

RAPPORT
FINAL DU
CHANTIER



sur l'offre
de formation
collégiale

Par Guy Demers
Juin 2014

Le présent document a été produit pour
le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science.

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la Direction des communications

Pour tout renseignement, s'adresser à l'endroit suivant :

Renseignements généraux
Direction des communications
Ministère de l'Enseignement supérieur,
de la Recherche et de la Science
1035, rue De La Chevrotière, 26^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : 418 266-3363
Sans frais : 1 855 390-7130

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science

ISBN : 978-2-550-70884-1 (Version imprimée)
ISBN : 978-2-550-70885-8 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2014

**Lettre au ministre de l'Enseignement supérieur,
de la Recherche et de la Science**

Québec, le 27 juin 2014



Monsieur le Ministre,

C'est avec plaisir que je vous sou mets le rapport final relatif au chantier sur l'offre de formation collégiale dont on m'a confié la présidence.

En espérant qu'il répondra à vos attentes, je vous prie de recevoir mes salutations distinguées.

A handwritten signature in blue ink, which appears to read 'Guy Demers'. The signature is fluid and cursive, with a long horizontal stroke at the end.

Guy Demers
Président du chantier

Avis au lecteur

Le présent document constitue l'aboutissement du mandat qui m'a été confié à titre de président du chantier sur l'offre de formation collégiale. Le rapport d'étape déposé en janvier 2014¹ a posé des assises essentielles à la poursuite des travaux. C'est pourquoi il faut le considérer comme partie intégrante de ce rapport final.

Cette deuxième partie du rapport, donc, se concentre particulièrement sur des questions relatives à la gestion des établissements collégiaux. Malgré tous nos efforts, il n'a pas toujours été possible d'éviter les termes techniques ainsi que les références avec lesquelles les initiés sont plus familiers. Le lecteur excusera ce contenu plus dense par moments, mais qui a néanmoins paru incontournable.

1. GUY DEMERS, *Rapport d'étape du chantier sur l'offre de formation collégiale*, rapport au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, janvier 2014, [En ligne]. http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/sommet/Rapport_etape_chantier_offre_formation_collegiale.pdf (Consulté le 9 juin 2014).

Remerciements

Depuis le dépôt de mon rapport d'étape, j'ai à nouveau bénéficié de l'appui de plusieurs instances et de l'expertise professionnelle de nombreuses personnes qui ont contribué à l'achèvement de la réalisation de mon mandat.

Je désire remercier très sincèrement les personnes suivantes :

Le personnel du Ministère, qui a accepté de me rencontrer pour me faire part de ses travaux relatifs à plusieurs questions touchant de près ou de loin un aspect ou l'autre de notre mandat, particulièrement : la Direction générale de l'enseignement collégial, la Direction générale du financement ainsi que la Direction générale des affaires universitaires et interordres.

Les partenaires du Sommet sur l'enseignement supérieur, les représentants des établissements d'enseignement, les groupes associatifs ou syndicaux ainsi que toutes les organisations de la société civile qui ont soit accepté de me rencontrer, soit transmis un mémoire, un avis ou des documents susceptibles d'éclairer la réflexion qui a eu cours depuis le début des travaux de ce chantier.

Pour leur engagement dans la réalisation de nos travaux et pour leur contribution professionnelle toute particulière à la recherche, à la coordination et à la rédaction de nombreux textes, tableaux ou graphiques en soutien à la production de ce rapport, mesdames Jocelyne Lévesque, Sophie Gosselin et Fanny Mélodie Bordage, ainsi que messieurs Simon Robitaille, Karl Gierlinger, Jean-René Chalifour et Pierre-Luc Pelland-Marcotte.

J'adresse des remerciements particuliers à monsieur Alexandre Paré pour sa contribution exceptionnelle à toutes les étapes de la réalisation de ce mandat ainsi qu'à la production des deux rapports qui en résultent.

Table des matières

RECOMMANDATIONS	1
INTRODUCTION	15
1. LA COMPLÉMENTARITÉ ET LA VIABILITÉ DE L’OFFRE DE FORMATION	17
1.1. CE QUE LES PARTENAIRES NOUS ONT DIT	17
1.2. UNE CONSULTATION PARTICULIÈRE PAR L’INTERMÉDIAIRE DE PORTRAITS RÉGIONAUX DE LA FORMATION TECHNIQUE	19
La promotion nationale et le recrutement international	20
La collaboration pour maintenir l’offre de formation	22
La formation à distance	22
Les créneaux d’excellence	23
Le réaménagement de l’offre de formation	23
1.3. CONSTATS ET RÉFLEXIONS	25
Que faire alors?.....	27
Un programme de soutien aux initiatives régionales	28
Deux problématiques particulières	30
1.4. RECOMMANDATIONS	31
1.5. LA SITUATION PARTICULIÈRE DE LA RÉGION DE L’OUTAOUAIS	32
Recommandations	34
2. UNE CONTEXTUALISATION DE LA RÉFLEXION MENÉE SUR LES PROGRAMMES D’ÉTUDES ET SUR LA FORMATION DU COLLÉGIAL	35
2.1. LES BESOINS DU MARCHÉ DU TRAVAIL ET LA DISPONIBILITÉ D’UNE MAIN-D’ŒUVRE QUALIFIÉE : L’URGENCE D’AGIR	35
D’importants besoins en main-d’œuvre issue de la formation collégiale technique	35
Des besoins de formation en croissance	36
Une demande soutenue de formation pour le maintien des compétences.....	37
2.2. L’ÉVOLUTION DES DÉTERMINANTS QUI ONT GUIDÉ L’ÉLABORATION DES PROGRAMMES D’ÉTUDES TECHNIQUES	39
Les déterminants.....	39
Les caractéristiques et les qualités des programmes	40
Les tendances.....	40
2.3. EN CONCLUSION	42

3.	LE DÉCLOISONNEMENT DES PROGRAMMES D'ÉTUDES	43
3.1	LE PROCESSUS D'ÉLABORATION ET DE RÉVISION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES TECHNIQUES.....	43
	Ce que les partenaires nous ont dit.....	43
	Le processus d'élaboration et de révision, de la création des cégeps au Renouveau de l'enseignement collégial	44
	Le processus d'élaboration et de révision de 1993 à nos jours.....	45
	Constats et réflexions.....	47
	Recommandations	50
3.2	LE FORMAT DES PROGRAMMES D'ÉTUDES TECHNIQUES	51
	Ce que les partenaires nous ont dit.....	51
	L'évolution de la structure des diplômes de l'enseignement collégial	51
	Constats et réflexions.....	53
	Recommandations	57
3.3	LES ARRIMAGES ET LES COLLABORATIONS	59
	Ce que les partenaires nous ont dit.....	59
	Arrimages et collaborations entre les ordres secondaire et collégial.....	60
	Constats et réflexions.....	63
	Recommandation.....	64
	Arrimages et collaborations entre les ordres collégial et universitaire.....	65
	Constats et réflexions.....	74
	Recommandations	78
	Arrimages et collaborations avec le marché du travail.....	79
	Constats et réflexions.....	84
	Recommandations	85
4.	L'OPTIMISATION DE LA FORMATION CONTINUE.....	86
4.1.	CE QUE LES PARTENAIRES NOUS ONT DIT.....	87
4.2.	LA GESTION DE L'OFFRE DE FORMATION CONTINUE.....	89
	L'offre actuelle de programmes en formation continue	89
	L'arrimage potentiel entre les programmes de l'enseignement régulier et ceux de la formation continue (DEC-AEC).....	90
	Constats et réflexions.....	92
	Recommandations	95
4.3.	LA RÉPONSE AUX BESOINS.....	96
	Une population moins nombreuse, plus jeune et diversifiée	96
	La reconnaissance des acquis : l'amorce d'une réponse.....	99
	Constats et réflexions.....	100
	Recommandations	101
	Des compétences en littératie : une réponse à venir	102
	Constats et réflexions.....	103
	Recommandations	105
	Soutenir la réussite	106
	Constats et réflexions.....	106
	Recommandation.....	107

5. LE FINANCEMENT DE LA TRANSITION	108
5.1 CE QUE LES PARTENAIRES NOUS ONT DIT.....	108
5.2. LA CONSOLIDATION DE L’OFFRE DE FORMATION POUR COMPOSER AVEC LA BAISS D’EFFECTIF PRÉVUE : L’ANNEXE BUDGÉTAIRE S026	110
Constats et réflexions.....	111
Recommandations	111
5.3. UNE COMPENSATION FINANCIÈRE POUR LES CÉGEPS DONT L’EFFECTIF EST EN BAISSE : LE VOLET I DE L’ANNEXE BUDGÉTAIRE A007	112
Constats et réflexions.....	113
Recommandations	116
5.4. LA RÉPARTITION DE LA CLIENTÈLE DANS LES CÉGEPS DES RÉGIONS DE MONTRÉAL ET DE QUÉBEC : LE VOLET II DE L’ANNEXE BUDGÉTAIRE A007	117
Constats et réflexions.....	117
Recommandations	118
5.5. LE FINANCEMENT DE LA FORMATION CONTINUE	119
Constats et réflexions.....	120
Recommandations	123
CONCLUSION	124
Le mandat, le contexte et l’approche retenue.....	124
Agir sur les intrants.....	125
Agir sur le dispositif.....	126
Miser sur la responsabilisation des collègues et sur la collaboration entre les établissements.....	126
Assouplir l’encadrement des programmes d’études.....	126
Optimiser la formation continue... ..	128
Amorcer un recadrage des règles de financement.....	128
DU COURAGE ET DE L’AUDACE : RELEVER LE DÉFI DE L’ADAPTATION AUX RÉALITÉS ACTUELLES	130
REVOIR LA FORMATION GÉNÉRALE	130
Ce qui se fait ailleurs.....	132
Et pour le Québec?	134
RECADRER L’ÉPREUVE UNIFORME EN LANGUE D’ENSEIGNEMENT DANS UN ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE.....	135
VERS DES RESPONSABILITÉS ACCRUES POUR LES ÉTABLISSEMENTS EN MATIÈRE DE PROGRAMMES D’ÉTUDES	138
ANNEXES.....	141

Liste des figures

Figure 1	Résidents de l'Outaouais inscrits à la Cité collégiale.....	33
Figure 2	Variation annuelle moyenne de l'emploi selon les niveaux de compétence de 2011 à 2021.....	36
Figure 3	Provenance de l'offre de main-d'œuvre au cours des années 2012 à 2021.....	37
Figure 4	Liens entre des programmes de DEP, de DEC et d'AEC.....	61
Figure 5	Taux de passage immédiat des détenteurs du DEC à l'université, selon le type de formation et le sexe, de 2002 à 2012.....	66
Figure 6	Taux de passage immédiat des détenteurs du DEC technique à l'université supérieurs au taux de passage global (31 %), selon les secteurs, en 2012.....	66
Figure 7	Taux de passage immédiat des détenteurs du DEC technique à l'université supérieurs à 50 %, selon les programmes, en 2012.....	67
Figure 8	Évolution de l'ATE dans les cégeps de 2003 à 2013.....	80
Figure 9	Sommes allouées en ATE aux cégeps de 2003 à 2013.....	80
Figure 10	Évolution de l'ATE dans les collèges privés subventionnés de 2003 à 2013.....	81
Figure 11	Sommes allouées en ATE aux collèges privés subventionnés de 2003 à 2013.....	81
Figure 12	Les programmes d'AEC partagés dans le réseau collégial.....	90
Figure 13	Situation des diplômés du DEC technique et de l'AEC au 31 mars suivant l'année scolaire de la sanction (données agrégées 2006-2013).....	92
Figure 14	Effectif en formation continue au collégial aux trimestres d'automne 1998 à 2012, selon le type de fréquentation scolaire.....	96
Figure 15	Proportion de l'effectif en formation continue au collégial aux trimestres d'automne 1998 et 2012, selon l'âge.....	97
Figure 16	Projection du coût de la mesure de compensation pour la baisse de clientèle, en milliers de dollars.....	113
Figure 17	Allocations de financement de la formation continue par année, réseau collégial public et privé.....	119
Figure 18	Autorisations en formation technique dans les régions du Québec, selon la population.....	143
Figure 19	Autorisations en formation technique dans les régions du Québec, selon les inscriptions en formation technique à l'automne 2013.....	144
Figure 20	Autorisations en formation technique dans les régions du Québec, selon le nombre d'élèves à la 5 ^e secondaire dans les commissions scolaires francophones à l'année scolaire 2012-2013.....	145
Figure 21	Poids relatif des régions du Québec, selon le nombre d'élèves à la 5 ^e secondaire dans les commissions scolaires francophones et selon le nombre de débutants à temps plein à l'enseignement collégial régulier.....	146

Liste des encadrés

Encadré 1	Le projet <i>En action vers le collégial</i>	21
Encadré 2	Programmes de DEP <i>Mise en œuvre de matériaux composites (5267)</i> et d'AEC <i>Agent de méthode – assemblages structuraux en aéronautique (EWA.0W)</i>	62
Encadré 3	Projet pilote <i>Conducteur-répartiteur</i>	63
Encadré 4	DEC-BAC en création 3D : Cégep Édouard-Montpetit et Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT).....	68
Encadré 5	DEC-BAC intégré en éducation préscolaire et en enseignement primaire : Cégep Édouard-Montpetit et Université du Québec à Montréal (UQAM)	69
Encadré 6	Certificat universitaire en biotechnologie : Cégep de Lévis-Lauzon et Université Laval (UL).....	71
Encadré 7	Projet de certificats en transport maritime : Institut maritime du Québec (IMQ) et Université du Québec à Rimouski (UQAR)	71
Encadré 8	Les CCTT, partenaires d'une formation collégiale innovante!.....	83

Liste des annexes

Annexe I	Analyse de la carte des enseignements en Outaouais	142
Annexe II	Schéma du processus de coordination des programmes	147
Annexe III	Processus de développement des programmes d'études	148
Annexe IV	Taux de passage immédiat des détenteurs du DEC technique à l'université, en ordre décroissant, selon le secteur de formation, en 2012....	149
Annexe V	Taux de passage immédiat des détenteurs du DEC technique à l'université, selon le secteur de formation, de 2002 à 2012	150
Annexe VI	Taux de passage immédiat des détenteurs du DEC technique à l'université, en ordre décroissant, selon le programme, en 2012	151
Annexe VII	Programme de collaboration universités-collèges	154
Annexe VIII	Mécanismes pour la transférabilité des crédits postsecondaires dans d'autres provinces	155
Annexe IX	Extraits des recommandations du <i>Rapport du chantier sur le Conseil national des universités</i>	157
Annexe X	Les programmes d'AEC partagés par dix collèges et plus.....	158
Annexe XI	Programmes de DEC (ou voies de spécialisation) dont l'ensemble des objectifs et standards de la composante de formation spécifique est repris dans un ou plusieurs programmes d'AEC	159
Annexe XII	Mixité des clientèles des programmes de DEC et d'AEC en mécanique du bâtiment au Cégep de l'Outaouais	160
Annexe XIII	Effectif en formation continue au collégial aux trimestres d'automne 1998 à 2012, selon le type de fréquentation scolaire.....	161
Annexe XIV	Effectif en formation continue au collégial aux trimestres d'automne 1998 à 2012, selon l'âge	162
Annexe XV	Programmes d'études pour lesquels des instruments en RAC ont été développés en partenariat avec le Ministère	163
Annexe XVI	Extraits des régimes pédagogiques de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle, en lien avec le soutien à la réussite.....	164
Annexe XVII	Taux de réussite à l'ensemble des épreuves uniformes de français, langue d'enseignement et littérature, année scolaire 2012-2013.....	165
Annexe XVIII	Élèves n'ayant pas réussi l'épreuve uniforme de français ou d'anglais, langue d'enseignement et littérature, cinq ans après une première passation, années scolaires 2000-2001 à 2007-2008	166
Annexe XIX	Taux de réussite à l'épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature, selon le sexe.....	167

Liste de sigles et acronymes

ACESO	Alliance pour la cause de l'enseignement supérieur en Outaouais
AEC	Attestation d'études collégiales
ATE	Alternance travail-études
BCI	Bureau de coopération interuniversitaire
CCTT	Centre collégial de transfert de technologie
CEC	Certificat d'études collégiales
CECT	Certificat d'études collégiales techniques
CERAC	Centre d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences
CLES	Comité de liaison de l'enseignement supérieur
CREPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DSET	Diplôme de spécialisation d'études techniques
FAD	Formation à distance
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MESRS	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (le Ministère)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PAUC	Programme d'arrimage universités-collèges
PCUC	Programme de collaboration universités-collèges
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences
RREC	Règlement sur le régime des études collégiales (chapitre C-29, r. 4)
TIC	Technologies de l'information et des communications

Recommandations

Dans le rapport d'étape du chantier² et dans le présent rapport final, nous soumettons au ministre des recommandations qui visent l'accessibilité aux études collégiales, la viabilité et la complémentarité de l'offre de formation collégiale, ainsi que l'optimisation de la formation continue. Cette section regroupe l'ensemble des recommandations formulées dans le cadre du chantier sur l'offre de formation collégiale³.

RECOMMANDATION 1 – RAPPORT D'ÉTAPE Les cheminements des étudiants

Il est recommandé au ministre, prioritairement dans les régions particulièrement touchées par la baisse démographique :

- De soutenir des initiatives conjointes entre les commissions scolaires, les cégeps et des représentants du marché du travail visant la conception et la mise en œuvre d'activités de promotion de la formation collégiale, notamment de la formation technique et des passerelles entre le DEP et le DEC disponibles dans la région;
- De soutenir financièrement les collèges dans la conception et le développement de projets visant à accroître leur pouvoir d'attraction auprès des étudiants en leur offrant des expériences de vie étudiante riches et stimulantes, complémentaires à leur parcours scolaire;
- D'effectuer une analyse de l'expérience des passerelles DEP-DEC depuis leur mise en œuvre afin de comprendre leur faible fréquentation et de déterminer des moyens de l'accroître.

RECOMMANDATION 2 – RAPPORT D'ÉTAPE La mobilité étudiante

Il est recommandé au ministre :

- Que le Ministère conçoive et mette en œuvre un programme de mobilité étudiante à l'intention de ceux et celles qui souhaitent étudier, pour une durée d'une session et plus :
 - dans un collège de région où la population étudiante est en décroissance;
 - et dans un programme préuniversitaire dont l'effectif est en deçà du seuil de viabilité ou dans un programme d'études techniques sous le seuil de viabilité pour lequel il y a des besoins reconnus par le marché du travail, à la condition que le programme choisi ne soit pas sous le seuil de viabilité dans la région d'origine de l'étudiant;
- Que ce programme prenne la forme d'un projet pilote d'une durée de cinq ans, qui devra faire l'objet d'une évaluation avant la fin de la quatrième année d'expérimentation;

2. GUY DEMERS, *Rapport d'étape du chantier sur l'offre de formation collégiale*, rapport au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, janvier 2014, [En ligne]. http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/sommet/Rapport_etape_chantier_offre_formation_collegiale.pdf (Consulté le 9 juin 2014).

3. Avec le changement de gouvernement depuis la diffusion du rapport d'étape, les appellations des ministères dans les recommandations du rapport d'étape ont ici été actualisées.

- Que le Ministère mette à la disposition des candidats une aide financière incitative pendant la période correspondant à la durée normale du programme d'études (deux années pour un programme d'études préuniversitaires et trois années pour un programme d'études techniques);
- Que le Ministère développe ou soutienne financièrement les services régionaux d'admission pour l'élaboration d'un projet de mise en ligne sur un site Web centralisé de l'information :
 - sur les places disponibles dans les collèges admissibles et dans les programmes d'études sous le seuil de viabilité dans les collèges établis en région;
 - sur l'aide financière disponible aux étudiants qui souhaiteraient se prévaloir du programme de mobilité étudiante;
- Que le Ministère, en collaboration avec les services régionaux d'admission, élabore et mette en œuvre une stratégie de valorisation de la formation technique en région et de diffusion du programme de mobilité étudiante, en exploitant le potentiel des médias sociaux afin que l'information soit disponible plusieurs mois avant la date limite d'inscription au premier tour des services régionaux d'admission (1^{er} mars);
- Que le Ministère, dans le cadre d'un éventuel programme de collaboration intercollégiale, soutienne l'élaboration d'ententes et le démarrage de projets entre des collèges de régions et de grands centres en vue de l'échange d'étudiants dans un même programme d'études pour une ou plusieurs sessions.

RECOMMANDATION 3 – RAPPORT D'ÉTAPE

Les étudiants étrangers

Il est recommandé au ministre :

- Que, dès 2014-2015, le Ministère élabore et mette en œuvre, à l'intention des collèges, un équivalent amélioré et bonifié du volet II du Programme d'internationalisation de l'éducation québécoise, doté des ressources appropriées et prévoyant :
 - la coordination des initiatives du réseau;
 - le recensement, le partage et la diffusion des meilleures pratiques relatives à l'accueil et à l'encadrement des étudiants étrangers ainsi qu'au soutien de la communauté d'accueil;
 - le soutien aux initiatives collectives de participation à des activités de recrutement dans des pays éventuellement ciblés dans la stratégie;
 - le soutien aux collèges qui souhaitent se regrouper, que ce soit entre eux, avec une commission scolaire, un établissement universitaire ou avec un ou des organismes de leur milieu, pour mettre en commun :
 - leurs stratégies et leurs outils de promotion de l'offre de formation;
 - leurs créneaux d'expertise;
 - leurs stratégies de recrutement et d'accueil des étudiants étrangers;
 - leurs projets d'insertion des étudiants étrangers en emploi et dans la société d'accueil;
- Que le Ministère révise les règles budgétaires relatives au financement des étudiants étrangers, notamment celle portant sur la récupération des droits de scolarité, de manière à assurer un redéploiement des ressources disponibles vers les collèges qui accueillent une masse critique d'étudiants étrangers;

- Que le Ministère prenne l'initiative et assume la direction de l'élaboration et de la mise en œuvre d'une stratégie portant spécialement sur l'attractivité des programmes de formation collégiale, à l'enseignement régulier comme à la formation continue, et qu'il s'assure de la participation des instances du réseau collégial et des partenaires ministériels (le ministère des Relations internationales et de la Francophonie, le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, Cégep international, la Fédération des cégeps, l'Association des collèges privés du Québec et les services régionaux d'admission) pour réaliser cette opération, l'objectif étant sa mise en œuvre dès juillet 2015;
- Que la nouvelle stratégie ministérielle prévoie :
 - la production d'outils conviviaux de comparaison permettant aux futurs étudiants étrangers de situer la formation collégiale québécoise par rapport à celle d'autres pays;
 - la définition de normes nationales d'accueil et d'intégration des étudiants étrangers dans leur milieu scolaire;
 - la production ou la révision d'un site Web centralisé de promotion et d'information qui serait comparable à ceux d'autres pays en termes d'attractivité, de convivialité et de facilité de navigation, et doté d'un moteur de recherche performant;
 - le développement d'une image de marque axée sur la qualité de la formation collégiale québécoise et sur la présence de mécanismes d'assurance qualité en application au Québec;
 - la formation linguistique disponible pour les futurs étudiants étrangers;
 - des objectifs quant au nombre d'étudiants étrangers à recruter pour l'ensemble du réseau collégial, tous programmes et tous collèges confondus, afin de se rapprocher de la moyenne canadienne;
 - des incitatifs financiers aux étudiants étrangers qui choisiraient des programmes associés à des besoins du marché du travail, et dans des collèges où la baisse démographique met en péril l'offre de formation (approche incitative);
- De solliciter la ministre des Relations internationales et de la Francophonie afin que son ministère soit mis à contribution, à travers son réseau international, pour :
 - assurer la visibilité et l'accessibilité de l'offre québécoise en matière de formation collégiale;
 - offrir une assistance aux futurs étudiants pour les guider dans leurs premières interactions avec un établissement d'enseignement collégial québécois;
 - informer les futurs étudiants des possibilités d'apprentissage du français avant leur départ et à leur arrivée dans un établissement d'enseignement québécois;

- De solliciter la contribution de la ministre de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion afin que son ministère contribue à :
 - examiner les obstacles ou contraintes réglementaires qui pourraient freiner l'atteinte des objectifs de la nouvelle stratégie et proposer des ajustements appropriés pour faciliter le recrutement des étudiants étrangers et leur éventuelle insertion dans la société d'accueil;
 - proposer le cadre dans lequel les services de francisation actuellement disponibles par Internet aux futurs immigrants seraient accessibles aux futurs étudiants qui ont reçu une promesse d'admission dans un collège;
 - proposer des moyens et des outils qui permettraient aux collèges de soutenir, de manière appropriée, les étudiants étrangers qui souhaiteraient immigrer au Québec au terme de leurs études; les ministères à vocation économique et celui des Affaires municipales et de l'Occupation du territoire pourraient apporter leur contribution à cet exercice;
- Que le Ministère étudie, en collaboration avec les établissements du réseau, les obstacles législatifs et réglementaires à l'accueil d'étudiants étrangers, et par la suite recommande la mise en place des mesures appropriées pour éliminer ces obstacles, notamment des propositions d'aménagement du Règlement sur le régime des études collégiales. Les questions relatives à l'épreuve uniforme en langue d'enseignement ainsi qu'à la formation générale acquise pendant la douzième année d'études des étudiants étrangers pourraient faire l'objet d'une réflexion à court terme.

RECOMMANDATION 4 – RAPPORT D'ÉTAPE

Le Cadre de gestion de l'offre de formation professionnelle et de formation collégiale technique

Il est recommandé au ministre :

- D'inscrire dans les orientations prépondérantes du cadre, en plus des retombées sur les autorisations existantes dans les autres collèges qui offrent le même programme, les conséquences sur la vitalité des collèges, considérant que la baisse démographique touchant certains collèges risque de fragiliser leur viabilité comme établissement;
- D'inscrire, dans les orientations complémentaires du cadre, la diversité de l'offre de formation dans un collège et dans sa région ainsi que dans les régions contiguës, le cas échéant;
- D'inscrire, dans les orientations complémentaires du cadre, une référence à une offre minimale de formation;
- D'inscrire, dans les orientations complémentaires du cadre, la prise en considération d'une demande qui permettrait d'accroître la diversité de l'offre de programmes en fonction des champs d'intérêt des étudiants, tout en considérant les besoins du marché du travail et la viabilité de l'offre;
- Considérant les tendances de l'évolution démographique, en contrepartie à toute demande d'autorisation de programme, de demander au collège de réaliser un examen de la viabilité de ses programmes déjà autorisés et de proposer des ajustements à son offre de formation.

RECOMMANDATION 5 – RAPPORT D'ÉTAPE

Le processus de gestion de la carte des programmes

Il est recommandé au ministre :

- De concevoir et de mettre en œuvre une section du site Web du Ministère, accessible au public, dans laquelle on trouverait toute l'information relative au processus de gestion de la carte des programmes;
- D'inclure dans cette section :
 - le cadre de gestion;
 - les guides administratifs;
 - les dates importantes de traitement des dossiers;
 - tous les formulaires utiles;
- Dès leur réception, d'y déposer les formulaires de demande d'autorisation remplis par les collèges demandeurs de manière à permettre à tout intervenant de transmettre, en amont du processus d'analyse, un avis au ministre;
- Dès la décision prise et rendue publique, d'y déposer la décision relative à chaque demande ainsi que les principaux motifs retenus pour justifier la décision, qu'elle soit favorable ou non.

RECOMMANDATION 6 – RAPPORT D'ÉTAPE

La gestion de la carte des programmes et l'enseignement privé

Il est recommandé au ministre :

- De mettre en place les dispositions appropriées afin qu'il puisse assumer pleinement le pouvoir de mettre en œuvre des orientations ministérielles ou gouvernementales, tant dans le réseau collégial public que privé, en matière de gestion de la carte des programmes et du contingentement;
- D'encadrer ce pouvoir de manière que ces orientations ministérielles soient incluses dans le Cadre de gestion de l'offre de formation professionnelle et de formation collégiale technique, qu'elles soient clairement connues par les cégeps et les collèges privés, qu'elles puissent être validées annuellement par lui et qu'elles indiquent précisément, le cas échéant, les programmes ou secteurs visés par de telles orientations;
- De mandater le ministère de la Justice pour proposer des modalités réglementaires ou législatives appropriées.

RECOMMANDATION 7 – RAPPORT D'ÉTAPE

La formation à distance

Il est recommandé au ministre :

- D'adopter une stratégie ministérielle de déploiement de la formation à distance dans l'ensemble du réseau collégial touchant la formation initiale et la formation continue et d'attribuer les ressources nécessaires à sa mise en œuvre;

- D'élaborer et de mettre rapidement en place des projets expérimentaux de conception de programmes ou de parties de programme de DEC techniques à distance, en réponse à des besoins du marché du travail. Une priorité pourrait être accordée aux collèges des régions plus particulièrement touchées par la baisse de l'effectif étudiant ainsi qu'aux projets engageant la collaboration entre plusieurs établissements. Ces projets devront être appuyés par un soutien financier pour les étapes de planification et d'élaboration des programmes. Ces projets expérimentaux permettront de préciser :
 - les étapes du processus d'élaboration dans une perspective réseau;
 - les modalités du partage d'une autorisation entre plusieurs établissements;
 - le soutien au personnel nécessaire;
 - les modalités d'encadrement des étudiants;
 - un modèle de financement;
 - le choix des technologies permettant la compatibilité entre plusieurs établissements et avec les étudiants;
- En collaboration avec les établissements collégiaux, de mettre en place un consortium consacré à l'élaboration et au déploiement de la formation collégiale à distance, auquel les collèges et le Cégep à distance pourront adhérer. Il aura pour but de faciliter la collaboration entre établissements, de contribuer à la qualité de la formation offerte et de maximiser les ressources consacrées à la formation à distance. À ces fins, le consortium devrait notamment :
 - offrir une expertise technopédagogique en soutien aux établissements engagés dans l'élaboration ou la mise en œuvre de programmes de formation à distance;
 - mettre à profit les services et les produits des organismes du réseau qui peuvent contribuer au soutien des collèges en matière de perfectionnement, de technologies et de ressources d'enseignement et d'apprentissage;
 - dresser un inventaire des meilleures pratiques en matière de formation à distance et les diffuser;
 - mettre en place un guichet unique d'information permettant de diffuser à l'ensemble de la population les cours et les programmes de formation initiale et de formation continue disponibles à distance et offerts par tous les établissements du réseau;
 - collaborer au perfectionnement du personnel, en partenariat avec les organismes du réseau;
 - soutenir la démarche d'évaluation de projets expérimentaux en formation à distance;
 - assurer la promotion de la formation à distance, en collaboration avec les établissements du réseau et le Ministère.
- De prévoir un mandat dans le cadre de la prochaine négociation des conventions collectives des enseignants afin de faciliter le déploiement des divers modes d'enseignement à distance et de préserver un environnement favorable à la réalisation de projets expérimentaux.

RECOMMANDATION 8 – RAPPORT D'ÉTAPE

Le soutien à la mise en œuvre des recommandations 1 à 7

Il est recommandé au ministre :

- D'évaluer, avec les hauts fonctionnaires de son ministère, la possibilité d'aménager les mandats et les responsabilités des différentes unités administratives concernées par les recommandations du rapport afin d'amorcer la mise en œuvre de celles-ci en collaboration avec les diverses instances du réseau collégial;
- De s'assurer, auprès de ses collègues, de la collaboration du personnel des autres ministères à la mise en œuvre de certaines recommandations lorsque leur participation sera sollicitée;
- D'affecter le budget de 1,5 M\$ prévu pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication à des projets collectifs en lien avec les recommandations relatives à la formation à distance;
- D'inclure dans l'annexe S017 « Soutien et développement de la formation technique » et dans le volet 3 de l'annexe S026 « Consolidation de l'offre de formation », des dispositions appropriées permettant de soutenir financièrement la mise en œuvre des recommandations du rapport;
- D'évaluer l'opportunité d'allouer la partie collégiale des sommes inutilisées du nouveau Programme d'arrimage universités-collèges à des initiatives de collaboration intraréseau en lien avec les recommandations du présent rapport;
- Dans les règles budgétaires actuelles, où cela serait pertinent, d'insérer une obligation de collaboration entre les collèges afin de faire partager au plus grand nombre de collèges possible les résultats des efforts investis et d'imprimer le changement de culture à opérer dans le réseau collégial.

RECOMMANDATION 9 – RAPPORT FINAL

La complémentarité et la viabilité de l'offre de formation

Il est recommandé au ministre :

- De miser sur le dynamisme des acteurs locaux et régionaux pour définir des moyens à mettre en place pour favoriser la complémentarité et la viabilité de l'offre de formation collégiale;
- De mettre en place un programme de soutien financier pour la réalisation de projets menés en concertation et ayant pour objectif la stabilisation du réseau collégial dans la décroissance prévue de l'effectif scolaire. Un tel programme devrait :
 - s'adresser aux collèges touchés par une baisse significative de leur effectif scolaire;
 - favoriser la concertation des collèges et la participation de partenaires socioéconomiques du milieu;
 - s'assurer que les projets soumis, bien qu'ils nécessitent des investissements pour se réaliser, n'engendrent pas de coûts supplémentaires et récurrents à terme;
 - sélectionner des projets visant des solutions réalistes et stabilisantes;
 - exiger une obligation de résultats, à défaut de quoi un projet et son financement devraient être suspendus.

En ce qui concerne les programmes de la famille des techniques physiques, il est recommandé au ministre :

- D'élaborer et de mettre en œuvre une stratégie, à l'échelle du réseau, suscitant l'intérêt pour ces programmes. Cette stratégie devrait impliquer la participation des entreprises qui pourraient bénéficier de la disponibilité d'un plus grand nombre de diplômés.

En ce qui concerne les conditions d'admission aux programmes de DEC techniques, il est recommandé au ministre :

- De déterminer, dès maintenant et en collaboration avec les collèges, quels sont les programmes dont les conditions particulières d'admission semblent inappropriées;
- D'entreprendre, pour ces programmes, une opération de révision des conditions particulières d'admission visant à assurer la validité de celles-ci, dans une perspective d'accessibilité et de recrutement d'étudiants ainsi que dans un souci de préservation des exigences qui garantissent la réussite des études.

RECOMMANDATION 10 – RAPPORT FINAL

La situation particulière de la région de l'Outaouais

Il est recommandé au ministre :

- D'autoriser des programmes d'études techniques en Outaouais qui sont attractifs et qui répondent à des besoins en main-d'œuvre de la région;
- D'évaluer l'opportunité d'autoriser des programmes d'études techniques en Outaouais avec lesquels les établissements ontariens recrutent bon nombre d'étudiants québécois;
- D'analyser les espaces disponibles actuels permettant d'offrir de l'enseignement collégial en Outaouais, notamment en fonction d'éventuelles autorisations de programmes.

RECOMMANDATION 11 – RAPPORT FINAL

Le processus d'élaboration et de révision des programmes d'études techniques

Il est recommandé au ministre :

- De revoir, en collaboration avec le réseau collégial, le processus qui permet de refermer la boucle de rétroaction pour amorcer des changements aux objectifs et aux standards. À cet effet, il faudrait :
 - revoir la finalité et l'articulation des activités de veille effectuées par le Ministère;
 - procéder à la redéfinition de la contribution des collèges à la rétroaction sur la performance des programmes dans le cycle de révision, et prévoir un niveau de ressources approprié pour soutenir adéquatement le processus;
- De modifier le Règlement sur le régime des études collégiales afin de prévoir la possibilité pour les collèges de substituer une ou deux compétences institutionnelles à des compétences du programme établies par le ministre, à l'intérieur du nombre d'unités déterminé pour le programme;
- Dans le but d'assurer le respect des qualités attendues des programmes déterminés par le ministre, de convenir avec le réseau collégial des modalités d'application de cette nouvelle responsabilité des collèges;
- De déterminer un cadre d'approbation des compétences soumises par les collèges qui permette une mise en œuvre rapide de celles-ci.

RECOMMANDATION 12 – RAPPORT FINAL

Le format des programmes d'études

Il est recommandé au ministre :

- De modifier le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) en introduisant la possibilité, pour le ministre, de décerner, a posteriori et à certaines conditions, le certificat d'études collégiales techniques (CECT) à l'étudiant qui en fait la demande et qui a complété tous les objectifs et standards de la composante de formation spécifique d'un programme d'études techniques conduisant au DEC;
- De modifier l'article 12 du RREC afin de permettre aux collèges d'expérimenter de nouvelles formules de découpage de programmes de DEC en modules. Ces modules pourraient constituer autant de programmes d'AEC, rendant possible la sanction du DEC par le cumul d'AEC. L'approbation des modules par le ministre serait maintenue pour permettre le financement de tels programmes d'AEC par l'enveloppe de l'enseignement régulier, puisqu'ils constitueraient un cheminement reconnu vers l'obtention du DEC. Une modification à l'article 16 du RREC pourrait s'avérer nécessaire si l'interprétation qu'en fait le Ministère empêche l'introduction d'objectifs de la formation générale dans un programme d'AEC;
- De clarifier rapidement, après discussion avec les partenaires du réseau collégial, les orientations à retenir pour l'élaboration et la révision des programmes d'études techniques en lien avec les chantiers relatifs à l'optimisation des programmes.

RECOMMANDATION 13 – RAPPORT FINAL

Les arrimages et les collaborations entre les ordres secondaire et collégial

Il est recommandé au ministre :

- De modifier l'article 4 du Règlement sur le régime des études collégiales afin d'assurer la complète fluidité du parcours de formation entre les programmes de DEP et d'AEC, notamment en rendant automatiquement admissible à un programme d'AEC le détenteur du DEP sous réserve, comme cela est prévu actuellement, que la formation de l'étudiant soit jugée suffisante par le collège qui peut exiger la réussite de cours préalablement à l'admission.

RECOMMANDATION 14 – RAPPORT FINAL

Les arrimages et les collaborations entre les ordres collégial et universitaire

Il est recommandé au ministre :

- D'explorer, à court terme, la possibilité de créer un nouveau diplôme conférant un grade d'études appliquées, décerné en codiplomation par un collège et une université et cohérent avec la structure actuelle du système québécois d'enseignement supérieur;
- De relancer les travaux du Comité de liaison de l'enseignement supérieur en lui confiant les mandats suivants :
 - Proposer au ministre les paramètres relatifs au développement et à la mise en place du nouveau diplôme conduisant au grade d'études appliquées;
 - Proposer des mesures visant à coordonner les initiatives des établissements afin de faire connaître les différents parcours de formation entre le DEC technique et les études universitaires de premier cycle;
- D'introduire dans le prochain Programme d'arrimage universités-collèges l'opportunité de développer de nouveaux modèles d'arrimage des programmes d'études entre les collèges et les universités;
- De demander un avis au futur Conseil national des universités sur les nouvelles possibilités d'arrimage entre les collèges et les universités par la mise en œuvre d'un éventuel grade d'études appliquées;
- D'évaluer l'opportunité de faire évoluer le Conseil national des universités vers un Conseil national de l'enseignement supérieur incluant, éventuellement, le mandat de l'actuelle Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

RECOMMANDATION 15 – RAPPORT FINAL

Les arrimages et les collaborations avec le marché du travail

Il est recommandé au ministre :

- De suivre l'évolution de la situation de l'utilisation de l'alternance travail-études dans le réseau collégial et d'identifier, avec les responsables des collèges, les raisons qui ralentissent ou freinent son utilisation;
- D'apporter un soutien ministériel accru aux établissements collégiaux, notamment en structurant le réseautage des intervenants afin de préserver l'expertise dans le réseau et en mettant à la disposition des établissements des outils promotionnels de qualité;
- De susciter l'engagement des associations patronales envers la promotion du programme et à l'égard de la sensibilisation auprès des entreprises sur l'importance de leur implication à la formation de la main-d'œuvre par le moyen des stages.

RECOMMANDATION 16 – RAPPORT FINAL

La gestion de l'offre de formation continue

Il est recommandé au ministre :

- De mandater l'administration de son ministère pour amorcer des discussions avec la Fédération des cégeps en vue de convenir du rôle respectif de chacune des instances dans la gestion efficiente de l'offre de formation continue, sur la base des documents adoptés par les dirigeants des cégeps et dans le respect de l'autonomie des collèges en matière de formation continue;
- De mandater l'administration de son ministère pour amorcer des discussions avec le réseau des collèges privés en vue de convenir de modalités similaires, qui permettraient une gestion de l'offre de formation continue qui soit équitable entre les deux réseaux;
- De revoir, en collaboration avec les dirigeants des cégeps et des collèges privés, l'annexe budgétaire S015 concernant le financement ministériel pour l'élaboration de programmes conduisant à l'AEC, en vue de favoriser encore davantage la collaboration entre les collèges dans l'élaboration et le partage de programmes à l'échelle du réseau tout en évitant le déploiement incontrôlé de l'offre qui pourrait en affecter la viabilité.

Dans la mesure où le Ministère souhaiterait favoriser la mixité des clientèles de la formation continue et de l'enseignement régulier, notamment dans les collèges des régions sérieusement affectées par les baisses démographiques, il est recommandé au ministre :

- De simplifier les modes de financement pour faciliter de telles expériences, notamment dans les collèges en région qui pourraient bénéficier de cette approche pour maintenir leur offre de formation et l'expertise de l'équipe professorale;
- D'assurer un mode de calcul de la tâche enseignante qui, tout en offrant le niveau de ressources approprié, tienne compte des fluctuations de la population étudiante en formation continue;
- De soutenir le développement de l'expertise utile aux enseignants qui doivent, dans un tel environnement de mixité des étudiants, assurer une gestion de classe appropriée.

RECOMMANDATION 17 – RAPPORT FINAL

La reconnaissance des acquis et des compétences

Il est recommandé au ministre :

- D'autoriser la prolongation de l'expérimentation des centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (CERAC) sur une période de cinq années;
- D'introduire, dans le mandat des CERAC, des attentes :
 - permettant aux collèges en région de disposer prioritairement de l'expertise des collèges les plus expérimentés;
 - les incitant à s'arrimer à une éventuelle stratégie ministérielle de déploiement de la formation à distance, plus particulièrement pour le développement de cours modulés autoportants permettant de rendre accessible la formation manquante;
- De maintenir une première évaluation des CERAC au terme de deux années afin d'ajuster la démarche conformément aux objectifs poursuivis;
- D'amorcer l'évaluation de l'expérimentation au terme de la quatrième année;
- De garantir le budget nécessaire à l'expérimentation sur une période de cinq années.

RECOMMANDATION 18 – RAPPORT FINAL

Les besoins de formation des étudiants de la formation continue

Il est recommandé au ministre :

- D'assurer que chaque collège puisse disposer des outils utiles pour définir les besoins de formation en littératie des candidats à l'AEC;
- De prévoir un mode de financement de telles activités pour les étudiants dont le besoin est validé par un professionnel du collège (un conseiller pédagogique ou un aide pédagogique individuel, par exemple);
- De soutenir le développement de telles activités de formation, notamment au moyen de modules autoportants, utilisant les technologies de la formation à distance, accessibles à tous les collèges du réseau;
- De permettre qu'une partie des objectifs et standards, autres que ceux de la littératie, visant la consolidation de la maîtrise de la langue d'enseignement ou d'une langue seconde, puisse être intégrée aux programmes d'AEC et que ces cours puissent être développés pour répondre spécifiquement aux besoins des adultes;
- D'explorer, dans le cadre d'une éventuelle révision de la formation générale du DEC, la possibilité que ces cours de langue d'enseignement et de langue seconde puissent être comptabilisables et entièrement reconnus pour l'atteinte des objectifs de la formation générale et l'obtention du DEC.

RECOMMANDATION 19 – RAPPORT FINAL

Le soutien à la réussite en formation continue

Il est recommandé au ministre :

- D'inclure, dans le processus de révision de la formule de financement de la formation continue de l'enseignement collégial, des paramètres qui permettront aux collèges de disposer de ressources d'encadrement et de soutien à la réussite appropriées, notamment pour les établissements de petite taille dont l'effectif étudiant exclut toute possibilité de dégager des surplus pour se doter de tels services.

RECOMMANDATION 20 – RAPPORT FINAL

La consolidation de l'offre de formation pour composer avec la baisse d'effectif prévue : l'annexe budgétaire S026

Il est recommandé au ministre :

- De maintenir les dispositions des trois volets de l'annexe budgétaire S026;
- D'assurer un niveau de ressources approprié pour les volets II et III de l'annexe budgétaire, notamment pour soutenir la collaboration entre collèges dans des projets contribuant significativement à accroître la complémentarité de l'offre en région, la rationalisation et la viabilité des programmes.

RECOMMANDATION 21 – RAPPORT FINAL

Une compensation financière pour les cégeps dont l'effectif est en baisse : le volet I de l'annexe budgétaire A007

Il est recommandé au ministre :

- D'établir et de maintenir, pendant la période de transition, une enveloppe de 6 M\$ (dont les 5 M\$ actuels);
- De maintenir la mesure compensatoire prévue au volet I de l'annexe budgétaire A007 :
 - en prévoyant une régression dans son financement, sur une période à déterminer, de 5 M\$ jusqu'à sa disparition;
 - en évaluant l'opportunité de revoir à la baisse le seuil de garantie de 85 % ou de différencier ce seuil selon les régions, afin de concentrer l'aide dans les collèges les plus vulnérables;
 - afin de permettre aux collèges de planifier le retrait progressif de la subvention en vue de maintenir leur équilibre budgétaire;
- D'instaurer, à l'intention des collèges les plus vulnérables, un mode de financement par projet afin d'orienter l'action des collèges vers des mesures concrètes avec obligation de résultats (voir les recommandations formulées au chapitre 1) :
 - en démarrant son financement à 1 M\$ annuellement, et en y ajoutant les ressources dégagées à même la première partie de l'enveloppe;
 - en effectuant un suivi annuel de la mise en œuvre de la mesure et de sa performance par l'intermédiaire du Comité mixte des affaires matérielles et financières, afin de statuer sur la prolongation, le maintien ou l'arrêt des mesures d'aide en fonction des résultats obtenus;

- D'évaluer, en collaboration avec les cégeps, l'opportunité d'effectuer un réaménagement des mesures des annexes S026 et A007 (volet I) afin d'assurer la cohérence des moyens mis à la disposition des collèges pour atteindre l'objectif d'en arriver à un nouvel équilibre budgétaire dans le réseau;
- D'évaluer, lorsque la baisse d'effectif dans le réseau sera terminée, une période transitoire où le financement de l'enveloppe pourrait être complètement retiré.

RECOMMANDATION 22 – RAPPORT FINAL

La répartition de la clientèle dans les cégeps des régions de Montréal et de Québec : le volet II de l'annexe budgétaire A007

Il est recommandé au ministre :

- De maintenir les dispositions de l'annexe A007 visant à assurer une répartition optimale de l'effectif étudiant dans les régions de Montréal et de Québec;
- De maintenir la suspension des pénalités prévues pour les collèges de la région de Montréal dépassant l'effectif de leur devis scolaire jusqu'à ce que le déclin de la population étudiante justifie le rétablissement des pénalités;
- D'entreprendre des discussions au sein du Comité mixte des affaires matérielles et financières afin de convenir des dispositions à introduire pour assurer une répartition maximale de l'effectif étudiant dans tous les collèges du Montréal métropolitain pendant la période de suspension des pénalités.

RECOMMANDATION 23 – RAPPORT FINAL

Le financement de la formation continue

Il est recommandé au ministre :

- De poursuivre, en collaboration avec les dirigeants des cégeps, les travaux de révision du mode de financement de la formation continue, notamment par la réalisation de simulations afin de bien évaluer les impacts de la révision du modèle;
- De procéder rapidement à l'allègement et à la simplification des règles budgétaires actuelles, avant même de pouvoir disposer du nouveau modèle de financement;
- À défaut de pouvoir disposer d'une enveloppe ouverte comme à l'enseignement régulier, d'établir un mécanisme permettant d'ajuster annuellement le niveau de l'enveloppe, de manière à réduire l'écart entre la demande et l'offre de formation;
- De modifier le Règlement sur les droits de scolarité qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit exiger (chapitre C-29, r. 2), ainsi que les règles budgétaires afférentes, de manière à permettre à tout étudiant qui a complété au moins un trimestre à temps plein dans un programme conduisant au DEC ou à l'AEC de bénéficier de la gratuité scolaire s'il désire poursuivre ses études à temps partiel dans le même programme.

Introduction

Il a été maintes fois démontré que les cégeps et les collèges privés ont contribué à augmenter de façon significative l'accès aux études universitaires et à former des techniciens qui répondent à une grande diversité de besoins de main-d'œuvre qualifiée sur l'ensemble du territoire.

Toutefois, dans les années qui viennent, tous les établissements du réseau collégial seront confrontés à une dure réalité, soit celle de la baisse de l'effectif étudiant, conséquence de la chute démographique qui touche déjà les établissements d'enseignement primaire et secondaire et même certains collèges. Il convient donc de s'interroger sur les changements qui pourraient être faits pour atténuer les conséquences de cette réalité sur la viabilité des programmes et sur la vitalité des collèges, dont certains seront plus lourdement touchés. À cela s'ajoutent certaines problématiques mises en évidence depuis quelques années concernant l'offre de formation collégiale, tant à l'enseignement régulier qu'à la formation continue.

Ainsi, l'ensemble de ces considérations a mené à la mise sur pied du chantier sur l'offre de formation collégiale, à l'issue du Sommet sur l'enseignement supérieur de février 2013. Le chantier s'est vu donner pour mandat :

[...] de produire un rapport faisant des recommandations sur le déploiement de l'offre de formation collégiale au Québec, la définition des créneaux régionaux de formation et l'optimisation de l'offre de formation continue en vue de favoriser :

- l'accès à la formation collégiale partout au Québec;
- une complémentarité de l'offre de formation dans les régions;
- la viabilité des programmes en région⁴.

Les recommandations attendues doivent donc s'inscrire dans un contexte de maintien de l'accès à la formation collégiale, de viabilité et de complémentarité. De manière plus particulière, elles porteront sur de possibles créneaux régionaux et sur divers aspects se rapportant à la formation continue. Mais surtout, elles concerneront le déploiement de l'offre de formation, lequel constitue le volet le plus large du mandat. Ce sujet ne se limite pas uniquement à la carte des programmes et à leur répartition sur le territoire. Il touche aussi la facture des programmes, la façon de les dispenser, la gestion des autorisations ainsi que le maintien de l'accessibilité aux études collégiales dans tout le réseau.

Dès le début du chantier, il était prévu de déposer un rapport d'étape en décembre 2013 et un rapport final en juin 2014. L'étendue et la diversité des questions découlant du mandat qui nous a été confié nous ont amenés à opter pour un rapport d'étape⁵ qui abordait des sujets à propos desquels il nous semblait important d'agir assez rapidement. En ce sens, le contenu et les recommandations du rapport d'étape font partie intégrante du présent rapport final; c'est pourquoi nous avons pris le soin de les réitérer précédemment.

4. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, *Renforcer la recherche ainsi que la collaboration entre les établissements et leurs milieux – Sommet sur l'enseignement supérieur*, fascicule préparé pour le bloc de discussion numéro 2, Montréal, 25 et 26 février 2013, p. 10, [En ligne]. http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/sommet/Fascicule_2_-_Recherche_et_collaboration.pdf (Consulté le 9 juin 2014).

5. GUY DEMERS, *op. cit.*

Nous rappelons ici les sujets qui ont été abordés dans le rapport d'étape :

- la population étudiante, sous les angles des cheminements des étudiants, de la mobilité étudiante, puis des étudiants étrangers;
- l'offre de formation, sous les angles du Cadre de gestion de l'offre de formation professionnelle et de formation collégiale technique, du processus de gestion de la carte des programmes, puis de la gestion de la carte des programmes pour l'enseignement privé;
- le dispositif d'enseignement collégial, sous l'angle de la formation à distance;
- le soutien à la mise en œuvre des recommandations.

Dans le présent rapport, nous poursuivons l'étude de certaines questions concernant l'offre de formation et nous abordons d'autres composantes de notre mandat qui n'étaient pas incluses dans le rapport d'étape. Nous avons eu le souci de documenter chacun des sujets abordés afin de bien appuyer nos recommandations.

Ainsi, le rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale propose :

- dans le premier chapitre, d'examiner la complémentarité et la viabilité de l'offre de formation;
- dans le deuxième chapitre, de contextualiser la réflexion menée sur les programmes d'études et sur la formation collégiale;
- dans le troisième chapitre, d'explorer des façons de décroisonner les programmes d'études;
- dans le quatrième chapitre, d'analyser des voies favorisant l'optimisation de la formation continue;
- dans le cinquième chapitre, d'aborder le financement de la transition;
- en conclusion, de résumer la réflexion menée jusqu'ici, puis de survoler un certain nombre de sujets pour lesquels une réflexion doit être poursuivie afin de trouver des solutions.

1. La complémentarité et la viabilité de l'offre de formation

Nous avons déjà abordé dans le rapport d'étape la question de l'offre de formation ainsi que le processus d'autorisation permettant aux collèges d'offrir des programmes d'études conduisant au DEC, notamment en ce qui concerne le secteur technique⁶. Nous avons alors mis en lumière le fait que ce sont les collèges qui demandent au ministre l'autorisation de dispenser les programmes d'études, et que ce dernier les octroie ou non à la suite des analyses menées au Ministère. Or, cette manière de procéder au cas par cas pose forcément la question de la complémentarité et de la viabilité de l'offre de formation. Comment s'assurer que les programmes d'études soient répartis équitablement sur le territoire québécois et qu'ils soient offerts à des cohortes suffisantes pour assurer leur pérennité? Adopter ce point de vue plus global sur la situation permet de soulever de nombreux enjeux.

1.1. Ce que les partenaires nous ont dit

Les sujets relatifs aux créneaux régionaux, d'excellence ou d'expertise, à la complémentarité de l'offre de formation ainsi qu'à la configuration de la carte des programmes techniques à l'échelle du Québec sont de ceux qui ont été le plus souvent abordés par les partenaires lors de la consultation. Les avis sont souvent partagés sur ces questions. Plusieurs ont souligné que les créneaux régionaux devraient être déterminés en lien avec les projets d'action concertée de coopération régionale de développement (ACCORD), ainsi qu'avec la présence de centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT). Certains considèrent que les créneaux n'apportent pas les résultats escomptés. D'autres ont mentionné que, compte tenu des contextes régionaux différents, un créneau devrait être confié à un seul cégep plutôt qu'à tous les établissements d'une région. Quelques-uns ont souligné que les créneaux devraient être abordés avec prudence afin d'éviter qu'ils ne deviennent des carcans pour les collèges. Des partenaires ont fait valoir que le choix des programmes techniques doit s'appuyer largement sur la structure de l'économie d'une région afin de répondre aux besoins des entreprises. Pour ce faire, ils réclament une plus grande autonomie des collèges pour qu'ils puissent déterminer leur offre de formation.

D'autres constatent qu'une forte proportion des étudiants se retrouve dans des programmes pour lesquels des besoins sont présents dans toutes les régions et que ceux-ci devraient, en conséquence, être offerts partout. Plusieurs considèrent que la carte des programmes doit être analysée à l'échelle régionale, et non pas pour chacun des collèges et, dans le cas des régions urbaines, déborder le cadre des régions administratives et prendre en compte les régions limitrophes et transfrontalières. On mentionne par ailleurs que le déploiement de la carte doit viser l'accessibilité ainsi que le développement durable, en plus de contribuer à la vitalité des régions. Lorsqu'il s'agit de rationaliser la carte des programmes, on suggère que les décisions s'appuient sur une analyse rigoureuse et comportent des contreparties pour les établissements touchés par des retraits de programmes.

Dans le cas des programmes techniques en difficulté parce qu'ils attirent peu d'étudiants et qu'ils sont donnés par plusieurs cégeps, on a suggéré de les concentrer dans certains établissements puisqu'une dispersion de l'offre menace l'ensemble de la formation. On demande l'implantation de programmes exclusifs dans des collèges éprouvant des difficultés pour y attirer une masse critique d'étudiants, mais d'autres partenaires s'y opposent. Certains croient qu'un rapprochement entre la formation initiale et la formation continue dans un même collège contribuerait à consolider certains programmes en difficulté. Des partenaires croient qu'un meilleur arrimage entre les trois ordres d'enseignement et que de nouveaux parcours de formation interordres font partie des solutions à développer. La formation à distance a aussi été

6. GUY DEMERS, *op. cit.*, p. 52-59.

évoquée, pour à la fois rationaliser la carte des enseignements et permettre l'accès à des programmes sur l'ensemble du territoire. La diversification des modalités d'offre de la formation a aussi été suggérée, notamment un accès plus facile à la formation à temps partiel.

On a mentionné que le Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique, qui visait à l'époque une rationalisation de l'offre de formation, n'a pas produit les résultats escomptés; en effet, chacune des régions a alors établi la liste des programmes qu'elle souhaitait pouvoir offrir, débouchant sur une multiplication des autorisations demandées plutôt que sur une réduction de leur nombre. D'autres ont vanté les avantages des tables régionales interordres, plus particulièrement pour l'arrimage avec l'ordre d'enseignement secondaire.

Enfin, même si la dimension régionale revêt une importance primordiale dans la définition de la carte des programmes, la plupart des partenaires considèrent aussi qu'il est essentiel que les cégeps soient gérés comme un véritable réseau qui permet d'offrir une formation technique de qualité sur l'ensemble du territoire québécois. Pour ce faire, plusieurs ont souligné que le Ministère doit assumer le leadership et opérer les arbitrages nécessaires.

1.2. Une consultation particulière par l'intermédiaire de portraits régionaux de la formation technique

Depuis le début des activités du chantier sur l'offre de formation collégiale, nous avons rencontré, pour certains à plus d'une reprise, tous les partenaires présents au Sommet sur l'enseignement supérieur intéressés à nos travaux. Bien que certains dirigeants d'établissements d'enseignement collégial aient été rencontrés de manière informelle ou lors d'événements particuliers, ceux-ci n'avaient pas jusqu'à présent été interpellés directement.

Ce chantier de travail ayant pour mandat de s'intéresser à l'offre de formation collégiale, leur contribution était évidemment essentielle, tout particulièrement à l'égard de la complémentarité et de la viabilité des programmes d'études dans chaque collège et dans chaque région. Il était particulièrement important d'interpeler les établissements d'enseignement collégial afin, entre autres, d'être en mesure de repérer des solutions qui émergeraient directement des collèges. Un objectif de la consultation était donc de constater l'intérêt des établissements à s'engager dans la recherche de solutions et dans la mise en œuvre d'actions concrètes, le tout dans le but de formuler des recommandations qui soient de nature à faire progresser l'enseignement collégial de manière réaliste et cohérente.

Une opération de consultation des représentants d'établissements a donc été lancée à la mi-février. À cette fin, des portraits de l'offre de formation⁷ ont été réalisés pour chacune des régions administratives et ont été transmis aux directeurs généraux des cégeps, des collèges privés subventionnés et des établissements publics affiliés. Ces portraits dressent un tableau d'ensemble de l'offre de programmes techniques et présentent l'information permettant d'amorcer une réflexion sur différentes hypothèses d'aménagement de la carte des enseignements, soit : une vue d'ensemble des établissements et de leurs effectifs, une description de l'offre de formation de chacun ainsi qu'une appréciation de la complémentarité et de la viabilité des programmes d'études offerts.

Les documents transmis aux dirigeants d'établissements comportaient également un ensemble de questions auxquelles ils étaient invités à répondre. D'une part, des interrogations d'ordre général concernaient, entre autres, les créneaux régionaux de formation et les créneaux d'excellence. D'autre part, des questions différenciées selon les régions et concernant exclusivement les cégeps invitaient leurs dirigeants à se prononcer sur la rationalisation de la carte des enseignements, sur des projets de collaboration entre établissements, sur les possibilités de formation à distance, sur le recrutement et sur la promotion de certains programmes d'études.

Cette opération de consultation s'est terminée le 31 mars 2014. Elle a bénéficié de la participation de 46 des 48 cégeps et de 7 des 23 collèges privés subventionnés interpellés (il est à noter que huit d'entre eux n'offrent cependant aucun programme de DEC technique). De plus, un des quatre établissements publics affiliés a fait part de ses commentaires.

À la lumière des taux de participation, nous pouvons affirmer que les cégeps, qui ont répondu dans une proportion de 96 %, se sont sentis particulièrement interpellés par l'exercice de consultation. De plus, dans la majorité des régions (neuf d'entre elles), les cégeps se sont consultés et ont transmis des avis communs. En considérant que deux autres ne comptent qu'un seul établissement, il y en a donc seulement cinq où les cégeps ont envoyé uniquement des avis individuels. Dans un cas, une région a transmis un avis auquel un établissement situé sur son territoire n'a pas participé.

7. Au moment d'écrire ces lignes, il est prévu que les portraits soient rendus disponibles sur le site Web du Ministère au moment de la diffusion du présent rapport. [En ligne]. <http://www.mesrs.gouv.qc.ca> (Consulté le 9 juin 2014).

Alors qu'ils étaient interpellés directement sur des éléments particuliers, les cégeps ont majoritairement fourni des réponses sur tous les sujets. C'est le réaménagement de l'offre de formation qui a suscité les réponses les plus détaillées; en effet, le terreau semble fertile du côté des cégeps pour explorer de nouvelles façons d'offrir la formation collégiale. Alors que d'autres sujets ont été traités globalement plus en surface, se limitant parfois à l'expression d'un sentiment favorable ou défavorable, les cégeps n'ont pas hésité à aborder la question des préalables, des passerelles, des modules et de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales (RREC).

Avant d'analyser les réponses reçues et d'en dégager certaines recommandations, nous proposons, dans les prochaines sections, des synthèses des avis reçus de la part des établissements dans le cadre de cette consultation particulière.

LA PROMOTION NATIONALE ET LE RECRUTEMENT INTERNATIONAL

En réponse à la consultation réalisée sur les portraits régionaux de l'offre de formation, une majorité de collèges s'est déclarée en accord avec d'éventuelles promotions nationales de certains programmes techniques en difficulté et a signalé son intérêt à participer à une collaboration régionale à des fins de promotion et de recrutement international. L'ampleur des réponses varie cependant de manière importante. Certains collèges n'ont pas fourni de réflexions sur le sujet, d'autres se sont contentés de signaler leur accord avec des promotions nationales, alors qu'un certain nombre de collèges ont décrit ce qu'ils perçoivent comme des opportunités et comme des obstacles à de tels exercices. Nous relèverons ici quelques commentaires ou suggestions des établissements ayant davantage développé leurs réponses.

La promotion des études collégiales

La plupart des répondants sont en accord avec des campagnes nationales de promotion, mais certains sont sceptiques quant aux retombées de telles initiatives. Deux tendances se dégagent : des collèges préfèrent que les régions y prennent activement part, alors que d'autres tiennent à ce que le gouvernement en soit le moteur, alléguant que le poids de telles campagnes est trop lourd pour des collèges qui éprouvent déjà des difficultés. On souhaiterait alors que le message régional ne soit pas noyé dans un grand ensemble. On signale qu'il est important que les régions bénéficient des retombées. Certains collèges, bien qu'étant en accord avec des campagnes nationales de promotion, croient qu'il serait préférable que soient allouées des enveloppes spécifiques aux collèges pour qu'ils s'en chargent eux-mêmes, alors que d'autres craignent qu'une campagne de promotion nationale soit beaucoup trop dispendieuse pour qu'ils puissent y contribuer.

Des établissements de régions urbaines doutent de l'efficacité des campagnes nationales de promotion. Selon eux, les retombées de cette approche traditionnelle semblent minimes et difficiles à évaluer. Ils jugent préférable d'investir dans « l'approche orientante », c'est-à-dire en misant sur des projets impliquant activement les étudiants du secondaire. Un autre collège invoque la faible mobilité des étudiants comme étant le talon d'Achille des campagnes nationales de promotion de programmes techniques, tout en se déclarant sceptique quant à l'efficacité des campagnes de promotion, qu'elles soient nationales ou locales. On rappelle la nécessité d'offrir des incitatifs financiers pour favoriser la mobilité des étudiants dans des programmes à faible effectif dans les régions.

On signale toutefois une expérience réussie dans laquelle les entreprises se sont impliquées de manière très importante. Ainsi, selon des collèges offrant ces programmes, la campagne réseau

faite par la Coalition pour la promotion des professions en assurances de dommages⁸ a été efficace pour les collèges qui offrent des programmes de DEC ou d'AEC en conseil en assurances et en services financiers.

La collaboration dans la promotion

La plupart des collèges sont d'avis que la collaboration dans le domaine de la promotion est souhaitable. Plusieurs régions se concertent déjà à ce chapitre. Quelques établissements ont précisé que cette collaboration doit se réaliser d'abord avec les commissions scolaires et avec les écoles secondaires, l'objectif étant de faire découvrir des programmes méconnus en organisant des activités avec les élèves et les conseillers d'orientation⁹.

Des établissements de la Capitale-Nationale collaborent avec les commissions scolaires de la région dans le projet *En action vers le collégial*. Jusqu'ici, les résultats sont encourageants et les instigateurs proposent de soutenir de tels projets et de les développer dans d'autres régions.

Encadré 1 Le projet *En action vers le collégial*

À Québec, un comité de coordination, porté par le Cégep de Sainte-Foy et la Commission scolaire de la Capitale, a le mandat d'accompagner des équipes interordres dans la mise en place de projets *En action vers le collégial*. Ceux-ci offrent à des élèves du deuxième cycle du secondaire l'opportunité de découvrir un secteur d'emploi en pénurie de main-d'œuvre et de développer leur intérêt pour des secteurs peu connus de la formation technique. Ils visent également à favoriser la persévérance scolaire de même que la coordination entre les ordres d'enseignement.

Les équipes interordres sont formées de membres du personnel d'un collège et d'une commission scolaire, en partenariat avec des représentants de l'industrie. Ce sont elles qui planifient la séquence d'activités devant permettre à l'élève d'explorer un secteur d'emploi. Les activités comprennent notamment des rencontres avec les professionnels du milieu, l'expérimentation de fonctions de travail concrètes (pendant laquelle l'élève agit à titre d'apprenti), la rédaction d'une production synthèse et l'accompagnement des participants par des élèves de niveau collégial.

Un cadre de référence a été produit à l'automne 2013 pour outiller les intervenants dans la planification des projets¹⁰.

À l'inverse, certains collèges ont exprimé des réserves à l'égard de la collaboration dans la promotion. Ils rappellent que les établissements sont en compétition, ce qui rend la collaboration difficile. Plus explicitement, ils ne croient pas que le réseau soit capable d'un niveau de concertation élevée. D'une part, le besoin de « rentabiliser » un programme prime souvent sur l'intérêt général et, d'autre part, la réalité institutionnelle de chacun des collèges étant parfois radicalement différente, il est difficile d'envisager une collaboration fructueuse. On se dit toutefois ouvert à y participer éventuellement.

8. Voir le site Web de la Coalition. [En ligne]. <http://www.prosdelassurance.ca/fr/index.html> (Consulté le 9 juin 2014).

9. Les programmes suivants ont été cités dans les réponses des collèges : *Techniques de génie mécanique* (241.A0), *Techniques de l'informatique* (420.A0), *Technologie de la mécanique du bâtiment* (221.C0), *Technologie de l'électronique* (243.B0), *Technologie de maintenance industrielle* (241.D0) – et tous ses programmes de la famille des techniques physiques (codes 200) pour un collège en particulier.

10. TABLE ÉDUCATION DE LA CAPITALE-NATIONALE, CÉGEP DE SAINTE-FOY ET COMMISSION SCOLAIRE DE LA CAPITALE, *Cadre de référence pour l'élaboration d'un projet En action vers le collégial*, Québec, septembre 2013, 74 p.

Le recrutement à l'international

À l'exception d'un seul collège, tous les établissements qui ont émis leur opinion se disent favorables à l'idée de réaliser des activités de recrutement à l'international. Certains collèges sont d'ailleurs très actifs sur ce plan. On rappelle cependant que les dépenses importantes liées à l'accueil et à l'intégration des étudiants ainsi que les récentes compressions budgétaires constituent un frein important à ces projets. On déplore d'ailleurs le manque de financement en cette matière.

LA COLLABORATION POUR MAINTENIR L'OFFRE DE FORMATION

Les collèges ne sont généralement pas contre l'idée de collaborer avec des partenaires pour offrir la formation technique et y semblent même plutôt ouverts. Cependant, plusieurs ont signalé certains aspects qui peuvent entraver l'élaboration de projets adéquats.

L'approche par compétences a souvent été soulevée comme limite à la collaboration entre organismes. En donnant aux établissements la responsabilité d'élaborer des cours différents pour l'atteinte des mêmes compétences d'un programme d'études, les partenariats entre collèges sont devenus moins évidents.

La faible mobilité des jeunes a aussi été soulevée comme facteur limitatif. Certains établissements suggèrent d'utiliser des leviers financiers, notamment au moyen de l'aide financière aux études, pour influencer les choix des élèves. Parmi les exemples de collaborations passés et à venir, plusieurs citent la formation à distance comme une façon de contourner la sédentarité des étudiants.

Enfin, le flou entourant les paramètres de financement et de sanction dans le cadre de telles collaborations a également été identifié comme un obstacle à la collaboration. Plusieurs organismes croient cependant que si les ressources nécessaires leur étaient octroyées, des collaborations intra et interrégionales pourraient être possibles.

LA FORMATION À DISTANCE

En règle générale, les répondants sont ouverts au développement de la formation à distance. Des initiatives ont d'ailleurs déjà été mises en œuvre par certains établissements et d'autres sont proposées, bien qu'elles n'aient pas encore été mises en place. Par exemple, plusieurs établissements semblent utiliser différents modes de formation hybrides, c'est-à-dire intégrant les cours présentiels, les cours en ligne et l'exploitation de supports tels que la vidéoconférence. D'autres établissements ont mis en place des partenariats entre eux afin de partager les compétences de chacun dans ce domaine.

Il a également été mentionné que l'organisation de la formation à distance doit être amorcée à partir d'une vision nationale et internationale. Il n'appartient pas à un établissement de définir les normes de la formation à distance, car l'ensemble des collèges doit être associé à cette démarche.

Certains établissements ont toutefois relevé deux principaux obstacles à l'implantation de la formation à distance. Le premier concerne les relations de travail avec les enseignants, alors qu'on rapporte que certains sont réticents à s'engager dans cette voie; on l'observe principalement dans le secteur de l'enseignement régulier et lorsque l'offre de cours n'est plus suffisante pour assurer un emploi à temps plein. Le deuxième obstacle réside dans le fait que l'implantation de la formation à distance peut exiger l'investissement de ressources financières importantes.

Enfin, même des cégeps éprouvent certaines craintes. Par exemple, certains considèrent que la formation à distance dans les centres d'études collégiales en région pourrait faire en sorte que ceux-ci deviennent des établissements « virtuels » et qu'ils soient réduits à donner de la formation présentielle uniquement pour les cours de la formation générale.

Pour certains cégeps, la formation à distance est même difficile à mettre en œuvre, voire parfois impraticable en formation technique. Les principales raisons mentionnées sont la distance entre les établissements, les laboratoires et l'équipement spécialisé.

LES CRÉNEAUX D'EXCELLENCE

Les établissements étaient questionnés sur ce qu'ils estimaient être des créneaux régionaux ou d'excellence en lien avec leur offre de formation. Au total, ce sont quatre avis régionaux et quatorze cégeps distincts situés hors de ces régions qui ont mentionné environ 50 créneaux, en plus des créneaux d'excellence ACCORD, qui eux établissent certaines forces distinctives de chaque région. La nature des créneaux proposée varie grandement : arts, développement durable, forêt, gestion, milieu industriel et manufacturier, santé, sciences et génie, services, TIC, tourisme et transport. La plupart ont été nommés à une seule reprise. Parmi ceux ayant été évoqués le plus souvent, les principaux sont ceux des domaines de la santé (7 créneaux différents dans 9 avis) et du développement durable (10 créneaux différents dans 13 avis). Bien qu'aucun collègue n'ait tenu de commentaires négatifs à l'endroit du concept des créneaux, un nombre important n'a pas élaboré sur cette question. De plus, la majorité des répondants ont nommé les créneaux qu'ils souhaiteraient obtenir sans prendre la liberté d'élaborer sur le sujet.

LE RÉAMÉNAGEMENT DE L'OFFRE DE FORMATION

Plusieurs établissements situés à l'extérieur des régions métropolitaines de recensement de Québec et de Montréal appréhendent, dans le cadre d'une opération de réaménagement, une rationalisation de l'offre de formation. En ce sens, quasiment tous les établissements ne projettent pas la fermeture de leurs autorisations en difficulté. Les cégeps privilégient au contraire le déploiement de l'offre dans les régions éloignées ainsi que la protection des exclusivités. On note cependant que, dans certains cas, des ententes de cession de programmes ont déjà eu lieu entre des établissements d'une même région. Des regroupements de cégeps ont également fait mention de complémentarité déjà existante dans l'offre de formation dans leur région.

Bien que plusieurs souhaitent limiter la compétition entre les collèges, les relations de travail semblent toutefois contribuer à ce phénomène. La mise en disponibilité d'enseignants, la façon de rémunérer le personnel de l'enseignement régulier par rapport à celui de la formation continue, ainsi que certaines dispositions des contrats de travail sont des contraintes ayant été évoquées, autant pour le réaménagement de l'offre que pour la collaboration et la formation à distance.

Les établissements ont tout de même énuméré plusieurs actions qui pourraient permettre, entre autres, d'aider à contrer les problèmes de recrutement. On propose que l'effet dissuasif que pourraient entraîner des formations longues, notamment auprès d'adultes, soit amoindri par l'offre de programmes de DEC par modules, pour permettre de combler le vide observé entre les programmes d'AEC et de DEC. Dans le même ordre d'idées, on suggère aussi de soutenir les initiatives de passerelles DEP-AEC. Les passerelles DEP-DEC ne semblent pas concluantes et la durée totale de la formation est citée comme cause de cette situation.

Les cégeps ont proposé d'assouplir différents éléments du cadre réglementaire. On aimerait ainsi que le stage en milieu de travail, dans le cadre du programme d'alternance travail-études, ne soit plus en compétition avec un emploi d'été. On propose la disparition de la notion d'étudiants jeunes et adultes, permettant ainsi de passer du secondaire à un programme d'AEC. La définition des énoncés de compétences des programmes serait aussi à revoir, et ce, dans le but de permettre d'offrir des cours similaires à des étudiants de programmes différents. Dans la même veine, certains collèges aimeraient que les croisements AEC-DEC (cours offerts en même temps aux étudiants des deux programmes) soient soutenus. Enfin, plusieurs croient que les préalables d'admission devraient être revus. Les préalables en mathématiques pour accéder au programme *Techniques de l'informatique* ont été cités de façon récurrente.

1.3. Constats et réflexions

La carte des programmes du réseau collégial est comme un puzzle dont il est difficile d'établir une image d'ensemble et dont on peut difficilement définir les contours. Qui plus est, les morceaux qui la composent, que sont les programmes d'études, sont en évolution permanente tant en nombre qu'en configuration. Les raisons de cette mouvance sont évidentes; elles tiennent au fait que le réseau collégial tend, malgré la densité de ses activités, à s'ajuster à son environnement, notamment aux besoins des entreprises, des organisations et de la population en général. Les réponses à notre consultation font toutefois ressortir d'autres déterminants qui font en sorte qu'une révision de la carte de programmes dans le réseau collégial s'avère une entreprise laborieuse.

L'ÉVOLUTION POSSIBLE DE L'ÉCONOMIE

Ainsi, selon les caractéristiques d'une région, on aura tendance, malgré une absence quasi totale d'étudiants, à préserver des acquis en prévision d'une possible reprise économique dans certains secteurs, comme c'est le cas en foresterie, en agriculture ou dans le domaine des pâtes et papiers par exemple. On sait que, selon les époques, on peut assister à des revirements de situation qui peuvent avoir un impact significatif sur la demande de formation. Certains collèges sont donc réticents à abandonner une offre de formation qui, faut-il le rappeler, peut constituer un lourd fardeau à supporter sur le plan financier.

L'ANCRAGE RÉGIONAL ET LA DIMENSION POLITIQUE

L'approche régionale de gestion de la carte des programmes mise de l'avant par le Ministère comporte ses imperfections et ses vertus. Mais surtout, elle favorise la coalition et la mobilisation politique des communautés régionales qui gravitent autour de la vie collégiale. Dans certaines régions, le collège constitue le niveau le plus élevé de formation. Bien que ce ne soit pas leur mission première, les collèges sont au nombre des acteurs influençant l'occupation du territoire, comme nous l'avons rappelé dans notre rapport d'étape. Par les services qu'ils offrent à la population comme aux entreprises et par les emplois qu'ils procurent, ils contribuent au maintien de l'équilibre socioéconomique et culturel de leur région. Modifier la carte des programmes comporte d'inévitables répercussions sur cet équilibre pour lesquelles on ne manquera pas d'interpeler les dirigeants des collèges. Bon nombre d'entre eux ont souhaité que des considérations politiques n'interfèrent pas dans le développement des collèges. Dans les faits, et bien malgré lui, un collège en région qui verrait son potentiel d'intervention amoindri ou menacé ne pourrait se soustraire à de telles interventions. Qui plus est, un dirigeant qui, en toute objectivité, insisterait pour mettre en œuvre des solutions considérées comme trop radicales par la communauté s'exposerait à la destitution par son conseil d'administration.

DIVERSITÉ DES POINTS DE VUE, DIVERSITÉ DES SOLUTIONS

Un collège est une entité autonome dotée d'un conseil d'administration qui détermine son plan stratégique. Chaque établissement effectue sa propre lecture de son environnement et décide des orientations à prendre ainsi que des solutions à développer. Les résultats de notre consultation ont bien fait ressortir cette diversité des options quant aux mesures préconisées par les collèges pour assurer la viabilité et la complémentarité des programmes dans les régions. Les positions sont extrêmement variées, allant de la préservation complète des acquis à l'ajout de programmes, malgré une baisse imminente de la population étudiante. Plusieurs collèges ont proposé des mesures facilitant les passerelles entre les ordres d'enseignement, d'autres assouplissant la composition des programmes ou favorisant l'alternance travail-études. D'autres

suggestions sont mentionnées dans des chapitres du rapport d'étape et dans ceux du présent rapport. Elles sont multiples, mais elles visent toutes le même objectif : trouver des solutions pour composer avec le déclin de l'effectif étudiant. On observe cependant que les mêmes solutions ne conviennent pas à tous les collèges. En effet, les choix diffèrent en fonction de la nature de l'offre de formation de chacun et des habitudes de collaboration qui varient selon les régions.

ORIENTATION NATIONALE, SOLUTIONS LOCALES ET RÉGIONALES

Lorsqu'on a proposé aux collèges de développer de nouvelles collaborations pour faire la promotion des programmes d'études, on nous a indiqué y être favorable tout en rappelant que la viabilité des programmes place inévitablement les partenaires en situation de concurrence. De la même façon, lorsqu'il a été question de réaliser des campagnes nationales de promotion, on a réagi favorablement, tout en suggérant que des ressources mises à la disposition de chacun des collèges permettraient d'obtenir de bien meilleurs résultats. On observe fréquemment que, pour un même programme en difficulté, des collèges proposent des solutions fort différentes.

Dans un certain nombre de cas, des collèges ont rapporté la mise en place de collaborations pour innover dans leur prestation de services. La configuration des solutions proposées est à géométrie très variable, par exemple :

- Des collèges misent sur le partage de leurs ressources pour développer des activités de formation à distance. Les cégeps Beauce-Appalaches et de Granby, notamment, offrent le programme *Technologie du génie industriel*, en difficulté; ils élaborent conjointement deux cours en formation à distance, ce qui permet la poursuite de l'offre du programme dans les deux cégeps en optimisant les ressources.
- Des collèges conjuguent leurs interventions pour effectuer un recrutement à l'international, comme nous l'indiquions dans notre rapport d'étape¹¹.
- On sait que les collèges de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean ont déjà tenu des discussions sur la complémentarité de l'offre régionale de formation et sur la consolidation de créneaux d'excellence; on pourrait certainement encourager ces collèges à poursuivre leur démarche.
- Des collèges des régions de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine et du Bas-Saint-Laurent ont amorcé des actions en formation à distance susceptibles de contrer les effets de la baisse démographique.
- Des collèges de la région de la Montérégie se concertent depuis plusieurs années pour mettre en place une offre de formation plus pertinente aux besoins de leur milieu.

Les exemples ne manquent pas pour aller de l'avant, mais il faudrait cibler des résultats concrets émanant de telles collaborations.

LA CONFIGURATION DES PROGRAMMES ET DES HORAIRES

Plusieurs collèges ont rappelé que les responsabilités confiées aux établissements depuis 1993 dans la définition locale des programmes ont, malgré une meilleure concordance avec les besoins du milieu, résulté en une variété de programmes locaux conduisant à un même diplôme ministériel. Si l'on ajoute à cette particularité que les collèges ont établi des grilles horaires en fonction de leur culture institutionnelle, le partage de programmes par la formation à distance en mode synchrone comporte son lot de difficultés. Toutefois, des collèges peuvent réussir à les

11. GUY DEMERS, *op. cit.*, p. 43-44.

surmonter en acceptant de pousser leur collaboration jusqu'à la définition d'un programme local commun et, pourquoi pas, en recadrant l'horaire maître de leur collègue respectif pour faciliter une telle collaboration.

LES CRÉNEAUX : UNE MYRIADE DE POSSIBILITÉS

Les résultats de la consultation ont fait ressortir que les collèges ne manquent pas d'idées pour répondre aux besoins de leur communauté et poursuivre sur la voie du développement. Tous les collèges ont manifesté beaucoup d'intérêt à consolider ou à explorer des « créneaux d'excellence » dans une grande variété de domaines. Aucun collège ne souhaite être confiné à d'éventuels créneaux régionaux. Les établissements désirent pouvoir jouir de la plus grande marge de manœuvre possible afin de réaliser un arrimage optimal avec leur environnement local et régional et de créer eux-mêmes des centres ou des pôles d'excellence. L'histoire de l'évolution des collèges nous apprend que les développements de nouveaux programmes de DEC passent d'abord par des formations sur mesure en entreprises et par des programmes conduisant à l'AEC, avant d'aboutir sur la planche à dessin du DEC¹². Il serait malhabile de soustraire les collèges à cette façon de faire progresser l'enseignement collégial en leur imposant un cadre trop rigide.

QUE FAIRE ALORS?

Malgré l'imminence d'importantes fluctuations de l'effectif scolaire, il se dégage, en référence aux réponses transmises par les collèges, un certain optimisme quant à la possibilité de maintenir et même d'accroître l'offre de formation actuelle. Il y a toutefois une réalité à laquelle on ne peut échapper. Nous l'avons souvent répété aux partenaires que nous avons rencontrés : « les lois de la physique sont incontournables ». Dans un réseau d'établissements largement répandu sur l'ensemble du territoire¹³, on ne peut envisager un accroissement perpétuel du nombre de programmes alors que la population étudiante est en déclin. On peut cependant espérer qu'une meilleure coordination entre les collèges puisse contribuer à maintenir une offre de formation qui soit viable et complémentaire.

Comme nous venons de l'exposer, il y a une mosaïque de facteurs qui font en sorte qu'une rationalisation ou une révision de la carte des programmes constitue une opération qui est difficilement réalisable si elle est laissée à la seule initiative de chacun des collèges. Par ailleurs, elle peut s'avérer périlleuse à l'échelle nationale si elle est unilatéralement dictée par les autorités du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science. Dans un tel contexte, on serait tenté de laisser l'évolution démographique produire ses effets. Inévitablement, un certain nombre de programmes d'études verraient leur effectif franchir un seuil critique et on assisterait à des fermetures de programmes sans avoir à prendre d'autres actions. Cette solution est probablement la plus simple en ce qu'elle laisse opérer ce qu'on appelle, en économie, les lois du marché. Elle comporte cependant un risque : celui de prioriser le fatalisme à toute volonté d'assurer une saine gestion de l'offre de formation. Une telle gestion par omission provoquerait inmanquablement une morosité qui aurait tôt fait d'envahir le climat institutionnel. On risquerait alors de miner le potentiel d'engagement et de mobilisation du personnel des collèges dans la recherche et la mise en œuvre de solutions aux difficultés rencontrées. Considérant les retards dont nous avons fait état dans notre rapport d'étape, particulièrement en ce qui concerne le déploiement de la formation à distance et l'accroissement des opportunités de recrutement à l'international, cette avenue nous semble conduire le réseau

12. Parmi les exemples les plus récents, citons les programmes *Soins préhospitaliers d'urgence* et *Techniques de sonorisation*.

13. On a répertorié 170 points de services d'enseignement collégial : GUY DEMERS, *op. cit.*, p. 8.

collégial vers un affaiblissement de ses capacités. Puisqu'on prévoit un accroissement progressif de la population étudiante au terme du déclin, un redressement de la situation pourrait alors s'avérer difficile dans plusieurs collèges.

Plusieurs partenaires en ont appelé au leadership du Ministère pour qu'action soit prise en vue de rationaliser la carte des programmes et d'en assurer la viabilité et la complémentarité sur l'ensemble du territoire. Considérant les contraintes qui affectent la capacité institutionnelle de prendre des décisions dans l'intérêt collectif du réseau, la responsabilité du Ministère semble incontournable. Mais confier au Ministère un tel pouvoir d'arbitrage sur la carte des programmes comporte aussi sa part de risques. La très grande diversité de l'environnement socioéconomique régional et même sous-régional, les caractéristiques particulières de l'offre de formation dans certains collèges et les contraintes de gestion propres à chaque établissement créent des situations dont la complexité est la règle. Confier à la toute petite équipe ministérielle la responsabilité de gérer centralement une rationalisation de la carte des programmes serait téméraire.

Si on souhaite contenir les effets négatifs des fluctuations démographiques et viser la complémentarité et la viabilité de l'offre de formation, le leadership du Ministère souhaité par les partenaires est certainement approprié, mais il faudrait prendre soin de l'adapter au contexte d'une telle opération. À cet effet, nous reprenons ici un passage du rapport d'étape :

Ce rôle de chef de file affirmé du Ministère implique de nouvelles conditions :

- Des orientations et des choix clairement affirmés par le gouvernement et le Ministère en matière de croissance du système d'enseignement collégial;
- Une approche collaborative et une stratégie de soutien à la mission et à la réalisation d'objectifs nationaux par opposition à une approche de contrôle de gestion et de reddition de comptes trop pointue et à une attitude de méfiance envers les établissements;
- Une stabilité du financement des cégeps comme préalable incontournable à toute volonté d'amorcer des changements. L'expérience des dernières années a fait la preuve que les cégeps ne peuvent s'investir dans des changements significatifs dans un environnement miné par l'incertitude financière, leur premier réflexe étant de protéger leur fonctionnement à court et moyen termes;
- Une redéfinition de certaines règles budgétaires et une allocation des ressources qui seraient de nature à amorcer le changement et à favoriser la réalisation des objectifs définis par l'État;
- Un mécanisme de suivi et d'ajustement des mesures mises en place¹⁴.

Les effets très concrets qu'aura le déclin de l'effectif étudiant auront tôt fait de provoquer l'urgence de réagir. Plusieurs collèges ont déjà manifesté leur intention de mettre en place des solutions. Un leadership du Ministère qui prendrait appui sur le dynamisme des collèges nous apparaît une voie à emprunter à très court terme.

UN PROGRAMME DE SOUTIEN AUX INITIATIVES RÉGIONALES

La consultation effectuée auprès des collèges a permis de mettre en exergue que les questions de la complémentarité et de la viabilité de l'offre de formation réfèrent à des réalités et à des facteurs très variés d'un établissement et d'une région à l'autre.

14. *Ibid.*, p. 82.

Devant une problématique aussi multifactorielle, il ne peut y avoir de solution unique et appliquée uniformément à l'échelle du territoire québécois ainsi qu'à tous les établissements. Nous ne pouvons que déconseiller fortement au ministre et à son ministère d'entreprendre une opération visant à dicter, à partir de Québec, les moyens à mettre en œuvre pour rationaliser la carte des enseignements et pour assurer la viabilité de l'offre de formation collégiale. Des réponses circonscrites et ciblées, misant sur l'engagement et la concertation des différents intervenants locaux et régionaux, nous semblent davantage prometteuses.

À ce sujet, à travers les diverses consultations menées, nous avons constaté une prise de conscience émergeant un peu partout sur le territoire québécois autour des problématiques de complémentarité et de viabilité. Cette prise de conscience locale, régionale et nationale doit être vue par le Ministère comme l'occasion de regrouper les forces vives des acteurs de première ligne du réseau collégial dans une approche concertée permettant d'abord d'identifier clairement les problèmes, puis les solutions réalistes à mettre de l'avant. Cette approche est la seule qui permettra de susciter l'adhésion des partenaires du réseau à des décisions qui seront parfois difficiles et inévitables.

Ainsi, des sommes devraient être mises à la disposition des établissements pour la réalisation, en concertation avec d'autres collèges, mais aussi avec des employeurs et avec des acteurs municipaux, de projets régionaux visant à assurer la viabilité de l'offre de formation. Ces projets, visant une meilleure complémentarité de l'offre, auraient pour objectif de stabiliser le réseau collégial dans la décroissance prévue de l'effectif.

Les projets pourraient proposer des réaménagements à la carte des programmes, la consolidation des activités de promotion et de recrutement au Québec comme à l'international, le développement de pôles d'excellence attractifs, la consolidation de programmes d'études et d'équipements, le partage d'expertises, la prestation conjointe de programmes par la formation à distance, etc.

Un tel programme ne doit pas être perçu comme une dépense par le Ministère, mais bien comme un investissement qui, à terme, génèrera des économies. En effet, la situation actuelle, où plusieurs programmes d'études sont offerts à de petits groupes d'étudiants, demande déjà un soutien financier particulier de la part du Ministère. Par ailleurs, l'offre de programmes déficitaires ou la fermeture de ceux-ci entraînent la mise en disponibilité d'enseignants dans le réseau; ces enseignants bénéficiant généralement de la sécurité d'emploi, leur mise en disponibilité implique là aussi des coûts importants. Ainsi, il est réaliste de croire que les sommes que le Ministère pourrait dès maintenant investir pour consolider l'offre de formation collégiale seraient bien moindres que celles qu'engendrera le maintien de la situation actuelle.

Dans le chapitre sur le financement de la transition, nous suggérerons au ministre de réaménager des sommes actuellement disponibles pour démarrer un tel programme.

DEUX PROBLÉMATIQUES PARTICULIÈRES

Deux problématiques ressortant des consultations méritent toutefois, selon nous, des interventions à grande échelle ou centralisées.

Premièrement, plusieurs collèges ont soulevé la situation problématique du recrutement dans des programmes de la famille des techniques physiques. Considérant que la demande de main-d'œuvre demeure importante pour les finissants de plusieurs programmes de cette famille, il y a lieu de se préoccuper collectivement de cette situation et de convenir, en plus des possibles interventions locales, d'actions appropriées sur le plan national.

Deuxièmement, les conditions particulières d'admission (les préalables) établies par le ministre pour accéder à certains programmes de DEC techniques semblent trop élevées et non à jour; elles constitueraient un obstacle à l'accessibilité à ces formations. Le programme *Techniques de l'informatique* (420.A0) a été cité en exemple à plusieurs reprises. Toutefois, la validité des conditions d'admission dans d'autres programmes est également remise en question. On pourrait certainement étudier rapidement cette question avec les collèges qui dispensent les programmes ciblés.

1.4 Recommandations

Nous recommandons au ministre :

- De miser sur le dynamisme des acteurs locaux et régionaux pour définir des moyens à mettre en place pour favoriser la complémentarité et la viabilité de l'offre de formation collégiale;
- De mettre en place un programme de soutien financier pour la réalisation de projets menés en concertation et ayant pour objectif la stabilisation du réseau collégial dans la décroissance prévue de l'effectif scolaire. Un tel programme devrait :
 - s'adresser aux collèges touchés par une baisse significative de leur effectif scolaire;
 - favoriser la concertation des collèges et la participation de partenaires socioéconomiques du milieu;
 - s'assurer que les projets soumis, bien qu'ils nécessitent des investissements pour se réaliser, n'engendrent pas de coûts supplémentaires et récurrents à terme;
 - sélectionner des projets visant des solutions réalistes et stabilisantes;
 - exiger une obligation de résultats, à défaut de quoi un projet et son financement devraient être suspendus.

En ce qui concerne les programmes de la famille des techniques physiques, nous recommandons au ministre :

- D'élaborer et de mettre en œuvre une stratégie, à l'échelle du réseau, suscitant l'intérêt pour ces programmes. Cette stratégie devrait impliquer la participation des entreprises qui pourraient bénéficier de la disponibilité d'un plus grand nombre de diplômés.

En ce qui concerne les conditions d'admission aux programmes de DEC techniques, nous recommandons au ministre :

- De déterminer, dès maintenant et en collaboration avec les collèges, quels sont les programmes dont les conditions particulières d'admission semblent inappropriées;
- D'entreprendre, pour ces programmes, une opération de révision des conditions particulières d'admission visant à assurer la validité de celles-ci, dans une perspective d'accessibilité et de recrutement d'étudiants ainsi que dans un souci de préservation des exigences qui garantissent la réussite des études.

1.5. La situation particulière de la région de l'Outaouais

Au-delà des orientations nationales qui pourraient être avancées par le ministre, la situation de la région de l'Outaouais nous semble mériter une attention particulière.

L'Alliance pour la cause de l'enseignement supérieur en Outaouais (ACESO) est un comité mis en place par la Table Éducation Outaouais afin de revendiquer un statut particulier pour la région. Elle regroupe l'Université du Québec en Outaouais, le Cégep de l'Outaouais, le Collège Héritage, le Collège préuniversitaire Nouvelles Frontières, le Conservatoire de musique de Gatineau et les commissions scolaires de la région.

Ses membres soutiennent, entre autres, que l'Outaouais se trouve dans une position peu favorable par rapport aux autres régions du Québec au regard de la formation technique. Ce déséquilibre trouverait sa source dans la compétition des établissements d'enseignement ontariens, plus particulièrement celle de la Cité collégiale, qui offre un large éventail de formations en français à Ottawa.

En effet, ce sont près de 90 programmes d'études universitaires, collégiales ou professionnelles qui sont proposés à la Cité collégiale. Plusieurs ont une durée de deux ans. L'Outaouais se trouve donc en compétition avec une offre de formation très diversifiée située à proximité, permettant de surcroît aux étudiants de raccourcir la durée de leur formation d'un an. Il semble que ces avantages aient un effet d'attraction très fort auprès des jeunes, et ce, malgré deux inconvénients très importants : le risque de ne pas voir leur formation reconnue au Québec et le fait de devoir payer des frais de scolarité.

En attirant une quantité significative d'étudiants québécois de l'Outaouais, la Cité collégiale priverait cette région frontalière d'un bassin important d'étudiants et de futurs travailleurs. Une telle compétition extraprovinciale n'est comparable à aucune des 16 autres régions administratives du Québec. L'Alliance déplore donc un manque de diversité ainsi qu'un nombre d'autorisations trop faible dans la carte des enseignements pour permettre à ses membres de combattre l'attractivité de la Cité collégiale.

L'hypothèse selon laquelle la carte des enseignements de l'Outaouais est relativement moins bien garnie que celles des autres régions du Québec a été analysée. À cet effet, nous avons notamment comparé les populations des différentes régions administratives du Québec et les effectifs en formation technique et à la 5^e secondaire de celles-ci. Les résultats sont présentés à l'annexe I.

Il appert que l'Outaouais, peu importe la mesure retenue, accuse du retard par rapport aux autres régions du Québec. Son offre de formation ne semble effectivement pas être aussi apte, en regard d'autres régions comparables, à attirer des jeunes d'ailleurs et à retenir les siens. Il est donc tout à fait vraisemblable que la présence de la Cité collégiale de l'autre côté de la rivière Outaouais soit en partie responsable des difficultés que vit la région, de la même façon que la Montérégie et la Chaudière-Appalaches perdent respectivement de la clientèle au profit de Montréal et de Québec. Il faut cependant rappeler que, dans ces deux cas, les élèves poursuivent leurs études au Québec et y travailleront vraisemblablement. Alors que plusieurs régions tentent d'attirer des élèves d'autres régions et de l'étranger, l'Outaouais doit mettre en bonne partie ses énergies à convaincre son bassin de clientèle naturel de rester à la maison. L'ampleur du phénomène peut être évaluée à partir des données qui suivent.

Figure 1 **Résidents de l'Outaouais inscrits à la Cité collégiale**¹⁵

Automne 2006	Automne 2007	Automne 2008	Automne 2009	Automne 2010
1 166	1 241	1 247	1 327	1 464

Les fluctuations observées sont similaires à celles des inscriptions des organismes de l'Outaouais pour la période visée; ainsi la Cité collégiale semble maintenir, année après année, son pouvoir d'attraction auprès des résidents de l'Outaouais. Il faut cependant comprendre que ces chiffres ne concernent pas uniquement le collégial, intégrant également des programmes universitaires et de formation professionnelle.

Bref, il semble que les observations de l'ACESO soient fondées, et que la situation mérite d'être considérée. Dans le souci de maintenir la réponse aux besoins des employeurs de l'Outaouais, il est important d'explorer des hypothèses pour améliorer l'offre de formation de cette région.

Après l'analyse des besoins, des pistes de solution émergent pour améliorer l'attractivité de la formation technique dans cette région. D'abord, l'ajout de nouvelles autorisations afin de mieux diversifier l'offre de formation technique semble une solution appropriée dans certains cas.

Il serait aussi souhaitable de remédier au problème d'espace actuel au Cégep de l'Outaouais. Ne suffisant pas à la demande, faute de locaux disponibles, cet établissement n'est pas en mesure de dispenser certains programmes d'études pour lesquels il possède déjà les autorisations, ou il ne suffit pas à la demande des employeurs lorsqu'il les offre. Par exemple, le devis prévu pour *Techniques d'éducation à l'enfance* ou pour *Techniques de l'informatique* pourrait être augmenté puisque la région peut absorber davantage de finissants de ce programme d'études. Un ajout d'espace additionnel permettrait d'augmenter le nombre de jeunes qui s'inscrivent à un établissement d'enseignement collégial en Outaouais, en plus de répondre aux besoins en main-d'œuvre dans la région.

Par ailleurs, certaines pistes méritent d'être mieux documentées afin de prendre les actions appropriées. Tout d'abord, le modèle d'adéquation formation-emploi du Ministère prévoit que les besoins en main-d'œuvre de certaines professions en lien avec les bâtiments et les travaux publics sont suffisamment importants dans la région de l'Outaouais pour envisager l'ajout de formation technique s'y rattachant. C'est notamment le cas des professions d'estimateur et d'évaluateur, pour lesquelles la Commission des partenaires du marché du travail recommande de prendre des actions visant à augmenter le nombre de travailleurs qualifiés. Or, seul l'un des trois programmes d'études permettant d'accéder à ces professions, soit *Technologie du génie civil*, est offert au Cégep de l'Outaouais et on estime qu'il répond uniquement à la moitié des besoins en main-d'œuvre de la région dans ce domaine. Les deux autres programmes d'études menant à ces professions, *Technologie de l'architecture* et *Technologie de l'estimation et de l'évaluation en bâtiment*, pourraient donc faire partie des hypothèses visant à attirer de nouveaux étudiants et ainsi répondre aux besoins locaux.

D'autres programmes sont en équilibre ou en surplus pour l'ensemble du Québec, mais pourraient tout de même être ajoutés à l'offre de formation technique en Outaouais. En effet, pour des programmes d'études attractifs tels que *Techniques juridiques* ou *Archives médicales*, l'ajout d'autorisations pourrait être envisagé s'il est démontré que les employeurs de la région éprouvent des difficultés dans l'embauche de nouveaux employés qualifiés.

Ensuite, des analyses plus approfondies seraient souhaitables pour le programme d'études *Soins infirmiers*. En effet, il serait opportun de documenter davantage les besoins en main-

15. Données fournies par l'ACESO et obtenues dans le cadre de demandes d'accès à l'information.

d'œuvre dans ce domaine. S'il est démontré que la région peine à combler les postes disponibles, il faudra peut-être envisager d'augmenter la capacité d'accueil des cégeps de la région.

Enfin, il est ressorti que certains programmes d'études offerts en Ontario, et auxquels s'inscrivent des personnes de l'Outaouais, sont similaires à des programmes techniques québécois. Il serait donc approprié d'évaluer si les besoins en main-d'œuvre qui correspondent à ces programmes d'études devraient être comblés par les établissements d'enseignement collégial de l'Outaouais. C'est le cas, par exemple, des programmes d'études *Gestion d'un établissement de restauration*, *Techniques d'intervention en loisir* et *Graphisme*. Par contre, il faut également se questionner à savoir si l'ajout de ces formations risquerait de saturer le marché de l'emploi dans les professions correspondantes ou si la version québécoise de ces formations serait suffisamment attrayante pour être viable en Outaouais.

RECOMMANDATIONS

Nous recommandons au ministre :

- D'autoriser des programmes d'études techniques en Outaouais qui sont attractifs et qui répondent à des besoins en main-d'œuvre de la région;
- D'évaluer l'opportunité d'autoriser des programmes d'études techniques en Outaouais avec lesquels les établissements ontariens recrutent bon nombre d'étudiants québécois;
- D'analyser les espaces disponibles actuels permettant d'offrir de l'enseignement collégial en Outaouais, notamment en fonction d'éventuelles autorisations de programmes.

2. Une contextualisation de la réflexion menée sur les programmes d'études et sur la formation du collégial

Avant d'aborder notre analyse des programmes d'études et de la formation du collégial aux chapitres 3 et 4, il nous semble essentiel de situer notre réflexion autour de deux axes : les besoins du marché du travail et la disponibilité d'une main-d'œuvre qualifiée, d'une part, ainsi que l'évolution des déterminants qui ont guidé l'élaboration des programmes d'études techniques, d'autre part.

2.1. Les besoins du marché du travail et la disponibilité d'une main-d'œuvre qualifiée : l'urgence d'agir

En vertu des fluctuations démographiques et des rapides mutations qui caractériseront le développement des entreprises et des organisations au cours des dix prochaines années, on assistera à une demande accrue en main-d'œuvre de la part des employeurs ainsi qu'à une forte progression de la demande pour la mise à jour des compétences des travailleurs en emploi ou qui désirent réintégrer le marché du travail.

Une récente étude d'Emploi-Québec, *Le marché du travail au Québec – Perspectives à long terme 2012-2021*¹⁶, présente les projections relatives à la population active, au chômage et à l'emploi pour le Québec sur un horizon de dix ans. Cette publication met en relief les caractéristiques du marché du travail prévisibles durant la prochaine décennie. On y rapporte les importants besoins de main-d'œuvre à combler pour faire face aux nombreux départs à la retraite et on y effectue des prévisions sur l'offre future de main-d'œuvre.

Selon cette étude, on « prévoit que près de 1,4 million d'emplois seront à pourvoir d'ici à 2021 au Québec : 20 % de ces emplois, soit 264 000, viendront de la croissance économique (création nette d'emplois); 80 %, soit 1,1 million d'emplois, résulteront du remplacement des personnes qui prendront leur retraite au cours de cette période¹⁷ ». Il y a tout lieu de croire que la formation de la future main-d'œuvre est un enjeu prioritaire de la société québécoise à court et à moyen termes.

D'IMPORTANTES BESOINS EN MAIN-D'ŒUVRE ISSUE DE LA FORMATION COLLÉGIALE TECHNIQUE

Les premiers bébé-boumeurs et bébé-boumeuses célèbrent en 2012 leur 66^e anniversaire de naissance et plusieurs ont déjà pris leur retraite. Au cours des prochaines années, ils seront de plus en plus nombreux à se retirer du marché du travail. En même temps, la croissance de la population de 15 ans ou plus ralentit, sa progression devant diminuer de moitié entre 2011 et 2021. Quant à la population de 15 à 64 ans, qui fournit encore aujourd'hui l'essentiel de la main-d'œuvre, elle aura bientôt fini de croître et amorcera son déclin en 2014, selon le scénario de référence de l'[Institut de la statistique du Québec]¹⁸.

On prévoit donc qu'en 2021, le taux de chômage pourrait se situer à 5,3 %, soit le plus bas taux observé depuis 1967, ce qui laisse entrevoir une certaine rareté de la main-d'œuvre. Selon

16. Emploi-Québec, *Le marché du travail au Québec – Perspectives à long terme 2012-2021*, juin 2012, 43 p., [En ligne]. http://emploi.quebec.gouv.qc.ca/publications/pdf/00_imt_marche-travail_long-terme_2012-2021.pdf (Consulté le 9 juin 2014).

17. *Ibid.*, p. 4.

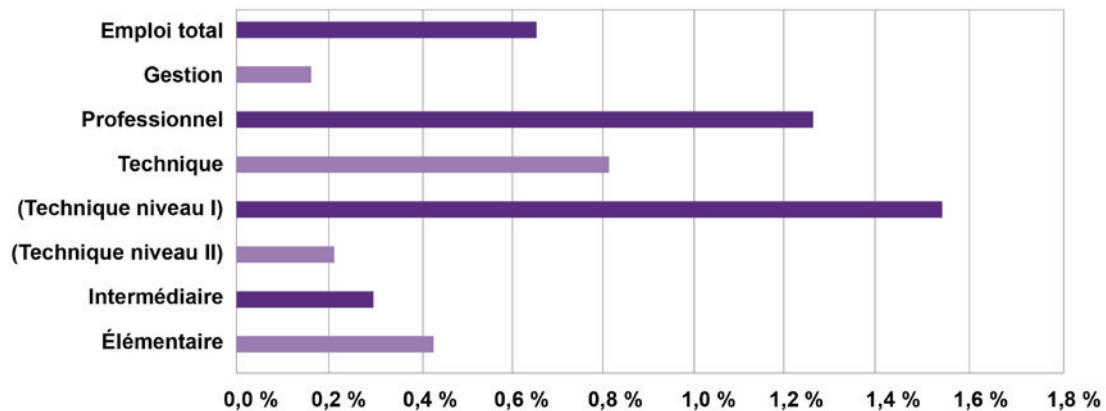
18. *Ibid.*, p. 10.

Emploi-Québec, bien que les départs massifs à la retraite ainsi que les exigences de mobilité professionnelle feront émerger des besoins en main-d'œuvre dans la plupart des métiers et professions, ce sont les emplois hautement qualifiés, c'est-à-dire ceux exigeant une formation universitaire ou une formation technique, qui connaîtront la plus forte croissance au cours des prochaines années.

Toujours selon Emploi-Québec :

Du côté des emplois de niveau technique, les métiers pour lesquels une formation collégiale est normalement exigée (niveau I) étaient exercés, en 2011, par 44 % des personnes occupant un emploi de niveau technique, cette proportion étant de 56 % dans les métiers demandant normalement une formation professionnelle secondaire (niveau II). Or, plus de 85 % de la croissance prévue de l'emploi de niveau technique devrait toucher les métiers du niveau technique I, soit 88 000 nouveaux emplois, contre un gain de 15 000 pour les métiers de niveau technique II¹⁹.

Figure 2 **Variation annuelle moyenne de l'emploi selon les niveaux de compétence de 2011 à 2021²⁰**



Les besoins en main-d'œuvre possédant une formation technique seront donc en forte croissance. Ce phénomène devrait se traduire par un nécessaire accroissement de la capacité des collèges du Québec à répondre à cette nouvelle demande.

DES BESOINS DE FORMATION EN CROISSANCE

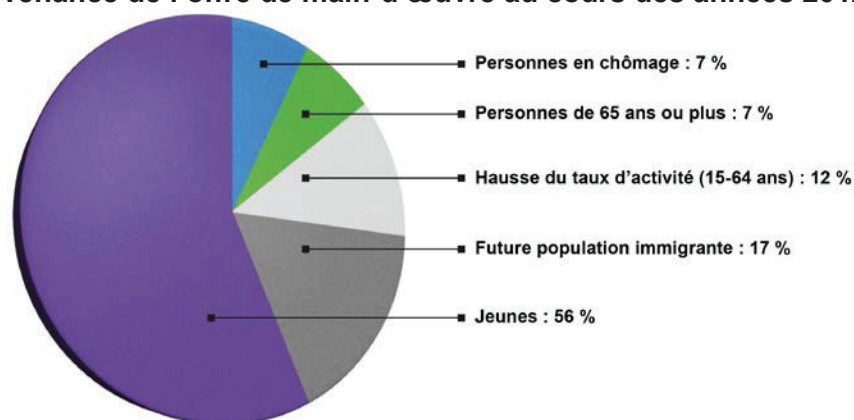
Selon les estimations d'Emploi-Québec, « [les] jeunes ne pourront répondre seuls aux besoins de main-d'œuvre d'ici 2021²¹ ». Les entreprises et les organisations québécoises devront puiser leur main-d'œuvre dans un bassin très large composé de personnes en chômage, de la future population immigrante, des personnes de 65 ans et plus qui poursuivront leur carrière ou qui retourneront sur le marché du travail, ainsi que de personnes inactives qui rejoindront le marché du travail.

19. *Ibid.*, p. 23-24.

20. *Ibid.*, p. 23.

21. *Ibid.*, p. 29-30.

Figure 3 Provenance de l'offre de main-d'œuvre au cours des années 2012 à 2021²²



Comme l'indique le graphique précédent, entre 2012 et 2021 la provenance de la main-d'œuvre sera caractérisée par une grande diversité pour près de la moitié (44 %) de son ensemble. Conjuguée à la forte croissance de la demande de main-d'œuvre détenant une formation collégiale technique, cette caractéristique du bassin potentiel de main-d'œuvre exigera des collèges de pouvoir accueillir, en nombre croissant, des personnes issues de milieux extrêmement diversifiés et dont les profils varieront autant en nombre qu'en formation préalable. Afin de leur offrir des services leur permettant d'accéder au marché du travail, les collèges devront multiplier les voies et les modes de formation, ainsi que les modalités de reconnaissance des acquis et d'offre de formation manquante, de manière à pouvoir répondre à une telle diversité.

Malgré la volonté des collèges de répondre à ces besoins, il est opportun de rappeler ce que le Conseil supérieur de l'éducation signalait dans son *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation – 2008-2010* publié en 2010, en citant un extrait d'une recherche au sujet de la formation continue dans les cégeps :

[L]a formation continue collégiale est véritablement le chaînon manquant de la formation des adultes au Québec. Elle y représente moins de 2 % de l'ensemble de la participation à la formation organisée. Alors que les commissions scolaires rejoignent un quart de millions d'adultes par année, les universités, plus de 100 000, les entreprises, plus de 800 000 et les autres agents éducatifs à but lucratif ou non lucratif, quelque 450 000, la formation continue collégiale, elle, occupe une place marginale sur la scène québécoise de l'éducation et de la formation des adultes. (Bélanger, Carignan et Robitaille, 2007, p. 28)²³.

UNE DEMANDE SOUTENUE DE FORMATION POUR LE MAINTIEN DES COMPÉTENCES

Selon l'étude d'Emploi-Québec, les mutations qui surviendront au sein du marché de l'emploi, notamment en conséquence de l'évolution des connaissances et des techniques, auront un impact important sur la qualification requise de la main-d'œuvre.

Les avancées technologiques découlant de l'innovation et le déplacement de l'activité économique de certaines industries vers d'autres rendront certaines compétences moins utiles, alors que de nouvelles compétences émergeront. La

22. *Ibid.*, p. 30.

23. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société – Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*, 2010, p. 100, [En ligne]. <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf> (Consulté le 9 juin 2014).

faculté d'adaptation devient donc primordiale, autant pour les travailleurs que pour les employeurs, puisque c'est dans la mesure où ils parviendront à s'adapter rapidement et efficacement à un environnement en constant changement qu'ils assureront leur avenir²⁴.

Cette évolution des technologies pose un double défi : celui de l'ajustement continu des programmes d'études et celui de pouvoir accueillir un nombre croissant de personnes qui seront confrontées, à un moment ou l'autre de leur carrière, à une éventuelle obsolescence de leurs compétences. On doit comprendre que la capacité concurrentielle des entreprises en dépend.

Ainsi, l'adéquation constante entre la formation, ou les compétences professionnelles, et les besoins des employeurs pose un défi majeur, mais il n'est pas le seul. Les employeurs doivent aussi relever le défi d'attirer, de retenir et d'employer de manière optimale leur main-d'œuvre; ils devront investir davantage dans leurs ressources humaines, en particulier dans la formation de leur personnel. Quant aux travailleuses et aux travailleurs, ils devront faire le nécessaire pour mettre à jour leurs compétences s'ils ne veulent pas être déclassés²⁵.

L'actualisation de leur offre de formation deviendra un enjeu incontournable pour les établissements d'enseignement collégial. Les collèges seront sollicités pour accueillir une bonne proportion de cette future main-d'œuvre et lui offrir des programmes de perfectionnement ou de spécialisation qui permettront le maintien en emploi ou l'accès à des fonctions exigeant un plus haut niveau de compétence. Dans un récent rapport de l'OCDE portant sur les compétences, on mentionne que :

Les compétences sont devenues la monnaie mondiale du XXI^e siècle. Lorsque l'investissement dans les compétences est insuffisant, les individus restent en marge de la société, les avancées technologiques ne se traduisent pas en croissance économique et les pays perdent leur compétitivité dans une société mondiale de plus en plus fondée sur les connaissances. Toutefois, cette « monnaie » peut se déprécier à mesure que les attentes du marché du travail évoluent et que les individus perdent les aptitudes qu'ils n'utilisent pas²⁶.

24. EMPLOI-QUÉBEC, *op. cit.*, p. 5.

25. *Ibid.*, p. 5.

26. OCDE, *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure – La Stratégie de l'OCDE sur les compétences – Synthèse*, mai 2012, p. 2, [En ligne]. <http://www.oecd.org/fr/general/50468052.pdf> (Consulté le 9 juin 2014).

2.2. L'évolution des déterminants qui ont guidé l'élaboration des programmes d'études techniques

Toujours dans l'optique de situer les analyses qui suivront aux chapitres 3 et 4, une analyse de différents textes qui ont dicté et encadré l'élaboration des programmes d'études collégiales au Québec au cours des trente dernières années²⁷ permet de tracer l'évolution des déterminants qui ont guidé l'élaboration des programmes techniques.

Ces déterminants viennent situer l'action du Ministère en matière d'élaboration de programmes et permettent de constater l'évolution des préoccupations qui ont dicté le processus au fil des ans. Leur prise en considération viendra appuyer nos analyses et recommandations par la suite.

LES DÉTERMINANTS

Les finalités attribuées aux programmes techniques ont toujours touché deux dimensions, soit, d'une part, l'acquisition de compétences permettant à la personne d'occuper une fonction de travail de niveau technique et, d'autre part, la contribution au développement de la personne en fonction des besoins actuels et prévisibles de la société. Ces deux finalités se sont déclinées sous différentes formulations et quelques finalités complémentaires ont été ajoutées en fonction des préoccupations de chacune des époques.

Elles se sont traduites dans des orientations, dont certaines sont constantes. L'accessibilité à la formation en est une. Elle visait d'abord à adapter les programmes aux besoins individuels et devait tenir compte de cheminements diversifiés des étudiants (1984). Plus récemment, on a déterminé que l'accessibilité implique que les ressources en matière de formation technique soient à la disposition de l'ensemble de la population et que les programmes doivent être suffisamment nombreux et diversifiés afin de répondre le plus possible aux besoins locaux, régionaux et nationaux (2002).

Une autre orientation récurrente dans les déterminants en formation technique concerne le maintien de ses liens avec la formation continue²⁸. Ils devaient se manifester par la présence de souplesse dans l'organisation des activités de formation et par des programmes dont les objectifs plus circonscrits exigeaient des études moins longues (1984). Dans les textes plus récents, dans lesquels on invite à considérer la dimension de la formation continue dans l'élaboration des programmes techniques, ceux-ci doivent être suffisamment larges pour permettre la mise en place de divers modes d'apprentissage et d'organisation favorisant l'offre de formations variées, et ce, que l'élève continue ou reprenne ses études (2002).

27. Sources consultées :

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial – Document 1 – Principes et orientations*, décembre 1984.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Guide de la coordination*, version révisée, septembre 1987.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Élaboration des programmes d'études techniques, Cadre général – Cadre technique*, 2002, [En ligne].

http://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/adminInfo/guideProgramme/cadre_general_technique_FT.pdf (Consulté le 9 juin 2014).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Élaboration des programmes d'études techniques, Guide de conception et de production d'un programme – Partie ministérielle de la composante de formation spécifique*, 2004, [En ligne].

http://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/adminInfo/guideProgramme/GuideConceptionProduction_FT.pdf (Consulté le 9 juin 2014).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, COMMISSION DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL ET MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE, *Cadre de référence pour l'analyse d'une profession*, décembre 2008.

28. En 1984, on affirmait que « toute personne quel que soit son âge, jeune ou adulte, son cheminement, continu ou discontinu, ne connaît plus qu'une seule définition de l'étudiant. »

À ces orientations constantes dans l'élaboration des programmes se sont ajoutées de nouvelles qui reflètent les préoccupations plus récentes à l'enseignement collégial. Ainsi, actuellement, la formation technique doit favoriser la réussite des études, être axée sur la polyvalence et être établie en collaboration avec les partenaires.

LES CARACTÉRISTIQUES ET LES QUALITÉS DES PROGRAMMES

Les orientations en formation technique trouvent leur application dans les caractéristiques et les qualités que l'on doit retrouver dans les programmes. La polyvalence, la pertinence ainsi que la cohérence sont celles qui sont constamment recherchées. Une autre préoccupation qui est évoquée au fil du temps est d'assurer la comparabilité du diplôme de DEC à travers le réseau. Les documents plus récents précisent que les programmes doivent aussi être applicables et harmonisés.

La consultation et la concertation avec les autres ordres d'enseignement et le milieu du travail, dans l'élaboration des programmes, ont toujours fait partie des préoccupations ministérielles. Les processus et les lieux de concertation ont cependant varié d'une époque à l'autre, notamment en fonction des mécanismes utilisés ainsi que du partage des responsabilités au sein même du Ministère et avec le réseau.

LES TENDANCES

Au-delà des déterminants qui viennent d'être énumérés, l'analyse des différents documents encadrant l'élaboration des programmes techniques révèle quelques grandes tendances.

On remarque d'abord que la méthodologie et l'ensemble des directives se sont précisés au fil des ans. Dans les années 1980, les documents de référence étaient assez généraux. Ils exprimaient les intentions ministérielles, mais étaient peu opérationnels. Les plus récents sont par contre très étoffés et encadrent de façon systématique et très structurée toutes les étapes de consultation, d'élaboration, de validation et d'approbation des programmes techniques. L'adoption de l'approche par compétences a été un point tournant à cet égard. Cette évolution est sans doute naturelle, puisque l'expertise s'est développée graduellement au Ministère ainsi que dans le réseau, et que les mécanismes de collaboration avec les partenaires externes sont plus formels.

Des changements majeurs sont d'ailleurs survenus sur le plan de la contribution des partenaires à l'élaboration des programmes et de l'influence qu'ils exercent sur les contenus de ces derniers. Le rôle des enseignants dans le processus d'élaboration des programmes ministériels, qui primait à l'origine sur l'ensemble du processus, a progressivement laissé place à un nouveau partage des responsabilités : une prédominance des intervenants du marché du travail pour les étapes relatives à la connaissance des besoins des entreprises et des organisations, et une prédominance des enseignants pour l'élaboration des objectifs et standards de la partie ministérielle des programmes et des activités d'apprentissages dans les collèges. Ce changement est lié au fait que les programmes visent à préparer à des fonctions de travail bien documentées et bien définies alors que la compétence des enseignants est mise à profit dans les opérations relatives à l'enseignement et à l'apprentissage. Le cadre de référence maintenant utilisé pour l'analyse d'une profession est un outil développé en partenariat avec le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et la Commission des partenaires du marché du travail. Ce virage vers une influence prépondérante du marché du travail se manifeste aussi dans les mécanismes de consultation mis en place. Comme principal lieu d'influence, on est passé des coordinations provinciales de programmes, regroupant des enseignants, au Comité national des

programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT), comprenant des partenaires externes au monde de l'éducation.

Ces changements ont une influence directe sur la teneur des programmes techniques. Une des conséquences visibles de la consolidation des outils est que, dans les pratiques d'élaboration des programmes, la méthode semble primer de telle sorte qu'il est souvent difficile de faire les liens entre certains déterminants de la formation technique, qui doivent incarner les orientations, et le produit final qui résulte de la démarche d'élaboration très encadrée. Par exemple, les programmes de DEC techniques, à leur lecture, semblent difficilement adaptés aux caractéristiques des personnes qui souhaiteraient accéder à un parcours d'études au moyen de la formation continue.

La mise en place de mécanismes très structurés, et conséquemment plus rigides, a aussi des répercussions sur les délais de production des programmes et sur les possibilités de leur apporter des ajustements ponctuels en fonction de l'évolution du marché du travail. Aussi, une fois les programmes approuvés, les collèges ont peu à dire sur les ajustements qui pourraient être apportés aux objectifs et standards après leur mise en œuvre.

Les déterminants qui guident l'élaboration des programmes d'études techniques nous apparaissent toujours d'actualité. Cependant, nous nous interrogeons sur l'impact effectif de certains d'entre eux, notamment la prise en compte de la formation continue, concernant la structure même des programmes et l'accès réel de cette population étudiante aux programmes d'études techniques conduisant au DEC.

2.3. En conclusion

Le réseau des collèges constitue un levier incontournable permettant aux organisations et aux entreprises du Québec de pouvoir recruter la main-d'œuvre dont elles auront besoin, et à la population de pouvoir se doter des compétences appropriées en lien avec l'évolution du marché québécois de l'emploi. Le Québec devra pouvoir compter sur un réseau d'établissements d'enseignement collégial capable de répondre adéquatement à une demande en constante mutation, dans un contexte d'importantes fluctuations démographiques et d'accroissement de la diversité des futurs candidats à l'emploi.

Il ne faut, par ailleurs, jamais oublier que les services offerts par le système d'enseignement collégial s'adressent, d'abord et avant tout, à des personnes. À ce titre, il est essentiel, tout comme il doit le faire pour l'évolution des besoins du marché du travail, que le réseau puisse s'ajuster aux caractéristiques de la population étudiante, caractéristiques dont nous avons brièvement fait mention dans le rapport d'étape. Comme nous l'avons décrit ci-dessus, on assistera à une croissance de la demande de formation technique au cours de la prochaine décennie. La population étudiante qui souhaite un retour aux études doit pouvoir trouver des conditions qui faciliteront sa réinsertion dans le processus de formation.

Ce contexte nous amène à considérer, dans le chapitre suivant :

- la capacité de l'État et des collèges à faire évoluer leurs programmes d'études;
- la flexibilité que devraient offrir les programmes d'études collégiales;
- la fluidité des parcours entre les ordres d'enseignement et à l'intérieur même de l'ordre d'enseignement collégial.

Ce même contexte nous amènera, au chapitre 4, à considérer les différentes possibilités d'optimiser les capacités de la formation continue à répondre aux besoins d'une population dont les profils se déclinent en un éventail croissant marqué par la diversité.

Pour réaliser efficacement sa mission de formation dans un environnement où les mutations se multiplient à un rythme très élevé, le système d'enseignement collégial doit faire preuve d'un maximum de souplesse et d'une bonne capacité d'adaptation face à des changements rapides. Les collèges du Québec doivent pouvoir répondre tant aux besoins des organisations et des entreprises qu'à ceux des citoyens qui souhaitent se doter des compétences utiles à leur propre développement et à celui du milieu socioéconomique auquel ils se destinent.

3. Le décloisonnement des programmes d'études

La société change, les besoins de main-d'œuvre évoluent, mais qu'en est-il des programmes d'études collégiales? Nés dans le bouillonnement des idées qui a caractérisé les années 1960, les programmes d'études collégiales au Québec étaient profondément novateurs à leur époque. Pourtant, on a aujourd'hui l'impression qu'ils se sont figés dans un modèle qui paraît de plus en plus immuable. Or, à l'heure où ils doivent répondre à des besoins de formation des plus diversifiés, il semble plus que jamais temps de leur rendre, du moins en partie, leur flexibilité et leur adaptabilité de jadis. Dans ce chapitre, nous aborderons plus particulièrement, en ce qui concerne les programmes d'études techniques, leur processus d'élaboration et de révision, leur format ainsi que les possibilités d'arrimages et de collaborations qu'ils offrent.

3.1 Le processus d'élaboration et de révision des programmes d'études techniques

Après près d'un demi-siècle de formation collégiale au Québec, peut-on dire que les mécanismes mis en place ont permis l'évolution des programmes d'études, leur adaptation à leur époque? Certains en doutent. Pour répondre à cette question, un rappel des façons de faire utilisées dans le passé permet de jeter un meilleur éclairage sur la réalité actuelle.

CE QUE LES PARTENAIRES NOUS ONT DIT

Le processus d'élaboration et de révision des programmes d'études techniques a fait l'objet de nombreux commentaires lors des consultations. Des regroupements de différents milieux ont réclamé une plus grande participation au processus menant à la détermination des compétences, dans le but d'assurer la qualité des programmes ainsi qu'un meilleur arrimage avec les milieux de travail. Par contre, d'autres ont rejeté l'idée de multiplier les instances consultatives en matière d'approbation ou de gestion des programmes, jugeant que les mécanismes en place garantissent leur pertinence et leur qualité.

Des partenaires considèrent que les délais pour réviser et mettre à jour les programmes sont beaucoup trop longs et que les processus devraient être accélérés afin de répondre plus rapidement aux nouveaux besoins de formation; notamment, une décentralisation du processus a été proposée. La possibilité pour les collèges de définir un certain nombre de compétences a été évoquée afin de répondre à des besoins particuliers du milieu et de renforcer ainsi l'employabilité des diplômés, cela étant perçu comme un facteur d'attractivité à l'égard de certains programmes. Pour d'autres, l'uniformité des programmes sur tout le territoire doit plutôt être renforcée pour permettre un changement d'établissement en cours de formation.

Une révision du Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) est considérée comme nécessaire par certains pour accorder plus de souplesse dans l'encadrement pédagogique des collèges et ainsi répondre aux besoins de la population et des entreprises, notamment en diversifiant la durée des programmes.

En ce qui concerne les programmes conduisant à l'AEC, l'autonomie accordée aux collèges en matière d'élaboration aurait permis de répondre de façon adaptée et rapide à de nombreux besoins de formation des adultes sur le plan local, régional et national, en plus d'accroître l'accessibilité à la formation technique. On a aussi mentionné que l'opération d'optimisation des programmes d'études techniques actuellement menée par le Ministère (et dont il sera question plus loin dans ce chapitre) pourrait, si elle se réalise, déboucher sur des résultats intéressants.

LE PROCESSUS D'ÉLABORATION ET DE RÉVISION, DE LA CRÉATION DES CÉGEPS AU RENOUEAU DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

De 1967 à 1993, la totalité des éléments constitutifs des programmes d'études relève exclusivement des autorités ministérielles. Le Service des programmes de la Direction générale de l'enseignement collégial « identifie les besoins auxquels doivent répondre les programmes (ou secteurs ou familles), puis détermine les moyens à employer pour les combler. Il analyse les divers rapports qui lui sont soumis, il prend les décisions qui s'imposent et il donne les suites²⁹ ».

Durant cette période, la *coordination des programmes* est le mécanisme d'élaboration, de révision et de mise en œuvre des programmes d'études pour le réseau collégial. Elle est définie comme « un mécanisme de participation et de consultation. Elle associe les administrateurs, les enseignants des collèges, les employeurs, les diplômés et les organismes représentatifs à la phase d'analyse, d'élaboration et d'encadrement pédagogique des programmes de formation collégiale³⁰ ». L'ensemble du cycle s'étale sur une période d'environ douze années; le schéma global du processus est illustré à l'annexe II. La première partie du cycle d'analyse, d'élaboration et d'encadrement s'étale sur une période d'environ sept années. Elle est suivie d'une seconde période de plus ou moins cinq années de mise en œuvre au cours de laquelle divers ajustements peuvent être effectués sur une base expérimentale jusqu'au recommencement du cycle par la phase d'analyse.

Tout en étant centralisé au Ministère, le processus en place fait appel à divers intervenants. Supervisé par un professionnel du service des programmes, le coordonnateur (enseignant d'un collège) assure la réalisation des différentes activités prévues à chacune des trois phases du cycle de révision des programmes. Pour la réalisation des travaux, le coordonnateur peut faire appel à l'expertise des différents partenaires mentionnés ci-dessus. Plus particulièrement, lors des phases d'élaboration et d'encadrement pédagogique, on fait appel aux comités pédagogiques de programme ou de discipline. Ces comités sont constitués d'un enseignant par collège qui offre le programme ou la discipline; ils ont un rôle consultatif auprès du coordonnateur.

La phase d'analyse constitue le point de départ du processus. Lors de cette étape, on procède à l'examen des problèmes soulevés pour un programme donné : pédagogie, administration, financement, éducation des adultes, perfectionnement, etc. Les recommandations découlant des travaux effectués lors de la phase d'analyse « proposent généralement un projet de grille de cours et une analyse de ses implications pédagogiques, financières et administratives³¹ ». Un comité consultatif industriel, relevant directement du chef du Service des programmes, transmet des avis sur l'arrimage entre la formation et l'emploi, notamment sur les besoins des employeurs et les équipements utiles à la formation.

Lors de la phase d'élaboration, ce sont les enseignants des comités pédagogiques qui ont la responsabilité de définir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires à l'atteinte des objectifs du programme. Ces éléments sont ensuite structurés en termes de cours dont on rédige enfin les plans-cadres. Ceux-ci sont relativement détaillés : ils précisent les objectifs, le contenu (théorique et pratique), la pondération, le nombre d'unités et la médiagraphie pour chaque cours du programme. Le projet de programme est par la suite soumis au Comité permanent des programmes, composé d'administrateurs des collèges, pour une évaluation de faisabilité. Il est enfin soumis à l'approbation du ministre. Une fois approuvé, chaque programme

29. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Guide de la coordination*, version révisée, septembre 1987, p. 3.

30. *Ibid.*, p. 4.

31. *Ibid.*, p. 8.

ainsi que la description complète des cours qui le composent sont publiés dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* qui rassemblent toutes les indications sur les programmes officiellement en vigueur dans le réseau et donnant droit à une sanction officielle des études collégiales.

Le programme ayant été défini centralement par les mécanismes dont on vient sommairement de faire la description, la phase d'encadrement pédagogique permet l'appropriation du nouveau programme par les enseignants des collèges. À ce sujet, le *Guide de la coordination* indique que cette phase comporte deux objectifs : « s'approprier les programmes tels qu'élaborés [et] promouvoir l'efficacité pédagogique³² ».

Conçu dans un environnement où la totalité du contenu des programmes d'études était déterminée centralement, le processus de coordination des programmes a permis de mettre en place, pendant les vingt-cinq premières années de l'existence des cégeps, l'essentiel de l'offre de formation préuniversitaire et technique du réseau.

LE PROCESSUS D'ÉLABORATION ET DE RÉVISION DE 1993 À NOS JOURS

En 1993, un nouveau partage des responsabilités entre le Ministère et les collèges a été institué en matière d'élaboration des programmes d'études et de sanction des études. Depuis ce moment, les collèges élaborent une partie des programmes conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) par la prise en charge du développement des activités d'apprentissage permettant l'atteinte des objectifs et des standards établis par le ministre. Ils ont également la responsabilité du développement de la totalité des programmes d'établissement conduisant à l'attestation d'études collégiales (AEC). Enfin, ils sanctionnent la réussite des études de ces programmes institutionnels en décernant l'AEC. Le Ministère a alors amorcé un chantier d'envergure consistant à réviser tous les programmes conduisant au DEC selon l'approche par compétences.

Ces importants changements se sont traduits par plusieurs modifications législatives et réglementaires, notamment par l'adoption du Règlement sur le régime des études collégiales (chapitre C-29, r. 4) et par l'adoption de la Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (chapitre C-32.2). L'essentiel de la mission de cette nouvelle instance consiste à attester, par l'exercice d'un pouvoir déclaratoire, la prise en charge des nouvelles responsabilités dorénavant dévolues aux collèges. Ce nouveau contexte a amené le Ministère à définir et à mettre en place un nouveau processus d'élaboration des programmes, à l'instar de ce qui avait été fait lors de la révision complète des programmes de la formation professionnelle à l'ordre d'enseignement secondaire. Un plan quinquennal de révision de tous les programmes a été mis en œuvre; considérant l'ampleur de la tâche, l'opération s'est étendue sur une période de treize ans.

Depuis que le premier cycle de développement des programmes par compétences a été réalisé, le processus a été ajusté au contexte de maintien de la qualité et de la pertinence des programmes. Dans les documents les plus récents du Ministère, on distingue deux situations qui engendrent deux processus distincts.

32. *Ibid.*, p. 13.

La première situation se rapporte à l'élaboration d'un nouveau programme ou à la révision majeure d'un programme existant. Le processus comprend les étapes suivantes :

- activités de veille;
- étude sectorielle;
- état de situation du programme d'études (dans le cas d'une révision de programme d'études);
- analyse de profession;
- projet de formation;
- validation;
- projet de programme d'études.

Dans le contexte d'une révision jugée mineure ou d'ajustements de moindre importance, mais tout de même nécessaires, le processus se résume aux étapes suivantes :

- activités de veille;
- état de situation du programme d'études;
- actualisation de l'analyse de profession, le cas échéant;
- projet de programme d'études.

Un schéma illustrant le processus de développement des programmes d'études est fourni à l'annexe III.

Dans la documentation consultée³³, nous n'avons pas trouvé de référence³³ quant à la durée du cycle de révision ou d'ajustement des programmes d'études techniques. Par ailleurs, les documents de référence³⁴ encadrant les différentes étapes relatives à l'élaboration des programmes d'études techniques proposent des démarches très structurées. On identifie clairement le rôle et les responsabilités des différents intervenants, de manière à faire intervenir de nombreux experts du monde de l'éducation et du marché du travail aux endroits où leurs compétences concordent avec la nature des activités à réaliser à chacune des étapes du processus.

33. Documents internes fournis par la Direction de l'adéquation formation-emploi : MESRS, *Contribution des partenaires du marché du travail et des réseaux scolaires au processus de développement des programmes d'études de la formation professionnelle et de la formation technique*, 25 mars 2014.

MESRS, *Processus de développement des programmes d'études professionnelles et techniques et rôle des partenaires*, 15 novembre 2013.

MESRS, *Processus d'élaboration des programmes d'études de la formation professionnelle et technique*, 25 mars 2014.

34. Ces documents peuvent être consultés en ligne. <http://inforoutefpt.org/ministere/guideProgramme.aspx#section6> (Consulté le 9 juin 2014).

Un document plus récent a été produit pour remplacer celui portant sur l'analyse de situation de travail, mais n'est pas disponible en ligne : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, COMMISSION DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL ET MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE, *Cadre de référence et instrumentation pour l'analyse d'une profession*, décembre 2008, 46 p.

CONSTATS ET RÉFLEXIONS

Étalés dans le temps, les deux processus dont on vient de faire la description comportent nécessairement des délais relativement importants entre l'expression des besoins auxquels on demande au système d'éducation de répondre et l'arrivée des premiers diplômés sur le marché de l'emploi. Il semble difficile de faire autrement, considérant les étapes à franchir pour assurer la pertinence et la qualité des programmes. Comme nous l'avons mentionné au chapitre 2, on assistera à une demande croissante de diplômés de la formation technique de la part des organisations et entreprises québécoises. L'évolution prévisible du marché de l'emploi créera une pression constante pour assurer une mise à jour relativement rapide de l'offre de formation des collèges. Il y a donc une certaine urgence à trouver des solutions à cette difficulté inhérente au processus de révision des programmes.

Dans le cas de la coordination des programmes, avant 1993, il était prévu un retour à la phase d'analyse sur une période de plus ou moins cinq années. La boucle de rétroaction se refermait par l'information issue des activités annuelles des comités pédagogiques ayant contribué aux travaux ministériels et par les avis provenant des comités consultatifs industriels lorsqu'ils étaient opérationnels. Le processus comportait des délais plus ou moins longs et renvoyait à une phase d'analyse d'une durée d'au moins deux années.

Toutefois, lorsque des besoins particuliers apparaissaient à un moment ou l'autre de la mise en œuvre des programmes, l'expérimentation de cours ou de programmes pouvait être réalisée parallèlement aux activités du cycle de la coordination des programmes. C'est ainsi que plusieurs nouveaux programmes conduisant au DEC ont vu le jour. La possibilité d'expérimenter de nouveaux programmes comportant des innovations pédagogiques, ou en réponse à une demande du marché du travail, permettait d'ajuster plus rapidement l'offre de formation en attendant de reprendre formellement le cycle de la coordination des programmes. En prévoyant la possibilité d'expérimenter en marge du cadre établi, le dispositif de mise à jour des programmes offrait un certain équilibre entre la rigueur du processus, avec ses inévitables délais, et l'opportunité d'ajuster plus rapidement l'offre de formation.

Depuis le Renouveau de l'enseignement collégial en 1993, le Ministère a mis en œuvre un plan quinquennal de révision des programmes d'études qui a été complété vers l'année 2006. Depuis ce temps, un certain nombre de programmes ont été révisés après que le marché du travail eut suggéré au Ministère et aux collèges de se presser pour leur apporter des modifications. Parallèlement au grand processus de révision ou d'actualisation des programmes, les collèges disposent d'une certaine marge de manœuvre pour apporter des ajustements aux programmes. En vertu du fait qu'ils ont la responsabilité de déterminer les activités d'apprentissage permettant l'atteinte des objectifs et des standards définis par le ministre, les collèges peuvent modifier leurs cours conformément à leur politique institutionnelle. Ils ont donc la possibilité de procéder à des ajustements de la formation dans la mesure où ils respectent les objectifs et les standards approuvés par le ministre. Il y a donc ici une première possibilité de fermer la boucle de rétroaction en permettant d'ajuster l'offre de formation. Il ne nous a pas été possible de vérifier si, dans les faits, les collèges utilisent efficacement cette possibilité. Toutefois, les modifications plus importantes, touchant les objectifs et les standards, demeurent sous la responsabilité du ministre.

Dans la situation présente, le mécanisme de rétroaction est assumé par des directeurs et directrices des études de cégeps (DÉ porte-parole de programmes) qui agissent à titre de courroies de transmission entre les observations des collèges autorisés à offrir un programme et le personnel du Ministère. Il ne semble pas y avoir de cycle prédéfini ni de lieu formel pour assurer cette rétroaction en vue de la révision ou de l'ajustement des objectifs et des standards des programmes. Selon nos observations, cette démarche n'est ni systématique, ni structurée. Il

Il y a 50 directeurs des études³⁵ dans le réseau collégial public et environ 115 programmes d'études techniques; dans la mesure où les directeurs des études ne disposent d'aucune ressource particulière pour assumer cette responsabilité et où l'ampleur des responsabilités au sein de leur collège respectif leur laisse peu d'espace pour entreprendre de telles opérations, on peut s'interroger sur l'efficacité de cette façon de faire.

Par ailleurs, les activités de veille sous la responsabilité du Ministère ne semblent pas être bien documentées, ni structurées, pas plus qu'elles ne sont effectuées de manière systématique. La réponse aux situations urgentes semble être le principal, sinon l'unique déclencheur de la mise à jour des programmes techniques. On peut comprendre cette situation dans un contexte où l'effectif ministériel pour assumer les responsabilités du ministre en matière de programmes d'études a subi une diminution substantielle depuis 1993, doublée d'un roulement de personnel tout aussi important. Il en résulte que l'expertise et l'effectif du Ministère sont insuffisants au regard des 115 programmes d'études techniques (plus de 150 si on tient compte des voies de spécialisation) pour lesquels des travaux devraient être faits pour maintenir à jour l'offre de formation collégiale conduisant à l'obtention d'une sanction ministérielle.

Comme nous l'avons illustré plus haut, le cycle de gestion des programmes prévoit une boucle de rétroaction conduisant à des ajustements aux programmes d'études. Selon nos observations, cette partie du processus de gestion des programmes d'études présente les caractéristiques suivantes :

- Les activités de veille sous la responsabilité du Ministère sont déficientes, tant sur le plan de leur conception que de leur mise en œuvre, et l'effectif professionnel disponible au Ministère n'est pas proportionnel à l'ampleur des opérations à réaliser pour la mise à jour d'un grand nombre de programmes techniques;
- L'évaluation locale permet aux collèges d'apporter des ajustements aux activités d'apprentissages dans chacun de leurs programmes. Tout comme les résultats émanant des activités de veille, l'ajustement local des programmes peut conduire à la modification des contenus de cours, des laboratoires, des stages, des activités d'enseignement et d'apprentissage, des aménagements physiques et des équipements en soutien aux activités d'enseignement et d'apprentissage;
- Les résultats de l'évaluation locale des programmes qui impliquent des modifications plus importantes, en lien avec les objectifs et les standards déterminés par le ministre, peuvent être relayés par l'intermédiaire des DÉ porte-parole de programmes. Ce mécanisme est relativement exigeant pour les directeurs des études qui portent cette responsabilité et ne semble pas suffisamment structuré pour permettre un réel retour de l'information pertinente; cela crée un blocage dans la boucle de rétroaction qui devrait alimenter le processus ministériel de révision des programmes;
- Dans la mesure où on pourrait mieux structurer cette rétroaction, la question des délais relativement longs entre l'expression des besoins, notamment en provenance du marché du travail, et l'adoption de nouveaux objectifs et standards par le ministre puis, ultimement, la disponibilité des premiers diplômés, demeure entière;
- Outre l'ajustement local des programmes par la modification des activités d'apprentissage, il y a peu de possibilités de modifier rapidement des objectifs et des standards déterminés par le ministre pour répondre à des besoins locaux, régionaux ou nationaux exprimés par le marché du travail auprès d'un ou de plusieurs collèges.

35. Les directeurs des collèges constituant le Cégep régional de Lanaudière (Joliette, Terrebonne et L'Assomption) agissent à titre de directeurs des études. C'est pourquoi nous calculons 50 directeurs des études pour les 48 cégeps.

La mission des collèges en est une de soutien au développement de la société et des individus qui la composent. Le déploiement optimal de l'offre de formation sur l'ensemble du territoire, et particulièrement en région, ne peut se réaliser sans prendre en considération la capacité du système à pouvoir s'adapter à l'évolution de plus en plus rapide des besoins de la société, dont ceux de ses régions. Un système d'éducation trop rigide et par surcroît, trop lent à réagir, peut éventuellement perdre graduellement une partie de sa capacité à soutenir le développement social, économique et culturel de la société qui lui consent une partie importante de ses ressources. Pour qu'ils puissent effectivement réaliser leur mission tout en maintenant de hauts standards de qualité, les collèges doivent, en réponse aux besoins de la population étudiante et du marché du travail, pouvoir adapter leur offre de formation avec souplesse et diligence.

Au fil des années, plusieurs mécanismes ont été mis en œuvre pour assurer que les collèges puissent exercer adéquatement leur mission et que les programmes qu'ils offrent soient cohérents, pertinents et de qualité. Nos observations des mécanismes actuellement en place dans le système d'enseignement collégial nous permettent de croire, malgré leur lourdeur, que nous disposons de bons outils pour répondre aux besoins de la collectivité. Comme dans tout système, le processus d'amélioration continue doit pouvoir se poursuivre, à défaut de quoi on risque d'accumuler des retards dans notre capacité à évoluer au même rythme que celui que l'on observe dans les sociétés modernes. Il serait inquiétant, voire irresponsable, de s'en tenir au statu quo.

Le processus actuel d'élaboration et de révision des programmes d'études techniques conduisant au DEC est certes rigoureux, mais il gagnerait à ce qu'on y introduise quelques ajustements. Dans un avenir plus ou moins rapproché, un grand nombre de programmes pourraient subir des pressions pour que des modifications aux objectifs et aux standards soient apportées en fonction de l'évolution observée sur le marché du travail. Le mécanisme actuel de rétroaction ne nous semble pas suffisamment organisé pour assurer des mises à jour pertinentes dans des délais raisonnables. Une révision des mécanismes de veille, conjuguée à une participation plus soutenue et mieux structurée des collèges, nous semble la voie à explorer dans l'immédiat.

Toutefois, le problème de la réduction des délais pour la modification des objectifs et des standards des programmes ne serait pas entièrement réglé. Dans le précédent processus centralisé de coordination des programmes, on avait prévu la possibilité d'expérimenter en marge du processus officiel, ce qui constituait une alternative permettant d'ajuster plus rapidement l'offre de formation. Dans l'actuel contexte de responsabilités partagées entre le Ministère et les collèges en matière de gestion des programmes, la mise en place de nouvelles marges de manœuvre locales nous apparaît incontournable si l'on souhaite soutenir l'ajustement des programmes suivant le rythme d'évolution des besoins du marché du travail³⁶. La possibilité pour les collèges d'adopter des objectifs et des standards contribuerait à répondre plus rapidement à des besoins locaux ou régionaux, à un début de spécialisation ou, dans certaines situations, à des besoins particuliers d'étudiants qui se destineraient à des milieux de travail plus ciblés, au moyen d'un stage notamment. Considérant qu'une contribution institutionnelle puisse s'inscrire dans la composition d'un programme conduisant à l'obtention d'une sanction ministérielle, ce processus devrait faire l'objet d'un cadre de référence commun garantissant la pertinence et la qualité attendue d'un programme conduisant à l'obtention du DEC.

36. À ce sujet, le programme d'études *Techniques de génie mécanique* (241.A0) se distingue. Il est composé de 23 objectifs obligatoires, puis de 19 autres objectifs parmi lesquels chaque établissement doit en choisir entre 7 et 10. Il s'agit du seul programme de DEC technique comportant des objectifs au choix.

RECOMMANDATIONS

Nous recommandons au ministre :

- De revoir, en collaboration avec le réseau collégial, le processus qui permet de refermer la boucle de rétroaction pour amorcer des changements aux objectifs et aux standards. À cet effet, il faudrait :
 - revoir la finalité et l’articulation des activités de veille effectuées par le Ministère;
 - procéder à la redéfinition de la contribution des collèges à la rétroaction sur la performance des programmes dans le cycle de révision, et prévoir un niveau de ressources approprié pour soutenir adéquatement le processus;
- De modifier le Règlement sur le régime des études collégiales afin de prévoir la possibilité pour les collèges de substituer une ou deux compétences institutionnelles à des compétences du programme établies par le ministre, à l’intérieur du nombre d’unités déterminé pour le programme;
- Dans le but d’assurer le respect des qualités attendues des programmes déterminés par le ministre, de convenir avec le réseau collégial des modalités d’application de cette nouvelle responsabilité des collèges;
- De déterminer un cadre d’approbation des compétences soumises par les collèges qui permette une mise en œuvre rapide de celles-ci.

3.2 Le format des programmes d'études techniques

Certificat d'études collégiales, attestation d'études collégiales, diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial, diplôme de spécialisation d'études techniques, diplôme d'études collégiales avec ou sans mention, modules de formation... Le format des programmes d'études techniques a varié au fil du temps. Et il sera nécessaire qu'il continue de le faire dans les années à venir, afin de répondre aux besoins grandissants de main-d'œuvre qualifiée.

CE QUE LES PARTENAIRES NOUS ONT DIT

Plusieurs partenaires ont proposé des changements en ce qui concerne le format des programmes d'études techniques. L'un d'entre eux est la possibilité pour les collèges de découper en modules, sans l'approbation du ministre, les programmes qu'ils sont autorisés à offrir, chaque module étant sanctionné par une certification officielle. Quelques-uns ont aussi suggéré de diversifier la durée des programmes techniques en fonction des compétences exigées par le marché du travail. Une plus grande flexibilité dans l'organisation scolaire est aussi souhaitée pour que les collèges puissent offrir trois sessions par année et qu'ils organisent l'offre de programmes en fonction d'horaires plus étendus et de calendriers atypiques, qui tiendraient compte des caractéristiques propres à certains secteurs d'activité et des besoins des étudiants.

Une diversification du type de diplômes décernés, comme la sanction de modules définis par les collèges et la mise en œuvre réelle du diplôme de spécialisation d'études techniques (DSET), a été présentée comme souhaitable pour bonifier l'offre de formation collégiale et varier les parcours possibles vers une qualification reconnue. La possibilité que les AEC s'inscrivent dans une perspective de scolarisation à long terme en rendant accessible l'obtention du DEC par cumul d'AEC va dans le même sens. Il a aussi été souligné que les formations sur mesure non créditées ainsi que plusieurs programmes d'AEC permettent rarement un cheminement vers le DEC. L'absence de formation générale dans les programmes d'AEC rend d'autant plus difficile la possibilité de tels parcours. Des collèges veulent pouvoir ajouter dans les programmes d'AEC quelques compétences génériques (langue, mathématiques, littératie, etc.) en lien avec la fonction de travail visée par le programme et en fonction des caractéristiques de leurs étudiants. Cette mesure permettrait, selon eux, d'offrir une meilleure formation et de maintenir la valeur de l'enseignement collégial. On a aussi suggéré d'introduire dans le RREC des balises concernant les programmes d'AEC, qui pourraient porter sur le nombre d'heures minimal requis, sur l'introduction de cours de la formation générale et sur les liens requis avec la formation offerte dans le programme de DEC de référence, de telles balises permettant une reconnaissance de l'AEC comme diplôme de l'enseignement supérieur.

L'ÉVOLUTION DE LA STRUCTURE DES DIPLÔMES DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

La structure des diplômes de l'enseignement collégial a été substantiellement modifiée depuis la création des cégeps. Il serait toutefois laborieux de faire la revue complète de tous les changements survenus dans la configuration de tous les types de programmes. Nous nous attarderons plutôt aux modifications les plus significatives qui ont conduit à l'offre actuelle. Ainsi, avant 1993, le Règlement sur le régime pédagogique du collégial comportait une section sur les programmes d'État. On y trouvait les programmes sanctionnés par le diplôme d'études collégiales (DEC), les programmes conduisant au certificat d'études collégiales (CEC) et les programmes permettant d'obtenir un diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC). Quant aux programmes conduisant à l'attestation d'études collégiales (AEC), ils étaient considérés comme des programmes d'établissement, mais ils devaient être soumis à l'approbation du ministre.

Dans la foulée du Renouveau de l'enseignement collégial de 1993, les programmes conduisant au CEC et au DPEC ont été retirés dans le nouveau Règlement sur le régime des études collégiales (RREC), au profit des programmes d'établissement conduisant à l'AEC dont on a confié aux collèges l'entière responsabilité en matière d'élaboration et de sanction. Les programmes établis en fonction de l'ancien régime pédagogique demeuraient toutefois disponibles aux collèges qui souhaitaient en faire des programmes d'établissement. À partir de 1993, les programmes conduisant à l'AEC ont pris des configurations à géométrie variable selon les décisions des établissements en réponse aux besoins qu'ils identifiaient. De 1993 à 2008, le DEC est le seul diplôme ministériel sanctionnant la réussite des études collégiales. En 2008, une modification au RREC introduit une nouvelle sanction ministérielle, le diplôme de spécialisation d'études techniques (DSET), dont les programmes « ont pour objet principal de préparer au marché du travail, dans tout domaine de formation technique requérant un niveau de spécialisation supérieur. Ils comprennent des éléments de formation technique pour un nombre d'unités que détermine le ministre et variant de 10 à 30³⁷ ».

Quant au format des programmes conduisant au DEC, il a subi en 1993 des transformations importantes marquées par un nouveau partage des responsabilités entre le ministre et les collèges et par l'introduction de l'approche par compétences dans le processus d'élaboration des programmes. Auparavant, les programmes d'études techniques comportaient, en plus de la composante de formation générale, une spécialisation. Il n'était pas rare, à cette époque, de voir les spécialisations de certains programmes d'études techniques partager des tronc communs³⁸. La spécialisation était composée de la manière suivante :

- entre 75 et 90 % des unités étaient déterminées par le ministre;
- entre 10 et 25 % des unités étaient choisies par le collège à partir d'une « liste de cours publiés dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* ou de cours d'établissement³⁹ ».

Cette marge de manœuvre, prévue dans l'ancien régime pédagogique, n'existe plus dans le règlement qui lui a succédé. Toutefois, la responsabilité dévolue aux collèges de déterminer les activités d'apprentissage offre une certaine souplesse tout en étant formellement balisée dans le cadre des objectifs et des standards établis par le ministre.

Parmi les autres modifications introduites en 1993, on trouve la possibilité de découper les programmes de DEC en modules. En vertu de l'article 12 du RREC, le ministre peut reconnaître un module dans trois circonstances précises :

- la prise en compte de la formation acquise au secondaire;
- la constitution d'un ensemble d'objectifs et de standards commun à des programmes d'études techniques;
- la préparation à l'exercice d'une fonction de travail.

En vertu du règlement, les modules doivent comprendre des éléments des composantes de formation générale et de formation spécifique. Ils sont sanctionnés par les collèges.

37. *Règlement sur le régime des études collégiales* (chapitre C-29, r. 4), article 15.1.

38. Par exemple, le tronc commun de 23 cours en *Technologie minérale* était partagé par les trois programmes suivants : *Géologie appliquée*, *Exploitation*, *Minéralurgie* et un programme de passage destiné aux étudiants de 5 programmes différents de la formation professionnelle. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Cahiers de l'enseignement collégial, 1982-1983 – Cahier 1*, 1982, p. 1-156 et 1-157, [En ligne]. http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Form_collegiale/Anciens_Prog_Etudes/1982-1983-1_Renseignements_generaux-Disciplines-Programmes_professionnels.pdf (Consulté le 9 juin 2014).

39. *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, article 13.

Enfin, la composante de formation générale du DEC a évolué, mais le cadre dans lequel elle est définie a peu changé. Elle a ainsi été partiellement modifiée tout en conservant l'essentiel de sa configuration générale de 26 $\frac{2}{3}$ unités. Les changements les plus significatifs ont été l'introduction en 1993 de la langue seconde et de la « formation générale propre », qui devait permettre une adaptation répondant à des besoins de formation en lien avec la diversité des programmes d'études de la formation préuniversitaire et de la formation technique. L'épreuve synthèse de programme et l'épreuve uniforme en langue d'enseignement se sont alors également ajoutées aux exigences pour l'obtention du DEC.

CONSTATS ET RÉFLEXIONS

La reconfiguration de l'offre

Depuis 1993, la reconfiguration de l'offre globale des programmes de l'enseignement collégial a permis d'en simplifier la compréhension, tant pour les candidats aux études que pour le marché du travail. Désormais, on ne disposera que de deux types de diplômes officiels, l'AEC et le DEC, ce dernier pouvant éventuellement être découpé en modules. Par contre, en se situant dans le contexte d'aujourd'hui, cette simplification de la configuration de l'offre a retiré l'opportunité de décerner un diplôme ministériel reconnu pour des études techniques terminées mais pour lesquelles toutes les conditions de sanction ne sont pas remplies. On trouve dans cette situation, par exemple, les étudiants qui ont réussi tous les cours de la composante de formation spécifique d'un programme de DEC :

- et à qui il manque un ou quelques cours de la formation générale;
- ou qui n'arrivent pas à réussir l'épreuve uniforme en langue d'enseignement, qu'ils soient des étudiants étrangers dont ce n'est pas la langue maternelle ou, dans certains cas, des étudiants québécois.

Dans l'ancien régime pédagogique, ces étudiants pouvaient se voir décerner, par le ministre, un certificat d'études collégiales (CEC). Dans l'actuel régime, ces étudiants peuvent se voir décerner, si un tel programme a été mis en place par un collège, l'attestation d'études collégiales. Mais, comme nous le savons, ces diplômes réfèrent à des configurations très variables et ils ne réfèrent pas forcément à la composante de formation spécifique, dans son intégralité, du programme conduisant au DEC. Cette attestation ne rend donc pas tout à fait justice à l'étudiant qui a complété cette composante de formation, comme cela était possible sous l'ancien régime pédagogique avec le CEC.

Dans le contexte, que nous avons déjà décrit, de progression de la demande de diplômés de la formation technique de la part du marché du travail, plusieurs programmes d'études techniques sont caractérisés par une baisse importante de l'effectif étudiant, et ce, malgré les efforts consentis par le Ministère et les collèges pour en accroître l'attrait. Il nous semble qu'il y a ici une perte sèche, ou du moins un questionnement en fait d'équité, quant à la reconnaissance formelle des compétences maîtrisées par ces étudiants dans le cadre d'un programme ministériel. En retirant le CEC en 1993, la société québécoise s'est peut-être privée de certifier la compétence de citoyens qui pourraient participer pleinement à son développement social, culturel et économique. Notre société a-t-elle les moyens de se priver de la contribution productive de chacun de ses citoyens à son essor et à son avancement? Poser la question, c'est y répondre.

Pourtant, par souci d'équité, en 2008, une modification du RREC a permis d'introduire une disposition, à l'article 32, pour émettre le DEC sans mention de programme, en guise de reconnaissance d'un parcours scolaire réussi comparable à celui des étudiants ayant réussi un programme d'études préuniversitaires : « il a atteint l'ensemble des objectifs et des standards

des éléments des composantes de formation générale visées aux articles 7 à 9, a accumulé au moins 28 unités de formation spécifique visées aux articles 10 et 11 et a réussi les épreuves uniformes imposées, le cas échéant, par le ministre⁴⁰. »

Suivant le même principe d'équité, il nous semble justifié de décerner une sanction ministérielle à tout étudiant qui, n'ayant pas terminé son parcours jusqu'à l'obtention du DEC, a complété avec succès tous les objectifs et standards de la composante spécifique d'un programme d'études techniques. Il est entendu qu'il ne serait pas possible de s'inscrire à un programme conduisant à une telle sanction. À l'instar de la disposition prévue à l'article 32 du RREC, la sanction pourrait être obtenue après avoir effectué son parcours à l'intérieur d'un programme conduisant au diplôme d'études collégiales.

Plusieurs collèges relancent des étudiants *quasi diplômés* pour les inviter à terminer leurs études en vue d'obtenir le DEC. Ces relances doivent se poursuivre et on doit continuer à privilégier l'obtention du DEC. Toutefois, devant une volonté définitive d'abandon de la part de l'étudiant, on devrait pouvoir lui offrir de se réinscrire et de compléter la partie technique de son programme, afin de lui octroyer une sanction officielle pour cette partie de formation. Dans le but d'éviter la confusion, on pourrait décerner un diplôme entièrement distinct, comme un certificat d'études collégiales techniques (CECT). Afin d'éviter un transfert trop important des étudiants vers cette sanction des études qui, faut-il le rappeler, existait dans le régime pédagogique du collégial jusqu'en 1993, certaines conditions pourraient s'appliquer, par exemple avoir abandonné ses études collégiales pendant au moins une année ou avoir 21 ans révolus.

Pour l'étudiant qui souhaiterait s'inscrire à une formation correspondant exclusivement à la composante spécifique du DEC technique, la voie de l'AEC demeurerait toujours disponible comme c'est le cas actuellement dans le cadre budgétaire de la formation continue; il n'y aurait donc pas de coûts supplémentaires pour l'enveloppe ouverte à l'enseignement régulier. L'étudiant qui aurait complété un programme d'AEC correspondant en tous points à la composante de formation spécifique d'un programme de DEC pourrait, s'il le désire au terme de sa formation, se voir attribuer des équivalences par le collège en vue d'obtenir la sanction ministérielle (CECT) au lieu de la sanction institutionnelle (AEC). Cette voie serait toutefois marginale puisque, dans les systèmes ministériels, sur 1 128 programmes actifs à l'hiver 2014 (développés mais pas nécessairement offerts) conduisant à l'obtention de l'AEC, seulement 47 correspondent exactement à la composante de formation spécifique d'un programme de DEC; ces 47 programmes d'AEC couvrent 27 programmes de DEC ou voies de spécialisation distincts⁴¹.

L'optimisation des programmes d'études

Dans un contexte marqué par la décroissance de la population québécoise et par l'évolution rapide des besoins de main-d'œuvre, le Ministère s'est inquiété de la viabilité de l'offre de formation car, comme nous l'avons mentionné à maintes reprises, plusieurs programmes d'études techniques attirent peu ou pas d'étudiants depuis quelques années. « Dans le contexte économique actuel, il importe de chercher à accroître l'efficacité des investissements publics consacrés à la formation professionnelle et technique. Par ailleurs, la polyvalence des titulaires d'un diplôme de formation professionnelle et technique représente un atout à la fois pour les citoyennes et les citoyens de même que pour répondre aux besoins en main-d'œuvre du marché du travail⁴². »

40. *Règlement sur le régime des études collégiales* (chapitre C-29, r. 4), article 32, par. 2^o du premier alinéa.

41. MESRS, Direction des affaires étudiantes et institutionnelles, Système des objets d'études collégiales (SOBEC), 13 mai 2014.

42. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Plan d'optimisation des programmes d'études professionnelles et techniques*, 3 mai 2011, p. 1.

Le Ministère a donc élaboré un plan d'optimisation des programmes dont l'objectif est le suivant :

Ce plan a pour objectif d'effectuer les analyses permettant de situer les programmes d'études ciblés selon deux axes principaux :

- examiner la pertinence de dégager des programmes plus génériques, favorisant une plus grande polyvalence des titulaires du diplôme et une marge de manœuvre accrue pour les établissements d'enseignement, afin qu'ils puissent adapter la formation à l'évolution des secteurs d'activité économique et des besoins régionaux;
- examiner la pertinence de programmes d'études dont l'ampleur et la récurrence des besoins de main-d'œuvre ne justifient plus le maintien à titre de programmes d'État⁴³.

Un vaste chantier a été mis en œuvre en 2010, dans lequel on proposait l'exploration de plusieurs hypothèses de regroupement de programmes. En fait, ce sont 62 chantiers pour lesquels on prévoyait des travaux, dont 45 en 2010-2011 et 17 autres en 2011-2012. Selon les résultats des analyses effectuées pour chacun des chantiers, il était prévu que différentes orientations pourraient en découler :

- la mise en place d'un programme plus générique en lien avec deux ou plusieurs programmes ciblés;
- l'abolition de certains programmes;
- le statu quo (les programmes d'études demeurent tels qu'ils sont actuellement structurés)⁴⁴.

En réalité, un seul chantier a suffisamment avancé en formation technique pour qu'un rapport d'optimisation formulant des recommandations soit soumis à l'été 2013, soit celui dans le domaine du génie industriel. Depuis lors, les travaux ont été suspendus. Des discussions sont en cours avec le réseau collégial, par l'intermédiaire du Comité mixte des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps, pour évaluer les pistes à explorer dans ce dossier.

Par ailleurs, il faut rappeler que l'introduction de l'approche par compétences a permis de cibler, avec beaucoup de précision, les caractéristiques d'une fonction type de travail pour laquelle on souhaitait développer une offre de formation. En ayant une meilleure connaissance de la réalité professionnelle, il en a résulté de nouvelles caractéristiques des programmes d'études techniques ainsi élaborés :

- Les objectifs et standards sont en étroite relation avec ce qui est attendu du finissant au seuil d'entrée du marché du travail. On accroît ainsi la pertinence des programmes.
- Les connaissances, habilités et attitudes incluses dans les cours, laboratoires et stages déterminés par les collègues étant liés aux objectifs et standards, les élèves peuvent mieux saisir le sens des activités d'apprentissage proposées dans leur programme d'études, car ils peuvent les relier à d'éventuelles activités de leur future occupation professionnelle. Cela peut contribuer à accroître leur motivation à persévérer dans leur parcours scolaire et à obtenir leur diplôme.

43. *Loc. cit.*

44. *Loc. cit.*

- En élaborant des programmes d'études en lien avec une fonction type de travail relativement ciblée, on fait converger la définition des objectifs et standards vers l'exercice de cette fonction, ce qui rend pratiquement impossible d'établir des objectifs et standards communs à des fonctions de travail différentes.

L'incertitude entourant l'avenir de ces nombreux chantiers risque d'affecter encore davantage la vitalité de certains programmes. D'abord, l'élaboration de programmes génériques risque de se traduire par d'importants tronc communs dans des programmes appartenant à des secteurs de formation relativement différents. Cela risque de provoquer la définition d'objectifs et de standards très généraux en début de formation, ce qui n'est pas sans conséquence sur les bénéficiaires qui ont résulté de l'introduction de l'approche par compétences dans les programmes d'études techniques. En effet, la configuration actuelle des programmes d'études techniques permet aux étudiants de s'initier, dès les cours de la première année, à des apprentissages liés à l'emploi convoité au terme des études. En repoussant ces éléments en deuxième, voire en troisième année de formation après un tronc commun plus ou moins long, on risque d'affecter significativement la motivation des élèves dans leur parcours de formation.

Ensuite, l'information actuellement véhiculée dans les réseaux d'information scolaire et professionnelle risque de gêner le recrutement des candidats pour ces programmes d'études en raison du caractère incertain de leur pérennité, incertitude maintenue par une absence d'orientation claire sur la poursuite ou l'arrêt de ces 62 chantiers. Déjà fragilisés par des difficultés de recrutement, certains programmes mériteraient qu'on sache définitivement à quoi s'en tenir pour en faire la promotion auprès de la population étudiante visée, d'autant plus que le marché du travail requiert des finissants de manière urgente.

Enfin, confrontés à l'issue des travaux du Ministère concernant les nombreux chantiers d'optimisation des programmes, certains collèges semblent hésiter à apporter des modifications ou des ajustements à leurs programmes, à leurs équipements ou à leurs laboratoires.

Les modules des programmes d'études conduisant au DEC

En redéfinissant les programmes pour en faire des programmes génériques dans lesquels on compléterait la formation par une spécialisation, la notion de module prévue dans le RREC pourrait techniquement se réaliser. Elle pourrait toutefois souffrir d'un manque d'attrait, du moins pour le module correspondant à la partie « générique »; en effet, on y proposerait vraisemblablement l'apprentissage de notions générales, sans lien évident avec une fonction de travail ou un domaine de formation particulier.

Dans les faits, la notion de module est difficilement applicable dans le cadre défini par le RREC. Après vingt années d'existence de cette disposition, il n'y a que deux programmes découpés en modules formellement reconnus par le ministre⁴⁵. En référence aux dispositions sur les modules dans le RREC :

- La prise en compte de la formation acquise au secondaire devrait permettre la constitution de modules reconnus automatiquement pour le détenteur du DEP dans un programme donné, afin de faciliter les passages DEP-DEC. Toutefois, l'ordonnancement des objectifs et standards du parcours scolaire défini pour l'acquisition des compétences de la formation technique permet difficilement d'y arriver. En effet, les éléments d'un programme de DEP éventuellement pris en compte pour l'élaboration d'un module dans un programme de DEC sont généralement abordés à différents moments des études techniques (début, milieu, fin); comment les regrouper dans un tel contexte? Bien que les

45. Outre le nouveau programme *Administration générale* (410.E0), seulement deux programmes de DEC actifs sont découpés en modules : *Techniques de tourisme* (414.A0) et *Gestion de la production du vêtement* (571.B0).

compétences puissent être reconnues à l'intérieur du programme de DEC, il n'y a aucune économie de parcours, l'étudiant devant poursuivre son cheminement à l'intérieur des trois années nécessaires pour les étudiants qui amorcent leurs études après l'obtention du diplôme d'études secondaires.

- La constitution d'un ensemble d'objectifs et de standards commun à des programmes d'études techniques renvoie à la possibilité de constituer des troncs communs partagés par quelques programmes. Les travaux d'optimisation des programmes d'études prévus par le Ministère pourraient permettre une telle éventualité. Comme nous l'avons mentionné, peu de progrès a été accompli dans ce vaste projet et il comporte certains risques de diluer les effets bénéfiques de l'approche par compétences, plus particulièrement en début de formation où on proposerait l'apprentissage de notions théoriques en lien avec certaines activités professionnelles.
- Quant à la possibilité de prévoir des modules préparant à l'exercice d'une fonction de travail, elle semble, dans les faits, en opposition avec l'approche mise de l'avant dans la révision des programmes depuis 1993. En effet, chaque programme vise désormais l'acquisition de compétences en lien avec une fonction-type de travail. Alors comment la décomposer en modules constituant autant de fonctions de travail?

Pour toutes ces raisons, le découpage du DEC en modules dans le cadre prédéfini par le RREC nous semble relever d'une hypothèse théorique posée a priori lors de l'adoption du règlement en 1993, plus que d'une réelle possibilité dans les faits. Exception faite des programmes de *Techniques de tourisme* (414.A0) et *Gestion de la production du vêtement* (571.B0), la seule formule ayant vu le jour, très récemment, est la création de toutes pièces d'un nouveau DEC à partir de modules indépendants assemblés a posteriori. Il s'agit du programme de DEC *Administration générale* (410.E0) comprenant trois modules : administration, bureautique et informatique.

Toutefois, l'idée de pouvoir découper un programme conduisant au DEC nous semble toujours porteuse. Il faudrait, pour qu'elle puisse effectivement se réaliser, assouplir les règles de composition de ce type de programmes d'études. D'ailleurs, il semble y avoir une demande insistante des collègues pour explorer cette possibilité de découpage du DEC pour permettre un parcours par cumul d'AEC, comme cela est possible pour l'obtention d'un baccalauréat par cumul de certificats. Plutôt que d'entreprendre une telle démarche dans le cadre rigide prévu à l'article 12 du RREC, ne devrait-on pas permettre aux collègues d'expérimenter de possibles découpages des programmes de DEC en différentes AEC et, pour les étudiants qui souhaitent faire un retour aux études collégiales, d'y introduire une formation générale adaptée, mais équivalente à celle existant à l'intérieur du DEC? Nous reviendrons sur le sujet de la formation générale dans les programmes d'AEC un peu plus loin lorsque nous traiterons de l'optimisation de la formation continue.

RECOMMANDATIONS

La demande de personnel détenant des compétences acquises en formation technique sera en progression au cours des dix prochaines années, alors que la capacité du réseau collégial d'y répondre sera tributaire des fluctuations démographiques au primaire et au secondaire, de l'immigration et du nombre potentiel de candidats qui pourraient effectuer un retour aux études collégiales. D'importantes modifications ont été apportées au RREC pour simplifier la configuration de l'offre de formation collégiale. Dans le présent contexte, il serait opportun d'offrir, sans compromis sur la qualité de la formation, une certification des compétences optimisant la capacité du réseau collégial à répondre à la demande et à offrir une reconnaissance formelle de leurs compétences aux personnes qui ont complété une partie substantielle de leur parcours en formation technique à l'intérieur du DEC.

Par ailleurs, l'incertitude entourant les travaux d'optimisation des programmes d'études techniques et l'opportunité de développer des programmes dits « génériques » nuit à la perception que peuvent avoir les intervenants qui accompagnent les étudiants dans leur cheminement vocationnel tout comme celle des étudiants qui pourraient s'intéresser à la formation technique. Il est utile de rappeler aussi qu'il sera nécessaire de bien évaluer les impacts de la poursuite d'une telle entreprise sur les bénéfices acquis par la mise en œuvre des programmes élaborés par compétences en formation technique. Il y a lieu de clarifier rapidement les intentions du Ministère à ce sujet et d'adopter des orientations claires en matière de révision des programmes d'études techniques.

Enfin, il y aurait lieu de revoir la question des modules dont le remaniement pourrait offrir de meilleures possibilités si on en allégeait l'encadrement. Étant plus près des réalités du marché du travail par les relations qu'ils entretiennent avec les entreprises et les organisations, les collèges pourraient expérimenter de nouvelles formules en vue de faciliter le retour progressif aux études d'étudiants qui ont toujours un intérêt à faire des études techniques, mais dont la disponibilité favoriserait un passage par l'AEC avant le DEC.

Ainsi, nous recommandons au ministre :

- De modifier le RREC en introduisant la possibilité, pour le ministre, de décerner, a posteriori et à certaines conditions, le certificat d'études collégiales techniques (CECT) à l'étudiant qui en fait la demande et qui a complété tous les objectifs et standards de la composante de formation spécifique d'un programme d'études techniques conduisant au DEC;
- De modifier l'article 12 du RREC afin de permettre aux collèges d'expérimenter de nouvelles formules de découpage de programmes de DEC en modules. Ces modules pourraient constituer autant de programmes d'AEC, rendant possible la sanction du DEC par le cumul d'AEC. L'approbation des modules par le ministre serait maintenue pour permettre le financement de tels programmes d'AEC par l'enveloppe de l'enseignement régulier, puisqu'ils constitueraient un cheminement reconnu vers l'obtention du DEC. Une modification à l'article 16 du RREC pourrait s'avérer nécessaire si l'interprétation qu'en fait le Ministère empêche l'introduction d'objectifs de la formation générale dans un programme d'AEC;
- De clarifier rapidement, après discussion avec les partenaires du réseau collégial, les orientations à retenir pour l'élaboration et la révision des programmes d'études techniques en lien avec les chantiers relatifs à l'optimisation des programmes.

3.3 Les arrimages et les collaborations

Dans cette section, nous aborderons différentes formes d'arrimages et de collaborations qui peuvent contribuer à l'accessibilité aux études collégiales et postsecondaires, ainsi qu'à l'atteinte d'objectifs plus globaux du réseau collégial, à savoir la persévérance et la réussite des études, la pertinence des programmes techniques et la capacité des établissements à répondre aux besoins diversifiés des étudiants. Ces arrimages sont de deux natures : avec les autres ordres d'enseignement, secondaire puis universitaire, et aussi avec le marché du travail.

CE QUE LES PARTENAIRES NOUS ONT DIT

Plusieurs partenaires ont abordé la question des arrimages et des collaborations pouvant être établies, tant entre les ordres d'enseignement qu'au sein même du réseau collégial. Ainsi, on a relaté des actions déjà entreprises par les établissements, comme la mise en commun d'une première année d'un programme technique entre des cégeps, et même entre des programmes différents, de manière à permettre aux étudiants de demeurer dans leur milieu en début de programme pour ensuite poursuivre ailleurs en fonction de leurs choix vocationnels et compléter leur formation dans les délais prévus. Des exemples de programmes offerts en collaboration par plusieurs cégeps en mode hybride (en présence et à distance) ont également été cités pour illustrer les possibilités de joindre une masse critique d'étudiants. On a également rapporté des collaborations entre collèges pour offrir certains cours durant la période estivale, permettant ainsi aux étudiants de poursuivre leurs programmes selon la séquence prévue.

On a suggéré de diversifier les modes de formation et les lieux où elle peut être dispensée et de tenir compte de la reconnaissance de l'expérience et des compétences acquises en emploi. Un meilleur arrimage avec les milieux de pratique (entreprises, milieux cliniques) a aussi été réclamé. À cette fin, on a souhaité une révision du cadre ministériel pour favoriser davantage l'intégration des stages à la formation, à la fois en nombre et en durée, ainsi que la délocalisation de la formation favorisant l'atteinte de certaines compétences d'un programme. Certains croient que le partage des autorisations entre collèges permettrait de varier les modes de dispensation, par l'utilisation de la formation à distance par exemple, ou l'offre d'un programme en mode mixte et bilingue. Des expériences en ce sens sont en cours. Des rapprochements sont aussi souhaités entre les CCTT et leur cégep d'attache afin d'augmenter les échanges d'étudiants et la participation du personnel enseignant.

Des partenaires ont insisté sur la nécessité d'établir des collaborations interordres, d'assouplir les modèles organisationnels et de travailler pour favoriser les continuums de formation secondaire-collégial-universitaire, dans le respect de l'autonomie de chacun des ordres d'enseignement. Concrètement, cela se traduirait par le développement soutenu de passerelles DEP-DEC et DEC-BAC. L'utilisation des installations des collèges dans certaines régions pour l'offre entière de programmes de DEC-BAC est proposée comme un moyen d'y contribuer. La formule DEC-BAC est vue par certains comme une façon de répondre non seulement à l'ensemble des besoins de formation des étudiants, mais également à l'objectif de concordance avec plusieurs formations universitaires offertes dans le reste du Canada ou ailleurs dans le monde, notamment dans le secteur de la santé. On souhaite cependant qu'il y ait une cohérence et une similarité entre les ententes négociées entre établissements. Le Ministère est invité à exercer un certain encadrement à cet égard. Il a aussi été proposé d'établir des ententes entre un collège et une université afin de créer, pour certains parcours et pour des clientèles internationales, des admissions uniques dans le cadre de projets pilotes spécifiques.

ARRIMAGES ET COLLABORATIONS ENTRE LES ORDRES SECONDAIRE ET COLLÉGIAL

Comme nous l'avions signalé dans le rapport d'étape du chantier⁴⁶, malgré les efforts consentis pour développer des passerelles DEP-DEC, à peine une trentaine d'étudiants par automne sont admis par les collèges dans de tels parcours de continuité de formation et déclarés comme tels, et ce, sur une longue période d'observation.

Notre analyse nous amène à croire que le profil des étudiants de la formation professionnelle pourrait expliquer la faible utilisation des programmes harmonisés DEP-DEC. Les personnes inscrites au DEP étaient âgées en moyenne de 25,2 ans en 1998-1999 et de 26,0 ans en 2012-2013⁴⁷. Un grand nombre des étudiants du DEP font un retour aux études après un séjour sur le marché du travail et un certain nombre ont aussi déjà fréquenté un établissement collégial. On peut croire, à cause de ces caractéristiques, qu'une majorité d'entre eux veut accéder rapidement à un emploi et s'intéresse davantage à des apprentissages orientés vers la dimension pratique d'un métier.

Les arrimages DEP-AEC

Compte tenu de ce qui précède, les arrimages DEP-AEC, c'est-à-dire des passerelles entre un programme de DEP et un programme d'AEC convenues entre des établissements du secondaire et du collégial avec une complémentarité dans les contenus, offrent sans doute un parcours de continuité plus attrayant pour les diplômés du DEP. Ainsi, les passerelles qui ont déjà été développées dans le cadre de l'harmonisation des programmes DEP-DEC pourraient être mises à profit dans l'élaboration de tels parcours DEP-AEC.

En tout, on compte 24 programmes en formation professionnelle pour lesquels un parcours en continuité de formation a été établi avec un programme de DEC dans le même domaine d'études. À ces programmes de DEC sont rattachés des programmes d'AEC développés par les établissements. Des liens pourraient ainsi être établis entre certains programmes de DEP et d'AEC. Ces arrimages pourraient s'appliquer notamment dans le secteur de formation Administration, commerce et informatique, où les correspondances entre programmes de DEP et d'AEC sont nombreuses.

46. GUY DEMERS, *op. cit.*, p. 20.

47. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, Direction des statistiques et de l'information décisionnelle, Sphère informationnelle (PDPFF11G_Inscriptions_effectif_FP_140123).

Figure 4 Liens entre des programmes de DEP, de DEC et d'AEC⁴⁸

Parcours en continuité de formation		Nombre de programmes d'AEC liés au programme de DEC
Programme de DEP	Programme de DEC	
Aménagement de la forêt	Technologie forestière	4
Bijouterie-joaillerie	Techniques de métiers d'art	1
Comptabilité	Techniques de comptabilité et de gestion	166
Cuisine	Gestion d'un établissement de restauration	11
Dessin de bâtiment	Technologie de l'architecture	24
Dessin industriel	Techniques de génie mécanique	60
Ébénisterie	Techniques du meuble et d'ébénisterie	2
Électromécanique de systèmes automatisés	Technologie de maintenance industrielle	11
Électromécanique de systèmes automatisés	Technologie de l'électronique industrielle	22
Grandes cultures	Gestion et technologies d'entreprise agricole	18
Imprimerie	Techniques de l'impression	2
Infographie	Techniques de bureautique	210
Infographie	Graphisme	26
Infographie	Infographie en prémédia	9
Mécanique industrielle de construction et d'entretien	Technologie de maintenance industrielle	11
Pâtes et papiers – opérations	Technologies des pâtes et papiers	1
Production horticole	Gestion et technologies d'entreprise agricole	18
Production animale	Gestion et technologies d'entreprise agricole	18
Réfrigération	Technologie de la mécanique du bâtiment	10
Secrétariat	Techniques de bureautique	210
Soutien informatique	Techniques de l'informatique	379
Techniques d'usinage	Techniques de génie mécanique	60
Installation et réparation d'équipement de télécommunication	Technologie de l'électronique	13
Vente de voyages	Techniques de tourisme	67

Nous avons retracé certains modèles d'arrimage DEP-AEC qui sont déjà en cours et qui illustrent et appuient cette piste de parcours harmonisés DEP-AEC. Nous avons documenté deux exemples qui nous ont été rapportés.

48. MESRS, Direction des affaires étudiantes et institutionnelles, Système des objets d'études collégiales (SOBEC), 13 mars 2014.

Encadré 2 Programmes de DEP *Mise en œuvre de matériaux composites* (5267) et d'AEC *Agent de méthode – assemblages structuraux en aéronautique* (EWA.0W)

Depuis 2013, les élèves du Centre de formation professionnelle des Moulins, une fois diplômés du programme de DEP *Mise en œuvre de matériaux composites* (5267), peuvent ensuite s'inscrire à l'École nationale d'aéronautique (ÉNA), un établissement affilié au Cégep Édouard-Montpetit, dans le programme *Agent de méthode – assemblages structuraux en aéronautique*⁴⁹ (EWA.0W), qui mène à l'AEC. Selon les responsables, les élèves issus du DEP sont bien préparés à l'AEC et obtiennent des taux de réussite satisfaisants.

L'AEC est une formation créditée de 25 semaines (525 heures) à temps plein. Aucun groupe spécifique n'est formé, les personnes issues du DEP étant intégrées au groupe de l'AEC. Les élèves du CFP des Moulins sont admis de façon automatique à l'ÉNA s'ils réussissent les cours préalables exigés. Pour s'assurer que les étudiants remplissent ces préalables, le CFP donne les cours du DEP pendant les quatre premiers jours de la semaine, et les cours préalables le cinquième jour (mathématiques et sciences) aux étudiants qui désirent poursuivre dans le programme d'AEC. Les étudiants se voient décerner deux diplômes lorsqu'ils complètent les deux programmes, le DEP et l'AEC.

Les deux établissements s'informent mutuellement lorsqu'ils démarrent une cohorte, ce qui leur permet d'harmoniser les dates de début et de fin des programmes et d'éviter un temps d'arrêt entre les deux formations. La partie théorique des cours de l'AEC pourrait être offerte dans les locaux du CFP si le nombre d'élèves le justifie, mais les cours à caractère pratique et les manipulations en laboratoire ne peuvent avoir lieu qu'à l'ÉNA.

Des visites de promotion de ce parcours sont réalisées dans les écoles secondaires à des fins de recrutement.

49. Le programme *Agent de méthode* (EWA.0W) est lié au programme de DEC *Techniques de construction aéronautique* (280.B0). Cependant, les cours des deux programmes ne sont jamais donnés en commun : les horaires et les dates de début et de fin de la formation ne coïncident pas.

Encadré 3 *Projet pilote Conducteur-répartiteur*

Le Cégep François-Xavier Garneau et le Centre de formation en transport de Charlesbourg (CFTC), de la Commission scolaire des Premières-Seigneuries, ont initié un projet pilote pour offrir le parcours intégré *Conducteur-répartiteur*, visant une double diplomation pour les programmes de DEP, *Transport par camion* (5291), et d'AEC, *Répartition des marchandises en transport routier* (LCA.DD).

Le projet conjoint a une durée de 46,4 semaines, incluant les stages (les stages liés à l'AEC ont une durée de 6 semaines). La formation dans les deux programmes se donnant simultanément, l'horaire est intensif : des cours le matin et l'après-midi, et parfois la fin de semaine pour le volet du camionnage.

Les responsables se rencontrent de façon régulière en fonction des besoins et la collaboration entre le Cégep et le CFTC est simple et efficace.

Ce parcours n'est pas offert de façon périodique : les cohortes démarrent seulement lorsque le nombre d'inscrits est suffisant et qu'un financement est disponible.

L'encadrement réglementaire

L'article 4 du Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) énonce les conditions d'admission à un programme d'études conduisant à l'attestation d'études collégiales. Pour le détenteur du DEP qui désire poursuivre en continuité ses études dans un programme d'AEC, le passage direct est possible :

- s'il détient également le DES;
- s'il a déjà poursuivi pendant un an des études collégiales ou universitaires;
- s'il a déjà interrompu ses études pendant un an;
- si la formation est définie en prolongement de la formation professionnelle acquise et a été approuvée comme telle par le ministre.

Si ce n'est pas le cas, le détenteur du DEP qui désire continuer dans un programme d'AEC devra poursuivre pendant un an des études collégiales ou universitaires, ou bien interrompre ses études pendant un an.

Constats et réflexions

Les expériences de parcours DEP-AEC qui nous ont été relatées ont été mises en place en réponse à l'insistance des employeurs des secteurs d'activités concernés. Ceux-ci sont majoritairement des PME, ce type d'entreprises jouant un rôle névralgique dans l'économie québécoise. C'est donc dire qu'il existe des besoins réels pour les compétences acquises à travers ces parcours de formation complémentaires.

Rappelons que très peu d'étudiants détenteurs du DEP s'inscrivent directement au collégial à la fin de leur programme, même lorsque des passerelles DEP-DEC existent. Les parcours DEP-AEC présentent une alternative avantageuse, en leur permettant de se doter d'une spécialisation ou de développer des compétences leur donnant accès à des fonctions de travail plus complexes ou complémentaires, grâce à une formation plus courte que celle d'un programme de trois années conduisant au DEC. Pour les établissements d'enseignement, il s'agit d'une bonne façon de stimuler l'attractivité des programmes et d'augmenter le nombre d'inscriptions, en diversifiant les bassins de recrutement tout en offrant une réponse appropriée

aux besoins des employeurs. Ces parcours attireraient aussi les étudiants issus de l'immigration, qui y voient une avenue rapide pour acquérir une formation reconnue au Québec, souvent en relation avec des compétences acquises dans leur pays d'origine. On peut aussi présumer qu'un certain nombre d'étudiants ayant complété le parcours DEP-AEC, après une expérience collégiale réussie, décideraient de poursuivre leurs études dans un programme de DEC.

Certains obstacles freinent toutefois l'application de tels parcours à plus grande échelle. En effet, l'article 4 du RREC pose des contraintes à la continuité de formation pour les finissants du DEP, contraintes dont on peut remettre en question la pertinence dans un contexte de demande accrue de finissants de la formation technique par les employeurs : soit l'étudiant doit également détenir le DES, soit un délai d'un an (études collégiales, études universitaires ou interruption des études) est imposé à l'étudiant, soit le ministre désigne un programme d'AEC comme étant directement accessible en continuité de formation. Considérant les délais inhérents qu'implique cette dernière option, la démarche qu'un collège doit entreprendre est laborieuse et incompatible avec la nécessité de répondre aux besoins des entreprises dans des délais raisonnables. Considérant aussi l'intérêt et la pertinence que peut présenter pour un diplômé du DEP une offre de formation plus courte que celle proposée par un programme de DEC technique, pourquoi l'obliger à se retirer du système scolaire pendant une année avant de poursuivre des études collégiales dans un programme d'AEC? Est-il vraiment nécessaire d'obliger une intervention du ministre pour permettre aux finissants du DEP l'accès à certains programmes d'AEC?

Un autre obstacle nous a été signalé lors des consultations. Il concerne la viabilité de cette formule dans l'environnement plus global du financement de la formation continue à l'enseignement collégial. Afin de pouvoir inscrire un nombre suffisant de candidats pour assurer le démarrage de la formation, des efforts de recrutement doivent avoir lieu auprès des étudiants du DEP au moment où ils étudient à l'enseignement professionnel. Or, il est difficile de faire la promotion de tels parcours si on ne peut assurer que l'AEC sera effectivement offerte par la suite, en raison d'un financement incertain.

Pour les diplômés du DEP, la fluidité du parcours vers l'AEC est lourdement affectée par une obligation de se retirer des études pendant une année ou par une autorisation du ministre qui pourrait entraîner des délais comparables ou même plus longs, considérant les opérations que doit planifier un collège pour assurer le démarrage d'un programme d'AEC. Au total, tous sont perdants : les diplômés du DEP sont désavantagés pour ce qui est de la fluidité de leur parcours de formation, le marché du travail ne peut combler ses besoins croissants de main-d'œuvre, les collèges peinent parfois à constituer des cohortes suffisantes d'étudiants dans des programmes d'AEC pour en assurer le démarrage.

Recommandation

Nous recommandons au ministre :

- De modifier l'article 4 du Règlement sur le régime des études collégiales afin d'assurer la complète fluidité du parcours de formation entre les programmes de DEP et d'AEC, notamment en rendant automatiquement admissible à un programme d'AEC le détenteur du DEP sous réserve, comme cela est prévu actuellement, que la formation de l'étudiant soit jugée suffisante par le collège qui peut exiger la réussite de cours préalablement à l'admission.

ARRIMAGES ET COLLABORATIONS ENTRE LES ORDRES COLLÉGIAL ET UNIVERSITAIRE

Les programmes de DEC préuniversitaires, par leur nature même, visent d'abord à préparer les étudiants aux études universitaires. Mais le passage direct de la formation technique à la formation universitaire est aussi un cheminement de plus en plus présent au Québec. Ainsi, les arrimages entre les programmes techniques et universitaires sont de plus en plus fréquents en enseignement supérieur.

Les taux de passage immédiat des détenteurs du DEC à l'université

Examinons d'abord le taux de passage direct des étudiants du collégial à l'université, selon certains paramètres⁵⁰.

Les taux de passage immédiat des détenteurs du DEC à l'université, selon le type de formation

Pour la formation préuniversitaire :

- Le taux de passage en 2012 est de 78,6 % (soit 19 534 étudiants sur 24 845). Ce taux élevé reflète l'objectif de la formation préuniversitaire, qui est précisément la poursuite d'études à l'université.
- Entre 2002 et 2012, on constate une faible augmentation de 1,2 point de pourcentage de ce taux (de 77,4 à 78,6 %).
- Il existe peu de différence entre les filles et les garçons; entre 2002 et 2012, l'écart variant entre 0,2 et 2,7 points de pourcentage (moyenne de 0,9).

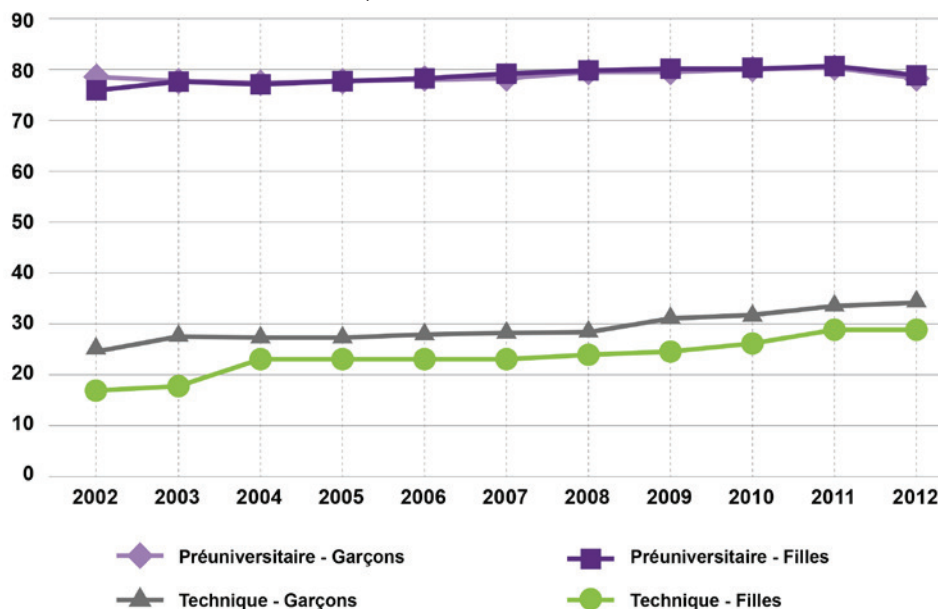
Pour la formation technique :

- Le passage direct de la formation technique à la formation universitaire est un phénomène en pleine expansion. Il a été stimulé par la mise en place de passerelles DEC-BAC.
- Le taux de passage immédiat de la formation technique collégiale à l'université est de 31,2 % en 2012 (soit 4 159 étudiants sur 13 350).
- Entre 2002 et 2012, il y a eu une augmentation significative de ce taux, soit 10,6 points de pourcentage (20,6 à 31,2 %).
- Il existe une différence relativement significative entre les filles et les garçons durant cette période, l'écart variant entre 4,9 et 10,7 points de pourcentage (moyenne de 7,2); ce sont les garçons qui poursuivent leurs études à l'université en plus grande proportion.

La figure suivante illustre l'évolution de la situation quant au passage immédiat des filles et des garçons en formation préuniversitaire et en formation technique pour la période de 2002 à 2012.

50. Ces taux de passage mesurent le pourcentage des personnes de 24 ans ou moins obtenant le diplôme d'études collégiales (DEC) à une année donnée, et qui s'inscrivent aux études à temps plein dans une université québécoise comme étudiant régulier, à l'automne de la même année.
Source : MESRS, Direction de la planification, avril 2014.

Figure 5 Taux de passage immédiat des détenteurs du DEC à l'université, selon le type de formation et le sexe, de 2002 à 2012



Les taux de passage immédiat des détenteurs du DEC technique à l'université, selon les secteurs de formation et les programmes

Les taux de passage par secteur et par programme doivent être considérés avec circonspection car ils concernent, dans certains cas, de petits nombres d'étudiants. Il est à noter que ces taux ne distinguent pas les étudiants ayant poursuivi des études à l'université dans un domaine connexe à leurs études techniques de ceux le faisant dans un domaine différent.

En 2012, les secteurs qui présentent des taux de passage immédiat du collégial à l'université supérieurs au taux de passage global (soit 31 %) sont les suivants :

Figure 6 Taux de passage immédiat des détenteurs du DEC technique à l'université supérieurs au taux de passage global (31 %) ⁵¹, selon les secteurs, en 2012

Secteur de formation	Taux de passage immédiat	Nombre de diplômés poursuivant à l'université
Fabrication mécanique	53 %	207
Administration, commerce et informatique	51 %	1 207
Bâtiment et travaux publics	37 %	402
Chimie et biologie	36 %	50
Environnement, et aménagement du territoire	33 %	47
Électrotechnique	32 %	143
Cuir, textile et habillement	32 %	121

Note : Sont exclus de ce tableau les secteurs ayant un taux de passage supérieur au taux global mais comportant moins de 20 diplômés en 2012.

51. Le secteur Santé ne présente pas un taux supérieur au taux de passage global (31 %), même s'il est constitué d'un nombre important d'étudiants dans le programme *Soins infirmiers* et que ceux-ci présentent un haut taux de passage immédiat (voir la figure suivante). En effet, plusieurs autres programmes du secteur présentent des taux plus faibles. Ainsi, le taux global du secteur Santé était de 28 % en 2012.

En 2012, les programmes qui présentent des taux de passage immédiat du collégial à l'université supérieurs à 50 % sont les suivants :

Figure 7 **Taux de passage immédiat des détenteurs du DEC technique à l'université supérieurs à 50 %, selon les programmes, en 2012**

Code	Programme	Taux de passage immédiat	Nombre de diplômés poursuivant à l'université
243.A0	Technologie de systèmes ordinés	81,5 %	22
244.A0	Technologie physique	68,6 %	24
410.B0	Techniques de comptabilité et de gestion	61,2 %	537
410.D0	Gestion de commerces	57,2 %	325
280.B0	Techniques de construction aéronautique	55,8 %	24
241.A0	Techniques de génie mécanique	52,8 %	163
221.B0	Technologie du génie civil	51,1 %	202
180.A0	Soins infirmiers	50,6 %	703
551.A0	Techniques professionnelles de musique et chanson	50,5 %	49

Note : Sont exclus de ce tableau les programmes ayant un taux de passage supérieur à 50 % mais comportant moins de 20 diplômés en 2012.

Des données plus complètes sur les taux de passage immédiats des détenteurs du DEC technique à l'université sont présentées aux annexes IV, V et VI.

Les passerelles DEC-BAC

De manière générale, une passerelle ou un DEC-BAC émane d'une entente entre un collège et une université, arrimant la formation technique à un programme de baccalauréat d'un même domaine d'études par divers moyens⁵² : reconnaissance de préalables ou de crédits, réduction de la durée des études, obtention de deux diplômes en moins de temps que le parcours standard, réduction du dédoublement des apprentissages, ajustement des formations le cas échéant et plus de cohérence sur le plan de la continuité.

Le portrait général

Les établissements collégiaux et universitaires transmettent au Ministère les données relatives aux DEC-BAC sur une base volontaire. C'est donc dire que le Ministère ne dispose pas de données sur le nombre d'étudiants inscrits dans un cheminement DEC-BAC (sinon très partielles), ni d'un inventaire complet et à jour des ententes DEC-BAC. Aucune donnée n'est disponible non plus au Bureau de coopération interuniversitaire (BCI)⁵³.

Les seules données dont nous disposons nous ont été transmises par la Fédération des cégeps pour les années 2008 à 2011, mais elles n'ont pas fait l'objet d'une validation. Elles permettent

52. Il faut souligner l'absence d'unicité sur la définition de ce qu'est une passerelle ou un DEC-BAC. Pour certains, ce sont des synonymes alors que pour d'autres, la passerelle est plutôt une forme de reconnaissance des acquis scolaires « institutionnalisée » mais sans entente avec un collège, contrairement au DEC-BAC. Certains parlent de DEC-BAC harmonisé (admission avec exigences de préalables moindres) et de DEC-BAC intégré (une à deux sessions reconnues). Pour d'autres, le DEC-BAC intégré est plutôt un DEC-BAC avec une année charnière où il y a de la formation aux deux ordres d'enseignement.

53. Organisme qui a succédé à la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ).

cependant de dresser un portrait approximatif de la situation, ne révélant qu'un ordre de grandeur. Elles doivent être interprétées comme telles. En voici les grandes lignes.

On relève un nombre grandissant de passerelles DEC-BAC avec les années : alors qu'entre 2008 et 2011 plus d'une quarantaine de DEC-BAC auraient été instaurés, il y aurait eu plus de 300 ententes DEC-BAC en 2011. Des ententes DEC-BAC existeraient dans toutes les familles de programmes : près de la moitié relatives aux techniques administratives, environ le quart liées aux techniques biologiques et le cinquième aux techniques physiques. Des DEC-BAC se retrouveraient dans la majorité des secteurs de formation, dont près de la moitié en Administration, commerce et informatique (01), environ un sixième en Santé (19) et un sixième en Chimie et biologie (06). Cependant, ils seraient absents dans cinq secteurs.

Tous les cégeps proposeraient un ou plusieurs DEC-BAC. Certains cégeps semblent se démarquer avec plus d'une dizaine de DEC-BAC, dont le Cégep de Lévis-Lauzon avec plus d'une trentaine. La majorité des universités, peut-être toutes, proposeraient également des cheminements DEC-BAC. L'Université Laval paraît s'illustrer avec plus de la moitié des DEC-BAC répertoriés.

De manière générale, les collaborations se feraient plus souvent entre un cégep et une université de la même région. L'Université Laval présenterait pour sa part un nombre important d'ententes avec des collèges hors de la région de la Capitale-Nationale.

L'enveloppe budgétaire « Reconfiguration de l'offre de formation » disponible pour les universités, qui vise la gestion optimale de l'offre de programmes universitaires, prévoit un soutien financier possible pour la création de projets en partenariat avec les établissements d'enseignement collégial. Les universités peuvent ainsi obtenir un financement pour créer ou réviser des ententes DEC-BAC. Aucun financement particulier n'est prévu pour les établissements collégiaux qui s'engagent dans de tels projets.

Quelques illustrations de programmes DEC-BAC

Les encadrés qui suivent présentent quelques implantations de parcours DEC-BAC illustrant la diversité des formules qui ont été mises en place par des établissements collégiaux et universitaires.

Encadré 4 DEC-BAC en création 3D : Cégep Édouard-Montpetit et Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

Les étudiants suivent leur programme de DEC complet (3 ans) au cégep. À l'université, ils peuvent effectuer un premier certificat d'un an menant sur le marché du travail et poursuivre, le cas échéant, avec un second certificat plus spécialisé d'un an. L'étudiant effectuant les deux certificats se voit reconnaître une majeure en création 3D et multimédia (par cumul de certificats) et obtient son baccalauréat (reconnaissance du DEC pour l'équivalent d'un an universitaire additionné à la majeure). Les cours universitaires sont donnés par des professeurs engagés par l'UQAT et offerts dans des locaux de l'École de technologie supérieure (ETS) loués par l'UQAT.

Encadré 5 DEC-BAC intégré en éducation préscolaire et en enseignement primaire : Cégep Édouard-Montpetit et Université du Québec à Montréal (UQAM)

Les étudiants peuvent s'inscrire au profil DEC-BAC (DEC *Techniques d'éducation à l'enfance* au Cégep et baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'UQAM). Ils suivent deux années régulières du DEC. La troisième année est une année charnière combinant des cours du collégial et de l'université. Enfin, l'étudiant suit trois années de cours à l'université plutôt que quatre. Au terme de six ans, l'étudiant a obtenu le DEC en techniques d'éducation à l'enfance et un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

La particularité de ce DEC-BAC intégré concerne l'année charnière : le programme régulier du collégial est un peu allégé mais des cours universitaires sont intégrés et sont reconnus par le Cégep comme équivalents; en conséquence, au terme de cette année, que l'étudiant décide ou non de poursuivre au baccalauréat, il obtient le DEC. Au cours de cette année, les étudiants sont admis à l'université sur une base d'admission conditionnelle, n'ayant pas encore obtenu leur DEC.

Les DEC-BAC en soins infirmiers

Le parcours DEC-BAC en soins infirmiers présente une situation particulière qu'il vaut la peine d'examiner plus attentivement, d'abord parce qu'il résulte de la volonté gouvernementale d'ajuster la formation des deux ordres d'enseignement aux transformations survenues dans les établissements de santé, qui ont provoqué un accroissement des exigences envers la profession infirmière. De plus, il touche un grand nombre d'étudiants et d'établissements, puisque le programme de DEC *Soins infirmiers* est offert dans la presque totalité des cégeps.

Les activités visant l'arrimage DEC-BAC en soins infirmiers ont débuté en 1996, non sans peine. Plusieurs intervenants ont participé à ces délibérations visant à favoriser le rehaussement de la formation des diplômées et diplômés du collégial souhaitant poursuivre leur parcours scolaire. Outre les représentants des collèges, des universités et du Ministère, le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) ainsi que l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ) devaient aussi être étroitement associés à l'élaboration d'un cheminement intégré de DEC-BAC, de par leurs responsabilités respectives en matière de santé.

En définitive, la décision gouvernementale est d'opter pour un programme intégré de la formation collégiale et universitaire sur un continuum de cinq ans. Mais ce n'est qu'en juin 2000 que la sous-ministre de l'Éducation de l'époque confie un mandat formel à un comité constitué de représentants des intervenants concernés⁵⁴, afin d'établir le cadre d'intégration des programmes d'études collégiales et universitaires pour la formation infirmière. Comme suite à ces travaux, à partir de 2001, neuf consortiums collèges-universités ont été mis en place. Aujourd'hui, le modèle s'est généralisé : les 44 collèges offrant le programme *Soins infirmiers* possèdent tous des ententes permettant aux étudiants de poursuivre dans un parcours DEC-BAC dans l'une des 10 universités offrant la continuité de formation.

L'expérience de l'implantation des passerelles DEC-BAC en soins infirmiers, qui ont pris la forme de consortiums collège-université, a fait l'objet de quelques analyses. Celles-ci permettent de faire ressortir les conditions de réussite et les obstacles qui existent dans la réalisation de tels projets. Un cheminement intégré plutôt qu'harmonisé est souhaitable; il n'est véritablement

54. MELS, MSSS, Fédération des cégeps, Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), OIIQ.

possible que si les deux composantes de la formation sont élaborées ou modifiées au même moment⁵⁵. Les équipes d'élaboration doivent disposer des ressources humaines et financières suffisantes pour développer les programmes et d'assez de temps pour le faire. Un travail conjoint des établissements collégiaux et universitaires exige également une approche bilatérale d'ouverture, de la souplesse et une culture du « nous »⁵⁶.

Or, plusieurs de ces conditions n'auraient pas été remplies lors du développement des parcours DEC-BAC en soins infirmiers⁵⁷. Le programme de DEC 180.A0 avait été révisé par compétences préalablement (en 1990) et devait servir de référence aux travaux. Ainsi, les programmes ont été harmonisés et non intégrés, les ressources allouées aux projets étaient limitées et les deux ordres d'enseignement travaillaient en silo, dans un mode compétitif plutôt que collaboratif. À cela il faut ajouter la résistance aux changements qui apparaît inévitablement devant les bouleversements que ce type de projets entraîne.

D'autres difficultés constatées lors de l'élaboration et de l'implantation des consortiums DEC-BAC se rattachent aux réalités de chacun des ordres d'enseignement :

- Les universités jouissent d'une entière liberté quant aux contenus de leurs programmes et ne sont pas tenues de se conformer au référentiel du programme ministériel de DEC;
- Les étudiants du DEC qui passent au BAC dans une autre université que celle du consortium de leur collège ne peuvent accéder au parcours harmonisé de cette autre université;
- Dans le continuum de cinq ans, les universités prétendent perdre une année universitaire par rapport au baccalauréat en formation initiale;
- La pénurie de personnel infirmier encourage l'intégration rapide des personnes diplômées du DEC au marché du travail, au détriment de la poursuite des études universitaires.

Malgré toutes ces difficultés, les passerelles DEC-BAC connaissent un certain succès. En 2010-2011, 34,3 % des infirmières et infirmiers étaient titulaires d'un baccalauréat en sciences infirmières. Selon des estimations récentes, des 2 500 personnes qui deviennent membres annuellement de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec, environ 15 % sont détentrices d'un baccalauréat, et environ 40 % d'entre elles l'obtiennent par le cheminement DEC-BAC dans les années qui suivent leur entrée dans la profession⁵⁸. On note enfin que les finissantes et finissants du DEC qui peuvent poursuivre leur formation dans leur région d'origine ont tendance à occuper un emploi dans cette même région au terme de leurs études.

Les parcours de formation collèges-universités autres que les DEC-BAC

Certains parcours de formation établis à partir d'ententes entre un établissement collégial et une université, qui divergent du modèle habituel de passerelle DEC-BAC, nous ont été rapportés. En voici deux exemples.

55. GROUPE DE TRAVAIL DU COMITÉ DE LIAISON DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (CLES), *Projet de formation infirmière intégrée – Rapport du Comité des spécialistes soumis au Comité directeur sur la formation infirmière intégrée*, décembre 2000, p. 2-3.

56. *Ibid.*, p. 4.

57. FRANCINE GIRARD, JOHANNE GOUDREAU ET LUC MATHIEU, *Rapport final – Projet provincial des consortiums collèges-universités impliqués dans le programme de formation infirmière intégrée DEC-BAC – État des lieux sur la phase I du continuum de formation infirmière intégrée DEC-BAC [2001-2008] et développement d'un plan d'action provincial pour une phase II [2010-2015]*, Université de Montréal, mars 2013, 25 p.

58. ORDRE DES INFIRMIÈRES ET INFIRMIERS DU QUÉBEC (OIIQ), *La relève infirmière du Québec : une profession, une formation*, juin 2012.

Encadré 6 Certificat universitaire en biotechnologie : Cégep de Lévis-Lauzon et Université Laval (UL)

L'UL a développé le programme de certificat universitaire en biotechnologie (CUB) et décerne le diplôme.

Essentiellement, l'entente avec le Cégep concerne le partage des installations et des équipements. L'UL fournit une redevance au Cégep à cette fin. Les étudiants au certificat effectuent les heures théoriques du programme à l'Université Laval et les heures pratiques au Cégep de Lévis-Lauzon. Aucune formule de reconnaissance des acquis et des compétences n'existe entre les programmes techniques du Cégep et le CUB.

Un coordonnateur de programme du Cégep gère le CUB à titre de chargé de projet de l'UL. Certains professeurs du Cégep ont aussi été engagés par l'UL pour les cours pratiques donnés dans les installations du Cégep.

L'exemple suivant est en développement et toujours à l'état de projet.

Encadré 7 Projet de certificats en transport maritime : Institut maritime du Québec (IMQ) et Université du Québec à Rimouski (UQAR)

L'IMQ et l'UQAR travaillent sur un projet visant le développement de deux programmes de certificats, qui pourraient être considérés dans un cumul menant éventuellement à un baccalauréat. Ce projet, en développement, découle du fait que les programmes actuels de DEC en transport maritime ne répondent plus complètement aux nouvelles exigences internationales pour la navigation et pour la mécanique de marine.

Le Programme de collaboration universités-collèges

La recherche de moyens pouvant permettre un meilleur arrimage entre l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire a mené à la mise en place du Programme de collaboration universités-collèges (PCUC).

Le programme répond à une priorité d'action du Ministère. Il vise à développer une plus grande synergie en enseignement supérieur, par exemple dans la mise en place de passerelles et d'activités interordres, ainsi qu'en recherche et en services à la collectivité. Il a été instauré en 2008-2009 dans le contexte du rétablissement partiel des transferts fédéraux en enseignement supérieur. La description du programme ainsi que ses principaux résultats se trouvent à l'annexe VII.

Lors du Sommet sur l'enseignement supérieur, le gouvernement a annoncé un investissement annuel de 15 M\$ (au lieu des 5,6 M\$ de l'actuel programme) pour le PCUC. Ce programme serait aussi reconfiguré et deviendrait le PAUC, soit le Programme d'arrimage universités-collèges. Le PAUC inclurait un volet DEC-BAC, programmes intégrés et études coopératives, qui viserait à financer la création de tels programmes et à faciliter la transition entre les deux ordres d'enseignement.

Les modifications au programme sont en attente d'approbation par les autorités ministérielles; le programme pour l'année 2014-2015 n'a donc pas encore été publié.

La proximité des lieux de formation collégiale et universitaire

Une des dimensions pouvant faciliter les arrimages et les collaborations entre les collèges et les universités concerne la proximité des lieux de formation. Nous avons donc voulu connaître la situation géographique des établissements d'enseignement supérieur du Québec les uns par rapport aux autres, en s'intéressant également aux sites où les collèges et universités dispensent de la formation.

D'abord, précisons que nous avons présenté, dans notre rapport d'étape, la configuration du réseau collégial selon le type d'établissement⁵⁹. Nous avons alors dénombré 170 lieux différents dans toutes les régions administratives du Québec et nous étions arrivés à la conclusion que l'accessibilité géographique à la formation collégiale ne semble plus le défi sur lequel il faut désormais faire porter les efforts.

Pour ce qui concerne les lieux de formation en enseignement universitaire, il y aurait sur le territoire québécois 290 lieux différents où de la formation universitaire est offerte et pour lesquels il y a eu des inscriptions au cours de l'année 2012-2013⁶⁰. La formation universitaire est offerte dans les campus principaux, des campus satellites, des pôles universitaires et des points de services (locaux loués dans des établissements des autres ordres d'enseignement ou dans des lieux publics ou privés).

Lorsqu'on examine la localisation de ces lieux de formation universitaire en relation avec la proximité des cégeps (moins de 25 km par la route)⁶¹, on constate que les régions administratives où se situent le plus grand nombre de lieux d'enseignement universitaire⁶² à proximité des cégeps sont les régions :

- de Montréal (900 lieux d'enseignement universitaire);
- de la Montérégie (191 lieux d'enseignement universitaire);
- de la Capitale-Nationale (144 lieux d'enseignement universitaire);
- de Laval (87 lieux d'enseignement universitaire).

Dans la région du Centre-du-Québec (9 lieux d'enseignement universitaire) :

- l'Université de Sherbrooke offre de la formation au Cégep de Victoriaville;
- l'Université de Sherbrooke ainsi que l'UQAM en offrent au Cégep de Drummondville;
- l'UQTR et l'Université de Sherbrooke en offrent dans six autres lieux différents à proximité de ces cégeps.

59. GUY DEMERS, *op. cit.*, p. 7-8.

60. MESRS, Direction des contrôles financiers et des systèmes, Gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU), 1^{er} avril 2014.

61. La Direction des statistiques et de l'information décisionnelle du MELS a mené une analyse permettant de repérer les lieux de formation universitaire se trouvant dans un rayon de 25 km de route autour du campus principal de chacun des cégeps. Seuls les lieux de formation universitaire où ont été recensés des inscriptions au cours de l'année 2012-2013 ont été considérés.

62. Soulignons que, dans une région, un même lieu apparaîtra plusieurs fois s'il est situé à proximité de plusieurs cégeps ou utilisé par différentes universités; cette situation gonfle artificiellement le nombre de lieux d'enseignement universitaire dans certaines régions administratives, particulièrement celles où il y a un grand nombre de cégeps.

Dans la région de la Côte-Nord (6 lieux d'enseignement universitaire) :

- l'UQAR, l'Université Laval et l'Université de Sherbrooke offrent de la formation au Cégep de Baie-Comeau;
- l'Université de Sherbrooke offre de la formation au Cégep de Sept-Îles et à l'Institut Tshakapesh;
- l'UQAC en offre au Centre d'études universitaires de l'est de la Côte-Nord.

Dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue (3 lieux d'enseignement universitaire) :

- l'UQAT et l'Université de Sherbrooke offrent de la formation au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue;
- l'UQAT en offre sur son campus principal.

Dans la région de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine (3 lieux d'enseignement universitaire) :

- l'UQAR offre de la formation au Cégep de la Gaspésie et des Îles;
- l'Université Laval en offre dans un hôtel.

Les données recueillies nous ont permis de constater que des lieux d'enseignement universitaire se trouvent à proximité de cégeps dans toutes les régions du Québec (à l'exception du Nord-du-Québec, où il ne se trouve aucun cégep).

La situation dans les autres provinces canadiennes : transférabilité des crédits postsecondaires et programmes de grades appliqués

Alors qu'au Québec, on poursuit la recherche de nouveaux arrimages entre l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire, d'autres provinces ont développé une tout autre approche pour favoriser les parcours de formation en enseignement supérieur.

Transférabilité des crédits postsecondaires

Les autres provinces canadiennes ont mis en place divers mécanismes pour permettre la transférabilité des crédits entre établissements postsecondaires. Dans plusieurs cas et selon différentes modalités, un organisme centralisé regroupe l'information en provenance de chacun des établissements, collèges et universités, et rend cette information disponible au grand public. L'annexe VIII présente un bref résumé de ces mécanismes et organisations qui facilitent le transfert de crédits d'un établissement à l'autre.

Dans les autres provinces, les étudiants admis à l'université peuvent provenir directement du secondaire ou encore d'un collège, dont les programmes d'études prennent plusieurs formes et sont de durée variable. Les profils des étudiants accédant à l'université et les possibilités de parcours sont donc multiples. Au Québec, la situation est différente. La base d'admission des étudiants dans un continuum de formation est celle du DEC. Le transfert de crédits relève de la compétence des établissements. Pour la reconnaissance des acquis, les universités procèdent par une reconnaissance formelle (les passerelles DEC-BAC au sens large) ou au cas par cas.

Afin de faciliter la reconnaissance et le transfert de crédits d'un établissement à l'autre, le Québec devrait s'inspirer des autres provinces, en priorité en ce qui concerne la disponibilité de l'information pour les étudiants qui transfèrent d'établissement ou de programme au cours de leurs études supérieures, et ce, à l'intérieur d'un même ordre d'enseignement ou non. Actuellement, les étudiants québécois doivent effectuer des recherches et des démarches auprès de chaque établissement, ce qui peut s'avérer un exercice complexe et fastidieux. Il y

aurait certainement lieu d'améliorer la situation à l'égard de la disponibilité de l'information sur le transfert de crédits entre établissements.

Les grades universitaires offerts par les collèges⁶³

Certaines provinces ont aussi développé des formules selon lesquelles des collèges offrent des programmes de grades ou donnant accès à des grades universitaires. Par ailleurs, certains collèges offrent aussi des programmes de grades appliqués. Les grades d'études appliquées sont des grades équivalents au baccalauréat, sont offerts par des établissements postsecondaires et exigent généralement quatre années d'études à temps plein. Les grades d'études appliquées visent principalement les domaines de la technologie, mettent l'accent sur les applications techniques et nécessitent souvent un stage ou une expérience de travail pratique. C'est un programme plus « avancé » que le DEC technique (un an de plus) mais moins développé sur le plan des connaissances théoriques qu'un programme de baccalauréat.

Les provinces ont mis en place des mécanismes pour encadrer les établissements collégiaux qui donnent de tels programmes. Ces programmes n'impliquent pas nécessairement de collaboration collège-université. Les uns et les autres, de manière indépendante, peuvent proposer d'offrir de tels programmes. Dans ces provinces, des organismes d'accréditation indépendants recommandent aux autorités ministérielles d'approuver les programmes d'études postsecondaires avant qu'ils ne puissent être dispensés. À la suite de ces recommandations, le ministre a alors le choix d'approuver ou non les nouveaux programmes; il arrive que des programmes dont la recommandation est négative soient approuvés et inversement.

Voici un bref aperçu de la situation dans quelques provinces :

- Dans au moins trois provinces, soit la Colombie-Britannique, l'Alberta et l'Ontario, des collèges offrent des programmes menant à des grades universitaires;
- Il y a des grades d'études appliquées en Colombie-Britannique, en Saskatchewan, au Manitoba, en Alberta et en Ontario, et possiblement dans d'autres provinces⁶⁴;
- Le grade appliqué peut être donné et décerné par des collèges comme par des universités. En Colombie-Britannique et en Alberta tout comme en Ontario, l'établissement qui souhaite offrir un tel programme doit en faire la demande auprès de l'organisme provincial responsable de faire des recommandations au ministre de l'Enseignement supérieur sur les demandes d'autorisation de programmes.

Constats et réflexions

Comme nous l'avons constaté, les distances ne constituent pas des contraintes pour assurer la fluidité des parcours et l'arrimage entre les collèges et les universités; le nombre de points de services tant en enseignement collégial qu'en enseignement universitaire l'illustre bien. Le nombre croissant de passerelles entre le DEC technique et le baccalauréat peut toutefois représenter un défi pour l'étudiant qui s'intéresse à de tels parcours. Nous avons repéré plusieurs initiatives institutionnelles pour faire connaître les opportunités de poursuite des études après le DEC technique. Plusieurs collèges et universités ont développé une section de leur site Web pour favoriser la recherche d'information sur les passerelles. Dans un environnement d'arrimage aussi large et fragmenté, l'information pour les étudiants qui souhaitent avoir plus de renseignements sur les opportunités de continuité des études entre le DEC technique et les études de premier cycle universitaire devrait pouvoir être facilement repérable à l'échelle de la province.

63. MESRS, Direction de la planification, avril 2014.

64. Le temps qui nous était imparti n'a pas permis d'effectuer une recherche plus approfondie sur cette question.

Depuis les vingt dernières années, le modèle de formation en enseignement supérieur a connu une évolution très importante par l'élaboration et la mise en œuvre des nombreuses passerelles et des programmes intégrés DEC-BAC dans plusieurs secteurs de la formation collégiale technique. L'initiative d'élaborer un DEC-BAC intégré pour la formation des infirmières aura certainement été le fer de lance des innovations qui ont suivi dans le modèle québécois d'enseignement supérieur. Si on se réfère à la variété des formules qui ont été élaborées par les collèges et les universités, on doit reconnaître que le système d'enseignement supérieur, par ses nombreuses initiatives, a démontré une grande capacité d'adaptation à l'évolution des besoins de la population et des organisations. Ces nouvelles formes d'arrimage ont permis à plusieurs étudiants de poursuivre des études universitaires sans devoir emprunter le passage obligé de la formation collégiale préuniversitaire. Cet exemple d'adaptation du système d'éducation aux réalités contemporaines des étudiants, dont les parcours sont de moins en moins linéaires et typiques, témoigne de la vitalité des établissements et de l'ouverture de ses acteurs.

Par ailleurs, le modèle québécois d'enseignement supérieur fêtera bientôt ses 50 ans. Il rencontre aujourd'hui de nouveaux défis, du fait que la configuration générale du système n'a pas réellement changé sur le plan structurel alors que la société, dans son sens le plus large, n'a pas cessé d'évoluer. À titre d'exemple, certaines professions, pour lesquelles la formation relève de l'ordre d'enseignement collégial, ont connu une évolution importante quant aux compétences requises sur les plans scientifique et technique. Le *contenant* de la formation, le programme, n'a quant à lui pas changé; il comprend toujours un maximum de 91 ⅔ unités. Comme nous l'avons illustré, les acteurs de l'enseignement supérieur ont, malgré cette contrainte, réussi à innover pour trouver une réponse qui soit adaptée à la fois aux besoins de formation de la main-d'œuvre et aux caractéristiques fondamentales du système québécois d'enseignement supérieur comportant deux ordres d'enseignement complémentaires. Les solutions mises en œuvre pour assurer la formation des infirmières et infirmiers illustrent comment le système peut évoluer tout en maintenant la complémentarité des composantes du système. D'autres modèles sont en voie d'exploration ou même d'implantation, comme nous l'avons illustré précédemment dans quelques exemples. Dans le système actuel d'enseignement supérieur québécois, ces modèles ne sont toutefois possibles qu'à certaines conditions, la principale étant que chaque diplôme prévu dans le modèle d'arrimage ouvre à l'exercice d'une profession ou d'une fonction de travail dans les entreprises ou dans les organisations. En effet, le DEC technique n'est pas un programme préuniversitaire. Sa finalité est de donner un réel accès au marché de l'emploi.

Il y a cependant des situations où le système semble avoir atteint sa limite. Celle de la formation en inhalothérapie est souvent citée comme un cas d'espèce; nous le prenons en exemple. Le programme d'études a été révisé pour la dernière fois en 1997, donc il y a 17 ans. L'environnement de cette profession a connu une évolution scientifique et technique très importante. Par ailleurs, de nouvelles responsabilités ont été dévolues aux techniciens qui doivent œuvrer dans des environnements très diversifiés, dont certains comportent un niveau de complexité très élevé. Par exemple, l'évolution des pratiques médicales a fait en sorte qu'ils doivent désormais composer avec des prescriptions médicales exprimées en termes de résultats et non en termes de traitements, leur laissant le choix des méthodes les plus appropriées. Comme le Collège des médecins, l'Ordre professionnel des inhalothérapeutes du Québec est d'avis qu'une partie de la formation doit être acquise à l'enseignement universitaire, le programme de DEC ayant atteint ses limites pour préparer les étudiants à exercer sur le marché du travail.

Face à cette situation, on peut imaginer quatre hypothèses de solution.

La première consisterait à transférer l'ensemble de la formation à l'université. Dans ce cas, c'est un ensemble très vaste de ressources humaines et matérielles qu'il faudrait déplacer vers les

établissements universitaires, sans compter que de nombreux obstacles se présenteront en matière de conditions de travail, considérant la nature des tâches des professeurs des universités qui sont significativement différentes de celles des enseignants des collèges. Par ailleurs, le programme est offert dans huit collèges dispersés sur le territoire pour répondre à la demande du marché de l'emploi. Dans combien d'universités faudrait-il le transférer et à quel coût? De plus, combien de programmes techniques du domaine de la santé, dans lequel on observe un accroissement de la complexité des responsabilités, faudrait-il déménager dans les universités? Voilà un chantier de brassage de structures qui s'avérerait très coûteux et qui occulterait le rôle et l'expertise des collèges dans plusieurs professions du domaine de la santé.

La deuxième hypothèse consisterait à ajouter une quatrième année au programme actuel de trois ans du DEC technique et à faire lever la limite de 91 ⅔ unités. Cette solution a été explorée à plus d'une reprise et elle se bute à des considérations de nature budgétaire. En effet, un changement structurel introduit par une modification du Règlement sur le régime des études collégiales pourrait paver la voie à l'allongement d'un grand nombre de programmes conduisant au DEC technique, ce à quoi le Conseil du trésor s'opposerait sans doute dans le cadre des consultations préalables à l'adoption d'une telle modification au règlement.

En guise de troisième hypothèse, pourrait-on reproduire le modèle qui a été mis en œuvre pour la formation des infirmières et infirmiers au Québec, c'est-à-dire un DEC-BAC intégré dont le DEC technique ouvre à l'exercice de la profession? En fait, dans ce cas précis, la réponse appartient au ministère de la Santé et des Services sociaux ainsi qu'à son réseau d'établissements. Or, les renseignements que nous avons pu obtenir de l'Ordre professionnel des inhalothérapeutes du Québec nous indiquent que les milieux de travail dans l'actuel système de la santé exigent que les finissants du DEC puissent œuvrer dans tous les milieux de pratique, et donc qu'ils possèdent toutes les compétences et soient polyvalents. Toujours selon cette même source et en vertu d'études effectuées par l'ordre professionnel, cela serait particulièrement vrai pendant les cinq premières années de pratique des techniciens nouvellement diplômés. Il semble que ces nouveaux arrivants sur le marché du travail soient utilisés par les établissements de santé principalement pour combler des absences plus ou moins temporaires et des surcroûts de travail dans plusieurs départements et champs d'exercice, selon les besoins du moment. Ainsi, un programme d'études techniques qui ne comporterait pas toutes les compétences requises et dont certaines seraient enseignées à l'université dans le cadre d'un arrimage DEC-BAC ferait en sorte que le diplômé de la formation technique ne trouve aucun débouché dans le système de santé. Cette situation est incompatible avec la finalité des programmes conduisant au DEC technique.

Enfin, une quatrième hypothèse serait d'élaborer un diplôme de spécialisation d'études techniques (DSET) consécutif au DEC technique. Comme nous venons de l'indiquer, les établissements de santé exigent des finissants de pouvoir agir dans toutes les situations de travail. Il ne s'agit donc plus ici d'une spécialisation, mais bien des compétences requises par les employeurs au seuil d'entrée dans la profession. Ainsi, le problème évoqué dans l'hypothèse précédente, à savoir que le DEC technique ne permettrait pas d'accéder au marché du travail, demeure. De plus, comme nous l'avons indiqué dans une autre partie de ce rapport, le DSET est un échec comme solution permettant d'adapter le système aux nouveaux besoins de formation. La preuve en est que, malgré la modification apportée au RREC créant ce nouveau diplôme en 2008, aucun programme⁶⁵ n'a depuis été approuvé par le ministre. Une possible confusion entre ce nouveau diplôme et l'attestation d'études collégiales (AEC) semble à l'origine de cette paralysie.

65. Depuis septembre 2012, cinq demandes ont été acheminées par les collèges. Après analyse par le Ministère, aucune d'elles ne s'est traduite par le développement d'un programme d'études et par une autorisation ministérielle.

Nous nous retrouvons donc dans un cul-de-sac!

Comme nous l'avons rapporté ci-haut, d'autres provinces ont développé de nouvelles formes de sanction appelées grades d'études appliquées (*applied degrees*). Comme nous l'avons indiqué, on les retrouve généralement dans des domaines liés à la technologie. Ils proposent un cursus de quatre années axé sur les applications techniques complété par un stage pratique. En référence à notre système québécois, on les situerait entre le DEC technique et le baccalauréat. Dans certaines professions du domaine de la santé, plusieurs intervenants évoquent les difficultés relatives au niveau d'exigences qui dépasse le cadre actuel de formation collégiale tout en ne rejoignant pas celles du baccalauréat, comme le démontre bien l'exemple de l'inhalothérapie. Le développement de cette nouvelle filière de formation constitue, à notre avis, la réponse aux besoins de formation dont l'expertise se situe dans les collèges, mais qui pourrait être complétée par les universités.

Considérant les caractéristiques particulières du modèle québécois d'enseignement supérieur, nos dirigeants d'établissement collégiaux et universitaires auraient-ils l'audace d'affronter leur *establishment* respectif en proposant un nouveau cursus scolaire partagé par un collège et une université et donnant droit à un grade appliqué en codiplomation au terme de quatre ou cinq années d'études? Cette nouvelle filière, totalement différente de celles existantes, répondrait aux besoins particuliers de certaines professions, dans le respect de l'expertise de chacun des ordres d'enseignement et sans remaniements coûteux d'infrastructures. On rejoindrait aussi la tendance observée dans plusieurs autres provinces canadiennes tout en adaptant le modèle à la configuration de notre système d'enseignement supérieur.

Le contexte actuel pourrait être propice à l'émergence de nouvelles solutions. Le Ministère a annoncé son intention de relancer les activités du Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES), dont le mandat est de faciliter l'arrimage entre l'ordre d'enseignement collégial et l'ordre d'enseignement universitaire. L'exploration de nouvelles voies d'arrimage et de nouvelles sanctions d'études conjointes par les collèges et les universités pourrait faire partie d'un mandat spécifique confié à cette instance de concertation. On pourrait lui demander de répertorier les expériences des autres provinces canadiennes et de suggérer des adaptations qui tiennent compte du modèle québécois.

Le nouveau programme d'arrimage entre les collèges et les universités (PAUC) pourrait-il rendre admissibles des projets qui permettent l'éclosion d'avenues inédites en matière d'arrimage entre les études collégiales et les études universitaires?

Enfin, dans son rapport du chantier sur le Conseil national des universités⁶⁶, l'auteur propose plusieurs recommandations dont la mise en œuvre viendrait encadrer une telle initiative. Le futur conseil pourrait faire des recommandations au ministre sur la coordination et la collaboration entre les ordres d'enseignement, sur des stratégies à développer pour assurer la réponse aux besoins de la société, ainsi que sur l'affiliation des universités avec d'autres établissements pouvant éventuellement participer à la formation universitaire. Nous reproduisons, à l'annexe IX, les extraits qui nous apparaissent pertinents. Par ailleurs, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a mis en place, depuis 1993, toutes les dispositions qui permettent d'attester la qualité de la formation dispensée par un collège. Ce rôle pourrait éventuellement être assumé dans le cadre d'une nouvelle forme de collaboration entre les collèges et les

66. CLAUDE CORBO, *Rapport du chantier sur un Conseil national des universités – Pour mieux servir la cause universitaire au Québec : le Conseil national des universités*, rapport au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, juin 2013, p. 15-18, [En ligne]. http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/chantiers/RapportChantier_CNU_RapportCorbo.pdf (Consulté le 9 juin 2014).

universités. Ultiment, le rôle de la Commission pourrait s'exercer au sein d'une instance regroupant les deux ordres d'enseignement.

Nous croyons que le système québécois d'enseignement supérieur n'a pas terminé son évolution. Comme nous l'avons mentionné, d'autres provinces, confrontées aux mêmes défis, ont mis en place de nouvelles façons de faire. Pour répondre aux besoins d'une société évoluant en accéléré et ainsi répondre adéquatement à la mission qui leur est confiée, les systèmes d'éducation doivent considérer la diversité et la complexité comme des vecteurs incontournables de leur évolution. Les acteurs du système québécois d'enseignement supérieur peuvent certainement joindre leurs talents et leur capacité d'innover pour franchir les barrières du statu quo, placer les besoins de la société au cœur des enjeux et proposer des nouvelles façons d'exercer leur mission dans une réelle perspective de collaboration. Le maintien d'un ministère dont la vocation exclusive est d'assurer la gestion et le développement de l'enseignement supérieur au Québec est certainement une décision qui est de nature à favoriser la cohérence de l'évolution du système. Une prochaine étape serait naturellement de disposer d'une instance consultative qui soit pareillement constituée.

Recommandations

Nous recommandons au ministre :

- D'explorer, à court terme, la possibilité de créer un nouveau diplôme conférant un grade d'études appliquées, décerné en codiplomation par un collège et une université et cohérent avec la structure actuelle du système québécois d'enseignement supérieur;
- De relancer les travaux du CLES en lui confiant les mandats suivants :
 - Proposer au ministre les paramètres relatifs au développement et à la mise en place du nouveau diplôme conduisant au grade d'études appliquées;
 - Proposer des mesures visant à coordonner les initiatives des établissements afin de faire connaître les différents parcours de formation entre le DEC technique et les études universitaires de premier cycle;
- D'introduire dans le prochain Programme d'arrimage universités-collèges (PAUC) l'opportunité de développer de nouveaux modèles d'arrimage des programmes d'études entre les collèges et les universités;
- De demander un avis au futur Conseil national des universités sur les nouvelles possibilités d'arrimage entre les collèges et les universités par la mise en œuvre d'un éventuel grade d'études appliquées;
- D'évaluer l'opportunité de faire évoluer le Conseil national des universités vers un Conseil national de l'enseignement supérieur incluant, éventuellement, le mandat de l'actuelle Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

ARRIMAGES ET COLLABORATIONS AVEC LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Au cours des consultations que nous avons menées lors de nos travaux, de nombreux intervenants du marché du travail, mais également du milieu de l'éducation, ont souligné l'importance d'accentuer les interactions entre les entreprises et les collèves en formation technique.

Des mécanismes existent déjà pour permettre aux étudiants des programmes techniques d'entrer en contact avec des entreprises œuvrant dans leur domaine de formation, comme c'est le cas des stages en milieu de travail qui font partie intégrante de plusieurs programmes. Une autre formule utilisée par les établissements collégiaux pour favoriser le rapprochement des étudiants avec le monde du travail est le Programme d'alternance travail-études (ATE).

Le Programme d'alternance travail-études

Il faut d'abord noter que, dans sa facture actuelle, le programme d'ATE en vigueur dans le réseau collégial est, à proprement parler, un programme d'alternance études-travail plutôt que travail-études, puisque la maîtrise d'œuvre du programme appartient aux collèves, que l'alternance ne vise pas l'acquisition de compétences mais leur mise en œuvre et qu'aucune unité n'est attribuée aux stages effectués par les étudiants⁶⁷.

Les objectifs du programme québécois d'ATE en formation technique sont d'assurer l'adéquation de la formation technique⁶⁸ aux besoins en constante évolution du marché du travail, de soutenir la persévérance et la réussite éducative ainsi que l'insertion en milieu de travail.

Rappelons que le premier programme de soutien à l'alternance en formation professionnelle et technique a été instauré par le gouvernement fédéral dans les années 1980. Après un transfert de cette responsabilité aux provinces en 1994, le programme de soutien financier administré par le Ministère a été mis en place en 1998-1999⁶⁹.

L'évolution de la situation en ATE dans le réseau collégial de 2003-2004 à 2012-2013⁷⁰

Dans le réseau collégial public, au cours des dix dernières années, presque tous les cégeps ont offert au moins un de leurs programmes techniques en ATE (autour de 44 collèves par année). Durant la même période, le nombre de programmes différents offerts en alternance a varié de 73 à 89, la moyenne étant de 83. De même, le nombre de projets, c'est-à-dire de programmes offerts par un collège en ATE, a quant à lui fluctué, allant de 211 à 282, la période de 2005 à 2007 étant celle où l'on a dénombré le plus grand nombre de projets. Le nombre de programmes en cours d'adaptation à cette formule a varié de 1 à 44, le plus petit nombre en 2007-2008 et le plus grand en 2003-2004.

En ce qui concerne le nombre d'étudiants inscrits en ATE⁷¹, leur nombre s'est étalé de 3 176 à 3 668 par année, à deux exceptions près : en 2007-2008, 4 016 étudiants ont été inscrits alors qu'en 2012-2013, leur nombre était de 2 580. Il s'agit là d'un écart important, et la diminution observée semble s'inscrire dans une tendance.

67. MELS, *Modèles organisationnels d'alternance travail-études en formation professionnelle et technique dans quelques provinces canadiennes et quelques pays – Document synthèse*, octobre 2007, p. 5.

68. La formule d'ATE en formation professionnelle permet l'acquisition de compétences en milieu de travail.

69. COMITÉ NATIONAL DE L'ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES, *Compte rendu de la rencontre du 20 octobre 2011*.

70. MESRS, Direction des programmes de formation technique, 7 avril 2014.

71. Étudiants qui suivent une formation dans un programme offert en ATE et qui sont inscrits en ATE dans le système de déclaration des clientèles.

Le tableau qui suit illustre l'évolution de la situation selon les paramètres que nous venons d'examiner.

Figure 8 Évolution de l'ATE dans les cégeps de 2003 à 2013

Année scolaire	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Établissements ⁷²	44	45	45	45	45	43	44	44	43	45
Projets ATE en cours ⁷³	211	249	278	282	265	261	273	262	249	236
Programmes différents ⁷⁴	76	82	84	86	89	85	86	87	81	73
Étudiants inscrits ⁷⁵	3 526	3 576	3 507	3 668	4 016	3 604	3 245	3 266	3 176	2 580
Programmes en cours d'adaptation ⁷⁶	44	29	13	14	1	24	13	10	4	7

Les subventions versées annuellement par le Ministère aux cégeps sont présentées dans le tableau qui suit, les sommes les plus importantes ayant été versées en 2003-2004 (3 801 275 \$) et les plus basses en 2012-2013 (2 752 850 \$). On constate une baisse significative des subventions de 2008-2009 à 2012-2013, année où la somme versée est la plus faible durant la période étudiée, ce qui reflète la baisse d'étudiants inscrits.

Figure 9 Sommes allouées en ATE aux cégeps de 2003 à 2013

2003-2004	3 801 275 \$	2008-2009	3 425 150 \$
2004-2005	3 369 550 \$	2009-2010	3 147 500 \$
2005-2006	2 830 000 \$	2010-2011	3 010 750 \$
2006-2007	3 220 000 \$	2011-2012	3 012 500 \$
2007-2008	3 102 450 \$	2012-2013	2 752 850 \$

Dans le réseau collégial privé subventionné, comme le démontre le tableau suivant, pour la période de 2003-2004 à 2009-2010, environ le tiers des collèges (7 ou 8) offrait au moins un programme technique en ATE. Depuis 2009-2010, ce nombre a diminué à cinq. Le nombre de projets en cours a lui aussi diminué de manière significative, de 25 en 2004-2005 à 11 en 2010-2011, pour effectuer ensuite une légère remontée. On constate aussi que le nombre de nouveaux projets en développement annuellement est minime. Mais la baisse la plus importante dans les collèges privés subventionnés se rapporte au nombre d'étudiants inscrits en ATE. En effet, leur nombre est en constante diminution, passant de 509 en 2003-2004 à 200 en 2012-2013.

72. Établissements en regard desquels, dans les fichiers de la Direction des programmes de formation technique du Ministère, on observe au moins un programme en application (ayant au moins une inscription) pour l'année concernée.

73. Programmes d'études offerts en ATE par un établissement et pour lesquels il y a au moins une inscription pour l'année concernée.

74. Programmes d'études offerts en ATE au moins une fois dans les réseaux au cours de l'année concernée.

75. Étudiants qui suivent une formation dans un programme d'études offert en ATE et qui sont inscrits en ATE dans les systèmes de déclaration des clientèles.

76. Un montant de 10 000 \$, non récurrent, peut être accordé à la suite d'une demande d'adaptation en ATE d'un programme de DEC, ou d'un programme d'AEC d'au moins 40 unités subventionné par le Ministère.

Figure 10 **Évolution de l'ATE dans les collèges privés subventionnés de 2003 à 2013**

Année scolaire	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Établissements ⁷⁷	7	8	8	8	8	8	7	5	5	5
Projets ATE en cours ⁷⁸	23	25	19	16	17	14	13	11	13	15
Programmes différents ⁷⁹	19	23	18	15	15	13	12	9	12	12
Étudiants inscrits ⁸⁰	509	384	306	261	265	301	294	249	234	200
Programmes en cours d'adaptation ⁸¹	17	9	4	1	0	1	4	0	2	2

Les sommes allouées par le Ministère en subvention au réseau collégial privé subventionné illustrent clairement la diminution de l'utilisation de la formule d'alternance dans les collèges privés subventionnés durant la période étudiée.

Figure 11 **Sommes allouées en ATE aux collèges privés subventionnés de 2003 à 2013**

2003-2004	581 400 \$	2008-2009	418 675 \$
2004-2005	534 950 \$	2009-2010	399 650 \$
2005-2006	356 425 \$	2010-2011	300 000 \$
2006-2007	381 725 \$	2011-2012	315 450 \$
2007-2008	378 450 \$	2012-2013	233 325 \$

L'encadrement ministériel de l'ATE

Le programme ministériel d'ATE est encadré par un guide administratif⁸² ainsi que par les annexes budgétaires S016 pour le réseau public et 033⁸³ pour les collèges privés subventionnés. Une allocation non récurrente pour l'adaptation d'un programme conduisant au DEC ou à l'AEC, une allocation annuelle de base et une allocation pour les finissants sont accordées aux établissements collégiaux qui respectent les conditions minimales du programme.

77. Établissements en regard desquels, dans les fichiers de la Direction des programmes de formation technique du Ministère, on observe au moins un programme en application (ayant au moins une inscription) pour l'année concernée.

78. Programmes d'études offerts en ATE par un établissement et pour lesquels il y a au moins une inscription pour l'année concernée.

79. Programmes d'études offerts en ATE au moins une fois dans les réseaux au cours de l'année concernée.

80. Étudiants qui suivent une formation dans un programme d'études offert en ATE et qui sont inscrits en ATE dans les systèmes de déclaration des clientèles.

81. Un montant de 10 000 \$, non récurrent, peut être accordé à la suite d'une demande d'adaptation en ATE d'un programme de DEC, ou d'un programme d'AEC d'au moins 40 unités subventionné par le Ministère.

82. Lorsque la formation technique était sous la responsabilité du MELS, le guide administratif visait à la fois la formation professionnelle et la formation technique. Une nouvelle version du guide administratif pour la formation technique est en préparation au MESRS.

83. MESRS, *Régime budgétaire et financier des cégeps, annexe budgétaire S016 (Alternance travail-études (ATE)), année scolaire 2013-2014*, [En ligne]. <http://www.mesrs.gouv.qc.ca/personnel-de-college/regles-budgétaires-et-reddition-de-comptes/regime-budgétaire-des-cegeps/les-documents-et-les-annexes/> (Consulté le 9 juin 2014).

MESRS, *Régime budgétaire et financier des établissements privés d'ordre collégial, annexe budgétaire 033 (Alternance travail-études (ATE)), année scolaire 2013-2014*, [En ligne]. <http://www.mesrs.gouv.qc.ca/personnel-de-college/regles-budgétaires-et-reddition-de-comptes/regime-budgétaire-des-etablissements-privés/les-documents-et-les-annexes-du-regime-budgétaire-et-financier-des-etablissements-privés-d'ordre-collegial/> (Consulté le 9 juin 2014).

Le Comité exécutif de l'ATE, dont la coordination est assurée par le Ministère, a été mis en place en 2011. Il regroupe cinq représentants des cégeps et des collèges privés, désignés par la Fédération des cégeps et par l'Association des collèges privés du Québec. Il a pris la relève du Comité national de l'ATE en formation professionnelle et technique, qui était quant à lui constitué des responsables de l'ATE dans les collèges. Le Comité national de l'ATE a pour mandat de conseiller le Ministère en vue d'une révision des règles budgétaires en formation technique propres à la mesure de l'ATE.

Certains paramètres du programme ministériel ont été modifiés au cours des années, particulièrement en ce qui concerne la séquence des stages à l'intérieur de la formation, la durée minimale des stages ainsi que leur nombre, l'obligation d'un retour en classe après le dernier stage ainsi que les règles de financement.

La situation dans d'autres provinces

Dans les autres provinces canadiennes, c'est la formule des stages coopératifs qui est en vigueur. Selon l'Association canadienne de l'enseignement coopératif (CAFCE-ACDEC), qui regroupe des établissements collégiaux et universitaires, dont une trentaine de collèges québécois, un programme d'enseignement coopératif :

[...] désigne un programme qui alterne périodes d'études et périodes de travail dans un domaine approprié des affaires, de l'industrie, des gouvernements, des services sociaux ou de toute autre profession en fonction de certains critères :

- l'établissement d'enseignement coopératif élabore ou approuve chaque situation de travail en tant que situation d'apprentissage valable;
- l'étudiant coopératif effectue un travail utile et n'est pas confiné à un simple rôle d'observateur;
- l'étudiant coopératif est rémunéré pour le travail qu'il accomplit;
- l'établissement d'enseignement coopératif assure le suivi des progrès de l'étudiant coopératif;
- l'employeur coopératif supervise le travail de l'étudiant et évalue son rendement;
- le temps consacré en stages de travail représente au moins trente pour cent du temps consacré aux études⁸⁴.

Chaque établissement fixe les règles applicables aux programmes offerts en mode coopératif. Il semble que cette formule soit moins contraignante que celle de l'ATE en vigueur dans le réseau collégial, notamment parce qu'elle permettrait d'offrir des stages de plus longue durée tout au long de l'année.

Il n'a pas été possible d'obtenir des données récentes sur le nombre de programmes coopératifs disponibles dans les collèges des autres provinces ni sur leur fréquentation. En 2007, on évaluait qu'environ 10 % des élèves inscrits au premier cycle des collèges participaient à un programme d'éducation coopérative en Colombie-Britannique⁸⁵.

84. ASSOCIATION CANADIENNE DE L'ENSEIGNEMENT COOPÉRATIF, [En ligne]. http://www.cafce.ca/index_fr.html (Consulté le 9 juin 2014).

85. MELS, *Modèles organisationnels d'alternance travail-études en formation professionnelle et technique dans quelques provinces canadiennes et quelques pays – Recherche documentaire*, op. cit., p. 20.

Les CCTT comme lieux de formation

Les centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT) peuvent aussi offrir aux étudiants des occasions d'apprentissage dans un contexte similaire à celui du marché du travail.

Encadré 8 Les CCTT, partenaires d'une formation collégiale innovante!

Nous résumons ici la proposition que le Réseau Trans-tech, qui regroupe les CCTT, nous a transmise au cours de la période de consultation.

Les CCTT maintiennent des liens privilégiés avec les entreprises et les organismes auxquels ils offrent des services de recherche appliquée, d'aide technique, de formation et d'information. Ils possèdent des ressources scientifiques et matérielles, notamment des experts ancrés dans le concret et des équipements de haut niveau à la fine pointe de la technologie, qui pourraient être utilisées pour offrir une valeur ajoutée à la formation collégiale générale et technique.

Pour ce faire, plusieurs avenues s'offrent aux collèges et aux CCTT, des avenues dont les retombées seraient positives pour les trois parties impliquées, soit le collège, le CCTT et les étudiants.

Voici quelques exemples de collaborations possibles :

- accueil de stagiaires du collégial dans les CCTT;
- accompagnement par un CCTT (ou participation à certaines étapes ciblées seulement) pour la réalisation d'un projet de recherche dans le cadre de l'épreuve synthèse de programme;
- participation de chercheurs de CCTT à des cours pour présenter un processus d'innovation concret dans une entreprise, un projet réalisé, une technique développée ou le fonctionnement et les avancées permises par l'utilisation d'un équipement de pointe;
- Fab Lab : des équipements de pointe (et le personnel technique nécessaire à leur bon fonctionnement) mis à la disposition des étudiants pour la réalisation de projets, notamment de projets de recherche menés dans le cadre de l'épreuve synthèse de programme;
- Formation initiale de trois heures portant sur l'innovation et la recherche offerte à tous les étudiants qui participent aux activités d'un CCTT;
- Pour les étudiants qui auraient participé à un projet de recherche de façon significative durant leur formation, on pourrait penser à une rémunération ou à une mention spéciale au relevé de notes, du genre « contribution significative à un projet de recherche ».

Toujours selon le Réseau Trans-tech, plusieurs autres avenues pourraient être explorées, telles qu'un fonds dédié pour des bourses aux étudiants réalisant des projets de recherche dans les CCTT, un concours portant sur l'épreuve synthèse de programme dont le prix serait un stage rémunéré dans un CCTT, etc. Des moyens financiers devraient être alloués aux CCTT pour leur permettre de mener à bien ces activités.

Constats et réflexions

Plusieurs problèmes, que certains qualifient d'obstacles, relatifs à l'application du programme d'ATE, nous ont été rapportés : difficulté de trouver des possibilités de stages, lesquels sont en concurrence avec les emplois d'été, les stages crédités à l'intérieur des programmes et les stages coopératifs universitaires; durée des stages jugée trop courte; modèle difficilement compatible avec des parcours non standards d'étudiants dans un programme; arrimage difficile avec le crédit d'impôt⁸⁶ alloué aux employeurs pour l'accueil de stagiaires et imposition de ce crédit depuis l'automne 2012; arrimage ardu avec le programme d'aide financière aux études (en lien avec le statut des étudiants et la diminution de l'aide reçue lorsqu'ils sont en stage); manque de visibilité du programme auprès des étudiants potentiels; frais exigés par les établissements aux étudiants qui s'inscrivent en ATE; reddition de comptes à produire au Ministère.

Nous avons aussi constaté que les modèles organisationnels dans les collèges pour la mise en œuvre de l'ATE varient beaucoup d'un établissement à l'autre, surtout en fonction de la taille de l'établissement. Souvent, une seule personne s'occupe du dossier, et parfois en complément à d'autres tâches. Les mouvements de personnel sont fréquents et il y a une perte de l'expertise lorsqu'il y a changement du titulaire du dossier de l'ATE; cette situation affecte particulièrement les collèges de petite taille, notamment en région.

De surcroît, on nous a aussi signalé que le soutien accordé par le Ministère aux collèges dans la mise en œuvre du programme aurait été réduit aux seules modalités financières durant les dernières années, alors que l'appui était plus global auparavant, comme par la mise à la disposition des collèges d'outils de promotion et par la tenue de rencontres entre responsables locaux dans un but de partage et de perfectionnement.

De plus, on nous a indiqué que les employeurs québécois ne sont pas toujours conscients de l'importance du rôle qu'ils doivent jouer dans la formation de leur futur personnel, et plus globalement dans la qualification de la main-d'œuvre québécoise. Les entreprises s'attendent à ce que les établissements leur fournissent une main-d'œuvre qualifiée et prête à l'emploi. Ce souci de contribuer à la qualification de la main-d'œuvre, notamment par l'accueil et la qualité de l'encadrement des stagiaires, ne ferait pas partie de la culture des entreprises québécoises. Il y aurait donc beaucoup de sensibilisation à faire à cet égard.

Les avantages des programmes d'alternance pour les étudiants, pour les entreprises, pour les établissements d'enseignement et pour la société sont bien documentés et reconnus⁸⁷. Certains des objectifs visés par l'ATE sont en lien avec la raison d'être de nos travaux. C'est le cas de la pertinence de la formation technique en réponse aux besoins de l'économie québécoise, qui implique des liens étroits et continus avec le marché du travail. C'est aussi le cas de la persévérance et de la réussite des étudiants en formation technique, dont un des facteurs significatifs est la motivation qui peut être stimulée par des contacts avec les entreprises au cours de la formation. Il s'agit aussi de la diversité des dispositifs de formation permettant de répondre aux besoins d'un effectif présentant des profils multiples.

Il nous semble assez évident que l'ATE n'est pas exploitée à son plein potentiel dans le réseau collégial, d'autant plus que son utilisation paraît être en pente descendante, comme nous l'ont indiqué les données présentées précédemment. Il faut donc s'interroger sur les moyens à prendre pour améliorer l'utilisation du programme. Dans quelle mesure les changements apportés aux critères du programme ont-ils pu influencer le développement de projets et la

86. Sous la gestion de Revenu Québec.

87. MELS, *Modèles organisationnels d'alternance travail-études en formation professionnelle et technique dans quelques provinces canadiennes et quelques pays – Recherche documentaire*, op. cit., p. 6.

fréquentation des étudiants? Quels moyens prendre pour rendre plus visible et plus attrayante cette formule auprès des étudiants de la formation technique? Comment sensibiliser les employeurs à l'importance d'accueillir des stagiaires et de leur offrir un encadrement de qualité? Ne faudrait-il pas collaborer avec les associations patronales et les comités sectoriels de main-d'œuvre pour effectuer un tel exercice? Comment assurer une cohérence entre les différentes mesures gouvernementales qui ont des incidences sur l'ATE? Voilà des questions auxquelles réfléchir si l'on veut non seulement maintenir le programme ministériel d'ATE à flot, mais aussi assurer son expansion.

Recommandations

Considérant les impacts positifs, qui ne sont plus à démontrer, des programmes d'alternance travail-études sur les étudiants, sur les établissements collégiaux, sur les entreprises et, de façon plus générale, sur la qualification de la main-d'œuvre québécoise;

Considérant que l'utilisation du programme d'ATE paraît en perte de vitesse dans le réseau collégial;

Considérant la nécessité de maintenir une expertise en matière d'ATE dans les établissements collégiaux;

Nous recommandons au ministre :

- De suivre l'évolution de la situation de l'utilisation de l'ATE dans le réseau collégial et d'identifier, avec les responsables des collèges, les raisons qui ralentissent ou freinent son utilisation;
- D'apporter un soutien ministériel accru aux établissements collégiaux, notamment en structurant le réseautage des intervenants afin de préserver l'expertise dans le réseau et en mettant à la disposition des établissements des outils promotionnels de qualité;
- De susciter l'engagement des associations patronales envers la promotion du programme et à l'égard de la sensibilisation auprès des entreprises sur l'importance de leur implication à la formation de la main-d'œuvre par le moyen des stages.

4. L'optimisation de la formation continue

D'entrée de jeu, il faut rappeler que de nombreux rapports, analyses et projets de politique ont été produits au cours des vingt-cinq dernières années au sujet de l'éducation des adultes et de la formation continue. Il pourrait y avoir ici un chantier en soi. Il ne nous semble pas réaliste de tenter de résumer l'ensemble des travaux qui ont été effectués jusqu'à maintenant en cette matière ou de couvrir l'étendue des différentes questions qui s'y rapportent. Dans le cadre de notre mandat, il nous est demandé de faire des recommandations concernant l'optimisation de la formation continue. Optimiser signifie « donner le meilleur rendement possible ». Nous nous attarderons donc aux éléments qui nous semblent plus propices à des changements accessibles à court et à moyen termes plutôt qu'à l'éventail, trop large, des questions qui ont fait l'objet de travaux au fil des ans. De plus, seule la formation créditée sanctionnée par un collège dans le cadre de l'application du Règlement sur le régime des études collégiales sera traitée ici.

Débutons par deux citations qui cernent bien le contexte dans lequel doit s'opérer l'optimisation de la formation continue. La première est de l'OCDE et la seconde est tirée d'une étude dirigée par Paul Bélanger.

La crise économique mondiale, qui s'accompagne de taux de chômage élevés, en particulier chez les jeunes, rend encore plus impérieuse la nécessité d'œuvrer en faveur de l'amélioration des compétences, et de s'attaquer au problème du creusement des écarts de revenus, un phénomène principalement dû aux inégalités de salaires entre les travailleurs hautement qualifiés et leurs collègues peu qualifiés. Face à ces enjeux, la stratégie la plus prometteuse consiste à investir de manière efficace dans les compétences tout au long de la vie des individus; de la maternelle et pendant toute la durée de la vie professionnelle, en passant par la scolarité obligatoire⁸⁸.

[...] les cégeps ne deviendront un lieu significatif de formation continue que dans la mesure où ils pourront accueillir les adultes d'une manière spécifique et adaptée à leurs conditions éducatives et socioéconomiques particulières. Cela signifie des services d'accueil et de référence, de diagnostic, de reconnaissance et de validation des acquis et des compétences, d'information et de support pour la mobilisation du financement tels qu'on est en voie de les développer dans les centres d'éducation des adultes des commissions scolaires^{[89]90}.

Ces deux citations résument bien les défis de la formation continue pour les prochaines années, tant dans les milieux urbains que dans les régions du Québec. Comme s'y prête le contexte décrit au début du chapitre 2, on assistera à une importante progression de la demande en formation technique. La société québécoise doit pouvoir investir dans le développement des compétences tout au long de la vie et disposer d'un système capable de s'adapter à une population présentant des caractéristiques très hétérogènes. L'optimisation de la formation continue repose donc essentiellement sur des conditions qui favoriseront la souplesse, la flexibilité et l'adaptation des dispositifs de formation continue.

88. OCDE, *op. cit.*, p. 2.

89. En date d'aujourd'hui, des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) sont en opération dans la presque totalité des commissions scolaires. MELS, *Information et orientation scolaires et professionnelles (SARCA)*, [En ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/eleves/information-et-orientation-scolaires-et-professionnelles-sarca/> (Consulté le 9 juin 2014).

90. PAUL BÉLANGER, PAULINE CARIGNAN ET MAGALI ROBITAILLE, *La formation continue, un mandat incontournable des cégeps – Recherche-action sur le développement de la formation continue dans les cégeps*, CIRDEP, Université du Québec à Montréal, 2007, p. 53.

Après avoir relaté les propos des partenaires rencontrés, nous aborderons l'optimisation de la formation continue en deux temps, soit :

- la gestion de l'offre de formation;
- la réponse aux besoins, sous les angles de la reconnaissance des acquis et des compétences, des compétences en littératie, puis du soutien à la réussite.

4.1. Ce que les partenaires nous ont dit

Certains partenaires consultés ont insisté sur l'importance de mettre en place les moyens nécessaires pour que la formation continue au collégial s'inscrive explicitement dans l'enseignement supérieur. La formation continue devrait permettre la mise à niveau de la main-d'œuvre, favoriser le développement professionnel et les réorientations de carrière, et faciliter le raccrochage scolaire.

L'accessibilité à la formation continue est une préoccupation évoquée par plusieurs. De nombreuses suggestions ont été formulées pour favoriser l'accès à la formation collégiale au plus grand nombre. Mentionnons la possibilité pour les adultes de s'inscrire à des cours sans obligation que ceux-ci soient rattachés à des programmes d'études, ces cours pouvant toutefois être reconnus dans des formations de DEC ou d'AEC par la suite. Ces cours pourraient aussi contribuer au développement personnel et citoyen des adultes. Une souplesse devrait être accordée au réseau afin de faciliter les entrées et les sorties variables dans les programmes et instaurer un mécanisme permettant de reconnaître les compétences à mesure qu'elles sont acquises. On a aussi proposé que des programmes préuniversitaires adaptés aux adultes soient disponibles. D'autres suggèrent de permettre à la population adulte non diplômée d'avoir accès aux études collégiales, comme cela est possible dans les universités. Les collèges devraient aussi pouvoir offrir des programmes de formation qui viseraient à compléter la formation initiale des immigrants, ce qui favoriserait une meilleure intégration professionnelle.

Plusieurs ont souhaité un meilleur arrimage entre les AEC et les DEC, facilitant ainsi le passage de l'un à l'autre. L'augmentation de cours des AEC puisés dans le DEC est considérée comme un moyen d'y parvenir. D'autres ont suggéré d'explorer la possibilité d'harmoniser les programmes d'attestation d'études professionnelles (AEP) et d'AEC dans une optique d'efficacité et d'efficience. La nécessité que les établissements secondaires et collégiaux travaillent de façon concertée pour faire en sorte que les contenus des programmes des deux ordres ne se chevauchent pas a aussi été soulignée.

Plusieurs partenaires ont réclamé une plus grande flexibilité à l'égard des étudiants qui ne sont pas en mesure de poursuivre des études à temps plein à cause de leurs responsabilités professionnelles ou familiales, notamment par une offre et des conditions permettant de suivre des cours à temps partiel. L'accès des étudiants adultes aux programmes techniques de l'enseignement régulier serait découragé par des conditions d'admissions rigides favorisant le statut d'étudiant à temps plein. On a signalé que les standards imposés au système scolaire régulier des jeunes ne conviennent pas à la population étudiante adulte souhaitant poursuivre des études collégiales. Le mode de financement est aussi un obstacle pour les adultes qui désirent étudier à temps partiel, de même que pour ceux qui désirent retourner aux études, le nombre de places étant limité par la hauteur des enveloppes budgétaires malgré un consensus social sur la « formation continue tout au long de la vie ». D'ailleurs, la nécessité de décloisonner et de simplifier la gestion des enveloppes budgétaires en formation continue a été affirmée par des intervenants de plusieurs milieux. On propose donc que l'enseignement aux adultes soit financé selon les mêmes règles que celles qui prévalent à l'enseignement régulier, afin de permettre aux enseignants de la formation continue une intégration à la vie départementale et à l'ensemble des activités institutionnelles. Ce rapprochement devrait offrir

aux étudiants adultes les mêmes conditions d'apprentissage et le même encadrement que ce qui prévaut à l'enseignement régulier.

Des partenaires ont souhaité une plus grande concertation régionale en matière de formation continue pour offrir une plus grande variété de programmes et une meilleure utilisation des ressources, même si cela exige des efforts particuliers de la part des collèges. On a mentionné que les cégeps se sont dotés d'un protocole d'entente sur l'élaboration et la gestion des AEC, qui met l'accent sur la concertation et la collaboration entre établissements et qui se traduit notamment par la création de consortiums. On a souligné que ce protocole pourrait être renforcé afin de favoriser l'adoption plus systématique de programmes partagés dans l'ensemble des collèges concernés. Certains partenaires ont toutefois insisté pour que les collèges jouissent de la marge de manœuvre nécessaire pour répondre rapidement aux besoins des entreprises et des organisations.

Enfin, plusieurs sujets de nature plus opérationnelle concernant les AEC ont fait l'objet de commentaires au cours des consultations. Citons le nombre de programmes disponibles et la multiplication de programmes d'AEC similaires, la caractérisation des programmes, les mécanismes de codification ainsi que les arrimages avec le Système des objets d'études collégiales (SOBEC). Certains ont suggéré de procéder à une révision complète de l'offre des programmes d'AEC.

4.2. La gestion de l'offre de formation continue

L'OFFRE ACTUELLE DE PROGRAMMES EN FORMATION CONTINUE

Dans les systèmes ministériels, on répertorie 1 128 programmes actifs à l'hiver 2014 (développés mais pas nécessairement offerts) conduisant à l'obtention de l'attestation d'études collégiales⁹¹. À l'année scolaire 2012-2013, 662 programmes ont été offerts à des étudiants dans tout le réseau collégial⁹²; en supposant que le nombre de programmes d'AEC offerts en 2013-2014 était du même ordre de grandeur, cela signifierait qu'environ 60 % de l'offre d'ensemble développée par les collèges des réseaux public et privé est effectivement offerte à une année scolaire donnée. Tant dans le réseau public⁹³ que dans le réseau privé, ces programmes sont dispensés dans une multitude de sites répartis sur l'ensemble du territoire du Québec⁹⁴.

Les programmes d'AEC partagés

Un total de 1 128 programmes d'AEC étaient actifs à l'hiver 2014 et définis en objectifs et standards; ces programmes regroupent au total 9 363 objectifs distincts⁹⁵. Cet ensemble constitue un éventail très large de compétences dans lequel les collèges peuvent puiser, dans la mesure où ils acceptent de les rendre disponibles les uns aux autres. Rappelons à ce sujet que les programmes d'AEC sont des programmes d'établissement développés, à quelques exceptions près, à même les ressources d'un collège : les établissements en possèdent les droits d'auteur à moins que le Ministère ait financé leur développement. Toutefois, cela n'empêche pas les collaborations entre collèges en vue de partager l'offre de programmes en formation continue.

Selon les données ministérielles⁹⁶, un total de 138 programmes d'AEC sont partagés entre des établissements du réseau : les programmes considérés ici sont ceux pour lesquels, depuis 2010, on a recensé des inscriptions dans des organismes différents. On peut répartir en deux catégories ces programmes d'AEC partagés.

D'abord, il y a ceux dont la création est financée par le Ministère en vertu de l'annexe budgétaire S015⁹⁷ ; dans ce cas, le collège est chargé par le Ministère d'assurer le développement du programme, après quoi ce dernier peut être repris par tous les collèges du réseau. Ceux qui choisissent de le dispenser se regroupent alors en consortiums afin d'en assurer l'actualisation. On dénombre 22 programmes d'AEC de ce type actuellement offerts.

91. MESRS, Direction des affaires étudiantes et institutionnelles, Système des objets d'études collégiales (SOBEC), 13 mai 2014.

92. Sessions d'été 2012, d'automne 2012 et d'hiver 2013. MESRS, Direction des contrôles financiers et des systèmes, Système de gestion des données d'élèves au collégial (Socrate), 27 mai 2014.

93. Référence bibliographique de l'inventaire de l'offre du réseau public : FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Mon retour au cégep*, [En ligne]. <http://www.monretouraucegep.com> (Consulté le 9 juin 2014).

94. Nous avons répertorié 170 sites dans lesquels une formation collégiale peut être offerte sur le territoire québécois : GUY DEMERS, *op. cit.*, p. 8.

95. MESRS, Direction des affaires étudiantes et institutionnelles, Système des objets d'études collégiales (SOBEC), 28 mai 2014.

96. MESRS, Direction des contrôles financiers et des systèmes, Système de gestion des données d'élèves au collégial (Socrate), 20 mars 2014.

97. MESRS, *Régime budgétaire et financier des cégeps, annexe budgétaire S015 (Élaboration de programmes d'études menant à une AEC), année scolaire 2013-2014*, [En ligne]. <http://www.mesrs.gouv.qc.ca/personnel-de-college/regles-budgétaires-et-reddition-de-comptes/regime-budgétaire-des-cegeps/les-documents-et-les-annexes/> (Consulté le 9 juin 2014).

Les autres programmes d'AEC partagés ont, quant à eux, vu le financement de leur développement être assumé par un collège, ce qui est la pratique la plus répandue dans le réseau. Une fois le programme complété et disponible, l'établissement créateur est libre de prendre des ententes visant à le partager, avec ou sans compensation. L'actualisation du programme est également assurée dans ce cas par le regroupement des collèges qui l'offrent, mais dans un modèle souvent moins formel que celui d'un consortium. Cette formule connaît une certaine popularité : on compte dans le réseau collégial pas moins de 116 programmes d'AEC de ce type.

Figure 12 Les programmes d'AEC partagés dans le réseau collégial

Nombre d'établissements offrant le programme d'AEC	2	Entre 3 et 5	Entre 6 et 9	10 et plus	Total
Programme d'AEC dont le développement a été financé par le Ministère	6	9	3	4	22
Programme d'AEC dont le développement a été financé par un collège	81	23	7	5	116
Total	87	32	10	9	138

En incluant le collège créateur, on dénombre neuf programmes d'AEC qui sont partagés entre dix établissements et plus. Sur ce nombre, il y en a cinq dont le développement a été financé par un collège, et quatre qui ont bénéficié de l'appui financier du Ministère. Mais ceux qui sont de loin les plus populaires font partie de cette dernière catégorie : *Techniques d'éducation à l'enfance* (JEE.0K) est offert dans 38 collèges tandis qu'*Assurance de dommages* (LCA.6A) l'est dans 30 établissements. L'annexe X présente les programmes partagés par 10 collèges et plus.

Dans les deux modèles de partage de programmes d'AEC, l'objectif est le même : avoir une offre plus harmonisée à travers le Québec et optimiser les ressources, tant professionnelles (les experts de contenu) que financières (partage des coûts de développement). Par la suite, les programmes développés en consortium ou dans le cadre de regroupements sont évidemment offerts suivant les besoins identifiés et les ressources financières disponibles. Ainsi, certains collèges peuvent participer à un regroupement sans jamais offrir le programme partagé, car les besoins sont insuffisants dans leur région.

L'ARRIMAGE POTENTIEL ENTRE LES PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT RÉGULIER ET CEUX DE LA FORMATION CONTINUE (DEC-AEC)

Lorsque l'on considère les 620 programmes d'AEC définis en objectifs et standards qui ont été offerts en 2011-2012, on constate qu'environ 40 % de leurs objectifs sont issus de programmes conduisant au DEC; en contrepartie, 60 % de leurs objectifs n'en proviennent pas⁹⁸. Rien ne nous laisse croire que ces proportions ont changé significativement au cours des deux dernières années. Par ailleurs, parmi les 1 128 programmes d'AEC actifs à l'hiver 2014, 47 correspondent exactement à l'ensemble de la composante de formation spécifique de programmes de DEC⁹⁹, et couvrent un total de 27 programmes de DEC (ou voies de spécialisation) distincts; la liste de ces derniers est disponible à l'annexe XI.

98. L'analyse n'a pu être mise à jour dans les délais impartis. MESRS, Direction des affaires étudiantes et institutionnelles, Système des objets d'études collégiales (SOBEC), 22 avril 2014.

99. MESRS, Direction des affaires étudiantes et institutionnelles, Système des objets d'études collégiales (SOBEC), 13 mai 2014.

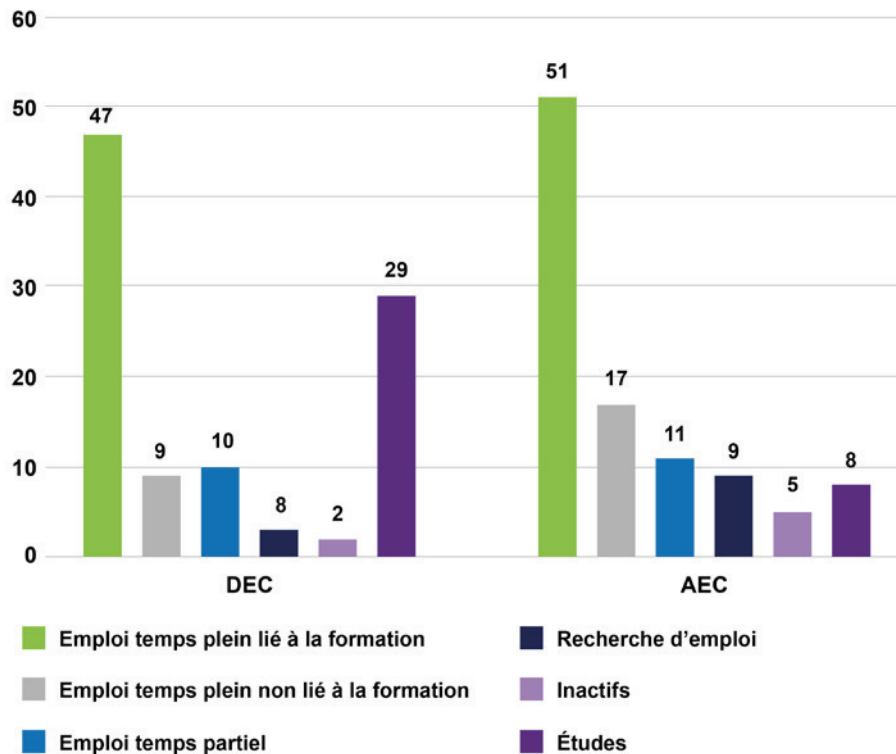
Malgré le fait que cette situation présente un potentiel d'arrimage entre les programmes de l'enseignement régulier et ceux de la formation continue, nous n'avons repéré qu'un seul projet dans lequel on a réussi à jumeler les populations étudiantes de programmes de DEC et d'AEC dans de mêmes groupes. On retrouvera à l'annexe XII un court résumé de cette expérience en mécanique du bâtiment.

La situation des diplômés du DEC technique et de l'AEC

Par ailleurs, la performance de l'offre collégiale en formation continue présente des résultats plus que satisfaisants. Si on la compare à celle des finissants du DEC, on constate que le taux de personnes en emploi est supérieur; cela s'explique en partie par le taux de poursuite des études qui est plus élevé chez les finissants du DEC. La pertinence des services de formation continue ne peut donc être mise en doute, surtout dans un contexte de réponse aux besoins du marché du travail et de raccrochage scolaire, comme nous l'aborderons dans la section qui suivra.

Figure 13 **Situation des diplômés du DEC technique et de l'AEC au 31 mars suivant l'année scolaire de la sanction (données agrégées 2006-2013)¹⁰⁰**

Sur 100 finissants d'un programme de DEC	Sur 100 finissants d'un programme d'AEC
66 sont en emploi...	78 sont en emploi...
56 à temps plein...	68 à temps plein...
47 ont un emploi lié	51 ont un emploi lié
9 ont un emploi non lié	17 ont un emploi non lié
10 à temps partiel	11 à temps partiel ¹⁰¹
3 se cherchent un emploi	9 se cherchent un emploi
2 sont inactifs	5 sont inactifs
29 sont aux études...	8 sont aux études
25 dans un domaine lié	
4 dans un domaine non lié	



CONSTATS ET RÉFLEXIONS

Depuis 1993, les collèges ont déployé beaucoup d'énergie pour développer une offre de formation continue qui soit la plus large possible pour répondre à une grande diversité de besoins. Là où certains ont vu un développement débridé de l'offre de programmes, nous préférons voir une volonté des collèges de s'adapter aux multiples demandes émanant des

100. Par exemple, pour l'étudiant ayant reçu une sanction d'études entre septembre 2011 et août 2012, la situation au 21 mars 2013 est considérée.

MESRS, *La relance au collégial en formation technique – La situation d'emploi de personnes diplômées (DEC)*, données de 2006 à 2013, [En ligne]. <http://www.mesrs.gouv.qc.ca/personnel-de-college/statistiques-etudes-et-rapports/enquetes-relance/> (Consulté le 9 juin 2014).

MESRS, *La relance au collégial en formation technique – La situation d'emploi de personnes diplômées (AEC)*, données de 2006 à 2013, Direction de la planification, 29 avril 2014.

101. Ces données étant des moyennes, le léger écart observable est attribuable aux décimales arrondies à l'entier le plus près.

entreprises et des organisations de leur environnement immédiat ou de leur région. Cela ne signifie pas que la situation soit idéale. D'ailleurs, les collèges sont conscients des possibilités d'éclatement de l'offre de programmes, notamment dans le secteur Administration, commerce et informatique, dans lequel on retrouve une majorité des programmes d'AEC. En ce sens, on a constaté qu'il existe de nombreuses initiatives de collaboration pour commencer à endiguer la prolifération des programmes dans certains secteurs de formation, par exemple les nombreuses collaborations entre les collèges afin de partager des programmes, comme mis en lumière plus haut.

Les administrations des cégeps ont aussi récemment posé deux gestes significatifs en vue de consolider la collaboration entre elles et de garantir la qualité des programmes de la formation continue au collégial. Le premier a été l'adoption, en février 2014, du *Protocole d'entente entre les cégeps sur l'élaboration et la gestion des attestations d'études collégiales (AEC)*. On peut y lire :

L'actualisation de ce protocole d'entente veut rendre compte des réalités actuelles, notamment en ce qui concerne l'élaboration et la révision des programmes d'AEC, le développement de programme en consortium de cégeps, l'échange de programmes d'AEC entre les cégeps, le développement de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), et la concertation avec les partenaires du marché du travail. Ce nouveau protocole des AEC contribue au développement d'une offre de formation technique de qualité, tout en permettant de répondre de façon adéquate et rapide aux besoins de plus en plus diversifiés des individus et des milieux de travail¹⁰².

La deuxième action a été posée par le Comité d'optimisation des attestations d'études collégiales de la Fédération des cégeps. On a produit un *Cadre d'élaboration des programmes d'études menant à l'attestation d'études collégiales (AEC)*. Bien qu'étant présentement en version de travail, le document a été adopté par tous les dirigeants des cégeps. Il décrit, de façon détaillée, les responsabilités des intervenants, les étapes du processus ainsi que les différentes normes de rédaction des programmes et des documents afférents.

Dans le cadre de ces actions, les intervenants ministériels se sont interrogés sur le rôle que le Ministère devrait assumer dans le processus de gestion des programmes d'AEC. Le partage actuel de responsabilités entre le Ministère et les collèges commande une clarification des rôles de chacun : la responsabilité d'un financement public assuré par le Ministère d'un côté, puis de l'autre la responsabilité institutionnelle d'élaboration des programmes et de sanction des études en formation continue par les conseils d'administration des collèges. Le protocole adopté par les cégeps comporte des dispositions visant notamment à favoriser la collaboration entre les collèges, le partage de programmes et la réduction du nombre de programmes d'AEC en duplication. Toutefois, pour être effectives, ces dispositions devraient faire l'objet d'une intervention par une instance qui peut observer le portrait global de l'offre en formation continue. Puisque toutes ces informations se retrouvent dans un système géré par le Ministère, le Système des objets d'études collégiales (SOBEC), il semble que seul ce dernier puisse offrir cette vue d'ensemble. Des discussions sont par conséquent nécessaires entre la Fédération des cégeps et le Ministère pour éventuellement convenir d'un partenariat dans la gestion du protocole adopté par les cégeps, dans le respect des responsabilités de chacune des instances.

L'annexe budgétaire S015¹⁰³ concernant l'élaboration de programmes d'études conduisant à l'AEC permet de soutenir financièrement les collèges qui souhaitent se regrouper pour élaborer

102. FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Protocole d'entente entre les cégeps sur l'élaboration et la gestion des attestations d'études collégiales (AEC)*, février 2014, p. 2.

103. MESRS, *Régime budgétaire et financier des cégeps, annexe budgétaire S015 (Élaboration de programmes d'études menant à une AEC)*, année scolaire 2013-2014, [En ligne]. <http://www.mesrs.gouv.qc.ca/personnel-de->

de nouveaux programmes. Toutefois, les collèges considèrent que les conditions sont nombreuses, que les démarches sont lourdes et que les délais sont longs pour obtenir l'accord de financement. Comme on a pu le constater dans la figure 12, ils utilisent peu cette mesure malgré la disponibilité du financement. Parmi les raisons qui expliquent cette situation, il y a également la menace de saturer l'offre de formation et d'affecter la viabilité du programme dans les collèges qui souhaitent l'offrir. En effet, un programme élaboré en vertu de l'annexe S015 est rendu disponible à tous les collèges des réseaux public et privé. Sans coordination des collèges, le risque est grand de multiplier les sites de formation et donc de fragiliser la capacité des collèges d'avoir un nombre suffisant d'étudiants pour démarrer la formation. En élaborant eux-mêmes les programmes et en créant des consortiums, les collèges mettent en place un mécanisme de coordination qui empêche le déploiement incontrôlé de l'offre de formation et protègent ainsi la viabilité du nouveau programme. Toutefois, cette volonté de partage des programmes ne peut qu'être bénéfique pour les collèges en région, dont les ressources ne sont pas toujours aussi disponibles, compte tenu des faibles effectifs étudiants. Dans le but de favoriser encore davantage la collaboration entre les établissements, mais d'éviter une sursaturation de l'offre de formation, il serait opportun de revoir cette règle budgétaire pour en accroître l'efficacité dans l'ensemble du réseau collégial public et privé.

Enfin, plusieurs intervenants ont soumis l'idée que l'on pourrait assurer une meilleure gestion de l'offre de formation continue par la mixité des clientèles des programmes conduisant au DEC et à l'AEC. Nous reconnaissons que le principal avantage de cette formule est d'assurer un effectif suffisant pour permettre de dispenser les deux programmes et d'assurer ainsi la viabilité de l'offre de formation. Elle permet aussi de stabiliser les tâches du personnel enseignant et, le cas échéant, de garantir l'accès aux locaux de formation spécialisée, en plus d'offrir la possibilité aux étudiants du programme de DEC qui ne parviennent pas à compléter leur formation générale d'être dirigés vers le programme d'AEC, ce qui leur évite de quitter le cégep sans qualification. Mais comme cela a été mentionné précédemment, il s'agit d'un modèle dont l'utilisation est très marginale malgré les nombreuses possibilités existantes. La seule expérience d'arrimage DEC-AEC pour laquelle nous avons pu obtenir des renseignements nous indique que cette situation de marginalité s'explique, notamment, par le caractère laborieux de la mise sur pied d'un tel projet.

Ces arrimages provoquent inévitablement la cohabitation des jeunes et des adultes à l'enseignement régulier. Certains enseignants y voient des avantages parce qu'ils constatent une amélioration du climat de la classe. D'autres considèrent que cette mixité présente des difficultés supplémentaires¹⁰⁴, sur les plans pédagogique et relationnel. Dans un cas comme dans l'autre, elle exige des adaptations particulières liées aux réalités des étudiants. Les enseignants doivent être soutenus pour relever avec succès ces défis et favoriser la persévérance de tous les étudiants, quel que soit leur profil. L'expérience en mécanique du bâtiment dont il est question à l'annexe XII a permis un rapprochement significatif des intervenants du collège avec ceux du marché du travail, notamment pour permettre la tenue de stages dans le prolongement de la formation en établissement.

Les modes d'organisation scolaire, les séquences d'apprentissages à l'intérieur des plages horaires, les règles de financement des activités, l'incertitude de la disponibilité des différentes

[college/regles-budgetaires-et-reddition-de-comptes/regime-budgetaire-des-cegeps/les-documents-et-les-annexes/](#) (Consulté le 9 juin 2014).

104. Voir à cet égard les travaux de Sylvie Bessette.

SYLVIE BESSETTE, *La cohabitation des jeunes et des adultes à l'enseignement collégial régulier : étude des pratiques pédagogiques avec ces groupes*, 1999, [En ligne]. <http://www.cdc.qc.ca/pages/bessette.html> (consulté le 9 juin 2014).

SYLVIE BESSETTE, « La diversité dans les classes : des enseignements de l'éducation des adultes », *Pédagogie collégiale*, volume 11, numéro 4, mai 1998, p. 6-9, [En ligne]. http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/bessette_sylvie_11_4.pdf (consulté le 9 juin 2014).

sources de financement ainsi que le mode d'allocation des enseignants sont autant de facteurs à concilier, car ils obéissent à des logiques et répondent à des contraintes très différentes et parfois difficilement compatibles. En bref, la gestion de l'offre de formation continue en lien avec celle du programme de DEC présente de nombreux défis pour les gestionnaires comme pour les enseignants.

Enfin, considérant le très bon taux de placement des finissants de la formation continue, la question du financement doit être reconsidérée si l'on souhaite répondre à la demande des entreprises et des organisations. Cette question sera abordée dans le dernier chapitre de notre rapport.

RECOMMANDATIONS

Considérant que l'offre de formation continue est relativement bien développée sur l'ensemble du territoire et que sa performance est très bonne si on se réfère aux taux de placement observés sur une période récente;

Considérant que, dans la mesure où l'on souhaite optimiser la formation continue du réseau collégial, il serait opportun de prendre appui sur les dernières ententes survenues entre les dirigeants des collèges pour favoriser l'efficacité de l'offre dans l'ensemble du réseau;

Nous recommandons au ministre :

- De mandater l'administration de son ministère pour amorcer des discussions avec la Fédération des cégeps en vue de convenir du rôle respectif de chacune des instances dans la gestion efficace de l'offre de formation continue, sur la base des documents adoptés par les dirigeants des cégeps et dans le respect de l'autonomie des collèges en matière de formation continue;
- De mandater l'administration de son ministère pour amorcer des discussions avec le réseau des collèges privés en vue de convenir de modalités similaires, qui permettraient une gestion de l'offre de formation continue qui soit équitable entre les deux réseaux;
- De revoir, en collaboration avec les dirigeants des cégeps et des collèges privés, l'annexe budgétaire S015 concernant le financement ministériel pour l'élaboration de programmes conduisant à l'AEC, en vue de favoriser encore davantage la collaboration entre les collèges dans l'élaboration et le partage de programmes à l'échelle du réseau tout en évitant le déploiement incontrôlé de l'offre qui pourrait en affecter la viabilité.

Dans la mesure où le Ministère souhaiterait favoriser la mixité des clientèles de la formation continue et de l'enseignement régulier, notamment dans les collèges des régions sérieusement affectées par les baisses démographiques, nous recommandons au ministre :

- De simplifier les modes de financement pour faciliter de telles expériences, notamment dans les collèges en région qui pourraient bénéficier de cette approche pour maintenir leur offre de formation et l'expertise de l'équipe professorale;
- D'assurer un mode de calcul de la tâche enseignante qui, tout en offrant le niveau de ressources approprié, tienne compte des fluctuations de la population étudiante en formation continue;
- De soutenir le développement de l'expertise utile aux enseignants qui doivent, dans un tel environnement de mixité des étudiants, assurer une gestion de classe appropriée.

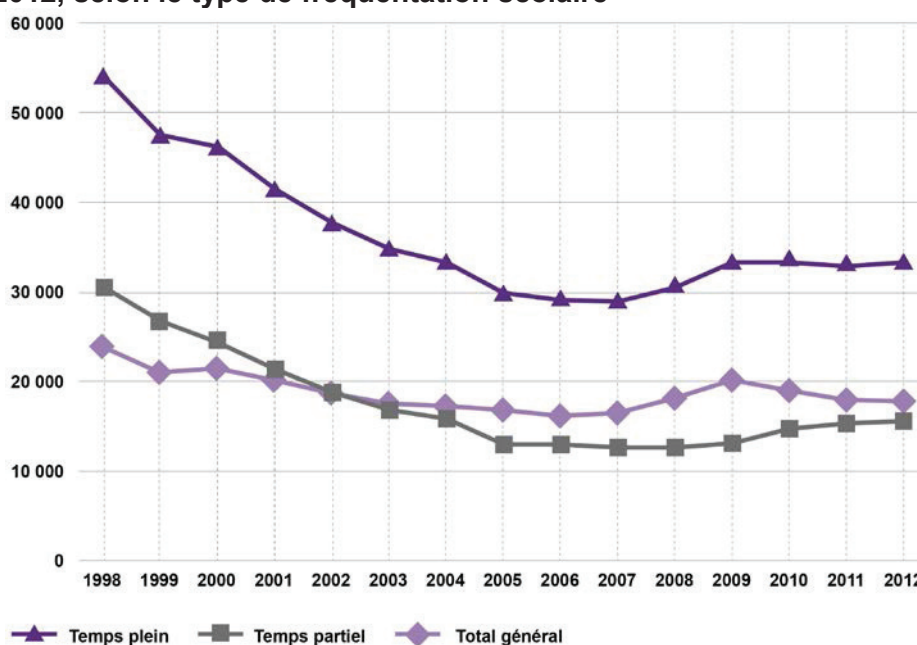
4.3. La réponse aux besoins

Au-delà de la recherche de mesures visant à favoriser une meilleure gestion de l'offre, il est essentiel de se rappeler que les programmes d'études de la formation continue s'adressent avant tout à une population qui souhaite se doter des compétences utiles à son développement personnel et professionnel ainsi qu'à sa participation active à la vie socioéconomique et culturelle.

UNE POPULATION MOINS NOMBREUSE, PLUS JEUNE ET DIVERSIFIÉE

La fréquentation scolaire en formation continue a subi un déclin particulièrement important au cours des quinze dernières années. Ainsi, on observe une régression marquée du nombre d'inscriptions à temps plein comme à temps partiel. La figure qui suit indique que l'effectif de la formation continue a connu une forte baisse au tournant des années 2000, avant de se stabiliser quelque peu dans les années plus récentes. En parallèle, on a assisté, à compter de 2002-2003, à un renversement de la tendance de la fréquentation scolaire; alors qu'une majorité d'inscrits l'étaient autrefois à temps partiel, on observe aujourd'hui un grand nombre d'étudiants qui choisissent de poursuivre des études à temps plein, malgré une légère progression du nombre d'étudiants qui poursuivent des études à temps partiel dans les dernières années. Les données détaillées sont présentées à l'annexe XIII.

Figure 14 **Effectif en formation continue au collégial aux trimestres d'automne 1998 à 2012, selon le type de fréquentation scolaire**¹⁰⁵

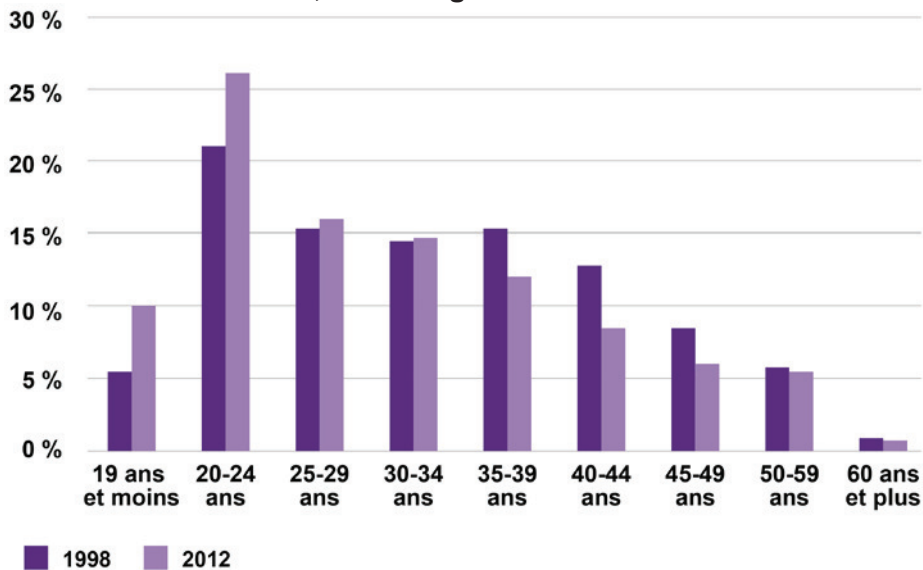


On assiste également à un changement dans le profil des étudiants qui fréquentent les collèges dans des programmes conduisant à l'attestation d'études collégiales. En répartissant la population étudiante selon des groupes d'âge, entre 1998 et 2012, on observe une nette tendance au rajeunissement de l'effectif. L'annexe XIV présente les données. En effet, il y a une progression significative de la proportion d'étudiants âgés de 24 ans et moins, parallèlement à une diminution de celle des groupes plus âgés. Cette décroissance peut être constatée surtout chez les étudiants dans la deuxième moitié de la trentaine et dans la quarantaine, tandis que les

105. MESRS, Direction de l'enseignement collégial, Sphère informationnelle (CSE-Dénombrement collégial 2013-11-05).

effectifs des groupes plus âgés ont tendance à demeurer plus stables. Le graphique suivant illustre bien le phénomène de rajeunissement de ceux qui fréquentent la formation continue au collégial.

Figure 15 **Proportion de l'effectif en formation continue au collégial aux trimestres d'automne 1998 et 2012, selon l'âge**¹⁰⁶



En réintégrant le système scolaire plus ou moins longtemps après l'avoir quitté, les personnes qui fréquentent les collèges par l'intermédiaire des services de formation continue présentent des caractéristiques très variées. On retrouve ainsi des personnes qui retournent aux études pour se qualifier à l'emploi, pour se perfectionner ou pour mettre à jour leurs compétences. Avec l'évolution rapide des connaissances et des techniques, plusieurs personnes reviennent au collège pour se doter de compétences qui leur permettront de progresser sur les plans personnel et professionnel, alors que de nouveaux arrivants s'adressent aux collèges pour assurer leur intégration professionnelle à leur société d'accueil. Un certain nombre de personnes souhaitent reprendre les études après une brève pause à la suite d'échecs, d'un parcours vocationnel erratique ou d'une absence de motivation.

Plusieurs reviennent aux études alors qu'ils occupent un emploi à temps plein. D'autres tentent un retour après un parcours plus ou moins long sur le marché du travail, un épisode de chômage ou après avoir vécu de l'aide sociale. Certains s'inscrivent directement à l'offre de formation faite par le collège, alors que d'autres y sont amenés par Emploi-Québec dans le cadre de programmes de réinsertion à l'emploi. Plusieurs de ces personnes ont des responsabilités fort différentes de celles des jeunes en continuité de formation, notamment en ce qui a trait aux obligations familiales ou financières inhérentes à leur condition d'adulte. Pour un bon nombre, des contraintes personnelles ou professionnelles les empêchent de poursuivre des études à temps plein.

Il est difficile de caractériser le profil des personnes qui souhaitent accéder à l'enseignement collégial en passant par la formation continue. Bien que la diversification des populations étudiantes gagne aussi l'enseignement régulier, il reste que les jeunes qui passent directement du secondaire au collégial présentent des profils scolaires qui correspondent davantage à des standards. Ils sont, pour la majorité, dans une même strate d'âge et ils possèdent des préalables scolaires ordonnés selon des séquences connues pour accéder aux études collégiales conduisant au DEC, notamment à certains programmes ayant des exigences

106. *Loc. cit.*

particulières en sciences et en mathématiques. Quant à la population étudiante en formation continue, le standard est plutôt la très grande diversité des profils.

L'étendue de l'offre de programmes constitue certainement une façon de répondre aux besoins du plus grand nombre. Cela ne semble toutefois pas suffisant si l'on se réfère au rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010 du Conseil supérieur de l'éducation. Il expose sa position dans les termes suivants :

Un système d'éducation qui conjugue équité et performance implique forcément une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité, à la fois dans les caractéristiques des personnes et dans la nature et l'ampleur de leurs besoins. Les zones de vulnérabilité dégagées dans le rapport témoignent clairement de l'importance de la flexibilité et de la souplesse dans l'organisation scolaire et dans les pratiques pédagogiques, si l'on veut prendre davantage en compte les besoins d'apprentissage des personnes. Pour le Conseil, un système d'éducation inclusif doit permettre à chacun d'accéder aux plus hauts niveaux de formation, selon ses intérêts, ses aspirations et son potentiel, sans compromis sur les exigences du curriculum, que ce soit à l'enseignement primaire et secondaire, à l'enseignement postsecondaire, à l'éducation des adultes, à la formation professionnelle ou à la formation continue. Un système d'éducation plus inclusif appelle donc un travail constant d'adaptation et d'ajustement de l'organisation scolaire et une priorité accordée au développement et à la mise en œuvre de pratiques éducatives et organisationnelles diversifiées qui répondent aux besoins d'apprentissage des personnes, quels qu'ils soient¹⁰⁷.

Dans leur rapport d'étape du chantier sur la politique de financement des universités déposé en décembre 2013, les auteurs signalent une dimension souvent occultée de l'accessibilité des études, soit celle de l'accessibilité organisationnelle :

L'accessibilité organisationnelle concerne plus spécifiquement la levée des barrières structurelles à l'accès aux études. Nous avons identifié différents types de variables qui influencent le résultat, à savoir : la reconnaissance des acquis, des crédits et des diplômes; la formation à distance; le régime d'études; la lourdeur des programmes; les conditions d'admission. Or, plus les établissements voudront accueillir des étudiants au parcours atypique, plus les barrières organisationnelles deviendront un frein à l'atteinte des cibles d'accès¹⁰⁸.

Comme nous venons de le mentionner, la première réponse du réseau collégial à cette grande diversité de la population étudiante se trouve dans le nombre et dans la diversité des programmes d'AEC en vue de répondre à des besoins de formation initiale, de perfectionnement ou de spécialisation. D'autres situations sont à considérer à ce sujet. Certaines personnes se présentent dans les collèges alors qu'elles possèdent des acquis résultant de leurs expériences personnelles et professionnelles. D'autres personnes sont accueillies dans des programmes d'AEC alors qu'elles possèdent une formation jugée suffisante mais dont certaines carences, en littérature particulièrement, risquent de plomber leur persévérance et leur réussite. Enfin, le retour aux études après une période d'absence plus ou moins longue ne requiert-il pas un minimum d'encadrement, pour garantir les assises d'un nouveau projet de formation?

107. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société – Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010 – Sommaire*, 2010, p. 5, [En ligne].
<http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192-Sommaire.pdf> (Consulté le 9 juin 2014).

108. HÉLÈNE P. TREMBLAY ET PIERRE ROY, *Rapport d'étape du chantier sur la politique de financement des universités*, rapport au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, décembre 2013, p. 23, [En ligne].
http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/chantiers/PolitiqueFinancementUniv/Rapport_Etape_Chantier_Financement.pdf (Consulté le 9 juin 2014).

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS : L'AMORCE D'UNE RÉPONSE

Considérant l'éventail des profils de la population étudiante en formation continue, le système d'éducation a proposé des solutions pour faciliter le parcours scolaire de ces étudiants. La reconnaissance des acquis et des compétences fait partie des dispositifs permettant aux adultes de s'intégrer plus facilement dans un programme d'études.

Au collégial, la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) permet à une personne de se faire reconnaître les compétences acquises grâce à des expériences de vie et de travail en regard d'un programme d'études conduisant au DEC ou à l'AEC. Pour l'obtention de la sanction visée, les étudiants devront ensuite développer les compétences manquantes et, pour les programmes de DEC, réussir également l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature ainsi que l'épreuve synthèse de programme.

Actuellement, le Ministère a développé, en partenariat avec des cégeps, l'instrumentation en RAC pour 12 programmes conduisant au DEC et pour un programme conduisant à l'AEC. La liste de ces programmes se trouve à l'annexe XV. De plus, certains cégeps ont développé, pour plusieurs programmes, leurs propres instruments d'évaluation en RAC¹⁰⁹. Selon les renseignements obtenus du Ministère, environ 3800 personnes ont eu accès, en 2011-2012, à un service de reconnaissance des acquis et des compétences au collégial. Au cours de cette même année, le Ministère a accordé une somme de 3,8 M\$ pour le financement des étapes suivantes de la démarche : les entrevues de validation, les activités d'évaluation des acquis et des compétences ainsi que la formation manquante. Les personnes qui s'engagent dans le processus de RAC doivent assumer les coûts relatifs à l'ouverture de dossier et certains autres frais dont la nature et l'importance varient selon les établissements.

Au terme du Sommet sur l'enseignement supérieur, le ministre a désigné quatre cégeps à titre de centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (CERAC)¹¹⁰. Les CERAC ont été sélectionnés en fonction de leur expertise dans ce domaine, ce qui leur permet d'assumer un rôle de leader auprès des autres établissements afin d'améliorer et d'accroître l'offre de service en RAC et de contribuer à l'harmonisation des pratiques dans le réseau. Chaque CERAC s'est vu attribuer un nombre de collèges auxquels il est appelé à rendre des services. Un dispositif de communication en réseau est en voie de développement et pourra permettre des échanges interactifs entre les collèges. On prévoit effectuer l'évaluation des CERAC en 2014-2015.

La formation manquante en RAC

La mise en place des CERAC indique bien la volonté du Ministère et du réseau collégial de partager l'expertise et de maximiser des ressources pour offrir aux adultes de véritables moyens de faire reconnaître leurs acquis et leurs compétences par une démarche rigoureuse, et faire en sorte que cette reconnaissance soit éventuellement attestée par un diplôme reconnu.

Mais qu'advient-il des personnes dont l'évaluation révèle, au terme du processus de RAC, la nécessité d'acquérir quelques compétences ou éléments de compétences pour répondre à toutes les exigences d'un programme? Il semble que dans le cas des programmes conduisant au DEC, dans la très grande majorité des cas, la seule solution qui leur soit proposée est celle de s'inscrire au programme dans son entier, lequel est offert en enseignement régulier et, qui plus est, de jour. Cette solution n'en est pas vraiment une pour les adultes qui sont en emploi,

109. Référence bibliographique de l'inventaire des établissements et des programmes qui offrent des services de reconnaissance des acquis et des compétences (nous ignorons cependant si le site fait l'objet d'une mise à jour régulière) : MELS, *Reconnaissance des acquis et des compétences – Services offerts*, [En ligne]. <http://reconnaissancedesacquis.ca/rac-en-bref/services-offerts/> (Consulté le 9 juin 2014).

110. Cégep de Drummondville, Cégep Marie-Victorin, Cégep de Sainte-Foy et Champlain Regional College.

qui doivent concilier des responsabilités personnelles et professionnelles et qui n'ont pas nécessairement les ressources financières pour s'engager dans une telle voie. La résultante de cette situation est que leur parcours de RAC n'aboutit pas à l'objectif recherché, qui est d'entrer en formation avec une partie du parcours scolaire dont ils pourront être exemptés.

Constats et réflexions

La reconnaissance des acquis et des compétences fait partie de cet environnement que le système d'éducation doit offrir aux adultes qui souhaitent reprendre les études. Elle est certainement de nature à faciliter l'entrée dans la formation technique, en formation continue plus particulièrement. Elle devrait d'ailleurs faire partie de l'offre de base des services en formation continue. Mais bien que tous les établissements d'enseignement collégial puissent offrir des services en reconnaissance des acquis et des compétences, l'expertise varie beaucoup d'un établissement à l'autre.

La mise en place des CERAC a débuté en 2013-2014. La période prévue pour l'expérimentation est de deux années, au terme desquelles une évaluation devra avoir été réalisée. Pour un projet d'une telle envergure, impliquant la participation de tous les collèges du réseau, cette période de deux ans paraît trop courte, du moins pour en tirer quelque conclusion valable. Au mieux, une évaluation ayant porté sur les deux premières années pourrait permettre de proposer des ajustements à la démarche en vue d'optimiser les résultats pour l'ensemble des collèges. Considérant l'importance des enjeux pour la capacité des collèges à offrir un service efficace et de qualité, une période de cinq années serait un minimum avant de statuer sur la pérennité du projet et sur les orientations à poursuivre. Il faudra prévoir que les ressources consenties à cette expérimentation soient disponibles pour une prolongation de l'expérimentation. Ce prolongement pourrait bénéficier encore davantage aux collèges situés en région, dont l'effectif est plus petit que celui des centres urbains, et donc qui ne disposent pas de marges de manœuvre aussi grandes pour le déploiement de tels services. Il serait d'ailleurs approprié de prévoir, au mandat des CERAC, un volet particulier pour assister prioritairement les collèges disposant de peu de moyens pour offrir un service de reconnaissance des acquis et des compétences qui soit de même calibre que celui proposé dans les collèges les plus expérimentés.

Par ailleurs, pour assurer une véritable efficacité de la RAC en formation collégiale, il faut pouvoir offrir une formation manquante « sur mesure », en fonction de cheminements individuels. Il faut donc rendre disponibles des cours modulés autoportants en fractionnant (granularisant, diront les experts) des contenus et des activités d'apprentissage d'un programme en fonction des éléments de compétences. Considérant la nature même d'un tel exercice, la seule façon réaliste d'y parvenir est l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) et de la formation à distance (FAD). Les coûts associés à l'élaboration et la mise en ligne de tels cours modulés sont importants. Il est donc essentiel que ceux-ci, une fois développés, soient disponibles à l'ensemble du réseau collégial, selon des modalités à définir.

Nous avons souligné dans notre rapport d'étape¹¹¹ à quel point le réseau collégial québécois accuse du retard en matière de formation à distance (FAD) en formation technique. Nous avons recommandé d'adopter une stratégie de déploiement de la FAD dans l'ensemble du réseau, touchant la formation initiale et la formation continue, et d'attribuer les ressources nécessaires à sa mise en œuvre. Afin de maximiser les ressources, nous avons aussi recommandé l'instauration, en collaboration avec les établissements, d'un consortium consacré à cette mission. Un des projets auxquels ce consortium pourrait se consacrer est celui de la formation manquante en RAC, en collaboration avec les CERAC. Il sera important d'identifier des priorités

111. GUY DEMERS, *op. cit.*, p. 63-77.

de développement des modules en fonction des besoins des adultes et du marché du travail québécois.

Mais, comme nous l'avons aussi souligné dans le *Rapport d'étape*, il faut mettre à profit les ressources déjà existantes. Certains cours à distance et un nombre impressionnant de ressources d'enseignement et d'apprentissage (REA) sont déjà disponibles. De plus, des organismes publics, déjà en place, peuvent contribuer à l'élaboration de tels outils. Pour parvenir à des résultats, il faut toutefois qu'un leadership soit exercé, que le travail de développement et de diffusion soit coordonné et qu'il s'inscrive dans une perspective réseau.

Recommandations

Nous recommandons au ministre :

- D'autoriser la prolongation de l'expérimentation des CERAC sur une période de cinq années;
- D'introduire, dans le mandat des CERAC, des attentes :
 - permettant aux collèges en région de disposer prioritairement de l'expertise des collèges les plus expérimentés;
 - les incitant à s'arrimer à une éventuelle stratégie ministérielle de déploiement de la formation à distance, plus particulièrement pour le développement de cours modulés autoportants permettant de rendre accessible la formation manquante;
- De maintenir une première évaluation des CERAC au terme de deux années afin d'ajuster la démarche conformément aux objectifs poursuivis;
- D'amorcer l'évaluation de l'expérimentation au terme de la quatrième année;
- De garantir le budget nécessaire à l'expérimentation sur une période de cinq années.

DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE : UNE RÉPONSE À VENIR

Un grand nombre de travaux et d'enquêtes ont été menés ces dernières décennies au sujet de la maîtrise de la littératie chez les adultes et de l'importance d'en tenir compte en formation continue. Dans son rapport de septembre 2013 sur les compétences en littératie des adultes¹¹², le Conseil supérieur de l'éducation s'est inquiété des résultats québécois à l'Enquête internationale de 2003 sur l'alphabétisation et les compétences des adultes¹¹³, constatant qu'une partie substantielle de la population âgée de 16 à 65 ans, soit 49 %, n'atteint pas un niveau suffisant de compétence (niveau 3) pour fonctionner convenablement en société.

Le Conseil rappelle en premier lieu comment ce concept a évolué au fil des années¹¹⁴. D'abord exclusivement rattaché au niveau de scolarité atteint, qui traçait la démarcation de l'alphabétisme, le concept a ensuite été associé à la capacité de lecture et d'écriture, puis à la maîtrise de compétences mesurées dans un continuum, auquel s'est ensuite ajouté le niveau d'aptitude en calcul. Les concepts de littératie et de numératie étaient alors adoptés, mesurés et traduits par des niveaux de compétences. On a ensuite déterminé que les adultes devaient posséder des compétences de base dans les quatre domaines suivants : compréhension de textes suivis, compréhension de textes schématiques, numératie et résolution de problèmes. Plus récemment, considérant la pénétration des technologies dans tous les aspects de la vie des citoyens et des travailleurs, la compétence permettant de fonctionner dans un environnement technologique est aussi considérée comme une compétence de base.

Le Conseil souligne que la maîtrise insuffisante de ces compétences a des effets sur le plan économique, sur la santé, sur les coûts du soutien public du revenu, dont ceux de l'assistance sociale, et sur la participation citoyenne. Il insiste aussi sur le fait que le niveau de littératie influence le processus d'apprentissage tout au long de la vie ainsi que la persévérance et la réussite des études. Le Conseil fait valoir que le niveau de compétence requis pour assurer une participation active à la vie sociale et économique s'est élevé considérablement, et qu'il peut y avoir perte de compétences déjà acquises si elles ne sont pas mobilisées. C'est pourquoi il est important d'en tenir compte lorsqu'il est question de formation continue, y compris à l'enseignement collégial.

Rappelant que le niveau de scolarité représente un atout en ce qui a trait aux compétences en littératie, on pourrait s'attendre à ce que les personnes inscrites au collégial atteignent le niveau jugé suffisant pour la poursuite des études, mais on observe des parcours atypiques. Le Conseil rapporte qu'en compréhension de textes suivis, environ 38 %¹¹⁵ des titulaires d'études

112. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Un engagement collectif pour rehausser les compétences en littératie des adultes*, avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, septembre 2013, 188 p., [En ligne]. <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0482.pdf> (Consulté le 9 juin 2014).

113. Afin d'évaluer le niveau de compétence des gens en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques, et afin de comprendre comment ces compétences sont utilisées, le Canada a participé en 2012 au Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) de l'OCDE. En tout, 22 pays y ont participé, incluant le Canada pour qui les résultats sont disponibles. Les résultats pour le Québec ne sont pas encore disponibles; c'est pourquoi le Conseil a utilisé les données de la précédente enquête en 2003. Toutefois, l'Institut de la statistique du Québec traite actuellement les données du Québec; on nous indique que le rapport québécois de cette enquête sera diffusé en 2015.

114. Ces concepts ont en grande partie été influencés par les enquêtes menées par l'OCDE sur le plan international, auxquelles participe le Canada.

115. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Un engagement collectif pour rehausser les compétences en littératie des adultes*, op. cit., p. 49.
D'après les résultats de 2003, les profils atypiques se traduisent aussi, à l'inverse, dans le fait qu'environ le cinquième de la population sans diplôme atteint ou, dans une moindre mesure, dépasse le niveau souhaité de littératie.

postsecondaires non universitaires n'atteignent pas le niveau 3, jugé suffisant, alors que c'est le cas de 26 et 28 %, selon le domaine, des personnes titulaires d'un diplôme universitaire¹¹⁶.

Constats et réflexions

Une proportion, probablement importante, d'étudiants admis à un programme d'AEC, même s'ils répondent aux critères d'admission, éprouvent des difficultés qui compromettent la réussite de leurs études et peuvent les conduire à l'abandon. Selon le Conseil supérieur de l'éducation, la formation visant le développement des compétences à l'écrit devrait occuper une place importante dans les parcours axés sur l'emploi.

Un certain nombre de partenaires ont réclamé l'introduction de cours de formation générale dans les programmes conduisant à l'AEC. Dans le contexte que nous avons décrit en début de ce chapitre, l'idée mérite d'être considérée. Mais avant de répondre à cette demande, le ministre serait bien avisé de connaître les motifs de ceux qui la réclament. Il se pourrait bien qu'on demande de développer des compétences dites *génériques*¹¹⁷ ou de combler des lacunes en littératie¹¹⁸ en lieu et place des compétences de la formation générale destinée aux jeunes en continuité de formation dans un programme conduisant au DEC. Pour notre part, nous serions plutôt enclins à considérer les besoins de ceux à qui elle pourrait bénéficier, c'est-à-dire les étudiants adultes eux-mêmes. La réussite de la formation générale, telle qu'elle existe à l'intérieur du DEC, n'est pas une voie à retenir pour accroître l'importance accordée au développement des compétences à l'écrit. Les cours de formation générale, offerts dans le cadre du DEC, ne constituent pas une réponse aux besoins que l'on cherche ici à combler. Bien au contraire, ils pourraient rebuter un grand nombre de candidats à l'AEC, ce qui serait en totale opposition avec la mission de la formation continue des collèges qui est d'accroître l'accès aux études techniques pour un plus grand nombre de personnes.

Certains étudiants pourraient cependant vouloir consolider leur maîtrise de la langue d'enseignement ou d'une langue seconde, considérant la nature du marché de l'emploi auquel ils se destinent. Selon les témoignages des collèges, le Ministère refuserait d'inscrire dans ses systèmes ministériels¹¹⁹ tout programme qui comporterait d'autres compétences que celles qui se rapportent directement à la formation spécialisée en lien avec le marché de l'emploi. On devrait pouvoir introduire un peu de souplesse dans les programmes d'AEC pour permettre l'atteinte d'objectifs en lien avec la maîtrise de la langue d'enseignement et de la langue seconde permettant aux diplômés de l'AEC de présenter un profil bien adapté à l'emploi.

116. Selon des données plus récentes de l'Institut de la statistique du Québec, on rapporte des données encore plus inquiétantes où 45 % des diplômés du collégial et 18 % des diplômés universitaires ne maîtriseraient pas les compétences de base en littératie et en numératie.

PASCALE BRETON, « Une vigie pour le français », *La Presse+*, section *Débats*, 22 mai 2014, [En ligne].

http://plus.lapresse.ca/screens/4594-de18-537b57d1-a98b-55efac1c6068%7C_0.html (Consulté le 9 juin 2014).

117. On peut consulter l'ouvrage du Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation (Centre FORA) pour une description récente des compétences génériques.

YOLANDE CLÉMENT ET SOFIA GALLAGHER, *Guide sur les compétences génériques*, 2013, [En ligne].

http://centrefora.on.ca/sites/default/files/documents/Ressources/Competences/PDF/Guide_final.pdf (Consulté le 9 juin 2014).

118. On peut fournir la définition suivante pour *littératie* : « Compétences permettant d'utiliser les documents imprimés qu'on trouve fréquemment au travail, à la maison et dans la collectivité, par exemple la lecture, l'écriture, la numératie, la résolution de problèmes ainsi que les connaissances et les compétences en informatique. Le niveau de littératie désigne le degré d'expertise d'une personne, d'un groupe ou d'un pays sur le plan de ces compétences. »

STATISTIQUE CANADA, [En ligne]. <http://www5.statcan.gc.ca/subject-sujet/subtheme-soustheme.action?pid=1821&id=2549&lang=fra&more=0> (Consulté le 9 juin 2014).

119. Un établissement ne peut déclarer d'inscriptions dans un programme qui n'est pas inscrit dans les systèmes ministériels, et ne peut donc obtenir de financement pour l'offre de ce programme.

Certains partenaires ont demandé que les étudiants soient dirigés à l'ordre d'enseignement secondaire afin de compléter cette formation en littératie. Cette avenue n'est pas non plus une solution, puisque l'on cherche précisément à faciliter l'entrée en formation de cette population dans un programme d'études qu'elle a choisi dans un collège. La prestation d'un ou de cours visant à rehausser les compétences essentielles en littératie sur les lieux mêmes de formation de l'étudiant, donc au collège, s'avère davantage garante de succès. Renvoyer un étudiant à l'enseignement secondaire alors qu'il est motivé par un programme d'études techniques suffirait à provoquer l'abandon de sa démarche de formation.

Il faut bien comprendre que ce ou ces cours sont de nature à mieux préparer les personnes qui entreprennent un parcours de formation continue à persévérer et à réussir leur projet de formation. Ces cours ne s'adressent d'ailleurs pas à tous les étudiants mais à ceux chez qui le besoin aura été détecté. Encore faut-il que les collèges aient les moyens de le faire! À ce sujet, le Conseil supérieur de l'éducation souligne que les services de formation continue des collèges ne disposent pas des ressources financières nécessaires pour l'évaluation du niveau des compétences en littératie des étudiants admis dans les programmes d'AEC, ni pour l'organisation d'activités permettant d'acquérir le niveau de compétence nécessaire à la poursuite de leurs études et à leur insertion en emploi.

Cette formation, utile à certains étudiants et non pas à tous, répétons-le, devrait être optionnelle, mais elle pourrait être incluse dans le parcours du programme d'AEC et être financée lorsqu'elle est choisie par l'étudiant adulte et que sa pertinence est confirmée par un professionnel (un aide pédagogique individuel, par exemple) du collège. Le nombre d'unités de cette formation pourrait être proportionnel au nombre d'unités des compétences spécifiques du programme d'AEC.

Ajuster les programmes d'études aux exigences du marché du travail est essentiel en formation technique. Comme on l'a exposé plus haut, les collèges ont déployé beaucoup d'énergie pour concevoir une offre de programmes qui puisse satisfaire les entreprises et les organisations qui recherchent les diplômés de la formation technique. L'approche par compétences aura contribué de façon majeure à concevoir des programmes d'études techniques d'une grande qualité par la pertinence des compétences qui les composent, a fortiori en formation continue. Il s'agit ici d'un gain substantiel, en matière d'élaboration des programmes de la formation technique, qui garantit la réponse aux besoins exprimés par les divers acteurs réclamant des diplômés performants. Comme nous l'avons rapporté plus haut, tous les documents officiels ont mentionné l'éducation des adultes ou l'éducation tout au long de la vie comme devant être un déterminant de l'élaboration des programmes. Toutefois, en plaçant exclusivement les projecteurs sur les besoins du marché du travail dans le processus d'élaboration des programmes conduisant à l'AEC, on a peut-être négligé d'introduire ce déterminant dans l'environnement destiné à cette population étudiante qui, par la formation continue, cherche à atteindre ses objectifs de qualification.

Dans un contexte de raccrochage scolaire et de demande accrue de diplômés de la formation technique, ajuster l'offre de formation aux besoins des personnes qui fréquentent la formation continue des collèges nous apparaît encore plus important, voire incontournable. Le DEC a une structure monolithique pour ne pas dire immuable. Il faut éviter ce type de structure dans les programmes de la formation continue. Ils doivent pouvoir offrir une certaine souplesse pour s'adapter à une très grande diversité de profils. On doit davantage tenir compte des besoins de l'étudiant dans le parcours scolaire des programmes d'AEC.

Recommandations

Nous recommandons au ministre :

- D'assurer que chaque collège puisse disposer des outils utiles pour définir les besoins de formation en littératie des candidats à l'AEC;
- De prévoir un mode de financement de telles activités pour les étudiants dont le besoin est validé par un professionnel du collège (un conseiller pédagogique ou un aide pédagogique individuel, par exemple);
- De soutenir le développement de telles activités de formation, notamment au moyen de modules autoportants, utilisant les technologies de la formation à distance, accessibles à tous les collèges du réseau;
- De permettre qu'une partie des objectifs et standards, autres que ceux de la littératie, visant la consolidation de la maîtrise de la langue d'enseignement ou d'une langue seconde, puisse être intégrée aux programmes d'AEC et que ces cours puissent être développés pour répondre spécifiquement aux besoins des adultes;
- D'explorer, dans le cadre d'une éventuelle révision de la formation générale du DEC, la possibilité que ces cours de langue d'enseignement et de langue seconde puissent être comptabilisables et entièrement reconnus pour l'atteinte des objectifs de la formation générale et l'obtention du DEC.

SOUTENIR LA RÉUSSITE

Quel que soit le niveau d'études ou le programme choisi, le retour aux études constitue une décision importante, en ce qu'elle a pour conséquence immédiate de modifier, parfois de manière radicale, l'organisation personnelle, familiale ou professionnelle de la personne. C'est un défi qui comporte en soi des risques beaucoup plus élevés pour la persévérance aux études que chez l'élève en continuité de formation. Comme nous l'avons décrit plus haut, un peu plus de 50 % de la population étudiante de la formation continue au collégial se situe dans la strate d'âge des 29 ans et moins¹²⁰. On peut presque parler d'un contexte de rattachement scolaire. On devrait alors s'attendre à ce que le système d'éducation puisse démontrer sa capacité à s'adapter en vue de faciliter un accès réel aux études collégiales et à soutenir la réussite. Voici ce qu'en disait le Conseil supérieur de l'éducation en 2013 :

Des adultes, admis parce qu'ils répondent aux exigences, n'ont pas les acquis suffisants pour réussir le programme. On doit de plus rappeler que les mesures d'aide à la réussite prévues à l'enseignement ordinaire sont peu présentes à la formation continue. Les ressources mentionnées à l'annexe du Régime financier et budgétaire des collèges devraient aussi prévaloir en formation continue et des ressources devraient être disponibles pour l'ensemble des élèves, jeunes et adultes. Les adultes inscrits à un programme d'études collégiales devraient pouvoir bénéficier systématiquement d'un accompagnement à la réussite avec le financement s'y rattachant. Le retour aux études est un moment important dans la vie d'un adulte et nécessite souvent un encadrement et une mise à niveau des savoirs et des compétences¹²¹.

À l'ordre d'enseignement secondaire, cet accompagnement s'est explicitement traduit, de façon structurelle, dans les règlements qui encadrent les études. Dans le régime pédagogique de la formation générale des adultes, on indique le soutien dont l'adulte peut bénéficier pour contrer ses difficultés d'apprentissage et réaliser son projet de formation. Dans le régime pédagogique de la formation professionnelle, on indique des dispositions semblables mais on y précise l'aide dont la personne peut profiter pour établir son projet de formation en lien avec ses expériences professionnelles et ses objectifs. On retrouvera à l'annexe XVI les articles pertinents des deux régimes pédagogiques.

Constats et réflexions

La perspective, annoncée par Emploi-Québec, d'une importante progression de la demande de diplômés de la formation technique ne peut que renforcer l'idée d'optimiser les possibilités que peut offrir la formation continue des collèges pour répondre aux besoins de formation de la main-d'œuvre. La connaissance que nous avons des caractéristiques de la population étudiante qui fréquente la formation continue des collèges, notamment sa tendance à rajeunir, devrait inciter à se préoccuper encore davantage de favoriser le rattachement scolaire. Dans l'ensemble du système scolaire, on peut avancer sans trop se tromper que la formation continue au collégial est le parent pauvre du système. Sans ressources appropriées, on s'attendra à un plus grand nombre d'abandons des études, ce qui n'est pas sans conséquence sur la viabilité même de l'offre de formation continue, notamment en région où les cohortes d'élèves sont généralement déjà trop petites.

120. Voir l'annexe XIV.

121. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Un engagement collectif pour rehausser les compétences en littératie des adultes*, op. cit., p. 113.

Pas plus dans la formule de financement que dans le Règlement sur le régime des études collégiales, on ne trouve d'ancrage qui permettrait aux collèges de disposer des ressources¹²² pour offrir des services aux individus ayant des besoins particuliers pour réussir leurs études au moyen de la formation continue, comme c'est actuellement le cas à l'ordre d'enseignement secondaire. Il n'est probablement pas nécessaire de réglementer ces services dans le RREC. Toutefois, l'absence de dispositions à cet effet, depuis la création des cégeps, peut expliquer le manque ou même l'absence de ressources pour l'encadrement de la population adulte qui retourne aux études dans les collèges. Cela peut également expliquer qu'on ait considéré la formation continue des collèges comme une formation parallèle à l'enseignement régulier devant générer ses propres ressources afin de pouvoir offrir un minimum de services au bénéfice des étudiants. La preuve a été faite que les étudiants de l'enseignement régulier qui éprouvent des difficultés ont besoin de services pour les accompagner vers la réussite. Pourquoi en serait-il autrement pour les étudiants adultes dont l'absence temporaire plus ou moins longue dans le système scolaire peut constituer un défi supplémentaire à leur réintégration dans le système scolaire?

À défaut d'ancrage dans le Règlement sur le régime des études collégiales, il faudrait, à tout le moins, que la formule de financement en formation continue soit concordante avec les objectifs poursuivis. Pour atteindre l'objectif d'optimiser la formation continue dans un contexte de baisse démographique et de pénurie appréhendée de main-d'œuvre issue de la formation technique, le soutien à la réussite des adultes devrait transparaître dans le financement de la formation continue dans les collèges. Comme nous l'avons mentionné dans le rapport d'étape¹²³, un ajustement des formules de financement constitue un levier incontournable pour favoriser l'atteinte des objectifs du système d'éducation.

Recommandation

Nous recommandons au ministre :

- D'inclure, dans le processus de révision de la formule de financement de la formation continue de l'enseignement collégial, des paramètres qui permettront aux collèges de disposer de ressources d'encadrement et de soutien à la réussite appropriées, notamment pour les établissements de petite taille dont l'effectif étudiant exclut toute possibilité de dégager des surplus pour se doter de tels services.

122. À notre connaissance, un seul collège de grande dimension de la région de Montréal a réussi à mobiliser l'ensemble de ses ressources pour offrir aux étudiants des services de soutien autant à l'enseignement régulier qu'à la formation continue.

123. GUY DEMERS, *op. cit.*, p. 81-82.

5. Le financement de la transition

Le mode de financement des collèges est relativement lourd; il suffit de consulter le Régime budgétaire et financier des cégeps¹²⁴ pour en constater la très grande complexité. Il n'est pas question ici de le remettre en question, mais d'aborder particulièrement les aspects en lien avec notre mandat sur lesquels il nous semble prioritaire d'intervenir.

Plusieurs partenaires nous ont fait part de leurs préoccupations à l'égard de certaines règles liées aux variations de la population étudiante dans le réseau. Depuis la création des cégeps, on a assisté à quelques périodes de fluctuation plus ou moins importante de l'effectif étudiant. Au début des années 2000, les baisses appréhendées ont alerté l'ensemble de la communauté collégiale, au point de lui faire adopter des mesures particulières pour en atténuer les effets et pour soutenir un niveau comparable de services dans les collèges. Un rapport conjoint du ministère de l'Éducation et de la Fédération des cégeps¹²⁵ a même proposé une série de recommandations qui ont donné naissance à plusieurs mesures prévues dans les règles actuelles de financement des collèges et qui sont définies dans les annexes budgétaires S026 et A007.

Parallèlement, le financement de la formation continue n'a cessé de faire l'objet de revendications de la part du réseau collégial. Les attentes du marché du travail à l'endroit des collèges auxquels on demande de former un plus grand nombre de diplômés de la formation technique créent une certaine pression sur la formation continue collégiale. Dans ce contexte, nous aborderons également des aspects de son financement qui méritent une attention à court terme, si nous désirons optimiser la formation continue dans les collèges.

5.1 Ce que les partenaires nous ont dit

Plusieurs partenaires s'entendent pour dire que la viabilité des établissements et de l'offre de formation collégiale passe par une stabilité et une prévisibilité du financement gouvernemental. Les opérations de compressions budgétaires dans le réseau au fil des ans n'incitent pas les directions des collèges à créer ou mettre en avant des projets qui nécessitent des engagements financiers à moyen ou long terme, par exemple pour l'achat d'équipement ou l'embauche de personnel. L'instabilité du financement constitue alors un frein au développement du réseau collégial.

En ce qui concerne la formation continue et dans la perspective de répondre à la demande, on souhaite l'ouverture de l'enveloppe budgétaire fermée ou, du moins, sa bonification. L'enveloppe fermée vient limiter la fréquentation de la formation continue, dans un contexte où les retours aux études et le perfectionnement des travailleurs doivent être promus et facilités. Un assouplissement des règles budgétaires pour la formation continue est également souhaité.

Par ailleurs, certains partenaires ont affirmé que le financement n'était pas adapté à la charge et à la nature du travail à réaliser par les enseignants et par le personnel professionnel; un financement adéquat assurerait le maintien des services aux étudiants. À la formation continue tout particulièrement, le financement devrait couvrir l'offre de services et d'encadrement aux étudiants en dehors des heures de cours; on déplore que les étudiants de la formation continue ne puissent bénéficier de telles mesures, pourtant primordiales à leur persévérance et à leur réussite.

124. MESRS, *Régime budgétaire et financier des cégeps*, op. cit.

125. COMITÉ MIXTE SUR LA BAISSÉ DE L'EFFECTIF SCOLAIRE DANS LE RÉSEAU COLLÉGIAL PUBLIC, *Baisse de l'effectif scolaire dans le réseau collégial public – État de situation et voies de solutions*, avril 2002, 25 p.

De plus, plusieurs partenaires ont insisté sur le soutien financier à prévoir pour les collèges dans un contexte de baisse d'effectif prévu au cours des prochaines années. Ce soutien devrait :

- permettre aux collèges d'organiser des activités de promotion pour des programmes d'études particulièrement en difficulté. Des partenaires craignent cependant que les intérêts particuliers d'établissements, visant à préserver leur effectif et leurs programmes, aient des incidences financières importantes dans le réseau sans donner de résultat probant;
- tenir compte des réalités régionales et des missions propres à chacun des collèges;
- compenser les collèges pour leurs programmes comportant un faible effectif et ainsi assurer une offre de formation minimale;
- dans le même ordre d'idée, compenser les collèges pour les programmes à faible effectif offerts en dehors du campus principal (particulièrement dans les centres d'études collégiales), et ce, sans égard à la condition du programme au campus principal.

À l'heure actuelle, les mesures prévues aux annexes A007 et S026 du Régime budgétaire et financier des cégeps visent à compenser les collèges lors d'une baisse d'effectif. Des partenaires désirent réviser ces annexes pour en assurer l'équité, mais également pour en limiter les effets dans le temps afin que les collèges qui en bénéficient aient l'obligation d'adapter leurs pratiques au nouveau contexte; ce type de soutien financier devrait donc, à chaque fois, être temporaire et transitoire.

Enfin, des partenaires vont au-delà de ces mesures et affirment que la vitalité du réseau collégial ne peut être assurée que par une révision en profondeur du mode de financement actuel, qui n'arriverait plus à répondre aux besoins. Certains insistent pour un réinvestissement public afin d'assurer la survie de collèges en région et de favoriser l'occupation durable du territoire québécois; on propose, entre autres, que les économies générées par la baisse de l'effectif au collégial soient systématiquement réinvesties dans le réseau. D'autres proposent de mettre en place un financement qui valorise la performance et encourage la flexibilité dans les collèges.

5.2. La consolidation de l'offre de formation pour composer avec la baisse d'effectif prévue : l'annexe budgétaire S026¹²⁶

L'objectif des mesures de cette annexe budgétaire est d'accorder un soutien financier particulier à des programmes de DEC qui, dans un établissement donné, présentent un problème important de recrutement de clientèle¹²⁷. Ainsi, les autorisations de programmes en difficulté bénéficient d'une majoration du financement pour les enseignants à certaines conditions et pour certaines régions. Selon l'importance des montants en cause, le Ministère se réserve la possibilité de ne financer qu'en partie les ajustements financiers découlant de l'application de cette annexe budgétaire. La mesure compte trois volets.

Le premier volet prévoit l'attribution de ressources enseignantes additionnelles à celles allouées normalement par la règle budgétaire régulière. Les cégeps ciblés par cette mesure sont ceux qui ont été les plus affectés par les baisses d'effectif; ils appartiennent aux régions de l'Abitibi-Témiscamingue, du Bas-Saint-Laurent, de la Chaudière-Appalaches, de la Côte-Nord, de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, de la Mauricie, du Nord-du-Québec et du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

Différentes conditions s'appliquent pour que l'allocation soit versée : on considère la répartition du programme sur le territoire, le nombre d'étudiants inscrits, les mesures de relance adoptées par les collèges, etc. Une formule mathématique établit le niveau de ressources additionnelles consenties au collège; les conventions collectives du personnel enseignant comportent des garanties quant aux ressources humaines supplémentaires à mettre en place en fonction de l'allocation.

De plus, un montant de 5 000 \$ est alloué par programme d'études techniques admissible afin de financer des campagnes de promotion visant à accroître la clientèle.

Le second volet accorde un soutien financier aux collèges qui entreprennent la rationalisation de leur offre de formation, dont le retrait définitif d'un programme d'études. Le collège doit en faire la demande au Ministère et l'aide consentie vise à permettre aux étudiants du programme ciblé par la fermeture de compléter, dans les délais prévus, leur formation au cégep ou, le cas échéant, dans un autre cégep. L'aide peut porter sur :

- des mesures de fin d'emploi convenues avec les enseignants du programme d'études;
- des mesures de recyclage pour les techniciens affectés par la fermeture;
- le déménagement des équipements et le réaménagement de locaux;
- une campagne de publicité portant sur l'information scolaire.

Enfin, le troisième volet permet d'offrir une aide ponctuelle en réponse à des besoins particuliers des collèges. Dans une perspective d'accessibilité à la formation, particulièrement dans les

126. MESRS, *Régime budgétaire et financier des cégeps, annexe budgétaire S026 (Consolidation de l'offre de formation), année scolaire 2013-2014, op. cit.*

127. De façon générale, les programmes de DEC admissibles doivent correspondre à l'une de ces catégories :

- Programmes d'études techniques qui desservent au total, au 20 septembre de l'année scolaire concernée, 50 étudiants et moins mais 10 étudiants et plus en première année et qui ne sont pas considérés en duplication dans une même région administrative.
- Programme d'études préuniversitaires qui desservent au total, au 20 septembre de l'année scolaire concernée, 33 étudiants et moins et qui ne sont pas considérés en duplication dans une même région administrative. Par contre, la notion de duplication n'est pas prise en compte pour déterminer l'admissibilité des programmes d'études *Sciences de la nature* (200.B0), *Sciences humaines* (300.A0) et *Arts, lettres et communication* (500.A1).

régions hors des grands centres urbains, des subventions peuvent être accordées pour soutenir des projets novateurs mettant à contribution les technologies de l'information et de la communication (TIC), le Cégep@distance et la vidéoconférence.

En outre, des subventions ad hoc ou récurrentes peuvent être accordées aux cégeps pour l'aide au transport scolaire dans une région particulièrement mal pourvue à cet égard, pour la reconnaissance d'un centre de formation continue dans une sous-région desservie par un cégep, ou pour d'autres mesures permettant de maintenir ou d'accroître l'accessibilité à la formation, principalement en région.

CONSTATS ET RÉFLEXIONS

L'annexe budgétaire S026 comprend, pour le premier volet relatif aux enseignants, des mesures d'aide qui demeurent, aujourd'hui comme pour les prochaines années, appropriées au contexte de fluctuation de la population étudiante, particulièrement en région. Dans leur dernière version, les règles d'allocation sont le résultat d'une entente entre le Ministère et les partenaires syndicaux. Malgré une bonification significative, un désaccord demeure sur le mode général d'allocation des enseignants dans les collèges; les partenaires syndicaux allèguent que, malgré l'aide disponible, des collèges choisissent de suspendre les admissions ou de fermer les programmes lorsque ceux-ci sont peu attractifs et peu fréquentés. Nous sommes toutefois d'avis qu'on ne peut indéfiniment maintenir un programme si la désaffection est permanente; des choix s'imposent malgré les difficultés et les conséquences qu'ils impliquent. Nous croyons que les dispositions actuelles de la règle concernant les enseignants sont toujours utiles dans les circonstances. Par contre, si des difficultés sont soulevées quant au mode général d'allocation des enseignants dans le réseau, les partenaires concernés pourront en discuter lors de la prochaine ronde de négociation.

Le second volet de la mesure prévoit une aide pour faciliter la rationalisation de l'offre de formation. Bien que peu utilisée depuis son entrée en vigueur, l'aide proposée demeure pertinente. Cette mesure pourrait, dans le contexte que nous connaissons, devenir même indispensable dans certaines situations où des collèges n'arriveraient pas, malgré leurs efforts en formation à distance ou en recrutement de nouveaux étudiants, à maintenir l'offre de certains programmes d'études. Quant au troisième volet, il constitue l'outil dont les collèges ont besoin pour éviter la fermeture prématurée de programmes.

Comme nous l'avons abordé au chapitre sur la complémentarité et la viabilité des programmes, les mesures prévues dans ces deux derniers volets devraient être mises à profit pour soutenir la collaboration entre collèges d'une même région qui souhaitent agir résolument pour établir une réelle complémentarité de l'offre et éliminer les doublons qui nuisent à la viabilité de certains programmes. Dans le contexte actuel, la pertinence de leur maintien ne fait pas de doute. Pour ces deux volets, une condition s'impose toutefois : ils doivent être dotés de ressources financières appropriées.

RECOMMANDATIONS

Nous recommandons au ministre :

- De maintenir les dispositions des trois volets de l'annexe budgétaire S026;
- D'assurer un niveau de ressources approprié pour les volets II et III de l'annexe budgétaire, notamment pour soutenir la collaboration entre collèges dans des projets contribuant significativement à accroître la complémentarité de l'offre en région, la rationalisation et la viabilité des programmes.

5.3. Une compensation financière pour les cégeps dont l'effectif est en baisse : le volet I de l'annexe budgétaire A007¹²⁸

En 2000-2001, le Ministère a mis en place la Mesure d'aide aux cégeps en situation de baisse de leur effectif scolaire. Cette mesure a pour objectif d'étaler l'impact de la diminution du financement découlant de la réduction de la clientèle, tout en favorisant une transition vers un nouvel équilibre budgétaire. L'aide financière est versée aux cégeps qui ont une clientèle réelle inférieure à une clientèle de référence¹²⁹. Le financement alloué assure aux cégeps un niveau d'allocation minimal du volet « A » de FABES¹³⁰ situé à 85 % du financement généré par leur clientèle de référence. Ainsi, plus la clientèle diminue par rapport à la clientèle de référence, plus l'allocation sera importante.

Pour financer la mesure, le Ministère prévoyait, à même les soldes budgétaires disponibles, l'utilisation d'une provision annuelle de 5 M\$. Selon les montants en cause, le Ministère se réserve la possibilité de ne financer qu'en partie les ajustements financiers déterminés par la règle budgétaire.

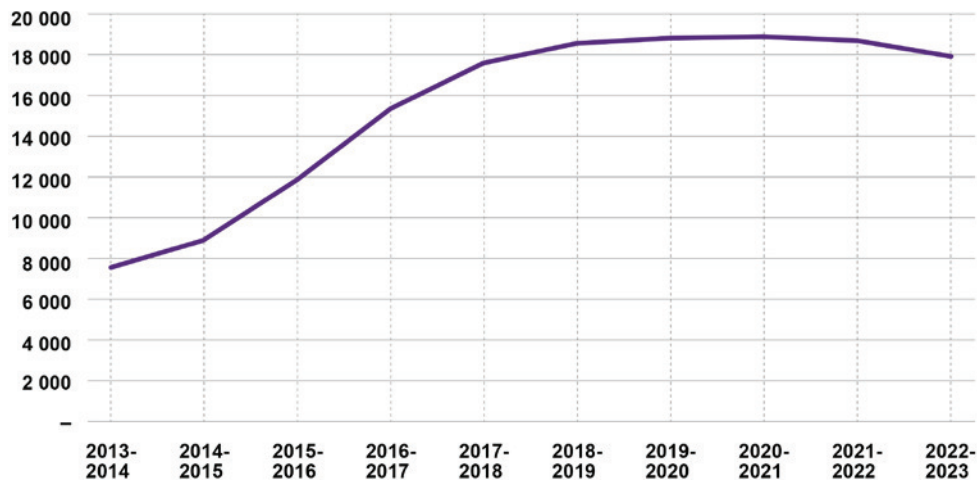
Toutefois, depuis quelques années, cette somme ne suffit plus et les ressources additionnelles nécessaires pour financer la mesure proviennent de réaménagements de l'enveloppe budgétaire globale des cégeps, imposant des choix quant aux mesures financées et aux sommes qui leur sont consacrées. De plus, le coût de la mesure poursuit sa progression, car aucun ajustement n'a été effectué en vertu de l'évolution de l'effectif scolaire et des mesures prises par les cégeps, et le taux d'aide moyen de l'ensemble des collèges bénéficiaires a crû significativement entre 2000-2001 et 2012-2013. Par conséquent, le coût de la mesure, qui s'établit à 8,3 M\$ en 2012-2013, est appelé à augmenter abruptement dans un futur proche (voir la figure qui suit). Dans l'état actuel des choses, en 2020-2021 et sur la base des prévisions de clientèles disponibles, le Ministère pourrait devoir consacrer 18,9 M\$ au financement de la mesure si la disposition de la règle budgétaire permettant de limiter le financement au niveau des disponibilités budgétaires n'était pas appliquée.

128. MESRS, *Régime budgétaire et financier des cégeps, annexe budgétaire A007 (Mesure d'aide aux cégeps en situation de baisse de leur effectif scolaire et mesure de répartition de la clientèle pour les cégeps des régions de Montréal et de Québec), année scolaire 2013-2014, op. cit.*

129. La clientèle de référence est égale à la clientèle moyenne des quatre meilleures années au cours de la période de 1994-1995 à 1999-2000.

130. Il s'agit du modèle de financement qui prévoit l'allocation des ressources en fonction de paramètres déterminés pour chaque composante du FABES : allocations **f**ixes, allocations liées aux **a**ctivités pédagogiques, allocations de fonctionnement liées aux **b**âtiments, allocations liées aux **e**nseignants, allocations **s**pécifiques.

Figure 16 **Projection du coût de la mesure de compensation pour la baisse de clientèle, en milliers de dollars**¹³¹



CONSTATS ET RÉFLEXIONS

Dès le départ, lors de l'adoption de la mesure, il avait été prévu de revoir annuellement les modalités d'allocation « pour tenir compte de l'évolution de l'effectif scolaire et du suivi des mesures prises par les cégeps pour adapter leurs façons de faire à la conjoncture¹³² ». Malgré les travaux des dernières années entre le Ministère et la Fédération des cégeps visant la révision de certaines modalités, aucune révision des paramètres d'allocation n'a été effectuée pour le volet I de l'annexe budgétaire A007. Jusqu'à présent, le Ministère a continué d'assurer le financement de la mesure selon les paramètres d'origine.

Aucune incitation n'ayant été faite pour que les collèges adaptent leurs ressources au contexte démographique, la gestion de cette mesure budgétaire a instauré, depuis sa mise en œuvre, une attente d'un financement récurrent de la part de certains cégeps. Ainsi, depuis les quinze dernières années, l'équilibre du financement du réseau, et notamment celui des cégeps bénéficiaires, s'est établi en incluant ces sommes.

Toutefois, il convient de mentionner que les mesures prises par les cégeps pour adapter leur gestion au contexte de la baisse de l'effectif étudiant ne pouvaient se réaliser facilement à court terme. En effet, il faut prendre en considération que les dépenses des collèges, pour l'essentiel, ne sont pas facilement compressibles, par exemple les salaires du personnel bénéficiant d'une sécurité d'emploi, des dépenses liées aux services aux étudiants, des dépenses liées à l'entretien ou au fonctionnement des infrastructures existantes. À ce phénomène, il faut ajouter les variations à la hausse et à la baisse du financement des collèges sur la même période par les vagues successives de réinvestissements et de compressions budgétaires. Un tel environnement financier, incertain et instable, est peu propice à des ajustements structurels.

Comme nous l'avons mentionné dans le rapport d'étape¹³³, nous sommes conscients que l'état des finances publiques impose des contraintes budgétaires aux réseaux de l'éducation. Malgré ce contexte difficile, les importantes fluctuations démographiques qui se manifesteront au cours des prochaines années appellent au maintien d'un mécanisme qui permettra d'atténuer les effets des baisses d'effectif dans les établissements. Bien que la majorité des collèges risquent de devoir composer avec des baisses de leur population étudiante, ceux situés en région, en

131. MESRS, Direction de la programmation budgétaire et du financement, 22 mai 2014.

132. Paragraphe 1 de l'annexe budgétaire A007, *op. cit.*

133. GUY DEMERS, *op. cit.*, p. 12.

raison de leur petite taille, disposent d'une marge de manœuvre moins importante que celle dont jouissent les collèges des grands centres. On reconnaît cependant que des difficultés surviendront même en milieu urbain, notamment pour le maintien de quelques programmes de la famille des techniques physiques. En effet, malgré une demande importante de diplômés par les entreprises, le pouvoir d'attraction de ces programmes demeure problématique, et ce, quel que soit le collège qui les offre. C'est pourquoi nous avons émis au chapitre 1 une recommandation visant des mesures particulières pour assurer la promotion de ces programmes, indépendamment du contexte plus large des baisses démographiques.

Les paramètres du volet I de l'annexe budgétaire A007 n'ont pas changé depuis leur mise en application au début des années 2000. Le contexte des collèges a, quant à lui, continué d'évoluer. On observe d'ailleurs certaines disparités dans le financement des collèges qui reçoivent de l'aide et ceux qui n'en reçoivent pas malgré des effectifs étudiants comparables. Sans modification des paramètres, la règle budgétaire permettrait, à moyen terme, que des collèges de très grande dimension reçoivent de l'aide alors qu'ils pourraient probablement mieux affronter la situation qu'un petit collège aux prises avec une baisse drastique de sa population étudiante. Des ajustements s'imposent.

Sachant que des fluctuations démographiques majeures se profilent à l'horizon, il est urgent de clarifier les orientations d'éventuels ajustements au volet I de l'annexe A007. Comme nous l'avons rappelé dans le rapport d'étape¹³⁴, il est nécessaire d'ajuster les règles budgétaires aux objectifs définis par l'État si on veut arriver aux résultats recherchés. Avant tout, il est essentiel de maintenir une enveloppe stable et dont le niveau sera suffisant pour soutenir les collèges pendant une période transitoire. Cette enveloppe comporterait deux parties qui contribueraient à l'atteinte d'un même objectif, en suggérant des moyens distincts d'y arriver :

- La première partie reprendrait intégralement la mesure prévue au volet I de l'annexe A007; toutefois, la proportion de l'enveloppe globale qui lui serait dévolue serait régressive au fil des ans et, ultimement, disparaîtrait. Cette partie permettrait aux collèges actuellement bénéficiaires de la mesure de planifier un ajustement de leurs ressources aux nouvelles réalités démographiques.

Rappelons que la mesure actuelle prévoit le financement d'un niveau minimal du volet « A » de FABES situé à 85 % du financement généré par la clientèle de référence. Cette partie de l'enveloppe étant vouée à diminuer au fil des ans, et afin d'éviter une dilution trop grande de l'aide et de la concentrer pour ceux qui éprouveront des difficultés plus importantes, le seuil de garantie pourrait être révisé à la baisse ou différencié selon les régions. Cela permettrait de fournir une aide plus substantielle aux établissements dont la baisse d'effectif a des conséquences plus importantes.

- La seconde partie, progressive, constituerait une nouvelle mesure; elle serait dotée des ressources dégagées à même la première partie de l'enveloppe. Elle proposerait, aux collèges les plus vulnérables, le soutien financier de projets visant à rationaliser l'offre de formation ou à mettre en œuvre des projets garantissant la viabilité et la complémentarité de cette offre.

Pour cette partie de l'enveloppe, il serait prudent de s'assurer que les critères établis n'excluent pas a priori les collèges situés en milieu urbain; ceux-ci devraient également pouvoir bénéficier d'un financement de projets leur permettant de contrôler une situation menaçant leur stabilité financière.

134. *Ibid.*, p. 82.

- L'application de cette double action devant mener à des adaptations ainsi qu'à un meilleur équilibre financier dans les établissements du réseau, il est même possible de penser que l'enveloppe globale pourrait éventuellement commencer à décroître, mais pas avant les sept ou huit années pendant lesquelles la diminution de l'effectif étudiant se manifesterait. La période transitoire serait à définir après discussion entre le Ministère et la Fédération des cégeps.

Ces ajustements permettraient d'effectuer une gestion appropriée de la transition vers un nouvel équilibre budgétaire à l'échelle du réseau. En appliquant des modalités adéquates, l'approche par projet pourrait assurer un soutien financier qui inciterait les établissements à rechercher des solutions novatrices en vue de réduire leurs coûts de fonctionnement et, si possible, de hausser leur clientèle. À la condition que le financement du réseau collégial soit constant et prévisible, cette approche nous semble plus susceptible d'arriver à stabiliser la situation budgétaire de plusieurs collèges et de mettre fin à la nécessité d'allocations compensatoires, plus particulièrement si le financement des projets soumis par les collèges est assorti d'une obligation de résultats.

Éventuellement, afin d'assurer une gestion cohérente des diverses mesures budgétaires de transition (par des compensations, par des projets de stabilisation, par de la consolidation, par du financement de petites cohortes, par des allocations particulières), il serait opportun d'évaluer la pertinence de réaménager certaines dispositions des annexes S026 et A007 (volet I), dans une vision globale des mesures de soutien. Un suivi annuel de la mise en œuvre de la nouvelle mesure et de sa performance devrait être effectué au Comité mixte des affaires matérielles et financières¹³⁵.

135. Ce comité constitue l'instance au sein de laquelle les dirigeants du Ministère et des cégeps échangent sur l'évolution du régime budgétaire et financier des cégeps avant de soumettre des modifications à l'approbation du Conseil du trésor.

RECOMMANDATIONS

Nous recommandons au ministre :

- D'établir et de maintenir, pendant la période de transition, une enveloppe de 6 M\$ (dont les 5 M\$ actuels);
- De maintenir la mesure compensatoire prévue au volet I de l'annexe budgétaire A007 :
 - en prévoyant une régression dans son financement, sur une période à déterminer, de 5 M\$ jusqu'à sa disparition;
 - en évaluant l'opportunité de revoir à la baisse le seuil de garantie de 85 % ou de différencier ce seuil selon les régions, afin de concentrer l'aide dans les collèges les plus vulnérables;
 - afin de permettre aux collèges de planifier le retrait progressif de la subvention en vue de maintenir leur équilibre budgétaire;
- D'instaurer, à l'intention des collèges les plus vulnérables, un mode de financement par projet afin d'orienter l'action des collèges vers des mesures concrètes avec obligation de résultats (voir les recommandations formulées au chapitre 1) :
 - en démarrant son financement à 1 M\$ annuellement, et en y ajoutant les ressources dégagées à même la première partie de l'enveloppe;
 - en effectuant un suivi annuel de la mise en œuvre de la mesure et de sa performance par l'intermédiaire du Comité mixte des affaires matérielles et financières, afin de statuer sur la prolongation, le maintien ou l'arrêt des mesures d'aide en fonction des résultats obtenus;
- D'évaluer, en collaboration avec les cégeps, l'opportunité d'effectuer un réaménagement des mesures des annexes S026 et A007 (volet I) afin d'assurer la cohérence des moyens mis à la disposition des collèges pour atteindre l'objectif d'en arriver à un nouvel équilibre budgétaire dans le réseau;
- D'évaluer, lorsque la baisse d'effectif dans le réseau sera terminée, une période transitoire où le financement de l'enveloppe pourrait être complètement retiré.

5.4. La répartition de la clientèle dans les cégeps des régions de Montréal et de Québec : le volet II de l'annexe budgétaire A007

La seconde partie de la règle budgétaire a pour objectif de favoriser la répartition de la population étudiante dans les cégeps des régions de Montréal et de Québec. Dans ces régions, on a observé, pendant un certain nombre d'années, des écarts importants entre l'effectif réel et l'effectif du devis scolaire de chaque établissement. Cette situation s'explique en grande partie par le jeu de la concurrence, dont les conséquences financières sont néfastes pour certains cégeps. Alors que des collèges ont de nombreuses places disponibles, d'autres acceptent un nombre d'étudiants dépassant parfois leur capacité autorisée aux fins de financement à l'enseignement régulier. Dans cette situation, on réduit le financement des activités du collège (volet « A » de FABES) si la clientèle est soit supérieure à la clientèle de référence, soit supérieure au devis pédagogique.

Par ailleurs, au cours des dernières années, on a constaté une hausse considérable de la demande de formation dans les cégeps de l'île de Montréal ainsi que pour ceux situés en périphérie immédiate¹³⁶ de l'île. Considérant cette situation exceptionnelle, cette partie de la règle budgétaire a été examinée à la demande des collèges concernés afin qu'ils puissent répondre à la demande croissante de la population sans avoir à subir une pénalité financière. Depuis 2010-2011, la pénalité a donc été suspendue à l'égard de ces établissements pour une période indéterminée. Cette décision a eu pour effet d'annuler une récupération de 1,6 M\$ en 2010-2011, de 1,7 M\$ en 2011-2012 et de 3,3 M\$ en 2012-2013. Auparavant, les récupérations faites dans la région de Montréal servaient à financer en partie la mesure prévue au volet I de l'annexe A007.

CONSTATS ET RÉFLEXIONS

Dans un contexte où les grandes régions de Montréal et de Québec seront affectées par une éventuelle baisse de l'effectif scolaire, les dispositions de cette mesure visant à optimiser le financement de l'enseignement collégial dans ces régions demeurent tout à fait pertinentes. La suspension de l'application de cette règle pour la grande région de Montréal doit, par ailleurs, demeurer jusqu'à ce que survienne le déclin appréhendé. Toutefois, quelques cégeps de la métropole ont perçu une compensation pour la baisse de leur clientèle lors des années scolaires 2011-2012 et 2012-2013. Cette situation, de toute évidence, apparaît incohérente en ce qu'elle va à l'encontre de l'esprit de la mesure. En effet, il n'est pas logique de suspendre les pénalités pour les cégeps qui dépassent leur devis, en plus de compenser les cégeps de la même région en baisse d'effectif.

L'utilisation responsable et efficiente des ressources mises à la disposition des cégeps doit prévaloir à toute autre considération. Une meilleure répartition de l'effectif étudiant dans la grande région de Montréal, tout comme dans la grande région de Québec, est non seulement souhaitable, mais elle est impérative considérant les moyens de transport dont dispose la population. Ainsi, pendant la période de suspension des pénalités, on devrait maintenir un incitatif pour atteindre l'objectif d'une répartition maximale de l'effectif étudiant, considérant que certains collèges ne font pas le plein et reçoivent une aide financière en vertu du volet I de l'annexe A007. Une façon de favoriser l'atteinte de cet objectif est d'introduire, dans la règle de suspension des pénalités, une disposition qui contrebalance la tendance à l'accroissement sans limite de l'effectif des collèges qui bénéficient de la suspension des pénalités. Cette disposition devrait avoir pour effet d'inciter ces collèges à rediriger une partie de l'effectif vers des collèges bénéficiant d'un soutien financier. Exprimé autrement, les collèges bénéficiant d'une suspension

136. Il s'agit des cégeps Édouard-Montpetit et Montmorency ainsi que du campus Saint-Lambert du Champlain Regional College.

de pénalité contribueraient au financement des collèges qui ne font pas le plein et qui reçoivent une aide financière. Pour être effective, une telle disposition devrait être accompagnée d'une révision des modalités qui définissent la clientèle maximale des cégeps. Dans tous les cas de figure, des discussions devraient avoir lieu au sein du Comité mixte des affaires matérielles et financières afin de mettre en place les dispositions appropriées, pour assurer plus de cohérence dans l'application des règles et une meilleure répartition de l'effectif étudiant dans les cégeps du Montréal métropolitain.

RECOMMANDATIONS

Nous recommandons au ministre :

- De maintenir les dispositions de l'annexe A007 visant à assurer une répartition optimale de l'effectif étudiant dans les régions de Montréal et de Québec;
- De maintenir la suspension des pénalités prévues pour les collèges de la région de Montréal dépassant l'effectif de leur devis scolaire jusqu'à ce que le déclin de la population étudiante justifie le rétablissement des pénalités;
- D'entreprendre des discussions au sein du Comité mixte des affaires matérielles et financières afin de convenir des dispositions à introduire pour assurer une répartition maximale de l'effectif étudiant dans tous les collèges du Montréal métropolitain pendant la période de suspension des pénalités.

5.5. Le financement de la formation continue

D'importants efforts budgétaires pour assurer le financement de la formation continue ont été réalisés au cours des dernières années. Comme l'indique le tableau suivant, on observe une croissance des sommes disponibles depuis 2006-2007, passant de 60 M\$ à 81 M\$ en 2012-2013.

Figure 17 **Allocations de financement de la formation continue par année, réseau collégial public et privé**¹³⁷

Réseau	Année scolaire						
	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Public	47 705 190 \$	54 347 275 \$	59 340 591 \$	57 662 953 \$	58 667 704 \$	60 130 267 \$	64 266 253 \$
Privé	12 192 500 \$	12 657 300 \$	13 206 400 \$	13 543 800 \$	13 505 000 \$	15 752 629 \$	16 618 414 \$
Total	59 897 690 \$	67 004 575 \$	72 546 991 \$	71 206 753 \$	72 172 704 \$	75 882 896 \$	80 884 667 \$

Malgré cette croissance, le Regroupement des collèges du Montréal métropolitain soumettait à la sous-ministre adjointe à la formation professionnelle et technique et à la formation continue, en janvier 2012, un mémoire¹³⁸ illustrant le manque de financement pour répondre à la demande de la population de cette région.

L'enveloppe budgétaire finançant l'enseignement régulier est dite « ouverte »; elle provient exclusivement du Ministère et elle ne fait la distinction qu'entre les étudiants inscrits à temps plein et ceux à temps partiel. Pour la formation continue, la situation est plus complexe. Son financement est effectué à partir d'enveloppes fermées établies a priori, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas établies en fonction de la demande de formation comme c'est le cas à l'enseignement régulier. De plus, ces enveloppes comprennent des sommes fournies par deux ministères, celui de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science et celui de l'Emploi et de la Solidarité sociale. Quatre sous-enveloppes affectées aux attestations d'études collégiales et à la formation à temps partiel sont définies principalement aux annexes budgétaires C002, C003 et C016 du régime budgétaire et financier des collèges¹³⁹ :

- l'enveloppe régionale MESRS;
- l'enveloppe de la formation continue convenue aux tables régionales d'éducation interordres;
- l'enveloppe des priorités ministérielles MESRS;
- l'enveloppe régionale d'Emploi-Québec.

137. MESRS, Direction de la programmation budgétaire et du financement, juin 2013.

Les sommes incluent une enveloppe annuelle récurrente de 30 M\$ d'Emploi-Québec pour les cégeps.

La hausse autour de 2007 découle de la création d'une enveloppe dont la gouverne a été donnée à des tables régionales d'éducation interordres : le gouvernement a annoncé en 2007 un investissement de 10 M\$, auxquels 5 M\$ ont été ajoutés en 2008, pour soutenir l'offre régionale de formation continue liée à l'emploi et au développement économique des régions.

138. REGROUPEMENT DES COLLÈGES DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN, *Problème du financement dans un contexte de raccrochage scolaire – À Montréal, 4 000 étudiants n'ont pas accès à la formation continue de niveau collégial, cela fait d'eux des citoyens de seconde zone*, mémoire adressé à madame Brigitte Guay, sous-ministre adjointe à la formation professionnelle et technique et à la formation continue du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 25 janvier 2012, 16 p.

139. MESRS, *Régime budgétaire et financier des cégeps, annexes budgétaires C002 (Modalités générales de financement des AEC et de la formation à temps partiel), C003 (Mode de calcul de la subvention pour la formation continue) et C016(Formation continue convenue aux Tables régionales d'éducation interordres), année scolaire 2013-2014, op. cit.*

Considérant la complexité de cette formule, le Ministère a amorcé une réflexion importante sur le financement de la formation continue au collégial. Cette réflexion l'a conduit à proposer aux collèges de nouvelles modalités de financement dans le cadre d'objectifs ministériels.

De nombreux paramètres sont à la base de cette proposition de révision des règles de financement : maintien de l'enveloppe fermée, respect de l'autonomie des collèges, accessibilité de la formation sur l'ensemble du territoire, prise en compte des particularités régionales, cohérence de l'offre entre les ordres d'enseignement, réponse aux besoins de formation à temps partiel, soutien aux clientèles ayant des besoins particuliers et réduction des contrôles administratifs. Une meilleure connaissance des besoins de formation de la population adulte qui souhaite retourner aux études, les fluctuations démographiques à venir, la pénurie appréhendée de main-d'œuvre et la progression de la demande de diplômés de la formation technique sont autant de facteurs qui appellent un recadrage de la mission de formation continue des collèges et de son financement.

CONSTATS ET RÉFLEXIONS

L'enveloppe budgétaire en formation continue fait l'objet de revendications de la part du réseau collégial depuis de nombreuses années. Si l'on se réfère à sa capacité de répondre à la demande, et bien que les comparaisons puissent comporter des limites, le réseau collégial est celui dont les contraintes semblent les plus importantes dans le système d'éducation québécois. Il tombe sous le sens de penser que, faute de financement suffisant, les étudiants qui ne réussissent pas à se faire admettre en formation continue dans un collège vont se rediriger vers la formation professionnelle au secondaire ou vers les universités, ou vont tout simplement abandonner leur projet de formation. Dans le contexte que nous avons décrit précédemment, cette situation n'est pas cohérente avec la progression, confirmée par Emploi-Québec, de la demande de diplômés de la formation technique pour les dix prochaines années. Si la formation continue est considérée comme une dépense, il est clair que, dans le contexte actuel, le niveau de l'enveloppe progressera difficilement. Mais si elle constitue un levier pour assurer le développement socioéconomique du Québec, une réflexion s'impose pour adapter le financement de la formation continue au collégial aux réalités auxquelles les entreprises et les organisations seront confrontées à court et moyen termes.

La multiplication et l'éclatement des enveloppes budgétaires allouées à la formation continue, dédiées et non transférables, en complexifient considérablement le financement et la gestion. Chacune des enveloppes comprend ses propres paramètres de gestion ainsi que de multiples exigences administratives. La grande quantité de normes inscrites dans les règles de financement constitue un alourdissement considérable de la gestion de la formation continue. Ces normes se traduisent par des opérations de planification impliquant de nombreuses consultations, qui elles-mêmes exigent des délais incompatibles avec la mission de la formation continue qui est de répondre avec célérité aux besoins exprimés par les entreprises et les organisations. Elles comportent de nombreuses redditions de comptes en vertu de règles complexes, multiples et, par surcroît, différentes selon les sous-enveloppes. Elles sont contreproductives puisqu'elles détournent l'énergie et la disponibilité du personnel des collèges vers de trop nombreuses opérations à caractère administratif plutôt que vers des activités en lien avec la mission de formation. Additionnées les unes aux autres, les règles budgétaires actuelles constituent un lourd fardeau administratif affectant autant l'organisation de l'offre de formation continue que la reddition des comptes qui en découle.

Cette lourdeur n'est pas sans conséquences sur la capacité de répondre rapidement aux besoins et parfois même de constituer des cohortes d'étudiants permettant de démarrer la formation. Des délais inhérents à des consultations à mener ou à des autorisations à obtenir ralentissent, parfois considérablement, la possibilité de confirmer à des candidats le démarrage

de la formation. Confrontés à de tels délais, il s'en trouve plusieurs qui abandonnent leur projet, étant incapables, malgré eux, de planifier un retour aux études dans le cadre des contraintes inhérentes à leur condition d'adulte ou étant découragés et démotivés par l'inertie du système. Il n'est pas étonnant que de telles situations renvoient, tant aux citoyens qu'aux entreprises, une image négative quant à la capacité du système public d'assumer sa mission. La nécessité de simplifier les règles de financement de la formation continue n'est plus à démontrer. Dans le contexte où les attentes à l'endroit des services de formation continue des collèges vont augmenter, il est urgent d'amorcer cette refonte.

À cette réalité s'ajoute le fait que l'âge des étudiants tend à diminuer, comme nous l'avons illustré au chapitre 4. Nous avons également évoqué un accroissement des difficultés liées à la maîtrise des compétences de base en littératie, ce qui constitue un handicap supplémentaire à la persévérance et à la réussite des études. Enfin, nous sommes de plus en plus conscients de l'effort que doit fournir l'adulte pour retourner en formation alors que sa vie active a débuté. Il doit assumer de multiples obligations en fonction desquelles il devra faire d'importants réaménagements s'il veut réaliser un projet d'études. Voilà autant de facteurs motivant la nécessité d'encadrer et de soutenir les étudiants adultes qui font le choix de reprendre les études pour mieux participer à la vie en société. Pourtant, la subvention accordée aux collègues par étudiant inscrit à la formation continue est bien moindre que celle accordée pour l'étudiant de l'enseignement régulier. Tout compte fait, le secteur de la formation continue ne dispose pas de financement pour assurer l'encadrement d'étudiants ou offrir à ceux-ci des mesures d'aide à la réussite. Une révision des règles de financement ne peut être faite sans considérer cette réalité, plus particulièrement dans des collèges de petite dimension¹⁴⁰, dans lesquels le faible volume d'activités de la formation continue exclut toute possibilité de constituer une marge de manœuvre permettant de répondre à ces besoins.

De plus, les adultes en formation continue sont souvent confrontés à des choix difficiles en raison de la durée de certains programmes d'études et de leurs conditions personnelles. Sachant que la décision de retourner aux études comporte des contraintes personnelles et financières plus nombreuses que celles que doivent gérer des étudiants en continuité de formation, ne serait-il pas pertinent d'encourager l'étudiant à poursuivre ses études à temps partiel plutôt que de le confronter à l'abandon des études par manque de disponibilité? Ainsi, tout étudiant qui aurait complété une session à temps complet, dans un programme de DEC ou d'AEC, pourrait-il être exempté des frais de scolarité imposés pour les études à temps partiel¹⁴¹?

Actuellement, le financement de la formation continue est essentiellement défini en fonction de la stricte livraison du service de formation. Sans entrer dans le détail, il n'est pas prévu de financer l'encadrement scolaire et les équipements comme c'est le cas à l'enseignement régulier. Le niveau de financement des bâtiments est, quant à lui, bien en deçà de ce qui est offert à l'enseignement régulier. Ce mode de financement oblige plusieurs collèges à effectuer une gestion de leur service de formation continue de manière à pouvoir assumer la plus grande partie de ces dépenses, du moins celles qui sont incontournables. Le projet du Ministère de revoir le mode de financement est très intéressant, en ce qu'il tente de prendre en considération un ensemble de facteurs dont nous avons fait état ici et dans le chapitre 4. Comme il maintient la condition d'une « enveloppe fermée », il sera sage de faire quelques simulations du modèle de financement projeté par le Ministère. En effet, le modèle en vigueur, bien qu'il soit inapproprié au contexte actuel, contribue, par la possibilité de générer des excédents budgétaires, au

140. De très rares exceptions existent, notamment dans des collèges de très grande taille, où les règles de financement à l'enseignement régulier permettent de constituer des masses critiques d'intervenants en matière de soutien à la réussite et d'encadrement pour répondre tant aux besoins des étudiants de l'enseignement régulier que de la formation continue.

141. L'article 2 du Règlement sur les droits de scolarité qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit exiger (chapitre C-29, r. 2) fixe à 2 \$ par période d'enseignement les frais à payer.

maintien de l'équilibre des activités de la formation continue dans plusieurs collèges, notamment :

- l'aide au financement de l'enseignement régulier pour fournir de meilleurs services aux étudiants;
- l'embauche de conseillers pédagogiques pour :
 - le développement de nouveaux services, cours et programmes;
 - le soutien aux enseignants pour adapter la pédagogie à des clientèles adultes;
- l'embauche de personnel de soutien à l'enseignement;
- la location de locaux pour des classes et des laboratoires;
- le paiement d'hypothèques pour des bâtiments abritant les services de la formation continue;
- l'acquisition des équipements nécessaires à l'enseignement et l'apprentissage.

Toutes ces dépenses ne sont pas (ou très peu pour les bâtiments) financées par le modèle actuel. Elles ne peuvent être assumées que par une gestion permettant de générer des surplus. Ainsi, une révision du modèle qui éliminerait cette possibilité, sans inclure des paramètres permettant de financer adéquatement les activités, pourrait gravement compromettre la capacité des collèges à poursuivre le développement de leurs services de formation et même à pouvoir disposer de classes, de laboratoires et d'équipements essentiels à la réalisation de leur mission.

Par ailleurs, cette révision du modèle s'impose mais, dans le contexte d'une enveloppe fermée, elle comporte un risque important. En réaménageant les paramètres du modèle afin de mieux financer les activités de la formation continue, on risque d'affecter, ou même de compromettre, la capacité des collèges de répondre à une demande croissante de formation si le niveau de l'enveloppe demeure inchangé. Dans le contexte que nous avons décrit au chapitre 2, la révision du modèle de financement ne devrait pas conduire au « lit de Procuste », c'est-à-dire être contraint à choisir entre renoncer à un financement mieux adapté aux réalités de la formation continue ou réduire la capacité du réseau à pouvoir répondre à une demande croissante à l'intérieur de l'enveloppe dont on gèlerait le niveau. Si on désire éviter cette situation, il faudra, selon nous, prévoir augmenter le niveau de l'enveloppe dans la révision du mode de financement de la formation continue.

Enfin, pour s'en tenir à l'essentiel, l'objectif à atteindre pour le financement de la formation continue dans le réseau collégial est d'en arriver à :

- arrimer le niveau de l'enveloppe budgétaire aux besoins des entreprises, des organisations et de leurs employés et, donc, à la demande de formation technique qui en découle;
- simplifier la gestion de l'enveloppe;
- alléger les charges administratives imposées aux collèges;
- disposer de paramètres de financement qui tiennent compte des objectifs de persévérance et de réussite d'une population étudiante plus souvent vulnérable, du fait d'un retour aux études après une période d'absence du système scolaire ou d'un parcours scolaire irrégulier, ou du fait d'un handicap;
- assurer un mode de financement concordant avec l'objectif d'optimiser la formation continue dans un contexte de baisse démographique, de pénurie appréhendée de main-d'œuvre et de réussite scolaire.

RECOMMANDATIONS

Nous recommandons au ministre :

- De poursuivre, en collaboration avec les dirigeants des cégeps, les travaux de révision du mode de financement de la formation continue, notamment par la réalisation de simulations afin de bien évaluer les impacts de la révision du modèle;
- De procéder rapidement à l'allègement et à la simplification des règles budgétaires actuelles, avant même de pouvoir disposer du nouveau modèle de financement;
- À défaut de pouvoir disposer d'une enveloppe ouverte comme à l'enseignement régulier, d'établir un mécanisme permettant d'ajuster annuellement le niveau de l'enveloppe, de manière à réduire l'écart entre la demande et l'offre de formation;
- De modifier le Règlement sur les droits de scolarité qu'un collègue d'enseignement général et professionnel doit exiger (chapitre C-29, r. 2), ainsi que les règles budgétaires afférentes, de manière à permettre à tout étudiant qui a complété au moins un trimestre à temps plein dans un programme conduisant au DEC ou à l'AEC de bénéficier de la gratuité scolaire s'il désire poursuivre ses études à temps partiel dans le même programme.

Conclusion

En guise de conclusion, nous voulons d'abord rappeler les grandes lignes de notre mandat, le contexte dans lequel il s'inscrit, ainsi que l'approche que nous avons préconisée tout au long de nos travaux. Enfin, nous recadrerons les différents sujets qui ont été traités à la fois dans le rapport d'étape et dans le rapport final, pour en donner une vision globale et pour démontrer leur signification, en fonction de notre mandat.

LE MANDAT, LE CONTEXTE ET L'APPROCHE RETENUE

Notre mandat était de faire des recommandations au ministre sur le déploiement de l'offre de formation collégiale au Québec, la définition de créneaux régionaux et l'optimisation de la formation continue, dans le but de favoriser l'accès à la formation collégiale partout au Québec, une complémentarité de l'offre de formation dans les régions et la viabilité des programmes en région. Les recommandations attendues l'étaient donc dans un contexte de maintien de l'accès à la formation collégiale, de viabilité et de complémentarité.

De plus, ce mandat s'inscrivait fondamentalement dans une conjoncture où, selon la tendance de l'évolution démographique, la population étudiante québécoise devrait subir une décroissance importante au cours des prochaines années. Certaines régions seront particulièrement affectées, ce qui pourrait compromettre la viabilité et la vitalité de plusieurs programmes techniques dans des établissements. Cette décroissance est principalement attribuable à la chute démographique qui touche déjà les établissements d'enseignement primaire et secondaire. Selon les prévisions, elle devrait être suivie d'une hausse de l'effectif des collèves dont l'importance variera d'une région à l'autre. Certains établissements ne devraient pas retrouver le niveau d'effectif antérieur à la baisse survenue.

Alors que le nombre d'étudiants au collégial devrait décroître pendant une décennie, la demande de travailleurs qualifiés devrait quant à elle augmenter, particulièrement pour les diplômés de la formation technique. Le marché du travail québécois fera face à d'importants besoins de main-d'œuvre pour remplacer les nombreux bébé-boumeurs ayant atteint l'âge de la retraite. Il y aura aussi une forte progression de la demande pour la mise à jour des compétences des travailleurs déjà en emploi ou pour ceux qui désirent réintégrer le marché du travail.

Dans cette conjoncture, les défis que doit relever le réseau collégial en formation technique sont, d'une part, d'attirer le plus grand nombre d'étudiants potentiels et de les mener ensuite jusqu'à une formation qualifiante et, d'autre part, de s'adapter pour répondre rapidement aux besoins changeants du marché du travail. Les établissements doivent aussi pouvoir répondre aux besoins d'étudiants présentant des profils de plus en plus diversifiés et des parcours de formation atypiques. Les solutions mises en place doivent aussi favoriser les continuums de formation d'un ordre d'enseignement à l'autre. Le tout alors que les finances publiques sont dans une situation difficile et que les ressources attribuées au réseau collégial sont limitées.

Nous avons donc procédé à nos travaux en tenant compte de ce contexte global. C'est pourquoi nos recommandations sont dirigées vers des composantes du système sur lesquelles des mesures pourraient être rapidement amorcées. Elles visent à :

- agir sur les intrants et sur le dispositif;
- miser sur la responsabilisation des collèges et sur la collaboration entre les établissements;
- assouplir l'encadrement des programmes;
- optimiser la formation continue;
- amorcer un recadrage des règles de financement.

Nous avons d'abord consulté divers acteurs du système éducatif, des représentants des étudiants et du monde du travail, des partenaires du réseau collégial et des citoyens qui ont participé à la réflexion issue de notre mandat. Le fruit de ces consultations a constitué la matière de base de nos travaux. Il a fallu aussi examiner et documenter différentes composantes du système sur lesquelles on pourrait agir. Il nous a également paru important de déterminer les conditions de réussite à respecter pour que le réseau collégial puisse relever les défis auxquels il est confronté.

AGIR SUR LES INTRANTS...

... en collaborant et en intervenant conjointement avec le secondaire

Puisque le bassin naturel de l'effectif collégial provient du secondaire, il faut augmenter l'attractivité des études collégiales et favoriser la persévérance aux études. Il faut également soutenir les initiatives partenariales entre commissions scolaires, représentants du marché du travail et collèges visant la promotion des études collégiales et une meilleure information sur les programmes techniques, surtout ceux qui sont en déficit de recrutement.

... en expérimentant un projet de mobilité

La mobilité étudiante interrégionale est perçue comme un moyen de venir en aide aux collègues les plus touchés par la baisse d'effectif prévue, même si elle ne semble pas actuellement une tendance très importante. De nombreux partenaires sont convaincus de l'importance que pourrait revêtir un programme de mobilité étudiante. Un projet pilote d'une durée de cinq ans devrait permettre de déterminer s'il s'agit d'une avenue à poursuivre.

... en structurant le recrutement d'étudiants étrangers

Malgré des actions valables réalisées pour en attirer davantage, les établissements d'enseignement collégial accueillent un nombre modeste d'étudiants d'autres pays, et significativement moins que d'autres provinces canadiennes ou que les universités québécoises.

Une approche structurée, cohérente et concertée, appuyée par un nouveau Programme d'internationalisation de l'éducation québécoise, pourrait contribuer à la viabilité et à la vitalité de certains programmes techniques, et même de certains établissements.

AGIR SUR LE DISPOSITIF...

... en adaptant le cadre de gestion de l'offre

Les principaux critères d'analyse du cadre de gestion reposent sur les besoins du marché du travail (adéquation formation-emploi), sur les impacts pour l'offre actuelle de ces programmes et sur la faisabilité des demandes déposées par les collèges. Des critères plus larges doivent aussi être considérés pour tenir compte des besoins des étudiants. Une diversité de l'offre régionale de formation doit pouvoir répondre à la variété des champs d'intérêt et des aptitudes des étudiants, tout en tenant compte des besoins du marché du travail.

Pour assurer une plus grande transparence du processus, une section du site Web du Ministère devrait regrouper toute l'information relative à la gestion de la carte des programmes, y compris la décision prise par le ministre pour chaque demande d'autorisation, ainsi que les principaux motifs qui ont justifié cette décision. Pour parvenir à un équilibre réseau, l'entièreté des programmes de DEC offerts par les établissements d'enseignement collégial privés devrait également être assujettie aux orientations ministérielles et gouvernementales.

... en structurant et accélérant le développement de la formation à distance

Il y a urgence d'agir au Québec pour intégrer véritablement ce dispositif à l'offre de formation collégiale. Le développement et le déploiement de la formation à distance doivent toutefois se faire de façon structurée et efficiente, en fonction de priorités. Il y a donc nécessité d'adopter une stratégie ministérielle à l'intention du réseau collégial (ce qui n'a jamais été fait) et d'attribuer à sa mise en œuvre les ressources nécessaires.

MISER SUR LA RESPONSABILISATION DES COLLÈGES ET SUR LA COLLABORATION ENTRE LES ÉTABLISSEMENTS...

... par le soutien aux initiatives régionales

Les résultats de la consultation effectuée auprès des collèges ont permis de constater que les questions de la complémentarité et de la viabilité de l'offre de formation réfèrent à des réalités et à des facteurs très variés d'un établissement et d'une région à l'autre.

Un réaménagement de l'enveloppe budgétaire actuellement disponible assurerait la mise en place d'un programme de soutien aux initiatives régionales permettant aux établissements, en concertation avec d'autres collèges, mais aussi avec des employeurs et des acteurs municipaux, de réaliser des projets visant une meilleure complémentarité de l'offre et une stabilisation du réseau, malgré la décroissance prévue de l'effectif collégial.

ASSOULIR L'ENCADREMENT DES PROGRAMMES D'ÉTUDES...

... par une meilleure rétroaction des collèges pour la mise à jour des programmes

À cause de l'ampleur du processus de planification, d'élaboration et d'implantation des programmes d'études conduisant au DEC, l'ensemble des opérations menant à l'approbation d'un programme s'étend sur une longue période. Les mécanismes actuels de rétroaction ne sont pas suffisamment organisés pour assurer des mises à jour pertinentes, dans des délais raisonnables. Une révision des mécanismes de veille au Ministère conjuguée à une participation plus soutenue et mieux structurée des collèges nous semblent les voies à explorer dans l'immédiat pour permettre des ajustements rapides aux programmes techniques en fonction des besoins du marché du travail.

... en réinsérant une marge de manœuvre à l'intérieur des programmes de DEC pour un ajustement rapide

La possibilité pour les collèges d'adopter des objectifs et des standards contribuerait également à répondre plus rapidement à des besoins locaux ou régionaux, à un début de spécialisation ou, dans certaines situations, à des besoins particuliers d'étudiants qui se destineraient à des milieux de travail plus ciblés, au moyen d'un stage notamment. Cette ouverture à une marge de manœuvre accrue des collèges devrait faire l'objet d'un cadre de référence garantissant la pertinence et la qualité attendue des programmes conduisant à l'obtention du DEC, puisque ces nouveaux objectifs contribueraient à une sanction ministérielle.

... en misant sur la capacité des collèges de structurer les cheminements à l'intérieur du DEC par le cumul d'AEC

Les étudiants qui, pour diverses raisons, ne complètent pas l'entièreté d'un programme de DEC se retrouvent sans reconnaissance des compétences acquises. Aussi certains étudiants hésitent-ils à s'engager dans un parcours exigeant au moins trois ans d'études. Les collèges devraient avoir la possibilité de découper un programme de DEC en AEC, tout en garantissant que l'ensemble des compétences seront acquises au terme du parcours, y compris celles de la formation générale.

... en qualifiant les étudiants qui ont réussi un parcours significatif à l'intérieur du DEC

Une modification du RREC en 2008 a permis l'émission du DEC sans mention, en guise de reconnaissance d'un parcours scolaire réussi tout aussi valable et comparable en unités à celui d'un programme de DEC préuniversitaire avec mention. Suivant un principe d'équité, il faut pouvoir décerner une sanction ministérielle à tout étudiant qui, ayant décidé de ne pas compléter son cheminement jusqu'à l'obtention du DEC technique, a complété avec succès tous les objectifs et standards de la composante spécifique; la sanction pourrait consister en l'émission d'un certificat d'études collégiales techniques (CECT). Le CECT ne serait décerné qu'après un parcours à l'intérieur d'un programme de DEC; il ne serait pas possible de s'inscrire directement à un programme conduisant à une telle sanction.

... en améliorant la fluidité des parcours et en renforçant les capacités d'arrimage des collèges avec leur environnement scolaire et professionnel

Entre le secondaire et le collégial

La majorité des étudiants du DEP veut accéder rapidement à un emploi et s'intéresse particulièrement aux apprentissages orientés vers la dimension pratique d'un métier. En conséquence, la mise en place d'une passerelle entre un programme de DEP et un programme d'AEC, avec une complémentarité dans les contenus, favoriserait le passage des diplômés du DEP vers les études techniques.

Entre le collégial et l'universitaire

Certains programmes actuels de DEC ne peuvent répondre totalement aux exigences de professions qui ont connu une évolution importante ces dernières années quant aux compétences requises aux plans scientifique et technique. L'attribution d'un nouveau diplôme, conférant un « grade d'études appliquées », pourrait régler cette problématique. Ces programmes proposeraient un cursus de quatre années axé sur les applications techniques, complété par un stage pratique. On les situerait entre le DEC technique et le baccalauréat.

Le mandat d'explorer, à court terme, la possibilité d'instaurer d'un tel diplôme qui soit cohérent avec la structure actuelle du système québécois d'enseignement supérieur, devrait être confié au Comité de liaison en enseignement supérieur (CLES).

OPTIMISER LA FORMATION CONTINUE...

... en adaptant le dispositif de formation continue à une diversité croissante de sa population étudiante

L'optimisation de la formation continue en enseignement collégial repose essentiellement sur des conditions qui favoriseront la souplesse, la flexibilité et l'adaptation des dispositifs de formation, puisque les personnes inscrites présentent des caractéristiques très variées.

Actuellement, le financement de la formation continue est essentiellement défini en fonction de la stricte livraison du service de formation. Les adultes inscrits à un programme d'études collégiales devraient pouvoir bénéficier systématiquement d'un accompagnement à la réussite, y compris des activités leur permettant d'acquérir le niveau de compétences en littératie nécessaire à la poursuite de leurs études et à leur insertion en emploi.

... en simplifiant son encadrement administratif

La multiplication et l'éclatement des enveloppes budgétaires consacrées à la formation continue en complexifient considérablement le financement et la gestion. Ces enveloppes comprennent des sommes fournies par deux ministères, celui de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science et celui de l'Emploi et de la Solidarité sociale. Quatre sous-enveloppes, affectées aux attestations d'études collégiales et à la formation à temps partiel, régissent ces budgets. Les exigences qui les accompagnent sont contreproductives puisqu'elles détournent l'énergie et la disponibilité du personnel des collèges des activités en lien avec la mission de formation.

À défaut de pouvoir disposer d'une enveloppe ouverte comme à l'enseignement régulier, il est important d'établir un mécanisme permettant d'ajuster annuellement le niveau de l'enveloppe consacrée à la formation continue, de manière à réduire l'écart entre la demande et l'offre de formation. Il faudrait aussi modifier le *Règlement sur les droits de scolarité qu'un collègue d'enseignement général et professionnel doit exiger* ainsi que les règles budgétaires afférentes, afin de permettre à tout étudiant qui a complété au moins un trimestre à temps plein dans un programme conduisant au DEC ou à l'AEC de bénéficier de la gratuité scolaire s'il désire poursuivre ses études à temps partiel dans le même programme.

AMORCER UN RECADRAGE DES RÈGLES DE FINANCEMENT...

... pour tenir compte des fluctuations démographiques et pour permettre de soutenir des initiatives contribuant à la viabilité et à la complémentarité de l'offre de formation

Deux annexes budgétaires (A007 et S026) visent à soutenir les cégeps qui sont aux prises avec une baisse d'effectif. On a compensé les cégeps pour la perte de clientèle, afin qu'ils s'ajustent et qu'ils n'aient plus besoin de cette compensation (volet I de l'annexe A007). Toutefois, l'allocation récurrente sans condition fait en sorte que l'objectif visé n'a pas été atteint et que des cégeps comptent sur cette allocation pour équilibrer leur budget, année après année. Afin de s'assurer que ce financement mène à des mesures structurantes et stabilisantes pour le réseau, nous avons recommandé au ministre d'allouer progressivement l'enveloppe compensatoire à

des projets qui seraient soumis au Ministère et qui seraient accompagnés d'une obligation de résultats.

Par ailleurs, une mesure vise à favoriser une répartition optimale des étudiants dans les cégeps des régions de Montréal et de Québec (volet II de l'annexe A007) en imposant des pénalités à ceux dont la clientèle est supérieure à celle de référence ou à celle du devis pédagogique. Ces pénalités sont levées à Montréal depuis quelques années. Toutefois, comme des places devraient être disponibles à nouveau prochainement et que des cégeps réclameront en même temps une allocation compensatoire, il est nécessaire d'évaluer avec le réseau le moment où devraient être réintroduites les pénalités.

Enfin, l'annexe S026 vise une consolidation de l'offre de formation. Elle peut financer le démarrage de programmes dans lesquels peu d'étudiants sont inscrits, compenser un cégep qui prendrait la décision de rationaliser son offre de programmes, ou soutenir ponctuellement des besoins particuliers pour l'offre de programmes. Les objectifs de cette mesure nous semblent toujours pertinents et nous avons recommandé au ministre, non seulement de la maintenir, mais aussi d'attribuer un niveau approprié de ressources pour soutenir la collaboration entre collèges.

Du courage et de l'audace : relever le défi de l'adaptation aux réalités actuelles

Au fil de nos travaux, les constats auxquels nous sommes arrivés n'ont pas été sans susciter des échanges, des débats, des réflexions. En guise d'épilogue, nous désirons donc présenter quelques-unes de ces mises en question qui abordent l'enseignement collégial dans une perspective plus large, mais qui nous apparaissent tout aussi essentielles à son évolution dans le contexte de la société québécoise actuelle.

Revoir la formation générale

Nous avons jusqu'ici, dans le cadre de plusieurs des sujets traités dans nos rapports, souligné que le réseau collégial québécois doit évoluer pour s'adapter aux changements survenus dans les dernières décennies et pour répondre aux défis sociaux et économiques auxquels notre société est confrontée. Cette évolution de la formation collégiale ne peut se réaliser sans tenir compte de la formation générale offerte dans les programmes menant au DEC.

La formation générale est une composante essentielle de la formation collégiale, autant en formation technique qu'en formation préuniversitaire. Malgré quelques modifications apportées au fil des années, elle est demeurée sensiblement la même depuis la fondation des cégeps, soit depuis près de cinquante ans. Cette question des changements à apporter à la formation générale est particulièrement sensible dans le réseau, mais il faudra bien un jour l'aborder. Alors, comment la faire évoluer?

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a traité à maintes reprises de la question de la formation générale en formation collégiale. Au fil du temps, les différents avis du Conseil s'en tiennent à certains principes qui semblent constituer les fondements de son analyse¹⁴² :

- **L'importance de la formation générale.** Loin d'être remis en question, ce pan de la formation est régulièrement salué par le CSE. On souligne son apport indéniable au parcours scolaire des collégiens, leur permettant de développer à la fois une culture générale et des compétences génériques (citons par exemple la qualité de la langue ou la capacité d'analyse). Ces acquis leur seront utiles toute leur vie durant, sans compter qu'ils sont des plus prisés sur le marché du travail. Ainsi, bien que le CSE reconnaisse que certains aménagements pourraient être faits dans la manière de dispenser la formation générale, il n'en remet aucunement en question l'existence ou la finalité. Il prend également position en faveur du maintien de la rigueur de l'enseignement dispensé. Les difficultés que peuvent rencontrer certains étudiants, par exemple ceux du

142. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, [En ligne].
<http://cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html?lstPublication=Avis&lstCommission=ALL>
(Consulté le 9 juin 2014).

- *Les répercussions de l'introduction d'un cours d'histoire du Québec dans la formation générale commune de l'enseignement collégial : Projet de règlement visant à modifier le Règlement sur le régime des études collégiales – Avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie*, 2014, 50 p.
- *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : Poursuivre le renouveau au collégial – Avis au ministre de l'Éducation*, 2004, 141 p.
- *Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique : Modification au Règlement sur le régime des études collégiales – Avis au ministre de l'Éducation*, 2001, 53 p.
- *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales – Avis à la ministre de l'Éducation*, 1997, 88 p.
- *Le projet de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales – Avis au ministre de l'Éducation*, 1995, 30 p.

secteur technique, doivent selon lui être surmontées par une augmentation de leur intérêt envers leur formation, et non par une diminution du niveau d'exigence actuel.

- **Une volonté d'assouplissement de la formation générale.** Bien qu'il en reconnaisse l'importance, le CSE plaide tout de même en faveur d'un assouplissement de la structure de la formation générale, visant à contrer ce qu'il considère comme une vision trop étroite de ce que devrait être la culture commune. Les aménagements proposés ont pris différentes formes à travers les années : moins de contraintes administratives, une plus grande variété de disciplines pouvant dispenser la formation, adaptation du contenu en fonction des choix de l'étudiant, de son secteur de formation (technique ou préuniversitaire), voire de son programme d'études, etc. Toutefois, deux balises devraient être maintenues selon le CSE : le statut particulier accordé à la langue d'enseignement et le principe selon lequel la formation générale doit être complémentaire à la formation spécifique.
- **L'autonomie institutionnelle.** Les collèges sont selon le CSE les mieux placés pour développer une formation générale cohérente avec les besoins de leur milieu. Ainsi, la perspective dans laquelle sont présentées ces possibilités d'assouplissement est toujours de laisser chaque établissement, et non le Ministère, gérer les modalités déterminant la formation offerte.
- **L'autonomie pédagogique.** Les solutions que propose le CSE en faveur d'un certain découplage de la formation générale passent aussi par une plus grande latitude accordée au personnel enseignant. On suggère qu'en leur laissant les coudées plus franches sur le plan pédagogique, ils seront mieux à même d'adopter des stratégies propres à convaincre les étudiants de la pertinence des apprentissages réalisés en formation générale, augmentant ainsi leur motivation.
- **Le libre choix des étudiants.** Dans ses publications produites dans le cadre du Renouveau collégial de 1993 et jusqu'à son récent avis sur le projet de cours d'histoire, le CSE a toujours pris le parti de laisser aux étudiants un rôle à jouer dans la composition de leur projet d'études en leur confiant le choix de cours en formation générale. Se réclamant des principes ayant jadis guidé la commission Parent, il revendique le droit des étudiants à pouvoir choisir une partie significative de la composition de leur formation. Il en va selon lui de l'appartenance du collégial à l'enseignement supérieur, ainsi que du sens que les étudiants sont en mesure de donner à leur parcours scolaire et, par conséquent, de leur intérêt à le compléter.

Cette question de la place de la formation générale en enseignement collégial est d'ailleurs au cœur de l'avis du CSE rendu public dernièrement et portant sur l'ajout d'un cours d'histoire dans la formation générale commune¹⁴³. L'avis démontre bien à quelles difficultés se sont butées dans le passé les tentatives de refonte de la formation générale.

Nous partageons à plusieurs égards l'analyse et les conclusions du CSE présentées dans cet avis, notamment quant aux problématiques bien réelles à surmonter pour faire évoluer le modèle québécois. Nous souscrivons aussi aux propositions qui y sont présentées pour doter la formation générale de réelles capacités évolutives. Ces propositions sont d'assurer une diversification de l'offre de cours à l'intérieur de la formation générale et de favoriser une redéfinition locale de la formation générale. Ces propositions s'inscrivent tout à fait dans notre vision de l'évolution que doit entreprendre l'enseignement collégial, qui teinte l'ensemble de nos travaux et qui passe inévitablement par une marge de manœuvre accrue attribuée aux établissements collégiaux.

143. *Ibid.*

CE QUI SE FAIT AILLEURS

Pour faciliter l'exercice de réflexion autour des ajustements à apporter à la formation générale, nous suggérons d'examiner les moyens mis en place par d'autres États, soumis aux mêmes défis.

Selon une recherche documentaire¹⁴⁴ effectuée sur la place et la teneur de la formation générale ailleurs au Canada et dans certains États, soit en Ontario, au Massachusetts, à Singapour et au Danemark, la composante de formation générale comprise dans les programmes d'études professionnelles offerts à l'enseignement postsecondaire touche différentes compétences et diverses connaissances. Néanmoins, elle vise dans tous les États à permettre aux élèves d'acquérir :

- la capacité de communiquer de manière efficace, oralement et par écrit, ce qui suppose de maîtriser la langue maternelle et, souvent, une langue seconde;
- la capacité de raisonner de façon critique et de résoudre des problèmes.

Dans tous les États à l'étude, ce sont les établissements d'enseignement postsecondaire qui élaborent les programmes d'études professionnelles. Ce faisant, ils doivent respecter les règles ou les exigences établies en la matière par le ministère responsable de l'enseignement postsecondaire. Ce sont aussi les établissements d'enseignement postsecondaire qui délivrent aux élèves les diplômes attestant la réussite des programmes d'études professionnelles.

Le modèle ontarien¹⁴⁵

Parmi les modèles étudiés, nous présentons un bref résumé du modèle ontarien expliquant la place de la formation générale en formation collégiale, parce que ce système d'éducation postsecondaire est bien connu et qu'il est facile d'établir des similitudes avec le système québécois, ceux des autres États étant très divergents à plusieurs égards.

En Ontario, ce sont les établissements d'enseignement qui élaborent les programmes d'études postsecondaires, dans le respect des lignes directrices et des exigences établies par le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU). Le Ministère établit des normes pour chaque programme d'études professionnelles offert à l'enseignement postsecondaire. L'Unité des normes relatives aux programmes et de l'évaluation du Ministère a le mandat d'élaborer, de réviser et d'approuver les normes des programmes postsecondaires pour l'ensemble des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario. L'élaboration des normes repose sur un vaste processus de consultation auquel participent des personnes et organismes du domaine : employeurs, associations professionnelles, personnes titulaires d'un certificat ou d'un diplôme, apprenants, personnel scolaire et cadre, représentants de divers établissements.

Les normes de chaque programme sont présentées dans des cahiers qui donnent une vue d'ensemble de l'exercice de la profession ou du métier visé par le programme d'études. Chaque document décrit les principales caractéristiques du métier ou de la profession, dont les différents types d'environnement et objets de travail, et il présente les connaissances et les compétences essentielles que les élèves doivent maîtriser pour obtenir le diplôme rattaché au programme. Le cahier des normes comprend trois volets :

144. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, *La formation générale dans les programmes d'études offerts à l'enseignement postsecondaire conduisant à l'exercice d'un métier ou d'une profession dans divers États – Fiches analytiques*, Recherche documentaire effectuée par ÉduConseil inc., 2012, 70 p. [non publié].

145. *Ibid.*, p. 6-16.

- les résultats d'apprentissage relatifs à la formation professionnelle, qui renvoient aux compétences professionnelles;
- les résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité, qui renvoient aux compétences liées à l'employabilité;
- les exigences de la formation générale, qui renvoient à la culture générale.

Le but de la formation générale comprise dans les programmes d'études conduisant à l'obtention d'un diplôme ou d'un diplôme avancé est de :

[...] favoriser le développement de citoyens sensibilisés à la diversité, à la complexité et à la richesse de l'expérience humaine, ce qui leur permet de comprendre leur milieu et, par conséquent, de contribuer de manière réfléchie, créative et positive à la société dans laquelle ils vivent et travaillent¹⁴⁶.

Les cours de formation générale doivent se rapporter aux cinq thèmes suivants : les arts dans la société, le citoyen, le social et le culturel, la croissance personnelle, la science et la technologie.

Le MFCU exige que les élèves, qui sont inscrits dans les programmes menant à l'obtention d'un diplôme ou d'un diplôme avancé, suivent entre trois et cinq cours de formation générale pendant la durée de leurs études, dans des domaines de connaissance qui ne sont pas en lien direct avec leur choix professionnel.

Chaque collège d'arts appliqués et de technologie qui offre un programme conserve l'entière responsabilité de l'organisation et des modes de prestation du programme. Le collège a également la responsabilité d'élaborer, s'il y a lieu, des résultats d'apprentissage locaux pour répondre aux besoins et aux intérêts régionaux. Il jouit de la liberté d'offrir aux élèves les cours de formation générale de son choix, sous la forme de cours obligatoires ou à option, dans le respect des résultats d'apprentissage définis par les normes. Les résultats d'apprentissage déterminent les connaissances, les aptitudes et les attitudes essentielles que l'apprenant doit démontrer pour obtenir son certificat ou son diplôme dans le cadre du programme.

Par ailleurs, la part de la composante de formation générale varie selon qu'il s'agit d'un programme menant à l'obtention d'un certificat, d'un diplôme ou d'un diplôme avancé, étant entendu que le fait d'offrir une part de formation générale dans les programmes conduisant à l'obtention d'un certificat relève d'une décision des collèges. Elle varie également d'un programme à l'autre conduisant à la même sanction d'études, puisque les obligations des collèges en matière d'élaboration de programmes relèvent de balises à respecter, plutôt que de prescriptions de contenu et de nombre d'heures précis à rattacher aux activités pédagogiques qui composent les programmes d'études.

En somme, les programmes d'études professionnelles offerts à l'enseignement postsecondaire en Ontario comportent tous une composante de formation qui peut être associée à la composante de formation générale comprise dans les programmes d'études menant au DEC offerts au Québec. Là où le modèle diffère sensiblement, c'est sur le plan de la marge de manœuvre dont dispose chaque collège pour répondre aux normes ministérielles.

146. *Ibid.*, p. 13.

ET POUR LE QUÉBEC?

Le Québec, sans plagier ce qui se fait ailleurs, peut certainement amorcer une réflexion sérieuse sur une évolution de la formation générale à l'intérieur du DEC qui soit moins cosmétique et plus en profondeur et, surtout, en phase avec les enjeux du monde contemporain. Sans nous prononcer sur les modifications à y apporter, il nous paraît évident que la formation générale des programmes de DEC doit évoluer. Elle a bien servi le modèle collégial jusqu'ici, mais son déphasage avec l'évolution de la société depuis les 50 dernières années compromet la valeur de son apport pour les années à venir.

Même si une remise en question de la formation générale est une opération éveillant de grandes sensibilités et touchant un nombre important d'enseignants dans tous les collèges, le Québec ne peut se permettre de faire l'économie d'une telle réflexion : ce dossier est prioritaire pour nos étudiants et, plus largement, pour notre société qui aura plus que jamais besoin des diplômés de la formation collégiale au cours des prochaines décennies.

Recadrer l'épreuve uniforme en langue d'enseignement dans un environnement pédagogique

Dans les années 1980 et jusqu'au début des années 1990, constatant d'importantes lacunes chez leurs nouveaux étudiants, les universités francophones ont imposé, à l'admission, un test visant à mesurer la maîtrise de la langue chez tous les candidats aux études universitaires. Elles dirigeaient ensuite les étudiants qui échouaient vers des cours de récupération qu'ils devaient réussir avant d'obtenir leur grade universitaire. À cette époque, chaque université imposait son propre test. Au fil des ans, des plaintes se sont accumulées au Ministère, car les étudiants qui présentaient une demande d'admission dans plus d'une université devaient subir, dans chacune d'elles, un test dont les résultats n'étaient pas reconnus par les autres. Des discussions à ce sujet ont eu lieu au Comité de liaison de l'enseignement supérieur pour tenter de coaliser les universités afin qu'elles s'entendent sur l'imposition d'un seul et même test.

Cette opération ayant échoué, le sous-ministre a interpellé les universités pour créer un tout nouveau test dont l'élaboration a été prise en charge par une équipe ministérielle. À la fin de l'année scolaire 1991-1992, le nouveau test était prêt à être administré dans tous les collèges et dans toutes les universités. Il faut rappeler que le test était obligatoire aux seuls étudiants qui se destinaient aux études universitaires, qu'ils proviennent de la filière préuniversitaire ou de la filière technique. Les universités avaient aussi accepté d'utiliser le même test pour tous les autres candidats qui n'étaient pas issus directement des collèges. La correction était entièrement assumée par les équipes de correcteurs du Ministère.

Avec le Renouveau de l'enseignement collégial, on a voulu aller plus loin que le test de français et on a proposé d'en faire une épreuve portant sur les objectifs et standards propres au collégial en langue d'enseignement et littérature :

L'esprit et les visées du renouveau proposé ne militent pas en faveur d'un véritable système d'épreuves uniformes. Outre que la gestion en serait lourde, et les vertus forcément limitées – on n'oubliera pas qu'on s'en est naguère affranchi avec conviction et que là où il existe, on s'interroge sur son avenir –, un tel système nous rapprocherait davantage du secondaire que du postsecondaire. De manière beaucoup plus ciblée, c'est d'abord l'actuel « test de français » qui, lorsque cela pourra être fait pour les deux langues, pourra évoluer vers une épreuve portant sur les objectifs et standards propres au collégial en langue d'enseignement et littérature¹⁴⁷.

Selon l'échéancier du renouveau, on prévoyait le début de l'administration d'une épreuve en langue d'enseignement et littérature, dans les deux langues, dès le printemps 1996¹⁴⁸. La suite est connue. Des modifications apportées au Règlement sur le régime des études collégiales allaient confirmer l'imposition de cette épreuve et faire de sa réussite une condition d'obtention du diplôme d'études collégiales¹⁴⁹.

147. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle – L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*, avril 1993, p. 28-29.

148. *Ibid.*, p. 38.

149. Prévû à l'article 32 du Règlement sur le régime des études collégiales (chapitre C-29, r. 4).

Voyons quelques données sur les résultats de l'épreuve de français¹⁵⁰. Assumant que les résultats sont comparables d'une année à l'autre, nous prenons l'exemple de l'année 2012-2013 pour illustrer la situation. Le taux de réussite global de l'épreuve en langue d'enseignement et littérature est de 83,1 %. Si on décompose ce résultat en fonction des trois critères dont on exige la réussite, les taux de réussite sont les suivants :

- 96,2 % pour la compréhension et la qualité de l'argumentation;
- 99,5 % pour la structure du texte de l'élève;
- 85,1 % pour la maîtrise de la langue.

L'annexe XVII fournit davantage de détails à ce sujet.

Dans une étude interne du Ministère (voir l'annexe XVIII), on observe les résultats suivants pour les années scolaires 2000-2001 à 2007-2008. Pour une moyenne annuelle de 42 830 étudiants qui passent l'épreuve (en français ou en anglais), on dénombre que, cinq ans après la première passation, une moyenne de 1 024 élèves ne sont toujours pas parvenus à la réussir, ce qui représente une proportion de 2,4 %. Pour les huit années scolaires à l'étude, sans égard au nombre de reprises auxquelles se sont présentés les étudiants, on en compte 8 188 qui n'ont pas réussi l'épreuve cinq ans après la première passation (sur 342 641 élèves). Nous laissons au lecteur le loisir de faire une extrapolation de ces résultats sur la période de 1996 à 2014. De plus, les données de l'annexe XIX indiquent un écart considérable entre les garçons et les filles.

On évalue à environ 15 % la proportion de la population étudiante qui éprouve des difficultés à chacune des passations de l'épreuve; la preuve est faite depuis de nombreuses années que ce n'est pas tant la qualité du discours qui explique cette situation que la maîtrise de la langue. Or, aucun ensemble d'objectifs et standards de la formation générale ne porte sur ce sujet. Au mieux, on a ajouté dans chacun des quatre ensembles un élément de compétence portant sur la révision et la correction des textes¹⁵¹; mais il apparaît accessoire par rapport aux autres si on le situe dans le contexte de chacun des objectifs et standards. Nous insistons ici : l'enseignement du code linguistique n'est pas au centre des cours en langue d'enseignement et littérature dispensés. Certains invoquent que cette responsabilité ne relève pas uniquement de l'ordre d'enseignement collégial. Il est probablement bien commode de renvoyer la responsabilité à tous, ou pire encore, aux ordres d'enseignement primaire et secondaire; nous savons, par ailleurs, que ce qui est la responsabilité de tous risque fortement, dans les faits, de ne devenir la responsabilité de personne!

Nous ne parlons pas ici d'aider quelques étudiants qui ont des difficultés temporaires qu'un centre d'aide pourrait contribuer à corriger. Nous rapportons un problème chronique de notre système d'éducation qui condamne plus de 1 000 étudiants par année à terminer plusieurs années d'études sans diplôme. Et cela sans compter tous les étudiants étrangers dont la langue maternelle n'est pas le français, qui ont choisi le Québec pour acquérir des compétences, le plus souvent en formation technique, et à qui on exige la réussite de l'épreuve pour obtenir le DEC.

Dans la mesure où l'épreuve est une condition de sanction imposée par le RREC, il nous semble incontournable que le ministre ait la responsabilité d'inclure à l'intérieur du programme

150. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, *Épreuves uniformes au collégial – Langue d'enseignement et littérature – Résultats à l'épreuve de français 2012-2013*, décembre 2013, p. 2, [En ligne].
http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Epreuve_uniforme_francais/Resultats_Epreuve_Unif_Francais_2012-2013.pdf (Consulté le 9 juin 2014).

151. MESRS, *Sciences humaines (300.A0) – Programme d'études préuniversitaires*, p. 37-41, [En ligne].
http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collégial/Form_collégiale/Programmes_Etudes_Preuniversitaires/300.A0_Sciences_humaines.pdf (Consulté le 9 juin 2014).

de DEC une préparation adéquate de l'étudiant à rencontrer les standards de la maîtrise de la langue que comporte l'épreuve qu'il impose. Il y a quelque chose d'incohérent à obliger la réussite d'une épreuve censément en étroite relation avec les objectifs et standards déterminés par le ministre et de retrouver si peu d'éléments de formation qui soient en relation directe avec la cause principale d'échec à cette épreuve, soit la maîtrise de la langue.

Au lieu de condamner à la non-diplomation ceux qui échouent à l'épreuve, ne pourrait-on pas répondre aux besoins de ces étudiants en introduisant plus de souplesse dans de possibles choix à l'intérieur de la formation générale pour répondre à leur besoin en maîtrise de la langue? Comme nous venons de l'indiquer plus haut, plus de souplesse dans la formation générale en réponse à une plus grande diversité des besoins des jeunes en continuité de formation serait certainement à considérer, après toutes ces années d'échecs sans cesse répétés d'une partie de la population étudiante souhaitant obtenir le diplôme au terme des études.

Notre société peut-elle se permettre un tel gaspillage de ressources humaines après avoir tant investi dans la formation de ses jeunes? Malgré le tabou que comporte toute remise en question touchant la langue au Québec, il nous semble qu'on devrait oser se poser une telle question en vue d'amorcer une réflexion objective et la mise en place de changements appropriés. En toute logique, ou bien on a le devoir d'assouplir le contenu de la formation générale pour offrir de réelles opportunités de formation à ceux qui en démontrent le besoin, ou bien on a la responsabilité de modifier le statut de l'épreuve uniforme en langue d'enseignement pour la retirer des conditions de sanction. Une urgente réflexion s'impose.

Vers des responsabilités accrues pour les établissements en matière de programmes d'études

Bien établis dans le système d'enseignement supérieur, les cégeps ont su développer, depuis 1967, une expertise vaste et variée sur une grande diversité d'aspects qui caractérisent l'ordre d'enseignement collégial. Parmi les plus connus, citons les questions qui se rapportent à l'enseignement, à l'apprentissage, à la réussite, à la persévérance scolaire et à la diplomation. Une quantité impressionnante de recherches effectuées dans le réseau des collèges peut en témoigner. Malgré le fait qu'ils ne disposent pas de toute la marge de manœuvre voulue en matière de gestion des programmes d'études, les collèges ont su s'adapter à une population étudiante dont la diversité n'a cessé de croître. Les personnes souffrant d'un handicap, d'un problème de santé mentale ou d'un trouble de l'apprentissage peuvent aujourd'hui profiter de services dont l'expertise a été développée dans le réseau.

C'est sans doute sur le plan de la gestion des programmes d'études que les cégeps ont franchi l'étape la plus significative, eu égard à leur statut d'établissement d'enseignement supérieur. Nous avons abordé cette question dans ce rapport en citant le nouveau partage des responsabilités qui a résulté du Renouveau de l'enseignement collégial de 1993, lequel s'est traduit dans le Règlement sur le régime des études collégiales. La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), qui participait à ce nouvel équilibre des responsabilités par une évaluation externe des politiques des collèges, s'est particulièrement intéressée à la prise en charge des programmes par les collèges. Dans son rapport de septembre 2004 portant sur l'exercice des responsabilités dans les collèges, la Commission évalue la situation dans les termes suivants :

Mais il reste du chemin à faire. D'une part, la décentralisation n'a pas été complète. Dans les programmes de DEC, le ministre fixe encore lui-même les objectifs, les standards et, dans une certaine mesure, les contenus de chaque cours de la formation générale. Il en est de même pour une bonne partie des cours des programmes préuniversitaires dont la révision a entraîné peu de changements, ceux-ci ayant été limités par la rigidité des préalables universitaires et les chasses gardées des disciplines d'enseignement. La décentralisation est plus poussée dans le cas des programmes techniques, mais le détail avec lequel leurs objectifs et leurs standards sont définis et les règles encadrant leur mise en forme limitent encore considérablement la marge de manœuvre des collèges et leur capacité de répondre aux besoins de leurs étudiants et de leurs partenaires régionaux. [...]

De même, la place de la formation générale dans les programmes est encore en discussion. Malgré une volonté remarquée de réaliser une certaine intégration, la rigidité de la composante de formation générale telle que définie par le ministère de l'Éducation rend difficile l'harmonisation des deux composantes. [...]

Néanmoins, le chemin parcouru en dix ans est considérable et permet à la Commission d'affirmer que les collèges n'en sont plus en matière de programmes à une culture de l'éducation entièrement définie par le ministère de l'Éducation, mais de plus en plus à une culture d'autonomie pédagogique centrée sur l'élève et le programme et propre à l'enseignement supérieur. Le temps est maintenant venu de compléter la décentralisation amorcée en 1993 et d'introduire plus de souplesse

dans le cadre régissant l'enseignement collégial. C'est là une condition nécessaire au développement de programmes et d'approches pédagogiques plus diversifiés qui répondent mieux aux besoins des étudiants¹⁵².

L'argumentaire de la Commission se conclut donc par la recommandation suivante : « La Commission recommande d'assouplir les dispositions réglementaires de façon à permettre l'offre de programmes conduisant à l'obtention du diplôme d'études collégiales dans des formats diversifiés pouvant mieux correspondre aux besoins des élèves¹⁵³. »

Malgré le constat de la Commission voulant que les collèges puissent prendre en charge l'élaboration des programmes conduisant au DEC, force est de constater, dix ans plus tard, que cette recommandation est restée lettre morte.

Alors que l'expertise des collèges n'a cessé de se développer, la capacité du Ministère à assumer la responsabilité de l'évolution des programmes n'a, quant à elle, cessé de s'atrophier. Des réorganisations administratives successives, conjuguées à l'abolition continue de plusieurs postes au sein des équipes de travail et à de très nombreux mouvements de personnel, ont fini par altérer sa capacité réelle d'assumer le développement des nombreux programmes d'études collégiales. De plus, le départ à la retraite de quelques personnes du Ministère qui étaient les détenteurs de l'expertise en matière d'élaboration de curriculum et de méthodes pédagogiques a fait en sorte que le Ministère ne dispose plus, dans ses propres effectifs, de cette expertise qui, par ailleurs, a été récupérée par des travailleurs autonomes contribuant aux travaux d'élaboration et de révision des programmes. Certains de ces travailleurs autonomes sont d'ailleurs sollicités par les collèges pour l'élaboration de leurs programmes conduisant à l'AEC.

L'inventaire des programmes d'études techniques conduisant au DEC comprend 115 programmes (plus de 150 si l'on compte les voies de spécialisation). Ils correspondent à autant de sphères de l'activité sociale, économique et culturelle dont l'évolution se fait en accéléré, dans un univers décloisonné par le libre accès aux développements des connaissances et des techniques partout à travers le monde. Nous avons rencontré, à quelques reprises, les membres de l'équipe ministérielle, qui ont manifesté un haut degré de motivation et d'engagement dans la gestion des programmes de l'enseignement collégial. Aussi motivée soit-elle, peut-on sérieusement charger une équipe ministérielle aussi petite de la responsabilité de faire progresser ce qui constitue l'essence même de la mission des collèges? Parler de disproportion entre les responsabilités et les ressources disponibles pourrait même relever de l'euphémisme.

Faut-il le rappeler, le Québec a fait le choix de faire des collèges des établissements d'enseignement supérieur. Or, ce qui caractérise de tels établissements, c'est leur capacité d'élaborer leurs programmes et de décerner leurs diplômes. Depuis près de cinquante ans, les cégeps ont su développer une expertise et une culture pédagogique qui leur sont propres. Depuis les quinze dernières années, ils se sont de plus en plus arrimés avec les universités dans le but d'assurer la fluidité des parcours de formation au sein du grand système de l'enseignement supérieur québécois. Les collèges sont, à peu de choses près, au seuil d'être considérés comme des établissements d'enseignement supérieur à part entière, comme c'est le cas dans plusieurs autres provinces canadiennes.

152. COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *L'exercice des responsabilités dans les collèges : une première évaluation institutionnelle – Rapport synthèse*, septembre 2004, p. 22-23, [En ligne]. <http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/SYNTHESES/EvaluationInstitutionnelle.pdf> (Consulté le 9 juin 2014).

153. *Ibid.*, p. 49.

Enfin, il est opportun de préciser que le ministère responsable des collèges a vu sa mission se modifier substantiellement depuis les vingt dernières années. Résultant des recommandations du Rapport Parent, la mission essentiellement éducative du Ministère a été marquée par la mise en place de l'actuel système d'éducation, du primaire à l'université. Aujourd'hui, elle semble avoir cédé la place à une mission d'administration de l'éducation. Peut-être est-ce là une évolution normale des choses. Cette évolution aura toutefois provoqué l'évacuation progressive de l'expertise pédagogique du Ministère en enseignement supérieur. Il faut donc en prendre acte et s'interroger sur l'actuel partage des responsabilités entre l'État et les collèges en cette matière. Encore ici, une réflexion s'impose si l'on souhaite préserver la capacité des collèges à s'adapter à une population étudiante des plus diversifiées et à bien servir la société québécoise.

De toutes les consultations que nous avons pu tenir au cours des derniers mois, il nous est resté la conviction que les collèges sont remplis d'acteurs dynamiques, créatifs et impliqués, qui ont toutes les capacités requises pour permettre au réseau d'évoluer. En travaillant de concert avec leurs partenaires du gouvernement, des autres ordres d'enseignement ainsi que du marché du travail, ils sauront certainement donner l'élan qui permettra aux collèges québécois de s'adapter aux enjeux actuels. Nous espérons sincèrement que ce chantier contribuera à ce que cette nouvelle impulsion ait pour mots d'ordre la flexibilité, l'innovation et, plus que jamais, un ferme engagement envers la réussite de tous les étudiants, sans exception.

Annexes

Annexe I Analyse de la carte des enseignements en Outaouais¹⁵⁴

Nous avons comparé la carte des enseignements (DEC techniques) de l'Outaouais avec celle des autres régions du Québec de trois façons différentes. À chaque fois, nous nous sommes intéressés à cinq autres régions, séparées en deux groupes.

Pour le premier groupe, l'Outaouais et trois autres régions « hors région métropolitaine de recensement (hors RMR) » ont comme caractéristique majeure d'avoir la majorité de leur offre de formation concentrée dans une seule ville ou MRC : il s'agit de l'Estrie, du Saguenay–Lac-Saint-Jean et de la Mauricie. Nous entendons par « hors RMR » des régions ne subissant pas directement l'influence des régions de Québec ou de Montréal. Ainsi, à l'automne 2013, pour les programmes de DEC techniques :

- 100 % des inscrits en Outaouais étudiaient à Gatineau;
- 98,4 % des inscrits en Estrie étudiaient à Sherbrooke;
- 83,4 % des inscrits en Mauricie étudiaient à Trois-Rivières;
- 79,7 % des inscrits au Saguenay–Lac-Saint-Jean étudiaient à Saguenay.

Pour le second groupe, l'Outaouais a comme caractéristique commune avec la Montérégie et la Chaudière-Appalaches d'avoir sa ville la plus peuplée totalement incluse dans une RMR et située sur l'autre rive d'un grand centre.

Selon la population totale de la région

L'Outaouais représente 4,6 % de la population du Québec et elle détient 4,0 % des autorisations, soit 31. Il appert que les seules autres régions présentant un écart négatif sont Laval, les Laurentides, Lanaudière, la Montérégie et la Chaudière-Appalaches, c'est-à-dire les régions partiellement desservies par les grands centres urbains que sont Québec et Montréal. L'Outaouais est donc la seule région du Québec « hors RMR » qui a une part d'autorisation inférieure à sa part de la population. Ainsi, elle compte près de 12 000 habitants par autorisation, alors que la moyenne nationale est de 10 500.

154. MESRS, Direction de l'adéquation formation-emploi, mai 2014.

Figure 18 **Autorisations en formation technique dans les régions du Québec, selon la population**

Région	Population		Autorisations en formation technique		Comparaison	
	Nombre	Proportion de la population du Québec	Nombre	Proportion des autorisations du Québec	Écart	Nombre d'habitants par autorisation
Bas-Saint-Laurent	199 834	2,5 %	59	7,7 %	5,2 %	3 387
Saguenay–Lac-Saint-Jean	273 009	3,4 %	52	6,8 %	3,4 %	5 250
Mauricie	263 269	3,3 %	47	6,1 %	2,9 %	5 601
Capitale-Nationale	707 984	8,8 %	82	10,7 %	1,9 %	8 634
Montréal	1 981 672	24,6 %	197	25,7 %	1,1 %	10 059
Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	92 536	1,1 %	16	2,1 %	0,9 %	5 784
Estrie	315 487	3,9 %	34	4,4 %	0,5 %	9 279
Centre-du-Québec	235 005	2,9 %	26	3,4 %	0,5 %	9 039
Côte-Nord / Nord-du-Québec	138 640	1,7 %	15	2,0 %	0,2 %	9 243
Abitibi-Témiscamingue	146 753	1,8 %	14	1,8 %	0,0 %	10 482
Outaouais	372 329	4,6 %	31	4,0 %	-0,6 %	12 011
Chaudière-Appalaches	408 188	5,1 %	34	4,4 %	-0,6 %	12 006
Laval	409 718	5,1 %	20	2,6 %	-2,5 %	20 486
Laurentides	476 941	5,9 %	24	3,1 %	-2,8 %	19 873
Lanaudière	563 139	7,0 %	29	3,8 %	-3,2 %	19 419
Montérégie	1 470 252	18,3 %	87	11,3 %	-6,9 %	16 899
TOTAL / MOYENNE	8 054 756	100,0 %	767	100,0 %	0,0 %	10 502

Les trois régions de comparaisons du premier groupe semblent avoir une offre de formation plus diversifiée au regard de la taille de leur population. Les deux régions du second groupe affichent un ratio équivalent ou inférieur.

Selon le nombre d'inscrits dans les programmes offerts

À l'automne 2013, la région de l'Outaouais comptait 2 570 inscrits à un programme de DEC technique. Une fois répartie sur les 31 autorisations qu'elle possède, la région présentait une moyenne de 83 étudiants par autorisation. Sans surprise, ce sont des régions limitrophes de Montréal et la région de la Capitale-Nationale qui présentent le plus haut ratio. L'Outaouais devance peu de régions.

Les trois régions de comparaison du premier groupe semblent avoir une offre de formation attirant davantage d'étudiants. Dans le cas des deux régions du second groupe, la Chaudière-Appalaches a près de 12 étudiants de plus par autorisation que l'Outaouais, et la Montérégie près de 37.

Figure 19 **Autorisations en formation technique dans les régions du Québec, selon les inscriptions en formation technique à l'automne 2013**

Région	Nombre d'inscrits en formation technique	Nombre d'autorisations en formation technique	Nombre d'inscrits par autorisation
Laval	3 229	20	161,5
Lanaudière	4 550	29	156,9
Montréal	30 110	197	152,8
Capitale-Nationale	11 979	82	146,1
Montérégie	10 397	87	119,5
Abitibi-Témiscamingue	1 535	14	109,6
Estrie	3 640	34	107,1
Laurentides	2 440	24	101,7
Saguenay-Lac-Saint-Jean	4 956	52	95,3
Chaudière-Appalaches	3 172	34	93,3
Mauricie	4 338	47	92,3
Outaouais	2 570	31	82,9
Centre-du-Québec	2 061	26	79,3
Bas-Saint-Laurent	4 145	59	70,3
Côte-Nord et Nord-du-Québec	775	15	51,7
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	589	16	36,8
TOTAL / MOYENNE	90 815	767	118,4

Selon le nombre d'élèves à la 5^e secondaire dans les commissions scolaires francophones

Au Québec, il y a près d'une autorisation en formation technique pour 81 élèves à la 5^e secondaire. L'Outaouais semble être près de la moyenne avec un ratio de 85,2. Cependant, la moyenne pour les huit régions « hors RMR » est de 54,6 élèves par autorisation. À ce chapitre, l'Outaouais aurait une offre de formation plutôt faible lorsqu'on la compare aux autres régions. Encore une fois, les trois autres régions de comparaison du premier groupe font meilleure figure. Cependant, la Chaudière-Appalaches et la Montérégie ont un ratio encore plus élevé.

Figure 20 Autorisations en formation technique dans les régions du Québec, selon le nombre d'élèves à la 5^e secondaire dans les commissions scolaires francophones à l'année scolaire 2012-2013

Région	Secondaire		Autorisations en formation technique		Comparaison	
	Inscrits	Proportion des inscrits du Québec	Nombre	Proportion des autorisations du Québec	Écart	Nombre d'inscrits par autorisation
Bas-Saint-Laurent	1 647	2,7 %	59	7,7 %	5,0 %	27,9
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	672	1,1 %	16	2,1 %	1,0 %	42,0
Mauricie	2 140	3,4 %	47	6,1 %	2,7 %	45,5
Saguenay-Lac-Saint-Jean	2 443	3,9 %	52	6,8 %	2,8 %	47,0
Côte-Nord et Nord-du-Québec	779	1,3 %	15	2,0 %	0,7 %	51,9
Montréal	11 113	17,9 %	197	25,7 %	7,8 %	56,4
Capitale-Nationale	5 585	9,0 %	82	10,7 %	1,7 %	68,1
Estrie	2 480	4,0 %	34	4,4 %	0,4 %	72,9
Centre-du-Québec	2 004	3,2 %	26	3,4 %	0,2 %	77,1
Outaouais	2 642	4,3 %	31	4,0 %	-0,2 %	85,2
Abitibi-Témiscamingue	1 233	2,0 %	14	1,8 %	-0,2 %	88,1
Chaudière-Appalaches	3 576	5,8 %	34	4,4 %	-1,3 %	105,2
Montérégie	12 534	20,2 %	87	11,3 %	-8,9 %	144,1
Laurentides	4 114	6,6 %	24	3,1 %	-3,5 %	171,4
Laval	3 581	5,8 %	20	2,6 %	-3,2 %	179,1
Lanaudière	5 497	8,9 %	29	3,8 %	-5,1 %	189,6
TOTAL / MOYENNE	62 040	100 %	767	100 %	0,0 %	80,9

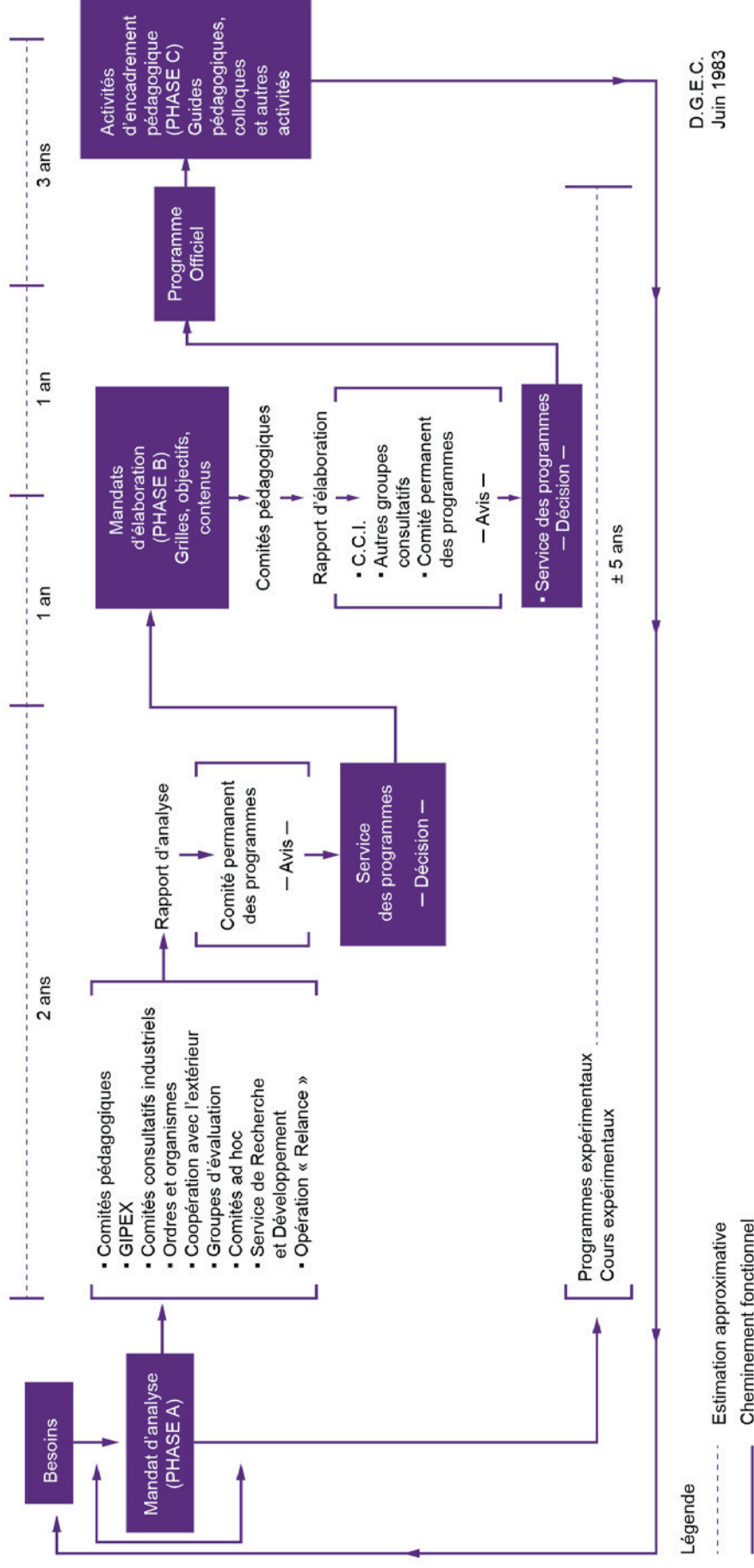
Fait intéressant, la variation du poids relatif des différentes régions fluctue grandement si on compare le nombre d'étudiants à la 5^e secondaire dans les commissions scolaires francophones et le nombre de débutants à temps plein à l'enseignement régulier collégial l'année suivante.

Figure 21 **Poids relatif des régions du Québec, selon le nombre d'élèves à la 5^e secondaire dans les commissions scolaires francophones et selon le nombre de débutants à temps plein à l'enseignement collégial régulier**

Région	Secondaire 2012-2013		Collégial technique 2013-2014		Écart
	Inscrits	Proportion des inscrits du Québec	Inscrits	Proportion des inscrits du Québec	
Montréal	11 113	17,9 %	11 709	32,3 %	14,4 %
Capitale-Nationale	5 585	9,0 %	4 662	12,9 %	3,8 %
Bas-Saint-Laurent	1 647	2,7 %	1 557	4,3 %	1,6 %
Saguenay–Lac-Saint-Jean	2 443	3,9 %	2 001	5,5 %	1,6 %
Mauricie	2 140	3,4 %	1 616	4,5 %	1,0 %
Abitibi-Témiscamingue	1 233	2,0 %	690	1,9 %	-0,1 %
Estrie	2 480	4,0 %	1 319	3,6 %	-0,4 %
Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	672	1,1 %	247	0,7 %	-0,4 %
Côte-Nord et Nord-du-Québec	779	1,3 %	281	0,7 %	-0,5 %
Centre-du-Québec	2 004	3,2 %	861	2,4 %	-0,9 %
Laurentides	4 114	6,6 %	2 061	5,7 %	-1,0 %
Outaouais	2 642	4,3 %	1 148	3,2 %	-1,1 %
Chaudière-Appalaches	3 576	5,8 %	1 321	3,6 %	-2,1 %
Laval	3 581	5,8 %	1 223	3,4 %	-2,4 %
Lanaudière	5 497	8,9 %	1 084	3,0 %	-5,9 %
Montérégie	12 534	20,2 %	4 500	12,4 %	-7,8 %
TOTAL / MOYENNE	62040	100,0 %	36 280	100,0	0,0 %

Parmi toutes les régions « hors RMR », c'est l'Outaouais qui tire le moins son épingle du jeu. Encore une fois, l'Estrie, la Mauricie et le Saguenay–Lac-Saint-Jean font meilleur figure. Toutefois, la Chaudière-Appalaches et la Montérégie voient leur influence diminuer davantage.

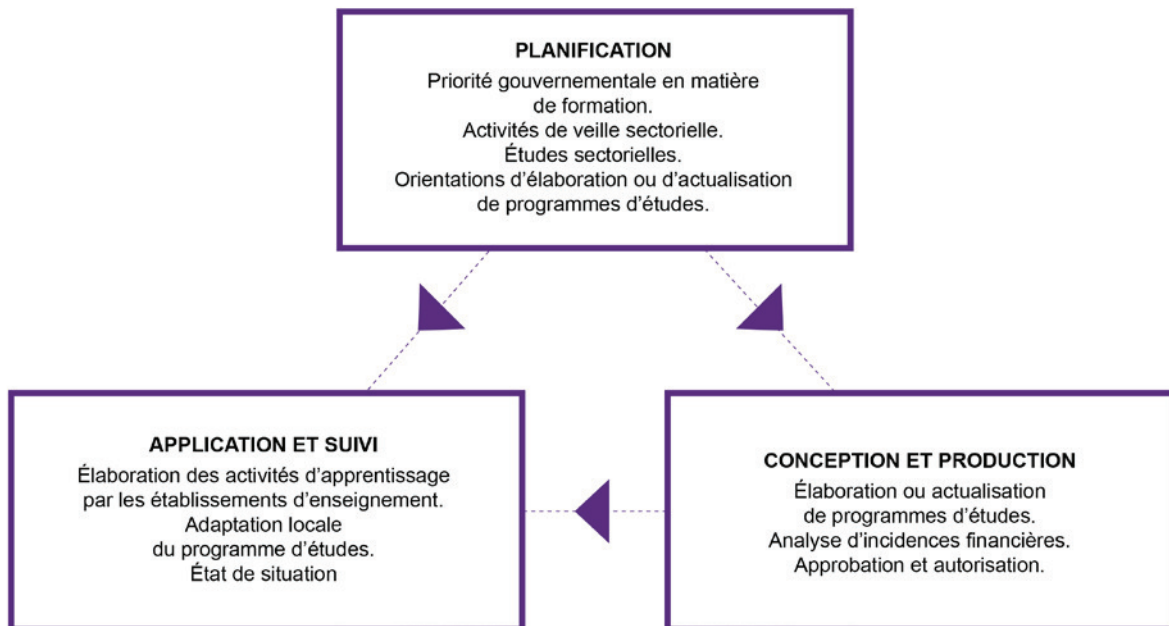
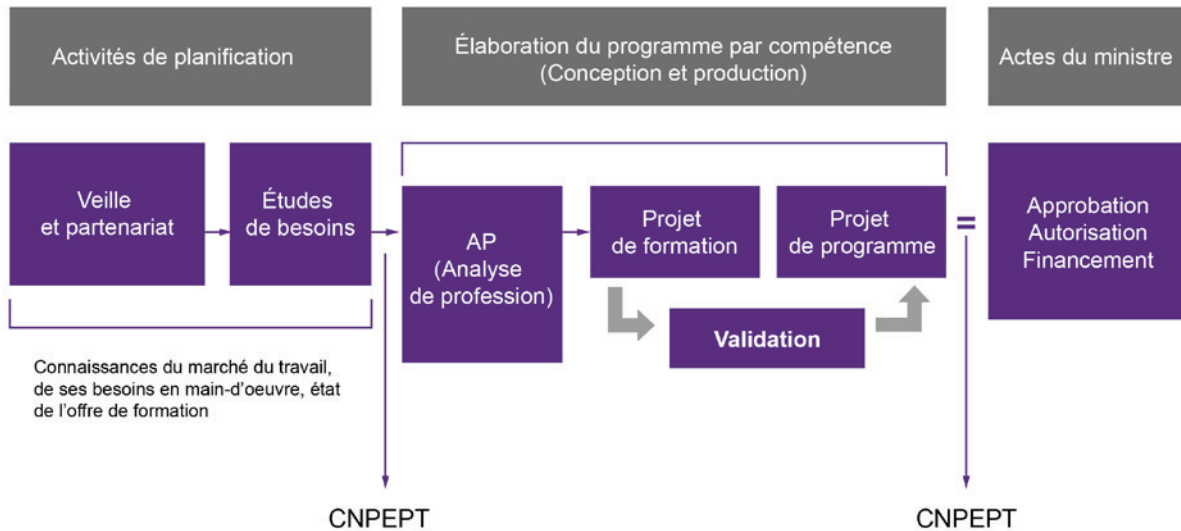
Annexe II Schéma du processus de coordination des programmes¹⁵⁵



155. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Guide de la coordination*, op. cit., p. 15.

Annexe III Processus de développement des programmes d'études¹⁵⁶

Consultation périodique des partenaires du milieu de l'éducation et du monde du travail



156. MESRS, Direction de l'adéquation formation-emploi, 8 août 2013.

Annexe IV Taux de passage immédiat des détenteurs du DEC technique à l'université, en ordre décroissant, selon le secteur de formation, en 2012¹⁵⁷

Les taux de passage par secteur doivent être considérés avec circonspection car ils concernent, dans certains cas, des nombres peu élevés de diplômés. Les secteurs comportant moins de 20 diplômés en 2012 apparaissent en gris.

Numéro de secteur	Secteur de formation	Taux de passage immédiat	Nombre de diplômés poursuivant à l'université	Nombre total de diplômés
11	Fabrication mécanique	53 %	207	394
1	Administration, commerce et informatique	51 %	1 207	2 361
5	Bois et matériaux connexes	44 %	4	9
7	Bâtiment et travaux publics	37 %	402	1 081
6	Chimie et biologie	36 %	50	137
8	Environnement et aménagement du territoire	33 %	47	142
9	Électrotechnique	32 %	143	444
18	Cuir, textile et habillement	32 %	121	381
13	Communication et documentation	29 %	224	769
19	Santé	28 %	804	2 898
10	Entretien d'équipement motorisé	24 %	21	87
4	Arts	24 %	140	573
15	Mines et travaux de chantier	21 %	8	38
12	Foresterie et papier	21 %	6	28
20	Services sociaux, éducatifs et juridiques	20 %	618	3 067
3	Alimentation et tourisme	19 %	74	387
16	Métallurgie	19 %	4	21
2	Agriculture et pêche	16 %	62	397
14	Mécanique d'entretien	15 %	7	47
17	Transport	11 %	10	89
TOTAL		31 %	4 159	13 350

157. MESRS, Direction de la planification, avril 2014.

Annexe V Taux de passage immédiat des détenteurs du DEC technique à l'université, selon le secteur de formation, de 2002 à 2012¹⁵⁸

Les taux de passage par secteur doivent être considérés avec circonspection car ils concernent, dans certains cas, des nombres peu élevés de diplômés. Pour référence, le nombre total de diplômés et le nombre de diplômés poursuivant à l'université de l'année 2012 sont présentés à l'annexe précédente.

Numéro du secteur	Secteur de formation	2002 (%)	2003 (%)	2004 (%)	2005 (%)	2006 (%)	2007 (%)	2008 (%)	2009 (%)	2010 (%)	2011 (%)	2012 (%)
1	Santé	14	13	24	26	23	23	22	23	25	27	28
2	Environnement et aménagement du territoire	8	12	15	26	34	25	30	21	31	37	33
3	Agriculture et pêches	6	7	10	10	9	13	11	10	12	13	16
4	Alimentation et tourisme	11	9	12	16	13	15	14	16	16	18	19
5	Foresterie et papier	11	11	15	17	14	23	17	17	10	7	21
6	Chimie et biologie	27	21	34	30	33	35	27	30	32	39	36
7	Bâtiment et travaux publics	23	29	26	24	30	30	29	37	31	36	37
8	Bois et matériaux connexes	14	7	11	11	19	10	10	12	9	29	44
9	Fabrication mécanique	35	40	40	39	39	46	53	50	54	58	53
10	Mécanique d'entretien	13	8	12	10	15	8	28	24	12	20	15
11	Électrotechnique	24	24	23	26	27	24	26	32	29	32	32
12	Transport	11	10	15	14	11	15	17	20	12	13	11
13	Entretien d'équipement motorisé	13	20	20	15	19	19	9	26	34	14	24
14	Cuir, textile et habillement	24	23	26	22	21	22	26	23	25	24	32
15	Métallurgie	13	4	5	26	33	n/d	13	22	31	11	19
16	Mines et travaux de chantier	9	10	n. d.	25	13	18	15	14	21	10	21
17	Services sociaux, éducatifs et juridiques	12	13	15	16	17	16	18	18	18	20	20
18	Communication et documentation	17	18	19	20	19	23	24	27	28	30	29
19	Administration, commerce et informatique	32	37	39	39	40	43	42	44	47	50	51
20	Arts	13	16	18	17	19	17	21	23	19	23	24
TOTAL		21	22	25	25	25	25	26	27	28	31	31

158. *Loc. cit.*

Annexe VI Taux de passage immédiat des détenteurs du DEC technique à l'université, en ordre décroissant, selon le programme, en 2012¹⁵⁹

Les taux de passage par programme doivent être considérés avec circonspection car ils concernent, dans plusieurs cas, des nombres peu élevés de diplômés. Les programmes comportant moins de 20 diplômés en 2012 apparaissent en gris.

Il convient aussi de souligner que les taux de passage par programme varient d'une année à l'autre, et ce, particulièrement lorsque le nombre de diplômés est peu élevé; à titre d'exemple, pour *Technologie de l'architecture navale*, le taux était de 0 % en 2011 (0/3 diplômés) et de 100 % en 2012 (5/5 diplômés).

Code	Programme	Taux de passage immédiat (%)	Nombre de diplômés poursuivant à l'université	Nombre total de diplômés
Programmes ayant un taux de passage immédiat du collégial à l'université supérieur à 50 %				
243.A0	Technologie de systèmes ordinés	81,5	22	27
244.A0	Technologie physique	68,6	24	35
410.B0	Techniques de comptabilité et de gestion	61,2	537	878
410.D0	Gestion de commerces	57,2	325	568
280.B0	Techniques de construction aéronautique	55,8	24	43
241.A0	Techniques de génie mécanique	52,8	163	309
221.B0	Technologie du génie civil	51,1	202	395
180.A0	Soins infirmiers	50,6	703	1 389
551.A0	Techniques professionnelles de musique et chanson	50,5	49	97
248.A0	Technologie de l'architecture navale	100,0	5	5
271.01	Géologie appliquée	100,0	2	2
241.C0	Techniques de transformation des matériaux composites	63,6	7	11
243.15	Technologie de systèmes ordinés	55,6	5	9
Programmes ayant un taux de passage immédiat du collégial à l'université se situant entre 35 % et 50 %				
420.A0	Techniques de l'informatique	48,5	285	588
570.C0	Techniques de design industriel	45,8	11	24
589.B0	Techniques de communication dans les médias	44,7	38	85
221.A0	Technologie de l'architecture	44,1	147	333
210.A0	Techniques de laboratoire	42,7	44	103
570.A0	Graphisme	40,8	91	223
235.B0	Technologie du génie industriel	38,1	8	21
571.C0	Commercialisation de la mode	35,7	87	244
243.B0	Technologie de l'électronique	35,0	49	140
233.B0	Techniques du meuble et d'ébénisterie	44,4	4	9
153.D0	Technologie du génie agromécanique	37,5	3	8
180.B0	Soins infirmiers	37,5	3	8
153.C0	Paysage et commercialisation en horticulture ornementale	36,4	4	11

159. *Loc. cit.*

Code	Programme	Taux de passage immédiat (%)	Nombre de diplômés poursuivant à l'université	Nombre total de diplômés
Programmes ayant un taux de passage immédiat du collégial à l'université se situant entre 20 % et 35 %				
221.C0	Technologie de la mécanique du bâtiment	34,0	33	97
582.A1	Techniques d'intégration multimédia	33,8	46	136
310.B0	Techniques d'intervention en délinquance	33,5	64	191
388.A0	Techniques de travail social	32,7	130	397
410.C0	Conseil en assurances et en services financiers	32,7	18	55
430.B0	Gestion d'un établissement de restauration	32,7	17	52
310.C0	Techniques juridiques	31,4	69	220
570.D0	Techniques de design de présentation	28,2	11	39
153.A0	Technologie de productions animales	28,1	9	32
570.02	Design de présentation	26,9	7	26
391.A0	Techniques d'intervention en loisir	26,3	31	118
573.A0	Techniques de métiers d'art	25,0	6	24
571.A0	Design de mode	24,8	34	137
280.C0	Techniques de maintenance d'aéronefs	24,7	19	77
144.A0	Techniques de réadaptation physique	24,4	48	197
190.B0	Technologie forestière	22,2	6	27
570.E0	Techniques de design d'intérieur	21,5	42	195
574.B0	Techniques d'animation 3D et de synthèse d'images	20,8	27	130
243.C0	Technologie de l'électronique industrielle	20,0	40	200
570.B0	Techniques de muséologie	30,8	4	13
574.A0	Dessin animé	25,0	4	16
280.03	Entretien d'aéronefs	25,0	1	4
260.B0	Environnement, hygiène et sécurité au travail	23,1	3	13
153.B0	Technologie de la production horticole et de l'environnement	22,2	4	18
Programmes ayant un taux de passage immédiat du collégial à l'université se situant entre 10 % et 20 %				
410.A0	Techniques de la logistique du transport	19,5	8	41
270.A0	Technologie du génie métallurgique	19,0	4	21
430.A0	Techniques de gestion hôtelière	18,6	29	156
221.D0	Technologie de l'estimation et de l'évaluation en bâtiment	18,2	6	33
351.A0	Techniques d'éducation spécialisée	17,6	154	874
154.A0	Technologie des procédés et de la qualité des aliments	17,4	4	23
271.A0	Technologie minérale	17,1	6	35
414.A0	Techniques de tourisme	15,6	22	141
412.A0	Techniques de bureautique	15,4	42	272
322.A0	Techniques d'éducation à l'enfance	15,2	86	565
241.D0	Technologie de maintenance industrielle	14,9	7	47
145.A0	Techniques de santé animale	14,0	27	193
120.A0	Techniques de diététique	13,8	18	130
230.A0	Technologie de la géomatique	13,0	3	23

Code	Programme	Taux de passage immédiat (%)	Nombre de diplômés poursuivant à l'université	Nombre total de diplômés
152.A0	Gestion et exploitation d'entreprise agricole	12,4	14	113
581.A0	Infographie en préimpression	12,1	4	33
310.A0	Techniques policières	11,7	82	698
570.F0	Photographie	11,1	5	45
144.B0	Techniques d'orthèses et de prothèses orthopédiques	10,7	3	28
561.C0	Interprétation théâtrale	10,0	5	50
120.01	Techniques de diététique	17,6	3	17
248.C0	Techniques de génie mécanique de marine	16,7	1	6
210.B0	Techniques de procédés chimiques	16,7	1	6
260.A0	Assainissement de l'eau	16,7	1	6
280.D0	Techniques d'avionique	13,3	2	15
414.B0	Techniques du tourisme d'aventure	13,3	2	15
243.11	Technologie de l'électronique	12,5	1	8
210.02	Techniques de génie chimique	11,1	1	9
Programmes ayant un taux de passage immédiat du collégial à l'université inférieur à 10 %				
561.A0	Théâtre-Production	9,3	4	43
589.A0	Techniques de production et de postproduction télévisuelles	6,4	5	78
280.A0	Techniques de pilotage d'aéronefs	6,3	2	32
311.A0	Techniques de sécurité incendie	5,5	11	200
140.B0	Technologie d'analyses biomédicales	4,7	8	169
181.A0	Soins préhospitaliers d'urgence	4,1	8	193
160.A0	Techniques d'orthèses visuelles	3,4	2	58
111.A0	Techniques d'hygiène dentaire	1,9	4	208
142.A0	Techniques de radiodiagnostic	1,6	3	185
141.A0	Techniques d'inhalothérapie	0,6	1	161
155.A0	Techniques équinés	5,6	1	18
110.A0	Techniques de prothèses dentaires	0,0	0	75
142.B0	Technologie de médecine nucléaire	0,0	0	24
411.A0	Archives médicales	0,0	0	39
171.A0	Techniques de thanatologie	0,0	0	12
110.B0	Techniques de denturologie	0,0	0	11
243.06	Technologie de l'électronique industrielle	0,0	0	6
243.16	Technologie de conception électronique	0,0	0	3
280.04	Avionique	0,0	0	1

Annexe VII Programme de collaboration universités-collèges

Les projets proposés par les établissements doivent répondre aux critères suivants :

- Réunir au moins un collègue et une université;
- Démontrer clairement qu'ils permettront d'accroître les synergies entre les deux ordres d'enseignement concernés;
- Contribuer à la réalisation de l'une des missions des établissements (enseignement recherche, service aux collectivités);
- Présenter un échéancier, un ensemble d'indicateurs et de biens livrables au terme de la période de réalisation de financement du projet;
- Demander un financement d'au moins 50 000 \$ et n'excédant pas 200 000 \$;
- Recevoir l'appui d'organismes ou d'instances concernés par le projet.

Une somme récurrente de 5,635 M\$ par année est réservée pour le financement de projets interordres. Environ 40 % (2,1 M\$) est allouée au réseau collégial : cégeps (1,865 M\$) et collèges privés (135 000 \$) et environ 60 % (3,4 M\$) aux universités.

Depuis 2008-2009, le programme a subventionné la réalisation de 92 projets mettant à contribution 44 cégeps, 8 collèges privés et 16 universités, pour une somme totale de 26 334 608 M\$. Les cégeps les plus actifs sont les cégeps François-Xavier Garneau, de Sainte-Foy, de Sherbrooke, Édouard-Montpetit, Montmorency, Beauce-Appalaches, de Bois-de-Boulogne, Dawson, de Drummondville, de Jonquière, de l'Abitibi-Témiscamingue et de Maisonneuve, alors que 5 universités ont participé à 10 projets et plus (Laval, Montréal, UQAM, UQAR, UQTR).

En 2012-2013, parmi les 58 nouveaux projets présentés, 21 ont été retenus. La somme de 5,635 M\$ a été répartie comme suit : 2,9 M\$ pour le financement de nouveaux projets et 2,7 M\$ pour le financement des projets retenus en 2010-2011 et 2009-2010. Ces projets concernent notamment le domaine des sciences, des mathématiques, des technologies de l'information et des communications, du développement durable ainsi que des clientèles spécifiques (Premières Nations ou étudiants en situation de handicap, par exemple).

Annexe VIII Mécanismes pour la transférabilité des crédits postsecondaires dans d'autres provinces

La Colombie-Britannique, l'Alberta et l'Ontario possèdent chacune un système facilitant le transfert des cours crédités postsecondaires. Le système est administré par un organisme qui a la responsabilité de faciliter les accords d'admission, d'articulation et de transfert entre les établissements :

- British Columbia Council on Admissions and Transfer (BCCAT) (1989);
- Alberta Council on Admissions and Transfer (ACAT) (1974);
- Ontario Council on Articulation and Transfer (ONCAT) (2011).

En Colombie-Britannique, le BCCAT¹⁶⁰ tient à jour un guide, intitulé le BC Transfer Guide, qui présente tous les accords de transferts conclus. Il gère aussi un outil web gratuit de planification des études qui offre l'information sur les programmes et les admissions dans les établissements postsecondaires. Cet outil permet d'entrer le nom d'un programme ou d'un cours suivi et de connaître dans quel(s) collèges et universités il sera reconnu ou crédité. Il présente plus de 90 000 accords de transferts de crédits cours par cours, près de 1 000 ententes de transferts de crédits par blocs et plus de 50 ententes de partenariats en matière de diplômes.

En Alberta, l'ACAT¹⁶¹ a adopté une politique permettant à des établissements de la Colombie-Britannique qui confèrent des grades de demander l'adhésion comme membre; en conséquence, l'ACAT possède des accords avec des établissements de la Colombie-Britannique.

En Ontario, le ONCAT¹⁶² gère le site Web ONTransfer fournissant aux étudiants l'information à jour et fiable sur les accords en matière de transferts de crédits par blocs et sur la transition entre les établissements postsecondaires. Un outil de recherche d'équivalences a récemment été lancé et permet aux étudiants de savoir quels cours sont admissibles aux transferts de crédits (cours par cours). Parallèlement, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités s'est engagé en 2011 à investir 73,7 M\$ sur cinq ans pour soutenir les établissements en matière de transferts de crédits et pour soutenir et informer les étudiants à ce sujet : cette somme sert notamment au Fonds d'innovation pour le transfert des crédits (qui finance la création de transferts entre les établissements) et à la recherche sur les transferts de crédits.

La Saskatchewan possédait un organisme similaire à celui des trois provinces présentées ci-haut (le SaskCAT), mais il a été dissous en 2010. Le processus d'articulation des cours et programmes existe néanmoins toujours.

Au Manitoba, c'est le Conseil de l'enseignement postsecondaire (CEP)¹⁶³ qui fait office d'intermédiaire entre les établissements et le gouvernement et qui facilite la mise en œuvre des accords de transferts de crédits entre collèges et universités.

160. British Columbia Council on Admissions and Transfer, [En ligne]. <http://bccat.ca/> (Consulté le 9 juin 2014).

161. Alberta Council on Admissions and Transfer, [En ligne]. <http://www.acat.gov.ab.ca/default.asp> (Consulté le 9 juin 2014).

162. Ontario Council on Articulation and Transfer, [En ligne]. <http://www.oncat.ca/> (Consulté le 9 juin 2014).

163. Conseil de l'enseignement postsecondaire, [En ligne]. <http://www.copse.mb.ca/index.fr.html> (Consulté le 9 juin 2014).

Dans les provinces de l'Atlantique¹⁶⁴, il existe le Consortium des collèges communautaires des provinces de l'Atlantique (CCCPA) et l'Association des universités de l'Atlantique (AUA) qui ont conclu un protocole d'entente visant à favoriser les accords en matière de transferts en 2009. Le Nouveau-Brunswick a mis sur pied en 2010 le Conseil sur les accords de transfert du Nouveau-Brunswick (CATNB) et a lancé en 2012 un outil en ligne destiné à simplifier le processus de transfert des crédits. En Nouvelle-Écosse, un protocole d'entente triennal 2012-2015 a été élaboré.

164. Consortium des collèges communautaires des provinces de l'Atlantique, [En ligne]. <http://www.cap-cpma.ca/default.asp?mn=1.80.111.130> (Consulté le 9 juin 2014).

Association des universités de l'Atlantique, [En ligne]. <http://www.atlanticuniversities.ca/> (Consulté le 9 juin 2014).

Conseil sur les accords de transfert du Nouveau-Brunswick, [En ligne]. <http://catnb.ca/> (Consulté le 9 juin 2014).

Annexe IX Extraits des recommandations du *Rapport du chantier sur le Conseil national des universités*¹⁶⁵

Recommandation 6

Il est recommandé que le Conseil national des universités contribue à l'orientation générale du système universitaire en assistant le ministre dans l'exercice de ses responsabilités. Qu'à cette fin, le Conseil puisse :

[...]

Recommander des mesures propres à assurer la coordination et la collaboration entre les établissements universitaires eux-mêmes et entre l'enseignement universitaire et les autres ordres d'enseignement.

[...]

Réaliser, notamment à la lumière des résultats du rapport quinquennal sur l'état du système universitaire, des analyses de secteurs disciplinaires de formation avec pour objectif, selon les cas :

- d'identifier des secteurs disciplinaires insuffisamment couverts;
- [...]
- d'identifier des stratégies et des moyens d'assurer un meilleur ajustement de la formation aux besoins de la société;
- et ce, en rendant publiques les analyses et les recommandations résultant des travaux réalisés.

Recommandation 7

Il est recommandé que la loi créant le Conseil national des universités oblige le ministre à soumettre à l'avis du Conseil :

- toute mesure qu'il entend mettre en œuvre pour assurer la coordination entre les établissements universitaires;
- tout projet de règlement applicable aux établissements universitaires;
- [...]
- tout projet d'affiliation d'un établissement de formation préuniversitaire ou non reconnu par la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire à un établissement reconnu ou d'attribution à cet établissement non reconnu de privilèges universitaires.

Recommandation 11

Il est recommandé que le Conseil supérieur de l'éducation réévalue l'existence et le rôle de sa Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires, compte tenu de la mission du Conseil national des universités, et que cette réévaluation prenne en compte l'enjeu d'une plus fine articulation entre l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire.

165. CLAUDE CORBO, *op. cit.*, p. 15-18.

Annexe X Les programmes d'AEC partagés par dix collèges et plus

Code	Programme	Collège créateur	Financement du développement	Nombre de collèges l'offrant
CWC.05	Techniques ambulancières	Cégep de Sainte-Foy	Ministère	10
LCE.4Z	Coordination du travail de bureau	Cégep de l'Outaouais	Collège	11
LCA.B3	Conseils services financiers	Cégep de Bois-de-Boulogne	Collège	12
EEC.1Y	Courtage immobilier résidentiel	Cégep de Maisonneuve	Ministère	12
LCA.72	Gestion de l'approvisionnement	Cégep de Bois-de-Boulogne	Collège	12
JCA.04	Techniques d'intervention en milieu carcéral	Collège d'Alma	Collège	13
JCC.06	Officier en sécurité incendie	Cégep Montmorency	Collège	13
LCA.6A	Assurance de dommages	Cégep de Sainte-Foy	Ministère	30
JEE.0K	Techniques d'éducation à l'enfance	Cégep de Rivière-du-Loup	Ministère	38

Annexe XI Programmes de DEC (ou voies de spécialisation) dont l'ensemble des objectifs et standards de la composante de formation spécifique est repris dans un ou plusieurs programmes d'AEC

Code	Programme
171.A0	Techniques de thanatologie
210.B0	Techniques de procédés chimiques
221.DA	Technologie de l'estimation et de l'évaluation en bâtiment (Estimation en construction)
221.DB	Technologie de l'estimation et de l'évaluation en bâtiment (Évaluation immobilière)
235.B0	Technologie du génie industriel
241.D0	Technologie de maintenance industrielle
280.AA	Techniques de pilotage d'aéronefs (Pilotage d'avions multimoteurs)
310.B0	Techniques d'intervention en délinquance
310.C0	Techniques juridiques
311.A0	Techniques de sécurité incendie
322.A0	Techniques d'éducation à l'enfance
351.A0	Techniques d'éducation spécialisée
388.A0	Techniques de travail social
410.B0	Techniques de comptabilité et de gestion
410.C0	Conseil en assurances et en services financiers
410.D0	Gestion de commerces
412.AA	Techniques de bureautique (Coordination du travail de bureau)
414.AA	Techniques de tourisme (Accueil et guidage touristique)
414.AB	Techniques de tourisme (Développement et promotion de produits du voyage)
414.AC	Techniques de tourisme (Mise en valeur de produits touristiques)
420.AA	Techniques de l'informatique (Informatique de gestion)
430.A0	Techniques de gestion hôtelière
430.B0	Gestion d'un établissement de restauration
561.BB	Danse-interprétation (Danse classique)
571.A0	Design de mode
571.C0	Gestion de la production du vêtement
574.B0	Techniques d'animation 3D et de synthèse d'images

Annexe XII Mixité des clientèles des programmes de DEC et d'AEC en mécanique du bâtiment au Cégep de l'Outaouais

Le programme d'AEC *Mécanique du bâtiment* (ELC.21) du Cégep de l'Outaouais a longtemps été en situation précaire, malgré un besoin de main-d'œuvre dans la région. Il faisait face à un taux de décrochage important, ce qui plaçait régulièrement les cohortes sous le seuil de viabilité, avec les impacts que cela comportait pour le financement du programme. Pour des raisons logistiques, le programme d'AEC se voyait également dans l'obligation de partager tant le personnel enseignant que les locaux spécialisés avec le programme de DEC, avec chaque fois un problème de disponibilité des ressources.

L'élément déclencheur du changement a été la demande des entreprises. Les employeurs réclamaient du Cégep un accroissement du nombre de diplômés, détenteurs du DEC comme de l'AEC. C'est ce qui a convaincu la direction des études et la direction de la formation continue de la nécessité de travailler ensemble pour répondre aux besoins. Il fallait notamment stimuler le recrutement et s'assurer que les cohortes du programme d'AEC démarrent, même avec un faible nombre d'inscriptions.

Dès 2008, le département et la direction de la formation continue ont revu le logigramme de cours du programme de DEC afin de départager le profil de sortie du DEC de celui de l'AEC. Ensuite, un ajustement des grilles des programmes d'AEC et de DEC a permis une mise en commun de la majorité des cours. Cette mesure a augmenté la durée du programme d'AEC de 18 à 24 mois et a ouvert aux étudiants de ce programme la possibilité de stages rémunérés en entreprise. Une entente particulière a été prise avec Emploi-Québec, afin que les étudiants bénéficiant d'un programme de formation aient la possibilité d'ajourner l'aide financière qu'ils reçoivent pour la durée de ce stage, avant d'y revenir pour la deuxième année du programme.

Pour réaliser ces modifications, il a fallu surmonter nombre de difficultés. Premièrement, ajuster les modes de rémunération du personnel enseignant afin de concilier l'enseignement de programme de DEC, basé sur le calcul des « charges individuelles (CI) », et l'enseignement du programme d'AEC, basé sur un taux horaire. La tâche des enseignants a finalement été calculée en y intégrant les étudiants de la formation continue. La direction des ressources humaines a convenu de facturer ensuite à la formation continue ce que coûtent ces étudiants. La formation continue défraie également à un enseignant du département une libération pour coordonner les étudiants du programme d'AEC, ainsi qu'une rémunération au technicien en travaux pratiques en fonction du surcroît de travail occasionné.

En jumelant les étudiants des deux programmes en une seule cohorte, le Cégep a pu assurer la viabilité de l'offre de formation du programme d'AEC, stabiliser les tâches du personnel enseignant et garantir l'accès aux locaux de formation spécialisés. De surcroît, les enseignants rapportent une amélioration du climat de la classe en raison de la mixité des groupes. Enfin, cela permet que les étudiants du programme de DEC qui ne parviennent pas à compléter leur formation générale soient redirigés vers le programme d'AEC, ce qui leur évite de quitter le Cégep sans qualification.

Cependant, certains défis demeurent. Inciter les candidats à choisir ce domaine d'études n'est toujours pas chose simple. Mais surtout, cette formule nécessite une souplesse de fonctionnement que permet difficilement la structure rigide actuellement en place dans le réseau collégial, notamment en ce qui concerne les règles budgétaires et les conventions collectives. Sans compter que l'autorisation d'un « Nej » (nombre d'étudiants à partir duquel on peut démarrer l'offre d'un programme en formation continue) particulier pour permettre le financement de petits groupes dans un programme d'AEC nécessite une procédure pouvant s'avérer administrativement lourde.

Annexe XIII Effectif en formation continue au collégial aux trimestres d'automne 1998 à 2012, selon le type de fréquentation scolaire¹⁶⁶

	Temps plein	Temps partiel	Total
1998	23 793	30 449	54 242
1999	20 844	26 713	47 557
2000	21 761	24 693	46 454
2001	20 081	21 543	41 624
2002	18 933	18 775	37 708
2003	17 730	17 184	34 914
2004	17 600	15 976	33 576
2005	16 869	13 182	30 051
2006	16 333	13 095	29 428
2007	16 580	12 652	29 232
2008	18 261	12 666	30 927
2009	20 365	13 152	33 517
2010	19 173	14 761	33 934
2011	18 007	15 357	33 364
2012	18 078	15 476	33 554

166. MESRS, Direction de l'enseignement collégial, Sphère informationnelle (CSE-Dénombrement collégial 2013-11-05).

Annexe XIV Effectif en formation continue au collégial aux trimestres d'automne 1998 à 2012, selon l'âge¹⁶⁷

Proportion (%)

	19 ans et moins	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans	35-39 ans	40-44 ans	45-49 ans	50-59 ans	60 ans et plus
1998	6	21	15	15	15	13	9	6	1
1999	6	23	15	14	14	12	8	6	1
2000	7	25	16	13	14	12	8	6	1
2001	7	26	17	13	13	11	8	5	1
2002	7	27	18	13	12	10	7	5	1
2003	7	26	18	13	12	10	7	6	1
2004	7	26	18	13	12	10	7	6	1
2005	8	27	19	13	11	9	7	5	1
2006	8	26	19	14	12	9	7	5	1
2007	9	25	18	14	12	10	7	5	1
2008	10	24	18	14	11	9	7	6	1
2009	11	24	17	14	12	10	7	6	1
2010	10	24	16	14	12	9	7	6	1
2011	11	26	16	14	12	9	6	5	1
2012	10	26	16	15	12	9	6	6	1

Effectif

	19 ans et moins	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans	35-39 ans	40-44 ans	45-49 ans	50-59 ans	60 ans et plus	Total
1998	3 002	11 406	8 326	7 885	8 287	7 050	4 649	3 158	479	54 242
1999	3 030	11 108	7 369	6 578	6 744	5 816	3 893	2 625	394	47 557
2000	3 119	11 396	7 459	6 045	6 304	5 498	3 604	2 609	420	46 454
2001	2 783	10 665	6 986	5 478	5 335	4 623	3 164	2 268	322	41 624
2002	2 703	10 105	6 601	4 935	4 575	3 893	2 664	1 931	301	37 708
2003	2 564	9 147	6 119	4 586	4 232	3 537	2 461	1 958	310	34 914
2004	2 457	8 828	6 084	4 336	3 941	3 260	2 405	1 923	342	33 576
2005	2 468	8 047	5 638	3 883	3 322	2 840	2 055	1 574	224	30 051
2006	2 423	7 641	5 477	4 001	3 404	2 737	2 001	1 524	220	29 428
2007	2 657	7 366	5 153	3 973	3 399	2 867	1 983	1 580	254	29 232
2008	3 202	7 575	5 509	4 216	3 451	2 914	2 115	1 713	232	30 927
2009	3 638	7 953	5 609	4 605	3 890	3 220	2 385	1 988	229	33 517
2010	3 562	8 237	5 496	4 809	3 982	3 145	2 448	1 990	265	33 934
2011	3 683	8 542	5 409	4 808	3 887	2 965	2 101	1 763	206	33 364
2012	3 371	8 770	5 401	4 946	4 039	2 881	2 050	1 850	246	33 554

167. *Loc. cit.*

Annexe XV Programmes d'études pour lesquels des instruments en RAC ont été développés en partenariat avec le Ministère

Programmes de DEC

Gestion de commerces (410.D0)
Soins préhospitaliers d'urgence (181.A0)
Techniques d'éducation à l'enfance (322.A0)
Techniques d'éducation spécialisée (351.A0)
Techniques de bureautique (412.A0)
Techniques de comptabilité et de gestion (410.B0)
Techniques de génie mécanique (241.A0)
Techniques de l'informatique (420.A0)
Techniques de production manufacturière (235.A0)
Techniques du tourisme d'aventure (414.B0)
Technologie de l'électronique industrielle (243.C0)
Technologie du génie civil (221.B0)

Programme d'AEC

Courtage immobilier résidentiel (EEC.1Y)

Annexe XVI Extraits des régimes pédagogiques de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle, en lien avec le soutien à la réussite

Régime pédagogique de la formation générale des adultes (chapitre I-13.3, r. 9)

4. Le soutien pédagogique a pour but de permettre à l'adulte :
 - 1° de bénéficier d'un soutien pédagogique pour faciliter son rattrapage et son passage d'un cours à un autre et l'aider à contrer ses difficultés d'apprentissage en cours de formation;
 - 2° dont la langue maternelle n'est pas le français, d'obtenir un soutien linguistique pour une meilleure maîtrise du français, langue d'enseignement, sauf s'il bénéficie, en même temps, des services de francisation.

14. Les services d'aide à la démarche de formation ont pour but de permettre à l'adulte :
 - 1° d'établir son projet de formation compte tenu de ses expériences personnelles et professionnelles et de ses objectifs et ce, dans la suite des services d'accueil et de référence;
 - 2° d'explorer les voies et les ressources disponibles en vue de réaliser son projet de formation, selon son profil de formation.

Régime pédagogique de la formation professionnelle (chapitre I-13.3, r. 10)

3. Les services de formation comprennent des services d'enseignement et des services d'aide à la démarche de formation.

5. Les services d'aide à la démarche de formation ont pour but de permettre à la personne :
 - 1° d'établir son projet de formation compte tenu de ses expériences personnelles et professionnelles et de ses objectifs, et ce, dans la suite des services d'accueil et de référence;
 - 2° d'explorer les voies et les ressources disponibles en vue de réaliser son projet de formation, selon son profil de formation.

Annexe XVII Taux de réussite à l'ensemble des épreuves uniformes de français, langue d'enseignement et littérature, année scolaire 2012-2013¹⁶⁸

TAUX GLOBAL DE RÉUSSITE À L'ENSEMBLE DES CRITÈRES

	Nbre d'élèves	Taux global de réussite ¹
Évaluation globale (Réussite à tous les critères)	46 442	83,1

TAUX DE RÉUSSITE PAR CRITÈRE

Critères	Taux de réussite par critère
I Compréhension et qualité de l'argumentation	96,2
II Structure du texte de l'élève	99,5
III Maîtrise de la langue	85,1
Nbre d'élèves	46 442

1. Pour réussir l'épreuve, l'élève doit réussir aux trois critères.

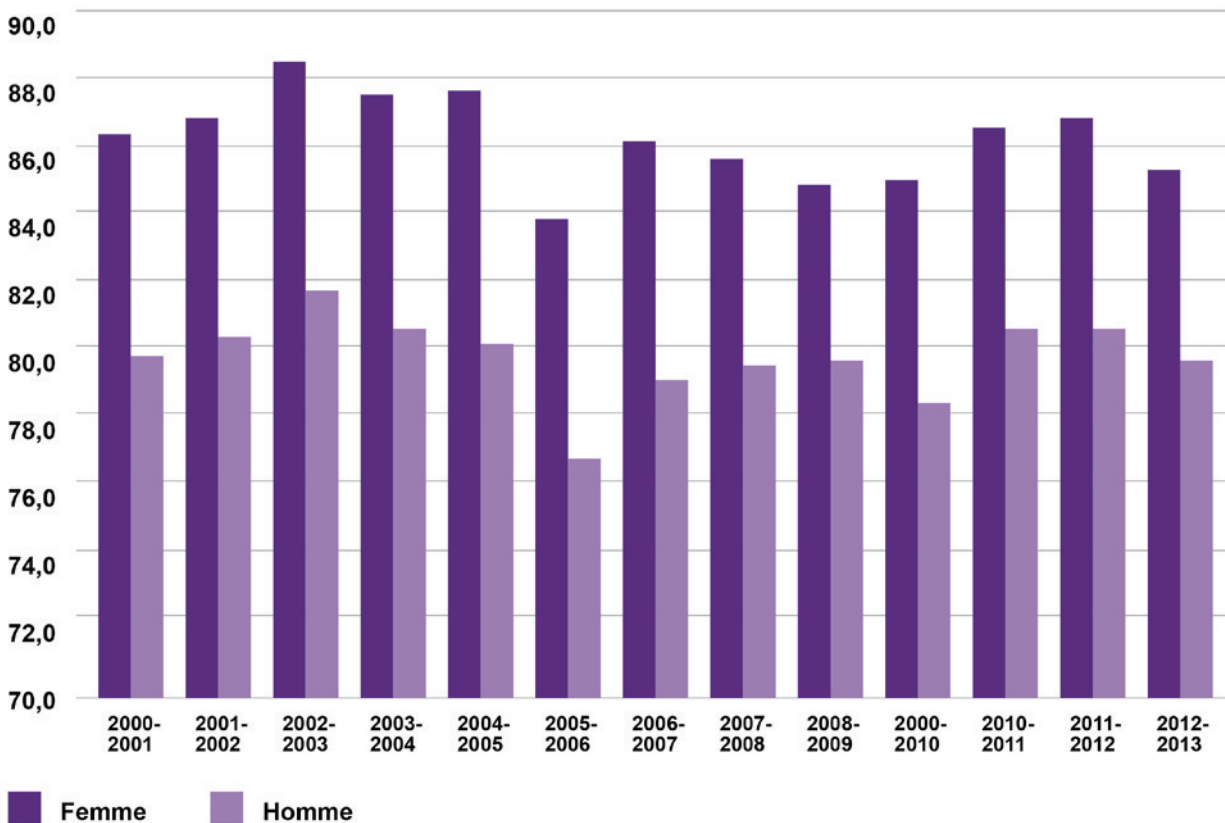
168. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, *Épreuves uniformes au collégial – Langue d'enseignement et littérature – Résultats à l'épreuve de français 2012-2013*, op. cit., p. 2.

Annexe XVIII Élèves n'ayant pas réussi l'épreuve uniforme de français ou d'anglais, langue d'enseignement et littérature, cinq ans après une première passation, années scolaires 2000-2001 à 2007-2008¹⁶⁹

Année scolaire de la première passation	Nombre d'élèves	Nombre d'élèves n'ayant pas réussi après 5 ans d'observation	Pourcentage d'élèves n'ayant pas réussi après 5 ans d'observation
2000-2001	42 559	1 058	2,5 %
2001-2002	42 943	1 013	2,4 %
2002-2003	44 412	988	2,2 %
2003-2004	43 038	1 011	2,3 %
2004-2005	41 608	963	2,3 %
2005-2006	41 887	1 158	2,8 %
2006-2007	42 531	943	2,2 %
2007-2008	43 663	1 054	2,4 %
Total	342 641	8 188	2,4 %
Moyenne annuelle	42 830	1 024	2,4 %

169. MESRS, Direction de l'enseignement collégial, *CSE Épreuve ministérielle – langue et littérature – au collégial, version novembre 2012*, (réf. : Nbre Élèves Échec EUL 5 ans V2012-11.xlsx).

Annexe XIX Taux de réussite à l'épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature, selon le sexe¹⁷⁰



170. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, *Épreuves uniformes au collégial – Langue d'enseignement et littérature – Résultats à l'épreuve de français 2012-2013*, op. cit., p. 6.



mesrs.gouv.qc.ca
