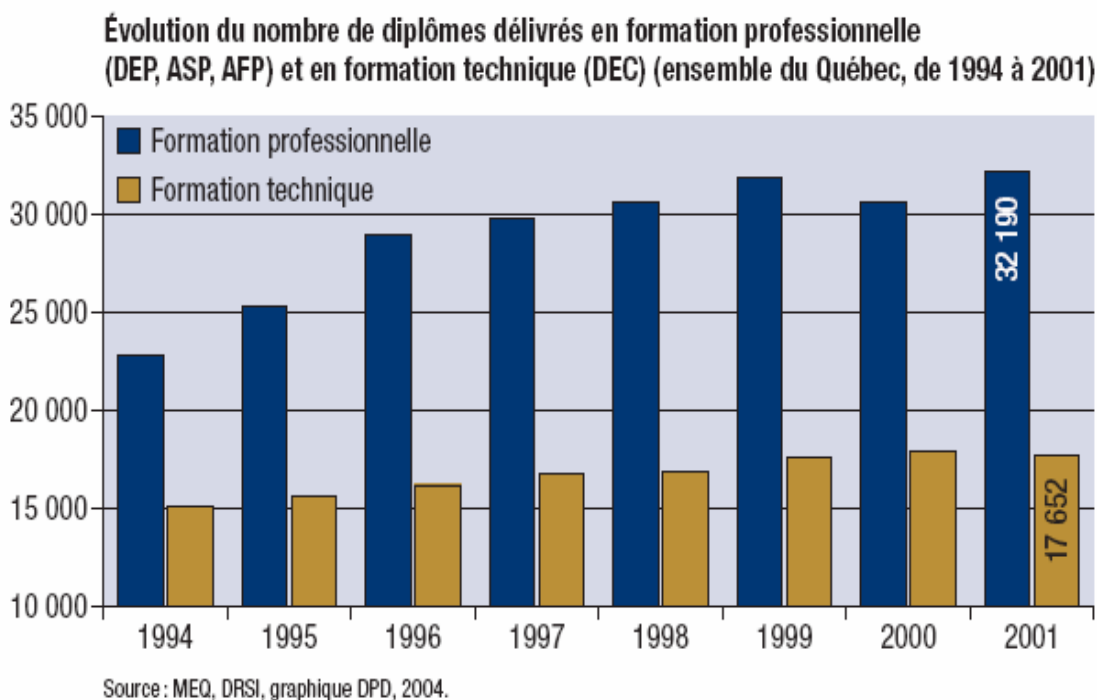
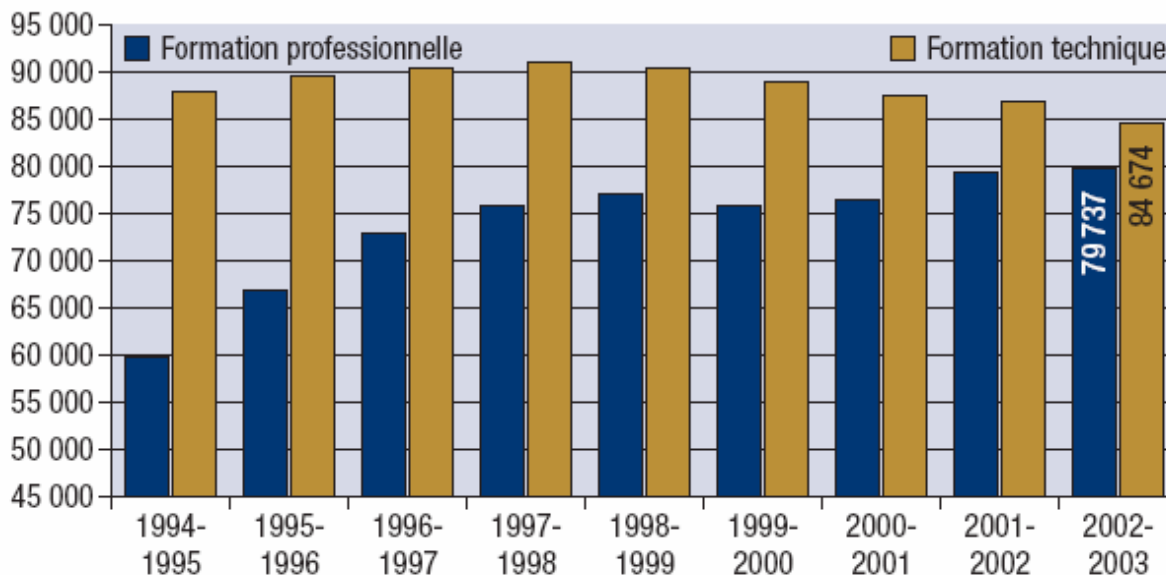


Tableau 2

Évolution de l'effectif total en formation professionnelle (DEP, ASP, AFP) et en formation technique (DEC) (ensemble du Québec de 1994-1995 à 2002-2003)



Source : MEQ, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs (DRSI), graphique DPD, 2004.

3.1.1 Le rôle du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et des établissements d'enseignement

Pour les programmes sous sa responsabilité (DEP, ASP, DEC), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a pour rôle d'autoriser les programmes et de sanctionner les diplômes. Chaque autorisation de programme est suivie d'un financement du MELS. Depuis les années 80, le secteur de la formation professionnelle et de la formation technique a connu une importante rationalisation, les établissements ne sont donc autorisés à offrir des programmes que si la demande de main-d'œuvre le justifie.

Depuis que les programmes de formation professionnelle (FP) et de formation technique (FT) sont conçus selon l'approche par compétences (1986 pour la FP et 1994 pour la FT), les représentants du milieu du travail participent à la construction des programmes. Une bonne partie du travail d'élaboration des programmes est effectuée par des fonctionnaires du MELS et par des gens du milieu de l'éducation.

Les programmes de formations professionnelle ou technique passent, en effet, par un long processus avant d'être implantés dans les établissements d'enseignement. On fait d'abord un portrait du secteur de formation afin de déterminer les besoins généraux de formation du marché du travail, puis une étude préliminaire précisant les besoins de formation liés à une ou à quelques fonctions de travail. Ces deux étapes franchies, l'analyse de la situation de travail permet de déterminer les compétences recherchées

pour l'exercice d'un métier ou d'une profession. La classification des fonctions de travail permet d'harmoniser l'offre de formation dans les deux ordres d'enseignement afin d'éviter les chevauchements. Ensuite, des experts du milieu de l'éducation déterminent les buts du programme et les compétences. Cette procédure est en apparence technocratique, mais laisse place à l'interprétation et à des choix qui ont une portée sociale.

Ce n'est pas sans raison qu'existe le Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT), composé de représentants des commissions scolaires ou des cégeps, des employeurs et des travailleurs (dont la CSQ) et créé pour conseiller le MELS sur les différentes étapes de l'élaboration des programmes d'études. Ce comité confirme la reconnaissance institutionnelle de l'enjeu social que représente la formation professionnelle et technique. Toutefois, le fonctionnement du CNPEPT, qui n'a qu'un rôle consultatif, pourrait être l'objet de questionnement pour qu'il rende davantage compte des besoins des acteurs sociaux.

3.1.2 La formation professionnelle

Les diplômes d'études professionnelles (DEP), d'une durée d'un an ou deux, et les attestations de spécialisation professionnelle (ASP), d'une durée de moins d'un an, sont sous la responsabilité du MELS. On compte 144 programmes menant au DEP et 29 programmes conduisant à une ASP. Parallèlement, il existe 195 attestations de formation professionnelle (AFP), des diplômes menant à l'exercice de métiers semi-spécialisés et délivrés par les commissions scolaires. La plupart des DEP sont dispensés dans les centres de formation professionnelle, sous la responsabilité des commissions scolaires. Les centres de formation professionnelle sont aussi gouvernés par un conseil d'établissement dont la composition diffère légèrement des conseils d'établissement des écoles.

La réforme de la formation professionnelle de 1986 a voulu revaloriser cette formation, notamment en rehaussant la formation de base et en retardant l'entrée dans le secteur professionnel. Or :

Les choix faits en 1986 ont conduit à la constitution d'un système de formation très peu diversifié au secondaire et à un rétrécissement de la plage des cours à option. Avec un tronc commun qui s'est élargi au secondaire, la cohabitation de la formation générale et de la formation professionnelle est devenue plus que difficile. La réduction des cours à option a entraîné la diminution des chances pour les élèves d'explorer diverses disciplines, dont les domaines techniques. Également, il a été difficile d'utiliser cet espace restreint pour y introduire des cours à tendance professionnelle¹⁹.

¹⁹ Abdoulaye, Barry, *Formation professionnelle au Québec et diversification des voies de formation*, Québec, Commission des programmes d'études, gouvernement du Québec, 2001.

À partir des années 90, le Québec commence à expérimenter différents formules de diversification des parcours de formation professionnelle pour répondre aux besoins d'assouplissement du système d'éducation québécois. Une de ces formules est la voie technologique, qui permet à l'élève d'intégrer trois matières de base à un cours de technologie pour réaliser des « objectifs techniques » concrets. En 3^e secondaire, on parle d'activités d'initiation à la technologie alors qu'on parle plutôt d'éducation à la technologie en 4^e secondaire. En 2002-2003, cette option était offerte dans 38 écoles secondaires et comptait environ 1 600 élèves. Le MELS conclut que cette expérience a contribué à renforcer la motivation des élèves, à accroître leur persévérance aux études et à augmenter le nombre de diplômés, en particulier en formation professionnelle²⁰. Une autre formule expérimentée au Québec est celle de l'exploration professionnelle qui permet aux élèves du secondaire régulier d'utiliser leurs cours à option de 4^e et de 5^e secondaire pour explorer divers métiers, fonctions techniques ou professions. Cette formule, offerte dans 39 commissions scolaires, s'est avérée populaire puisqu'elle attirait environ 10 000 élèves en 2003-2004.

Si les taux de participation et de diplomation à la formation professionnelle ont progressé depuis une vingtaine d'années, ce secteur de formation continue d'attirer surtout des étudiants de plus de 20 ans qui veulent intégrer le marché du travail rapidement. Les jeunes de 20 ans et moins ne constituent qu'une faible minorité des effectifs en formation professionnelle. Depuis les années 1990, les jeunes de moins de 20 ans sont plus nombreux ; ils comptaient 12,8 % des effectifs de la formation professionnelle en 1994-1995 et 16,6 % en 2002-2003.

Les programmes de formation professionnelle attirent également un peu plus de garçons que de filles (les garçons représentent 44,7 % des effectifs de la formation professionnelle). En 2003-2004, par exemple, on enregistrait 21,8 % de garçons de moins de 20 ans inscrits dans un programme de formation professionnelle, par rapport à seulement 12,1 % de filles²¹. Ces dernières sont massivement concentrées dans les domaines suivants : administration, commerce, informatique, arts, cuir, textile et habillement, santé et soins esthétiques, où elles représentent 78 % de l'effectif. En revanche, elles sont grandement sous-représentées dans des secteurs comme l'électrotechnique, l'entretien d'équipement motorisé et la fabrication mécanique, où elles ne représentent que 15 % des diplômés²². Le concours *Chapeau, les filles!*, organisé par le MELS et géré par ses directions régionales, vise justement à encourager les filles à s'inscrire dans des programmes menant à des métiers non traditionnels. Des prix régionaux variant entre 500 \$ et 1000 \$ sont remis à des étudiantes de la formation professionnelle ou technique inscrites dans des secteurs où elles sont moins nombreuses. Malgré ce type d'initiatives, les filles continuent d'opter

²⁰ Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2003-2004*, Québec, 2004, p. 65.

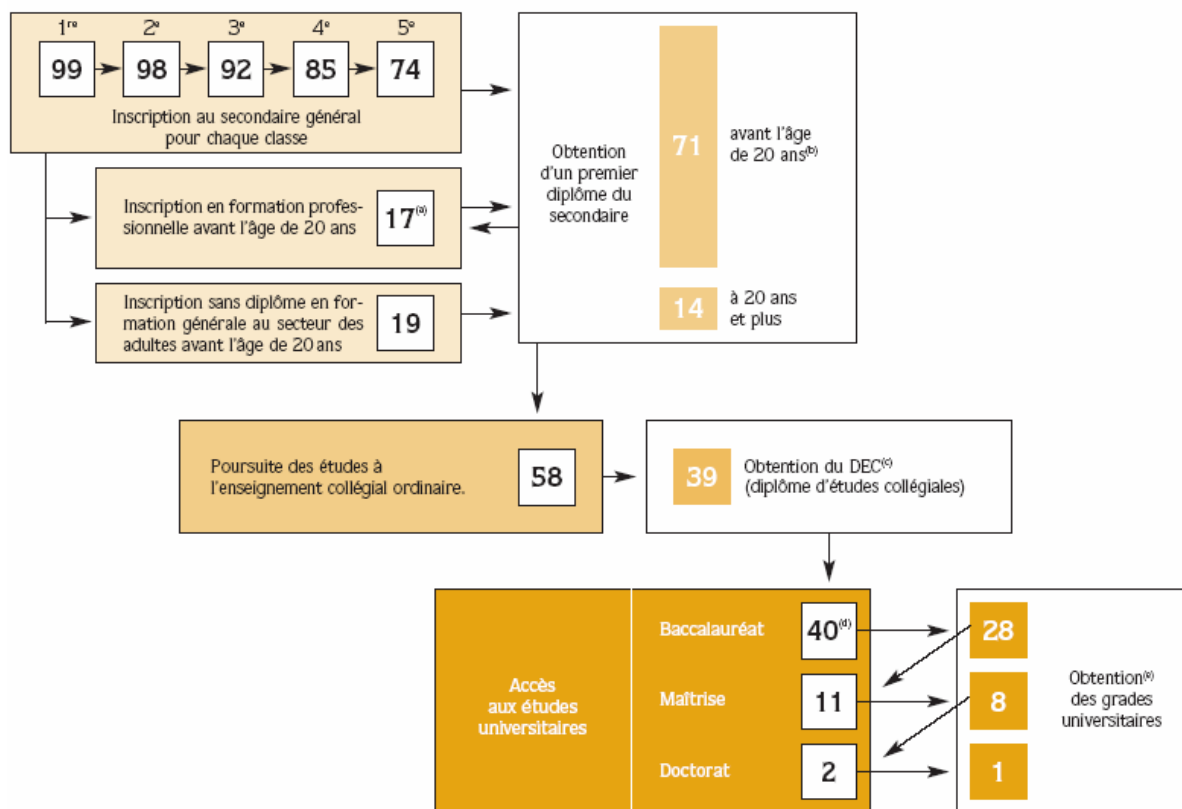
²¹ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Indicateurs de l'éducation, édition 2005*, Québec, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, 2004.

²² Comité aviseur femmes en développement de la main-d'œuvre, *Les femmes et le marché de l'emploi. La situation économique et professionnelle des Québécoises*, Québec, 2005, p. 32 et 33.

pour des métiers dits traditionnellement féminins qui sont aussi généralement moins bien rémunérés que les métiers traditionnellement masculins, ce qui contribue à maintenir les disparités entre les hommes et les femmes.

Tableau 3

Le cheminement de 100 jeunes Québécois et Québécoises dans le système scolaire, selon les comportements observés en 2003-2004



(a) Ce chiffre comprend 10 diplômés ou diplômées en formation générale pouvant obtenir un autre diplôme en formation professionnelle.

(b) Tous les diplômes du secteur des jeunes sont comptés ici, indépendamment de l'âge.

(c) Les dernières données dont on dispose sont celles de 2002-2003.

(d) Les personnes qui accèdent aux études universitaires ne se recrutent pas uniquement parmi les titulaires d'un DEC.

(e) Les dernières données dont on dispose sont celles de 2003.

3.1.3 La formation générale des adultes (FGA)

Les commissions scolaires offrent des cours de formation générale des adultes (FGA) par le biais des centres d'éducation des adultes. Ce qu'on appelle la formation générale de base comprend la formation générale commune, adressée aux personnes ayant neuf années de scolarité ou moins et la formation diversifiée qui correspond à la 4^e et à la 5^e année du secondaire. Les centres d'éducation des adultes dispensent des services variés pour répondre aux besoins de formation de base. Ils découpent leur intervention en 11 secteurs : l'alphabétisation, la francisation, la formation à l'intégration sociale, l'enseignement présecondaire, l'enseignement du premier cycle du secondaire,

du second cycle du secondaire, l'intégration socioprofessionnelle (SIS), la préparation à la formation professionnelle et la préparation aux études postsecondaires.

Selon un rapport récent produit par le MELS, plus de la moitié des personnes inscrites en formation générale des adultes (61,7 %) fréquentent des services principalement axés sur l'obtention d'un diplôme. Ces services sont davantage utilisés par les personnes âgées de moins de 25 ans. En 2003-2004, 15,2 % des élèves d'une génération d'âge scolaire passaient directement du secteur des jeunes au secteur des adultes avant l'âge de 20 ans, sans interrompre leur cheminement scolaire. En 1984-1985, ce taux n'était que de 1,3 % ; il s'est donc multiplié par onze²³. Les autres personnes inscrites fréquentent surtout des services qui répondent à des besoins de formation tels que l'apprentissage du français, l'apprentissage d'un métier non spécialisé ou la maîtrise de la lecture ou de l'écriture. Ces services sont surtout utilisés par des adultes de 25 à 64 ans²⁴. Ce même rapport nous apprend également que l'effectif total inscrit en formation générale des adultes a augmenté de 14 % au Québec entre 1999-2000 et 2001-2002, après avoir connu plusieurs baisses successives dans les années 1990. La baisse la plus importante des effectifs a été observée en 1992-1993, alors qu'on ne comptait que 5 % des élèves en formation générale des adultes. Cette baisse est attribuable aux effets des modifications apportées au financement des activités éducatives des élèves adultes en formation générale. Ce financement avait fait l'objet d'une enveloppe fermée et, en conséquence, les commissions scolaires avaient dû inciter des élèves à rester au secteur des jeunes où l'enveloppe financière était toujours ouverte. En 1993-1994, le secteur de la formation générale des adultes a connu une hausse de ses effectifs, ce qui est en partie attribuable au fait que l'enveloppe ait été de nouveau ouverte pour les effectifs de 16 à 18 ans²⁵.

La formation générale des adultes accueille principalement des raccrocheurs qui ont abandonné l'enseignement régulier et qui ont eu un rapport plus difficile avec le système d'éducation. L'approche pédagogique est très différente, les étudiants sont considérés comme des adultes, ils travaillent à leur rythme et ont plus d'autonomie. Pour certains, le passage à l'éducation des adultes permet de se réconcilier avec les études et donne le goût d'aller plus loin.

²³ *Indicateurs de l'éducation, édition 2004*, Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005), p. 58.

²⁴ *État de la formation de base des adultes au Québec. Données sur les services de la formation générale des adultes*, Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005.

²⁵ *Indicateurs de l'éducation, édition 2004*, Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005), p. 58.

Tableau 4

Taux d'accès au secteur des adultes en formation générale avant l'âge de 20 ans, sans obtenir de diplôme du secondaire, selon le sexe (en %)

	1984- 1985	1994- 1995	1999- 2000	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004
Ensemble	3,2	17,0	15,5	18,0	18,4	19,8
En continuité ¹ avec le secteur des jeunes	1,3	11,7	11,9	13,6	13,9	15,2
Après interruption des études	2,0	5,3	3,6	4,4	4,5	4,7
Sexe masculin	3,3	19,4	17,8	20,4	20,7	22,1
En continuité ¹ avec le secteur des jeunes	1,4	13,7	13,7	15,6	15,7	16,9
Après interruption des études	1,9	5,8	4,1	4,9	5,1	5,2
Sexe féminin	3,1	14,6	13,0	15,6	16,0	17,4
En continuité ¹ avec le secteur des jeunes	1,1	9,7	9,9	11,6	12,0	13,3
Après interruption des études	2,0	4,9	3,1	3,9	4,0	4,1

1. En continuité: se dit des élèves inscrits au secteur des jeunes le 30 septembre de l'année précédente.

3.1.4 La formation technique et la formation continue au collégial

Au collégial, on compte 115 programmes de formation technique menant au diplôme d'études collégiales (DEC) décerné par l'État et de plus de 1 200 attestations d'études collégiales (AEC) décernées par les collèges. Les 48 cégeps du Québec ainsi que les deux campus de l'Institut de technologie agroalimentaire, l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec et le MacDonald College sont autorisés à dispenser des formations techniques. On compte 48 cégeps publics et 66 collèges privés au Québec, parmi lesquels 24 sont subventionnés à 60 % par l'État et 42 sont sous permis, c'est-à-dire qu'ils peuvent offrir des formations reconnues par le MELS, mais sans recevoir de subventions. Les collèges privés sont surtout concentrés dans la région montréalaise (43 collèges) et dans la région de Québec (8 collèges). La majorité de leurs étudiants est inscrite dans des AEC.

Certains programmes techniques doivent être révisés fréquemment pour tenir compte de l'évolution des technologies et des nouvelles exigences du marché du travail. Certains DEC techniques demandent un niveau de qualification très élevé, particulièrement dans les domaines du génie, de l'aéronautique, de la santé et de l'informatique. Le Conseil supérieur de l'éducation l'a bien montré dans son avis sur l'orientation soulignant que la formation collégiale est caractérisée par de nombreux allers-retours et changements de parcours. Seulement 35 % des étudiants inscrits en formation technique obtiennent leur diplôme dans les trois années prescrites, la majorité l'obtient en cinq ans.

Contrairement à la formation professionnelle, les filles sont majoritaires au DEC technique. Elles réussissent aussi mieux les études collégiales que les garçons : on estime que près de la moitié des filles de 15 à 29 ans obtiendront un diplôme d'études

collégiales (DEC), comparativement à moins du tiers pour les garçons²⁶. Toutefois, comme en formation professionnelle, la plupart des filles font des choix traditionnels. En 2001, les filles constituaient plus de 70 % des diplômés dans six domaines : alimentation et tourisme, arts, communication et documentation, textile, santé, services sociaux, éducatifs et juridiques. Leur nombre a diminué dans le secteur de l'administration, du commerce et de l'informatique où leur pourcentage a chuté de 18 points entre 1990 (elles représentaient alors 68 %) et 2001 (50 %)²⁷. Cette chute est attribuable au fait que les filles ont démontré peu d'intérêt pour l'informatique, où l'on observe un recul de la présence féminine dans ce domaine entre 1992 et 2002, dont la proportion est passée de 25 % à 11 %²⁸.

Tableau 5

Proportion des élèves de la formation technique ayant terminé leurs études avec un DEC, selon l'année de la dernière inscription au collégial à l'enseignement ordinaire, le sexe, le type de formation initiale et le temps écoulé depuis le début des études (en %)

	1980- 1981	1990- 1991	1995- 1996	1999- 2000	2001- 2002	2002- 2003 ^e
Ensemble des sexes						
Même type de formation initiale						
3 ans ou moins ¹	n. d.	29,6	26,8	31,6	33,5	33,9
5 ans ou moins ¹	n. d.	51,1	47,8	52,4	55,1	55,4
Toutes les durées	n. d.	56,6	53,1	57,6	61,2	61,6
Autre type de formation initiale ²						
Toutes les durées	n. d.	64,4	55,7	57,8	60,9	60,9
Tous les types de formation initiale – toutes les durées						
Ensemble des sexes	59,0	58,6	53,9	57,7	61,1	61,4
Sexe masculin	53,9	54,7	46,1	50,1	54,3	54,5
Sexe féminin	63,0	61,3	60,9	64,6	66,8	66,9

e : Estimations.

n. d. : Données non disponibles.

1. Le temps écoulé depuis la première inscription n'est pas nécessairement égal à la durée des études, puisque des absences peuvent survenir entre le début et la fin des études.
2. Jusqu'en 1993-1994, cette catégorie désignait les élèves qui avaient commencé leurs études en formation préuniversitaire. Ce n'est qu'à compter de 1994-1995 que des élèves de la formation technique ont terminé leurs études (avec ou sans diplôme) après les avoir commencées dans une session d'accueil et d'intégration l'année précédente.

Si les taux d'inscription aux programmes menant à un DEC technique sont demeurés relativement stables depuis le début des années 1990, on observe une hausse de l'offre

²⁶ Conseil du statut de la femme, *Des nouvelles d'elles*, Québec, gouvernement du Québec, 2004.

²⁷ *Les femmes et le marché de l'emploi. La situation économique et professionnelle des Québécoises*, Montréal, Comité aviseur femmes en développement de la main-d'œuvre, p. 35-36, 2005.

²⁸ *Bilan de la progression des Québécoises en sciences et en technologies de 1993 à 2003*, Québec, gouvernement du Québec, 2004, 140 p.

et de la demande de formations courtes, notamment les attestations d'études collégiales (AEC).

Quant au DEC technique, le MELS jongle depuis quelques années avec l'idée d'avoir recours à la modulation du DEC technique déjà prévue dans le Régime sur le règlement des études collégiales (RREC) à l'article 12. Cet article prévoit la possibilité de découper le DEC technique en modules de formation de deux ou trois trimestres, chaque module permettant d'acquérir les compétences liées à une fonction de travail. À l'issue d'un module, un étudiant peut décider de quitter ses études et se voir accorder une certification pour accomplir ladite fonction de travail. Même si la modulation existe dans le RREC, peu de collèges en ont fait usage pour l'instant, mais elle semble attirer l'attention de certains établissements et du MELS qui s'était montré favorable au développement des sanctions intermédiaires à l'occasion du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial.

Les organisations syndicales et les associations étudiantes s'étaient montrées inquiètes par rapport aux sanctions intermédiaires, craignant que ces dernières encouragent les élèves à quitter le système scolaire avant d'avoir terminé leur formation et à suivre une formation amputée de formation générale. Ce morcellement du DEC technique est perçu comme allant à l'encontre du discours sur la réussite éducative, sur la rétention des étudiantes et des étudiants au cégep et sur l'objectif d'offrir des formations qualifiantes et transférables.

3.1.5 L'explosion de la formation continue dans les cégeps

Depuis leur déréglementation, le nombre d'attestations d'études collégiales (AEC) a connu une croissance exponentielle. Alors qu'on comptait 260 AEC en 1987, le MELS en recensait 1 300 dans l'ensemble du réseau collégial en 2003, dont 673 ont été développées par les cégeps. On comptait aussi 449 AEC développées par les collèges privés et 178 AEC ministérielles²⁹. Les cégeps publics attirent la majorité des étudiantes et des étudiants inscrits à la formation continue (35 368 inscriptions en 2000), les collèges privés attirent à peu près le quart des étudiantes et des étudiants (11 354 inscriptions en 2000)³⁰.

Ces certifications destinées aux jeunes qui ont quitté les études pendant au moins un an, aux adultes ou aux personnes inscrites dans un programme gouvernemental sont de durées variables et de niveaux de qualification différents. Ces diplômes sont déréglementés, sous la responsabilité des collèges et représentent un secteur lucratif pour les établissements collégiaux (les AEC sont financées par le MELS, par Emploi-Québec ou par les individus). Les AEC gagnent de plus en plus de popularité auprès des étudiants qui souhaitent accéder rapidement au marché du travail parce qu'elles

²⁹ Colette, Bérubé et Gaétan Beudet, *La formation continue dans les cégeps depuis 1990 : individus et entreprises dans la relation formation-emploi. Enquête auprès des syndicats de cégeps de la FNEEQ-CSN*, Montréal, Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal, 2005, p. 3.

³⁰ *Ibid.*, p. 301.

sont généralement assez courtes et ne comportent pas de formation générale obligatoire, contrairement aux programmes menant au DEC. La compétition exacerbée entre les cégeps et entre ces derniers et les établissements privés pour attirer de nouveaux étudiants n'est pas étrangère au phénomène de l'explosion des AEC dans le paysage collégial.

Colette Bérubé et Gaétan Beaudet, dans une recherche sur la formation continue dans les cégeps depuis les années 1990, expliquent le « phénomène d'explosion » des AEC par un repositionnement du MELS en formation continue vers une « approche main-d'œuvre » :

La croissance fulgurante des AEC depuis 1993, conjuguée à une décentralisation accrue vers le niveau local, entraîne les cégeps sur la voie de l'accentuation de leur « virage main-d'œuvre » au prix d'une adaptation accrue de leur programmation au marché du travail et d'un déséquilibre grandissant de leur mission sous la pression évolutive de la formation continue³¹.

Ce « virage main-d'œuvre » s'inscrit plus largement dans le sillage du développement du nouveau management public qui prône les concepts d'efficacité, d'efficacité et de productivité et qui favorise une approche centrée sur les résultats.

3.1.6 Les passerelles interordres et les programmes DEP-DEC et DEC-BAC

La nécessité de mieux arrimer les ordres d'enseignement constitue un thème récurrent depuis les réformes entreprises dans les années 1980. Depuis, le ministère de l'Éducation a tenté plusieurs expérimentations visant cet objectif, notamment, la création de passerelles interordres annoncée dans le Plan d'action ministériel pour la réforme de 1997. Les expérimentations de programmes DEC-BAC ont été plus concluantes que les expériences de passerelles DEP-DEC. Un nombre de plus en plus élevé d'étudiants du DEC technique poursuivent des études universitaires ; ils représentent plus du quart des élèves. Cette proportion est encore plus élevée pour certains programmes de génie, d'aéronautique, d'administration et d'informatique, par exemple, et dans certains collèges urbains où les taux atteignent près de 50 %. Des institutions universitaires spécialisées comme l'École de technologie supérieure (ETS) accueillent prioritairement des élèves ayant déjà une formation technique spécialisée.

Les programmes DEC-BAC, qui s'appuient généralement sur une entente formelle entre deux institutions, permettent aux étudiants de réduire leur temps de formation d'un an. Ces ententes sont nombreuses et croissantes ; on en comptait 150 en 2004, touchant 32 programmes dans 43 cégeps et 11 universités³². La popularité de ces programmes n'est pas étrangère à la hausse des exigences de compétences

³¹ *Ibid.*, p. 4.

³² Sylvie, De Saedeleer, *L'harmonisation interordres et ses défis*, Québec, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), 2005.

techniques sur le marché du travail. Elle s'explique aussi par la nécessité pour quelques cégeps ou universités de recruter davantage d'étudiantes et d'étudiants afin d'assurer la pérennité de certains programmes. D'ailleurs, les cours de rattrapage dans les universités se développent de plus en plus. À l'inverse, on remarque que des étudiantes et des étudiants universitaires retournent au cégep pour obtenir un second DEC.

Quant aux passerelles entre le DEP et le DEC, les expérimentations sont beaucoup moins concluantes. Notons d'abord que seulement 2 % des élèves du DEP poursuivent des études collégiales. Le phénomène inverse est plus fréquent puisqu'un nombre significatif d'élèves du DEC technique se réorientent vers l'enseignement secondaire et obtiennent un diplôme d'études professionnelles (DEP). La majorité des jeunes et des adultes qui s'inscrivent en formation professionnelle souhaite généralement intégrer le marché du travail le plus rapidement possible, ce qui explique en partie les résultats mitigés des expériences d'harmonisation entre le secondaire et le collégial. Une autre explication possible tient au fait que ces expériences de programmes DEP-DEC reposent sur une conception institutionnelle de la formation professionnelle et de la formation technique, plutôt que sur une philosophie de reconnaissance des acquis et des compétences. Les deux systèmes de formation évoluent à des paliers différents, poursuivent des objectifs de formation différents et se livrent souvent concurrence pour attirer de nouveaux étudiants.

Quant aux passerelles, elles prévoient des conditions d'admission au collégial allégées permettant aux étudiants du DEP qui n'ont pas complété la formation générale et qui n'ont pas certains préalables de s'inscrire au DEC. Ces ententes de passerelles sont en expérimentation depuis 2002 et ne touchent que deux programmes de formation technique (l'informatique au Cégep de Rosemont et l'ébénisterie au Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne).

Il existe aussi d'autres formes d'arrimage entre la formation professionnelle et la formation technique. Au Centre intégré de mécanique industrielle de la Chaudière ou encore à l'École du meuble de Victoriaville, commissions scolaires et cégeps partagent l'équipement et les infrastructures.

3.1.7 L'alternance travail-études

La première expérience québécoise d'alternance recensée remonte à 1966 lorsque l'Université de Sherbrooke instaure dans son programme de formation des ingénieurs l'alternance sous le modèle de l'enseignement coopératif. L'alternance travail-études est aussi expérimentée comme approche pédagogique avec les élèves en difficulté (en insertion socioprofessionnelle des jeunes, par exemple). C'est le gouvernement canadien, par le biais de la Direction des ressources humaines du Canada (DRHC), qui a contribué au développement de l'alternance dans les programmes réguliers de formations professionnelle et technique en créant le programme de financement Alternance travail-études en 1986. Comme l'éducation est de compétence provinciale et que l'interventionnisme du fédéral en éducation suscite souvent des sensibilités au

Québec, ce n'est qu'en 1990 qu'apparaîtront les premiers projets subventionnés dans les collèges puis dans les écoles secondaires.

En 1994, le fédéral mettra fin à son programme de financement. Le gouvernement provincial développera cette formule à partir des recommandations du Groupe de travail sur la formation professionnelle et la formation technique, créé par le ministre Garon en 1995. Ce n'est qu'en 1998 que le gouvernement québécois mettra en place un programme d'appui financier à l'alternance : le Programme québécois de soutien financier ATE³³.

On distingue deux types de formules d'alternance au Québec. Le ministère de l'Éducation reconnaît les projets qui ont pour finalité l'*acquisition* en milieu de travail de compétences prévues dans les programmes d'études. Il reconnaît aussi les projets qui visent le *transfert* dans une situation réelle de travail, de compétences déjà acquises et l'intégration progressive de l'élève à l'exercice du métier ou de la profession, comme dans le modèle de l'enseignement coopératif. Au secondaire, l'approche est centrée sur les objectifs des programmes. Les stagiaires doivent atteindre les objectifs du programme en milieu de travail et ne sont pas rémunérés. On parle du modèle de l'acquisition. À l'enseignement collégial et universitaire, on utilise l'approche de l'enseignement coopératif. Les étudiantes et les étudiants doivent intégrer les savoirs acquis en classe en milieu de travail. Les stagiaires sont rémunérés et le stage en entreprise ne fait pas l'objet d'une évaluation aux fins d'obtention du diplôme, contrairement au modèle privilégié au secondaire.

Aux deux ordres d'enseignement, on constate une forte progression des programmes d'ATE et du nombre d'élèves inscrits ainsi qu'une augmentation substantielle des sommes allouées à leur développement, comme le montrent les tableaux 6 et 7. Environ 10 % des étudiantes et des étudiants inscrits en formation professionnelle participent à un programme d'alternance travail-études alors qu'un peu moins de 5 % des étudiantes et des étudiants inscrits en formation technique profitent d'un programme d'ATE. Certains établissements d'enseignement ont fait de l'alternance travail-études leur créneau. Le cégep de Limoilou, par exemple, a développé 5 000 stages en entreprise en quinze ans, ce qui représente 20 millions de dollars de revenus pour les étudiants. Il affiche un ratio frôlant les 50 % d'embauche en milieu de stage.

³³ Laurier, Caron et Christian Payeur, « Regards contrastés sur les stages et l'alternance dans un cadre régional », dans *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*, sous la direction de Carol Landry, Québec, PUQ, 2002, p. 316.

Tableau 6

**DONNÉES SUR L'ÉVOLUTION DE L'ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES
DE 2000 À 2004 – RÉSEAU SECONDAIRE**

	Réseau secondaire privé et public (DES, ASP)				
	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
Nombre d'établissements ⁽¹⁾	52	51	52	58	58
Nombre de projets ATE en application ⁽²⁾	194	208	216	244	241
Nombre de programmes ATE différents ⁽³⁾	75	84	92	99	80 ⁽⁴⁾
Nombre d'élèves inscrits en ATE ⁽⁵⁾	5 303	6 570	6 612	7 193	7 263
Nombre de programmes en cours d'adaptation en ATE ⁽⁶⁾	77	68	85	91	63
Sommes allouées	1 657 940 \$	2 423 298 \$	3 671 053 \$	3 981 113 \$	3 769 803 \$

- (1) Établissements en regard desquels, dans les fichiers de la DFCS du MEQ, on observe au moins un programme ATE en application (ayant au moins une inscription) pour l'année concernée.
- (2) Programmes d'études dispensés par un établissement selon l'approche ATE et pour lequel il y a au moins une inscription pour l'année concernée.
- (3) Programmes d'études dispensés au moins une fois dans les réseaux selon l'approche ATE au cours de l'année concernée.
- (4) Programmes d'études dispensés au moins une fois dans les réseaux selon l'approche ATE et pour lesquels il y a au moins une inscription pour l'année concernée.
- (5) Élèves qui suivent une formation dans un programme d'études dispensé selon l'approche ATE et qui sont inscrits en ATE dans les fichiers de la DFCS du MEQ.
- (6) Programmes d'études dispensés par un établissement, qui seront adaptés selon l'approche ATE au cours de l'année concernée, et qui seront mis en application au cours de l'année.

Tableau 7

DONNÉES SUR L'ÉVOLUTION DE L'ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES
DE 2000 À 2004 – RÉSEAU COLLÉGIAL

	Réseau collégial public et privé (DEC et AEC)				
	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
Nombre d'établissements ⁽¹⁾	47	49	51	49	52
Nombre de projets d'ATE en application ⁽²⁾	93	116	149	195	235
Nombre de programmes d'études différents en ATE ⁽³⁾	52	48	78	82	91
Nombre d'élèves inscrits en ATE ⁽⁴⁾	2 895	2 521 *	2 985	3 400	4 035
Nombre de programmes d'études en cours d'adaptation en ATE ⁽⁵⁾	36	26	35	33	62
Sommes allouées	1 444 700 \$	2 393 825 \$	2 694 025 \$	3 529 800 \$	4 382 675 \$

* En 2000-2001, le ministère a modifié la façon de calculer le nombre d'élèves en ATE. Ainsi, à partir de l'année 2000-2001, seuls les élèves ayant complété au moins un stage en ATE sont calculés. Pour les années antérieures, le calcul s'effectuait en fonction de tous les élèves inscrits dans un programme d'études offert en ATE, incluant les élèves qui n'avaient réalisé aucun stage. Il est vraisemblable qu'environ le tiers des élèves ne sont donc plus inclus.

(1) Établissements en regard desquels, dans les fichiers de la DFCS du MEQ, on observe au moins un programme ATE en application (ayant au moins une inscription) pour l'année concernée.

(2) Programmes d'études dispensés par un établissement selon l'approche ATE et pour lequel il y a au moins une inscription pour l'année concernée.

(3) Programmes d'études dispensés au moins une fois dans les réseaux selon l'approche ATE au cours de l'année concernée.

(4) Élèves qui suivent une formation dans un programme d'études dispensé selon l'approche ATE et qui sont inscrits en ATE dans SIGDEC.

(5) Programmes d'études dispensés par un établissement, qui seront adaptés selon l'approche ATE au cours de l'année concernée, et qui seront mis en application au cours d'une des deux années scolaires subséquentes.

Direction de la formation continue et du soutien – Octobre 2004

3.1.8 Les services aux entreprises

Les établissements d'enseignement publics participent à l'offre de programmes de formations professionnelle et technique en développant des programmes de formation courts, destinés principalement aux besoins de l'entreprise (les AEC et les AEP) et en dispensant de la formation sur mesure en entreprise par le biais de leur service aux entreprises. Cette formation sur mesure, donnée par les services aux entreprises, n'est pas créditée. Depuis la déréglementation des attestations d'études collégiales (AEC) en 1993, il revient aux cégeps de développer des programmes courts menant à l'AEC. Les commissions scolaires ont obtenu du MEQ en 2002-2003, la mise en place expérimentale de programmes de courte durée menant à des attestations d'études professionnelles (AEP). Le développement de ces types de formations, plus courtes et plus orientées vers des savoirs pratiques, répond aux demandes des dirigeants d'entreprises. Exceptionnellement, les syndicats présents dans les milieux de travail sont consultés.

Au début des années 80, les établissements d'enseignement publics se sont dotés de services spécifiquement destinés aux entreprises, les Services aux entreprises (SAE). Ces SAE ont pris leur essor lorsque les sommes du fédéral destinées à la formation en

entreprise ont été rapatriées au Québec, par le biais du programme de Formation sur mesure en établissement (FME).

Parmi les services de formation assurés par les SAE, on retrouve de la formation sur mesure, de la formation générale, de la formation offerte aux personnes en emploi, de la formation donnée aux personnes sans emploi, de la formation créditée et de la formation non créditée. Selon une enquête menée auprès des SAE des commissions scolaires et des cégeps, les activités de formation développées dans le cadre d'une entente conclue entre le SAE et une entreprise particulière, à la demande de celle-ci, comptent pour près des deux tiers de leurs activités de formation. Le tiers restant est consacré à des activités offertes de façon large à diverses clientèles en emploi, la plupart du temps des formations achetées par Emploi-Québec³⁴.

Les services aux entreprises ont connu une période de croissance dans les années 90. Selon les répondants interrogés dans le cadre des travaux de Colette Bernier et son équipe :

Les compressions budgétaires qui ont frappé le système d'éducation au début des années 90 ne sont sûrement pas étrangères à la croissance des SAE à partir de 1990. C'est là que plusieurs établissements d'enseignement ont emboîté le pas de la formation continue de la main-d'œuvre, se tournant vers les entreprises pour arriver à maintenir leur financement grâce aux nouvelles subventions gouvernementales. La loi du 1 % est aussi en partie responsable de la création de nouveaux SAE à partir de 1995³⁵.

Dotés d'un mandat d'autofinancement, les services aux entreprises, souvent utilisés comme la « vache à lait » des établissements d'enseignement qui doivent composer avec les compressions budgétaires de l'État, ne sont pas toujours perçus d'un bon œil de la part des acteurs du milieu de l'éducation. D'aucuns critiquent la nature commerciale des SAE qui détourne les établissements d'enseignement de la poursuite des missions fondamentales de l'éducation. Or, la nature et la mission des SAE varient énormément d'un établissement à l'autre. Certains sont plus proches d'une mission d'affaires, d'autres plus proches des missions éducatives de l'école, d'autres enfin plus attachés à la mission du développement régional. Leurs approches diffèrent également, certains se limitant à répondre aux besoins des entreprises et des organismes gouvernementaux, alors que d'autres sont plus proactifs³⁶.

Les services aux entreprises des établissements d'enseignement entretiennent des relations étroites avec Emploi-Québec, ce dernier disposant de ressources considérables pour analyser le marché du travail. L'enquête auprès des SAE des

³⁴ Colette, Bernier, Martin Frappier et Karinne Moisan, *Repenser l'offre de formation publique pour développer la formation de la main-d'œuvre dans les PME du Québec*, Montréal, Centrale des syndicats du Québec/Confédération des syndicats nationaux, 2003, p. 50.

³⁵ *Ibid.*, p. 55.

³⁶ Colette, Bernier et collab., *op. cit.*, p. 79.

commissions scolaires et des cégeps menée par Colette Bernier et son équipe révèle que l'offre de service des SAE ne se limite pas à la formation, mais couvre d'autres services plus ou moins reliés à la formation et à la gestion des ressources humaines. Elle révèle également que c'est l'origine du financement qui marque sans doute le plus les formations comme telles : les SAE dont le financement provient surtout des entreprises donnent plus de formations sur les lieux du travail, alors que ceux dont une grande partie du financement provient d'Emploi-Québec donnent des formations plus longues³⁷. Le financement provient à près de 60 % des entreprises et pour le quart d'Emploi-Québec. Rappelons que les SAE ont une obligation d'autofinancement, subissent la pression de générer des revenus pour éponger les déficits des commissions scolaires ou des cégeps et fonctionnent comme une entreprise privée. On note également une forte compétition entre les SAE et les formateurs privés et même entre les SAE d'une même région. Cette situation génère des tensions :

Mis en place pour prendre part au marché lucratif de la formation en entreprise, avec un mandat d'autofinancement et la pression de générer des surplus, les SAE sont souvent coincés entre deux missions qui, à bien des égards, semblent vouloir s'opposer : la mission éducative de l'établissement d'enseignement auquel ils sont rattachés et leur mission d'affaires³⁸.

Bien qu'on observe une progression des services de formation continue dans les établissements d'enseignement, les récentes données statistiques montrent que ce sont les individus les plus scolarisés qui demeurent les plus grands utilisateurs des services de formation continue, et ce, autant au Québec, au Canada qu'ailleurs en Occident :

Cela laisse supposer que l'accès aux meilleurs emplois à forte densité innovatrice profite toujours davantage aux individus ayant un accès déjà facile à la formation. Cela laisse croire aussi que les nouvelles logiques productives et éducatives, à l'œuvre dans les entreprises, avantagent plutôt les individus scolarisés, car elles seraient rapidement plus rentables à première vue pour l'employeur et pour l'individu³⁹.

De là l'intérêt d'assurer aux jeunes une formation réellement qualifiante et reconnue.

3.1.9 La formation populaire

Bien qu'étant des acteurs de premier plan, les établissements d'enseignement et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport n'ont pas le monopole de l'éducation au travail pris dans son sens large. Outre le rôle important que jouent Emploi-Québec et

³⁷ Colette, Bernier et collab., *op.cit.*

³⁸ *Ibid.*, p. 59.

³⁹ Colette, Bérubé et Gaétan Beaudet, *op. cit.*, p. 28.

les entreprises, qui feront l'objet du chapitre suivant, d'autres groupes œuvrant à l'extérieur du système d'éducation formel doivent être pris en considération.

L'éducation populaire dispensée dans les organismes volontaires, les groupes et les associations a toujours joué un rôle important en éducation des adultes, mais a tendance à être négligée des études « sérieuses » sur la formation au travail. Les formations qu'on y dispense, que ce soit en alphabétisation, en éducation à l'action communautaire ou toute autre forme d'apprentissage, ne sont pas toujours reconnues formellement, sauf les services d'alphabétisation.

Au Québec, trois regroupements provinciaux travaillent à la promotion et au soutien de groupes d'éducation populaire. Il s'agit du Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (MEPACQ) et ses tables régionales, du Regroupement des organismes volontaires d'éducation populaire (ROVEP) et du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ). Les centrales syndicales et les syndicats locaux font également de la formation populaire auprès de leurs membres.

Comme l'éducation populaire est très éclatée et qu'elle peut regrouper l'action de tout milieu associatif, ses effets sont très difficiles à mesurer.

4. Quelques constats, enjeux et défis en formation au travail

Nous avons vu à quel point ce secteur de l'éducation constitue un monde en soi. La formation au travail dépend à la fois des besoins variés des individus et des besoins multiples et fluctuants du marché du travail. Le système éducatif demeure le premier dispensateur de formations professionnelle, technique et continue, mais il n'est pas un acteur exclusif. Il doit s'adapter à l'évolution du marché du travail et des besoins des individus, mais il a aussi son rôle propre à jouer en offrant des formations qui permettront aux individus non seulement d'obtenir un emploi, mais aussi de se former comme citoyens et d'avoir les moyens d'apprendre tout au long de leur vie. Ces principes ont été mis de l'avant à plusieurs occasions, notamment dans le rapport Parent, puis lors des États généraux sur l'éducation en 1995-1996. D'ailleurs, cette formation de base solide est appréciée par de nombreux employeurs qui comprennent l'importance des connaissances générales.

Comme la formation au travail est indissociable de l'évolution du marché du travail, elle est sujette à des changements fréquents. En plus de 60 ans, la formation au travail a, en effet, été l'objet de plusieurs réformes. D'abord presque exclusivement du ressort du ministère de l'Éducation, la formation au travail s'est progressivement rapprochée du monde du travail, notamment par l'introduction de l'approche par compétences en 1986 pour la formation professionnelle et, en 1994, pour la formation technique, par la création de services aux entreprises dans les commissions scolaires et dans les cégeps et par les effets du rapatriement des sommes du fédéral pour la formation de la main-d'œuvre au Québec en 1995.

Ce rapprochement entre le monde de l'éducation et le monde du travail a un côté positif et un côté négatif. L'aspect positif est que la formation au travail a été officiellement reconnue comme étant un enjeu social (et non seulement économique) concernant l'ensemble de la société, surtout au début des années 1990. Avec la création de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM) devenue la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT), l'ensemble des groupes concernés par la formation au travail est intégré formellement aux décisions. Les représentants des travailleurs, des employeurs, des établissements d'enseignement et des groupes communautaires ont tous une tribune pour exprimer leur point de vue sur la formation au travail, que ce soit dans les comités sectoriels ou au Comité national des programmes d'études professionnelles. L'aspect négatif du rapprochement entre le monde de l'éducation et le monde du travail est que d'aucuns peuvent reprocher au système d'éducation de trop tenir compte des impératifs du marché du travail et de souscrire à une logique entrepreneuriale plutôt qu'à une logique éducative.

Dans l'ensemble, que pouvons-nous conclure de ce premier portrait sommaire de la formation au travail au Québec ? Nous tracerons d'abord certains grands constats : en plus de 40 ans, le paysage de la formation au travail s'est modifié considérablement, mais plusieurs problèmes persistent. Nous dégagerons ensuite différents enjeux qui touchent particulièrement les membres du personnel de l'éducation. Puis, nous

concluons en déterminant les défis qui interpellent le monde de la formation au travail et, plus spécifiquement, la CSQ.

4.1 Quelques constats

4.1.1 Le marché du travail est en constante évolution

Ce premier constat peut sembler évident. Or, c'est probablement l'un des plus grands défis de la formation au travail : elle doit s'adapter constamment au changement. Les besoins en main-d'œuvre évoluent rapidement et sont tributaires de nombreux facteurs comme la conjoncture économique nationale ou internationale, la situation politique, l'évolution des technologies et de la science, le développement de nouveaux produits de l'organisation du travail, l'évolution démographique, les besoins des régions, etc. Dans ce contexte fluctuant et souvent imprévisible, le monde de la formation au travail est sujet à de nombreuses frustrations : on ne peut jamais prédire parfaitement quels seront les besoins du marché du travail dans les dix ou vingt prochaines années, on doit se contenter d'estimations.

À titre d'exemple, on avait prédit de fortes demandes en informatique juste avant le bogue de l'an 2000. Finalement, ces besoins avaient été surestimés. La formation en aéronautique, assez bien développée au Québec grâce à l'expertise de l'École nationale d'aérotechnique affiliée au Collège Édouard-Montpetit, a, quant à elle, subi les contrecoups des attentats terroristes du 11 septembre 2001. Ces derniers ont eu un effet direct sur l'industrie de l'aviation, sur les perspectives d'emploi dans le domaine et, par conséquent, sur la formation en aéronautique. Les taux d'inscription ont chuté et les coûts par élève ont augmenté puisque les établissements d'enseignement ont quand même besoin d'équipements très coûteux pour offrir une formation de qualité.

La formation au travail est aussi sujette à des effets de mode. Actuellement, les formations en animation 2D-3D et en conception de jeux vidéo sont très populaires. On observe une explosion des formations offertes dans ce secteur et les établissements d'enseignement publics et privés se livrent une concurrence féroce afin d'attirer des inscriptions. Le gouvernement québécois a investi récemment plusieurs millions de dollars en subventionnant la multinationale Ubisoft afin de faire de Montréal la « plaque tournante des jeux vidéo ». Or, cette industrie se développe aussi dans d'autres provinces et dans d'autres États, notamment en Colombie-Britannique et aux États-Unis.

La conjoncture économique internationale a une influence considérable sur l'évolution de la formation au travail. L'accélération de la mondialisation a fait en sorte que l'économie des pays occidentaux repose de plus en plus sur le développement de compétences de haut niveau de la main-d'œuvre, sur l'innovation et les avancées scientifiques, plutôt que sur l'exploitation des matières premières. C'est ce qu'on appelle le développement de « l'économie du savoir » ou de la « société du savoir » ; le développement de la « matière grise » a remplacé le développement des matières

premières. La mondialisation de l'économie et l'émergence de la société du savoir ont des effets directs sur l'évolution de la formation au travail. La demande en formations professionnelle, technique et scientifique s'accroît constamment. On observe une hausse des demandes en enseignement tertiaire (postsecondaire) un peu partout en Occident, si bien que plusieurs chercheurs parlent désormais de « tertiarisation » de l'éducation. On prévoit d'ailleurs que « la demande relative de main-d'œuvre sera nettement plus élevée pour les postes qui demandent une formation technique collégiale que pour ceux qui requièrent une formation professionnelle secondaire⁴⁰ ». Les taux de chômage sont inversement proportionnels au niveau de scolarité atteint. Pour les personnes ayant neuf ans de scolarité et moins, le taux de chômage moyen est de 18 % et il diminue à 12 % pour les détenteurs d'un diplôme d'études collégiales⁴¹. Ce sont les secteurs primaire et secondaire de l'économie, soit de la production et de la transformation, qui subissent le plus les effets de la mondialisation de l'économie. Le secteur du textile ou celui de la fabrication automobile, par exemple, ont subi les contrecoups de la mondialisation de l'économie. Des usines ont fermé leurs portes par mesure de rationalisation, ou encore pour aller s'établir dans des pays où la main-d'œuvre coûte moins cher.

Sur le plan national, la formation au travail doit s'adapter aux besoins de main-d'œuvre exprimés dans les régions du Québec. Dans le contexte actuel de baisse de la natalité et de l'exode des jeunes des régions vers les grands centres, le développement de la formation au travail devient un enjeu crucial pour les régions du Québec. Pour être attirantes pour les jeunes et les immigrants, les régions doivent offrir des perspectives d'emploi intéressantes. Les régions ont été encouragées par le gouvernement à développer des créneaux particuliers qui leur permettront de se démarquer dans l'économie québécoise et de fournir des emplois qualifiés aux entreprises situées sur leur territoire. Plusieurs régions l'avaient fait déjà : qu'on pense au domaine des mines et des forêts en Abitibi-Témiscamingue, à celui du meuble et du bois ouvré à Victoriaville ou encore au domaine maritime dans la région de Rimouski. Des secteurs se développent, des régions se spécialisent dans des domaines porteurs. Le développement de l'énergie éolienne pourrait aider l'économie de la Gaspésie, par exemple. Les créneaux particuliers sont intéressants s'ils permettent un réel développement régional, mais il faut aussi assurer une formation de base solide et diversifiée pour permettre aux individus de faire les choix professionnels qui leur conviennent et de changer d'emploi ou de formation, peu importe ce qui adviendra.

La formation au travail se retrouve souvent dans une situation paradoxale : alors que tous s'entendent sur les nouvelles exigences de la « société du savoir » en main-d'œuvre hautement qualifiée, ce qui nécessite une solide formation de base permettant l'accès à des niveaux supérieurs ou à la formation continue, on assiste en même temps

⁴⁰ Gouvernement du Québec, *Le marché du travail au Québec. Perspectives professionnelles 2004-2008*, Québec, Information sur le marché du travail, 2005, p. 7.

⁴¹ J., Charest et U. Critoph, *Le cas du Canada : vers la coopération entre les acteurs et entre les institutions ?* Présentation faite dans le cadre du Séminaire international sur la formation professionnelle : systèmes, innovations et résultats, Hautes études commerciales, Montréal, 6-7 juin 2005.

à une tendance à offrir des formations de plus en plus courtes et pointues visant un accès rapide au marché du travail, comme en témoignent le développement des attestations d'études professionnelles (AEP) et des attestations d'études collégiales (AEC) dans les établissements d'enseignement et les programmes d'apprentissage en milieu de travail (PAMT). Ces programmes courts sont attirants pour les personnes qui veulent obtenir un emploi rapidement sans avoir à nécessairement passer par une longue formation générale.

C'est ici que l'importance de la formation de base prend tout son sens : comme l'économie et le marché du travail sont en constante évolution, il faut donner les outils nécessaires aux individus pour pouvoir s'adapter à ce contexte fluctuant et se former tout au long de leur vie.

4.1.2 Certains aspects de la formation au travail se sont améliorés

Le portrait d'ensemble de l'état de la formation au travail au Québec est plutôt positif. Depuis les États généraux sur l'éducation de 1995-1996, on observe une nette progression des taux d'accessibilité et de réussite en formation professionnelle. Le besoin de revalorisation de la formation professionnelle avait d'ailleurs été pointé à plusieurs reprises comme un des chantiers les plus importants de la réforme de l'éducation. D'un strict point de vue statistique, les réformes ont porté leurs fruits : les taux d'inscription et de diplomation en formation professionnelle ont bondi en dix ans. Par contre, on pourrait reprocher aux commissaires des États généraux d'avoir un peu négligé la formation technique. Il est vrai qu'au milieu des années 1990, la formation technique se portait mieux que la formation professionnelle, mais aujourd'hui, la situation a quelque peu changé. Les taux d'inscription à la formation technique stagnent et sont même légèrement plus bas qu'il y a dix ans et la majorité ne réussit pas à obtenir son diplôme dans le temps requis.

Parmi les autres améliorations en formation au travail, on doit souligner le développement des programmes d'alternance travail-études, qui attirent de plus en plus d'étudiantes et d'étudiants, puisqu'ils permettent d'acquérir à la fois des connaissances et des compétences de base et une expérience en milieu de travail. On doit aussi souligner les efforts de diversification des parcours, notamment le programme d'exploration professionnelle et les programmes DEC-BAC.

4.1.3 Plusieurs problèmes subsistent

Ce constat peut sembler évident de prime abord, mais il constitue un défi important pour le monde de l'éducation : la formation au travail est un enjeu social qui touche tous les groupes de la société (jeunes, adultes, hommes, femmes, personnes immigrantes, personnes en emploi, chômeurs, personnes âgées, etc.). En plus de devoir s'adapter aux aléas de l'économie et du marché du travail, la formation au travail doit s'adapter aux besoins diversifiés d'étudiantes et d'étudiants provenant de profils variés et de différentes catégories de la population.

Aujourd'hui, rares sont les étudiants qui suivent un parcours de formation linéaire. Les allers-retours entre le travail et les études et entre les ordres d'enseignement sont fréquents, particulièrement en formation professionnelle et en formation technique. Malgré les réformes et les campagnes de valorisation, la formation professionnelle continue d'attirer surtout des adultes de plus de vingt ans qui reviennent d'un séjour sur le marché du travail, à la sécurité du revenu ou même des cégeps. Quant à la formation offerte au collégial, les chiffres sont bien connus : près du tiers des étudiantes et des étudiants changent de parcours pendant leur passage au cégep. Quant à la formation générale des adultes, elle attire surtout les jeunes décrocheurs, qui ont déjà un rapport difficile à l'éducation et qui nécessitent une pédagogie différente et adaptée. Les services professionnels (orientation, aide pédagogique individuelle, psychologue) prennent toute leur importance dans ce contexte, mais ils sont toujours une denrée rare dans le système d'éducation québécois. Les services psychologiques sont difficiles à trouver dans les écoles primaires et secondaires. Ils le sont encore plus dans les centres de formation professionnelle et dans les centres d'éducation des adultes, qui se retrouvent eux aussi à devoir composer avec des individus qui ont des troubles d'apprentissage ou même des troubles de comportement.

Les personnes immigrantes ont, quant à elles, des besoins particuliers, et on doit admettre que le Québec a encore des efforts importants à faire pour intégrer ces personnes au marché du travail. Dans le contexte actuel de déclin démographique, les personnes immigrantes deviennent des ressources importantes pour le Québec et il faudrait faciliter leur intégration en offrant de meilleurs services de reconnaissance des acquis et des compétences. Plusieurs immigrantes et immigrants arrivent au Québec avec des compétences solides, mais se retrouvent à occuper des emplois sous-qualifiés parce que leurs compétences n'ont pas été reconnues formellement.

Les femmes requièrent aussi une attention particulière parce qu'elles demeurent majoritairement concentrées dans des domaines traditionnels et généralement moins rémunérés que les domaines plus « masculins », ce qui contribue à perpétuer les inégalités entre les hommes et les femmes. Plusieurs initiatives visent une plus grande participation des femmes à des métiers non traditionnels (pensons à *Chapeau, les filles!* ou aux campagnes de valorisation des formations professionnelle et technique ciblées), mais des efforts restent à faire.

Quant à l'éducation des adultes, elle a beaucoup progressé dans les commissions scolaires et les cégeps qui offrent une pléthore de programmes destinés aux adultes et de cours de perfectionnement. Par contre, on doit déplorer le silence sur l'alphabétisation qui avait pourtant été établie comme la priorité en éducation des adultes lors des États généraux sur l'éducation de 1995-1996. Sur cette question, l'État québécois a semblé préférer donner aux groupes populaires le soin de développer des approches de prévention de l'analphabétisme et des services pour les analphabètes, le système d'éducation devenant un acteur parmi d'autres. Ces services sont toutefois en

péril depuis les compressions imposées au secteur de l'alphabétisation par le gouvernement fédéral, en septembre 2006.

4.2 Quelques enjeux

4.2.1 Le changement du rôle de l'État en formation au travail

D'un point de vue organisationnel, un des changements les plus marquants en formation au travail au Québec s'est opéré à partir de la fin des années 1990, à la suite de la signature de l'entente Québec-Canada rapatriant les sommes du gouvernement fédéral destinées à la formation au travail au Québec. Cette entente a engendré la création d'Emploi-Québec et de la Commission des partenaires du marché du travail. Elle a eu comme effet de donner plus d'autonomie au Québec et de créer une nouvelle structure fondée sur le principe du partenariat entre les acteurs, la CPMT. Elle a aussi eu comme effet de diminuer l'importance du ministère de l'Éducation au profit d'Emploi-Québec, particulièrement en ce qui concerne la formation continue de la main-d'œuvre.

Le rôle stratégique du ministère de l'Éducation en formation au travail s'est érodé au fil des années. La formation au travail était essentiellement du ressort du ministère de l'Éducation dans les années 1960. On a rapidement reproché à ce dernier d'être trop centralisé, trop rigide et de ne pas assez tenir compte des besoins du marché du travail. Les réformes éducatives entreprises depuis les années 1980 avaient comme objectif, entre autres, de rapprocher le monde de l'éducation et le monde du travail en accordant une plus grande place aux représentants des travailleurs et des employeurs dans la gestion de la formation au travail. C'est dans cet esprit que la SQDM, devenue la CPMT, a vu le jour, de même que les comités sectoriels de main-d'œuvre qui jouent un rôle important dans la création et la révision des programmes de formation professionnelle et technique. L'introduction de l'approche par compétences avait aussi comme objectif de favoriser un rapprochement entre les acteurs du monde du travail et du monde de l'éducation. Depuis les années 1980, on ne peut plus dire que le ministère de l'Éducation a le monopole de la formation au travail. Emploi-Québec est devenu un acteur clé, il développe même ses propres programmes de formation dont le contenu peut être similaire aux programmes offerts dans le système d'éducation, les PAMT.

L'érosion du rôle du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en formation au travail au profit d'Emploi-Québec s'exprime également dans les régions. Alors qu'Emploi-Québec est très présent dans les régions et les localités (CLE, CLD, CR-CPMT), les structures régionales sont très peu développées au ministère de l'Éducation. Il n'existe pas, à ce jour, d'instance régionale consacrée à l'éducation et qui comprend l'ensemble des acteurs concernés : les formes de concertation régionale en éducation se limitent à des ententes au cas par cas, établissement par établissement, et dépendent de l'initiative des cadres des commissions scolaires et des cégeps. Depuis très récemment, on assiste à un mouvement de régionalisation de la formation au travail. Nous y reviendrons plus loin.

À peu près en même temps, le système d'éducation québécois a connu des périodes de rationalisation budgétaire. Les années 1990 ont donné un dur coup aux établissements d'enseignement qui ont dû subir des compressions budgétaires importantes pour que le gouvernement atteigne son objectif du « déficit zéro ». Dans ce contexte économique moins favorable, les établissements d'enseignement ont été encouragés à faire preuve d'efficacité ou, dit plus prosaïquement, à « faire plus avec moins », c'est-à-dire continuer à offrir les mêmes services, mais avec moins de ressources.

Cette recherche d'efficacité et d'efficacité s'est aussi traduite dans les mesures de décentralisation qui ont marqué les réformes éducatives entreprises depuis le début des années 1990. La décentralisation des pouvoirs en éducation est l'une des grandes tendances ayant marqué le paysage éducatif dans les années 1990 : on a procédé à une décentralisation des cégeps en 1993 et en 1997 et à la création des conseils d'établissement dans les écoles et les centres de formation professionnelle. Cette plus grande autonomie des établissements d'enseignement a eu pour effet de favoriser une plus grande concurrence entre les établissements d'enseignement, et ce, particulièrement au collégial. La compétition entre les collèges s'est exacerbée quand ces derniers se sont vu octroyer le droit de créer leurs propres attestations d'études collégiales.

4.2.2 La compétition entre les établissements et les institutions

Comme la formation au travail est étroitement liée au développement économique, elle a souvent tendance à être analysée en termes strictement économiques : on a besoin de « X » travailleurs dans un secteur donné, il faut former « X » personnes. Encouragés par les rationalisations budgétaires à faire preuve d'imagination pour améliorer leurs revenus, les établissements d'enseignement adoptent parfois une logique d'entreprise, particulièrement dans la gestion de leurs services aux entreprises (SAE). Ces services étant dotés d'un mandat d'autofinancement, ils doivent générer des revenus aux établissements qui voient là une bonne occasion d'éponger une partie de leur déficit. Dans ce contexte, la formation continue a connu un bond considérable dans les établissements publics au cours des années 1990, si bien que les établissements d'enseignement se livrent une concurrence féroce entre eux pour attirer la clientèle. Un rapprochement des SAE sur une base régionale pourrait contribuer à diminuer cette compétition entre les établissements.

La compétition entre les établissements d'enseignement est très présente dans le secteur de la formation continue au collégial. Depuis la déréglementation des AEC, les cégeps se sont mis à créer une pléthore de certificats destinés aux adultes, sans prendre nécessairement le soin de vérifier si ces programmes sont offerts dans un cégep voisin ou ailleurs. Les commissions scolaires ont adopté un comportement semblable en créant les attestations d'études professionnelles (AEP). Parallèlement, les comités sectoriels de la CPMT ont créé une nouvelle forme de certification fondée sur l'apprentissage, les PAMT.

Cette multiplication des formes de certification de la formation au travail peut répondre à des besoins de diversification des parcours de formation, mais elle crée une certaine confusion quant à la valeur des diplômes. Entre un DEP en pâtisserie et un PAMT en pâtisserie, lequel a le plus de valeur pour l'employeur ? Est-ce que les deux diplômes permettent à l'étudiant de se rediriger dans un autre domaine ou de se perfectionner ? Quelle serait la différence entre une attestation d'études collégiales et une sanction intermédiaire correspondant à une année du DEC technique ? Entre un long DEP et un AEC court, quel diplôme est le mieux reconnu ?

4.2.3 Le défi du déclin démographique et le rôle des régions

Le vieillissement de la population et l'exode des jeunes des régions vers les grands centres urbains ont des effets dramatiques sur l'offre de formation des établissements d'enseignement, particulièrement dans certaines régions éloignées des grands centres comme la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, la Côte-Nord, l'Abitibi-Témiscamingue et le Saguenay-Lac-Saint-Jean. Plusieurs établissements d'enseignement sont aux prises avec des diminutions importantes des effectifs, particulièrement dans les domaines de l'administration et du commerce, de la bureautique, de l'informatique et de l'électrotechnique. On retrouve moins de programmes qui sont sans effectif en formation professionnelle qu'en formation technique parce que le gouvernement a procédé à une rationalisation de la carte des options en formation professionnelle alors que ce travail n'est pas encore fait en formation technique.

Tableau 8 Prévisions démographiques dans les établissements d'enseignement selon les régions

Région administrative	Perspectives démographiques 2026/2001	Variation 2013/2003 de l'effectif scolaire du secteur jeunes	Variation 2013/2003 de l'effectif au collégial
1- Bas-Saint-Laurent	-9,9 %	-26 %	-21 %
2- Saguenay–Lac-Saint-Jean	-11,7 %	-34 %	-27 %
3- Capitale-Nationale	3,5 %	-18 %	-3 %
4- Mauricie	-6,4 %	-30 %	-15 %
5- Estrie	12,4 %	-14 %	0 %
6- Montréal	14,8 %	-2 %	14 %
7- Outaouais	19,3 %	-18 %	5 %
8- Abitibi-Témiscamingue	-12,9 %	-36 %	-20 %
9- Côte-Nord	-18,1 %	-31 %	-16 %
11- Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	-18,3 %	-40 %	-23 %
12- Chaudière-Appalaches	0,5 %	-18 %	-18 %
13- Laval	16,5 %	-8 %	18 %
14- Lanaudière	17,5 %	-17 %	-4 %
15- Laurentides	28,8 %	-7 %	14 %
16- Montérégie	11,1 %	-16 %	6 %
17- Centre-du-Québec	4,9 %	-17 %	-11 %

Source : adapté de Direction de la planification et du développement, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue du ministère de l'Éducation du Québec. *Synthèse de l'état de l'offre de services régionale. Carte des enseignements professionnels et techniques*, février 2005.

Le tableau 8 nous montre que les prévisions démographiques sont très inégales d'une région à l'autre. Alors que des régions comme Lanaudière et les Laurentides connaîtront une hausse importante de la population, dans d'autres régions, comme la Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine ou la Côte-Nord, les établissements d'enseignement devront composer avec des diminutions importantes des effectifs. Partout, cependant, on assistera à une diminution des effectifs scolaires au secteur des jeunes des commissions scolaires, alors que le collégial est un peu moins touché. La diminution du nombre de programmes en formation professionnelle ou technique dans les diverses régions du Québec pourrait aussi avoir un effet considérable sur l'exode des jeunes et des moins jeunes vers les grands centres.

Dans ce contexte, le ministère de l'Éducation cherche de nouvelles formules pour assurer la pérennité des services éducatifs dans l'ensemble des régions. Les projets d'arrimage entre la formation professionnelle et la formation technique et de fusion des services aux entreprises des commissions scolaires et des cégeps ainsi que la création

d'autorisations partagées entre cégeps de régions différentes font partie des projets envisagés par le ministère de l'Éducation pour « maintenir une offre de services éducatifs adéquate dans un contexte de diminution des effectifs ». Le ministre Reid a tenté, bien malhabilement, de le faire en demandant aux commissions scolaires et aux cégeps de lui fournir des projets-pilotes d'arrimage de la formation professionnelle et de la formation technique.

Le ministre Fournier a eu une approche différente en se servant des propositions des conférences régionales des élus (CRE) en formation au travail pour concevoir un projet gouvernemental d'autonomie régionale et municipale. Ce projet a comme objectif de favoriser un rapprochement régional en matière de formation professionnelle et technique pour « assurer la pérennité des services publics dans un contexte de diminution des effectifs ». Sans le mentionner explicitement, le projet laisse entrevoir une rationalisation importante en formation au travail. Le regroupement des services de formation professionnelle et de formation technique sur un même territoire permettrait de diminuer la compétition entre les établissements d'enseignement, mais il aurait aussi certainement des effets sur les conditions de travail des membres du personnel de l'éducation. Or, la proposition gouvernementale ne laisse pas entrevoir de mécanisme formel de consultation des membres du personnel syndiqué de l'éducation. Le MELS s'engage dans la régionalisation de l'éducation en donnant une plus grande place aux CRE et en misant sur la concertation entre ces derniers et les tables interordres. Cependant, les CRE sont composées essentiellement d'élus municipaux, la présence de représentants du milieu de l'éducation ou du milieu syndical n'étant pas obligatoire, tandis que les tables interordres sont essentiellement composées de cadres des commissions scolaires et des cégeps.

Dans ce contexte, il devient essentiel et urgent de réfléchir à la place que doit occuper le personnel de l'éducation dans la démocratie régionale. Nous avons déjà recommandé, à l'occasion du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial tenu en juin 2004, « que le ministère de l'Éducation instaure un mécanisme démocratique de concertation régionale où des représentants des membres syndiqués du personnel de l'éducation de chaque ordre d'enseignement seraient présents afin de participer au processus de décision dans l'offre de formation des régions du Québec ». Cette recommandation avait été adoptée à la suite d'un débat sur la place de l'éducation au sein des conférences régionales des élus. Les membres du personnel de l'enseignement collégial avaient jugé que les CRE n'étaient pas représentatives en éducation et n'avaient pas la légitimité d'intervenir dans le domaine, d'où la nécessité de créer une autre structure, plus démocratique.

4.3 Quelques défis pour la CSQ

Ce premier portrait général de la formation au travail au Québec nous a permis de dégager certains constats. Le premier peut sembler évident, mais il est important : la formation au travail est condamnée à se transformer perpétuellement parce que le marché du travail est en constante évolution. Il devient donc primordial d'avoir une vue

d'ensemble de l'évolution du marché du travail pour permettre un développement adéquat de la formation. Pour l'instant, c'est surtout le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) et Emploi-Québec qui effectuent cette veille stratégique puisqu'ils ont plus de ressources pour le faire et sont mieux organisés que le MELS en région. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport se retrouve souvent un peu décalé par rapport au MESS : il adapte ses programmes en fonction des besoins exprimés par Emploi-Québec et de ses structures. Or, le monde de l'éducation a son rôle propre à jouer, puisqu'il est en interaction avec la société en général, avec le monde du travail. Force est de constater que, du côté de l'éducation, le MELS n'offre pas de vision intégrée de toutes les facettes de la formation au travail. Un secteur est consacré à la formation professionnelle et technique, un autre à la formation générale des adultes et un autre à la formation continue.

Dans le même ordre d'idées, cette absence de vision globale de la formation au travail se répercute sur le terrain, dans les centres de formation professionnelle et dans les centres d'éducation des adultes. Selon l'avis d'enseignantes et d'enseignants travaillant dans ces secteurs, il serait intéressant de décloisonner ces secteurs pour favoriser les échanges entre les membres du personnel. Souvent, les « clientèles » des centres de formation professionnelle ou des centres d'éducation des adultes ont des profils semblables. Une meilleure collaboration entre ces deux structures permettrait d'envisager des pistes de solution communes pour faire face à des problèmes semblables (comme la rareté de services professionnels).

Un autre constat général dégagé par ce premier état des lieux est que les réformes engagées en formations professionnelle et technique ont généralement porté fruit puisque les taux d'accessibilité et les taux de réussite se sont nettement améliorés, mais plusieurs problèmes subsistent. Les programmes de formation professionnelle continuent d'attirer surtout des adultes qui retournent aux études ou des personnes qui éprouvaient des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de comportement. La formation générale des adultes attire, quant à elle, de plus en plus de jeunes décrocheurs par rapport aux adultes de plus de 20 ans qui retournent aux études. Ces groupes d'étudiants ont des besoins particuliers, mais les ressources professionnelles sont une denrée très rare dans les centres de formation professionnelle et dans les centres d'éducation des adultes.

Malgré la tendance à la « tertiarisation » de la formation au travail et malgré les tentatives passées du ministère de l'Éducation pour encourager un passage facilité des études professionnelles aux études techniques, encore très peu d'étudiantes et d'étudiants du DEP passent au collégial. Le principal problème réside dans le fait que le DEC requiert des cours de formation de base qui ne sont pas exigés au DEP.

Ce qui importe le plus en formation au travail est que toute formation offerte soit qualifiante et transférable. Elle doit permettre à l'étudiante ou à l'étudiant de se trouver un emploi dans son domaine d'études, mais aussi lui permettre d'avoir une formation de

base suffisante pour pouvoir continuer à se former tout au long de la vie. Ce principe général devrait être à la base de tout ce qui touche la formation au travail.

Depuis le « virage main-d'œuvre » des établissements d'enseignement, on voit apparaître une multitude de formations diverses, mais semblables, qui nous interrogent sur la relative valeur des différents diplômes et certifications offerts. Les programmes d'apprentissage en milieu de travail, par exemple, se développent assez rapidement bien qu'ils attirent beaucoup moins de personnes que les programmes des établissements d'enseignement. Mais leur développement est assez important pour qu'on se questionne sur la qualité des certifications offertes et sur leurs effets sur l'accessibilité à la formation.

Outre l'érosion du rôle du MELS en formation au travail au profit d'Emploi-Québec et d'autres acteurs sociaux, un des principaux changements affectant ce secteur de l'éducation est la décentralisation des pouvoirs, puis la régionalisation. Tout récemment, le MELS nous a confirmé cette tendance en publiant son projet gouvernemental d'autonomie régionale et municipale, présenté comme sa réponse à des demandes des conférences régionales des élus du Québec en matière de formation au travail. Mais la régionalisation proposée n'est pas accompagnée d'une véritable démocratie régionale puisque les membres du personnel de l'éducation sont absents des mécanismes formels de consultation. Rappelons que la présence de représentants du milieu de l'éducation n'est pas obligatoire dans les CRE et que les tables interordres sont surtout composées de cadres de commissions scolaires et de cégeps.

Le mouvement de régionalisation de l'éducation est bien amorcé et la formation au travail sera le premier secteur touché par cette réorganisation du système éducatif.

La CSQ a toujours défendu une vision nationale de l'éducation. Pour la CSQ, il revient au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'assurer la cohérence du système d'éducation. Dans le contexte actuel, le rôle central du MELS semble remis en question.

Cette réorganisation risque aussi d'avoir des effets importants sur le rôle stratégique de la CSQ en formation au travail. Nous sommes présents à la CPMT, nationalement, et au Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT), mais ce dernier n'a pas de rôle décisionnel. Quant à notre présence dans des structures régionales, très peu de membres de la CSQ participent aux CRE (deux personnes dans toutes les CRE du Québec). La seule porte d'entrée que nous avons, pour le moment, dans les structures régionales est notre présence aux conseils régionaux de la CPMT. Ces derniers ont une vision d'ensemble des besoins de main-d'œuvre de leur région et des besoins de formation au travail.

**COLLECTION
NOTES DE RECHERCHE**

- 60 BROUILLETTE, Véronique et Luc ALLAIRE. *La formation au travail : un enjeu social*, Montréal : CSQ, mai 2007, 63 p. (D11757).
- 59 GARON, Jean-René. *Retrait des subventions aux écoles primaires et secondaires privées : Évaluation de l'élasticité de la demande*, Québec, juin 2006, 55 p. (D11657).
- 58 RIFFAUD, Sébastien. *Âges et savoirs : Vers un transfert intergénérationnel des savoirs*, Québec, mars 2007, 95 p. (D11753).
- 57 OUELLET, Amélie. *Le transfert des savoirs dans l'enseignement : une nécessité !*, Québec, février 2007, 37 p. (D11738).
- 56 PAYEUR, Christian. *La relation entre recherche et action syndicale en éducation : le cas du Québec*, Québec, octobre 2005, 36 p. (D11608).
- 55 TALBOT, Geneviève. *La reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : à l'aube d'une relance*, Québec, octobre 2005, 123 p. (D11593).
- 54 DANIS, Gabriel. *Les partenariats public-privé (PPP) : mythes, réalités et enjeux*, Montréal, octobre 2004, 53 p. (D11475).
- 53 AVIGNON, Pierre. *L'évaluation du système de santé : critiques et enjeux dans une perspective sociale et syndicale*, Montréal, septembre 2004, 57 p. (D11457).
- 52 COLLOMBAT, Thomas. *Le point sur l'aide au développement*, Montréal, février 2004, 36 p. (D11400).
- 51 BROUILLETTE, Véronique, et Nicole FORTIN. *La mondialisation néolibérale et l'enseignement supérieur*, Montréal, janvier 2004, 94 p. (D11373).
- 50 BABY, Antoine. *Des bons ? À quoi bon ? Une analyse de la question des bons d'études*, Québec: CSQ, mars 2003, 69 p. (D11277).
- 49 ROY, Gilles. *De mesures compensatoires à l'obligation de résultats. Bilan critique des politiques scolaires d'intervention auprès des milieux défavorisés québécois*, Québec : CSQ, septembre 2002, 146 p. (D11217).
- 48 PRONOVOST, Solange. *La violence psychologique au travail à l'aune du régime d'indemnisation des lésions professionnelles*, Montréal : CSQ, septembre 2002, 33 p. (D11210).

- 47 TONDREAU, Jacques. *Bilan de l'accès et de la réussite scolaires*, Québec : CSQ, avril 2002, 29 p. (D11166).
- 46 BLANCHETTE, Corrine, en collaboration avec Laurier CARON. *Le vieillissement de la population et de la main-d'œuvre et ses impacts pour les réseaux de la santé et de l'éducation*, Québec : CSQ, novembre 2001, 76 p. (D11127).
- 45 LESSARD, Claude, et Liliane PORTELANCE, *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec*, Québec : CSQ, novembre 2001, 77 p. (D11118).
- 44 BÉRUBÉ, Lucie. *Les conseils d'établissement des écoles, un premier coup d'œil. Document préliminaire à la construction d'un sondage concernant l'évaluation des conseils d'établissement*, Québec : CEQ, 1999, 105 p. (D10815).
- 43 TONDREAU, Jacques. *K.-O. à la violence. O.K. à la coopération. Trente ans de réflexion et d'interventions de la CEQ et de ses affiliés sur la violence en société, à l'école et au travail*, Québec : CEQ, 1999, 75 p. (D10793).
- 42 TONDREAU, Jacques. *La reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : un choix stratégique dans une société en changement : synthèse des principaux écrits*, Québec : CEQ, 1999, 70 p. (D10734).
- 41 LANCTÔT, Yves. *Le financement privé des services d'éducation et de santé : faut-il s'inquiéter du loup dans la bergerie ?* Québec : CEQ, 1999, 140 p. (D10729).
- 40 BERNIER, Brigitte. *Le portrait des conseils d'élèves au secondaire* : Québec : CEQ, 1997, 35 p. (D10554).
- 39 TRÉPANIÉ, Maryse, et Lise ST-LAURENT. *Les services aux élèves handicapés ou en difficulté : état de la situation et perspectives*, Québec : CEQ, 1996, 122 p. (D10465).
- 38 DE SÈVE, Nicole. *La conciliation travail/famille dans nos milieux : comment poursuivre ?* Québec : CEQ, 1996, 57 p. (D10359).
- 37 LEGAULT, Ginette, et Marie Anik AUSSANT. *Stratégies novatrices d'aménagement du temps de travail*, Québec : CEQ, 1996, 91 p. (D10370).
- 36 LACHANCE, Éline. *Les jeunes et le syndicalisme : recension des écrits*, Québec : CEQ, 1996, 24 p. (D10368).
- 35 GAUVREAU, Claude. *Les autoroutes de l'information : enjeux et perspectives*, Québec : CEQ, 1995, 25 p. (D10304).

- 34 LE SCOUARNEC, François-Pierre. *Les inforoutes et la société du savoir : nouveaux défis pour le monde de l'enseignement*, Québec : CEQ, 1995, 55 p. (D10246).
- 33 BERTHELOT, Jocelyn. *Gouverne démocratique ou dérives marchandes : la restructuration en éducation dans quelques pays et provinces*, Québec : CEQ, 1995, 27 p. (D10266).
- 32 BOUCHER, Normand. *Les fonctions professionnelles dans l'éducation : une revue de littérature des expériences étrangères*, Québec : CEQ, 1995, 66 p. (D10261).
- 31 LALIBERTÉ, Andréanne. *Les professionnelles et professionnels de l'éducation : le cas des conseillères et conseillers pédagogiques et des orthopédagogues*, Québec : CEQ, 1995, 53 p. (D10242).
- 30 LAROCQUE, Brigitte. *L'éducation coopérative : recension d'études et d'expériences*, Québec : CEQ, 1985, 44 p. (D10241).
- 29 PIETTE, Jacques. *L'éducation aux médias : vers une redéfinition des rapports entre l'école et les médias*, Québec : CEQ, 1994, 72 p. (D10150).
- 28 COULOMBE, Laurette. *Garçons et filles : socialisation, stéréotypes et réussite scolaire*, Québec : CEQ, 1993, 33 p. (D10065).
- 27 BOUCHER, Normand, et Christine CLEARY. *Une école de la réussite pour le Nouveau-Québec*, Québec : CEQ, 1993, 84 p. (D10043).
- 26 BLIER, Bernard. *Le discours du CSE sur l'école, sa mission, sa réussite*, Québec : CEQ, 1993, 66 p. (D10022).
- 25 ROBERGE, Micheline. *Maternelle socialisante ou scolarisante : recension d'études et d'expériences*, Québec : CEQ, 1991, 43 p. (D9801).
- 24 DENIGER, Marc-André. *Synthèse des débats sur la formation professionnelle*, Québec : CEQ, 1990, 98 p. (D9564).
- 23 PAQUET, Pierre. *Les nouveaux rapports : État-entreprise, état de la situation en matière de formation de la main-d'œuvre*, Québec : CEQ, 1990, 102 p. (D9488).
- 22 DAVID, Hélène, et collab. *Les membres de la CEQ et le vieillissement : quelques données statistiques*, Québec : CEQ, 1990, 52 p. (D9438).
- 21 HOULE, Émilie et France TISSOT. *L'épuisement professionnel chez le personnel enseignant : revue de littérature*, Québec : CEQ, 1989, 30 p. (D9264).

- 20 TREMBLAY, Alain. *La précarisation de l'emploi : identification du phénomène*, Québec : CEQ, 1987, 56 p. (D9064).
- 19 PIERRE, Régine et collab. *La douance : un produit social, rapport de deux recherches sur la douance*, Québec : CEQ, 1987, 26 p. (D9022).
- 18 BRETON, Gilles, et Carol LEVASSEUR. *Syndicalisme et action politique : éléments pour une nouvelle problématique*, Québec : CEQ, 1987, 20 p. (D9021).
- 17 MICHAUD, Jacinthe. *Les coalitions syndicale et populaire : une réalité politique en constante évolution*, Québec : CEQ, 1987, 18 p. (D9020).
- 16 BERNARD, Éleine. *Le NPD et le mouvement syndical en Colombie-Britannique*, Québec : CEQ, 1987, 16 p. (D9019).
- 15 MURRAY, Gregor. *Action politique des syndicats en Grande-Bretagne : réflexion sur l'action politique et les organisations syndicales*, Québec : CEQ, 1987, 19 p. (D9018).
- 14 LIPSIG, Carla, et Denis LAGACÉ. *Réflexions sur le syndicalisme et l'action politique aux États-Unis*, Québec : CEQ, 1987, 18 p. (D9017).
- 13 LALLEMENT, Jeanine. *L'action politique de la Confédération française démocratique du travail (C.F.D.T.) : conception des rapports avec les partis politiques*, Québec : CEQ, 1987, 18 p. (D9016).
- 12 AMYOT, Grant. *Le mouvement syndical italien et l'action politique*, Québec : CEQ, 1987, 14 p. (D9015).
- 11 JONCAS, Luc. *Le néo-libéralisme en éducation : et si jamais...*, Québec : CEQ, 1987, 16 p. (D8999).
- 10 MOISAN, Marie. *La santé et le système de soins québécois : survol de la situation*, Québec : CEQ, 1987, 80 p. (D8962).
- 9 PAYEUR, Christian. *Les organisations syndicales québécoises et l'action politique*, Québec : CEQ, 1987, 22 p. (D8930).
- 8 PLOURDE, François. *Prendre une retraite différente : les expériences des autres pays industrialisés*, Québec : CEQ, 1987, 30 p. (D8921).
- 7 LIPSIG, Carla, et Christian PAYEUR. *L'action politique et les organisations syndicales : une problématique*, Québec : CEQ, 1987, 14 p. (D8898).

- 6 BÉDARD, Denis. *Impact de l'informatique sur le travail des conseillères et conseillers d'orientation du Saguenay-Lac-St-Jean*, Québec : CEQ, 1986, 22 p. (D8749).
- 5 LANGLOIS, Richard. *À l'orée de l'an 2000 : repenser l'État-providence*, Québec : CEQ, 1986, 45 p. (D8736).
- 4 PAYEUR, Christian. *Le congé-éducation payé*, Québec : CEQ, 1986, 33 p. (D8729).
- 3 LANGLOIS, Richard. *Le rapport Macdonald et les politiques sociales : un « modelling » pour les programmes sociaux*, Québec : CEQ, 1986, 18 p. (D8713).
- 2 ZIARKO, Hélène, et collab. *La douance : l'urgence d'un débat*, Québec : CEQ, 1986, 31 p. (D8707).
- 1 PAYEUR, Christian. *Les nouvelles technologies et l'avenir de la formation. Éléments préliminaires d'une problématique formation-emploi*, Québec : CEQ, 1985, 10 p. (D8700).

