

Vers une politique de formation continue

Rapport final

préparé par Paul Inchauspé

Juillet 1999

Remerciements

Je voudrais remercier tous ceux qui ont participé, à des titres divers, aux travaux qui ont permis la rédaction de ce rapport.

Mais je voudrais remercier plus particulièrement :

Raynald Miller des Affaires gouvernementales R M. Il a fait le résumé de tous les mémoires, assuré les relations avec tous les organismes qui ont participé à cette consultation, organisé les audiences et a pris des notes lors des rencontres que j'ai eues avec les représentants de différents ministères. Bref, il a été la cheville ouvrière de toute cette opération de consultation.

Chantal Martel de la Direction des politiques de main-d'œuvre du ministère de la Solidarité sociale et Andrée Racine de la Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation. Lors des audiences, elles ont pris en note les réponses données aux questions posées et rédigé le compte rendu des questions et réponses.

Raymond-Marie Lefrançois de la Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation. Il a assuré les relations avec les organismes ayant présenté les mémoires.

Johanne Forest. Elle a assuré la mise en forme de documents et du rapport et réglé avec efficacité les problèmes administratifs qui se sont présentés.

Esther Blais. Elle a assuré la révision linguistique du document.

Les représentants que j'ai rencontrés de l'organisme Emploi-Québec et des ministères de la Solidarité sociale, des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, de la Culture et des Communications, de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation, de l'Éducation. Je les remercie pour leur disponibilité.

Tous ceux qui ont fait parvenir des mémoires et qui ont participé aux audiences. En les lisant et en les écoutant, j'ai appris beaucoup de choses. Et j'ai senti constamment leur engagement à la cause de la formation des adultes.

Avant propos

Pour comprendre la nature et l'objet de ce rapport, il me faut tout d'abord évoquer les étapes dont il est l'aboutissement.

Le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation recommandait que le ministère de l'Éducation énonce une politique de formation continue.

La ministre de l'Éducation constituait un comité pour élaborer une telle politique. Ce comité ministériel, aidé par un comité-conseil, proposait en juillet 1997 un projet de politique de formation continue.

Il est alors apparu qu'un certain nombre des objectifs fixés par la politique ne pouvaient être atteints par un seul projet relevant du ministère de l'Éducation et qu'il fallait aller vers une politique gouvernementale de la formation continue.

En juin 1998 paraissait un document de consultation, proposant des éléments d'une politique gouvernementale de la formation continue, intitulé Vers une politique de formation continue.

La ministre de l'Éducation, la ministre de l'Emploi et de la Solidarité, le ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration convenaient que le document serait l'objet de consultations et d'audiences publiques auxquelles seraient invités les représentants d'un certain nombre d'organismes. Ils convenaient aussi de me confier l'analyse des mémoires, la présidence des audiences et, au terme de ces étapes, la présentation d'un rapport qui soumettrait les éléments dont il faudrait tenir compte pour la rédaction d'un projet gouvernemental de formation continue. C'est le rapport que je présente ici.

Que s'est-il passé entre juillet 1998 et juillet 1999?

Les audiences devaient se dérouler en octobre 1998. Entre temps, 29 organismes étaient invités à déposer un mémoire (cf. en annexe 1 la liste des organismes invités en juillet 1998). Au total 59 organismes (cf. annexe 2) ont déposé un mémoire. Tous ces mémoires ont été analysés et résumés (Projet de politique gouvernementale, Vers une politique de la formation continue, Le résumé des mémoires, Tableaux des recommandations des intervenants, par Raynald Miller, janvier 1999). Les élections provinciales empêchent le déroulement des audiences aux dates prévues.

Après les élections, les titulaires des trois ministères ayant lancé cette opération de consultation ne sont plus les mêmes. En mars 1999, le ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse, François Legault, en accord avec la ministre d'État au Travail et à l'Emploi, Diane Lemieux, décide de relancer la démarche entreprise. Des audiences sont fixées pour la fin avril 1999. Un document d'appoint est envoyé à tous ceux qui ont présenté des mémoires. Certaines questions précises, que soulève la lecture des mémoires reçus l'automne précédent, leur sont soumises.

Un total de 33 organismes sont invités à se présenter aux audiences. D'autres organismes demandent à se faire entendre : 43 organismes (cf. en annexe 3 la liste des organismes reçus en audiences) seront reçus.

Les audiences ont lieu à Montréal les 22, 23, 24 et 30 avril 1999. Les ministres de l'Éducation, de la Solidarité sociale, de l'Emploi et du Travail ont assisté à une partie de ces audiences. Les nouveaux mémoires présentés en réponse au document d'appoint, ont été analysés, puis résumés. (Vers une politique de formation continue, Résumé des mémoires par Raynald Miller, mai 1999). Des notes ont été prises lors des audiences publiques (Audiences publiques sur le projet de politique gouvernementale de la formation continue tenues les 22, 23, 24 et 30 avril 1999 à Montréal, Notes prises au cours des périodes de questions par Chantal Martel et Andrée Racine, mai 1999).

Au mois de mai, j'ai rencontré concernant le projet de politique des représentants de l'organisme Emploi-Québec et des ministères de la Solidarité sociale, des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, de la Culture et des Communications, de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation, de l'Éducation. En plus de leurs commentaires, j'ai recueilli auprès d'eux de la documentation sur les activités de leur ministère. Ce qui m'a permis de mieux comprendre certaines choses.

Le rapport que je présente ici arrive au terme de ce processus.

On n'y trouvera pas le compte rendu des positions des différents organismes ou groupes sur le document soumis à la consultation (les résumés de ces positions sont disponibles par ailleurs), mais l'intégration que j'en ai faite.

J'ai rédigé ce rapport avec deux préoccupations de méthode :

- il faut que ce rapport puisse servir, assez facilement par la suite, à rédiger un projet de politique gouvernementale de formation continue. Pour certains éléments que devrait contenir une telle politique, bilan historique et critique, principes directeurs, je suis allé jusqu'à proposer des textes entièrement rédigés. Les améliorations ultérieures de ces textes ne devraient pas demander par la suite de grands réarrangements.*

- *il faut que ce rapport donne des éléments pour corriger les lacunes les plus graves du projet de politique soumis à la consultation. Or l'analyse des mémoires montre que, de façon très générale, les intervenants sont d'accord avec les voies d'action proposées dans le document. Ce qui est reproché au document, c'est le manque de perspective, la présence de présentations d'état de situation tronquées, l'absence de bilans critiques susceptibles de justifier les voies d'action. Bref, le document soumis à la consultation est de nature fonctionnelle, ce qui n'est pas suffisant pour une politique. Les aspects plus philosophiques, ceux des principes, et les aspects plus stratégiques, ceux posés par les problématiques, sont absents ou ne sont pas suffisamment explicités. En conséquence, et puisqu'en donnant de l'importance à ces éléments on obtiendra une amélioration significative de la politique, mon rapport portera surtout sur les questions de nature stratégique.*

Cependant, ce faisant, certaines voies d'action proposées, qui semblaient satisfaisantes à bien des intervenants, se révèlent, au regard des problématiques posées, faibles ou accessoires. Et d'autres, non proposées, semblent nécessaires. Aussi, on ne pourra pas passer immédiatement de ce rapport à la rédaction finale d'un projet de politique gouvernementale. Sur certains points, les problématiques posées ouvrent des chantiers nouveaux et font prendre à certains chantiers déjà identifiés une toute autre ampleur que celle qui était prévue dans le projet de politique. Des concertations, à l'intérieur des ministères concernés et entre les ministères, devront donc avoir lieu avant la rédaction d'une politique.

Ce rapport doit donc être lu à la lumière de ce à quoi il veut servir.

Table des matières

Première partie : Pour une politique gouvernementale

1.- Pourquoi une politique gouvernementale	1
2.- Le caractère gouvernemental de la politique	3

Deuxième partie : Le champ d'application de la politique

1.- Le titre de la politique	5
2.- La définition des termes	6

Troisième partie : Un survol historique ou les métamorphoses de l'éducation des adultes au Québec

1.- Du rapport Ryan (1964) au rapport Jean (1982)	9
2.- La commission d'étude sur la formation professionnelle et la formation socioculturelle des adultes (Commission Jean)	10
3.- Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action gouvernemental en éducation des adultes (1984)	12
4.- Nouveau partage des responsabilités entre la Main-d'œuvre et l'Éducation établi par la Politique de 1984	16
5.- Les développements en formation de la main-d'œuvre	19
5.1 Mise en œuvre d'une stratégie de développement de la main-d'œuvre selon la politique active du marché du travail	19
5.2 La loi favorisant le développement de la main-d'œuvre (1995)	26
6.- La mise en œuvre de politiques culturelles	30

Table des matières (suite)

Quatrième partie : Les principes directeurs de la politique

1.- Premier principe	36
2.- Deuxième principe	37
3.- Troisième principe	37
4.- Quatrième principe	39

Cinquième partie : Les voies d'action proposées

1.- Les divers types de formation	42
1.1 L'éducation populaire	42
1.2 La formation de base	43
1.3 La formation des adultes dans le cadre des programmes de développement de la main-d'œuvre	47
1.4 La formation parrainée par l'employeur	50
1.5 La formation individuelle	51
2.- Les situations particulières de certaines clientèles	54
2.1 Les adultes handicapés	55
2.2 Les adultes immigrants	56
2.3 Des adultes qui trouvent mal leur compte dans le cadre des mesures actives et des mesures du 1 %	59
2.4 L'obligation de formation dans les ordres professionnels	62

Table des matières (suite)

3.-	Les éléments d'un système de formation continue	63
3.1	La diversification des lieux et des modes de formation	63
3.2	Un système de services d'accueil, d'aide et de référence	67
3.3	Un système de reconnaissance des acquis	68
3.4	Un système de financement qui tient compte de l'augmentation de la demande de formation des adultes dans le contexte de la formation continue	77
4.-	Les conditions de réalisation et de réussite	78
4.1	La coordination de l'offre de formation	79
4.2	Le financement	82
	Conclusion	83

ANNEXES

- Annexe 1 : Liste des organismes invités à déposer un mémoire sur le document « Vers une politique de la formation continue »
- Annexe 2 : Liste des organismes qui ont présenté un mémoire
- Annexe 3 : Liste des organismes reçus en audience

Première partie : Pour une politique gouvernementale

1.- Pourquoi une politique gouvernementale?

Pour tous les intervenants, la politique doit être gouvernementale.

Et cela pour deux raisons :

- de plus en plus, **les préoccupations gouvernementales relatives à la formation et à l'éducation débordent le seul champ couvert par le ministère de l'Éducation.**

Pour illustrer ce fait, on cite plus particulièrement la part importante de la préoccupation de la formation et celle de la diffusion de la culture, au sein de ministères œuvrant dans le champ de l'emploi ou dans celui de la culture.

Dans ce contexte, une politique gouvernementale est de nature à rendre compte, de façon plus juste et plus complète, des différentes interventions de l'État en matière d'éducation des adultes. Elle est même nécessaire pour assurer une meilleure cohérence dans les orientations et l'action.

- **au sein de la société du savoir, la formation continue durant toute la vie deviendra une nécessité.**

Or cette situation est nouvelle.

Elle est différente des situations passées où la période de formation précédait celle d'une vie active qui pouvait se dérouler sans retour à l'école.

Mais elle est aussi différente des situations actuelles dans lesquelles les adultes recourent à de la formation : quand ils n'ont pu ou su y recourir plus tôt (l'école de la deuxième chance) ou quand la formation devient le moyen de s'insérer ou de se réinsérer dans le circuit de l'emploi (du filet de sécurité au tremplin vers l'emploi).

Dans la société du savoir, ce n'est pas dans ces seules situations qu'il faudra recourir à la formation. Il faudra aussi y recourir et de façon continue, parce que le renouvellement des connaissances et des technologies l'exigera dans les situations de travail, mais aussi dans celles de la vie personnelle et sociale. Ainsi de nos jours, la maîtrise, et donc l'apprentissage, des technologies de l'information et de la communication est nécessaire dans la vie domestique ou sociale, même si on n'a pas à les utiliser au travail.

Dans ce contexte, donner à une politique de formation continue le relief et le lustre d'une politique gouvernementale prend une valeur pédagogique. On dit ainsi l'importance que prendra cette nouvelle réalité dans nos vies, les changements qu'elle entraînera et l'attention qui y sera consacrée.

Pour justifier l'élaboration d'une politique **gouvernementale**, certains recourent à la première raison, la nécessité de la coordination, qui est fonctionnelle, d'autres à la deuxième raison, l'incontournable nécessité de la formation continue, qui est symbolique.

La première raison, à elle seule, est suffisante pour justifier une politique gouvernementale. Lors des États généraux sur l'éducation, la demande d'une politique d'éducation continue était appuyée d'abord sur deux perceptions : les interventions dans le domaine de l'éducation des adultes semblaient manquer de cohérence et la mise en œuvre de deux systèmes parallèles, celui de l'Éducation et celui de l'Emploi, semblait imminente. Une politique apparaissait donc nécessaire pour corriger les trajectoires, arrêter les dérives, faire converger les actions. Cependant, **c'est la vision sous-jacente à la formation continue qui permet de dépasser l'opposition entre emploi et éducation.** La formation pour l'emploi est un sous-ensemble de la formation des adultes. Les besoins de formation continue ne se limitent pas à ceux du développement de la main-d'œuvre et dans ces besoins à ceux des besoins de recyclage des chômeurs.

La politique doit donc répondre à ces attentes. Pour ce faire, elle doit être gouvernementale, c'est-à-dire qu'elle doit avoir une cohérence transversale.

2.- Le caractère gouvernemental de la politique

Dans la mesure où une telle politique ne concerne pas un seul ministère, elle a, a priori, un caractère gouvernemental. Mais cela ne saurait suffire. Il faut qu'elle soit perçue comme telle par ceux qui ont des attentes de cohérence transversale. Aussi, **cette politique ne méritera le qualificatif de gouvernemental que si elle a un caractère rassembleur.**

Ce caractère rassembleur se mesurera à la place faite, mais surtout à l'explicitation donnée dans la politique :

- de la vision de la formation qui inspire les orientations et les propositions d'action : nature des formations, raisons qui les justifient, principes, choix des orientations de base;
- du survol historique des interventions du Québec en formation continue, survol qui permettra de mieux saisir les continuités, les ruptures, les zones d'ombre;
- de l'énoncé des problématiques relatives aux différents besoins auxquels on veut répondre;
- des éléments de concertation prévus : harmonisation des politiques, ententes, partages, partenariats;
- de la nature et de la visibilité de l'instance de coordination et de suivi.

Pour répondre à de telles exigences le projet de politique proposé à la consultation doit être significativement amélioré sur les trois premiers éléments. Une amélioration significative sur ces seuls points est de nature à susciter l'adhésion. On ne sent pas de divergences fondamentales entre les voies d'action proposées dans le document soumis à la consultation et les positions des groupes. C'est le manque d'explicitation des problématiques et de référence à des principes qui éclaireraient les actions proposées qui suscite malaise, inquiétude, procès d'intention.

Par ailleurs, certains désireraient que les rôles des différents intervenants ministériels et des principaux acteurs soient déterminés dans la politique de façon précise et exclusive.

Il y a deux manières d'aborder cette question : une première, défensive, basée sur le partage des territoires et l'exclusivité des rôles et une deuxième, plus souple, basée sur le partenariat, le partage et l'échange des rôles.

Le rôle rassembleur que doit avoir cette politique commande que la préférence soit donnée à la deuxième approche. Cela nécessitera une explicitation de ce que signifie le partenariat, car la relation Emploi/Éducation définie dans la politique de 1984 se référait, elle aussi, au partenariat. Mais cette relation de partenariat était définie essentiellement comme une relation *donneur d'ordre/prestataire de service*.

Deuxième partie : Le champ d'application de la politique

1.- Le titre de la politique

Le titre proposé pour la politique, *Politique de formation continue*, est source de confusions.

La formation *continue* semble s'opposer à la formation *initiale* en ce sens qu'elle se déroule après la formation initiale. Pour cette raison, beaucoup d'intervenants ne voient pas pourquoi des mesures concernant l'alphabétisation et la formation de base seraient prévues dans cette politique, puisque ces mesures concernent la formation initiale.

Mais d'autres intervenants, au contraire, tiennent à ce que cette politique se réfère à la notion de *formation continue*. L'utilisation d'un tel terme leur paraît nécessaire pour souligner la situation relativement nouvelle dans laquelle se trouvent nos sociétés. Pour y vivre et y agir, il faudra dorénavant une formation *permanente*, une formation continue, une formation qui dure toute la vie et excède les périodes de scolarisation traditionnelles.

Il n'est pas bon que le titre même d'une politique donne lieu à des confusions ou à des polémiques. Aussi, le titre doit rendre compte sans ambiguïté de l'objet même de la politique. Une **politique doit être définie d'abord par son objet.**

Or **l'objet** de cette politique est la **formation des adultes**. En effet, les éléments de politique proposés visent à hausser, maintenir à jour, améliorer la formation de la population adulte.

Le terme de **formation continue** ne porte pas sur l'objet même de la politique, qui est la formation des adultes. Il **renvoie à une des caractéristiques de cette formation** : elle est nécessaire, et doit donc être accessible tout au long de la vie adulte. Si on veut donner de l'importance à cette caractéristique, on peut la mettre dans le titre, mais seulement comme caractéristique.

Certains groupes préfèrent le terme *formation permanente* au terme de *formation continue* à cause des contextes différents où sont nés ces termes. Ainsi, le terme *formation continue*, plus récent, connoterait la seule formation pour l'emploi, le terme *formation permanente*, né dans le contexte du début des années 70 et lancé par le Rapport Faure (rapport préparé pour l'Unesco en 1974, intitulé *Apprendre à être ou la Cité éducative*) aurait une connotation plus large.

Je ne crois pas pour autant qu'il est nécessaire de remplacer dans le titre de la politique le terme *continu* par le terme *permanent*. Les rapports internationaux utilisent, de nos jours, plutôt le terme *continu* et souvent dans le sens plus large de *permanent*. D'ailleurs, c'est le contenu même de la politique qui dira, mieux que le mot utilisé, si on réduit la formation des adultes au seul développement de la main-d'œuvre.

Pour tenir compte de ces remarques, le titre de la politique pourrait donc être : *Politique de formation des adultes dans une perspective de formation continue*.

2.- La définition des termes

Il convient de définir les termes *formation des adultes* et *formation continue*.

Pour ce faire, beaucoup d'intervenants veulent qu'on se réfère à la *Déclaration de Hambourg*, acceptée par les pays participants, dont le Québec, à la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes organisée par l'Unesco. Les définitions retenues dans le document de consultation ont, selon eux, une portée trop restreinte.

Le recours à des définitions de la Déclaration de Hambourg donnera à cette politique plus d'envergure, mais aussi une assise plus forte. En effet les perspectives qui y sont adoptées sont larges, elles ne sont pas réductrices. Les choix qui seront ensuite proposés dans la politique, en tenant compte de l'analyse de la conjoncture et les priorités établies, pourront retenir certains aspects plus que d'autres de cette Déclaration. Mais on ne se sera pas restreint au préalable. Et la perspective d'ensemble continuera d'éclairer les choix proposés.

Voici deux extraits de cette Déclaration auxquels on peut recourir pour ces définitions :

Éducation (ou formation) des adultes

« L'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société ». (Paragraphe 3 de la Déclaration de Hambourg)

Formation continue

« L'éducation des jeunes et des adultes, considérée comme un processus qui dure toute la vie, a pour objectifs de développer l'autonomie et le sens des responsabilités des individus et des communautés, de les mettre mieux en mesure de faire face aux transformations qui affectent l'économie, la culture et la société dans son ensemble, et de promouvoir la coexistence, la tolérance ainsi qu'une participation éclairée et créative des citoyens à la vie de la collectivité, bref, de permettre aux individus et aux communautés de prendre leur sort et celui de la société en main pour pouvoir relever les défis de l'avenir. Il est indispensable que les démarches adoptées en matière d'éducation des adultes soient fondées sur l'héritage, la culture, les valeurs et le vécu antérieur des intéressés et qu'elles soient conduites de manière à faciliter et à stimuler la participation active et l'expression des citoyens.» (Paragraphe 5 de la Déclaration de Hambourg)

Troisième partie : Un survol historique ou les métamorphoses de l'éducation des adultes au Québec

La préoccupation de l'éducation des adultes n'est pas neuve au Québec. Mais au cours des années, elle a pris des formes différentes.

Pour asseoir la politique, il est donc nécessaire d'en retracer les principales étapes. **Le projet d'avenir de la politique doit être rattaché au passé, à ses lignes d'évolution, à ses ruptures.** Un tel survol permet en effet de mettre en lumière les choix faits, leurs effets voulus et non voulus. Il peut servir aussi à tracer les orientations à prendre et les trajectoires des actions dans lesquelles il faut s'engager.

De plus, une telle rétrospective peut aider à faire en sorte que les différents acteurs concernés par cette politique aient une vue plus juste de ses enjeux réels et qu'ainsi ils puissent se rassembler. **Cette dernière raison justifie, à elle seule, le soin qu'il faudra porter à ce survol historique.** En effet, les tensions entre le ministère de la Main-d'œuvre et celui de l'Éducation ont alimenté une certaine polarisation et, ici ou là, du ressentiment. Cela est très perceptible dans plusieurs mémoires. Certains sont nostalgiques de situations passées. Pour eux l'évolution des besoins fait en sorte que l'Éducation a vendu son âme en se mettant au service de la Main-d'œuvre. D'autres, par contre, ignorent tout du passé et de son évolution et demandent des changements déjà en œuvre. Pour eux, l'alliance de la Main-d'œuvre avec l'Éducation est un frein, sinon une sujétion dont on devrait se départir. Cette polarisation des points de vue est nocive. Elle alimente tensions et procès d'intention. Mais **elle a en grande partie sa source dans l'ignorance de l'évolution du développement de l'éducation des adultes au Québec.**

Le document proposé à la consultation présente, certes, une esquisse de cette évolution. Mais elle est très sommaire. Elle est même tellement partielle que beaucoup l'ont jugée partielle. Elle a davantage servi à alimenter les lectures opposées du document et donc à augmenter les tensions qu'à rassembler.

Voici les étapes qu'il convient, je pense, de rappeler.

Ce rappel historique étant devenu un sujet particulièrement sensible, j'ai cru bon de l'écrire moi-même plutôt que de me contenter d'indiquer sommairement les étapes qu'il ne faudrait pas oublier de rappeler. J'ai pris beaucoup de soin à le faire. J'ai essayé d'être à la fois général mais précis sur les points essentiels. J'ai essayé aussi d'être

juste, de signaler les réalisations, mais de ne pas gommer les zones d'ombre et les dérives. De temps en temps, je sortirai du texte du survol historique pour faire des remarques qui expliquent les choix que j'ai faits dans cette présentation.

1.- Du rapport Ryan (1964) au rapport Jean (1982)

Les recommandations du rapport Ryan sur l'éducation des adultes sont largement reprises par le rapport Parent (1963-1965). Dans la réorganisation du système d'éducation québécois, dès le début, au cœur même du dispositif, et dans tous les ordres d'enseignement (écoles secondaires, cégeps, universités), l'offre d'un service public d'éducation des adultes est prévue. C'est alors une disposition peu commune dans les systèmes d'éducation mondiaux.

Pour assurer aux adultes un réel accès aux études, dès le départ, on choisit des principes d'organisation d'études susceptibles de le faciliter. On met en place des dispositifs de caractère systémique : promotion par matière et comptabilisation des diplômes par « crédits » pour permettre flexibilité, polyvalence et retour aux études; formats réduits de diplômes (certificats); possibilité d'études à temps partiel (règles de financement, horaire); implantation de services de formation à distance, pour tenir compte des contraintes particulières des adultes. Les régimes d'études adoptent aussi d'autres dispositions qui facilitent le retour aux études : systèmes d'équivalences, conditions particulières d'admission. Par l'ensemble de ces dispositifs, la scolarisation des adultes devient une partie de la mission des établissements d'enseignement.

Aussi, très rapidement, des services de formation des adultes se développent dans les réseaux. Les universités peuvent utiliser la totalité des dispositifs mis en place et, pour certaines d'entre elles, intervenir dans le domaine de l'éducation des adultes est le vecteur essentiel de leur développement. Pour le secondaire et le collégial, le développement est réel, mais il est plus dépendant du mode de financement. Contrairement aux universités, ils ne peuvent consacrer à l'éducation des adultes que des enveloppes budgétaires dédiées à cette fin. En effet la majorité de ces sommes proviennent du gouvernement fédéral, au titre de ses interventions dans le domaine de la main-d'œuvre, pour soutenir la formation professionnelle et technique des adultes.

L'idéologie qui soutient tout d'abord ce développement est celle du rattrapage. Pour les adultes qui ne pouvaient accéder avant à des niveaux supérieurs d'études, ces services étant moins accessibles ou inexistant, l'éducation des adultes devient *l'école de la deuxième chance*. Du même coup, ces services, même quand ils interviennent en enseignement professionnel et technique, répondent essentiellement aux besoins de formation et de perfectionnement des

individus. C'est la demande individuelle de formation qui est alors le moteur essentiel du développement des services d'éducation des adultes.

Cependant, au début des années 70, de grands projets d'inventaire des besoins de formation des adultes se mettent aussi en place (Opération Départ). De même, des recherches sur les techniques pédagogiques adaptées à l'enseignement des adultes (Projet Sésame) sont entreprises. Autour de ces travaux, pour répondre aux besoins de formation des adultes selon leurs caractéristiques propres, commence à s'élaborer une réflexion plus large que celle de leur scolarisation dans une école de la deuxième chance. C'est une réflexion sur l'éducation permanente. La nécessité d'élaborer, pour le Québec, une politique globale d'éducation destinée aux adultes apparaît alors de plus en plus clairement.

2.- La commission d'étude sur la formation professionnelle et la formation socioculturelle des adultes (Commission Jean)

En 1980, le gouvernement crée la commission d'étude sur la formation professionnelle et la formation socioculturelle des adultes. Le rapport, publié en 1982, est le résultat d'un long processus collectif d'élaboration (20 journées régionales, 244 audiences, 276 mémoires).

Le développement du potentiel humain est au cœur de la stratégie éducative proposée par ce rapport. Trois idées maîtresses résument cette stratégie :

Le contexte des années 80 exige le développement du potentiel humain

L'éducation des adultes a toujours essayé de répondre aux besoins des changements économiques, sociaux, politiques, culturels. Or trois transformations de la société l'obligent à amplifier ce rôle dans trois directions. Les effets de la récession économique sur l'emploi amplifient les inégalités sociales : il faut donc armer les plus démunis. L'avènement des nouvelles technologies nécessite recyclage, mais encore plus une formation de base solide, étalée toute la vie. Les transformations sociales entraînent chez les citoyens et citoyennes des sentiments d'impuissance à l'égard de mécanismes sociaux trop vastes; ils cherchent des regroupements assurant la cohérence entre leur vie privée et les projets collectifs. Pour faire face à ces situations, il faut développer le potentiel humain. L'éducation des adultes doit et peut y contribuer.

Le développement du potentiel humain passe par le renforcement de la formation de base

La formation de base doit donner à l'adulte des outils pour qu'il puisse comprendre la réalité : acquisitions cognitives de base, mais aussi développement des capacités d'analyse, d'acquisition de grilles de lecture et de cadres de référence, d'approfondissement des divers rôles sociaux et de résolution de problèmes.

Les services de formation des adultes doivent encore plus transformer leurs pratiques éducatives

Quelle que soit la nature des projets de formation (à visée professionnelle en rapport avec l'emploi, à visée sociale et communautaire ou à visée personnelle) deux types de pratique de formation doivent être développés : la formation « académique » et la formation par projet. La formation « académique » répond aux standards nationaux, elle normalise le diplôme. Ses objets d'étude sont sensiblement les mêmes que ceux de la formation offerte aux jeunes, mais la méthode employée est différente. La formation par projet vise à permettre aux adultes, à partir de leurs problèmes spécifiques (professionnels, sociaux, communautaires, personnels), d'acquérir des savoirs qui devront être crédités. Cela suppose que l'école n'a pas l'exclusivité de la formation et postule la mise en place d'un système de reconnaissance des acquis.

Pour mettre en œuvre ces orientations, le rapport Jean fait une série de propositions concernant les structures. Il attire particulièrement l'attention sur le fouillis administratif qui règne dans les programmes de formation concernant le développement de la main-d'œuvre. Il recommande donc le recouvrement par le Québec des fonds et programmes fédéraux en matière de formation professionnelle. Il insiste aussi sur la nécessaire concertation que supposent, en éducation des adultes, la multiplicité des instruments et des intervenants ainsi que la diversité des lieux de formation.

3.- Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action gouvernemental en éducation des adultes (1984)

Les propositions du rapport Jean ont un caractère global. Elles contiennent des recommandations d'organisation qui ne sont pas toutes acceptées par le gouvernement. Mais surtout sa parution, en février 1982, intervient au plus creux de la crise de l'emploi et du financement public du début des années 80. Ceci va conditionner la mise en application du rapport. Les raisons des choix faits sont exprimées dans cet extrait du texte de présentation de l'Énoncé d'orientation de la politique de 1984 : « *Si ce changement profond de la situation (celui de la crise économique et financière) n'allait pas ou ne devait pas modifier fondamentalement les orientations du projet de politique proposé, il allait, cependant, obliger à réévaluer les priorités avancées en matière de populations cibles et de type de formation à privilégier, de même que les modes d'organisation et de fonctionnement à mettre en place pour atteindre, au moindre coût, les objectifs de développement qui touchent aussi bien les personnes que la collectivité québécoise dans son ensemble.* »

Les objectifs et cibles prioritaires retenus dans cette politique gouvernementale concernent :

Le système public d'éducation

Le réseau public d'éducation est confirmé dans son rôle d'intervenant en éducation des adultes. Trois priorités sont annoncées. La première concerne l'accroissement de la capacité d'accueil des adultes qui veulent faire des études secondaires et collégiales. La deuxième concerne la mise en place d'un certain nombre de dispositifs susceptibles de garantir aux adultes une réelle accessibilité : services d'accueil et de référence, reconnaissance des acquis, formation à distance, régimes d'aide financière. La troisième priorité concerne l'amélioration de l'organisation et du contenu des programmes de formation professionnelle du secondaire.

Au cours des premières années de la mise en application de cette politique, des efforts et des ressources sont consacrés à ces priorités. Mais bientôt le mouvement s'essouffle, les budgets diminuent, puis régressent sur tous les plans. Seul se maintient un puissant effort de renouvellement de la formation professionnelle du secondaire dont la forme même d'organisation est dessinée pour répondre prioritairement aux besoins des adultes.

Les programmes de développement professionnel de la main-d'œuvre

Des priorités sont établies pour orienter les interventions du Québec et tenter d'influencer celles se rattachant aux Accords Québec-Ottawa. Ces priorités concernent le développement de la main-d'œuvre dans six types de situation : préparation de la main-d'œuvre pour des professions reconnues d'importance nationale, pour répondre à des pénuries de main-d'œuvre dans les secteurs en expansion, pour assurer le perfectionnement des gestionnaires de l'entreprise privée, pour favoriser le recyclage dans les secteurs économiques en perte de vitesse, pour assurer le perfectionnement de travailleurs en emploi, pour favoriser l'acquisition de compétences par les personnes plus défavorisées dans la lutte pour l'intégration au marché de l'emploi.

La mise en œuvre de ces priorités marque une étape importante de l'évolution du système de formation des adultes. Le gouvernement du Québec tend à être le maître d'œuvre de la formation relative à l'emploi et à orienter prioritairement les services d'éducation des adultes au secondaire et au collégial vers des cibles déterminées de développement de la main-d'œuvre. Aussi la cinquième situation, celle d'offres de service de formation pour assurer le perfectionnement de travailleurs à l'emploi, tendra à perdre de l'importance parce que les budgets sont rares, mais surtout parce que cette demande de formation reste individuelle.

L'éducation populaire

Quatre priorités sont retenues pour les activités d'éducation populaire assurées par les établissements publics et les associations autonomes. La première priorité concerne l'alphabétisation de ceux et celles qui ont une maîtrise insuffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul et de l'expression écrite; la deuxième, le soutien aux projets communautaires de jeunes adultes défavorisés, chômeurs ou inactifs; la troisième, la mise en place de programmes destinés aux femmes désireuses de retourner aux études; la quatrième, l'insertion sociale des personnes handicapées.

Des actions ont été menées dans ces quatre priorités, mais là encore dans un contexte de moyens limités. Les services d'alphabétisation ont le plus souffert de cette situation. Il n'y a pas eu une action énergique dans ce domaine. Cette question apparaissait encore comme un problème de rattrapage, de deuxième chance à accorder, pour permettre une meilleure insertion du citoyen et de la citoyenne. Elle n'était pas encore vue comme un problème relié au développement de la main-d'œuvre dans une organisation du travail de plus en plus complexe.

Si l'on fait le bilan des effets de cette politique et des orientations qu'elle a prises par suite de la conjoncture économique et financière, on peut faire le constat général suivant : les programmes gouvernementaux relatifs à des besoins ciblés de développement de la main-d'œuvre prennent une place de plus en plus importante dans les services d'éducation des adultes offerts au secondaire et au collégial.

Cette situation a été bénéfique pour les réseaux scolaires. L'ensemble du dispositif de formation professionnelle et technique des établissements d'enseignement se rapproche de l'entreprise et de ses besoins, alors qu'il s'en était éloigné. D'où :

- adaptation de l'offre de service (formation sur mesure, programmes courts);
- meilleure adaptation des programmes d'études aux réalités nouvelles des situations de travail (développement des programmes selon la méthode des compétences);
- meilleure interaction entre les lieux de formation des établissements d'enseignement et ceux des milieux de travail (reconnaissance des acquis expérimentiels de travail, stages, programmes d'enseignement coopératifs).

À son tour, le milieu du travail prend conscience que les nouveaux modes de production et les nouveaux modes de travail renforcent la nécessité d'une formation continue. Investir dans le *capital humain* est désormais une nécessité. Cette situation nouvelle est de nature à asseoir plus solidement dans notre société une culture de formation continue.

Cependant cette situation a créé aussi des reculs par rapport à l'offre de service aux adultes. Ainsi :

- les besoins de formation qui ne sont pas strictement économiques, notamment les besoins de formation socioculturelle, sont progressivement négligés et certains abandonnés. Le développement du *potentiel humain* du rapport Jean se réduit à son aspect économique, celui du *capital humain* de Porter (Michael E. Porter. *Le Canada à la croisée des chemins. Les nouvelles réalités concurrentielles*. Une étude préparée pour le Conseil canadien des chefs d'entreprises et le Gouvernement du Canada. Ottawa. Le Conseil canadien des chefs d'entreprises et le ministre des Approvisionnements et Services, 1991.)
- le déplacement de l'offre de service vers les besoins ciblés de la main-d'œuvre entraîne la régression d'une offre de service pour les besoins

individuels de perfectionnement des adultes. Cette nouvelle orientation crée même des situations d'iniquité. Les adultes voient l'offre de service de formation à temps partiel du secondaire et du collégial plafonner puis régresser, alors qu'à cause des règles financières elle se maintient et continue de croître dans les universités.

- les efforts déployés pour mettre en œuvre des éléments constitutifs d'un système de formation continue (reconnaissance des acquis, enseignement à distance, services d'accueil et référence) s'essoufflent. Ces mesures qui visaient à donner des services à des individus retiennent, dans les faits, beaucoup moins d'attention que l'adaptation des programmes professionnels aux nouvelles situations de travail.

Remarque

Le soin qui sera mis, dans l'historique, à décrire cette politique, ses effets, mais aussi ce qui en est advenu dans les faits, est capital pour asseoir la nouvelle politique.

Et cela pour les deux raisons suivantes :

- cette politique était une politique gouvernementale, celle qui sera proposée lui succédera. Il faut assurer un passage de l'une à l'autre. **En toute logique, il convient qu'un bilan, si sommaire soit-il, soit préalablement établi.** Le projet de nouvelle politique proposé fait d'ailleurs, lui aussi mais implicitement, un tel bilan. Toutes les propositions concernant la reconnaissance des acquis, les services d'accueil et de référence, la formation à distance, l'alphabétisation et la formation générale des adultes, l'éducation populaire, la formation technique à temps partiel ne s'expliquent que par le jugement porté sur l'application de la politique de 1984. On reprend les mêmes dossiers ou on propose des corrections de trajectoire, mais alors il faut dire pourquoi.
- la période qui a suivi la parution de la politique de 1984 marque **un changement important** par rapport aux orientations antérieures de l'éducation des adultes. **Avant cette date, elle était essentiellement centrée sur la demande individuelle de formation** des adultes et les efforts d'adaptation portaient sur les aménagements, pour des adultes, d'un système scolaire traditionnellement conçu pour les jeunes. **Après cette date, elle est surtout appelée à relever les défis ciblés de la formation posés par la situation de l'emploi,** les restructurations industrielles, les mutations technologiques. Les efforts d'adaptation portent

sur une offre de service susceptible de mieux tenir compte des réalités du monde du travail. **Le Rapport Jean proposait un équilibre** et, sans abandonner la première orientation, plus de place à la deuxième. Et la politique de 1984 était conçue aussi dans cette perspective. Mais dans les faits, la deuxième orientation a occupé de plus en plus d'espace. **Il y a eu dérive.**

Or, **l'interprétation que l'on donne au phénomène de dérive est déterminante.** Pour certains (le Conseil du patronat), ce qui est arrivé est ce qui doit être voulu : l'éducation des adultes ne doit répondre qu'aux besoins du marché du travail. Pour d'autres (quelques groupes d'éducation populaire), cette orientation a été, en fait, voulue, mais non dite. Pour beaucoup d'autres intervenants, il y a doute sur ce qu'étaient les intentions réelles du gouvernement. C'est comme si un lien de confiance s'était brisé : on ne tient pas ce qu'on annonce.

Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que certains cherchent l'explication de cette dérive dans le fait que, depuis 1984, les règles des rapports entre la Main-d'œuvre et l'Éducation ont été modifiées, ce qui aurait conduit le ministre de l'Éducation à ne plus exercer de leadership en matière d'éducation des adultes.

On peut faire une lecture autre, et je pense plus juste. C'est celle que je propose précédemment. Les problèmes relatifs à l'emploi, l'obligation de s'y consacrer de toute urgence, combinés à une grave crise du financement public ont bouleversé les plans et déplacé les priorités.

4.- Nouveau partage des responsabilités entre la Main-d'œuvre et l'Éducation établi par la Politique de 1984

Le Rapport Jean dénonçait la confusion des mandats entre la Main-d'œuvre et l'Éducation en matière de formation de la main-d'œuvre et les duplications qui en résultaient. La politique de 1984 met en place un ensemble de dispositifs visant à remédier à cette situation.

Le plus important de ces dispositifs est un partage clair et tranché des rôles et responsabilités de la Main-d'œuvre et de l'Éducation :

- le ministère de la Main-d'œuvre a un rôle premier dans l'orientation, l'élaboration et la mise en œuvre des interventions relatives au développement de la main-d'œuvre. Cette responsabilité porte sur l'estimation des besoins en main-d'œuvre, mais aussi sur celle des besoins de la main-d'œuvre et donc des besoins de formation de la main-d'œuvre.

- la mission des établissements publics d'éducation en matière de formation de la main-d'œuvre est maintenue et confirmée légalement. La mission d'éducation des adultes était déjà inscrite dans les lois constitutives des universités et des cégeps. Elle est inscrite, pour les commissions scolaires, en 1988, dans la Loi sur l'instruction publique. En 1990, les services offerts aux jeunes et aux adultes en enseignement professionnel sont fondus.
- dans le domaine de la formation pour le développement de la main-d'œuvre, le rôle déterminé pour l'Éducation est essentiellement pédagogique. Dans ce domaine, la mission des établissements d'enseignement par rapport aux intervenants de l'Emploi et de la Main-d'œuvre est une mission de *service*. Ils sont invités à répondre efficacement, en s'adaptant, aux besoins des programmes de développement de la main-d'œuvre. Pour sa part, le ministère de l'Éducation refond, pour les adultes, les règlements pédagogiques du secondaire et du collégial pour s'adapter aux nouvelles contraintes posées par le développement de la main-d'œuvre.

Ce partage des rôles se traduit aussi par des transferts de ressources. Le ministère de l'Éducation transfère à celui de la Main-d'œuvre des crédits consacrés à l'éducation des adultes provenant de montants des Accords Québec-Canada. Les commissions de formation professionnelle doivent transférer progressivement aux réseaux scolaires, les immeubles et équipements destinés à de la formation professionnelle.

Il est difficile de porter un jugement qui soit juste sur les effets de ce partage des responsabilités entre la Main-d'œuvre et l'Éducation. La question du fouillis administratif causé par des chevauchements entre les deux ministères et leurs réseaux respectifs est sans doute réglée, mais de très fortes tensions subsistent entre ces deux « partenaires ». La nouvelle politique ne peut ignorer ce fait, car elle doit aussi contribuer à diminuer ces tensions.

Les milieux de l'éducation se plaignent essentiellement de deux choses :

- la responsabilité du ministère de la Main-d'œuvre porte non seulement sur l'estimation des besoins en main-d'œuvre, mais aussi sur celle des besoins de la main-d'œuvre. Or ces besoins de la main-d'œuvre sont aussi ceux des besoins de formation de la main-d'œuvre. Sur ce point, l'Éducation accepte mal de n'être, par rapport à la Main-d'œuvre, que dans une position de *service*. Le ministère de l'Éducation a, en matière de détermination des besoins de formation, lui aussi, une expertise. Il voudrait, au minimum, que

celle-ci lui soit reconnue plus formellement, afin qu'il puisse l'exercer, de façon plus légitime, conjointement avec la Main-d'œuvre.

- le rôle des établissements publics de formation en matière de formation de la main-d'œuvre était confirmé dans la politique. Ce rôle est effectivement exercé. Mais les règles de financement établies par le ministère de la Main-d'œuvre seul, et qui ne tiendraient pas compte des contraintes particulières des réseaux publics de formation, peuvent, de fait, limiter ou empêcher l'exercice de ce rôle.
- par contre, les milieux représentant la main-d'œuvre ne disent rien sur le partage des rôles entre les deux ministères.

Cependant, on perçoit chez certains d'entre eux, le désir de s'émanciper de la juridiction de l'Éducation en matière de formation relative à l'emploi : reconnaissance des acquis expérientiels indépendamment du fait que l'on s'engage ou non dans un processus de formation; reconnaissance du milieu de travail ou des milieux de vie, comme milieu de formation *au même titre* que celui du milieu scolaire; établissement d'un système de reconnaissance de compétences professionnelles qui vienne doubler le système de reconnaissance des acquis expérientiels du réseau scolaire.

Remarque

Les intervenants des milieux de l'éducation ne demandent pas une révision complète du partage des responsabilités telles que définies dans la Politique de 1984. Ils demandent encore moins un retour à la situation antérieure à 1984. Le document de préparation des audiences a posé explicitement une question sur le modèle de partage des rôles souhaité dans les rapports entre l'Éducation et Main-d'œuvre. Ou bien on évite de répondre à la question, ou bien on ne propose pas un nouveau modèle. On se résigne à la situation. **Les intervenants du milieu de l'éducation veulent, par contre, que la nouvelle politique précise plus nettement le type de formation privilégié pour le développement de la main-d'œuvre. Ils veulent aussi que la relation entre Main-d'œuvre et Éducation soit, en matière de détermination des besoins de formation, une relation de partenariat et non de service.**

Cette demande est légitime et elle n'est pas contraire aux intentions de partenariat énoncées par l'Emploi et la Main-d'œuvre. **Il faudra cependant dépasser l'énoncé de bonnes intentions et aboutir sur certains objets à des ententes formelles.** Un projet d'entente sur le financement entre le ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse et le ministre d'État au Travail et à l'Emploi est déjà prêt. Une entente

sur la détermination des besoins de formation devrait, de la même façon, concrétiser des relations de partenariat dans ce domaine. Une entente sur ce sujet existe déjà, mais elle n'est pas complète, elle ne concerne que les programmes de l'enseignement professionnel et elle n'engagerait pas les ministres.

Sur l'ensemble de questions soulevées par des représentants des milieux de la main-d'œuvre, et aussi par certains groupes d'éducation populaire, **la politique devra être claire**. Il n'est pas bon, faute de précision, d'entretenir des illusions ou de favoriser des dérives qu'on ne souhaite pas. Je reviendrai plus loin sur les questions concernant le type de formation privilégié, la reconnaissance des acquis, la reconnaissance des compétences professionnelles.

5.- Les développements en formation de la main-d'œuvre

Depuis le début des années 1990, le gouvernement du Québec a pris un certain nombre de dispositions concernant les orientations qu'il privilégie pour la formation de la main-d'œuvre. Deux de ces dispositions ont un effet sur l'organisation, l'offre de service et les modalités de la formation continue de groupes importants d'adultes. Ce sont la mise en œuvre d'une stratégie québécoise de développement de la main-d'œuvre et la *Loi favorisant le développement de la main-d'œuvre*.

5.1 Mise en œuvre d'une stratégie de développement de la main-d'œuvre selon la politique active du marché du travail

Durant la dernière décennie, pour mettre en œuvre une stratégie de développement de la main-d'œuvre qui tienne mieux compte de la situation du Québec, les gouvernements successifs ont pris un certain nombre de dispositions. Les orientations de cette nouvelle stratégie ont été tout d'abord mis en avant dans l'énoncé gouvernemental de politique sur le développement de la main-d'œuvre, *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif (1991)*. Ces orientations ont été mises en place progressivement; certaines initialement prévues ont été modifiées, mais les éléments essentiels de la stratégie choisie demeurent toujours actifs et ne sont pas remis en cause.

Ces éléments sont les suivants : transformation graduelle des mesures dites *passives* de développement de la main-d'œuvre en mesures dites *actives* (rapprochement des instances responsables des mesures concernant la Solidarité de celles concernant l'Emploi et la Main-d'œuvre); mise en place d'une gestion unifiée des programmes de main-d'œuvre en

rapatriant au Québec les budgets fédéraux consacrés à la main-d'œuvre; plus grande prise en charge du développement de la main-d'œuvre par les acteurs organisés du marché du travail, les entreprises et les individus eux-mêmes; mise en place d'une structure permanente de concertation entre les acteurs patronaux, syndicaux et gouvernementaux (création de la *Société québécoise de la Main-d'œuvre* puis, après son remplacement par l'organisme gouvernemental Emploi-Québec, maintien d'une *Commission des partenaires du marché du travail*); décentralisation des mesures de développement de la main-d'œuvre vers des niveaux sectoriels (création de comités sectoriels de la main-d'œuvre) et vers des niveaux régionaux (directions régionales de la main-d'œuvre, comités locaux d'emploi); poursuite d'une meilleure articulation entre le ministère de l'Éducation et le marché du travail (revalorisation de la formation professionnelle, instauration d'un régime de formation par apprentissage et d'un régime de reconnaissance des acquis professionnels).

Cette stratégie structure le champ dans lequel s'exercera une partie de la formation des adultes pour les établissements d'enseignement secondaires et collégiaux. Mais pour en comprendre le sens, il convient de dégager les constats sur lesquels elle se fonde. On peut les résumer ainsi :

- dans le nouveau contexte des années 90, il y a une relation très forte entre la qualification de la main-d'œuvre et la dynamique du développement économique.
- l'adaptation de la main-d'œuvre, rendue nécessaire par les transformations du marché du travail, se déroule dans le contexte suivant : les changements technologiques et l'implantation de nouvelles formes d'organisation du travail produisent un mouvement incessant de création et de disparition d'emplois. Le couplage de ces deux situations entraîne pour des travailleurs l'effet suivant : ils ont les compétences nécessaires pour occuper des emplois qui sont en disparition et ils n'ont pas les compétences nécessaires pour occuper les nouveaux emplois qui sont créés. Cela rend donc particulièrement difficile la résolution des problèmes de chômage, compte tenu de ce contexte.
- la résolution de ces problèmes de chômage est rendue encore plus difficile parce que ce type d'adaptation de la main-d'œuvre frappe surtout les travailleurs peu scolarisés et, dans l'ensemble des activités économiques, les secteurs de faible intensité technologique et de forte intensité de main-d'œuvre faiblement qualifiée. Ces travailleurs sont ainsi placés dans une situation de chômage de longue durée.

- ce problème est particulièrement aigu au Québec, car le nombre de personnes ayant déjà une formation de base qui leur permettrait d'acquérir plus facilement les compétences exigées par les nouveaux emplois est particulièrement élevé. Toutes proportions gardées, le nombre de personnes ayant une formation post-secondaire est, au Québec, presque égal à celui de l'Ontario; par contre, le nombre de personnes n'ayant pas neuf ans de scolarité est, lui, deux fois plus élevé. La moitié des jeunes (moins de 30 ans) qui sont à l'aide sociale n'ont pas terminé leur secondaire. Cette situation crée au Québec les conditions d'un chômage structurel.
- il y a une polarisation des besoins de développement de la main-d'œuvre. Si des besoins importants sont établis pour les travailleurs peu formés, à l'autre bout du spectre, des besoins d'une autre nature, mais eux aussi importants, sont reconnus pour des travailleurs très instruits.

L'application de la Politique active du marché du travail sur les mesures de formation (à compter du 1^{er} avril 1999), afin qu'elles deviennent des *mesures actives de formation*, entraîne des changements significatifs des pratiques antérieures. Sous le même titre de *développement de la main-d'œuvre*, ce ne sont plus les mêmes réalités qui sont visées. Les changements les plus importants sont les suivants :

- les mesures actives qui seront mises en œuvre ont pour but de réduire l'incidence et la durée du chômage. On mesurera l'efficacité de ces mesures par l'insertion en emploi de personnes sans emploi (assistés sociaux, chômeurs, travailleurs autonomes désirant un emploi salarié) et par le maintien ou la prolongation de personnes dont l'emploi est menacé. Ces mesures ne visent pas le perfectionnement de travailleurs en emploi et dont l'emploi n'est pas menacé.
- les personnes à qui s'adressent ces mesures sont essentiellement des prestataires de la sécurité du revenu et des prestataires de l'assurance-emploi. Près de 600 000 personnes sont dans cette situation. Au printemps 1998, on comptait 350 000 prestataires de l'assurance-emploi et 265 000 prestataires de l'assurance-revenu (53 % de l'ensemble des prestataires) disponibles pour participer à des mesures actives.

- les mesures actives ne se limitent pas à de la formation. L'efficacité de l'insertion à l'emploi dépend aussi d'autres mesures : orientation, soutien et accompagnement, mesures financières d'aide, adéquation des formations où s'inscrivent les prestataires et les besoins du marché du travail. Il faut minimiser les risques d'abandon.
- par rapport à leur projet de formation, ces adultes souffrent de trois handicaps : ils n'ont pas une estime d'eux-mêmes élevée, leur parcours scolaire antérieur a été difficile; leur formation de base est déficiente (ils n'ont pas les préalables exigés au seuil de programmes professionnels et beaucoup ont des lacunes dans les compétences de base en lecture, écriture, calcul). Les deux premiers handicaps commandent l'encadrement et le soutien appropriés aux clientèles scolaires en difficulté. Le troisième handicap nécessite une mesure appropriée à la gravité du problème.
- les programmes du ministère de la Main-d'œuvre qui structuraient antérieurement les offres de formation sont progressivement abolis. Les 5 mesures maintenues en 1998 pour la formation sont transitoires. Une d'entre elles *Achats de formation* (budget de 90 millions) disparaît le 1^{er} avril 1999. Les objectifs visés par la disparition de ces mesures dont les cibles étaient prédéterminées sont la simplification, le décloisonnement, l'efficacité. Les interventions qui seront faites auprès des adultes en situation de recherche d'emploi seront individualisées. Un parcours individuel de réinsertion sera établi avec lui. La mesure de formation prescrite sera déterminée dans ce cadre.
- il n'y aura pas d'enveloppe fermée pour la mesure de formation. Elle pourra varier de façon plus importante qu'actuellement. Elle sera déterminée au terme d'une analyse des besoins établis par les régions. Le budget sera décentralisé.
- la politique active du marché du travail ne se contente pas de transformer les mesures passives en mesures actives. Elle implique le rôle actif d'intervenants nombreux. Tous les acteurs susceptibles de contribuer à l'atteinte de l'objectif de réduction du chômage sont théoriquement sollicités. Mais ces acteurs seront plus particulièrement les ministères de l'Éducation, de la Solidarité sociale, de l'Emploi et du Travail, les établissements d'enseignement; les organismes communautaires (la *Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité* les identifie comme

fournisseurs de service); les organismes de concertation et de planification; les comités sectoriels de main-d'œuvre.

- la mise en place de cette stratégie implique à tous les niveaux national et local la concertation. Le partenariat entre les principaux acteurs est inscrit dorénavant dans la prise en charge de certains problèmes du développement de la main-d'œuvre. Ceci rend plus ouvertes, et aussi plus complexes, les relations entre les partenaires. Aussi, les rapports de partenariat entre l'Éducation, l'Emploi et la Main-d'œuvre, qui dans la politique de 1984 se réduisaient à la relation *fournisseur de services/client*, ne peuvent, dans le nouveau contexte, se limiter à cette seule forme de relation. Les établissements d'enseignement seront appelés dans ce nouveau contexte à être tour à tour, selon les circonstances, fournisseurs de services, agents de changement, partenaires d'une planification concertée.

Remarque

Le rappel de **ces éléments** est important, car ils **définissent certains des nouveaux enjeux dans lesquels doivent s'inscrire** dans les établissements scolaires du secondaire et du collégial **certaines services de formation destinés aux adultes**. Je signale en particulier les suivants :

- cette nouvelle mesure de formation intervient au sein d'une réorganisation majeure d'Emploi-Québec (création de 150 centres locaux d'emploi, intégration de 1 084 employés du fédéral, de près de 1 000 employés de l'ex-Société québécoise de développement de la main-d'œuvre, de 900 employés du service de la sécurité du revenu de la Ville de Montréal, de 3 500 employés de l'ex-ministère de la Sécurité du revenu). De plus, le redéploiement des mesures passives vers des mesures actives bouleverse le fonctionnement antérieur. Or si le résultat lointain que l'on veut obtenir est clair, la manière d'y parvenir l'est moins. Je me permets de citer ce passage d'un document d'Emploi-Québec : *Le mode de gestion hautement décentralisé que pratique Emploi-Québec appelle une redéfinition des complémentarités entre les divers paliers d'intervention locaux, régionaux, nationaux et sectoriels. Dans le cas de la mesure de formation, la recherche d'une complémentarité, conçue en appui à la gestion locale, veut favoriser la mobilité de la main-d'œuvre, l'accès aux marchés du travail et de la formation, la cohérence de l'offre de formation à tous les niveaux, le développement optimal de l'expertise au sein d'Emploi-Québec et sa libre circulation* (Fonds de développement du marché du travail -

Formation de la main-d'œuvre, page 13). Ce n'est pas là un texte très opérationnel, c'est le moins qu'on puisse dire! Il ne faut pas sous-estimer l'effet nocif produit par les ratés d'un redéploiement aussi complexe et qui touche tellement d'acteurs. On risque de mettre sur le compte des mesures actives elles-mêmes, et donc de remettre en cause leur bien-fondé, des événements qui relèvent des déficiences de l'organisation.

- la formation n'aura qu'une **part relative** au sein des mesures dites *actives* visant prioritairement la réduction du chômage. La formation n'est qu'un élément de la stratégie. Et il n'est pas sûr que ce moyen soit toujours le plus efficace pour atteindre le but visé : la réinsertion à l'emploi.
- les raisons du chômage de longue durée expliquent **l'importance donnée** dans le projet de politique **à la formation de base des adultes et à l'alphabétisation**. Certains intervenants se sont étonnés de la présence de ces éléments, dans le projet de politique. Ces besoins leur semblaient relever de situations antérieures, notamment celle du début des efforts de scolarisation des années 1965-1975, et donc non adaptées aux situations nouvelles de la formation continue. Mais il n'en est rien. La nouvelle économie crée une situation dans laquelle la formation continue est de rigueur. **Mais la formation continue, exigée par les adaptations, suppose une formation de base sans laquelle elle n'est guère possible**. Or, on constate, au Québec, un déficit en matière de formation de base des adultes. Étant donné la gravité du problème, on peut se demander si les dispositions prévues en cette matière dans le projet de politique sont suffisantes.

Mais le rappel de ces éléments indique aussi **les limites d'une politique** de formation des adultes **qui se limiterait à un seul aspect** du développement de la main-d'œuvre, **celui de l'insertion à l'emploi**. Les mesures de la politique active du marché du travail devraient aussi répondre aux besoins des personnes en emploi. Théoriquement la réponse à ces besoins n'est pas exclue, mais comme les clientèles cibles sont d'abord les prestataires de la sécurité du revenu et ceux d'assurance-emploi, il y a peu de chance, à court et moyen terme, qu'on y réponde par cette mesure.

Pourtant le nouveau contexte du marché du travail révèle aussi deux autres phénomènes :

- les changements technologiques et l'implantation de nouveaux modes d'organisation impliquent du perfectionnement pour les travailleurs en emploi. Or **l'aspect social, posé par les problèmes de recyclage, donne à ces besoins une acuité incontestable et les mesures actives ont tendance à se concentrer à ce seul dossier prioritaire**.

Mais **le recyclage, à lui seul, ne peut résoudre les problèmes de développement de la main-d'œuvre.** Certes, l'entreprise est invitée, par la loi du 1 %, à se préoccuper des questions de perfectionnement, mais cela ne se fera pas dans n'importe quelle condition. **L'adaptation permanente de la main-d'œuvre en emploi aux exigences du marché du travail doit donc être aussi une préoccupation d'une politique de formation des adultes.** Et si pour réaliser une telle adaptation on compte essentiellement sur la formation parrainée par l'employeur, on ne peut, mécaniquement, dire que cette question est réglée par la loi du 1 %. Il faut qu'elle le soit correctement. J'y reviendrai plus loin.

- la polarisation des besoins, dans la situation actuelle du marché du travail, pose aussi le problème des **besoins de la formation des travailleurs très instruits.** Si les besoins des travailleurs peu formés sont pris en compte, à l'autre bout du spectre, qu'en est-il des besoins de formation d'une autre nature, ceux notamment des entreprises des technologies de l'information qui vivent des situations de renouvellement rapide des connaissances et peuvent difficilement, à elles seules, surtout les petites et moyennes entreprises, y faire face? Si la préoccupation du développement de la main-d'œuvre doit désormais mobiliser l'essentiel des ressources consacrées à l'éducation des adultes, on ne peut négliger ces nouvelles réalités.

Le ministère de la Solidarité sociale et l'organisme Emploi-Québec sont des acteurs majeurs dans les mesures de formation concernant une des facettes du développement de la main-d'œuvre en raison de l'importance justifiée donnée à la lutte contre le chômage et l'exclusion. Mais, **dans le nouveau contexte du marché du travail, ils ne peuvent plus avoir l'exclusivité de ce développement.** Le ministère de l'Éducation, notamment par l'entremise de ses établissements d'enseignement supérieur, le ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie et celui de l'Industrie et du Commerce y ont aussi leur part. Ils influent, par leurs actions et leurs politiques, sur ce développement. Quelle place veut-on donner à ce fait dans la Politique?

5.2 La loi favorisant le développement de la main-d'œuvre (1995)

Depuis un certain nombre d'années, plusieurs groupes, notamment des syndicats, demandaient que soit appliquée une recommandation du rapport Jean concernant l'obligation qui serait faite aux entreprises de consacrer un pourcentage de leur masse salariale à la formation. Mais tout d'abord l'État a misé sur la sensibilisation et sur une mesure fiscale incitative pour obtenir de la part des entreprises une augmentation des

investissements monétaires qu'elles consacrent à la formation. En 1995, il a opté pour une mesure plus coercitive en promulguant la *Loi favorisant le développement de la main-d'œuvre*. Cette loi oblige les employeurs ayant une masse salariale supérieure à 250 000 \$ à utiliser un minimum de 1 % de cette masse, chaque année, pour de la formation dans l'entreprise ou à verser ce minimum de 1 % à un fonds national dédié à la formation de la main-d'œuvre.

Les raisons qui ont amené à établir ces prescriptions sont de deux ordres. Il y a une certaine lenteur au développement d'une culture de formation continue dans les environnements industriels qui ont privilégié la formation sur le tas, ce qui est le cas des industries de transformation au Québec et, plus généralement, au Canada. De plus, l'État seul ne peut assurer le financement des actions de formation dans une situation de formation permanente; les entreprises doivent aussi assurer leur part.

Cette prescription est en action depuis trois ans. Une évaluation de l'application de la Loi sera entreprise dans les mois qui viennent. On ne connaît donc pas les caractéristiques des activités de formation qui génèrent plus d'un milliard de dépenses. On peut cependant s'attendre à ce que l'évaluation relève un certain nombre de constats révélés par des études faites dans d'autres pays vivant des situations analogues. Ces constats sont les suivants :

- les investissements en matière de formation sont très inégaux selon les entreprises. Ils varient selon les secteurs économiques et selon leur situation par rapport à la concurrence. Les secteurs traditionnels (agriculture, construction, commerce...) investissent le moins, les secteurs de service soumis à une forte concurrence internationale, surtout ceux reliés aux industries de l'information, investissent le plus.
- les travailleurs les plus diplômés sont ceux qui bénéficient le plus de la formation parrainée par l'employeur.
- les entreprises résistent à parrainer des formations générales. Ces formations sont les plus transférables vers d'autres entreprises concurrentes. Cette formation étant de nature à accroître la mobilité des travailleurs, on s'attend à ce qu'elle soit assumée par les organismes publics.
- les entreprises qui privilégiaient la formation sur le tas ont tendance à maintenir cette situation dans les formations parrainées

par elles-mêmes. C'est pourquoi, dans certains pays, des limites d'utilisation des sommes affectées à la formation sur le tas ont été établies. Ce qui n'est pas le cas au Québec.

- certaines entreprises, mais elles sont très peu nombreuses (certains avancent le chiffre de 10 %), on les appelle des *organisations intelligentes*, ont intégré la formation dans leur stratégie d'affaires. Ces entreprises considèrent la formation comme un investissement et non comme une dépense et la comptabilisent en conséquence. Dans ces entreprises, la formation a un caractère structuré et est soumise aux étapes des processus de gestion.

Remarque

Je ferai deux remarques.

La première remarque concerne le bilan qualitatif de l'application de la loi du 1 %. Il n'est pas encore disponible : on ne possède, pour le moment, que des données concernant les investissements financiers des entreprises.

Mais **on ne peut attendre que l'évaluation de l'application de la loi du 1 % soit faite pour dire quelque chose sur ce segment de la formation des adultes**. Personne ne comprendrait que, faute d'évaluation, une politique d'éducation des adultes présentée dans une perspective de formation continue se limite à signaler que les entreprises participent dorénavant financièrement à la formation des adultes (ce que fait le document soumis à la consultation). Et ce silence serait d'autant moins compris que cette formation parrainée par l'employeur est un des enjeux importants de la stratégie du développement de la main-d'œuvre, celui d'assurer la formation des travailleurs en emploi. En effet, **les mesures mises en avant par la politique active du marché du travail tendent à concentrer désormais l'action d'Emploi-Québec sur des mesures concernant les chômeurs et à laisser aux employeurs seuls le développement de la main-d'œuvre en emploi, requis par l'adaptation aux technologies et aux changements organisationnels**.

Inférer, pour le Québec, **à partir d'études faites ailleurs**, quelques-unes des caractéristiques de la formation parrainée par l'employeur, **ne représente pas un grand risque**. Les tendances observées seront confirmées par les études ultérieures et, même sans doute, accentuées. (En 1993, 19,7 % des travailleurs québécois en emploi ont participé à une activité de formation en entreprise contre 25,2 % au Canada). Mais dire ce qu'est sans doute la réalité vécue est très important. En effet le développement, au sein des entreprises, d'une culture de formation continue ne se fera pas magiquement, il prendra du temps. **Une politique de la formation des adultes**

dans une perspective de formation continue doit donc aider à la construction de cette culture. Elle peut le faire en disant le type de formation qui doit être privilégié par les entreprises, une formation structurée et non une formation sur le tas.

La deuxième remarque concerne le glissement de sens de certaines expressions, conséquence de la formation parrainée par l'employeur.

Expressions qualifiant les formations

La politique de 1984 a inauguré une distinction entre la *formation qualifiante et transférable*, celle correspondant aux programmes établis par le ministère de l'Éducation, et la *formation sur mesure*, une formation adaptée à des besoins spécifiques de l'entreprise. Le document présenté à la consultation semble vouloir perpétuer cette distinction en opposant deux virages différents qu'auraient pris, relativement à la formation, l'Éducation et l'Emploi. Le premier aurait pris le virage de la *formation qualifiante*, le deuxième, celui des *mesures actives* (cf. page 11). Or, très justement, des représentants du secteur de l'emploi jugent offensante cette opposition. Certaines formations prises dans le cadre des mesures actives sont, disent-ils, elles aussi qualifiantes. En effet, certaines de ces formations conduisent, de fait, à une reconnaissance officielle. Et d'autres formations équivalentes sont elles aussi « qualifiantes », même si elles ne conduisent pas à un diplôme ou à une reconnaissance officielle du ministère de l'Éducation.

Il n'y a pas, en matière de sémantique, d'absolu. **L'usage et l'acceptation par le plus grand nombre du sens convenu tient lieu de règle.** Or, dans l'usage des termes, on peut constater quatre phénomènes :

- l'apparition dans le champ de la formation parrainée par l'employeur de la distinction entre *formation générale* et *formation spécifique* selon que la formation est de la responsabilité des établissements publics d'enseignement ou des entreprises. Il n'est pas sûr que, dans tous les cas, le terme *formation générale* utilisé dans ce contexte correspond au sens donné par les milieux d'enseignement à cette expression.
- l'apparition dans le même champ de la distinction entre la *formation structurée* et *l'adaptation à la tâche*. Dans son avis sur *La formation continue du personnel des entreprises*, le Conseil supérieur de l'éducation propose de distinguer ces deux types de formation. *La formation structurée* s'inscrit dans un plan dont le programme et le contenu de formation sont préétablis; de plus l'activité de formation est supervisée, évaluée et donne lieu ou non à une attestation de compétences. *L'adaptation à la tâche* est, elle, une formation ponctuelle, souvent de courte durée, assurée durant les heures de travail, au poste de travail; reliée à la tâche immédiate, elle est supervisée de manière plus ou moins

formelle par d'autres employés. La *formation sur le tas* est une formation *d'adaptation à la tâche*.

- la notion de formation *transférable*, qui était associée à la formation *qualifiante* dans l'utilisation du terme *formation transférable et qualifiante*, tend à être utilisée pour des formations diverses, indépendamment qu'elles aient ou non une visée de qualification officielle. Ainsi s'établissent des degrés de transférabilité selon les formations : une formation *structurée* donnée dans la formation parrainée par l'entreprise est plus transférable qu'une formation *sur le tas* et une formation *générale* est plus transférable qu'une formation *spécifique*. La transférabilité est un label recherché!
- la qualification de la formation comme formation qualifiante est, elle aussi, un label recherché. Jusqu'à présent, seul le ministère de l'Éducation donne une reconnaissance officielle aux formations. Alors, faute de pouvoir satisfaire aux exigences de cette reconnaissance (certains justifient par cette seule raison la nécessité d'établir un système de reconnaissance de compétences professionnelles), on cherche d'autres systèmes de qualification plus accommodants.

Ces glissements de sens répondent à la diversification des types de formation, mais ils sont aussi l'expression de luttes entre réseaux de l'éducation et réseaux de l'emploi. Ces batailles de mots ne sont surtout pas que des batailles de mots. Cela était très manifeste dans les mémoires et lors des audiences. Aussi la rédaction du texte de la politique devra tenir compte de ce fait. L'utilisation des mots devra être pesée. Et en les utilisant, il faudra garder à l'esprit que le sens de ces mots n'est pas toujours univoque.

Expressions qualifiant les acquis

Certains, dont les rédacteurs du projet de politique, utilisent pour nommer les acquis de connaissances obtenues par les expériences de travail ou de vie, l'expression acquis *extrascolaires*. À partir du moment où la formation parrainée par l'employeur existe et a une forme de reconnaissance, cette expression peut être source de confusion. Les acquis *extrascolaires* peuvent être de deux sortes : ceux des *formations* parrainées par l'employeur, dont certaines peuvent être données par des opérateurs qui ne sont pas dans les réseaux scolaires, et ceux obtenus par les expériences de travail et de vie. Aussi dans ce dernier cas, il vaut mieux parler d'*acquis expérimentiels* que d'*acquis extrascolaires*.

6.- La mise en œuvre de politiques culturelles

À la suite du rapport Arpin, le ministère des Affaires culturelles a énoncé en 1992 sa politique culturelle, *La politique culturelle du Québec, Notre culture, Notre avenir*.

Un des objectifs visés par cette politique est de favoriser pour tous l'accès à la culture. L'État justifie son intervention dans ce domaine par le droit qu'ont tout citoyen et toute citoyenne à une vie culturelle. L'exercice de ce droit passe d'abord par la démocratisation de l'accès à la culture.

L'ouverture de nouvelles institutions, la mise à la disposition, pour tous, de leurs produits et le recentrage des activités des musées vers les besoins d'information et de formation sont là les principaux moyens choisis pour faciliter cette plus grande démocratisation de l'accès à la culture. Un certain nombre de décisions ou de réalisations illustrent cette orientation :

- pour combler un retard dans la possibilité d'accéder à des connaissances scientifiques et techniques, on a réalisé en peu de temps un développement très important en muséologie scientifique : la Cité de l'énergie, l'Électrium, le Cosmodôme, le Biodôme, l'Insectarium, le Planétarium, le Jardin botanique, le Musée ferroviaire, le Musée d'archéologie de Pointe-à-Callière. Plus de 2 millions de personnes fréquentent ces musées chaque année.
- les institutions culturelles tendent à devenir des *écoles culturelles permanentes*. Elles renouvellent périodiquement leurs programmations et invitent le public à apprendre, découvrir, réfléchir. L'exemple le plus éloquent de cette orientation est le Musée de la civilisation. Ses expositions sont organisées autour des grandes manifestations de l'aventure humaine : mécanismes d'adaptation, ressources physiques, milieu humain, communication, imaginaire.
- la démocratisation culturelle est aussi véhiculée par les médias et, comme média de masse, la télévision peut jouer un rôle déterminant comme outil de diffusion et de sensibilisation à la culture. Aussi le mandat de Télé-Québec vient d'être recentré. Par sa loi constitutive, cette télévision éducative et culturelle a notamment pour mandat de développer le goût du savoir, de favoriser l'acquisition de connaissances, de promouvoir la vie artistique et culturelle.

Faciliter la fréquentation des lieux culturels n'est pas suffisant pour faire avancer la démocratisation de la culture. Il faut de plus susciter la participation active de ceux qui fréquentent ces lieux. Ce type de participation est de plus en plus

recherché. On évite de traiter le public en consommateur à qui on présente des produits tout faits. Au-delà de l'information et de la présentation de savoirs, l'activité culturelle veut placer celui à qui elle s'adresse dans une situation d'expérimentation et de découverte. Dans certains cas, on fait même appel à l'exercice de ses responsabilités de citoyen. Certaines expériences qu'on lui propose de vivre s'adressent à lui comme à quelqu'un qui veut se divertir ou apprendre, mais aussi comme à quelqu'un qui veut se faire une opinion afin de prendre position dans le débat social. Les musées thématiques, la télévision éducative et culturelle recherchent une telle action éducative.

Mais pour assurer un accès universel aux savoirs et à la culture, certaines conditions préalables doivent être réunies. Deux d'entre elles plus que d'autres conditionnent cet accès : la pratique de la lecture et la maîtrise des nouvelles technologies de l'information.

La pratique de la lecture, dans une perspective d'autoformation toute la vie, est de plus en plus considérée comme fondamentale pour assurer l'intégration et la participation active des citoyens et citoyennes dans une société du savoir. C'est ce constat qui fonde la Politique de la lecture et du livre, *Le temps de lire, un art de vivre* (ministère de la Culture et des Communications, juin 1998). *La lecture est au cœur du développement personnel, au cœur de la vie en société, et au cœur du travail (...). Le développement culturel, mais aussi économique, scientifique et politique d'une société passe nécessairement par l'aptitude à la lecture de ses citoyens* (Introduction de la Politique de la lecture et du livre, pages 1 et 5).

Pour que se développent le goût de lire et l'accès aux livres, différents moyens sont envisagés. On peut retenir ici les suivants :

- mesures favorisant l'éveil à la lecture et à l'écriture dans une perspective de prévention de l'analphabétisme;
- meilleur accès aux livres dans les bibliothèques scolaires;
- amélioration de la qualité des services offerts dans les bibliothèques publiques;
- création de la Grande bibliothèque qui devra offrir à tous un accès à l'information, valoriser l'enrichissement des connaissances par la lecture, faciliter l'autoformation continue.

La démocratisation de l'accès aux technologies de l'information et de la communication est aussi une des orientations retenues par la Politique québécoise de l'autoroute de l'information, *Agir autrement* (avril 1998). L'accès à

l'information à distance et en temps réel prend de plus en plus d'importance dans nos sociétés. Il devient donc nécessaire que la richesse d'information rendue ainsi disponible par les inforoutes soit accessible au plus grand nombre et non seulement aux mieux nantis ou aux habitants des régions urbaines.

Aussi l'accès universel et équitable à l'inforoute est la première mesure de la politique. L'accès à l'inforoute doit être considéré comme un bien public au même titre que l'éducation et la santé et des dispositions doivent être prises pour que l'ensemble des citoyens et citoyennes aient accès, dans tout le Québec, aux infrastructures et aux services, de façon équitable et à un coût raisonnable. Deux des actions prévues dans la politique visent à permettre l'accès à l'inforoute aux personnes qui ne disposent pas d'un tel accès chez eux. Ce sont les suivantes :

- améliorer les points d'accès publics dans les bibliothèques (80 % d'entre elles sont équipées) et les centres communautaires;
- donner accès à la formation dans les bibliothèques, les centres d'accès communautaires et les organismes de formation populaire.

L'utilisation des technologies de l'information pose aussi le problème des contenus, ceux de leur production et ceux de la diffusion de produits multimédias. Or, on observe actuellement une dispersion des énergies professionnelles et financières pour exploiter ces nouvelles technologies en éducation. Actuellement Télé-Québec, tout comme les autres postes de télévision, se dirige vers la mise en place d'opérations hors-ondes, dont le multimédia. Cette télévision, ayant un mandat éducatif et culturel, ne pourrait-elle avoir la responsabilité de constituer un Portail de l'éducation pour le multimédia éducatif? En collaboration avec le ministère de l'Éducation et en partenariat avec les établissements d'enseignement, Télé-Québec pourrait ainsi être pour le Québec le maître d'œuvre de la production et de la distribution du multimédia éducatif québécois.

Remarque

Je ferai deux remarques :

L'ensemble des **actions menées par le ministère de la Culture et des Communications fait de ce ministère** et de son réseau d'organismes **un partenaire majeur de l'Éducation** dans le domaine de la formation des adultes. L'offre de service assuré par ce ministère a les caractéristiques suivantes :

- son champ propre est celui de *l'éducation non formelle*. Or, dans une société du savoir, ce type d'éducation est appelé à prendre de plus en plus d'importance. La formation continue, c'est aussi l'autoformation sans finalité de reconnaissance de qualification ou d'obtention de diplôme. Et l'école dans sa formation initiale doit de plus en plus préparer à cette situation.
- des groupes et des organismes ont demandé que la formation des adultes fasse aussi place à l'apprentissage des technologies de la communication, à des préoccupations culturelles, sociales. Or, c'est exactement ce que font le ministère de la Culture et des Communications et les organismes de son réseau. Pourquoi faire double emploi?
- certaines actions menées par ce ministère, notamment celles des politiques du livre et de l'autoroute électronique et celles du développement des technologies de l'information et de la communication, recourent exactement les projets du ministère de l'Éducation. Des actions concertées peuvent être menées conjointement par les deux ministères ou par des organismes de leur réseaux respectifs.

Le ministère de la Culture et des Communications n'intervient pas seulement dans le domaine de l'éducation non formelle. **Il intervient aussi dans le domaine de la formation formelle des artistes professionnels.** Cette formation ne touche pas que des adultes, mais ils constituent une part importante des effectifs concernés. Ces informations étant peu connues, je me permets de les indiquer ici.

Il assure la formation des artistes professionnels par ses conservatoires (19,2 M\$), par son programme d'aide à la formation (4,8 M\$), par son aide à 12 écoles-ateliers des métiers d'art (1,1 M\$), par son aide à des associations des arts de la scène, des arts visuels, de la muséologie, du patrimoine (800 000 \$), par son aide aux médias communautaires (250 000 \$). Plusieurs de ces associations organisent des activités de formation pour leurs membres.

Par ailleurs, le Conseil des arts et des lettres du Québec offre aux artistes professionnels des bourses destinées à soutenir la recherche et la création. Un certain nombre des bourses accordées en 1998-1999, (7 % de la totalité, pour un montant d'environ 450 000 \$), l'ont été pour des projets de formation et de perfectionnement. Sur 803 demandes de bourses, 278 étaient des demandes de perfectionnement.

Quatrième partie : Les principes directeurs de la politique

Une politique doit énoncer explicitement des principes, car ce sont eux qui indiquent le sens, les orientations de ce qui sera proposé dans la politique. Or le projet de politique proposé ne le fait pas. Les principes de référence sont implicites et des groupes différents en font des lectures divergentes.

Cette absence d'énoncé préalable de principes a fait lever de toutes parts des protestations et suscité des propositions nombreuses d'énoncé de principes, propositions allant dans tous les sens. Pour permettre de dégager les convergences, le document préparé pour les audiences proposait comme principes directeurs ceux établis dans le premier document de projet de politique (7 juillet 1997). Ces principes recueillent l'adhésion de pratiquement tout le monde. Certains ont proposé l'ajout de quelques autres principes, mais le plus souvent ces ajouts n'apportaient rien de nouveau, ils complétaient ou précisaient des principes déjà énoncés.

Un des intervenants (la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec) a proposé par contre de réduire le nombre de principes, car, dans ces dix principes, il y a ou répétition ou subordination d'un principe à un autre. Cette remarque est juste. On peut réduire le nombre de principes, tout en sauvegardant la totalité des éléments des dix principes.

On peut le faire d'autant mieux qu'il **convient de distinguer deux niveaux de formulation de principes** : un niveau assez général ayant un certain caractère de pérennité et un niveau plus stratégique indiquant la déclinaison des principes généraux privilégiée dans le cadre de cette politique. Cette déclinaison est le résultat de choix qui tiennent compte de la conjoncture, de problèmes auxquels on veut s'attaquer en priorité, de situations sur lesquelles on veut agir de façon directe ou indirecte. **La déclinaison de ces principes sert donc à éclairer les propositions d'action de la politique.** Cette façon de procéder permettra aussi de mettre davantage en relief, pour les principes et leurs déclinaisons, certains éléments essentiels que ne faisaient pas ressortir de façon explicite les dix principes tels qu'énoncés.

En tenant compte de ces éléments, voici ce que pourraient être les principes directeurs de cette politique. Ils sont au nombre de quatre et traitent a) de la finalité visée par l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation continue, b) des

conditions qui assurent un apprentissage permanent, c) de la responsabilité de l'État, d) de la responsabilité des autres acteurs.

Comme pour le survol historique, j'ai rédigé moi-même un texte. Il donne plus concrètement une idée de ce que pourrait être cet énoncé de principes qui fondent et orientent la politique.

1.- Premier principe

L'accès au savoir pour tous et le partage des savoirs sont des facteurs d'épanouissement des personnes, de développement économique et de cohésion sociale. Aussi la formation initiale et la formation continue sont les deux jalons d'un même processus d'apprentissage qui s'échelonne tout au long de la vie des individus.

Dans le cadre de cette politique, voici l'application que nous faisons de ce principe :

L'accès au savoir doit permettre aux individus de mieux assurer, tout au long de leur vie, l'ensemble des responsabilités qui seront les leurs comme personne; comme membre d'une famille, d'associations ou de collectivités; comme citoyen; comme travailleur. Des raisons conjoncturelles ou des contraintes de ressources peuvent conduire à mettre l'accent sur un accès au savoir qui permet d'assurer le développement de l'une ou l'autre de ces dimensions, mais cela ne signifie pas que les autres dimensions doivent être exclues. On s'assurera même qu'elles ne soient pas entièrement exclues.

Permettre par l'accès aux savoirs l'épanouissement des personnes, un meilleur développement économique et une meilleure cohésion sociale était au cœur de la réforme du système d'éducation des années 60. C'est pourquoi, dès le départ, la préoccupation de l'éducation des adultes était, elle aussi, inscrite au sein des dispositifs des réseaux scolaires. Cependant les raisons qui servaient alors à justifier ce fait étaient surtout des raisons de rattrapage, l'éducation des adultes étant surtout vue comme l'école de la deuxième chance. Les situations nouvelles qu'il faut désormais affronter feront que l'accès au savoir devra désormais se faire tout au long de la vie, même pour ceux qui auront bien bénéficié de l'école de la première chance.

Cette situation nouvelle de nécessité d'une formation continue affecte la formation des jeunes comme celle des adultes. Le nouveau curriculum d'études qui se met en place pour l'école primaire et secondaire veut tenir compte de ce fait. La formation y sera réussie si l'école donne les bases qui permettent de continuer à apprendre, les méthodes qui permettront de le faire, même seul, et

l'impulsion qui poussera à le faire. Pour, à son tour, instaurer dans la formation des adultes une culture de formation permanente, cette politique renforcera la pratique de formations qualifiantes et structurées et la mise en place de systèmes de reconnaissance de formations acquises dans des contextes différents.

2.- Deuxième principe

L'affirmation du droit à l'éducation doit se traduire par des conditions d'exercice de ce droit qui permettent d'assurer la possibilité d'un apprentissage permanent.

Dans le cadre de cette politique voici l'application que nous faisons de ce principe :

L'exercice de ce droit suppose l'accès à la formation continue. Aussi, dans la poursuite des efforts déjà faits dans ce domaine, la politique visera à éliminer certains obstacles sociaux, culturels, financiers, géographiques et organisationnels qui limitent ou rendent difficile l'accès à la formation continue. La levée de tels obstacles concernera surtout certains groupes.

L'exercice effectif de ce droit suppose aussi la mise en place pour les adultes de services particuliers ou l'adaptation de services existants. Aussi, dans la poursuite des efforts déjà faits dans ce domaine, la politique proposera l'adaptation de services et la mise en place de services particuliers pour les adultes.

L'exercice effectif de ce droit suppose que soit reconnue et encouragée la diversité des lieux et des modes d'apprentissage. Aussi, dans la poursuite des efforts déjà accomplis, la politique vise à renforcer la reconnaissance de formations et plus particulièrement celle de formations structurées.

3- Troisième principe

Tout en misant sur la concertation et le partenariat, l'État doit assumer une responsabilité centrale dans la formation continue.

Dans le cadre de cette politique voici l'application que nous faisons de ce principe :

Étant donné l'importance et la variété des formes que peuvent revêtir les actions de formation des adultes dans une perspective de formation continue, l'État ne peut assumer toutes les responsabilités. Il se concentrera plus particulièrement sur les rôles suivants : rôle de maître d'œuvre dans l'élaboration, la mise en

œuvre et l'évaluation de la politique; rôle de gardien de l'équité (corrections de situations inéquitables, mesures permettant l'accès aux clientèles les plus défavorisées); rôle d'offre de service dans les formations plus générales et plus transférables.

Étant donné l'ampleur du champ des besoins auxquels est susceptible de répondre la formation des adultes dans une perspective de formation continue, étant donné que la finalité de l'éducation des adultes est la même que celle qui justifie la mise en place d'un système d'éducation, le ministre de l'Éducation, tout en misant sur la concertation et le partenariat, assumera une place centrale dans l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue.

Étant donné l'importance que prend, dans la formation des adultes, la réponse aux besoins de développement de la main-d'œuvre, étant donné la responsabilité des ministères de la Solidarité sociale, du Travail et de l'Emploi dans l'élaboration et la mise en application des politiques de développement de la main-d'œuvre, étant donné qu'Emploi-Québec doit recourir aux services des établissements d'enseignement, les rapports entre ces ministères s'appuieront sur des bases claires, mais, dans un domaine aussi complexe que celui de la formation, il faudra miser sur les complémentarités et le partenariat.

Étant donné l'importance du rôle joué par le ministère de la Culture et des Communications pour rendre plus accessibles à tous les produits culturels, étant donné que les institutions et les organismes culturels sont des agents d'éducation et de formation continue des adultes, étant donné que l'action de ces institutions et organismes est complémentaire à celle jouée en formation continue par les réseaux scolaires, le ministère de l'Éducation et celui de la Culture et des Communications seront appelés à se concerter, à mener des actions communes, à faire des alliances.

Étant donné le rôle joué par le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration dans l'intégration des immigrants et la mise en œuvre de moyens qui facilitent leur insertion professionnelle, étant donné que des problèmes liés à la formation peuvent rendre difficile cette intégration, le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration assurera la coordination d'opérations de concertation avec le ministère de l'Éducation, les réseaux des établissements d'enseignement et les ordres professionnels.

4.- Quatrième principe

L'État, les organismes et les réseaux ne sont pas les seuls responsables de la mise en œuvre de l'éducation des adultes. Les personnes qui en bénéficient, leurs formateurs, les associations professionnelles et

socioéconomiques, les entreprises et plus généralement l'ensemble des citoyens et citoyennes le sont aussi.

Dans le cadre de cette politique, voici l'application que nous faisons de ce principe :

Les principaux intéressés (ceux qui se forment, les formateurs, les partenaires socioéconomiques) doivent être associés à la définition des besoins de même qu'à l'orientation et à l'évaluation des services de formation continue.

Les besoins grandissants de formation permanente susciteront des demandes accrues de formation. L'État à lui seul ne peut en assurer les coûts, ils sont aussi de la responsabilité de ceux qui tirent un avantage de cette formation. L'obligation pour les entreprises de consacrer 1 % de la masse salariale pour la formation de leur personnel correspond à ce partage des responsabilités. Mais ce n'est là qu'un minimum.

L'accès à la formation de base et à une première formation professionnelle doit être assuré gratuitement pour les adultes. Mais les systèmes de financement des établissements d'enseignement doivent être, eux aussi, adaptés à cette nouvelle réalité qui fera que de plus en plus de personnes les fréquenteront à des périodes très diverses de leur vie. Cette situation touchera plus particulièrement l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, la part du financement privé de leur formation par les adultes eux-mêmes sera appelée à augmenter. Les coûts devront être répartis équitablement et il faudra promouvoir des moyens qui encouragent et facilitent l'investissement privé dans la formation.

Remarque

Le projet de politique soumis à la consultation aborde la question du financement en termes d'ajustements d'enveloppes budgétaires qui devront être réorganisées selon les priorités établies. Il ne pose pas la question des principes du financement et notamment de ceux de la pondération du financement public et du financement privé. Je pense qu'une politique de formation des adultes dans une perspective de formation continue se doit de poser cette question au niveau des principes. D'ailleurs le dernier chapitre du rapport final des États généraux sur l'éducation, qui traite du financement, l'aborde sous cet angle.

Aborder la question ainsi, c'est :

- s'engager à fixer un niveau d'études limite pour la gratuité aux adultes. Cet engagement est demandé par plusieurs groupes. Ce niveau est le diplôme

d'études secondaires ou (et pour certains « et ») un premier diplôme d'enseignement professionnel. La formulation proposée précédemment est plus générale, mais elle fait référence à ces seuils;

- s'engager, pour des raisons d'équité et d'égalité des chances, à moduler la participation demandée aux individus selon le niveau des formations;
- s'engager à mettre en place (ou, dans un premier temps, à explorer) les incitatifs qui faciliteront le financement privé des formations;
- s'engager à continuer à mettre en place les incitatifs qui accroîtront le financement des formations par les entreprises.

Cinquième partie : Les voies d'action proposées

Si beaucoup d'intervenants ont été très critiques sur certains éléments de la politique (manque d'envergure, absence de bilan critique, absence de perspective historique, absence de principes directeurs clairement affirmés), **tous les intervenants ou presque sont d'accord avec les voies d'action proposées.** Cependant, certains désirent que leurs intérêts ou leurs préoccupations soient plus nettement exprimés dans la politique. D'autres proposent (voir notamment le mémoire du Conseil supérieur de l'éducation) des améliorations de formulation du libellé du texte du projet de politique. Je ne ferai pas ici la recension des différentes demandes. Les rapports-synthèses des mémoires et des audiences les relatent. Toutes ces demandes ne sont pas d'ailleurs pertinentes, car certaines ne sont pas du niveau de préoccupation d'une politique. J'ai retenu ici celles qui me semblent les plus importantes. Cependant, la rédaction finale du projet de politique aurait intérêt à tenir compte des remarques concernant les formulations.

Mes remarques seront plus générales. **Elles visent à améliorer la présentation des voies d'action en renforçant la cohérence entre elles, d'une part, et le bilan critique ainsi que les principes directeurs, d'autre part.**

L'ordre que je suivrai n'est pas celui du projet de politique. L'approche que j'emprunte est différente. Le projet de politique traite des différents objets de la politique (sauf du premier, l'alphabétisation, ce qui a d'ailleurs dérouté beaucoup de lecteurs, car ils s'attendaient à ce que les autres objets soient ensuite traités comme le premier objet), du point de vue d'orientations dont ces objets sont l'application ou l'illustration et non à partir des problématiques propres à ces objets.

Quant à moi, je traiterai des objets de cette politique à partir de leurs problématiques propres. Dans l'idéal, pour chacun de ces objets, il faudrait déterminer :

- l'état de la situation. Pour certains de ces objets, cet état est indiqué dans le projet de politique;
- la problématique nouvelle à laquelle il faut répondre et les raisons avancées pour le faire;

Sur ce point, pour beaucoup d'objets, les problématiques énoncées dans le projet de politique ne sont pas assez explicites ou sont absentes. Je ferai donc sur ce point des recommandations d'amélioration. Cependant, il faut être conscient qu'une explicitation plus nette de la problématique pourra faire apparaître du même coup comme timides ou inadaptées certaines des actions proposées ou révélera même des absences qu'il faudra combler.

- les voies d'action proposées.

L'ordre que j'utilise pour aborder ces questions est un ordre d'analyse. Ce n'est pas nécessairement l'ordre que prendra la présentation de la politique (bien que j'ai un faible pour un tel ordre, même pour la présentation de la politique). Il permet de bien circonscrire les problèmes auxquels la politique veut apporter des réponses.

J'ai divisé ces objets en quatre catégories : les types de formation, les clientèles particulières, les éléments d'un système de formation continue, les conditions de réalisation.

1.- Les divers types de formation

1.1 L'éducation populaire

État de la situation

Le document soumis à la consultation définit correctement le champ d'intervention propre de l'éducation populaire et donne des indications sur les sommes consacrées, par le ministère de l'Éducation, à ces activités. Cependant, on ne donne aucune indication sur les formes d'activités ainsi que sur la nature des activités qui se réalisent dans ce domaine, ni sur la nature des interventions respectives des commissions scolaires et des groupes d'éducation populaire autonomes. **Il faudra suppléer à ce manque.**

Problématiques

Les problématiques auxquelles on essaie de répondre ne sont pas énoncées.

Étant donné les actions annoncées, trois points au moins doivent être abordés :

- pourquoi veut-on donner une plus grande importance (budgets, reconnaissance) à ce type d'action éducative? Les groupes populaires eux-mêmes ont du mal à le dire.
- les commissions scolaires et les groupes d'éducation populaire autonomes travaillent dans ce champ. Pourquoi maintient-on deux intervenants? Pourquoi propose-t-on la reconnaissance dans la loi des groupes d'éducation populaire? L'appel à la concertation demandé en plusieurs domaines ne doit-il pas s'appliquer, aussi, ici?
- la reconnaissance par la loi des groupes d'éducation populaire permettrait-elle de garantir le caractère autonome de leur démarche éducative?

De telles clarifications sont indispensables. Peu de groupes s'opposent à ce qui est proposé en éducation populaire, mais ils voudraient savoir pourquoi ces propositions ont été faites.

Actions proposées

Elles sont au nombre de trois : maintien de deux instances qui œuvrent dans ce domaine, annonce d'augmentation de budgets, reconnaissance dans une loi des groupes d'éducation populaire.

1.2 La formation de base

État de la situation

Des données quantitatives (nombre d'adultes et volume de l'enveloppe budgétaire en formation générale, augmentation de la scolarisation en formation de base) sont indiquées ici et là dans le document soumis à la consultation. Des données aussi sont indiquées sur la situation de l'analphabétisme fonctionnel, exprimées en termes de niveau de scolarité.

Problématiques

Des éléments de la problématique sont indiqués (cf. page 15 du document de consultation), mais ils gagneraient à être renforcés et complétés. On devrait faire ressortir les points suivants :

- le problème de l'alphabétisation, car le seuil en deçà duquel on est un analphabète fonctionnel ne cesse de monter, est de plus en plus un problème de formation de base, ce qui rapprochera de plus en plus la problématique de l'alphabétisation de celle de la formation de base offerte aux adultes au secondaire. Cette formation de base correspond, dit-on, à une neuvième année de scolarité. En deçà de ce seuil, on serait un analphabète fonctionnel. Mais tous les adultes peuvent-ils atteindre efficacement ce niveau de formation en suivant un parcours scolaire établi pour les jeunes et qui les mènerait au niveau de la neuvième année du secondaire?
- le problème du déficit de formation de base auquel il faut s'attaquer n'est pas d'abord un problème de rattrapage scolaire classique, c'est un problème d'adaptation de la main-d'œuvre. Faute de formation de base suffisante, les apprentissages professionnels requis par les nouveaux environnements de travail sont difficiles. Dans un document traitant du plan d'actions, établi à la suite du Forum des décideurs de l'agriculture et de l'agroalimentaire québécois, il est écrit : *On estime que 20 % à 30 % des employés travaillant dans la transformation, la distribution et la vente au détail sont aux prises avec des difficultés de traitement de l'information (analphabétisme fonctionnel) et devraient acquérir de nouvelles compétences de base (lire, écrire, calculer) pour pouvoir bénéficier de toute autre formation* (Suivi du Forum des décideurs de l'agriculture et de l'agroalimentaire québécois. Plans d'actions des groupes de travail, page 99). **La formation de base n'est pas un préalable de la formation professionnelle, mais elle en est la condition.**
- le déficit de formation de base crée un problème social. Pour beaucoup de chômeurs, le chômage de longue durée s'explique par ce déficit.
- l'État doit intervenir dans ce domaine. Les entreprises ont un intérêt à ce que tous leurs employés aient une formation de base suffisante, mais elles parraineront d'abord des formations spécifiques à leur entreprise. Elles s'attendent à ce que l'État prennent en charge la formation de base. La société en général,

elle aussi, s'attend à cela. Le déficit de formation de base est la cause du chômage de longue durée et donc de l'exclusion.

- une intervention énergique de l'État en ce domaine est d'autant plus attendue que ce déficit de formation de base y est plus grand qu'ailleurs (toutes proportions gardées, le Québec a 2 fois plus de personnes ayant moins de neuf ans de scolarité que l'Ontario). Cette situation est une des causes du chômage structurel du Québec.
- cette intervention doit être non seulement énergique mais pertinente et adaptée à la situation des personnes dont la formation de base est insuffisante. Or des intervenants qui sont proches de ces personnes, notamment les syndicats, les responsables des groupes populaires, les enseignants et les responsables de la formation des adultes au secondaire, constatent le peu de résultats obtenus par les méthodes de scolarisation traditionnelles pour les adultes qui ont un tel handicap. Ils demandent des adaptations de méthodes. Mais cela sera-t-il suffisant? Étant donné la gravité de la situation, ne faut-il pas aller plus loin?

Actions proposées

Les actions proposées portent sur l'alphabétisation. Elles annoncent que des sommes permettant l'accroissement des effectifs touchés seront accordées et proposent un plan détaillé de lutte contre l'analphabétisme.

Malgré l'intérêt de ce plan, (on peut d'ailleurs se demander s'il convient dans une politique de préciser les actions jusqu'à ce niveau de détail, d'autant plus qu'on ne le fait pas pour les autres objets), il est insuffisant par rapport aux enjeux posés par le déficit de formation de base. Il propose une série d'actions sans doute importantes, mais il se peut qu'elles ne suffisent pas à corriger significativement et rapidement la situation. Par contre, elles prendront toute leur signification si elles viennent soutenir un projet mobilisateur qui indiquera très nettement la volonté gouvernementale de s'attaquer à cette question.

Or un projet qui peut avoir un tel effet a été proposé (c'est d'ailleurs la seule proposition novatrice présentée par les intervenants) par la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQ-FP). Cet organisme recommande que **soit établi très rapidement un profil de formation commune de base qui serait offert à tous les adultes qui n'ont pas neuf ans de scolarité**. Ce profil, quoique ayant sa propre cohérence, serait pour les adultes l'équivalent des neuf premières années d'études pour les jeunes.

Ce profil de formation sera centré sur les apprentissages essentiels attendus dans le cadre d'une formation commune de base : habiletés intellectuelles de base (capacité de lire, d'écouter, d'écrire...), habiletés intellectuelles plus complexes (capacité de raisonner, de prendre des décisions...), valeurs (loyauté, responsabilité...), connaissances jugées vitales dans la société actuelle (sur la santé, le monde du travail, les institutions sociales...). Ce profil de formation de base a pour but de pourvoir chaque adulte d'un *passé-partout pour la vie de tous les jours*. **Il correspond à la maîtrise de contenus essentiels largement communs**. Ce profil couvre seulement la première étape d'une formation structurée (correspondant en gros à la 9^e année). Il est de nature à assurer le plus tôt possible la poursuite, par un grand nombre d'adultes, d'études plus poussées.

L'établissement d'un tel profil sera accompagné d'un **instrument d'évaluation qui permettra à tout adulte qui le souhaite de mesurer les apprentissages qui lui restent à faire pour atteindre ceux définis par le profil**. La maîtrise suffisante des apprentissages attendus donnera lieu à une reconnaissance officielle.

Quant à moi, je recommande fortement qu'un tel projet soit mis en œuvre. Il suscitera l'adhésion de tous les acteurs socioéconomiques et des groupes qui se préoccupent de la situation de ceux qui ont eu moins d'accès aux savoirs. Il démontrera le sérieux et la détermination avec lesquels le gouvernement aborde le problème du déficit de formation de base dont est affecté le Québec. Il réglera les problèmes d'adaptation et de reconnaissance des formations qui sont posés actuellement par la formation de base des adultes dans le cadre de programmes faits pour les jeunes. J'ajoute qu'un tel projet est réalisable. Des précédents existent, notamment dans un État américain, l'Oregon.

1.3 La formation des adultes dans le cadre des programmes de développement de la main-d'œuvre

État de la situation

Le document soumis à la consultation donne à plusieurs endroits des éléments d'information quantitatifs sur la situation (budgets du ministère de l'Emploi et de la Solidarité, budgets de la formation professionnelle du secondaire), mais ces informations ne sont pas précises : quelle est la part du budget du ministère de l'Emploi et de la Solidarité consacrée directement aux activités de formation? À l'enseignement professionnel du secondaire, quelle est la part des sommes consacrées aux adultes.

Le document donne aussi des indications sur les types de formation qui concourent au développement de la main-d'œuvre : formation générale du secondaire, formation professionnelle du secondaire, formation technique du collégial, formation sur mesure. Mais il n'y a aucune indication sur les volumes des formations sur mesure, sur les secteurs économiques auxquels elles s'adressent, sur les caractéristiques significatives de ce type de formation (exemple : types d'entreprises qui y recourent, durée, lieux où elles se déroulent, origine du financement...). Le document ne donne pas non plus d'indication sur les contributions respectives assurées en développement de la main-d'œuvre par les établissements publics d'enseignement et les fournisseurs privés.

Cette absence d'informations significatives est pernicieuse. Dans un domaine politiquement et socialement très sensible, toutes les rumeurs, toutes les allégations sont possibles. Et de fait elles prolifèrent, ce qui alimente les tensions et les procès d'intention entre ordres d'enseignement, entre ministères, entre partenaires.

Problématiques

Le document ne fait pas suffisamment ressortir quatre éléments qui marqueront dans les années qui viennent le développement de ce secteur de la formation des adultes et qui sont les conséquences de la mise en œuvre de la politique active du marché du travail :

- la politique active du marché du travail repose sur cinq axes qui concernent tous l'emploi : préparation, insertion, maintien, stabilisation, création. D'après le document, « la formation continue doit tenir compte des besoins de toutes les populations visées par

ces cinq axes » (page 10). Mais en fait, **l'énoncé de politique active du marché du travail en préparation au ministère de la Solidarité sociale indique, par son titre même *Investir dans la lutte au chômage et à l'exclusion*, là où porteront les efforts**. Les actions financées pour le développement de la main-d'œuvre porteront essentiellement sur ce qu'on appelle communément du recyclage. L'autre aspect du développement de la main-d'œuvre, celui du perfectionnement et de l'adaptation de la main-d'œuvre en emploi, sera de plus en plus du ressort de la formation parrainée par l'employeur (loi du 1 %).

- les clientèles qui seront l'objet de cette mesure de formation sont des prestataires de la sécurité du revenu et de l'assurance-emploi. Pour persévérer et réussir leur parcours de formation, ces adultes devront bénéficier de mesures de soutien et d'encadrement.
- traditionnellement les activités financées dans le cadre des programmes de développement de la main-d'œuvre concernent des groupes. Or **les nouvelles dispositions de la politique active du marché du travail amèneront les services d'Emploi-Québec à référer aux établissements d'enseignement des individus**. Cette situation implique des changements pour les établissements d'enseignement et des ententes relatives au financement entre le ministère de l'Éducation et Emploi-Québec.
- l'implantation des centres locaux d'emploi (CLE), celle des centres locaux de développement (CLD), la présence des conseils régionaux de développement (CRD), organismes qui ont tous la préoccupation du développement de la main-d'œuvre et donc de sa formation, **déplacent significativement pour les établissements d'enseignement les lieux de décision et donc de concertation**. De plus, cette orientation renforce (ou risque de renforcer), dans les actions d'Emploi-Québec, le pôle régional par rapport au pôle sectoriel. Certains besoins de formation de caractère national risquent ainsi de ne pas être suffisamment pris en considération.

Trois autres problèmes se posent dans ce domaine de la formation en rapport avec le développement de la main-d'œuvre :

- le problème de l'adaptation des formats. Le document indique les adaptations qui ont eu lieu en enseignement professionnel et technique. En faut-il d'autres? Si le projet de profil de formation de base est accepté, il s'agira là d'une adaptation majeure.

- le problème de l'adaptation du contenu des programmes. Le document aborde cette question (page 50). Mais, quand il traite de la révision des programmes d'enseignement professionnel et technique, il ne dit rien sur la nécessaire collaboration de l'Éducation et les comités sectoriels de la Main-d'œuvre.
- le problème de la formation générale en enseignement professionnel des adultes. Le document n'aborde pas cette question. Je sais que c'est là un sujet presque tabou, mais une politique gouvernementale en formation des adultes ne peut l'ignorer. **Le clivage qui s'est installé au Québec entre la *formation générale* et la *formation professionnelle* est actuellement un des problèmes les plus importants du système d'éducation.** De nos jours, l'apprentissage d'un métier est inséparable d'une maîtrise accrue de la langue maternelle, des mathématiques, d'une ou l'autre discipline scientifique, de la connaissance du fonctionnement des organisations et de la société. On dira que ces apprentissages ont été réalisés au préalable dans le cadre de la formation générale, mais ils ne l'ont pas été suffisamment pour la plupart. Pour permettre l'intégration des savoirs, rien ne remplace l'apprentissage, de façon simultanée, des matières professionnelles et générales. Dans les voies d'action, il faut, au minimum, constituer un groupe de travail pour étudier cette question et faire des recommandations.

Actions proposées

Les actions qui devraient être proposées devraient répondre à l'ensemble de ces problématiques. Pour ce faire, il faut d'abord s'assurer auprès du ministère de l'Éducation et de celui de la Solidarité sociale que la recension des problèmes est complète. Il faut aussi valider auprès d'eux l'éclairage que je donne de quelques-uns de ces problèmes. J'ai procédé par inférence en interprétant des choses avancées dans les mémoires ou lors des audiences. Il serait aussi important que les deux ministères s'entendent sur les voies d'action à proposer.

Il faut par ailleurs que les secteurs prioritaires en développement de la main-d'œuvre ciblés par Emploi-Québec soient inscrits dans la politique. La politique de 1984 le faisait.

Le soin qu'on apportera à traiter de ces questions est très important. C'est dans ce secteur de l'éducation des adultes que se sont accumulés tensions, accusations, procès d'intention.

1.4 La formation parrainée par l'employeur

État de la situation

La description de l'état de situation est inexistante dans le document soumis à la consultation. J'ai indiqué précédemment des éléments qu'on peut avancer par inférence pour caractériser ce secteur de la formation des adultes. De plus, des données quantitatives sont disponibles au ministère des Finances.

Problématiques

Trois problèmes auxquels la politique doit donner au minimum des esquisses de solution doivent être abordés :

- le développement dans les entreprises d'une culture de formation continue. On peut viser plusieurs cibles : augmentation significative des formations structurées, augmentation du nombre d'*organisations intelligentes*, augmentation des sommes consacrées à la formation. Différentes stratégies sont possibles selon la cible visée. Pour ma part, celle que je privilégierais serait celle de l'augmentation des formations structurées. Comment? En limitant le volume possible de formation sur le tas, en établissant des formes de reconnaissance des formations pour les formations structurées seulement.
- la pression qu'exerceront les entreprises sur l'Éducation pour que soient reconnues les formations structurées qu'elles donnent. Je développerai plus loin dans la section traitant des reconnaissances de formation la problématique sous-jacente à cette question.
- les actions de compensation ou d'aide que devra poser l'État, en vertu de son rôle de correction de situations inéquitables, pour les types d'entreprise (ou les secteurs) qui auront du mal à assurer le développement de leur main-d'œuvre : les entreprises dont le niveau de formation des employés est faible, les petites entreprises dont le coût de formation per capita est très élevé, les petites

entreprises qui ont du mal à organiser de la formation sans le soutien d'un réseau.

Actions proposées

Les actions qui doivent être proposées devraient répondre à l'ensemble de ces problématiques. Mais ici encore, pour ce faire, il faut d'abord s'assurer auprès des ministères de l'Éducation, de la Solidarité sociale et du Travail et de l'Emploi que la recension des problèmes est complète. Il faut aussi valider auprès d'eux l'éclairage que j'en donne. Ici encore, j'ai procédé par inférence en interprétant des choses avancées dans les mémoires ou lors des audiences et dans certaines études du ministère de la Solidarité sociale. Évidemment, il sera important que les trois ministères s'entendent sur les voies d'action à proposer.

1.5 La formation individuelle

État de la situation

Le document évoque discrètement la situation : le mandat de service de l'éducation par rapport aux réseaux de la main-d'œuvre a fait que peu d'attention a été accordée à des programmes de développement personnel, social et collectif (cf. page 9). Ce fait a été dénoncé par beaucoup d'intervenants. On peut leur répondre qu'il fallait fixer des priorités et que les besoins de formation autres qu'économiques peuvent être satisfaits par les moyens non formels d'éducation. Mais en disant cela, on ne touche pas à l'essentiel du changement qui est intervenu. Il est autre.

Problématiques

Le changement le plus important intervenu ces dernières années en éducation des adultes n'est pas le fait que l'offre de service se soit tournée en priorité vers les besoins économiques, négligeant les besoins de formation culturelle, personnelle et sociale. Le changement le plus important réside dans le fait qu'**on répond de moins en moins à la demande individuelle de formation.**

Or cette situation pose deux problèmes de caractère politique :

- **le droit individuel à la formation est en recul.** Ce droit se réduit par suite de l'effet de contraintes globales qui privilégient, au nom des nécessités de l'adaptation à la main-d'œuvre, les demandes ciblées de formation. Le chômeur est soumis à la pression pour suivre des formations qui permettront sa réinsertion professionnelle, l'employé est inscrit dans des formations déterminées par les besoins de l'entreprise. L'initiative individuelle de formation se réduit sous ces contraintes. Mais ce qui accentue ce mouvement, c'est que **l'offre de service de formation**, qui pourrait répondre à la demande individuelle, **se réduit, elle aussi.** Le travailleur qui voudrait progresser dans sa vie professionnelle de même que le citoyen ou la citoyenne qui voudrait développer, par goût, ou par exigence personnelle, des connaissances dans les matières de son choix peuvent de moins en moins le faire, faute d'offre. Il est quand même paradoxal qu'au moment même où on parle de société du savoir et de la nécessité de la formation permanente, la réponse à la demande individuelle de formation tend à se réduire.
- **cette situation, pose de plus, un problème d'équité.** Dans l'ensemble du dispositif d'éducation, seule l'université peut, à cause de son autonomie dans la création des cours et à cause de ses règles de financement, répondre de façon satisfaisante à la demande individuelle de formation. Les ordres secondaire et collégial ne le peuvent pas, car leur offre de service est limitée par des enveloppes fermées. Cette situation pose un problème d'équité. **Les personnes déjà très formées sont demandeurs de formation et leur demande est satisfaite; par contre les personnes peu formées sont déjà moins demandeurs de formation, et pourtant leur demande n'est pas satisfaite.** Plusieurs groupes ont, à juste titre, dénoncé cette situation.

Ce sentiment d'iniquité est exacerbé par deux autres phénomènes qui sont la conséquence de la situation particulière dans laquelle est placée l'université. Alors que le collégial est limité dans l'offre de service de perfectionnement aux adultes, l'université, elle, peut offrir des certificats, dont plusieurs ne sont pas des cours de perfectionnement de baccalauréat mais des formations initiales, et parfois dans les mêmes domaines que des programmes techniques du collégial. Mais une autre situation, elle aussi irritante, est en train de se développer. Des entreprises font des ententes avec des universités pour s'assurer que leurs employés, dans le cadre de la formation parrainée par l'employeur, ont une formation particulière, adaptée aux besoins de leurs entreprises. Par suite des possibilités que l'université a de créer ses propres cours, ces

employés peuvent être inscrits comme étudiants. L'université bénéficie ainsi du financement ministériel et l'employeur n'a que les frais de scolarité de l'employé à payer. L'université peut bénéficier d'un financement public, par un moyen détourné, mais possible dans les règles actuelles, pour une formation qui devait être à la charge de l'employeur.

Ces situations créent un très fort sentiment d'iniquité qui se transforme de plus en plus, et chez de plus en plus de groupes, en agressivité contre les universités.

Actions proposées

Le document soumis à la consultation annonce deux correctifs à la situation d'iniquité.

Le premier est une augmentation de l'enveloppe budgétaire consacrée aux adultes pour le réseau collégial. C'est du moins ce qui a été compris dans la formule « ajuster le financement aux priorités suivantes : alphabétisation, aide financière aux études à temps partiel, formation continue au collégial » (cf. page 16). D'après une étude faite par la Fédération des cégeps, à partir de données du rapport annuel 1996-1997 du vérificateur général, la répartition du financement de la formation continue entre les ordres d'enseignement serait la suivante : université (certificats et attestations) : 245 M\$, collégial (attestations, diplômes d'études à temps plein et temps partiel) : 50 M\$, secondaire (formation continue 23 ans et plus) : 510 M\$. Le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation a déjà proposé la correction de cette iniquité.

Comme le sentiment d'iniquité sur ces questions est très grand, il faudra présenter la proposition d'augmentation de l'enveloppe du collégial dans le contexte suivant. Même, si les enveloppes de l'éducation des adultes au secondaire ont été fermées puis réduites, elles ont, dans un premier temps, au milieu des années 80, été ouvertes. À la lumière de l'explosion de la demande que cela a suscitée, l'enveloppe du collégial n'a pas été ouverte. Il faut cependant souligner, qu'un adulte peut s'inscrire gratuitement au collégial, s'il est étudiant à temps plein. L'augmentation de l'enveloppe du collégial profitera donc aux adultes à temps partiel. Leur scolarité n'est pas gratuite, mais cette augmentation de l'enveloppe permettra qu'ils puissent accéder en plus grand nombre à la formation. En toute équité, une mesure analogue devrait être prévue pour des adultes à temps partiel de l'enseignement professionnel du secondaire.

Le deuxième concerne les certificats universitaires. Cette question est abordée dans la politique des universités, l'intention d'en revoir le financement a été annoncée. Des représentants des milieux universitaires sont venus dire qu'il ne faut pas toucher aux certificats, ils sont un des instruments irremplaçables de la formation des adultes. Des mesures de financement particulières pour les certificats seraient d'ailleurs inefficaces. Selon les règles financières, il n'y a pas de certificats, il n'y a que des étudiants inscrits à des cours et, dans certaines universités, il y a intégration complète des clientèles « adultes » et « jeunes ». La situation est inextricable. Aussi, si on veut, pour des raisons d'équité, augmenter l'offre de service du secondaire et du collégial, susceptible de répondre à une demande individuelle de formation, et si on ne dispose pas de budgets neufs, il n'y a qu'une solution, des transferts de l'enveloppe de base des universités vers celles des commissions scolaires et des cégeps devront être faits.

Car quelque chose devra être fait. Ne serait-ce que pour appliquer ce qui est proposé dans le projet de politique : « Il convient...que le même équilibre soit maintenu entre la réponse aux demandes de formation relatives à l'employabilité et à celles découlant des besoins de formation personnels et sociaux » (page 9). Mais peut-être ne visait-on là que les opérations d'accueil et de référence, car ce passage est dans la section qui traite de cette question?

2.- Les situations particulières de certaines clientèles

Plusieurs groupes et certains ministères ont fait part de leurs préoccupations relativement à l'accès à la formation de personnes qu'ils représentent ou dont ils s'occupent. Ces situations particulières doivent être prises en considération dans la politique.

2.1 Les adultes handicapés

Plusieurs groupes et l'Office des personnes handicapées du Québec déplorent que le projet de politique ne dise rien de la situation particulière des adultes handicapés. On trouvera plus particulièrement dans le mémoire de l'Office des personnes handicapées du Québec leurs demandes.

Je me contenterai de relever ici les points suivants :

- le plan ministériel pour la réforme de l'Éducation, *Prendre le virage du succès* (1997), dit explicitement que le système d'éducation doit consacrer plus de ressources à certaines catégories d'élèves (milieux défavorisés, immigrants, cas de déficience). Ce principe général doit s'appliquer à l'éducation des adultes.
- près de 900 000 personnes de plus de 15 ans sont handicapées au Québec. Par rapport au reste de la population, ces personnes sont deux fois plus nombreuses à n'avoir pas atteint neuf ans de scolarité (28,1 % contre 12,7 %), deux fois moins présentes sur le marché du travail, deux fois plus nombreuses à avoir un faible revenu. Il faudra donc que ces personnes aient accès équitablement à la mesure de formation de la politique active du marché du travail. Évidemment, un principe d'accommodement raisonnable, qui tient compte des divers handicaps, devra être appliqué dans les mesures de formation : compensation des déficiences et des incapacités (transport, équipements particuliers, soutien financier), accueil, adaptation pédagogique, encadrement et suivi.
- le projet de politique fait de l'alphabétisation un dossier prioritaire. Or parmi les personnes adultes handicapées, trois groupes de personnes ont des besoins criants en alphabétisation : les non-voyants qui ne peuvent accéder à l'imprimé, les sourds qui utilisent la langue des signes pour communiquer, les adultes ayant une déficience intellectuelle mais qui pourraient faire un apprentissage en lecture et en écriture.
- l'accès à un premier diplôme qualifiant est rendu difficile car certains handicapés éprouvent des difficultés à réussir les standards exigés actuellement pour les matières de base, le français et les mathématiques. Le projet *passé partout pour la vie* (cf. p. 46 de ce document) est de nature à diminuer cette difficulté.
- parmi le groupe des handicapés, les handicapés adultes immigrants font face, en plus de leurs handicaps, à des problèmes spécifiques : francisation, alphabétisation des codes culturels, résistance de leur entourage à la nécessité de mesures actives d'insertion et de formation.

2.2 **Les adultes immigrants**

La situation des adultes immigrants présente des caractéristiques particulières dont une politique de formation des adultes dans une perspective de formation continue doit tenir compte. En effet pour un grand nombre d'entre eux, leur insertion réussie dans la société québécoise dépend d'activités de formation. Le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration a présenté des réactions au projet de politique proposé. Ses observations sont toutes pertinentes. Le document final doit en tenir compte. Pour plus de détails, on pourra se référer à deux documents de travail présentés par ce ministère sur ce sujet.

J'indiquerai cependant ici les points essentiels dont la politique devra tenir compte.

Les investissements

Le document soumis à la consultation indique que le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration consacre 46 M\$ pour les cofis et les ONG. En fait, la somme consacrée est moindre, elle est de 31,9 M\$. Cependant à cette somme, il faut ajouter les 13,6 M\$ consacrés par le ministère de l'Éducation à la francisation des adultes dans les commissions scolaires.

La nature de la clientèle immigrante

Pour pouvoir répondre aux besoins de cette clientèle, il faudra tenir compte de ses caractéristiques. On peut signaler les suivantes :

- 350 000 personnes au Québec sont incapables de s'exprimer en français et 65 % des 30 000 arrivants annuels ne connaissent pas le français;
- le niveau de scolarité des nouveaux arrivants ne cesse de monter. En 1970, 38 % des nouveaux arrivants avaient une formation postsecondaire. En 1998, 62 % ont une formation postsecondaire, 10 % sont faiblement scolarisés et 2 % analphabètes;
- le projet de politique soumis à la consultation indique que 31 % des allophones du Québec ont des capacités de lecture limitées en français et en anglais. Ce fait est considéré comme un phénomène d'analphabétisme. Cette assertion n'est pas juste. Le fait pour un allophone d'avoir des difficultés de lecture en français ou en anglais

ne signifie pas qu'il a les mêmes difficultés dans sa langue maternelle.

L'accès aux programmes de formation

Étant déjà très scolarisés, pour intégrer rapidement le marché du travail, les adultes immigrants n'ont souvent besoin que de formation complémentaire. Elle est exigée par le milieu du travail ou par les corporations qui contrôlent l'exercice de certaines professions. Ils doivent adapter les compétences acquises dans leur pays d'origine aux situations québécoises de l'exercice de leur profession : connaissance de lois et règlements, apprentissage de nouvelles technologies, familiarisation à des contraintes spécifiques de l'ingénierie ou à celles des approches qui président aux soins dans le domaine de la santé... Mais l'accès à ces formations est, dans certaines situations, difficile, car leur parcours d'études ne correspond pas aux normes. Les situations les plus problématiques identifiées sont les suivantes :

- programmes contingentés qui ne les acceptent pas, alors que pour obtenir une équivalence de formation, il ne leur reste plus qu'à suivre, au Québec, des activités de laboratoire ou à suivre des stages sous supervision et en milieu accrédité;
- exigence qui leur est faite de suivre tout le programme, alors que quelques cours seulement sont exigés par l'organisme régissant la profession.

Ces situations concernent surtout les universités.

Ces situations sont irritantes, elles handicapent l'insertion professionnelle de personnes déjà formées, elles projettent l'image de l'incohérence. Le ministère de l'Éducation, celui des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, les représentants des universités, ceux des collèges, les associations et ordres professionnels concernés devront se concerter pour régler de tels problèmes. Le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration devrait être mandaté pour organiser cette concertation.

Étant donné la situation particulière d'immigrants dont l'insertion à l'emploi est conditionnée par l'accès à de la formation manquante de niveau universitaire, étant donné leur nombre, la formation universitaire doit faire partie, pour les immigrants, de l'offre de service des mesures actives du marché du travail.

La reconnaissance des acquis scolaires

Depuis des années, des personnes concernées par l'insertion des immigrants au marché du travail soulignent les difficultés qu'ils éprouvent pour se faire reconnaître les acquis scolaires antérieurs à leur arrivée. Les établissements d'enseignement n'ont pas les outils qui leur permettraient de le faire ou ils ne se partagent pas les outils qu'ils ont créés ou ils ne consacrent pas de ressources à cette fin.

Le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration a constitué une banque de données sur les équivalences d'études visant 55 pays et les 9 provinces canadiennes. Il offre aux établissements d'enseignement un service d'analyse des qualifications scolaires des étudiants immigrants et étrangers. Les collèges utilisent ces services, mais non les universités.

La mise en place d'outils, de mécanismes communs et d'une application identique de la reconnaissance des acquis scolaires des immigrants est une priorité. Les universités ne doivent pas faire cavalier seul. Le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration doit recevoir le mandat de coordonner un tel chantier et d'organiser les concertations que cela suppose.

Les ordres professionnels doivent-ils être associés à ces travaux? Depuis 1974 (date de l'origine du système professionnel), les ordres professionnels ont le *pouvoir* d'établir des équivalences *de diplômes*, ce qu'ils ont fait. Mais depuis 1994, le Code des professions leur a imposé *l'obligation* de reconnaître des équivalences de *formation*. Ce qui n'est pas la même chose. Mais dire qu'ils ont désormais une obligation, c'est répondre par l'affirmative à la question posée. D'ailleurs, le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration a développé déjà des partenariats avec certains de ces organismes réglementaires.

La francisation des immigrants

En septembre 1998, les orientations gouvernementales en matière de francisation, *Une action concertée pour une francisation réussie*, ont été énoncées. Les services de francisation pour adultes sont partagés entre plusieurs réseaux, cofis, commissions scolaires, cégeps, universités, organismes communautaires. Mais le maître d'œuvre de la coordination gouvernementale des services est le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration.

Convient-il que la politique de formation des adultes dans une perspective de formation continue fasse état des services de francisation? Je pense que oui. Le document soumis à la consultation aborde la question, mais il rattache le problème de la francisation des immigrants au problème de la persistance de l'analphabétisme (cf. document page 22). Dire cela, c'est ignorer la problématique particulière de l'apprentissage du français pour les immigrants allophones dont un grand nombre sont pourtant très scolarisés. Aussi la question de la francisation des immigrants doit être traitée comme telle.

2.3 Des adultes qui trouvent mal leur compte dans le cadre des mesures actives et des mesures du 1 %

On a d'autant plus de chances de pouvoir bénéficier de mesures de formation dans le cadre de la politique active du marché du travail qu'on est chômeur, qu'on a été salarié et que l'activité pour laquelle on demande de la formation est importante dans la région où on réside. On a d'autant plus de chance de pouvoir bénéficier de mesures de formation dans le cadre de la loi du 1 %, qu'on est employé d'une grande entreprise et qu'on a déjà une formation élevée.

Certains ne se trouvent pas dans une telle situation, ce sont les travailleurs autonomes, les travailleurs des petites entreprises, les travailleurs à temps partiel, les travailleurs à statut précaire.

Trois situations ont été portées à mon attention :

Les agriculteurs

Le ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation et les associations professionnelles de ce secteur veulent que la formation, notamment la formation continue, joue un rôle important dans le développement de la main-d'œuvre de ce secteur économique. Lors du Forum des décideurs de la Conférence sur l'agriculture et l'agroalimentaire québécois de mars 1998, un des axes retenus, *S'investir dans le savoir-faire*, concerne la formation.

Cependant, deux difficultés de nature systémique rendent difficile, pour les agriculteurs, la concrétisation de cette orientation :

- les réorientations de la Politique active du marché du travail ont pour conséquence **une diminution du financement public** des formations continues des agriculteurs. Les agriculteurs ne sont pas des chômeurs ou des bénéficiaires de la sécurité du revenu, ce sont des travailleurs autonomes et donc ils ne font pas partie des cibles prioritaires. On constate déjà que les volumes de formation financés ont effectivement baissé. Cette situation risque de s'empirer avec la régionalisation des allocations de formation. Les agriculteurs n'ont pas la masse critique nécessaire pour faire entendre leur voix. Le peu d'importance qu'ils ont traditionnellement accordé à la formation peut les conduire, dans ce nouveau contexte, à s'en désintéresser;
- par ailleurs, il existe **peu de mesures pour favoriser la formation continue** en agriculture. La plupart des entreprises agricoles ne peuvent bénéficier du crédit d'impôt pour la formation, car leur entreprise n'est pas exploitée par l'intermédiaire d'une société. De plus, la loi du 1 % ne s'applique qu'à l'employeur dont la masse salariale est supérieure à 250 000 \$. Elle ne concerne donc qu'une petite minorité d'entreprises agricoles (moins de 150, dans les secteurs horticole, porcin et avicole). Il n'y a donc ni incitation, ni contrainte pour que se développe, chez les agriculteurs, une culture de formation continue.

Aucun des deux axes de la stratégie du développement de la main-d'œuvre ne les atteint, ni les dispositions des mesures actives, ni celles de la loi du 1 %.

Les travailleurs culturels

La culture représente un secteur économique qui n'est pas insignifiant : 100 000 personnes y travaillent, soit 3 % de la population active du Québec. Ce secteur contribue à 2,5 % du p.i.b. (en cela, il devance l'agriculture qui représente 1,4 % du p.i.b.). Il est un secteur créateur d'emplois : la part de la main-d'œuvre dans l'activité économique y est grande (45 % des dépenses sont des dépenses de salaire).

Cette population est fortement scolarisée (35 % ont un diplôme universitaire contre 13 % pour l'ensemble de la population); les travailleurs autonomes constituent 25 % de ce groupe, contre 11 % pour l'ensemble de la population active; les travailleurs à temps partiel et à statut précaire y sont nombreux; une multitude de spécialisations, de

tailles variables et distribuées inégalement sur le territoire, rend difficile l'organisation d'activités de formation.

La situation même des travailleurs de ce secteur leur rend difficile l'accès au financement public des formations : petites entreprises dont la masse salariale est inférieure à 250 000 \$ et travailleurs autonomes constituent l'essentiel de leur effectif. L'accès à la mesure de formation est en principe reconnu par Emploi-Québec à ces catégories de travailleurs, mais de fait les contraintes budgétaires freinent ou empêchent cet accès. L'entente Canada-Québec fournit 75 % du budget de la mesure de formation, mais prescrit que la priorité doit être accordée à la formation des prestataires de l'assurance-emploi. Puis le reste, pour le Québec, doit couvrir en priorité la formation des prestataires de la sécurité du revenu. Et dans ce qui reste, les besoins de formation des travailleurs culturels ont peu de chance de devenir une priorité.

Les travailleurs de la mer

Le personnel maritime est contraint à de la formation continue. L'Institut de marine de Rimouski est habilité à donner cette formation. Avant le rapatriement des fonds fédéraux, cette formation était financée par le fédéral. Étant donné les orientations privilégiées, les besoins de formation de ce secteur seront-ils pris en compte par la mesure de formation de la politique active du marché du travail? Et par qui? Centralement ou par région (la formation se donne dans plusieurs endroits au Québec)? Et si c'est par région, ces besoins seront-ils considérés?

Remarque

Je ne crois pas que la politique de formation continue doive nécessairement aller jusqu'à relever ces situations. Car il y en a peut-être d'autres analogues et alors pourquoi privilégier celles-ci?

Mais ces situations montrent :

- que les nouvelles orientations de la politique active du marché du travail rendent pratiquement inaccessible la formation pour certains travailleurs parce qu'ils ne sont ni assisté social, ni chômeur, ni employé d'une entreprise dont la masse salariale est supérieure à 250 000 \$;
- qu'il y a là une iniquité certaine. Certains secteurs économiques n'ont pas le poids du secteur industriel en restructuration.

Il faut au moins dire cela.

Mais si on dit cela, que proposer pour y remédier? Des fonds de soutien dédiés à la formation continue de certains groupes? C'est probablement la solution la plus simple. Mais alors, il faudra identifier les secteurs qui bénéficieront de tels fonds.

2.4 L'obligation de formation dans les ordres professionnels

Lors de la réforme des professions, en 1973, la Loi a confié aux ordres professionnels la responsabilité d'organiser des cours ou des stages de formation continue pour leurs membres. Maintenir et mettre à jour ses connaissances est dans la logique même de ce qu'est un *professionnel*, c'est-à-dire un *expert*.

Actuellement les bureaux des 43 ordres professionnels du Québec ont le pouvoir de rendre obligatoires, pour leurs membres, des formations continues. Ces formations peuvent être structurées. Elles ont alors pour but l'acquisition, l'approfondissement ou la mise à jour des connaissances. En plus de ces formations ponctuelles qui peuvent être imposées par règlement, chaque membre a une obligation déontologique plus générale, celle de perfectionner ses connaissances, habiletés et attitudes. L'ordre peut vérifier le respect de cette obligation.

Chez ces professionnels, la pratique de la formation continue est intégrée dans les conditions de l'exercice même de la profession.

3.- Les éléments d'un système de formation continue

Tous les éléments (ou presque) d'un **système** de formation des adultes dans une perspective de **formation continue** sont présents dans le document soumis à la consultation. C'est ce qui fait sa force. Plusieurs intervenants l'ont dit. Cependant pour être juste, il faut dire que ces éléments étaient déjà présents dans la politique de 1984. Mais alors se posent trois questions : ce qui était prévu en 1984 s'est-il réalisé et sinon pourquoi? En quoi les actions projetées dans la nouvelle politique sont-elles susceptibles d'amener, cette fois, des changements? Quels sont les éléments ou les problèmes nouveaux auxquels la politique veut répondre?

3.1 La diversification des lieux et des modes de formation

État de la situation

Le document relate les divers lieux et modes dans lesquels et par lesquels se réalise la formation des adultes. Mais, à mon avis, cette description est trop analytique. Du même coup, elle ne fait pas assez ressortir les traits caractéristiques de ces lieux et de ces modes et la nature des problèmes ainsi posés.

En fait, il y a quatre grands lieux et modes avec leurs problématiques propres :

- **le monde scolaire**, le plus ancien et le plus connu. Et la majorité des formations qui se donnent dans le cadre du développement de la main-d'œuvre se donnent dans le monde scolaire. Et une partie des formations qui se donnent à l'intérieur de l'entreprise, les formations structurées, se donnent selon le mode scolaire;
- **le monde du travail**. Travailler c'est faire aussi des apprentissages et c'est la reconnaissance donnée par le monde scolaire de ces apprentissages de travail qui fait du milieu de travail un lieu d'apprentissage;
- **la formation à distance**. Cette formation relève du monde scolaire, mais elle diffère du mode dominant pratiqué par le monde scolaire. Elle en est une des variantes. L'enseignement y est individuel et à distance, alors que le monde scolaire pratique massivement un enseignement de groupe dans lequel les individus se déplacent vers les établissements scolaires;
- **l'éducation non formelle**. Médias, institutions culturelles (bibliothèques, musées...) sont les moyens les plus classiques de ce type d'éducation. Les technologies de l'information et de la communication viennent nouvellement de s'ajouter à ces moyens. Ce type de formation ne donne pas lieu à une reconnaissance officielle.

Si maintenant on regarde l'évolution qu'il y a eu ces dernières années au Québec, relativement à la diversification des lieux et des modes d'apprentissage, on constate :

- pour le **monde scolaire** une adaptation significative des pratiques établies d'abord pour les jeunes, afin de tenir mieux compte des

situations particulières vécues par les adultes, et un début de reconnaissance de formations qui n'ont pas eu lieu dans le contexte scolaire;

- pour le **monde du travail**, une reconnaissance significative par le monde scolaire des lieux de travail comme lieux de formation : stages, formations par apprentissage, reconnaissances d'acquis expérientiels de travail;
- pour **l'enseignement à distance**, un regain en raison des difficultés de l'organisation du temps pour beaucoup d'adultes et des possibilités nouvelles données par les technologies de l'information et de la communication en formation à distance;
- pour **l'éducation non formelle**, des efforts importants et soutenus accomplis ces dernières années pour doter les collectivités d'équipements culturels et pour soutenir les productions culturelles.

Problématiques

Les lignes d'évolution de ces différents lieux de formation indiquent assez clairement les problématiques auxquelles il faudra répondre :

- pour le **monde scolaire** : des problèmes d'adaptation. Mais j'en ai déjà parlé abondamment;
- pour le **monde du travail** : des problèmes de reconnaissance des formations. J'en parlerai au point suivant;
- pour **l'enseignement à distance** : un problème de relance.

L'enseignement à distance, contrairement à ce que beaucoup de personnes croient, est de moins en moins utilisé pour régler des difficultés de distance des individus par rapport aux services. Il sert surtout à solutionner des problèmes de l'organisation du temps, difficultés caractéristiques du monde moderne. La possibilité de l'individualisation et de l'abolition instantanée de la distance, que permettent les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le domaine du travail et de la communication, donne de plus à ce type de formation un regain d'intérêt qui n'est pas prêt de s'essouffler.

L'enseignement à distance présente par ailleurs cinq avantages :

- il est moins coûteux que le mode traditionnel d'enseignement;
- son développement permet de répondre à la demande individuelle de formation. Et à une demande nombreuse mais très dispersée dans l'espace, donc peu nombreuse à chaque endroit. Cette situation rend difficile l'organisation de la formation selon un mode de présentation conventionnel. Il est particulièrement efficace pour s'adresser à des clientèles en grappe;
- il est accessible en tout temps. Les entrées et les sorties se font de façon continue;
- de conception modulaire, il peut jouer un rôle difficilement remplaçable pour régler les problèmes de formation manquante posés par la reconnaissance des formations;
- il présente le banc d'essai idéal pour utiliser, dans l'enseignement, les technologies de l'information et de la communication. Les

produits multimédias peuvent ensuite être utilisés pour des enseignements plus conventionnels.

Par contre, cet enseignement a des contraintes propres :

- le coût de production des cours demande que le marché ne soit pas fragmenté. La concentration permet le développement de produits de qualité et donc plus coûteux. Aussi, la production et la diffusion des cours demandent à être concentrées dans la même instance et entre les mains d'un seul maître-d'œuvre. C'est le cas au collégial. Ce n'est pas le cas dans les universités : la Télé-université a un mandat de formation à distance, mais il n'est pas exclusif; d'autres universités offrent aussi des formations à distance. La pire des situations est vécue au secondaire : la production de documents est centralisée, mais les inscriptions et le suivi des élèves sont décentralisés dans les commissions scolaires qui ne sont pas incitées à faire la promotion d'une forme d'enseignement différente de celle qu'elles organisent massivement.
- l'enseignement à distance est un enseignement individualisé. Il réclame beaucoup de détermination et d'engagement de la part de ceux qui s'y inscrivent. Les technologies de la communication actuelles facilitent le suivi par les tuteurs : élèves et tuteurs peuvent communiquer en ligne.
- maintenir des services d'enseignement à distance, c'est s'engager à les moderniser. Les produits comme le papier et le crayon devront faire place à des produits multimédias et les services de la Reine à la messagerie électronique. Cette transformation demandera des ressources (produire un cours multimédia peut coûter 200 000 \$) et de la concertation avec le ministère de la Culture et des Communications et avec Télé-Québec.

Le projet de politique propose laconiquement, pour la formation à distance, un réexamen de l'organisation et une modernisation. Ces orientations sont pertinentes. Mais dites ainsi, sans déployer la problématique sous-jacente à la relance de la formation à distance, elles risquent de se retrouver dans le cimetière des bonnes intentions.

- pour **l'éducation non formelle** : un problème d'utilisation encore plus grande de ces ressources.

Les investissements importants et cohérents, faits ces dernières années pour doter le Québec d'équipements et d'institutions dans le domaine culturel, font que ce secteur joue déjà, et est appelé à jouer encore plus, un rôle majeur dans la formation des adultes envisagée dans une perspective de formation permanente. Ce rôle est celui de l'éducation non formelle. Il faudra trouver des moyens pour que ces ressources soient davantage utilisées.

Certaines actions sont un terrain propice pour que s'établissent des partenariats féconds entre le réseau formel de l'éducation et ce réseau non formel.

Actions proposées

Les problèmes posés par les trois premiers lieux sont pris en main par certaines interventions prévues dans le document soumis à la consultation. Cependant ce qui est dit sur l'enseignement à distance ne me paraît pas, étant donné l'importance stratégique de ce mode d'intervention, assez engageant. C'est comme si on y allait, « mais d'une seule fesse », comme dirait Montaigne.

Le quatrième lui n'est pas traité. Il faudra voir, avec le ministère de la Culture et des Communications, les interventions à prévoir pour augmenter la demande d'éducation culturelle non formelle des adultes.

3.2 Un système de services d'accueil, d'aide et de référence

Je n'ai rien à ajouter sur cette section.

L'état de situation est bien campé.

La demande de guichet unique que certains ont encore demandé dans leurs mémoires a été examinée, puis rejetée pour des raisons qui paraissent convaincantes. L'accent est mis sur la nouveauté de la situation, celle de l'intervention du ministère de la Solidarité sociale et des Centres locaux d'emploi en accueil et référence et sur la nécessaire concertation que cela va supposer, concertation qui doit déboucher sur des ententes.

3.3 Un système de reconnaissance des acquis

État de situation

L'état de situation présenté dans le document de consultation donne des indications sur l'état d'avancement des pratiques de la reconnaissance des *acquis extrascolaires* au secondaire et au collégial. Présenter cet état de situation est important. Certains groupes ont demandé la mise en place d'un système de reconnaissance des acquis extrascolaires, ignorant complètement que cette mise en place a débuté après l'adoption de la politique de 1984. On sent, chez des acteurs informés des réseaux d'éducation, une certaine irritation à voir les nouveaux convertis aux exigences de la formation continue réclamer à grands cris des choses qui existent déjà.

Cependant, le projet de politique réduit le problème de la reconnaissance des acquis à celui de la reconnaissance des acquis extrascolaires, entendus, d'ailleurs surtout, dans le sens d'acquis expérientiels, ce qui réduit encore le problème. Or le problème de la reconnaissance des acquis est plus large et, pour qu'il y ait véritablement système, toutes les facettes posées par la reconnaissance doivent être examinées. En fait cinq questions doivent être abordées :

- la reconnaissance des formations données dans les réseaux d'éducation du Québec;
- la reconnaissance des formations données dans les réseaux scolaires de pays étrangers;
- la reconnaissance de formations données, au Québec, en dehors du contrôle direct des réseaux scolaires;
- la reconnaissance des acquis expérientiels;
- la transférabilité des différents systèmes de reconnaissance des acquis.

Cette question de la reconnaissance des acquis doit être, dans une politique de formation des adultes, établie dans une perspective de formation continue, abordée complètement et sérieusement. Il y va de la crédibilité de la politique. « La diversité incontournable des projets et des lieux de formation requiert, tout comme la monnaie, la création de systèmes d'équivalence et de reconnaissance assurant la visibilité de la correspondance des formations » (Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, page 39).

Problématiques

La reconnaissance des formations données dans les réseaux d'éducation du Québec

La reconnaissance, entre les établissements d'un même réseau de formations équivalentes données dans leurs établissements respectifs, devrait aller de soi. Mais **il y a un problème, dénoncé autant comme autant, par des étudiants universitaires adultes et leurs associations**, lors des États généraux sur l'éducation et dans leurs mémoires, c'est **celui du manque de reconnaissance, par certaines universités ou certaines de leur composantes, de cours équivalents donnés dans d'autres établissements du réseau universitaire québécois**. Le financement universitaire par unité de cours suivis par les étudiants et donc la course à la clientèle que cela autorise pour des raisons financières sont, pour certains, des incitatifs à ne pas reconnaître des formations équivalentes déjà suivies dans une autre université québécoise.

Pour justifier de telles pratiques, on s'abrite devant l'autonomie et la responsabilité de chacune des universités dans l'établissement des cours. Le projet de politique ne peut ignorer cette question. C'est une question de crédibilité : on s'engage dans des systèmes de reconnaissance complexes et coûteux, comme celui de la reconnaissance des *acquis extrascolaires*, alors qu'on ne fait rien pour régler une question de base, source d'injustice et d'iniquité.

Les réseaux collégial et secondaire n'ont pas de telles pratiques, leurs programmes et leurs cours étant établis par le ministère de l'Éducation. Cependant, **les nouvelles responsabilités des collèges en matière de détermination de cours** (les compétences sont établies par le ministère de l'Éducation, leurs traductions en cours sont de la responsabilité de chaque collège) **exigeront la mise en place, pour le réseau des collèges ou par le réseau des collèges, d'un système de collecte d'informations et d'un système d'équivalences** pour permettre que les demandes d'équivalences des étudiants adultes soient traitées rapidement et équitablement.

La reconnaissance des formations données dans les réseaux scolaires de pays étrangers

Ce problème prend une particulière importance à cause de la nature de la population immigrante, en très forte proportion très

scolarisée. Son intégration rapide, dans la société québécoise, dépend donc de la reconnaissance des formations suivies dans d'autres pays ou de la détermination des formations manquantes qu'il lui faut acquérir dans le système québécois.

Le document soumis à la consultation pose bien le problème, mais il se trompe sur la cible où des changements doivent être apportés pour régler cette question (cf. document de consultation page 36). **Ce n'est pas le collégial qui est concerné, mais encore une fois l'universitaire.** Les collèges (du moins, tous les collèges du SRAM) acceptent les attestations de niveau de scolarité émises par le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. Le problème de reconnaissance de diplômes étrangers est vécu avec les universités et certaines corporations professionnelles. Et même certaines de ces corporations professionnelles auraient plus d'ouverture pour régler de telles questions que les Facultés (ou les Écoles) qui forment les membres de ces corporations. Ce problème est exposé aux pages 46 et 47 de ce rapport.

La reconnaissance de formations données, au Québec, en dehors du contrôle direct des réseaux scolaires

Cette question n'est pas du tout abordée dans le document soumis à la consultation et elle ne semble pas être dans les préoccupations actuelles d'Emploi-Québec. Des pratiques de cet ordre existent déjà. Ainsi, certains collèges reconnaissent des formations en langues et en informatique données en dehors des systèmes scolaires. Un d'entre eux a établi, selon une méthode particulière, dite *établissement d'équivalences par consensus de jury*, des reconnaissances d'équivalence applicables dans tout le réseau collégial, pour les formations données par l'armée canadienne dans une trentaine de métiers militaires.

Or le développement de la formation parrainée par l'employeur va avoir deux effets : celui de l'augmentation du marché privé de l'éducation et donc celui de l'augmentation de la demande de reconnaissance par le système scolaire de formations qui peuvent être de même nature que celles données, dans ce même cadre, par les établissements d'enseignement. **Cette situation va créer sur le système d'éducation une énorme pression. C'est donc un terrain d'action prioritaire.** En tout cas, cette question ne doit pas être tue dans la politique. De plus, travailler à faire reconnaître de telles formations, c'est inciter les entreprises à privilégier des formations structurées. Or, faire accroître dans les entreprises ce type de formation, c'est contribuer au développement, en leur sein, d'une culture de formation continue. La Commission des partenaires du marché du travail et Emploi-Québec

expriment cette préoccupation. La question de la reconnaissance de ces formations doit donc représenter pour ces organismes un intérêt majeur.

Pour sa part le ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation est prêt à travailler avec le ministère de l'Éducation à un projet pilote de reconnaissance d'acquis extrascolaires de formation (8 000 agriculteurs et agricultrices participent chaque année à diverses activités de formation).

Le traitement adéquat de cette question est complexe. Je n'ai fait ici que soulever l'importance qu'elle revêtira. Mais établir un système qui facilitera la reconnaissance de ces formations implique au moins trois choses :

- un système de reconnaissance ou d'accréditation des opérateurs privés de formation (la reconnaissance actuelle donnée par l'Emploi aux organismes habilités à dispenser de la formation dans le cadre de la loi du 1 % n'est pas suffisante pour assurer une accréditation qui permettra la reconnaissance par le système scolaire des formations données par les opérateurs privés). Pour être reconnues, les activités doivent répondre à des critères administratifs et pédagogiques qui établissent les normes de qualité. Les critères pédagogiques suivants sont de nature à assurer que la formation est de qualité : les besoins spécifiques du groupe sont identifiés, les objectifs d'apprentissage clairement définis, les contenus et les stratégies appropriés aux objectifs visés, la participation et les acquis sont évalués.
- des procédures simples de reconnaissance, par lots, des formations données. L'équivalence de la formation est établie non à partir d'une évaluation personnelle des acquis, mais pour tous ceux qui ont satisfait aux exigences de la formation sur la base du contenu de formation.
- un système de comptabilisation des formations. La Société de formation et d'éducation continue (SOFEDUC) se préoccupe de la question de la reconnaissance des formations, non reconnues par des unités ou crédits de formation habituellement rattachés à des cours des différents ordres d'enseignement. Ces formations peuvent être données par des établissements publics ou privés, par des firmes privées de formation ou encore par des entreprises. Elle propose que, pour faciliter la reconnaissance de tels types de cours, le Québec adopte une norme internationale de comptabilisation, celle des unités d'éducation continue (UEC). Les propositions

de la SOFEDUC méritent examen dans l'étude des dispositions à mettre en œuvre pour assurer la reconnaissance des formations parrainées par l'employeur.

La reconnaissance des acquis expérimentiels

Deux questions se posent :

- **les problèmes posés par la recherche de la reconnaissance sociale donnée par l'attestation du ministère de l'Éducation.**

Le document de consultation entrevoit la nature du problème posé en disant que le « Ministère » (sans préciser lequel (!), mais il s'agit à l'évidence du ministère de l'Éducation) doit exercer un leadership « pour conserver aux diplômes leur valeur de référence privilégiée » (cf. document page 38). Mais je me permets d'énoncer clairement ce dont il s'agit parce que le document lui-même, dans certains autres passages, peut laisser supposer certains glissements.

Sous prétexte que l'école n'est pas le seul lieu de formation, des groupes demandent que des expériences diverses aient une reconnaissance officielle, indépendamment ou non qu'elles rentrent dans un processus de formation scolaire, alors que la reconnaissance scolaire de formations acquises par l'expérience se fait traditionnellement au seuil de démarches scolaires de formation. Il y a une demande inflationniste de reconnaissance des acquis expérimentiels de toute nature et de tout niveau, indépendamment qu'on ait ensuite l'intention d'entrer dans un processus scolaire.

Or le document lui-même semble accréditer cette orientation, du moins pour les travailleurs. C'est vrai que la pression des milieux économiques est forte, car selon eux « le milieu du travail est un lieu de formation **au même titre** que l'école » (Mémoire de la Commission des partenaires du marché du travail)! Je cite deux passages du projet de politique : « Assurer aux adultes la reconnaissance des compétences susceptibles de favoriser leur employabilité » (cf. document page 37); « Conclure des ententes, notamment avec le ministère de l'Emploi et de la Solidarité, afin qu'il soutienne, dans le cadre des mesures d'employabilité, l'offre pour les individus qui désirent se faire reconnaître des acquis extrascolaires sans viser l'obtention d'un diplôme officiel ou sans avoir à satisfaire aux conditions d'admission aux programmes » (cf. document page 46).

A-t-on mesuré où peuvent mener ces demandes? Pourquoi restreindre cela aux travailleurs? Les groupes d'éducation populaire les demandent aussi pour les personnes dont ils s'occupent. Comment le leur refuser? Mais peut-être, dans ce qui est proposé dans le document à la page 46, « sans avoir à satisfaire aux conditions d'admission aux programmes » réfère-t-on seulement pour cette reconnaissance aux cours préalables de formation générale du secondaire? Il y a là effectivement un problème que la proposition du programme *passé-partout pour la vie de tous les jours* serait capable de résoudre en partie. Dans ce cas, et dans ce cas seulement, on pourrait offrir la possibilité d'évaluer les acquis à toute personne qui le désirerait, indépendamment de ses intentions quant à la poursuite des études.

Pour le moins, les intentions sur cette question, dans le document soumis à la consultation, ne sont pas claires.

- **le problème de la relance du dossier de la reconnaissance des acquis au ministère de l'Éducation et dans les réseaux scolaires.**

Dans le document de consultation, il est indiqué que le ministère de l'Éducation s'engage « à revoir les structures actuelles de service, principalement à l'enseignement collégial, tant en ce qui concerne la reconnaissance des acquis extrascolaires que la formation manquante qui y est liée » (cf. document page 37). Mais la problématique sous-jacente à cette proposition d'action n'est pas claire. Précédemment dans le document il est dit : « Cependant, malgré les pas franchis au cours de la dernière décennie, certains éléments nécessitent des ajustements » (cf. document page 36).

La perception que j'ai de la situation du développement de la reconnaissance des acquis expérientiels m'amène à penser qu'**il n'y a pas là un simple problème d'ajustement, mais un problème de relance**. Plusieurs problèmes existent et un simple ajustement ne les réglera pas, notamment des problèmes de production d'outils, de priorité de production, d'établissement d'outils en rapport avec les compétences qui servent à établir les programmes professionnels et techniques, d'organisation de services à la clientèle, de centralisation ou de décentralisation de la production des outils ou des services, d'organisation de la formation manquante, d'accès à cette formation, d'établissement d'un plan de développement, etc. Reprendre la question de la reconnaissance des acquis expérientiels, mais cette fois la prendre à bras le corps, sérieusement, et pour certains éléments le faire en concertation avec l'Emploi, demandera beaucoup d'énergie... et d'argent. Mais c'est un

dossier qu'il faut relancer et non laisser vivoter, sinon le mécontentement croîtra et des systèmes parallèles se constitueront.

La transférabilité des différents systèmes de reconnaissance des acquis

Le dossier de la reconnaissance des acquis est l'objet, dans le projet de politique, de deux axes d'intervention. Le problème de la transférabilité des différents systèmes est un des deux axes privilégiés. Mais en fait, **les travaux risquent de porter surtout sur la transférabilité des compétences acquises dans le milieu de travail et les compétences visées par les formations scolaires.** Car ce dossier semble prioritaire pour certains intervenants du milieu de travail. En effet le projet de politique propose de « relancer et développer le régime de qualification professionnelle afin de consolider, d'accroître et de reconnaître les compétences acquises en milieu de travail par les travailleurs et les travailleuses » (cf. document page 37).

Présenté ainsi, cela a l'air tout à fait normal. Et pourtant, ce que j'ai entendu lors des audiences et les quelques vérifications que j'ai faites m'amènent à faire une mise en garde très sérieuse. Voici pourquoi :

- **l'établissement d'un régime de compétences professionnelles est un des moyens d'action privilégiés pour le développement de la main-d'œuvre** et certains comités sectoriels se préoccupent de la question. Ce sont surtout des métiers où il existe une tradition de reconnaissance, dans l'organisation de la profession elle-même, de compétences et de degrés de compétence (notamment des métiers de la construction et de l'imprimerie). Cette reconnaissance est même souvent traduite dans les conventions collectives de travail. Cette situation est un vestige d'une tradition qui, pour certains métiers, remonte loin et qui a été consolidée en 1945 par la *Loi de l'aide à l'apprentissage et à la mise en œuvre du capital humain*, votée sous Duplessis. Cette loi donnait aux comités paritaires le pouvoir d'enseigner. Cette situation a été progressivement changée après le Rapport Tremblay sur l'enseignement technique et professionnel (1962).

On peut comprendre que, dans ces métiers, la reconnaissance des compétences professionnelles ait encore un sens. Mais certains, et en particulier la Commission des partenaires du marché du travail, donnent à ce dossier une très grande importance : c'est le seul point traité dans leur mémoire. Ils proposent la mise en place d'un système complet de reconnaissance des compétences pour l'ensemble des métiers, un

système frère de celui d'un autre système complet, celui de la reconnaissance des acquis expérimentiels établis par le ministère de l'Éducation.

L'établissement de tels systèmes, complets, parallèles et parfaitement compatibles sont intellectuellement séduisants. Mais on peut s'étonner de l'importance donnée par certains à cette question et des investissements qu'ils sont prêts à y consentir, alors qu'ils ignorent complètement une question de reconnaissance autrement cruciale, celle posée par les formations parrainées par l'employeur. Mais de plus, les raisons qu'ils avancent pour fonder leur projet sont faibles. « Ça existe ailleurs! ». Comme si cette seule raison suffisait pour établir, pour tous les métiers, un système de reconnaissance de compétences professionnelles, sans évoquer les traditions des pays où cela se pratique, et comme s'il suffisait d'établir sur papier des compétences et des degrés de compétence pour qu'ils soient effectivement utilisés comme référence dans l'ensemble de la profession. Autre raison avancée : « les qualifications établies par le système scolaire ne conviennent pas! ». Et pourtant, elles aussi, sont établies selon la méthode des compétences. Elles devraient donc pouvoir être valides, au moins comme seuil d'entrée dans la profession.

J'ai l'air d'insister lourdement. Mais les promoteurs sont puissants et le lobbying sur cette question semble actif! Il faut donc remettre les choses dans leur juste perspective. Car, c'est comme si on voulait faire accréditer un projet d'allure pharaonique par la nécessité d'établir des liens entre les différents systèmes de reconnaissance, selon la logique suivante : s'il faut établir des liens entre les systèmes, il faudra bien faire exister les systèmes. J'ai été un peu plus rassuré quand j'ai entendu des hauts responsables de l'Emploi vouloir donner à ce projet des proportions plus modestes.

- **la mise en place** par Emploi-Québec **de travaux et d'études** servant à établir les compétences professionnelles des métiers **fera** pour une bonne part, sinon totalement, **double emploi avec des travaux menés**, par le ministère de l'Éducation, **pour l'élaboration, selon la méthode des compétences, de programmes professionnels et techniques pour ces mêmes métiers** et des travaux qui pourraient être menés **pour reconnaître les acquis expérimentiels des travailleurs de ces mêmes métiers**. Ce sont les mêmes principes, les mêmes concepts de base, les mêmes méthodes, les mêmes situations à analyser et probablement les mêmes personnes rencontrées dans les trois cas. D'ailleurs, ce sont les mêmes firmes auxquelles recourent le ministère de l'Éducation et Emploi-Québec pour

réaliser ces travaux. Faut-il multiplier les coûts de tels travaux par trois pour étudier la même question, avec les mêmes méthodes et peut-être avec les mêmes firmes, parce qu'il s'agit de les utiliser à des fins différentes? Or établir des instruments d'évaluation des compétences pour un seul métier peut coûter jusqu'à 200 000 \$.

Actions proposées

Je serai très bref pour deux raisons.

La première : les problèmes soulevés l'ont été très explicitement et les esquisses de solutions apparaissent, je pense, assez clairement dans les problématiques elles-mêmes.

La deuxième : les opérations à mener dans les trois derniers champs sont lourdes, coûteuses et pour certaines interreliées (et encore je ne prétends pas avoir fait nécessairement tout le tour de la question). Alors jusqu'où veut-on aller? Veut-on avoir une idée de la faisabilité et des effets de système avant de se lancer dans les implantations?

On ne peut se défaire : il faudra aborder ces questions. Mais elles doivent l'être avec rigueur et cohérence. Ce dont il s'agit ici, c'est l'établissement pour les formations de systèmes analogues à ceux qui président à la circulation et aux échanges de monnaies.

3.4 Un système de financement qui tienne compte de l'augmentation de la demande de formation des adultes dans le contexte de la formation continue

État de situation

La question du financement privé des formations

Il faudrait établir ici la situation actuelle complète du financement **par les individus** eux-mêmes, d'une partie du financement de la formation selon la nature des formations, le statut des personnes, le niveau de formation recherché, le cadre du financement public (enveloppes ouvertes ou fermées). Il y a dans ce domaine une très grande variété de situations.

Le document soumis à la consultation note que les modes d'allocation sont très diversifiés et qu'il y aurait lieu d'en revoir la cohérence. Les questions posées par la révision des modes de financement sont plus larges que celles concernant le financement des formations par les individus. Mais pour des raisons qui tiennent à l'équité autant qu'à la cohérence, l'examen de questions plus générales ne peut en faire l'économie.

L'obligation faite **aux entreprises** de financer de la formation et la manière dont elles s'acquittent de cette obligation sont, elles, bien connues. Cependant, dans un état de situation, des données quantitatives devraient toutefois permettre d'en voir exactement l'ampleur. Ces données sont disponibles au ministère des Finances.

La question du soutien à l'investissement privé dans la formation

Il faudrait aussi établir un portrait complet de la situation. Quels sont les différents types d'aide (bourse, allocation, crédit d'impôt, épargne-étude...)? Et qui en bénéficie?

Problématiques

Pour le financement par les **individus** se posent des questions de cohérence et d'équité.

Pour le **soutien à l'investissement privé** dans la formation se posent les mêmes questions de cohérence et d'équité. À ces questions, il faut ajouter celle de leur pertinence.

Actions proposées

Le projet de politique soumis à la consultation annonce une reformulation des modalités du financement ministériel (cf. document page 46). Mais les questions que je soulève ici ne sont pas explicitement abordées, sauf pour les prêts et bourses des personnes qui bénéficient du *Soutien individuel à la formation*. Ces questions ne sont pas faciles, mais elles ne peuvent être oubliées quand on annonce une reformulation des modalités de financement.

4.- Les conditions de réalisation et de réussite

Le projet de politique soumis à la consultation retient cinq conditions de réalisation et de réussite :

- une meilleure coordination de l'offre de formation;
- un financement ajusté aux priorités;
- des indicateurs de progrès;
- des programmes de formation révisés;
- le soutien à la recherche.

Ces conditions ont retenu de façon générale l'adhésion de tous les intervenants. Aussi, je me contenterai ici de faire simplement quelques remarques sur deux d'entre elles.

4.1 La coordination de l'offre de formation

Le document annonce deux axes d'intervention privilégiés, celui de la mise en place d'instances interordres et celui de la coordination gouvernementale.

La mise en place d'instances interordres

La régionalisation des services d'Emploi-Québec pousse à la régionalisation de services destinés aux adultes et donc à une offre interordre mieux coordonnée de certains d'entre eux. Le document soumis à la consultation indique, comme pouvant faire l'objet d'instances interordres régionales, les services suivants : accueil et référence, aide, reconnaissance des acquis extrascolaires, formation à distance, formation manquante.

Deux de ces services, ceux de la reconnaissance des acquis extrascolaires et de la formation à distance, exigent cependant aussi des interventions nationales pour la conception des outils en reconnaissance des acquis, pour la conception des cours et leur diffusion en formation à distance.

La coordination gouvernementale

Le document soumis à la consultation indique la nécessité d'une meilleure coordination entre ministères, entre ministères et organismes gouvernementaux, entre établissements d'enseignement et organismes gouvernementaux. Mais il ne retient que quelques objets très limités de coordination ou de collaboration. Aussi je relate ici les différentes interfaces, entre ministères et organismes gouvernementaux, que pose la mise en œuvre d'une politique gouvernementale de formation continue définie dans le cadre du document soumis à la consultation. (Aux organismes ici recensés, il serait opportun d'ajouter le ministère de la Recherche et le Secrétariat de l'autoroute de l'information).

Interfaces entre le ministère de l'Éducation et l'Emploi

- Élaboration et révision des programmes professionnels et techniques selon la méthode des compétences;
- Création et abolition de programmes nouveaux;
- Établissement des cartes régionales des programmes professionnels et techniques;

- Élaboration des plans régionaux de développement de la main-d'œuvre;
- Financement des formations et des services d'aide;
- Développement de formations structurées dans les formations parrainées par l'employeur;
- Reconnaissance des acquis des formations parrainées par l'employeur;
- Reconnaissance des acquis expérientiels;
- Établissement des compétences professionnelles;
- Élaboration du programme de formation de base pour adultes (*passé-partout pour la vie de tous les jours*).

Interfaces entre le ministère de l'Éducation et celui de la Culture et des Communications

- Offres de service respectives des établissements de formation relevant des deux ministères;
- Offre de service des bibliothèques publiques et des musées éducatifs;
- Programmation de la télévision éducative et culturelle;
- Valorisation de la lecture;
- Accès aux technologies de l'information et de la communication;
- Production et diffusion de produits multimédias.

Interfaces entre le ministère de l'Éducation et celui des Relations avec les citoyens et de l'Immigration

- Reconnaissance des acquis scolaires des immigrants;
- Accès à la formation manquante;
- Francisation.

Interfaces entre le ministère de l'Éducation et celui de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation

- Offre de service de formation;
- Reconnaissance de formations structurées.

Remarque

Les interfaces n'indiquent pas le type de relations qui peuvent se nouer sur ces objets entre les ministères concernés. Les **formes de relation** peuvent être **variées** : protocoles établissant les responsabilités respectives, concertation, collaboration, maîtrise d'œuvre. Il conviendra sans doute de le préciser, du moins pour certains d'entre eux.

Ce tableau montre la place centrale occupée par le ministère de l'Éducation dans la mise en œuvre d'une politique de formation continue. De ceci, on peut tirer trois conclusions :

- une instance supraministérielle, responsable de la formation continue, n'est pas nécessaire, même dans le cadre d'une politique gouvernementale. Les relations latérales que suppose cette politique tournent toujours autour d'une seule et même instance;
- une politique doit avoir un responsable. Le responsable de cette politique gouvernementale doit être le ministre de l'Éducation : c'est avec ce ministère que s'articulent les relations avec les autres partenaires ministériels;
- s'il est jugé opportun que soit établi un comité ministériel de suivi de la politique, la présidence de ce comité doit être assurée par le ministre de l'Éducation.

4.2 Le financement

Le document soumis à la consultation donne une indication des sommes consenties par l'État dans la formation des adultes (cf. page 8). Il faudra vérifier ces données. Certaines ne seraient pas exactes, d'autres seraient manquantes.

Le financement doit être ajusté aux priorités. Celles indiquées dans le projet de politique (cf. pages 44 à 47) devront être réajustées à la lumière de certaines recommandations de ce rapport.



Conclusion

L'ordre de présentation de ce rapport a été commandé par sa destination : proposer des recommandations d'amélioration de la politique en tenant compte du résultat des consultations faites sur ce sujet. L'objectif que j'ai essayé d'atteindre m'a conduit parfois à de longs développements et aussi à des redites, car il me fallait traiter de la même question sous différents angles. Quelqu'un qui ne connaîtrait pas du tout le document soumis à la consultation aurait sans doute quelquefois de la difficulté à en saisir les lignes essentielles. Aussi, je me permets de les faire ressortir en conclusion.

Une **politique gouvernementale** doit montrer, dans sa facture même, un **point de vue qui rassemble**, une cohérence qui donne un sens à des intervenants nombreux, divers, agissant auprès de clientèles différentes. Pour assurer ce rassemblement, trois éléments m'ont semblé nécessaires :

- la politique doit s'inspirer de **principes** qui indiquent les orientations privilégiées, les références communes qui lient les intervenants et leurs actions au-delà de leur différences. Tout un chapitre est consacré à cette question.
- la politique doit rappeler **les grandes lignes d'évolution** de l'éducation des adultes au Québec. L'éducation des adultes, par sa nature même, répond aux besoins d'individus insérés dans la société. Leurs besoins de formation évoluent selon les rôles sociaux qu'ils doivent accomplir et selon les besoins nouveaux des groupes et des collectivités auxquels ils appartiennent. C'est pourquoi j'ai appelé le chapitre qui présente ce survol historique, *les métamorphoses de l'éducation des adultes au Québec*. L'éducation des adultes est le lieu des métamorphoses, la même chose revient mais sous des formes différentes.
- **le rappel de l'évolution** doit être suffisamment **explicite** afin que les lignes d'inflexion, les percées qu'elles ont permises, les reculs qu'elles ont créés soient perçus clairement, car pour savoir où aller, il faut savoir d'où on vient. Ainsi, pour élaborer une politique de formation continue en 1999, il est important de connaître que le rapport Jean et la politique de 1984 ont déjà créé les bases d'un système de formation continue, que les politiques de développement de la main-d'œuvre ont pris récemment une toute autre inflexion avec les orientations de la politique active du marché

du travail, que la demande individuelle de formation est, sauf à l'université, de moins en moins considérée, que les politiques du secteur de la culture constituent de plus en plus un ensemble cohérent de formations non formelles des adultes, etc.

Une politique de formation continue des adultes doit aussi indiquer les **besoins prioritaires** ou les **besoins nouveaux** auxquels il faudra répondre. Le rapport en signale plusieurs, mais je voudrais redire ici l'enjeu que représente l'un d'entre eux, celui de la formation générale, pour des adultes en situation de réinsertion professionnelle. C'est là un problème économique. Toutes proportions gardées, le Québec a deux fois plus de personnes ayant moins de neuf ans de scolarité que l'Ontario, c'est un des facteurs du chômage structurel du Québec. C'est là un problème social. Le chômage de longue durée est surtout vécu par des personnes qui peuvent difficilement acquérir de nouvelles compétences professionnelles, faute de formation générale. C'est là aussi un problème pédagogique. La formation générale, donnée actuellement à des adultes en réinsertion professionnelle et ayant moins de neuf ans de scolarité, est un pensum dont ils essaient de se dispenser, un préalable qui leur serait imposé pour des raisons formelles de degrés dans le parcours scolaire. Et pourtant cette **formation générale**, notamment en lecture, écriture et calcul, est pourtant la **condition des apprentissages ultérieurs**.

C'est là un problème auquel il faut apporter une solution. Il faut tout faire pour que, dans un horizon de six à sept ans, nous ayons réussi à régler notre déficit de formation générale chez les adultes. Pour y arriver, il faut plus qu'une intervention vigoureuse en alphabétisation, selon les modèles habituels utilisés dans les campagnes de ce type. Il faut **élaborer un programme adapté** à la situation de **ces adultes**. Il faut leur proposer le moyen de vérifier leurs lacunes dans la maîtrise de ces compétences de base. Il faut leur faciliter l'accès aux services qui leur permettront d'acquérir les degrés de maîtrise qui leur font défaut.

Une politique de formation continue doit de plus renforcer **les éléments** qui contribuent **à établir un système** de formation continue. Les éléments de ce système ont été mis en place par la politique de 1984. Des progrès peuvent et doivent être recherchés sur chacun de ces éléments, mais la conjoncture demande que deux d'entre eux retiennent plus particulièrement l'attention. Ce sont la formation à distance et la reconnaissance des acquis des formations parrainées par l'employeur. Le développement des technologies de l'information et de la communication augmente les possibilités d'intervention de la **formation à distance** et suscite un regain d'intérêt pour ce mode différent de formation. L'importance que prendra dans les années à venir la **formation parrainée par l'employeur**, le volume qu'elle représente déjà, l'importance stratégique que représente l'instauration, au sein des entreprises, d'une culture de formation continue qui assure le développement de la main-d'œuvre, tout concourt à faire de ces formations le lieu d'une percée nouvelle en reconnaissance des acquis.

Une politique établie par l'instance publique qu'est l'État doit enfin proposer **des correctifs** qui assurent aux différentes catégories de personnes et de groupes **une plus grande équité dans l'accès** à la formation. L'État doit être le gardien de l'équité. Or il arrive que l'accès à des ressources rares se révèle, avec le recul, inégal. L'établissement d'une politique qui contraint à regarder des ensembles permet d'en prendre plus nettement conscience. Le rapport signale plusieurs de ces situations inévitables. La politique doit explicitement proposer leur correction.

ANNEXE 1

LISTE DES ORGANISMES INVITÉS À DÉPOSER UN MÉMOIRE SUR LE DOCUMENT « VERS UNE POLITIQUE DE LA FORMATION CONTINUE »

Alliance des manufacturiers et des exportateurs du Québec

Association des collèges privés du Québec

Association des directeurs généraux des commissions scolaires du Québec
(ADIGECS)

Association québécoise des commissions scolaires

Association québécoise des professeures et professeurs de français (AQPF)

Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ)

Centrale des syndicats démocratiques (CSD)

Chambre de commerce du Québec

Comité d'adaptation de la main-d'œuvre – personnes immigrantes (CAMO)

Commission des partenaires du marché du travail

Confédération des syndicats nationaux (CSN)

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ)

Conseil des collèges non subventionnés

Conseil du patronat du Québec

Conseil supérieur de l'éducation

Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

Fédération des cégeps

Fédération des commissions scolaires du Québec

Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ)

Fédération étudiante collégiale du Québec

Fédération étudiante universitaire du Québec

Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement

Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA)

Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec inc.

Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec

Regroupement des organismes volontaires d'éducation populaire inc.

Table des fédérations et organismes nationaux en éducation populaire autonome

Table des responsables en éducation des adultes des commissions scolaires du Québec (TREAQ)

Union des producteurs agricoles

ANNEXE 2

LISTE DES ORGANISMES QUI ONT PRÉSENTÉ UN MÉMOIRE

Alliance des centres d'éducation populaire de Montréal

Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française

Association des cadres des collèges du Québec

Association des cadres scolaires du Québec

Association des collèges privés du Québec

Association des directeurs généraux des commissions scolaires du Québec (ADIGECS)

Association du Québec pour l'intégration sociale

Association multi-ethnique pour l'intégration des personnes handicapées du Québec

Association québécoise des commissions scolaires

Association québécoise des professeures et professeurs de français (AQPF)

Chambre de commerce du Québec

Comité d'adaptation de la main-d'œuvre – personnes immigrantes

Comité de coordination de la main-d'œuvre dans le secteur culturel au Québec

Comité de liaison de la formation à distance

Comité provincial des services aux entreprises et autres organisations

Commission des partenaires du marché du travail

Commission scolaire de la Capitale

Commission scolaire des Phares

Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec

Confédération des syndicats nationaux

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ)

Conseil du patronat du Québec

Conseil interprofessionnel du Québec

Conseil québécois du patrimoine vivant

Conseil supérieur de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal

Fédération autonome du collégial

Fédération des ACEF

Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

Fédération des cégeps

Fédération des comités de parents de la province de Québec

Fédération des commissions scolaires du Québec

Fédération des syndicats de l'enseignement – CEQ

Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ)

Fédération étudiante collégiale du Québec

Fédération étudiante de l'Université de Sherbrooke

Fédération québécoise des centres de réadaptation pour les personnes présentant une déficience intellectuelle

Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement

Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA)

Institut maritime du Québec

L'Équipe interrégionale en alphabétisation

Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec inc.

Office des personnes handicapées du Québec

Office des professions du Québec

Regroupement des collèges du Montréal métropolitain

Regroupement des groupes d'éducation populaire en action communautaire des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches

Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec

Regroupement des organismes volontaires d'éducation populaire inc.

Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec

Société de formation et d'éducation continue

Table des fédérations et organismes nationaux en éducation populaire autonome

Table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec (TREAQ)

Table nationale en éducation

Table ronde des OVEP de l'Outaouais

Tables régionales d'éducation des adultes et de formation professionnelle Laval – Laurentides – Lanaudière

Télé-Québec

Télé-Université

Université du Québec

Université du Québec à Trois-Rivières

ANNEXE 3

LISTE DES ORGANISMES REÇUS EN AUDIENCE

Alliance des centres d'éducation populaire de Montréal

Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française

Association des cadres des collèges du Québec

Association des cadres scolaires du Québec

Association des collèges privés du Québec

Association des directeurs généraux des commissions scolaires du Québec (ADIGECS)

Association du Québec pour l'intégration sociale

Association multi-ethnique pour l'intégration des personnes handicapées du Québec

Association québécoise des commissions scolaires

Association québécoise des professeures et professeurs de français (AQPF)

Chambre de commerce du Québec

Comité de liaison de la formation à distance

Commission des partenaires du marché du travail

Commission scolaire de la Capitale

Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec

Confédération des syndicats nationaux

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ)

Conseil du patronat du Québec

Conseil interprofessionnel du Québec

Conseil supérieur de l'éducation

Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

Fédération des cégeps

Fédération des commissions scolaires du Québec

Fédération des syndicats de l'enseignement – CEQ

Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ)

Fédération étudiante collégiale du Québec

Fédération québécoise des centres de réadaptation pour les personnes présentant une déficience intellectuelle

Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement

Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA)

Institut maritime du Québec

L'Équipe interrégionale en alphabétisation

Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec inc.

Office des personnes handicapées du Québec

Regroupement des groupes d'éducation populaire en action communautaire des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches

Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec

Regroupement des organismes volontaires d'éducation populaire inc.

Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec

Société de formation et d'éducation continue

Table des fédérations et organismes nationaux en éducation populaire autonome

Table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec (TREAQ)

Table ronde des OVEP de l'Outaouais

Télé-Québec

Télé-Université