

***Bibliothèque
et Archives
nationales***

Québec



Le présent fichier est une publication en ligne reçue en dépôt légal, convertie en format PDF et archivée par Bibliothèque et Archives nationales du Québec. L'information contenue dans le fichier peut donc être périmée et certains liens externes peuvent être inactifs.

Version visionnée sur le site Internet d'origine le 23 avril 2009.

Section du dépôt légal

Mémoires, avis et autres publications

[[Imprimer cette page](#)]

ARCHIVES : 1997 - 1998

[2008-2009](#) | [2007-2008](#) | [2006-2007](#) | [2005-2006](#) | [2004-2005](#) | [2003-2004](#) | [2002-2003](#) | [2001-2002](#) |
[2000-2001](#) | [1999-2000](#) | [1998-1999](#) | [1997-1998](#) | [1996-1997](#) |

Miser sur la formation technique. État de la situation et plan stratégique de développement

2 mai 1998

INTRODUCTION

Ce document brosse un tableau de la situation du secteur de l'enseignement technique dans le réseau des collèges et propose des pistes d'orientation pour l'élaboration d'un plan stratégique de développement de la formation technique. Les trois premiers chapitres sont relativement indépendants les uns des autres. Ils se situent sur des plans différents tout en poursuivant un objectif commun, qui consiste à analyser sous divers angles la situation actuelle de la formation technique afin de dégager les principaux éléments d'un plan de développement de la formation technique.

Le premier chapitre trace les grandes lignes d'une toile de fond sur laquelle évolue actuellement la formation technique. Le point y est fait sur les principaux rapports publiés par le gouvernement du Québec qui abordent la question des programmes d'études professionnelles et techniques, sur l'analyse qui en est faite et sur les recommandations qu'ils contiennent. On y voit qu'après le renouveau de l'enseignement collégial en 1993, trois grandes orientations gouvernent le domaine de la formation professionnelle et technique : accessibilité, harmonisation et partenariat.

Le deuxième chapitre présente un portrait chiffré et commenté de la formation technique. Des données récentes concernant l'évolution des clientèles selon le secteur d'enseignement indiquent que la croissance des clientèles continue d'être plus marquée au secteur préuniversitaire qu'au secteur technique, bien que les demandes d'admission soient plus nombreuses dans ce dernier secteur. D'autres données relatives aux taux d'accès aux études et à l'évolution du bassin de clientèles potentielles des collèges viennent compléter ce portrait. En outre, une analyse des taux de diplomation en formation technique selon diverses variables et leur comparaison avec les taux de certains collèges américains permettent de mieux cerner cette réalité. Enfin, une section du chapitre est consacrée à la carte des programmes et aux règles qui ont gouverné son évolution depuis la création des collèges.

Le troisième chapitre fait le point sur les grandes tendances susceptibles d'influer sur le développement de la formation technique. On y présente l'évolution actuelle de la structure de l'emploi. Des comparaisons sont faites entre les besoins du marché du travail sur le plan des qualifications de la main-d'œuvre et ce que « produit » annuellement le système d'éducation, c'est-à-dire le niveau de diplomation des sortants et des sortantes. De plus, de grandes tendances sont

dégagées de la littérature internationale : on y constate l'importance accordée aux habiletés génériques et aux compétences clés, l'élargissement des formations et le regroupement de programmes, la nécessaire polyvalence des diplômés combinée à leur maîtrise des techniques de base ainsi que les besoins de plus en plus grands qui se font sentir sur le plan du perfectionnement des diplômés. La continuité entre les filières de formation de même que la complémentarité des passerelles sont également identifiées comme l'une des tendances dominantes. Enfin, on note que les nouvelles technologies de l'information et des communications sont susceptibles de modifier radicalement les conditions d'accès aux programmes techniques et les conditions d'apprentissage des étudiants et des étudiantes.

À la lumière de l'analyse que l'on peut dégager de ce portrait d'ensemble, un quatrième et dernier chapitre propose les principaux éléments d'un plan stratégique de développement de la formation technique.

Depuis quelques années, plusieurs documents publiés par le gouvernement du Québec ont abordé successivement le sujet de la formation professionnelle et celui de la formation technique. Les pages qui suivent font ressortir les grandes lignes de chacun d'entre eux, de manière à mettre en évidence l'angle sous lequel la question de la formation technique est abordée et les principales recommandations qui y sont formulées.

D'entrée de jeu, il importe de souligner une caractéristique commune à ces documents : mis à part le premier document consacré à l'enseignement collégial, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*¹, tous les autres traitent abondamment de la formation professionnelle au secondaire, particulièrement de ses problèmes de recrutement, et n'abordent qu'au passage la question de la formation technique. Ces rapports et leurs recommandations ont conduit peu à peu au plan d'action ministériel pour la réforme de l'Éducation, que déposait la ministre en février 1997. Leur juxtaposition permet de tracer un certain nombre de repères chronologiques et contribue à mieux situer les récentes orientations ministérielles.

1.1 Les orientations du renouveau de l'enseignement collégial

Au printemps 1993, M^{me} Lucienne Robillard, alors ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et ministre de l'Éducation, définissait les grandes orientations d'avenir et les mesures de renouveau de l'enseignement collégial que l'on trouve colligées dans un document portant le titre : *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*. Ces orientations allaient constituer un virage majeur pour la formation technique. Ce que l'on allait appeler le renouveau de l'enseignement collégial proposait diverses cibles dont certaines concernaient spécifiquement la formation technique : valoriser, développer et adapter la formation technique; revoir le partage des responsabilités pédagogiques entre le ministère et les collèges « pour renforcer le rôle du ministère en matière d'objectifs et de standards de programmes et pour accroître l'autonomie des collèges dans le choix des moyens et dans l'aménagement de l'approche programme »; assurer les jonctions entre les ordres d'enseignement, notamment en veillant à l'harmonisation des programmes d'études professionnelles et techniques.

De plus, pour permettre aux collèges d'exercer leurs nouvelles responsabilités pédagogiques et de s'engager plus avant dans la gestion des programmes d'études, la mise en place de nouvelles structures était proposée, particulièrement celle d'une commission des études dans chacun des collèges. Le mandat de cette commission allait être plus nettement centré sur des préoccupations propres à la gestion des programmes d'études, comme c'est le cas généralement en enseignement supérieur. Ces commissions seraient obligatoirement consultées sur les projets de programmes d'études des collèges avant leur présentation au conseil d'administration. Ce passage obligé des programmes devant la commission des études venait soutenir et consacrer l'approche programme, l'une des cibles stratégiques du renouveau.

Enfin, dans la perspective de produire des programmes souples et adaptés aux besoins du marché du travail et de favoriser le rapprochement des collèges et des partenaires socioéconomiques, outre la révision des programmes par une approche dite par compétences, la ministre proposait d'instituer un comité national de concertation portant sur les programmes d'études techniques. Regroupant des collèges, des employeurs, des syndicats et des intervenants gouvernementaux, cette instance allait être appelée à se prononcer sur des questions liées à la pertinence de réviser ou d'élaborer des programmes d'études, sur la définition des objectifs et des standards de ces mêmes programmes ainsi que sur leur répartition géographique. Cette proposition est à l'origine de l'actuel Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques.

Pour assurer l'implantation du renouveau, de grands principes d'action et un calendrier de travail s'échelonnant sur plusieurs années étaient alors proposés.

1.2 Le document ministériel *Investir dans la compétence*

À l'automne 1993, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science mettait de l'avant une approche intégrée de la formation professionnelle et technique. Dans un document intitulé *Investir dans la compétence*², la ministre annonçait de grandes orientations et des actions ministérielles. « Accessibilité, harmonisation et partenariat », les trois maîtres mots d'alors, allaient être le leitmotiv des divers ministres de l'Éducation qui devaient se succéder pendant quatre années, et ce au-delà de leurs allégeances politiques. De prime abord, M^{me} Robillard reconnaissait que « le Québec ne peut se développer qu'en faisant une priorité du rehaussement des compétences et des qualifications des travailleuses et des travailleurs³ ».

La première orientation visait l'accessibilité de la formation professionnelle et technique. On y indiquait qu'il était urgent d'augmenter la capacité d'accueil au secondaire, mais qu'au collégial l'objectif de 80 000 places-élèves venait d'être atteint. Pour améliorer l'offre de service, la ministre recommandait la mise en commun des équipements et des ressources entre les commissions scolaires et les collèges. Il était également annoncé que l'accès à la formation technique par modules serait bientôt rendu possible, conformément au nouveau régime des études collégiales, et que des troncs communs pourraient être définis dans certaines familles de programmes. On précisait de plus qu'au collégial, une partie du corpus de formation générale serait adaptée aux différents programmes de formation technique.

La deuxième orientation du plan ministériel concernait l'harmonisation du secondaire et du collégial afin que ces formations puissent être complémentaires. Non seulement il était question de l'harmonisation des programmes au moment de leur révision par compétences, mais on parlait également de l'harmonisation de l'offre de service qui serait facilitée, indiquait-on, par la production d'une carte intégrée des enseignements professionnels et techniques.

La troisième orientation concernait la collaboration du réseau de l'éducation avec les partenaires socioéconomiques. La ministre faisait remarquer que le système scolaire de formation professionnelle et technique devait coordonner ses actions non seulement à l'interne, mais également à l'externe, avec ses partenaires du milieu. Les formules proposées étaient l'alternance travail-études, les stages en entreprise, la formation par l'apprentissage. La ministre précisait vouloir soutenir les commissions scolaires et les collèges pour qu'ils offrent davantage de services aux entreprises de leur territoire, particulièrement des activités de transfert de technologie. Elle annonçait vouloir poursuivre les actions visant la rationalisation et la spécialisation de l'offre de service en fonction des besoins régionaux. Pour la ministre, les centres de formation professionnelle et technique devaient devenir des éléments dynamiques dans le développement des régions et des collectivités locales.

1.3 Le rapport du groupe Pagé

En 1994, le groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et sur la formation technique se voyait confier un mandat par le ministre de l'Éducation, M. Jean Garon. Le groupe de travail, appelé le groupe Pagé, du nom de son président, M. Claude Pagé, devait se pencher particulièrement sur la question du faible nombre de jeunes en formation professionnelle. Le rapport Pagé⁴ aborde la question de la formation technique, notamment du point de vue des caractéristiques des clientèles inscrites, pour pouvoir les comparer aux clientèles composant les cohortes de la formation professionnelle. On y souligne que, parmi les quelque 24 000 nouveaux inscrits annuellement en formation professionnelle au milieu des années 90, de 8000 à 9000 seulement ont moins de 20 ans. La situation est différente en ce qui concerne la formation technique. En 1992, plus de 70 % des inscrits à un programme conduisant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales au secteur technique étaient âgés de moins de 23 ans.

Ce rapport met clairement en relief le fait qu'encore bien peu de jeunes Québécois et de jeunes Québécoises de moins de 20 ans obtiennent un diplôme en formation professionnelle. À ce chapitre, le Québec fait piètre figure lorsqu'on le compare à certains pays européens. En 1992, seulement 2,1 % des Québécois de moins de 20 ans obtenaient un diplôme en formation professionnelle alors que cette proportion était supérieure à 60 % en Allemagne, en Suisse et en Suède et qu'elle variait de 40 % à 60 % en Belgique, en France, en Finlande, en Norvège et en Hongrie.

Cet état de fait, à l'origine de la constitution du groupe de travail, inspira le mandat qui lui fut confié. Le groupe de travail a alors concentré sa réflexion et ses travaux sur la formation professionnelle du

secondaire pour les jeunes. Sur la base de diverses constatations, le groupe Pagé recommandait que l'on multiplie par au moins quatre le nombre de diplômes de formation professionnelle décernés à des jeunes de moins de 20 ans d'ici l'an 2000 et mettait de l'avant différentes avenues menant à la diversification des voies d'accès à la formation professionnelle⁵. Ces recommandations sont d'ailleurs à l'origine de certaines mesures de l'actuel plan d'action de la ministre de l'Éducation pour la réforme de l'éducation.

La question de la formation technique est donc abordée sous l'angle de la création de nouveaux programmes de formation intégrés secondaire-collégial. Le rapport précise que ces nouveaux programmes ont été recommandés par le groupe de travail et font partie du Programme expérimental de diversification des voies offertes aux jeunes en formation professionnelle. Les auteurs ajoutent cependant que les nouveaux programmes, inspirés de l'expérience américaine « Tech-prep », poussent à leur limite les orientations en matière d'harmonisation afin de mieux répondre au problème de la continuité des formations professionnelles et techniques. On mentionne que « la mise en place de ces programmes suppose, au secondaire comme au collégial, l'adaptation des programmes et, notamment, de la formation générale, en un tout cohérent et intégré⁶ ». Pour le groupe de travail, la formation professionnelle doit s'inscrire dans une perspective de continuité de la formation; en d'autres termes, elle doit permettre l'accès aux études collégiales et les programmes doivent être conçus dans cette optique.

À propos de la formation technique, le rapport fait encore remarquer l'absence de problème de recrutement. S'il existe un problème, il se situe plutôt du côté du manque de places disponibles par rapport aux demandes d'admission. En outre, les auteurs soulignent qu'en ce qui concerne la formation technique, c'est la proportion de personnes diplômées qui est préoccupante. Bon an, mal an, moins de 30 % des élèves obtiennent un diplôme d'études techniques dans le temps prescrit et environ la moitié l'obtient après cinq ans.

Le rapport aborde la question de la rationalisation de la carte des enseignements en soulignant que « l'incertitude liée aux prévisions des besoins sur le marché du travail, les objectifs d'accessibilité de même que la reconnaissance de la contribution de la formation professionnelle et technique au développement socioéconomique d'une région sont tous des éléments qui militent en faveur de la souplesse dans l'établissement de la carte des enseignements⁷ ».

Ajoutons enfin que le groupe de travail s'interroge dans son rapport sur l'élargissement des compétences qui a marqué l'évolution récente de nombreux systèmes nationaux de formation professionnelle et technique (compétence générique, qualification clé, etc.) et demande, notamment, de quelle façon, en mettant l'accent sur des compétences de nature générique, on peut « continuer d'assurer la nécessaire combinaison, dans une perspective d'apprentissage, des qualifications génériques et des qualifications spécifiques⁸ ». Cet aspect de la question sera abordé dans la troisième partie du présent document.

1.4 L'Exposé de la situation

Dans son Exposé de la situation⁹, la Commission des États généraux sur l'éducation consacre un chapitre à la formation professionnelle et technique. L'idée que la formation professionnelle ou technique doit favoriser la poursuite d'études ultérieures est reprise. On suggère l'aménagement de passerelles et l'harmonisation des programmes. L'École de technologie supérieure qui accueille les titulaires d'un D.E.C. technique dans des programmes universitaires du domaine du génie est citée en exemple pour illustrer le fait que l'arrimage est possible. À l'instar du groupe Pagé, les auteurs de l'Exposé de la situation considèrent qu'il faudra dorénavant concevoir les programmes de formation professionnelle du secondaire et ceux de la formation technique du collégial dans la perspective d'un continuum. Cette avenue est perçue comme un moyen de revaloriser la formation professionnelle et technique. Dans cette optique, le rapport prône une meilleure harmonisation entre l'enseignement secondaire, l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire en matière d'élaboration de programmes.

La nécessité de revoir les modes de formation est également évoquée : alternance travail-études, formation en partenariat avec l'entreprise, apprentissage en milieu de travail, formule de stages, etc. Revenant sur le constat du faible nombre de jeunes en formation professionnelle, ce document prône à son tour la diversification des voies d'accès comme une solution aux problèmes de recrutement dans ce secteur.

Le rapport formule quelques remarques en ce qui a trait à l'harmonisation de la formation et de l'emploi. Le groupe est d'avis qu'il faut investir dans le raffinement des outils de planification au lieu de

tenter de se soustraire à cette obligation.

« Un système scolaire ne peut se passer d'ajuster sa formation sur l'évolution prévisible de l'emploi, tant sur le plan quantitatif (nombre d'emplois) que sur le plan qualitatif (nature des emplois et compétences qu'ils requièrent). Une fois ces balises prises en considération, il est préférable de miser sur la régulation par l'information relative à l'offre et à la demande plutôt que d'accentuer les contingentements. En ce qui a trait à l'accessibilité de la formation, s'il faut considérer les besoins des élèves et l'intérêt des régions, il ne faut pas négliger les seuils de viabilité des programmes ni les possibilités d'insertion des diplômés au marché du travail. Il faut savoir doser régionalisation et rationalisation¹⁰. »

À propos de la formation technique et de la polyvalence requise par les finissants une fois sur le marché du travail, la Commission fait remarquer qu'« il faut admettre que les tentatives de polyvalence se sont pour l'essentiel traduites par l'imposition aux étudiants inscrits en formation technique de cours de formation générale conçus sur le modèle des cours donnés au secteur préuniversitaire¹¹ ». La Commission déplore que « les cours de formation générale actuellement plaqués sur les programmes techniques » ne puissent constituer une réponse satisfaisante aux exigences de mobilité et d'adaptabilité accrues qui caractérisent l'évolution actuelle du marché du travail. Selon la Commission, il faut viser « une intégration plus harmonieuse de la formation générale aux programmes techniques, c'est-à-dire plus respectueuse de la culture pédagogique de ce secteur et des modes d'apprentissage des élèves qui le fréquentent¹² ».

1.5 Le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation

Dans son rapport final¹³, la Commission des États généraux sur l'éducation revient sur l'idée d'adapter la formation générale aux champs d'intérêt des élèves qui optent pour la formation professionnelle ou technique, en soulignant qu'il s'agit là d'un défi pédagogique qui n'a pas toujours été relevé. Pour la Commission, « il ne s'agit pas de diluer les contenus ni de les adapter trop étroitement à la spécialité choisie par l'élève, mais plutôt de faire appel à des moyens plus concrets et à des références culturelles qui correspondent aux champs d'intérêt de ces élèves pour atteindre les objectifs visés¹⁴ ».

Le rapport final met en relief la nécessité « d'enrichir la formation professionnelle et technique donnée dans les établissements scolaires en y introduisant l'alternance et en suscitant des occasions variées d'apprentissage au moyen de stages sur le terrain¹⁵ ». On y souligne qu'il faut, le plus possible, concevoir les programmes d'études professionnelles et techniques dans la perspective d'une continuité de la formation. À ce sujet, le groupe dit se réjouir de l'initiative des quatorze consortiums formés de commissions scolaires et de cégeps qui travaillent à l'élaboration de programmes intégrés secondaire-collégial. Il salue la sagesse de leur mode de fonctionnement par projets pilotes. Il importe de bien tirer les leçons de ces expériences « avant de songer à étendre la formule qui, à première vue, s'annonce prometteuse », ajoute le rapport. Les auteurs précisent qu'il faudra, à cet égard, apporter toute l'attention nécessaire à l'évaluation de l'expérimentation. On mentionne enfin qu'il serait intéressant que les travaux de ces consortiums s'étendent jusqu'à l'enseignement universitaire et on recommande de favoriser la poursuite d'études en formation technique en aménageant des passerelles avec l'université ou en ouvrant la possibilité de formations technologiques de plus de trois ans au collégial.

À propos de la carte des enseignements, la Commission rappelle qu'il faut « résister à la tentation d'accoler trop étroitement l'offre de formation à la demande de main-d'œuvre¹⁶ ». Les auteurs ajoutent qu'« il semble que les principes sur lesquels on s'est appuyé pour établir la carte des options soient trop empreints de la perspective de rationalisation financière et qu'ils ne tiennent pas suffisamment compte des besoins réels des régions¹⁷ ». Le rapport conclut que la révision de ces principes s'impose.

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

Dans le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation¹⁸, les mesures concernant particulièrement la formation technique sont brèves. On y suggère de repenser la formation générale donnée dans les programmes de formation technique. « Pour trouver des solutions à ce problème, indique le rapport, la ministre a demandé au Conseil supérieur de l'éducation de lui soumettre un avis sur la place que doit occuper la formation générale dans les programmes d'études techniques et sur les moyens à prendre pour mieux l'adapter et mieux l'intégrer à ces programmes.¹⁹ »

Une autre mesure vise à permettre aux jeunes d'accéder plus tôt à la formation professionnelle, soit après la 3^e secondaire, tout en facilitant le passage à la formation technique : « La formation générale, qui sera adaptée, et la formation professionnelle seront données de manière concomitante.²⁰ » La ministre de l'Éducation, M^{me} Pauline Marois, reprend ainsi la recommandation du groupe Pagé qui prônait l'élaboration de programmes intégrés secondaire-collégial, accessibles après la 3^e secondaire.

Le plan d'action suggère également une meilleure articulation entre la formation technique et la formation universitaire. La ministre précise qu'elle encouragera, dans ce contexte, les universités et les collèges « à convenir de passerelles facilitant l'accueil des titulaires d'un D.E.C. technique dans les programmes universitaires²¹ ».

Le plan d'action ministériel revient enfin sur l'importance d'une planification concertée de développement des options de la formation professionnelle et technique. La ministre annonce qu'elle intensifiera les travaux amorcés avec ses partenaires des réseaux de l'éducation afin que soit adoptée une planification triennale dans chacune des régions du Québec. Cette planification triennale de développement des options de formation professionnelle et technique devrait notamment viser à consolider et à développer l'offre de service.

II. PORTRAIT DE LA FORMATION TECHNIQUE

Ce chapitre se divise en trois grandes sections. La première présente un état de situation de la formation technique : évolution de ses clientèles, taux d'accès aux études, bassin de clientèles potentielles. La seconde fait le point sur la question des taux de diplomation. Sont ensuite présentées des données relatives au taux de placement, au taux de chômage et à la satisfaction des employeurs. Enfin, une dernière section aborde la question de la carte des enseignements et les règles qui ont gouverné son évolution.

2.1 Évolution des clientèles

Les admissions

Différentes enquêtes l'ont souligné : la formation technique est perçue par les jeunes comme étant une formation de pointe qui présente de bonnes perspectives d'avenir. Ils sont d'ailleurs très nombreux, chaque année, à faire une demande d'admission dans un des programmes d'études techniques. Les nouvelles demandes adressées aux collèges sont d'ailleurs majoritairement pour le secteur technique. À l'échelle du Québec, les programmes techniques recueillent, selon les années, de 50 % à 54 % des demandes d'admission, mais ils n'accueillent guère plus de 40 % des admis.

La proportion d'admis au secteur technique semble toutefois en croissance. Le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (S.R.A.M.) indique dans son rapport annuel 1996-1997 qu'à l'automne 1997 46 % des admis l'ont été au secteur technique et 54 % au secteur préuniversitaire. Par contre, ces proportions sont à l'inverse des demandes d'admission; pour la même année, 55 % des étudiants avaient fait une demande au premier tour au secteur technique et 45 % au secteur préuniversitaire. Cette situation aurait des conséquences sur le cheminement scolaire des élèves. Ainsi, il serait fréquent qu'un individu se retrouve dans la filière préuniversitaire du fait qu'il ait été refusé dans un programme technique très en demande et que bon nombre d'étudiants accèderaient à des études techniques après avoir poursuivi des études au secteur préuniversitaire²².

Si les élèves sont très nombreux annuellement à faire une demande d'admission dans un programme technique, ils sont, de manière paradoxale, relativement moins nombreux à y être admis. En effet, le taux d'admission aux programmes du secteur technique est plutôt faible : au cours des dernières années, il a varié de 50 % à 60 % alors qu'il se situait au-delà de 80 % au secteur préuniversitaire. L'écart de pourcentage entre les demandes et les admissions tiendrait principalement au contingentement de certains programmes techniques très en demande.

Les taux d'admission sont, de toute évidence, relativement faibles dans les programmes contingentés. Ainsi, pour certains programmes très populaires, les services d'admission reçoivent un très grand nombre de demandes. Toutefois, peu de personnes y sont admises, ce qui a pour effet de diminuer le taux général d'admission en formation technique. Notons, à titre d'exemple, le programme Techniques policières pour lequel 3872 demandes étaient présentées à l'automne 1996 alors que l'on dénombrait 697 inscriptions en première année; le programme Techniques d'éducation spécialisée

recevait 3252 demandes et 1153 étudiants s'inscrivaient en première année²³; le programme Techniques de travail social recevait 1980 demandes, mais seulement 595 étudiants y étaient admis; le programme Techniques d'inhalothérapie et d'anesthésie recueillait 697 demandes et seulement 193 personnes s'y inscrivaient en première année. Il se peut également dans ce contexte qu'un étudiant présente une demande d'admission à plus d'un service régional et soit ainsi comptabilisé deux fois. Ce phénomène pourrait également contribuer à expliquer le faible taux d'admission au secteur technique. Il constitue, néanmoins, le reflet de la popularité de certains programmes techniques.

TABEAU 1

Admissions et inscriptions en première année dans les cégeps, selon le secteur de formation, trimestres d'automne 1992-1996²⁴

	1992	1993	1994	1995	1996
Secteur technique					
Demandes d'admission	49 293	56 659	58 457	56 602	55 812
Inscriptions en 1 ^{re} année	28 457	29 881	29 719	31 765	32 309
Taux d'admission	58 %	53 %	51 %	56 %	58 %
Secteur préuniversitaire					
Demandes d'admission	50 856	51 838	51 647	48 411	47 491
Inscriptions en 1 ^{re} année	43 165	41 949	43 430	43 773	43 641
Taux d'admission	85 %	81 %	84 %	90 %	92 %

Source : Ministère de l'Éducation, Évolution des programmes d'études collégiales menant à l'obtention d'un D.E.C. de 1991 à 1996, juin 1997.

En 1997, onze programmes d'études techniques conduisant au D.E.C. étaient contingentés. Ils se retrouvent principalement dans les secteurs des techniques biologiques et des techniques humaines. On peut observer que les taux d'admission au premier tour pour ces deux secteurs, dans les collèges du S.R.A.M. en 1996, étaient respectivement de 44 % et de 34 %. Par contre, les programmes des techniques physiques et des techniques de l'administration affichaient des taux d'admission au premier tour beaucoup plus élevés, pour la raison que ces programmes étaient moins en demande. Ces taux étaient l'an dernier de 67 % et de 64 %, ce qui faisait conclure au S.R.A.M., dans son rapport annuel 1995-1996, que des efforts de promotion de ces deux secteurs étaient encore à faire.

Ces données se trouvent, en quelque sorte, corroborées par une enquête menée par le Regroupement des collèges du Montréal métropolitain en 1995²⁵, qui soulignait que les collèges de Montréal ne fonctionnaient qu'à 85 % ou 90 % de leur capacité totale d'accueil dans les programmes techniques, et ce à l'intérieur d'une plage horaire qui s'étend généralement de 8 heures à 18 heures. Les auteurs du document suggéraient que la situation des programmes des secteurs de l'administration, du commerce et de l'informatique, de la fabrication mécanique, et des bâtiments et travaux publics soit examinée, notamment sous l'angle de leur faible taux de fréquentation²⁶. Si certains programmes techniques contingentés sont très en demande et ont pour effet de faire baisser le taux général d'admission au secteur technique, d'autres programmes se retrouvent, pour ainsi dire, en pénurie de clientèle, les capacités d'accueil des collèges étant bien au-delà du nombre d'étudiants inscrits.

Un autre facteur contribuant à expliquer la faiblesse des taux d'admission en formation technique serait lié au fait que les exigences pour des cours préalables sont, de façon générale, plus élevées dans les programmes techniques que dans les programmes préuniversitaires. Ainsi, plusieurs étudiants ayant présenté une demande d'admission se verraient refuser l'accès à un programme technique parce qu'ils n'ont pas encore réussi, au moment de l'inscription, les cours préalables nécessaires à leur admission à ce programme.

En somme, les contingentements de certains programmes, la popularité très variable des programmes, ainsi que les lourdes exigences de certains d'entre eux, pourraient expliquer en partie la faiblesse des taux d'admission au secteur technique. On peut penser, à l'exemple du S.R.A.M., que des campagnes de promotion et des efforts de recrutement pour certains programmes ciblés seraient encore nécessaires pour augmenter les clientèles en formation technique.

Les inscriptions

En ce qui a trait aux inscriptions, on doit noter que la croissance des clientèles a été plus marquée, au cours des dernières décennies, au secteur préuniversitaire qu'au secteur technique. En considérant le nombre d'inscriptions en première année au cours de la période 1980-1996, on remarque que le taux de croissance des clientèles a été beaucoup plus fort au secteur préuniversitaire (33,3 %) qu'au secteur technique (25,3 %).

TABEAU 2

Inscriptions en première année dans les cégeps, selon le secteur de formation (temps plein - D.E.C.), trimestres d'automne

	1980	1984	1988	1992	1996
SECTEUR TECHNIQUE					
1 ^{re} année	25 792	28 417	23 796	28 457	32 309
Total	60 255	66 611	57 850	66 543	74 646
SECTEUR PRÉUNIVERSITAIRE					
1 ^{re} année	32 752	35 139	36 665	43 165	43 641
Total	57 280	65 684	67 903	76 219	75 551
TOTAL					
1 ^{re} année	58 544	63 556	60 641	71 622	75 950
Total	117 535	132 295	125 753	142 762	150 197

Source : Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (S.I.G.D.E.C.).

Toutefois, si l'on observe plus précisément la période allant de 1992 à 1996 en ce qui a trait à l'évolution des clientèles en formation technique, la tendance est inverse. On remarque que le nombre total d'inscriptions d'étudiants réguliers à temps plein en formation technique²⁷ est passé de 66 543 à 74 646. On assiste à un bond important des clientèles de nouveaux inscrits en 1992-1993, ce qui traduit, selon la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges, un certain « sentiment d'urgence en matière de relance et de développement de la formation technique ». Celui-ci s'est manifesté par la concentration sur une période de deux ans, plutôt que cinq, des autorisations qui étaient déjà prévues ou prévisibles.

Ces augmentations de clientèle correspondent à l'une des mesures visant l'accroissement de l'accès à la formation technique²⁸, mesure annoncée dans le cadre des orientations du renouveau de l'enseignement collégial : « la création de 10 000 places-élèves dans les collèges dont plus des trois quarts en formation technique . » Par la suite, l'évolution du nombre de nouveaux inscrits a été, d'une certaine manière, cahotique. Alors que le pourcentage d'augmentation des clientèles était important en 1992-1993 et en 1994-1995, il était plutôt stable en 1993-1994 et en 1995-1996.

TABEAU 3

Taux annuel de croissance des nouvelles inscriptions à l'enseignement ordinaire dans les cégeps entre 1991-1992 et 1995-1996 (%)

	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1004-1995	1995-1996
Formation technique	5,2	5,0	stable	6,9	1,7
Formation préuniversitaire	9,4	-2,8	3,5	stable	stable

Source : Ministère de l'Éducation, Évolution des programmes d'études collégiales menant à l'obtention d'un D.E.C. de 1991 à 1996, juin 1997.

La situation de l'éducation des adultes

Si l'on examine l'évolution des inscriptions à l'éducation des adultes, on constate une légère

augmentation des clientèles inscrites à temps plein entre 1984 et 1996. Par contre, on observe une sérieuse diminution des clientèles inscrites à temps partiel. En fait, les clientèles à temps partiel augmentent progressivement de 1984 à 1992, passant de 47 299 à 55 978, pour ensuite chuter de 46 % entre 1992 et 1996, se situant alors à 30 149.

TABLEAU 4

Inscriptions à temps plein en formation technique au secteur de l'éducation des adultes des cégeps, trimestres d'automne

	1984	1988	1992	1996
Diplôme d'études collégiales	323	616	484	1855
Certificat d'études collégiales	1730	1506	2390	185
Attestation d'études collégiales	2177	1586	3092	5239
Diplôme de perfectionnement des études collégiales	140	Non disponible	51	-
Hors programme	1222	1892	1323	285
TOTAL	5592	5600	7340	7564

Source : Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (S.I.G.D.E.C.).

TABLEAU 5

Inscriptions à temps partiel en formation technique au secteur de l'éducation des adultes des cégeps, trimestres d'automne

	1984	1988	1992	1996
Diplôme d'études collégiales	5025	5510	3673	1510
Certificat d'études collégiales	2115	2129	2554	227
Attestation d'études collégiales	10 950	9788	14 587	13 024
Diplôme de perfectionnement des études collégiales	605	190	88	-
Hors programme	28 604	36 800	35 076	15 388
TOTAL	47 299	54 417	55 978	30 149

Source : Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (S.I.G.D.E.C.).

Depuis quelques années, plusieurs auteurs ont soutenu que l'heure était au développement de la formation technique et que les besoins de perfectionnement de la main-d'œuvre en emploi ne pouvaient que s'accroître compte tenu du contexte actuel de mutation du travail. Dans différents avis et études, le Conseil supérieur de l'éducation et le Conseil des collèges ont souligné que divers facteurs militent en faveur de l'accroissement de la scolarité de niveau collégial, particulièrement au secteur technique, dans la mesure où les collèges sont appelés à répondre à de pressants besoins en main-d'œuvre technique²⁹. Il semble, toutefois, que cette réalité ne se soit pas encore traduite dans le volume d'inscriptions des collèges au secteur des adultes, particulièrement en ce qui concerne les adultes inscrits à temps partiel en formation technique.

Cette chute des clientèles inscrites à temps partiel au secteur des adultes trouve sans doute sa première explication dans la réduction du financement provenant du ministère de l'Éducation. Sans financement adéquat, il devient de plus en plus difficile pour les collèges d'organiser les activités liées à l'éducation des adultes. Qui plus est, on assiste, ces dernières années, non seulement à une réduction des enveloppes de financement en provenance de l'État, mais également à une transformation des modes de financement des activités liées à l'éducation des adultes. Alors qu'au début des années 80 le financement provenait principalement du ministère de l'Éducation, il provient aujourd'hui de sources multiples et est réparti dans un éventail de programmes. En outre, ces programmes s'adressent le plus souvent à des clientèles particulières. On peut donc faire deux constats : d'une part, les collèges doivent exploiter des sources de financement dont les modes de gestion sont de plus en plus complexes et, d'autre part, comme les nouveaux programmes s'adressent à des clientèles ciblées, on ne peut que constater une réduction notable de l'offre de service à l'éducation des adultes en général.

D'autres facteurs peuvent également contribuer à expliquer cette chute des clientèles au secteur de l'éducation des adultes. La multiplicité des lieux de formation est l'un de ces facteurs. En effet, on ne peut que constater l'éclosion, au cours des dernières années, du nombre d'établissements privés qui offrent des activités qui étaient traditionnellement du ressort des établissements d'enseignement collégial publics. Ceux-ci font donc face à une concurrence importante et ont perdu une partie de leur clientèle potentielle au profit de ces établissements privés.

Enfin, on peut se demander si les programmes courts universitaires ne drainent pas une partie des clientèles qui autrefois se dirigeaient vers l'enseignement technique collégial, contribuant ainsi à réduire le bassin de recrutement des collèges. Il semble que, de plus en plus, nombre de programmes courts universitaires poursuivent des objectifs comparables à ceux de plusieurs programmes techniques. Bien que la population étudiante inscrite aux programmes de certificat universitaire soit en décroissance depuis 1992, il faut rappeler qu'à l'automne 1995 27 % de l'effectif total des universités étaient inscrits dans des programmes courts³⁰.

Le taux d'accès aux études

Le taux d'accès³¹ aux études collégiales a évolué différemment au secteur préuniversitaire et au secteur technique. Au cours des années 80, le taux d'accès aux programmes préuniversitaires a fait des bonds considérables, passant de 28,4 % en 1982-1983 à 43 % en 1992-1993. Pendant cette même période, le taux d'accès à la formation technique était presque stagnant, passant de 19,1 % à 20,9 %. Par contre, depuis le début des années 90, le taux d'accès a régressé de 4 points en formation préuniversitaire (de 43 % à 38,8 %) et a augmenté de 5 points en formation technique (de 20,9 % à 25,8 %).

TABEAU 6

Taux d'accès à l'enseignement ordinaire, à temps plein et à temps partiel, pour les établissements d'enseignement collégial publics et privés, selon le secteur de formation (%)

	1982-1983	1987-1988	1992-1993	1994-1995	1995-1996
Technique	19,1	19,0	20,9	24,3	25,8
Préuniversitaire	28,4	37,8	43,0	39,3	38,8
TOTAL	47,5	56,8	63,8	63,6	64,6

Source : Ministère de l'Éducation, Indicateurs de l'éducation, Édition 1996-1997, 1997, p. 60 et 61.

En 1992, dans un avis présenté au ministre de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'éducation estimait que, d'ici l'an 2000, 70 % des Québécois et des Québécoises devraient avoir l'espérance d'accéder avant l'âge de 20 ans à des études collégiales. « De ce nombre, précisait le Conseil, la moitié devrait y accéder pour devenir techniciens et techniciennes et l'autre moitié, pour se préparer à des études préuniversitaires³². »

Si l'on veut chiffrer plus précisément les objectifs que fixait le Conseil supérieur de l'éducation, on peut estimer que pour atteindre un taux d'accès de 70 %, et compte tenu du fait que les classes d'âge des Québécois et Québécoises de 10 à 20 ans comptent autour de 100 000 personnes par année, accueillir 35 % de chaque classe d'âge avant l'âge de 20 ans signifierait qu'il faut porter à 35 000 le nombre de nouveaux inscrits de moins de 20 ans. Or, le nombre de nouveaux inscrits au secteur technique en 1996 était de 32 379. Pour rééquilibrer le taux d'accès à 35 % pour chacun des deux secteurs, il faudrait augmenter le nombre de nouvelles personnes inscrites en formation technique d'au moins 2600 et diminuer d'autant les nouvelles inscriptions en formation préuniversitaire. Ces estimations ignorent toutefois le fait que les nouveaux inscrits n'ont pas tous moins de 20 ans. Elles ne tiennent pas compte non plus de l'évolution des clientèles potentielles, une question abordée dans la section qui suit.

L'évolution du bassin des clientèles potentielles

Des analyses produites par le ministère de l'Éducation indiquent que, depuis la fin des années 70, « l'évolution de l'accessibilité au collégial s'explique essentiellement par des tendances qui se dessinent dès l'enseignement secondaire au secteur des jeunes³³ ». Ainsi, jusqu'en 1985-1986, la hausse du taux d'accès aux études collégiales correspondrait à une augmentation de la persévérance

pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires en formation générale. Après 1986-1987, l'application de normes plus serrées entraîne un certain recul de l'accessibilité au D.E.S., qui se traduit par une baisse sensible des nouveaux inscrits dans les collèges. Enfin, une certaine reprise est observée à partir de 1990-1991, tant par le nombre de détenteurs de D.E.S. que par le nombre de nouveaux inscrits au collégial. Il existerait donc une corrélation étroite entre l'obtention d'un diplôme en formation générale au secteur des jeunes, ou avant l'âge de 20 ans au secteur des adultes, et l'inscription au collégial.

Or, des prévisions de la Direction des statistiques et des études quantitatives du ministère de l'Éducation indiquent que l'effectif scolaire des commissions scolaires du Québec amorce une courbe décroissante. En effet, les données, qui prennent en compte tant les facteurs démographiques que les facteurs liés au cheminement scolaire des étudiants, indiquent une baisse substantielle du nombre de sortants et de sortantes de la 5^e secondaire, nombre qui passerait de 65 509 en 1997-1998 à 59 814 en 2001-2002. On ne peut qu'y voir une chute des clientèles potentielles des collèges si leur principal bassin de recrutement demeure les finissants de la 5^e secondaire.

TABLERAU 7

Évolution de l'effectif scolaire des commissions scolaires du Québec au secteur général du secondaire entre 1992-1993 et 1996-1997

Secteur général du secondaire	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997
1 ^{re} année	97 816	98 135	95 841	92 029	90 497
2 ^e année	87 870	86 740	85 805	84 751	82 308
3 ^e année	81 495	83 706	82 813	81 643	79 540
4 ^e année	72 811	73 222	76 464	73 274	74 509
5 ^e année	59 933	63 266	62 741	66 950	65 611
6 ^e année	2295	1449	1530	1545	267
TOTAL	402 220	406 540	405 194	400 192	392 732

Source : Ministère de l'Éducation, Fichier élèves-standard, Direction des statistiques et des études quantitatives, Fichier d'exploitation 1996-1997. Les statistiques excluent les élèves à temps partiel, les décrocheurs et les élèves de la formation professionnelle.

TABLERAU 8

Prévisions de l'effectif scolaire des commissions scolaires du Québec au secteur général du secondaire de 1997-1998 à 2001-2002

Secteur général du secondaire	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
1 ^{re} année	89 789	87 848	85 852	87 232	90 703
2 ^e année	80 237	79 605	77 890	76 113	77 331
3 ^e année	77 949	75 976	75 372	73 755	72 064
4 ^e année	71 829	70 397	68 600	68 048	56 596
5 ^e année	65 509	63 147	61 894	60 302	59 814
6 ^e année	261	260	252	246	241
Total	385 574	377 233	369 864	365 696	366 749

Source : Ministère de l'Éducation, Fichier élèves-standard, Direction des statistiques et des études quantitatives, Fichier d'exploitation, 1996-1997, Direction générale des ressources informationnelles. Les statistiques excluent les élèves à temps partiel, les décrocheurs et ceux de la formation professionnelle.

La concordance entre le nombre de sortants et de sortantes au secondaire et le nombre d'inscriptions au collégial porte à croire que la majorité des jeunes diplômés du secondaire en formation générale poursuit, tôt ou tard, des études collégiales³⁴. Les élèves ayant obtenu un diplôme d'études professionnelles sont exclus des statistiques prévisionnelles, mais peuvent constituer une partie des

nouveaux inscrits au collégial. Il faudra observer, au cours des prochaines années, si les passerelles établies entre les programmes professionnels et les programmes techniques jouent un rôle en ce sens.

En somme, quatre grands constats peuvent être dégagés de cette section portant sur l'évolution des clientèles. Premier constat : les taux d'admission en formation technique sont généralement faibles, le nombre total de demandes dépassant largement le nombre de personnes admises; ce phénomène serait attribuable en bonne partie aux contingentements de certains programmes. Par ailleurs, il semble qu'en dépit du faible taux général d'admission certains programmes ont des taux de fréquentation relativement faibles. Deuxième constat : en ce qui a trait aux inscriptions, depuis 1980, la croissance des clientèles a été plus marquée au secteur préuniversitaire qu'au secteur technique, bien que ces quatre dernières années la tendance semble vouloir s'inverser. Troisième constat : pour des raisons diverses, principalement liées au financement des programmes et à la concurrence des établissements privés, le réseau des cégeps attire de moins en moins d'adultes. Quatrième et dernier constat : le bassin de recrutement des collèves, si l'on examine l'évolution des clientèles potentielles traditionnelles, est en baisse sensible.

2.2 Taux de diplomation

Si les programmes d'études techniques sont considérés comme l'un des fleurons de l'enseignement collégial, leur faible taux de diplomation constitue une pierre d'achoppement. Cette situation est déplorée par le Conseil supérieur de l'éducation, qui faisait remarquer dans un de ses récents avis que « malgré une augmentation du nombre de places à l'enseignement technique au cours des dernières années, encore aujourd'hui, les collèges décernent significativement moins de diplômes à l'enseignement technique qu'à l'enseignement préuniversitaire³⁵ ». En effet, les gains sur le plan de l'accès aux études ne se reflètent pas sur le plan de l'accès aux diplômes. Non seulement le nombre total de diplômes décernés dans l'ensemble du réseau est faible, mais la proportion de diplômes attribués aux étudiants du secteur technique est très réduite. Pour la cohorte de 1988, par exemple, près de 70 % des diplômes d'études collégiales décernés l'étaient dans le secteur préuniversitaire³⁶.

Avant tout, il importe de soulever les limites des données disponibles. La comparaison des taux de diplomation au secteur préuniversitaire et au secteur technique peut avoir pour effet de sous-estimer le taux de diplomation au secteur technique. Les taux de diplomation sont établis en tenant compte du programme à l'inscription initiale, sans que soit pris en compte le programme dans lequel la personne a effectivement obtenu son diplôme. Par exemple, une étudiante initialement inscrite en Sciences de la nature qui obtiendrait son diplôme en Techniques d'hygiène dentaire apparaîtrait, dans les statistiques, au nombre des diplômés du secteur préuniversitaire.

Or, comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation dans un avis sur la réussite éducative, « la formation technique ressort, en quelque sorte, gagnante des changements de programme, dans la mesure où cette formation gagne des inscrits grâce aux réorientations des élèves. D'ailleurs, il ne semble pas que ce phénomène soit de peu d'importance³⁷ ». En effet, une étude effectuée sur les changements de programme³⁸ précisait que, pour la cohorte de 1986, ces réorientations avaient représenté, pour la formation technique, un gain de plus de 23 % par rapport à son effectif de départ. Les taux de diplomation utilisés peuvent donc mal traduire la réalité, et ce aux dépens de la formation technique.

Les taux de diplomation et la durée prescrite des études

Si l'on considère le pourcentage d'étudiants qui obtiennent leur diplôme pour le programme de la première inscription et à l'intérieur du temps prescrit, le taux de diplomation est très faible. Il se situe autour de 20 % en moyenne. Toutefois, plusieurs observateurs soutiennent qu'il est délicat de prendre en compte la dimension « durée prescrite » pour analyser les taux de diplomation, et ce pour plusieurs raisons. L'une de ces raisons tient aux difficultés liées à l'orientation scolaire des élèves, qui n'est pas toujours arrêtée à leur arrivée au collégial. Diverses études ont démontré que la première année au collégial est, pour plusieurs élèves, une année d'orientation. Selon les statistiques du ministère de l'Éducation, de 30 % à 40 % des nouveaux inscrits à l'enseignement ordinaire de chacune des cohortes depuis 1980 ont effectué un changement de programme³⁹.

Le Conseil supérieur de l'éducation, dans un avis récent portant sur les conditions de réussite au collégial, indique qu'il est possible d'identifier trois catégories d'élèves au regard de la précision du projet de formation :

[illegible]

Préuniversitaire	2	38,0	33,1	30,7	34,1	33,9	34,6	36,0	36,2	34,7	34,3
	3	56,6	53,9	52,9	56,7	56,0	56,7	57,5	56,1	53,2	
	4	64,6	62,3	61,2	65,0	64,6	65,1	65,5	63,5		
	5	68,7	66,2	65,2	69,1	69,1	69,4	69,4			
	8	71,7	69,5	69,0	72,9						
	10	72,3	70,3								
Technique	3	36,4	30,6	25,4	28,8	29,4	29,7	30,0	28,6	25,8	
	4	53,0	46,9	40,9	44,8	46,0	48,0	47,8	45,2		
	5	58,7	53,0	47,0	50,9	52,4	54,4	53,7			
	8	62,8	57,6	52,6	56,8						
	10	63,6	58,8								

Source : Ministère de l'Éducation, Enseignement supérieur, Direction des affaires éducatives collégiales, fichier CHESCO, version 1995.

Les taux de diplomation selon le programme

Les taux de diplomation varient considérablement selon le programme. Certains programmes affichent des taux de diplomation inférieurs à 25 % à l'intérieur de la durée prescrite, et ces taux n'arrivent pas à grimper au-delà de 40 % cinq ans après l'année de la première inscription. C'est le cas, par exemple, pour les programmes Techniques d'intervention en loisir (17 % - 38 %)⁴⁶, Techniques de la documentation (23 %-40 %) et Gestion et exploitation d'une entreprise agricole (22 % - 26 %). Par contre, d'autres programmes ont des taux qui se situent au-delà de 50 %, même à l'intérieur de la durée prescrite : Techniques d'hygiène dentaire (62 % - 88 %), Techniques d'orthèses visuelles (71 %-85 %), Techniques de milieu naturel (50 % - 72 %), Techniques de denturologie (50 % - 83 %), Techniques d'inhalothérapie (53 % - 75 %) et Techniques juridiques (51 % - 72 %).

Il semble que l'on puisse établir un lien entre les professions dont l'exercice requiert un diplôme d'études collégiales et le taux de diplomation. Par exemple, de façon générale, les programmes qui conduisent à une profession pour laquelle l'adhésion à un ordre professionnel est obligatoire ont des taux de diplomation relativement élevés. Il faut toutefois prendre en compte le fait que ces programmes appartiennent pour la plupart au secteur des techniques biologiques et, qu'en général, ces programmes accueillent des étudiants et des étudiantes dont la moyenne au secondaire est relativement élevée. Ce phénomène peut également expliquer le niveau élevé des taux de diplomation dans ces programmes.

On peut, toutefois, émettre l'hypothèse que d'autres programmes affichent de faibles taux de diplomation parce que les étudiants qui y sont inscrits réussissent à décrocher un emploi avant même d'avoir complété leur D.E.C. ou parce qu'ils croient que l'obtention du D.E.C. n'est pas nécessaire à l'exercice de leurs fonctions. On peut penser ici au programme Gestion et exploitation d'une entreprise agricole dont les sortants et les sortantes sont, en bonne partie, des travailleurs et des travailleuses qui s'établissent à leur propre compte et de qui personne n'exige de diplôme. La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial cite également le cas du programme Techniques d'éducation en services de garde, pour lequel les exigences d'embauche se limitent souvent à la réussite de la formation spécifique⁴⁷. L'attrait du marché du travail pourrait ainsi être un des facteurs qui expliquent la relative faiblesse des taux de diplomation au secteur technique. Dans cette perspective, la collaboration du marché du travail dans ses exigences envers la main-d'œuvre pourrait être un des éléments contribuant à l'augmentation des taux de diplomation.

Enfin, les taux de diplomation varient non seulement selon le programme mais également selon le type de programme. Ainsi, les programmes qui mènent à une attestation d'études collégiales auraient des taux de diplomation supérieurs à ceux qui conduisent au diplôme d'études collégiales. Par exemple, en informatique, la proportion des étudiants et des étudiantes qui obtiennent une attestation d'études collégiales est de loin supérieure à celle des étudiants et des étudiantes qui obtiennent un diplôme d'études collégiales. D'après les données cumulées par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, le taux de diplomation en informatique pour des A.E.C., qui varie considérablement selon les collèges, peut atteindre jusqu'à 93 %⁴⁸.

Le taux de diplomation des sortants et des sortantes

Nous avons vu précédemment qu'un fort pourcentage d'étudiants et d'étudiantes quitte un programme après la première année d'études, utilisant celle-ci comme une année d'orientation, et que ce phénomène a un effet sur les taux de diplomation. Voyons maintenant combien d'étudiants et

d'étudiantes poursuivent leurs études sans obtenir un diplôme. Ces indications sont fournies lorsque l'on considère la proportion de sortants et de sortantes qui obtient un D.E.C. Par exemple, parmi les personnes inscrites à la formation technique qui quittent les études à la fin de 1994-1995, seulement 51,9 % obtiennent un D.E.C. et ce chiffre est en baisse de plus de 6 points depuis 1990-1991. Le diplôme est obtenu, en moyenne, après 7,3 trimestres d'études à temps plein et pendant 8,1 trimestres si l'on ne tient pas compte du régime d'études⁴⁹. Ce que ces dernières données révèlent et qu'il importe de noter, c'est que, pour ceux et celles qui sortent sans diplôme, la durée totale des études est tout de même de 4,1 trimestres⁵⁰. On peut donc faire l'hypothèse que, bien qu'elles ne soient pas arrivées à décrocher leur diplôme, ces personnes ont acquis certaines qualifications professionnelles pour lesquelles elles n'obtiennent pas d'attestation officielle.

La proportion des sortants et des sortantes ayant obtenu un D.E.C. en formation technique à l'enseignement ordinaire s'établit ainsi⁵¹ :

- 1980-1981 58,9 %
- 1985-1986 55,0 %
- 1990-1991 58,5 %
- 1992-1993 56,5 %
- 1993-1994 53,2 %
- 1994-1995 51,9 %

Le taux d'obtention d'un premier diplôme

Par ailleurs, le nombre de personnes diplômées est en augmentation. Comme les clientèles ont progressé considérablement depuis le début des années 80, le taux d'accès au diplôme a également augmenté. En 1980, 27,4 % des jeunes Québécois obtenaient un premier diplôme collégial. Cette proportion grimpait à 40,1 % en 1995. Notons que le Conseil supérieur de l'éducation fixait à 60 % l'objectif à atteindre en ce qui a trait au taux d'obtention d'un premier diplôme collégial d'ici l'an 2000.

TABLEAU 10

Taux d'obtention d'un premier diplôme collégial selon le secteur de formation (%)

	1980	1985	1990	1995
Tous les diplômes	27,4	34,5	38,7	40,1
Diplôme d'études collégiales	26,1	32,0	37,2	38,5
Secteur préuniversitaire	15,6	19,4	24,6	25,4
Secteur technique	10,5	12,4	11,8	12,8

Source : Ministère de l'Éducation, Indicateurs de l'éducation, Édition 1996-1997, 1997.

Les comparaisons

À titre indicatif, nous ferons un certain nombre de comparaisons pour mieux cerner la situation relative aux taux de diplomation. Tout d'abord, mentionnons que les universités québécoises ont, pour le baccalauréat, chez les étudiants à temps plein, un taux de diplomation se situant autour de 29 %, si l'on considère l'obtention du diplôme trois ans après la première inscription. Quatre ans après l'année de la première inscription, ce taux oscille entre 54 % et 58 % selon les cohortes, pour se situer à 65 % environ après cinq ans.

Par ailleurs, nous avons tenté de comparer les taux de diplomation des étudiants du secteur technique collégial avec ceux des étudiants inscrits à des programmes semblables dans le reste du Canada, mais les recherches sont demeurées infructueuses. Les seules données obtenues proviennent des États-Unis. Les taux nationaux de diplomation aux États-Unis ne sont pas disponibles, mais quelques collèges ont mené des recherches à ce sujet. Ainsi, une étude menée au Germanna Community College en Virginie, de 1981 à 1986, révèle qu'environ 15 % des étudiants ont obtenu leur diplôme à l'intérieur du temps prescrit (« within the nominal two years »). À l'automne 1986, donc cinq ans après l'année de la première inscription, moins de 30 % des étudiants avaient obtenu leur diplôme. L'étude précise que les étudiants inscrits à des programmes équivalents aux programmes techniques des collèges (« occupational-technical students ») ont des taux de diplomation supérieurs à ceux des étudiants inscrits aux programmes préuniversitaires (« transfer

students »), bien que les variations soient très grandes d'une année à l'autre. Une autre enquête menée au Minnesota College Students auprès des étudiants inscrits à l'automne 1987 indique qu'au printemps 1991 25 % d'entre eux s'étaient inscrits à un programme universitaire, 33 % avaient abandonné leurs études, 30 % étaient toujours inscrits, et 13 % avaient obtenu leur diplôme.

La comparaison de ces résultats avec ceux obtenus par les cégeps peut s'avérer périlleuse et doit donc être interprétée avec prudence. Toutefois, si la situation des collèges américains étudiés est représentative de celle d'un certain nombre de collèges aux États-Unis, la situation des collèges québécois n'est pas atypique; elle se compare même avantageusement. Il reste, toutefois, que les deux collèges américains cités précédemment ont procédé à ces études car ils considéraient leurs taux de diplomation comme étant problématiques. La comparaison n'a donc pas pour objectif de minimiser le problème, mais de mieux le situer.

2.3 Taux de placement et taux de chômage

Selon l'enquête La relance au collégial réalisée par le ministère de l'Éducation en mars 1996, la situation des diplômés, pour l'ensemble des programmes de formation technique, s'avère bonne. Au 31 mars 1996, le taux de placement⁵² des étudiants de la promotion 1994-1995 était de 88,5 %; 67,2 % des diplômés de 24 ans et moins de la formation technique détenaient un emploi, 21,1 % poursuivaient des études, 8,7 % étaient à la recherche d'un emploi et 3 % étaient considérés inactifs⁵³.

Si l'on considère plus précisément la proportion des diplômés de 24 ans et moins détenant un emploi (67,2 %), on remarque que près de 78 % d'entre eux occupent un emploi à temps plein et que, de ce nombre, 71 % ont un emploi lié à leur formation. En somme, comme le souligne l'enquête, la situation des jeunes personnes diplômées est intéressante : les emplois à temps partiel ont chuté, la proportion des emplois à temps plein liés à la formation a augmenté et le nombre d'emplois temporaires a diminué.

L'enquête révèle également que, sur l'ensemble des programmes menant à un diplôme d'études techniques (112 au total), 67 ont un taux de chômage égal ou inférieur à 10 %, dont 37 ont un taux nul. Dans plus d'une vingtaine de spécialisations collégiales, les entreprises québécoises auraient du mal à recruter des finissants. De plus, en octobre 1996, le ministère de l'Éducation identifiait 23 programmes d'études collégiales en pénurie significative de diplômés et comportant de « belles perspectives de développement ». Parmi ces programmes, on retrouve Avionique, Commercialisation de la mode, Techniques de génie chimique et Technologie du génie industriel⁵⁴.

On remarque, enfin, que le taux de chômage des diplômés au secteur technique de 24 ans et moins est passablement moindre que le taux de chômage de l'ensemble des Québécois et Québécoises du même groupe d'âge. Alors que le taux de chômage des personnes diplômées du secteur technique s'élevait à 11,5 % en 1996, celui des 15-19 ans s'établissait à 23,1 % et celui des 20-24 ans, à 15,4 % pour la même période⁵⁵.

2.4 Satisfaction des employeurs

Les entreprises ont de plus en plus recours à des personnes diplômées des programmes techniques, et diverses enquêtes démontrent le taux élevé de satisfaction des employeurs à leur endroit. Une enquête réalisée à ce sujet par le ministère de l'Éducation en 1994 indique que les employeurs interrogés ont des attentes plutôt fortes envers les personnes diplômées de la formation technique. Malgré cela, la majorité des employeurs se disent largement satisfaits, notamment en ce qui a trait à leur capacité d'adaptation, leur capacité de jugement et de création, ainsi que leurs connaissances des techniques de base et des techniques spécialisées. La seule ombre au tableau concerne les habiletés liées à la communication écrite, pour lesquelles les taux de satisfaction sont passablement moindres.

Ces données sont confirmées par une enquête plus récente, menée en 1997, par la Direction de l'organisation pédagogique du ministère de l'Éducation auprès des employeurs qui ont engagé, entre 1993 et 1995, des titulaires d'un diplôme du secteur technique. Les résultats révèlent que « près de 95 p. 100 des employeurs jugent que leurs recrues de l'enseignement technique sont compétentes : une compétence surtout élevée (52,2 p. 100), souvent moyenne (42,4 p. 100) et rarement basse (4,7 p. cent) [...]. Après trois mois, près de quatre employeurs sur cinq se montrent satisfaits du rendement de leurs recrues. Après six mois, 91,6 p. 100 d'entre eux s'en disent satisfaits⁵⁶ ». L'enquête précise qu'au cours du recrutement du personnel technique plus de 85 % des employeurs engagent de préférence des personnes diplômées du secteur technique. Pour ces employeurs,

« l'enseignement technique fournit aux diplômées et aux diplômés des instruments distinctifs qui les avantagent par rapport aux personnes non diplômées et qui les préparent mieux à remplir leurs tâches et à s'adapter rapidement aux changements⁵⁷ ».

Pour la grande majorité des employeurs, le premier élément du profil de compétence de la recrue est la forte connaissance des techniques de base. Sur le plan des améliorations souhaitées, l'analyse des résultats fait ressortir que la priorité mentionnée le plus fréquemment est la capacité de communiquer par écrit en français⁵⁸.

2.5 Carte des programmes

Actuellement, il existe au Québec, nous l'avons déjà signalé, quelque 112 programmes différents menant à un diplôme d'études collégiales. Ces programmes se donnent dans de nombreux sites répartis entre 47 établissements d'enseignement collégial publics et 53 établissements d'enseignement collégial privés et écoles gouvernementales. Le nombre d'implantations⁵⁹ dans les collèges a augmenté très rapidement au cours des premières années de la mise en place du réseau collégial, pour avoir un rythme de croisière relativement plus lent à partir du milieu des années 70.

Lors de la mise sur pied du réseau public d'enseignement collégial, en 1967-1968, 12 collèges offraient un éventail de 22 programmes différents, pour un total de 58 implantations. En 1994-1995, 49 collèges ou campus offriront une gamme de 111 programmes différents, totalisant 559 implantations.

Le nombre total des implantations de programmes techniques a évolué de la façon suivante :

- 1967-1968 à 1969-1970 217
- 1970-1971 à 1974-1975 386
- 1975-1976 à 1979-1980 428
- 1980-1981 à 1984-1985 476
- 1985-1986 à 1989-1990 507
- 1990-1991 à 1994-1995 559⁶⁰

Comme nous l'avons vu précédemment, le nombre d'inscriptions à temps plein à des programmes conduisant à des diplômes d'études collégiales en formation technique est passé de 60 255 en 1980 à 74 646 en 1996. La moyenne d'étudiants par autorisation de programme a donc légèrement fléchi, ce qui a entraîné une augmentation des coûts de système.

Si l'on compare cette situation à l'offre de service au secondaire dans les années suivant la réforme de la formation professionnelle en 1986, on remarque que tant le nombre de commissions scolaires que le nombre de centres de formation et le nombre total des autorisations de programme sont en décroissance. Au cours de cette période, seul le nombre d'élèves est en augmentation.

TABEAU 11

Évolution de l'offre de service en formation professionnelle de 1988-1989 à 1994-1995

	1988-1989	1989-1990	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995
Nombre de commissions scolaires	110	112	111	107	102	102	97
Nombre de centres de formation	207	214	215	210	212	214	187
Nombre des autorisations de programmes	1769	1678	1607	1415	1430	1471	1434

Nombre d'élèves (C.E.P., D.E.P., A.S.P. et P.L., P.C.) ⁶¹	30 950	41 655	54 365	57 316	58 269	nd	nd
--	--------	--------	--------	--------	--------	----	----

Source : Ministère de l'Éducation, Portrait et orientations, document déposé à la rencontre du 26 mai 1994 du sous-comité national sur la carte des enseignements.

Il faut toutefois situer la chute du nombre d'autorisations de programme à partir de 1988 dans le contexte de la réorganisation de la formation professionnelle au secondaire qui a donné lieu à une diminution du nombre de programmes conduisant à un diplôme de formation professionnelle. Le nombre de programmes est passé de 211 en 1988 à 172 en 1995. Pendant la même période, le nombre de programmes d'études collégiales conduisant à un D.E.C. était à peu près stable, passant de 130 en 1985 à 112 en 1996.

L'évolution de l'offre de service au collégial

Quatre grands moments marquent l'évolution de la répartition territoriale des programmes et caractérisent chacune des décennies depuis la création des collèges :

- la fin des années 60 : l'héritage des instituts et des écoles
- les années 70 : le développement de la formation technique
- les années 80 : la consolidation de la carte
- les années 90 : l'élaboration d'une carte intégrée⁶²

La fin des années 60 : l'héritage des instituts et des écoles

À la fin des années 60, dans la plupart des cégeps, la carte initiale des programmes est en fait constituée de l'héritage qu'ont légué des instituts de technologie, des écoles de métiers et des écoles d'infirmières en se fusionnant pour donner lieu à la création des collèges. Dès le départ, cet héritage a contribué à dessiner le profil du secteur technique de chaque collège.

Les années 70 : le développement de la formation technique

La décennie 70 a été marquée par le développement de la formation technique dans l'ensemble du réseau. De nouveaux collèges ont été créés, de nouveaux programmes ont été élaborés et plus de collèges ont été autorisés à offrir certains programmes. C'est d'ailleurs au cours de cette période que le nombre total de nouvelles implantations a été le plus élevé. Il n'existait cependant ni planification nationale ni planification régionale, et le développement de la carte était laissé à l'initiative des collèges, sous réserve des autorisations accordées par le M.E.Q., ainsi qu'au jeu des pressions politiques. Chaque collège désireux d'accroître son offre de formation technique demandait de nouvelles autorisations au ministère de l'Éducation. Cette période est caractérisée par une logique de développement; les décisions prises relativement à la carte l'étaient donc en fonction de cette logique.

Les années 80 : la consolidation de la carte

Au chapitre de la carte des enseignements, la décennie 80 est caractérisée par le regard externe posé par le Conseil des collèges sur les nouvelles autorisations de programme. Cette période est davantage un moment de consolidation : les nouvelles implantations sont d'ailleurs moins nombreuses et le Conseil des collèges, en définissant des critères sur lesquels il basera ses recommandations, tente d'assurer un développement plus harmonieux de la carte des enseignements. Les autorisations d'offrir tel ou tel programme sont toujours accordées par le M.E.Q., mais sur la base de recommandations du Conseil des collèges.

Les demandes déposées par les collèges sont alors analysées en fonction des critères suivants :

- les besoins du marché du travail
- les besoins des étudiants et des étudiantes
- l'état du développement de l'enseignement technique dans chacun des collèges
- la complémentarité des programmes

- la complémentarité des collèges
- l'utilisation optimale des ressources⁶³

De plus, à partir de ce moment, la Direction générale de l'enseignement collégial impose de nouvelles exigences relativement aux demandes d'autorisations ou de retraits de programme. Elle désire que les collèges appuient leurs demandes sur le plan de développement qu'ils se seront définis pour leur secteur technique de même que sur une étude plus fouillée des effets de ces demandes.

Les années 90 : l'élaboration d'une carte intégrée

La décennie 90 est marquée par la volonté du M.E.Q. d'établir une carte intégrée des programmes professionnels et techniques. L'existence du Conseil des collèges prend fin en 1993 avec le renouveau de l'enseignement collégial. Le Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques prend la relève en assumant le mandat d'étudier les projets de nouvelles autorisations de programme ou de réaménagement de l'offre de formation professionnelle et technique sur l'ensemble du territoire. Cependant, peu d'autorisations ont été accordées depuis 1992, puisque, de 1992 à 1996, il existait en quelque sorte un moratoire sur les nouvelles autorisations de programme.

Le développement et la rationalisation de la carte des programmes techniques

Depuis la naissance des cégeps jusqu'au milieu des années 80, le ministère de l'Éducation procédait chaque année à des autorisations de nouveaux sites de formation technique. Tous les ans, plus d'une quinzaine de nouveaux sites de formation technique venaient s'ajouter aux sites déjà établis⁶⁴. Il faut ajouter à ces autorisations les autorisations de nouveaux programmes, qui s'établissaient alors à environ deux par année en moyenne. Cette situation faisait écrire au Conseil des collèges que :

La configuration de la « carte des programmes techniques » s'est dessinée par additions successives d'autorisations de programmes. En effet, la « carte » est le résultat des demandes d'autorisation annuelles exprimées par les collèges qui, depuis l'année 1987 seulement, doivent inscrire ces demandes dans un plan institutionnel de développement de la formation technique. La carte des programmes au collégial n'est donc pas le fruit d'une planification provinciale et elle a peu évolué depuis la création des cégeps⁶⁵.

À partir de ce moment, les nouvelles exigences relatives aux demandes d'autorisations ou de retraits de programmes techniques imposées par la Direction générale de l'enseignement collégial témoignent d'un premier effort de rationalisation. On peut lire dans un avis produit par le Conseil des collèges que cela se manifeste tout d'abord par l'élargissement de l'opération annuelle de demandes d'autorisations de programme, qui inclut la possibilité de demander des retraits de programme.

Cette opération auparavant strictement expansionniste va maintenant adopter un point de vue plus large faisant place tant à l'expansion qu'à la réduction du nombre de sites de formation. Par ailleurs, en exigeant des collèges qu'ils appuient leurs demandes d'autorisations ou de retraits de programmes sur le plan de développement qu'ils se seront défini pour leurs enseignements professionnels de même que sur une étude plus fouillée des impacts de ces demandes sur leurs ressources humaines et matérielles, la Direction générale de l'enseignement collégial oblige ainsi les collèges à rationaliser leur développement⁶⁶.

Le milieu des années 80 laisse présager une période différente : les clientèles étudiantes sont en voie de se stabiliser et les budgets amorcent une courbe décroissante. Au début de la décennie suivante, en 1992, le ministère met sur pied une opération dont l'objectif est d'identifier les programmes déclarés « inactifs ou sous le seuil de viabilité ». Des recommandations pouvant aller jusqu'au retrait de l'autorisation peuvent être formulées aux collèges. Bien que cette opération se soit voulue annuelle, elle ne s'est pas répétée l'année suivante et, depuis, l'examen des programmes sous le seuil de viabilité a été pris en charge par le sous-comité de la carte des enseignements.

Les résultats de l'opération se sont traduits, en 1992, par le retrait de 81 autorisations de programmes inactifs et l'identification de 106 programmes sous le seuil de viabilité; de ces derniers, seulement quatre autorisations ont été retirées dès l'automne 1992 alors que, dans les autres cas, l'autorisation a été maintenue par la D.G.E.C.⁶⁷

La Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges souligne que cette opération

lui a fourni l'occasion de mener une réflexion prospective sur le devenir de la formation technique et, par là, sur une répartition optimale des programmes à l'échelle du territoire desservi par les cégeps. Selon la Commission, les perspectives de développement de la formation technique empruntent de nouveaux axes à partir de ce moment.

La période de rationalisation amorcée par la D.G.E.C. ouvre des perspectives nouvelles en matière d'accessibilité à la formation technique. Partant d'une accessibilité large et polyvalente qui se traduit dans une offre de formation diversifiée, il faut envisager une accessibilité plus qualitative qui privilégie une offre de formation plus pertinente et plus ciblée⁶⁸.

C'est dans ce contexte que la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges produit, en 1993, une étude qui s'intéresse à la répartition géographique des programmes techniques. Elle suggère qu'il serait souhaitable de modifier une situation qu'elle décrit comme étant « largement dominée par le « cas par cas » et peu caractérisée par la transparence, donc très exposée aux pressions et aux faveurs individuelles ». Cette situation risque, selon la Commission, de « laisser stagner de nombreux programmes techniques à la limite du seuil de viabilité et à la limite de la « masse critique » d'enseignantes et d'enseignants capables d'assurer une formation de qualité⁶⁹ ».

Dans son étude, la Commission s'intéresse aux diverses logiques de développement qui devraient guider l'évolution de la carte des programmes techniques. Trois d'entre elles y sont plus particulièrement analysées : la logique économique, la logique de l'offre et de la demande, et la logique institutionnelle. Au terme de son analyse, la Commission conclut que des changements s'imposent. En particulier, précise-t-elle, « trop de facteurs favorisent le *statu quo* et les attitudes défensives plutôt que prospectives, à tel point que l'immobilisme devient un facteur de sous-développement ». La Commission ajoute que « le développement de la formation technique est au moins aussi crucial que l'opportunité de rationaliser pour remédier aux problèmes que posent les décisions passées⁷⁰ ». Enfin, elle fait remarquer que l'avenir sera caractérisé par la conjugaison de ces diverses logiques.

Selon la Commission, la question de la carte des enseignements est cruciale, car la problématique de la répartition territoriale est intimement liée à la qualité de la formation. La Commission précise que l'offre de formation technique doit répondre à des objectifs de qualité de formation, d'accessibilité et d'efficacité. Enfin, elle soutient que « l'offre de services en formation technique doit être planifiée centralement, pour se déployer ensuite dans les collèges selon des orientations claires, convenues entre les partenaires et selon un processus de gestion établi au préalable⁷¹ ».

Depuis ces réflexions menées par le Conseil des collèges, le sous-comité du Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques portant sur la carte des enseignements a le mandat d'examiner les principes et les critères devant présider à l'élaboration de la carte intégrée. Toutefois, ses travaux à ce sujet ne font que s'amorcer. Le ministère suggère que soient mis en place, dans chacune des régions, des mécanismes de concertation devant dorénavant régir tant la rationalisation que le développement de la formation technique. Dans le plan d'action qu'elle déposait en février dernier, la ministre de l'Éducation soulignait vouloir intensifier les travaux amorcés avec ses partenaires des réseaux de l'éducation afin que soit adoptée, dans chaque région, une planification triennale de développement des options de formation professionnelle et technique. Selon le plan d'action ministériel :

La planification triennale portera principalement sur la consolidation et le développement de l'offre de services en fonction, notamment, de la structure économique régionale; la remise en question des autorisations de programmes jugés non viables; l'exploration de nouveaux modes d'organisation de l'enseignement, propres à maximiser l'utilisation des ressources disponibles et à accroître la capacité d'accueil des établissements; le renforcement du partenariat avec les entreprises et entre les ordres d'enseignement en vue, notamment, d'une meilleure harmonisation et d'une utilisation maximale des ressources régionales, tant financières que matérielles; les priorités régionales relatives à l'implantation de nouveaux programmes ou à l'abolition de certains⁷².

Lorsqu'ils sont terminés, les plans triennaux de planification régionale sont soumis à la D.G.F.P.T. qui en fait une analyse, qu'elle transmet, tour à tour, au sous-comité de la carte des enseignements et aux membres du Comité national, pour avis à la ministre. À ce jour, certaines régions ont déjà déposé leur planification triennale de développement, alors que d'autres s'apprentent à le faire. À terme, l'exercice se sera sans doute étalé sur plus d'une année.

Ce processus crée certaines insatisfactions dans le réseau collégial. Les collèges déplorent

notamment le fait que les plans régionaux soient traités à la pièce, ce qui rend très difficile le développement d'une vision d'ensemble de l'offre de formation à l'échelle du réseau. Le fait que certaines règles du jeu ne soient pas clairement énoncées au préalable crée également un malaise certain. Par exemple, les règles qui détermineront la façon dont ces planifications régionales s'inséreront dans une planification nationale, qui aura elle-même ses critères propres, ne sont pas à ce jour clairement établies.

Enfin, dans tout ce processus qui s'appuie essentiellement sur une logique régionale, il faut prendre en compte le fait que les régions n'ont aucune responsabilité financière. Dans ce contexte, elles sont dans une situation qui favorise davantage la demande de nouveaux programmes que la consolidation de l'offre de formation. Actuellement, aucune règle de fonctionnement n'incite les collèges à réduire leur carte des programmes. Or, dans le cadre budgétaire actuel, il semble que l'une des clés du développement de la formation technique se trouve dans la rationalisation de l'offre de formation.

La structure du marché du travail s'est grandement modifiée au cours des dernières décennies. Nous avons assisté à une mutation sectorielle profonde des emplois, à des réorganisations majeures du travail ainsi qu'à une augmentation des exigences et des qualifications attendues de la main-d'œuvre. Ce mouvement a marqué l'évolution des économies québécoise et canadienne, qui continuent du reste de se transformer.

Ces changements ont des répercussions sur les maisons d'enseignement : pour répondre aux besoins du marché du travail, de nouvelles orientations se dessinent autour des « habiletés génériques », des « filières de formation », des besoins de perfectionnement. S'il est difficile de réaliser des études prévisionnelles compte tenu du fait que les forces qui contribuent à restructurer le monde du travail sont multiples et complexes, il est néanmoins possible d'observer certaines grandes tendances.

III. GRANDES TENDANCES

3.1 La structure du marché du travail et l'évolution des qualifications

La plupart des auteurs s'entendent pour dire qu'au cours des prochaines années les grandes entreprises auront besoin d'un personnel moins nombreux, plus qualifié et capable d'accomplir des tâches plus complexes. Une étude portant sur l'avenir du monde du travail au Canada indique que l'une des grandes tendances observées est la polarisation des emplois « qui est déjà manifeste en raison de la croissance du nombre de travailleurs peu qualifiés et peu scolarisés, et de travailleurs du savoir hautement qualifiés⁷³ ».

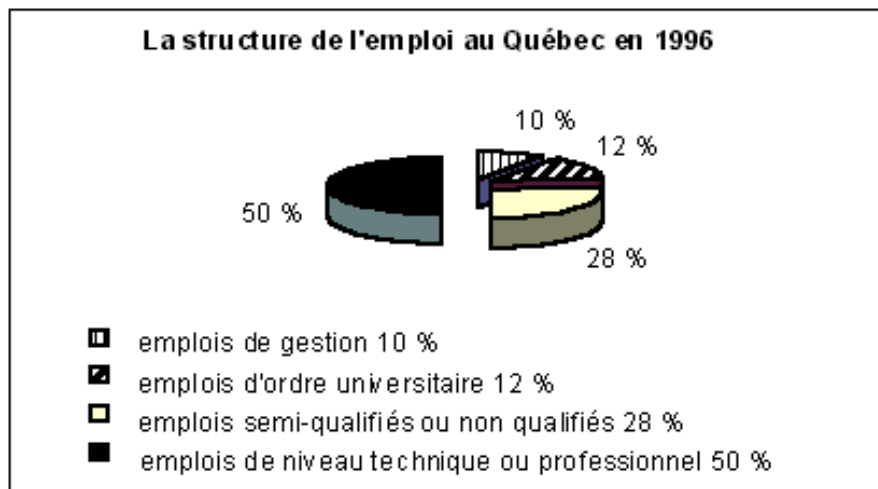
Depuis 1990, la structure du marché du travail au Québec et les exigences de scolarisation ont continué de se modifier de manière sensible. La structure de l'emploi favorise nettement les travailleurs et les travailleuses qui ont un diplôme d'études terminales et fait en sorte qu'il y a une réelle perte de marché pour les personnes non qualifiées.

En 1995, les titulaires d'un diplôme de formation professionnelle ou d'un diplôme d'études collégiales ou universitaires ont occupé 333 700 emplois de plus qu'en 1990. Pendant ce temps, le nombre d'emplois occupés par des personnes qui n'ont pas dépassé le D.E.S. en formation générale a diminué de 300 700. Ce changement se produit dans un contexte où les études collégiales en formation technique attirent une portion croissante des nouvelles cohortes d'élèves. En 1995-1996, c'est 25,8 p.100 d'une génération qui s'y inscrit pour la première fois et qui, en principe, se dirige vers le marché du travail plutôt que vers les études universitaires. Pendant ce temps, la proportion d'une génération qui accède aux études universitaires a baissé de 4 points depuis 1992-1993 et se situe à 35,3 p. cent en 1995-1996.⁷⁴

Alors que la proportion d'emplois occupés par des personnes détenant un diplôme d'études postsecondaires⁷⁵ a augmenté de 21 % depuis 1990 et que la proportion d'emplois occupés par des personnes détenant un diplôme d'études universitaires a augmenté de 36,6 %, la proportion pour toutes les autres catégories de personnes a diminué. En d'autres termes, depuis 1990, il y a eu des pertes d'emploi pour ceux et celles qui n'ont pas réussi d'études postsecondaires ou d'études universitaires, et des gains pour ceux et celles qui les ont terminées⁷⁶. De plus, le taux de chômage des travailleurs québécois qui n'ont pas terminé leurs études secondaires et qui sont sur le marché du travail est pratiquement deux fois plus élevé que celui de l'ensemble des travailleurs québécois⁷⁷.

Selon les estimations du ministère de l'Éducation, au Québec, en 1996, 50,2 % des emplois

demandent une formation technique ou professionnelle, 12,2 % nécessitent un diplôme universitaire, 10 % sont des emplois liés à la gestion et 27,6 % correspondent à des métiers semi-qualifiés ou non



qualifiés.

Source : Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'organisation pédagogique, 1996.

Si l'on compare ces données avec celles de la répartition d'une cohorte de sortants et de sortantes selon le dernier diplôme obtenu, on peut observer un certain déséquilibre. En 1994-1995, cette répartition était la suivante :

TABLEAU 12

Niveau de diplomation de la cohorte des sortants et des sortantes en 1994-1995 (%)

Diplôme d'études universitaires (baccalauréat)	27,7
Diplôme d'études secondaires (secteur général)	28,5
Diplôme d'études secondaires (secteur professionnel)	16,7
Diplôme d'études collégiales (secteur préuniversitaire)	0,4
Diplôme d'études collégiales (secteur technique)	12,0
Aucun diplôme	14,7

Source : Ministère de l'Éducation, Indicateurs de l'éducation, Édition 1996-1997, 1997, p. 102.

C'est donc dire que près de 43 % des jeunes quittent le système scolaire sans qualifications professionnelles précises ou, du moins, sans être directement préparés à entrer sur le marché du travail. C'est aussi dire que moins de 30 % des jeunes obtiennent un diplôme de formation professionnelle ou de formation technique, alors que, lorsqu'on observe la structure du marché de l'emploi, on constate que plus de 50 % des emplois requièrent ce type de diplôme. De plus, les prévisions du Système de projections des professions au Canada indiquent que 40 % de la création nette d'emplois d'ici l'an 2000 se concentrera dans des emplois qui nécessiteront une scolarité postsecondaire⁷⁸ (D.E.P. ou D.E.C. technique). Dans le même sens, d'autres études indiquent que ce sont les industries « à forte concentration de savoir » (matériel scientifique, télécommunications, informatique, aéronefs, etc.) qui ont connu et qui sont appelées à connaître les plus grands développements sur le plan de l'emploi⁷⁹.

Ajoutons, enfin, comme le souligne une étude portant sur l'évolution du marché du travail⁸⁰, qu'au-delà du niveau d'éducation formelle, il faut également considérer le problème de la capacité de recyclage de la main-d'œuvre pour mieux répondre aux nouvelles exigences du marché du travail. Dans la mesure où cette capacité repose en bonne partie sur la formation de base de la main-d'œuvre, il ne faudrait pas négliger les problèmes posés par la sortie d'élèves du système scolaire sans qualifications précises.

3.2 Les exigences des emplois : habiletés génériques et compétences clés

Depuis quelques années, les termes en vogue sur le marché de l'emploi sont « flexibilité des

entreprises » et « polyvalence de la main-d'œuvre ». Les employeurs recherchent des généralistes performants qui, en plus de maîtriser les compétences techniques, doivent être capables de s'adapter à des situations changeantes, de manière à accroître la flexibilité des entreprises et, si possible, à faire en sorte qu'elles se développent dans des environnements nouveaux.

Des études menées par la Commission européenne précisent que les compétences traditionnelles et limitées ont tendance à disparaître. « L'économie appelle de nouvelles compétences telles que la polyvalence, le sens des relations avec la clientèle, l'esprit d'initiative, la créativité, le sens des responsabilités et l'aptitude à travailler en équipe⁸¹. » Selon ces études, il ne suffit plus de posséder de bonnes compétences techniques, mais également de répondre à des exigences modifiées ou nouvelles, de nature sociale, entrepreneuriale et cognitive. Ces compétences nouvelles et étendues sont également appelées « compétences clés » « [...] parce qu'elles sont une dimension centrale ou fondamentale de diverses professions. Il s'agit de compétences opérationnelles transférables à diverses professions et qui se distinguent de ce que l'on peut appeler des compétences attachées au produit, liées à des métiers/professions spécifiques⁸² ». Selon les auteurs du rapport, c'est ce nouveau contexte qui fait que les employeurs s'intéressent moins à une formation spécifique pour un emploi déterminé qu'au développement de compétences plus générales et transférables, combinant la connaissance et l'expertise avec le comportement, et donc davantage aux compétences clés⁸³. Ces caractéristiques de la main-d'œuvre seraient de plus en plus « universelles », au sens où elles traverseraient les ordres d'enseignement et les niveaux de qualification.

En Ontario, le Conseil des normes et de l'agrément des programmes collégiaux a défini les résultats d'apprentissage des aptitudes génériques applicables à tous les programmes d'études de deux et de trois ans. Les aptitudes génériques définies concernent les cinq domaines suivants : la communication, les mathématiques, la culture informatique, les aptitudes relationnelles et la capacité d'analyse. Ces aptitudes génériques peuvent s'acquérir dans le cadre de cours distincts ou encore être intégrées aux cours de la formation professionnelle ou de la formation générale. Mais peu importe l'approche favorisée, précise-t-on, tous les résultats d'apprentissage doivent être intégrés dans un programme donné. L'ensemble des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario doivent mettre en œuvre ces objectifs. Nous avons reproduit en annexe la liste des compétences génériques retenues⁸⁴.

D'autres travaux menés par l'Organisation de coopération et de développement économiques (O.C.D.E.) dans le cadre des activités V.O.T.E.C. (Vocational and Technical Training and Education) sur le rôle nouveau de l'enseignement professionnel et technique font remarquer qu'il est de plus en plus difficile de trouver des critères valables pour définir les qualifications nécessaires de la main-d'œuvre.

Ce qui pourrait apparaître comme le meilleur profil pour un emploi donné, dans une entreprise donnée et à un moment donné, peut ne pas être valable dans le contexte d'une autre entreprise, plus grande ou plus petite, ou dans quelques années, lorsque de nouveaux équipements ou de nouvelles formes d'organisation pourront exiger d'autres connaissances et compétences⁸⁵.

Ces constats liés à une évolution continue des emplois et aux difficultés de prévoir les exigences de qualifications ont accentué l'importance de larges compétences de base dans les différents profils de formation pour permettre la polyvalence et l'adaptabilité de la main-d'œuvre. Les travaux de V.O.T.E.C. précisent que l'élaboration de programmes visant une formation large est fondée dans les pays anglophones sur le concept de qualification générique : capacité de réflexion, de communication et comportements qui sont non seulement nécessaires dans la vie professionnelle, mais aussi dans la vie en général.

Des auteurs font cependant une mise en garde en précisant que l'élargissement en soi des compétences ne fournit pas une base suffisante pour la conception de programmes qui visent à préparer directement les jeunes à entrer dans la vie active.

Ces qualifications génériques et qualifications clés représentent une simplification et une généralisation très poussées des exigences de qualifications communes à une gamme de tâches semblables et complexes. Elles ne peuvent être acquises et ne sont utiles qu'en combinaison avec des qualifications plus spécifiques et dans un contexte dans lequel elles peuvent être effectivement appliquées⁸⁶.

Ces réflexions renvoient à la question que soulevait le rapport Pagé, dont il est fait mention dans la première partie de ce document. Les auteurs du rapport Pagé se demandaient de quelle façon, en mettant l'accent sur des compétences de nature générique, « on peut continuer d'assurer la

nécessaire combinaison, dans une perspective d'apprentissage, des qualifications génériques et des qualifications spécifiques⁸⁷ ». Cette question n'a pas encore trouvé de réponse et méritera toute l'attention des collèges dans les mois à venir. Par ailleurs, si l'on se réfère à la liste d'aptitudes génériques adoptée par les collèges ontariens, on se rend compte que plusieurs des objectifs visés par ces aptitudes sont en relation avec les objectifs que poursuivent les ensembles de formation générale des programmes techniques au Québec. Ajoutons enfin à ce sujet que le Conseil supérieur de l'éducation faisait récemment un certain nombre de recommandations sur la place de la formation générale à l'intérieur des programmes techniques. Ces recommandations font actuellement l'objet d'études dans les collèges.

3.3 L'élargissement des contenus de formation

Il semble que, quel que soit le système de formation, une tendance majeure se dégage quant à l'élargissement des contenus de formation. Ce phénomène résulterait du constat suivant lequel il n'est plus possible de former un individu pour un emploi déterminé, mais qu'il faut le préparer à jouer son rôle dans un monde dont l'évolution est largement imprévisible. De plus, les nouveaux modes d'organisation du travail exigent une meilleure compréhension de l'environnement, et non plus seulement des compétences techniques spécifiques.

Un exemple récent de réforme complète des structures et contenus de formation est celui du Danemark. Cette réforme prévoit d'élargir les connaissances de base des étudiants, qui doivent servir de fondement à leur formation professionnelle et faciliter la transférabilité de leurs qualifications. Cette formation de base comporte la langue nationale, au moins une langue étrangère, les mathématiques, les bases de l'informatique, de la gestion et les sciences sociales. L'introduction d'une année préparatoire, de transition ou d'orientation, a contribué à rendre cet enseignement possible⁸⁸.

De pair avec l'élargissement de la formation vers des connaissances et des compétences de base, on observe dans plusieurs pays une tendance à la réduction du degré de spécialisation de la formation professionnelle. Les programmes de formation deviennent de plus en plus polyvalents.

3.4 La polyvalence de la formation

Dans la littérature, on associe le concept de qualification générique à la notion de programmes communs ("core curricula"), qui comporteraient les bases considérées comme importantes pour tous les jeunes, dans l'enseignement général aussi bien que professionnel⁸⁹. Étant donné que les qualifications génériques et les compétences clés sont souvent communes à des familles professionnelles, elles ont servi de base à l'élargissement ou au regroupement de programmes de formation dans les pays d'Europe continentale. Par exemple, au Danemark, en 1991, le nombre de spécialités de formation est passé de 300 à 80⁹⁰. En Allemagne, le nombre de filières préparant à une profession est passé d'environ 600 à la fin des années 70 à environ 370 actuellement, par regroupement en familles professionnelles, avec des cours communs à plusieurs spécialités⁹¹ » Le principe est désormais celui de la spécialisation progressive, par exemple dans le domaine de la mécanique, où une première année commune est suivie d'un premier degré de spécialisation pendant la deuxième année et d'une spécialisation plus poussée en dernière année d'apprentissage⁹². »

Au sujet de la polyvalence, certains auteurs s'interrogent sur la pertinence de l'approche par compétences, bien qu'ils lui confèrent plusieurs mérites. L'objectif avoué de cette approche est d'identifier des qualifications spécifiques, nécessaires aux entreprises. Elle se fonde sur l'idée que même les jeunes qui réussissent sur le plan scolaire accumulent des connaissances et développent un savoir-faire sans être en mesure d'appliquer de manière productive ce qu'ils ont appris. Appliquée adéquatement, l'approche par compétences peut faire échec à des situations générées par des démarches qui s'appuient « sur des méthodes d'enseignement excessivement théoriques, déductives et sans application pratique dans l'enseignement traditionnel et de procédures d'évaluation qui ne demandent pas la démonstration de connaissances et de compétences appliquées⁹³. »

Cependant, si l'approche par compétences comporte plusieurs avantages par rapport à l'approche disciplinaire, elle soulève plusieurs questions. Des auteurs se demandent, par exemple, comment il est possible de garantir qu'un ensemble de compétences distinctes puisse apporter polyvalence et adaptabilité à l'individu dans un contexte de remise en cause du taylorisme. Par ailleurs, puisque l'on observe des changements constants dans les profils professionnels, certains vont plus loin en se demandant s'il faut donner aux jeunes un ensemble bien défini de compétences générales et « techniques » correspondant à des « professions » ou encore à des « domaines d'activités »

différents. Des auteurs se demandent, enfin, si le futur marché du travail sera toujours organisé par « professions » et, si ce n'est plus le cas, selon quels critères les programmes et les diplômes pourront être conçus et mis à jour⁹⁴.

Dans la perspective d'assurer la polyvalence des personnes formées, d'autres études formulent des commentaires sur la façon de mener une analyse des besoins dans le cadre d'une approche par compétences afin que les compétences clés puissent être prises en compte. On y souligne que des approches nouvelles définissent la compétence comme étant une synthèse de facteurs cognitifs et psychosociaux liés à l'exécution d'une tâche spécifique, et déduisent les besoins en compétences à partir d'une analyse de l'action de travail réelle, y compris l'aspect organisationnel, l'aspect social et la motivation⁹⁵.

3.5 Le perfectionnement des diplômés

Une tendance se dégage de plus en plus nettement : on ne peut plus négliger les besoins des personnes en emploi de mettre à jour constamment leurs compétences. On parle de plus en plus d'apprentissage tout au long de la vie. Les finissants et les finissantes en formation technique n'échappent pas à ces besoins, bien au contraire. Des travaux amorcés récemment par l'O.C.D.E. sur la transition de la formation initiale à la vie active situent cette transition dans un cadre d'apprentissage à vie.

Dans la plupart des pays de l'O.C.D.E. et pour la majorité des jeunes, la transition ne se limite plus au passage d'un simple pont entre la scolarité à plein temps et un emploi stable également à plein temps. C'est plutôt une phase d'un itinéraire continu, qui débute bien avant le départ de l'école et ne se termine pas par l'entrée dans le premier emploi [...]. Ainsi, la transition initiale peut être considérée comme le pivot du processus d'apprentissage à vie plutôt que comme une étape difficile [...] pour beaucoup de ceux qui quittent l'enseignement (peut-être la majorité dans la plupart des pays de l'O.C.D.E.), la période de transition durera une décennie ou davantage, entre 15 et 25 ans au moins, et comportera une combinaison d'activités de formation et de travail pendant cette période⁹⁶.

3.6 Les filières de formation

Dans un contexte où la flexibilité du marché du travail est une caractéristique dominante, on semble chercher de plus en plus à assurer une certaine souplesse aux systèmes de formation. Selon une enquête menée par la Commission européenne, cette flexibilité est vitale pour les établissements de formation qui doivent réagir aux mêmes contraintes que les entreprises de production de biens et de services. « Ils doivent développer une stratégie de gestion du changement. Il est essentiel qu'ils puissent exploiter l'innovation en tant que source de développement stratégique⁹⁷. »

L'ouverture des possibilités de formation et des itinéraires à l'intérieur de chaque type et de chaque niveau de formation deviendrait essentielle. La continuité et la complémentarité entre les filières professionnelle et technique, de même que la construction de passerelles entre les filières générale et professionnelle, seraient de plus en plus répandues. Selon des rapports internationaux, chaque pays tente de se rapprocher d'un modèle où les filières de formation prédominent. La conviction selon laquelle les jeunes entrant sur le marché du travail après le secondaire n'ont la possibilité de trouver un emploi satisfaisant que s'ils ont obtenu un diplôme professionnel aurait motivé l'établissement de filières et de passerelles⁹⁸.

Différents cas de figure existent. L'étude de l'O.C.D.E. portant sur le rôle nouveau de l'enseignement technique cite l'exemple des Pays-Bas :

Les possibilités de passage entre enseignement général et professionnel et entre filières professionnelles ne permettent pas seulement aux jeunes qui ont réussi dans l'enseignement professionnel de progresser à un niveau plus élevé et/ou dans l'enseignement supérieur. Elles permettent aussi aux jeunes et c'est peut-être le plus important à tous les stades de l'enseignement post-obligatoire et pour une raison ou une autre, de décider de ne pas continuer leurs études et de suivre une formation professionnelle donnant une qualification valable. Au lieu d'être une impasse, l'enseignement professionnel devient ainsi une porte d'entrée vers le marché du travail⁹⁹.

L'étude dit également du Royaume-Uni qu'il a réalisé l'innovation la plus radicale en matière de construction de filières en introduisant des « National Vocational Qualifications » qui, accompagnées

d'équivalences avec les qualifications générales, doivent permettre aux jeunes, aussi bien qu'aux adultes, de progresser dans un système modulaire combinant des formations (ou des modules) générales ou professionnelles au choix de l'étudiant¹⁰⁰. Le rapport précise, enfin, les limites de la construction de filières, notamment en soulignant « le risque possible d'affaiblissement du caractère professionnel de l'enseignement technique, par suite d'une dilution d'itinéraires incertains¹⁰¹ ».

3.7 Les technologies de l'information et des communications

Les développements récents dans le domaine des technologies de l'information et des communications ouvrent de nouvelles possibilités sur le plan des pratiques d'enseignement et des conditions d'apprentissage. Comme le soulignait récemment un article paru dans la revue *Collège Canada*, nous sommes « à l'aube d'une véritable renaissance de la technologie éducative qui pourrait transformer et élargir radicalement les frontières de l'enseignement et de l'apprentissage¹⁰² ». Plusieurs soutiennent que la technologie éducative aura des conséquences non négligeables sur les collèges dans la mesure où elle influera sur la façon d'apprendre des étudiants et sur celle d'enseigner des professeurs, en permettant d'adapter les programmes d'études à la diversité des styles d'apprentissage.

Au-delà des bénéfices liés aux apprentissages, les technologies de l'information et des communications offriront la possibilité de modifier totalement les conditions d'accès aux programmes d'études. Il n'est pas suffisant de dire que les plages horaires et les lieux physiques où se déroule présentement l'enseignement seront assouplis, car, en fait, c'est l'ensemble des contraintes liées au temps et à l'espace qui se verront modifiées. De plus en plus de collèges et d'universités offrent déjà des cours sur le réseau Internet, et on parle aujourd'hui de la création de collèges virtuels. Les conditions d'accès et les conditions d'apprentissage des programmes techniques changeront donc radicalement dans un avenir rapproché sans que l'on puisse, pour l'heure, définir précisément les conséquences de ces changements.

IV. ORIENTATIONS POUR UN PLAN STRATÉGIQUE

Étant donné l'état de situation de la formation technique et son évolution récente, étant donné également les grandes tendances qui se dessinent aussi bien à l'échelle nationale qu'à l'échelle internationale, les cégeps ont retenu six grandes orientations susceptibles d'assurer le développement de la formation technique.

4.1 Une formation technique intégrée à l'enseignement supérieur, qui prépare adéquatement les finissants et les finissantes à l'exercice de fonctions de travail

- Des programmes d'études qui comportent des liens étroits avec le marché du travail et qui donnent toute sa place à la formation pratique (alternance travail-études, mise sur pied d'entreprises d'entraînement, stages pratiques pour toute la durée de la formation, participation accrue de l'entreprise à la formation). Dans cette optique, il importe que le gouvernement du Québec prenne la relève du gouvernement fédéral pour le financement des programmes d'alternance travail-études et soutienne financièrement les collèges de manière adéquate, pour toute formule poursuivant des objectifs similaires sur le plan de la formation des étudiants et des étudiantes. Des comités locaux cégep-entreprises, s'ils n'existent déjà, doivent également être mis en place de façon à resserrer les liens entre le réseau collégial et le milieu du travail.
- Une formation polyvalente qui met l'accent à la fois sur la maîtrise des compétences techniques et sur l'acquisition d'habiletés génériques de façon à favoriser la mobilité transversale. Des programmes qui vont au-delà des besoins immédiats du marché du travail et qui doivent être qualifiants à moyen et à long terme, tout en préparant les finissants et les finissantes à être productifs à leur arrivée sur le marché du travail. De manière à assurer la polyvalence des formations, il faudrait éviter de multiplier les programmes de D.E.C. pour des fonctions de travail qui ont de très proches liens de parenté, et travailler plutôt à consolider l'éventail des programmes de D.E.C. existants en procédant, lorsqu'il est pertinent de le faire, à la constitution de tronc communs. · Des programmes qui comportent des fondements rigoureux et qui s'appuient sur les concepts propres à la profession visée afin d'assurer aux étudiants et aux étudiantes l'autonomie nécessaire dans l'exercice de leurs fonctions et de leur donner les outils utiles à la mise à jour éventuelle de leurs connaissances.

- Des programmes pour lesquels les collèges ont arrimé la formation générale et les particularités des programmes techniques, dans une perspective d'approche programme, à la lumière des recommandations que formulait le Conseil supérieur de l'éducation dans son avis récent sur le sujet.

4.2 Des programmes de formation technique accessibles

- Un accroissement de 3000 inscriptions en formation technique d'ici l'an 2000, dans des domaines prometteurs d'emploi, de façon à s'assurer que 35 % des jeunes d'une génération aient accès à l'enseignement technique comme le proposait le Conseil supérieur de l'éducation en 1992. De plus, dans un tel contexte, des efforts de promotion et de recrutement devraient être faits en ciblant certaines familles de programmes pour lesquelles les capacités d'accueil des collèges ne sont pas comblées.
- Une formation technique où l'on a élargi l'accès des jeunes aux attestations d'études collégiales dans des secteurs où les besoins du marché du travail le justifient. Une enveloppe budgétaire devrait être créée en vue d'accroître l'accessibilité des jeunes aux études collégiales dans un contexte de gratuité scolaire, et ce par le biais des attestations d'études collégiales. Par exemple, les jeunes qui ont 19 ans ou qui ont déjà obtenu un diplôme d'études professionnelles pourraient être admissibles à ces programmes.
- La mise en place d'un fonds de formation assurant aux collèges le financement de travaux liés à l'élaboration et à l'offre de formations courtes, de façon à leur permettre de répondre rapidement aux besoins du marché du travail en main-d'œuvre qualifiée dans des secteurs de pointe. Ce fonds serait destiné de façon prioritaire aux travailleurs et aux travailleuses en emploi.
- Des programmes dont l'accès sera facilité par l'utilisation optimale des équipements disponibles (assouplissement du cadre horaire, organisation annuelle sur trois semestres, etc.). Il serait utile que le ministère de l'Éducation et les collèges soient conviés à mettre en place un programme expérimental pour explorer ces nouvelles avenues dès septembre 1998.
- Des programmes qui exploitent les diverses possibilités des technologies de l'information et des communications, notamment sur le plan de l'enseignement virtuel et de l'enseignement à distance, et qui puissent conduire, à terme, à la mise en place d'un « réseau d'enseignement et d'apprentissage virtuel » de façon à permettre, parmi d'autres moyens, le maintien de l'accessibilité de la formation technique.

4.3 Une formation technique où un plus grand nombre d'étudiants et d'étudiantes obtiennent leur diplôme

- Des programmes pour lesquels le marché du travail fait de l'obtention du D.E.C. une condition d'embauche, de manière à revaloriser le diplôme d'études collégiales et à inciter les étudiants et les étudiantes à l'obtenir.
- Des programmes dont les durées sont variables, qui sont organisés et structurés par étape, et pour lesquels on permet une certification à chacune de ces grandes étapes de formation.
- Des campagnes de valorisation du diplôme d'études collégiales en formation technique, dans le but de mettre en relief auprès des jeunes l'importance d'obtenir un diplôme.
- Des mesures favorisant une meilleure orientation scolaire, mises en place dès la fin du premier cycle des études secondaires, dans la perspective de permettre aux élèves de faire un choix de carrière plus éclairé. À cet égard, la mesure du Plan individuel de formation (P.I.F.) proposée dans le rapport Pagé serait une avenue intéressante à explorer. De plus, des mesures visant à bien informer les étudiants et les étudiantes des exigences des programmes techniques et des caractéristiques de la profession choisie devraient également être instituées par les collèges.
- Des programmes pour lesquels on a amélioré les modes de recrutement, de façon à accueillir des étudiantes et des étudiants mieux préparés qui disposent des aptitudes de base nécessaires à la poursuite d'études techniques. Une telle mesure serait de nature à éviter aux

élèves des erreurs de parcours inutiles et à améliorer les taux de diplomation.

- Des scénarios de cheminement scolaire centrés sur la réussite, de manière à offrir la possibilité aux élèves présentant les premiers signes de difficultés d'étendre leur formation sur sept ou huit semestres.

4.4 Des programmes harmonisés avec les autres ordres d'enseignement

- Des programmes de formation technique pour lesquels on facilite l'accès aux détenteurs du diplôme d'études professionnelles tout en préservant leur logique interne.
- Des programmes techniques dont la finalité première demeure la préparation au marché du travail, mais qui ouvrent, lorsque cela est pertinent et justifié, sur une formation universitaire. Les arrimages nécessaires devront avoir été prévus.
- Des programmes techniques pour lesquels les zones de chevauchement avec les attestations de spécialisation professionnelle du secondaire, les baccalauréats et les formations courtes universitaires ont été éliminées. À cette fin, et en vue d'assurer l'harmonisation des ordres d'enseignement, un processus d'étude et d'approbation des certificats universitaires devrait être établi de façon à éliminer, à la source, les chevauchements possibles.

4.5 Des programmes qui s'inscrivent dans une perspective de formation continue

- L'élaboration de nouveaux programmes de formation spécialisée « post-D.E.C. », de manière à assurer le perfectionnement de nos finissants et le recyclage de la main-d'œuvre. De ce point de vue, une instance de concertation qui réunit des personnes représentant des ordres professionnels, des comités sectoriels et les collèges devrait être mise en place afin de déterminer les premiers besoins à combler.
- La mise en place d'un fonds de réorientation professionnelle, de façon à permettre à de jeunes diplômés sans emploi de se réorienter dans des secteurs d'emploi présentant des besoins en main-d'œuvre. De toute évidence, cette mesure devrait être ponctuelle et ciblée. L'école devrait, d'abord et avant tout, devenir plus « orientante » et faire en sorte qu'à moyen terme l'application d'une telle mesure ne soit plus nécessaire.
- Un réseau collégial où les barrières (financement, plage horaire, organisation du travail, etc.) ont été éliminées, de façon que les adultes désireux de s'inscrire dans une démarche de formation qualifiante en formation technique, à temps complet ou à temps partiel, puissent le faire. Dans ce contexte, il serait indispensable que soit revu le mode de financement des formations courtes.
- Des programmes pour lesquels on a recherché la reconnaissance et la « transférabilité » des diplômes entre les provinces et entre les pays.

4.6 Un processus rationnel de gestion de l'offre de formation

- Dans la perspective d'assurer le développement de la formation technique, la mise en œuvre de stratégies de développement devrait être étroitement liée à la mise en place de mécanismes de rationalisation. À cette fin, la conjugaison de diverses logiques prend toute son importance : une logique institutionnelle prévalant à l'élaboration des cartes locales, une logique du développement régional à la base de la configuration des cartes régionales et, pour la carte nationale, une logique assurant un développement harmonieux du réseau. Dans ce cadre, des mesures permettant aux collèges à la fois de rationaliser et de développer leur offre de formation devraient être instituées.
- La mise en œuvre d'un mandat, confié à un organisme existant, visant à développer une vision d'ensemble de la formation professionnelle et technique, à assurer une planification nationale des programmes, qu'ils soient offerts au secondaire, au collégial ou à l'université, et à porter un regard externe sur l'offre de service des différents réseaux dans une perspective d'harmonisation.
- La mise en place de mécanismes de régulation qui puissent endiguer l'actuelle tendance à la

hausse de demandes de programmes engendrée par le processus d'élaboration des plans triennaux de planification régionale. Des mécanismes de régulation qui puissent également restreindre le développement de pratiques coûteuses sur le plan de la gestion des programmes, notamment en ce qui a trait aux règles relatives à l'allocation des ressources. Par exemple, en évitant, lorsque la clientèle est insuffisante, que soient multipliées les voies de sorties différentes pour un même programme, ou encore en limitant la répétition de cours à l'intérieur d'une même année.

CONCLUSION

Au-delà du rôle social que les collèges sont appelés à jouer en assurant la formation des Québécois et des Québécoises, le rôle qu'ils exercent plus globalement sur le plan économique ne fait que s'accroître au fil des années. L'évolution prévisible du marché du travail et ses exigences en matière de qualifications de la main-d'œuvre posent aux collèges un défi qu'ils veulent continuer de relever. Comme nous avons pu l'observer, l'évolution des clientèles a été beaucoup plus marquée au secteur technique (15 %) qu'au secteur préuniversitaire (2 %) depuis le début des années 90. Parallèlement, on remarque que les employeurs ont nettement tendance à embaucher des diplômés de l'enseignement technique pour ce type d'emplois, et que leur taux de satisfaction est excellent. De plus, les programmes de formation technique font graduellement l'objet de révision pour être mieux adaptés aux besoins du marché du travail, et les partenariats avec les entreprises vont en s'accroissant.

Le Conseil de la science et de la technologie indiquait récemment que la formation d'une main-d'œuvre hautement qualifiée constitue un volet essentiel de toute politique d'innovation¹⁰³. Le Conseil le précise dans son rapport, plusieurs études ont mis en relief l'idée que la qualité et la compétence des ressources humaines sont la plus grande priorité des entreprises qui veulent continuer d'innover. Une enquête récente du Conference Board of Canada menée auprès de 139 entreprises internationales de haute technologie soulignait que « cet élément de fait était de loin le plus décisif quand vient le moment de choisir où s'établir et [qu'il] pesait d'un poids beaucoup plus important que les incitations fiscales, par exemple¹⁰⁴ ». Le Conseil concluait qu'au fur et à mesure qu'une société prend le virage de l'économie du savoir, on voit s'accroître les exigences des industries en matière de qualification de la main-d'œuvre.

Dans ce contexte, il est de la plus grande importance d'assurer le développement de la formation technique au collégial. Ce document a voulu cerner un état de situation pour mieux déterminer les orientations les plus susceptibles d'assurer le redéploiement de la formation technique. Plusieurs mesures identifiées concernent les collèges eux-mêmes; d'autres, par contre, ne pourront être mises en œuvre sans le soutien de leurs partenaires gouvernementaux et socioéconomiques. Les collèges entendent donner suite prochainement aux orientations retenues dans le plan, afin de continuer d'exercer le mieux possible leur mission en formation technique.

ANNEXE

Liste des aptitudes génériques applicables aux programmes de deux et de trois ans des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario.

1. Communiquer d'une façon claire, concise et correcte, sous la forme écrite, orale et visuelle, en fonction des besoins de l'auditoire.
2. Traduire sous diverses formes (textes, graphiques, symboles, tableaux) de l'information, des idées et des concepts de façon à démontrer sa compréhension.
3. Utiliser de façon efficace des formules et procédures mathématiques pour résoudre des problèmes ou prendre des décisions.
4. Utiliser avec assurance la technologie informatique et d'autres technologies utiles et nécessaires à l'accomplissement d'une tâche.
5. Interagir avec les autres membres d'un groupe ou d'une équipe de façon à favoriser de bonnes relations de travail et l'atteinte d'objectifs.
6. Évaluer sa propre capacité à raisonner et à utiliser des stratégies qui facilitent la résolution de problèmes et la prise de décision.
7. Recueillir, analyser et organiser, en fonction d'un objectif donné, de l'information provenant de sources diverses.
8. Évaluer la validité de données qualitatives et quantitatives de manière à pouvoir accepter ou réfuter les arguments présentés par d'autres personnes.
9. Créer des produits originaux ou développer des stratégies innovatrices qui répondent à des besoins déterminés.

10. Gérer son temps et diverses autres ressources pour réaliser des projets et atteindre des objectifs.
11. Assumer la responsabilité de ses faits et de ses gestes.
12. S'adapter à de nouvelles situations et à de nouvelles exigences en utilisant ou en mettant à jour ses connaissances et son savoir-faire.
13. Présenter ses réalisations, ses connaissances et son expérience de manière réaliste, à des fins personnelles et aux fins d'obtenir un emploi.
14. Communiquer oralement et par écrit en anglais.
15. Affirmer en tant que francophone ses droits et sa spécificité culturelle et linguistique.

Source : Conseil ontarien des normes et de l'agrément des programmes collégiaux, Résultats d'apprentissage des aptitudes génériques applicables aux programmes de deux et de trois ans des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario, mai 1995.

SOURCES DOCUMENTAIRES

BETCHERMAN, Gordon et Graham S. LOWE, *L'avenir du monde du travail au Canada : un rapport de synthèse*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politique publique, 1997, 64 p.

CLAGETT, Craig, *Student Learning Outcomes Assessment Report*, Maryland, Prince George's Community College, 1991.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Évaluation des programmes de Techniques d'éducation en services de garde, Rapport synthèse*, Québec, février 1996, 53 p.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Évaluation des programmes d'informatique*, Rapport synthèse, Québec, juin 1996, 64 p.

COMMISSION EUROPÉENNE, Éducation formation jeunesse, *Compétences clés. Synthèse des travaux entrepris dans le cadre du programme Eurotecnet (1990-1994)*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995, 97 p.

COMMISSION EUROPÉENNE, Éducation formation jeunesse, *Développement des ressources humaines et stratégies de formation : expérience et résultats du programme Eurotecnet*, Les quatre domaines prioritaires, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995, 68 p.

CONSEIL DES COLLÈGES, *L'opération annuelle d'autorisations des programmes professionnels*, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie, Québec, mars 1985, 16 p.

CONSEIL DES COLLÈGES, Commission de l'enseignement professionnel, *La répartition géographique des programmes techniques*, Québec, juillet 1993, 142 p.

CONSEIL ONTARIEN DES NORMES ET DE L'AGRÉMENT DES PROGRAMMES COLLÉGIAUX, *Résultats d'apprentissage des aptitudes génériques applicables aux programmes de deux et de trois ans des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario*, Toronto, mai 1995, 26 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Des conditions de réussite au collégial*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1995, 124 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation, Québec, 1992, 251 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour la réforme du système éducatif. Dix années de consultation et de réflexion*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1995, 65 p.

DILLON, Paul H., *The Myth of the Two-Year College : Length and Variation in the Time Students Take To Complete Associate Degree Requirements*, California, Los Angeles Community College District, 1990.

DUNLOP, Ted, « *Élargir les horizons de l'apprentissage et de la technologie, Stratégies d'intégration* », Collège Canada, vol. 2, n° 3, Ottawa, Association des collèges communautaires du Canada, 1996-1997, p. 6 et 7.

ÉDITIONS MA CARRIÈRE, *Les carrières du collégial*, Montréal, 1997, 343 p.

LACROIX, Robert, *Économie du savoir et marché du travail*, Montréal, Département de sciences économiques, Université de Montréal, janvier 1997, 10 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Indicateurs de l'éducation*, Édition 1996-1997, Québec, 1997, 127 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996, Exposé de la situation*, Québec, février 1996, 132 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Prendre le virage du succès, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, 1997, 55 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Rapport du groupe de travail sur le financement des universités*, Québec, avril 1997, 50 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, Québec, 1996, 90 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Direction de l'organisation pédagogique*, Sous-comité national sur la carte des enseignements : portrait et orientations, Document déposé à la rencontre du 26 mai 1994, Québec, 1994, 22 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Direction des affaires éducatives collégiales, Évolution des programmes d'études collégiales menant à l'obtention d'un D.E.C., de 1991 à 1996*, Québec, juin 1997, 563 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Direction générale de l'enseignement collégial, Fiches signalétiques d'indicateurs sur les cheminements scolaires au collégial (6^e édition)*, Système CHESCO, version 1995, pagination multiple.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Direction générale de l'enseignement collégial, La Relance au collégial, Situation au 31 mars 1996 des sortants et des sortantes diplômés de l'enseignement collégial en 1994-1995 : formations préuniversitaire et technique*, Québec, 1997, 260 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Direction générale de la formation professionnelle et technique, L'enseignement technique au collégial : les employeurs s'expriment. Faits saillants*, Québec, 1997, 10 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Direction générale des affaires universitaires et scientifiques, Indicateurs de l'activité universitaire*, Édition 1995, Québec, 79 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique, La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*, Québec, août 1995, 71 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Investir dans la compétence : orientations et actions ministérielles en formation professionnelle et technique*, Québec, octobre 1993, 24 p.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*, Québec, 1993, 39 p.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Direction générale de l'enseignement collégial, Les changements de programmes au collégial. Changer de cap sans perdre*

le nord, Québec, septembre 1992, 158 p.

O.C.D.E., *Le nouveau rôle de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (V.O.T.E.C.), Synthèse des rapports nationaux*, Paris, 1994, 87 p.

O.C.D.E., *Le rôle nouveau de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (V.O.T.E.C.), Éducation et formation professionnelle pour le 21^e siècle : ouverture et professionnalisme*, Rapport de base, Paris, novembre 1994, 40 p.

O.C.D.E., Comité de l'éducation, *Transition de la formation initiale à la vie active, Examen thématique : domaine, objectifs, cadre analytique et procédure de mise en œuvre*, Paris, 1997, 29 p.

REGROUPEMENT DES COLLÈGES DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN, *Rapport du comité régional sur l'harmonisation de la formation professionnelle et de la formation technique à Montréal*, Montréal, mars 1995, 13 p.

TERRILL, Ronald, *Étude comparative des taux de réussite aux secteurs préuniversitaire et technique dans les cours de formation générale et de leur lien avec les taux de diplomation*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, avril 1997, 35 p.

Erratum

À la page 30 de ce document, nous écrivons que pour augmenter à 70 % le taux d'accès des jeunes à l'enseignement collégial — 35 % au secteur préuniversitaire et 35 % au secteur technique —, comme le recommandait le Conseil supérieur de l'éducation en 1992, il faudrait augmenter le nombre de nouvelles personnes inscrites en formation technique d'au moins 2600 et diminuer d'autant les nouvelles inscriptions en formation préuniversitaire.

Ces estimations ne sont pas exactes car nous avons établi le taux d'accès des jeunes de moins de 20 ans à partir du nombre de personnes inscrites en première année plutôt que du nombre de nouvelles personnes inscrites de moins de 20 ans. Or, après vérification, nous notons des différences importantes entre ces deux groupes. En effet, le nombre de nouveaux inscrits de moins de 20 ans à des programmes conduisant à un D.E.C. dans les établissements d'enseignement collégial publics était en 1996 de 15 309 en formation technique et de 30 013 en formation préuniversitaire, tandis que le nombre de personnes de tout âge inscrites en première année à la même période était de 32 309 en formation technique et de 43 641 en formation préuniversitaire¹. Les étudiantes et les étudiants, particulièrement ceux de la formation technique, sont nombreux à prendre deux années plutôt qu'une seule pour compléter la première année de leur programme d'études. De plus, 20 % des nouvelles personnes inscrites au secteur technique ont plus de 20 ans, ce qui a également pour effet de diminuer le taux d'accès des jeunes à l'enseignement technique.

Le taux d'accès aux études collégiales à l'enseignement ordinaire chez les moins de 20 ans en 1996 est de 17,31 % en formation technique, de 35,05 % en formation préuniversitaire et de 6 % dans les programmes d'accueil et d'intégration². Pour atteindre l'objectif du Conseil supérieur de l'éducation d'augmenter à 70 % la proportion de Québécois et de Québécoises de moins de 20 ans qui accèdent à des études collégiales, 70 000 nouveaux jeunes devraient s'inscrire annuellement à des études collégiales puisque les classes d'âge des jeunes de 10 à 20 ans représentent environ 100 000 personnes par an. Or, dans l'ensemble du réseau collégial public et privé, les étudiants de moins de 20 ans en 1996 étaient au nombre de 17 413 en formation technique, de 35 263 étudiants en formation préuniversitaire et de 6027 dans les programmes d'accueil et d'intégration. On constate donc qu'à 17 % le taux d'accès à la formation technique est encore bien en deçà de l'objectif de 35 % fixé par le Conseil supérieur de l'éducation.

Pour mieux refléter la réalité, on doit cependant ajouter quelques points de pourcentage au taux d'accès actuellement établi à 17 %. En effet, bien qu'ils soient difficiles à estimer avec précision, on doit prendre en compte deux phénomènes : d'une part, un certain nombre d'étudiants inscrits aux programmes d'accueil et d'intégration accèdera à l'enseignement technique; d'autre part, comme nous l'expliquons dans ce document, les programmes de formation technique ressortent « gagnants » du mouvement de clientèle engendré par les changements de programme. Sous toutes réserves, nous pouvons avancer que le « taux ajusté d'accès » à l'enseignement technique se

situerait davantage entre 22 % et 25 %.

Toutefois, même avec ces ajustements, en vue d'atteindre un taux d'accès de 35 % à la formation technique, il faudrait augmenter au minimum de 10 000 à 13 000 le nombre de nouvelles personnes inscrites de moins de 20 ans dans l'ensemble du réseau collégial. Il va sans dire que cet objectif est très ambitieux à court terme. Cela illustre cependant les efforts importants que le Québec devrait consentir à la formation technique pour lui donner toute la place qui lui revient.

Il va de soi que ces nouvelles données modifient également l'une des pistes d'action qui figurent à la page 64 du document, sous l'orientation « Des programmes de formation techniques accessibles ». Le premier point devrait se lire comme suit :

Un accroissement de 3000 inscriptions en formation technique d'ici l'an 2000, dans des domaines prometteurs d'emploi, de façon à tendre vers l'objectif que fixait le Conseil supérieur de l'éducation d'atteindre un taux d'accès à la formation technique de 35 % chez les jeunes de moins de 20 ans. De plus, dans un tel contexte, des efforts importants de promotion et de recrutement devraient être faits en ciblant certaines familles de programmes pour lesquelles les capacités d'accueil des collèges ne sont pas comblées.

-
1. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle, L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau, 1993.
 2. Ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Investir dans la compétence : orientations et actions ministérielles en formation professionnelle et technique, octobre 1993.
 3. *Ibid.*, p. 7.
 4. Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique, La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever, août 1995.
 5. À ce chapitre, les recommandations du groupe Pagé sont à l'effet de diversifier les voies de formation professionnelle par « le maintien des filières intensives de formation professionnelle; l'exploration professionnelle; la mise en place d'une voie adaptée aux jeunes pour l'obtention du D.E. P.; les programmes conduisant à la nouvelle Attestation de formation professionnelle; de nouveaux programmes intégrés secondaire-collégial ». *Ibid.*, p. 41.
 6. *Ibid.*, p. 40.
 7. *Ibid.*, p. 26.
 8. *Ibid.*, p. 23.
 9. Ministère de l'Éducation, Les États généraux sur l'éducation 1995-1996, Exposé de la situation, février 1996.
 10. *Ibid.*, p. 81.
 11. *Ibid.*, p. 53.
 12. *Ibid.*, p. 53.
 13. Ministère de l'Éducation, Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires, Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, 1996.
 14. *Ibid.*, p. 23.
 15. *Ibid.*, p. 24 et 25.
 16. *Ibid.*, p. 27.
 17. *Ibid.*, p. 27.

18. Ministère de l'Éducation, Prendre le virage du succès, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, 1997.
19. *Ibid.*, p. 37.
20. *Ibid.*, p. 33.
21. *Ibid.*, p. 38.
22. Voir à ce sujet la publication du Conseil des collèges, La répartition géographique des programmes techniques, juillet 1993, p. 34 et 35.
23. Source : Ministère de l'Éducation, Direction des affaires éducatives collégiales, Évolution des programmes d'études collégiales menant à l'obtention d'un D.E.C. de 1991 à 1996, juin 1997.
24. Le taux d'admission a été calculé en établissant le pourcentage du nombre d'inscrits en première année par rapport au nombre d'admissions au premier tour d'une année donnée. Ces taux d'admission doivent être interprétés avec prudence et, avant tout, être considérés à titre indicatif. Des précisions sont apportées dans la publication d'où ces données sont tirées : les données relatives aux demandes d'admission correspondent au premier choix de programme que fait une ou un élève le 1^{er} mars d'une année donnée et qu'il transmet à un service régional d'admission ou à un établissement non affilié à un tel service. Lorsqu'il s'agit d'un établissement non affilié à un service régional d'admission, les modalités d'admission peuvent différer (p. 4). Onze établissements sont autonomes et peuvent présenter des statistiques qui diffèrent.
25. Rapport du comité régional sur l'harmonisation de la formation professionnelle et de la formation technique à Montréal, Regroupement des collèges du Montréal métropolitain, Montréal, mars 1995.
26. Ces informations s'appliquent aux collèges de la région de Montréal. Il serait utile d'identifier, à l'échelle du réseau, les programmes dont les capacités d'accueil ne sont pas atteintes.
27. Conseil des collèges, Commission de l'enseignement professionnel, La répartition géographique des programmes techniques, juillet 1993, p. 24.
28. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle, *op. cit.*, p. 24.
29. Conseil supérieur de l'éducation, Pour la réforme du système éducatif. Dix années de consultation et de réflexion, 1995.
Conseil des collèges, La répartition géographique des programmes techniques, juillet 1993.
Conseil supérieur de l'éducation, L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle, 1992.
30. Ministère de l'Éducation, Rapport du groupe de travail sur le financement des universités, avril 1997.
31. Le taux d'accès désigne la proportion des nouvelles personnes inscrites dans les établissements de formation par rapport à la population du même âge.
32. Conseil supérieur de l'éducation, L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle, *op. cit.*, p. 82 et 83.
33. Ministère de l'Éducation, Indicateurs de l'éducation, Édition 1996-1997, 1997.
34. *Ibid.*, p. 60.
35. Conseil supérieur de l'éducation, Pour la réforme du système éducatif. Dix années de consultation et de réflexion, *op. cit.*, p. 43.
36. Ronald Terrill, Étude comparative des taux de réussite aux secteurs préuniversitaire et technique dans les cours de formation générale et de leur lien avec les taux de diplomation, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, avril 1997.
37. Conseil supérieur de l'éducation, Des conditions de réussite au collégial, 1995, p. 13.
38. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Les changements de programmes au collégial. Changer de cap sans perdre le nord, 1992, p. 59.
39. Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, fichier CHESCO,

automne 1995.

40. Conseil supérieur de l'éducation, Des conditions de réussite au collégial, *op. cit.*, p. 43 et 44.

41. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, Évaluation des programmes de Techniques d'éducation en services de garde, Rapport synthèse, Québec, p. 21.

42. Craig A. Clagett, Student Learning Outcomes Assessment Report, Maryland, 1991.

43. Paul H. Dillon, The Myth of the Two-year College : Length and Variation in the Time Students Take to Complete Associate Degree Requirements, California, 1990.

44. Pour le calcul des taux de diplomation, toutes les sanctions d'études collégiales ont été considérées, qu'elles aient été obtenues ou non dans le programme de la première inscription.

45. Il s'agit du nombre d'années écoulées depuis l'entrée au collégial. La durée prescrite d'un programme de D.E.C. de la formation préuniversitaire est de deux années, et de trois années pour un programme de D.E.C. de la formation technique.

46. Le premier chiffre représente le taux de diplomation à l'intérieur de la durée prescrite et le second chiffre, le taux de diplomation cinq ans après la première inscription. Le diplôme peut avoir été obtenu pour un programme autre que celui de la première inscription. Ces données s'appliquent à la cohorte dont la première inscription était à l'automne 1990. Source : Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, Fiches signalétiques d'indicateurs sur les cheminements scolaires au collégial (6^e édition), Système CHESCO, version 1995.

47. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, Évaluation des programmes de Techniques d'éducation en services de garde, *op. cit.*, p. 23.

48. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, Évaluation des programmes d'informatique, Rapport synthèse, juin 1996.

49. Au secteur préuniversitaire, la proportion de sortants et de sortantes obtenant un D.E.C. est de 63,8 %. Le diplôme est obtenu, en moyenne, après 4,6 trimestres d'études à temps plein. Ministère de l'Éducation, Indicateurs de l'éducation, Édition 1996-1997, *op. cit.*, p. 75.

50. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années scolaires qui suivent l'année de la dernière inscription. *Ibid.*, p. 74.

51. *Ibid.*, p. 75.

52. Le taux de placement est obtenu en soustrayant le taux de chômage du chiffre 100.

53. Ministère de l'Éducation, La Relance au collégial, Situation au 31 mars 1996 des sortants et des sortantes diplômés de l'enseignement collégial en 1994-1995, formations préuniversitaire et technique, 1997, p. 31-61.

54. On peut consulter la liste complète de ces programmes dans Les carrières du collégial, Montréal, Éditions Ma carrière, 1997, p. 17.

55. Ministère de l'Éducation, Indicateurs de l'éducation, *op. cit.*, p. 82.

56. Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation professionnelle et technique, L'enseignement technique au collégial : les employeurs s'expriment. Faits saillants, 1997, p. 6 et 7.

57. *Ibid.*, p. 7.

58. *Ibid.*, p. 10.

59. Le nombre d'implantations est établi en multipliant le nombre de programmes d'études différents par le nombre de sites d'enseignement où ils sont offerts.

60. Ministère de l'Éducation, Direction de l'organisation pédagogique, Portrait et orientations, Document déposé à la rencontre du 26 mai 1994 du sous-comité national sur la carte des enseignements.

61. Certificat d'études professionnelles, diplôme d'études professionnelles, attestation de spécialisation professionnelle, professionnel long, professionnel court.

62. Ces quatre grands moments ont été identifiés par M. Yvon Morin, ancien président du Conseil des collèges, au cours d'un entretien en août 1997.

63. Ministère de l'Éducation, Portrait et orientations, op. cit.
64. Conseil des collèges, L'opération annuelle d'autorisations des programmes professionnels, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie, mars 1985.
65. Conseil des collèges, La répartition géographique des programmes techniques, *op. cit.*, p. 10.
66. Conseil des collèges, L'opération annuelle d'autorisation des programmes professionnels, *op. cit.*, p. 8.
67. Conseil des collèges, La répartition géographique des programmes techniques, *op. cit.*, p. 5.
68. *Ibid.*, p. 11.
69. *Ibid.*, p. 85.
70. *Ibid.*, p. 85.
71. *Ibid.*, p. 73.
72. Ministère de l'Éducation, Prendre le virage du succès, *op. cit.*, p. 39.
73. Gordon Betcherman et Graham S. Lowe, L'avenir du monde du travail au Canada : un rapport de synthèse, Ottawa, 1997, p. 23.
74. Ministère de l'Éducation, Indicateurs de l'éducation, Édition 1996-1997, *op. cit.*, p. 9.
75. Il est important de noter que Statistique Canada entend par « études postsecondaires » tous les programmes d'études menant à des diplômes et certificats de métiers (dont les D.E.P.), et exclut le secteur universitaire.
76. Ministère de l'Éducation, Indicateurs de l'éducation, Édition 1996-1997, *op. cit.*, p. 48 et 49.
77. Robert Lacroix, Économie du savoir et marché du travail, Département de sciences économiques, Université de Montréal, janvier 1997, p. 7.
78. Gordon Betcherman et Graham S. Lowe, *op. cit.*, p. 27.
79. Robert Lacroix, *op. cit.*, p. 3.
80. *Ibid.*
81. Commission européenne, Développement des ressources humaines et stratégies de formation : expérience et résultats du programme Eurotecnet, Les quatre domaines prioritaires, Éducation Formation Jeunesse, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995, p. 7. Le programme Eurotecnet est responsable de l'innovation dans le domaine de la formation professionnelle initiale et continue et vise à apporter son aide aux États membres dans le cadre du développement et de l'amélioration de leurs propres systèmes et de leur propre politique de formation professionnelle.
82. *Ibid.*, p. 9.
83. À ce sujet, on peut consulter le rapport qui établit une classification et une définition des compétences clés aux pages 11 et 12. Sont distinguées les compétences techniques, méthodologiques, sociales et comportementales.
84. Conseil ontarien des normes et de l'agrément des programmes collégiaux, Résultats d'apprentissage des aptitudes génériques applicables aux programmes de deux et de trois ans des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario, mai 1995.
85. O.C.D.E., Le rôle nouveau de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, (V.O.T. E.C.), Éducation et formation professionnelle pour le 21^e siècle : ouverture et professionnalisme, (V.O. T.E.C.), Rapport de base, novembre 1994, p. 14.
86. *Ibid.*, p.16.
87. Ministère de l'Éducation, La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever, *op. cit.*, p. 23.
88. O.C.D.E., Le nouveau rôle de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (V.O.T. E.C.), Synthèse des rapports nationaux, 1994, p. 39.

89. O.C.D.E., Rapport de base, *op. cit.*, p. 15.
90. O.C.D.E., Synthèse des rapports nationaux, *op. cit.*, p. 41.
91. O.C.D.E., Rapport de base, *op. cit.*, p. 41.
92. O.C.D.E., Synthèse des rapports nationaux, *op. cit.*, p. 41.
93. O.C.D.E., Rapport de base, *op. cit.*, p. 16.
94. *Ibid.*, p. 17.
95. Commission européenne, Développement des ressources humaines et stratégies de formation : expérience et résultats du programme Eurotecnet, Les quatre domaines prioritaires, *op. cit.*, p. 12 et suivantes.
96. O.C.D.E., Comité de l'éducation, Transition de la formation initiale à la vie active, Examen thématique : domaine, objectifs, cadre analytique et procédure de mise en œuvre, juin 1997, p. 4 et 5.
97. Commission européenne, *op. cit.*, p. 42.
98. O.C.D.E., Rapport de base, *op. cit.*, p. 26.
99. *Ibid.*, p. 26.
100. *Ibid.*, p. 26.
101. *Ibid.*, p. 28.
102. Ted Dunlop, « Élargir les horizons de l'apprentissage et de la technologie, Stratégies d'intégration », dans Collège Canada, Association des collèges communautaires du Canada, Ottawa, vol. 2, n° 3, 1996-1997, p. 6.
103. Conseil de la science et de la technologie, Pour une politique québécoise de l'innovation, rapport de conjoncture 1998, p. 43 et suivantes.
104. *Ibid.*, p. 43.