

C O N S E I L S U P É R I E U R D E L ' É D U C A T I O N

L'ÉDUCATION DES ADULTES :
PARTENAIRE DU DÉVELOPPEMENT LOCAL ET RÉGIONAL

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Septembre 2003

Québec 



L'ÉDUCATION DES ADULTES :
PARTENAIRE DU DÉVELOPPEMENT LOCAL ET RÉGIONAL

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Septembre 2003

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à la Commission de l'éducation des adultes dont la liste des membres apparaît à la fin du document.

Coordination et rédaction

Isabelle Gobeil, coordonnatrice de la Commission de l'éducation des adultes

Recherche

Isabelle Gobeil, avec la collaboration de Mélanie Julien et de Bruno Bérubé
Collaboration ponctuelle de Daniel Campeau

Analyse documentaire

Isabelle Gobeil et Suzanne Mainville, avec la collaboration de Marie-Claude Roy et Marie-Alexandra Fortin, étudiantes stagiaires

Soutien technique

Secrétariat :
Marie-Andrée Ayotte

Documentation et préparation de la liste des sites Internet :
Francine Vallée

Édition :
Michelle Caron
Marie Mercier

Révision linguistique :
Sylvain Larose

Conception graphique

bleu outremer

Mise en page

Idéation

Avis adopté à la 518^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 15 mai 2003.

ISBN : 2-550-41117-X
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2003

Reproduction autorisée à condition de mentionner la source.

INTRODUCTION	5
CHAPITRE 1	
L'ÉDUCATION DES ADULTES, PARTENAIRE POUR LE DÉVELOPPEMENT LOCAL ET RÉGIONAL : UN SUJET À MIEUX CERNER	9
1.1 Des changements en éducation des adultes au sein du système d'éducation formel	9
1.2 La notion de développement	12
1.3 L'importance accrue d'un pouvoir local dans un nouveau modèle de développement en émergence	13
1.4 La notion de partenariat	15
1.5 Le choix gouvernemental d'opter pour la responsabilisation des structures locales et régionales dans la détermination des orientations et actions visant le développement	18
1.5.1 <i>Les centres locaux de développement et les conseils régionaux de développement</i>	18
1.5.2 <i>Les partenaires du marché du travail et Emploi-Québec</i>	19
1.6 Des dynamiques d'action publique locale à considérer	20
1.6.1 <i>La dynamique des problèmes</i>	20
1.6.2 <i>La dynamique des organisations</i>	21
1.7 L'analyse de la contribution de l'éducation des adultes du système d'éducation formel	21
1.7.1 <i>Premier volet : une enquête par questionnaire dans les conseils régionaux de développement (CRD) et les centres locaux de développement (CLD)</i>	21
1.7.2 <i>Deuxième volet : une étude qualitative menée par entrevue dans des commissions scolaires, des collèges et des établissements universitaires</i>	22
1.7.3 <i>Troisième volet : une enquête par questionnaire dans certains conseils régionaux des partenaires du marché du travail</i>	22
CHAPITRE 2	
L'ÉDUCATION À L'HEURE DES DYNAMIQUES LOCALES ET RÉGIONALES DE DÉVELOPPEMENT	25
2.1 L'engagement dans le développement régional : un mandat que se donnent, en éducation des adultes, la grande majorité des établissements	25
2.1.1 <i>L'état de la question dans les commissions scolaires et les collèges</i>	25
2.1.2 <i>L'état de la question dans les établissements universitaires</i>	26
2.2 Une typologie des actions des établissements à des fins de développement local et régional	28
2.2.1 <i>Une contribution par l'offre régulière de formation</i>	28
2.2.2 <i>Une contribution par l'offre de formation qui s'insère dans un projet particulier</i>	30
2.2.3 <i>Des recherches appliquées et le transfert des savoirs dans la pratique</i>	31
2.2.4 <i>La participation active des établissements à diverses organisations du milieu engagées dans le développement local et régional</i>	32
2.2.5 <i>Une contribution qui déborde parfois de la stricte mission de formation de l'établissement</i>	33
2.3 Les champs d'intervention en éducation des adultes ayant des retombées sur le développement local et régional	33

CHAPITRE 3	
LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT DANS LA DYNAMIQUE DES ORGANISATIONS VOUÉES AU DÉVELOPPEMENT SOCIOÉCONOMIQUE	37
3.1 Des établissements informés des orientations déterminées par des structures ayant une influence sur le développement local et régional	37
3.2 Des représentants de l'éducation présents dans les CRD et les CLD	38
3.3 Des représentants de l'éducation présents dans les conseils régionaux des partenaires du marché du travail	45
3.4 Des représentants de l'éducation des adultes dans d'autres lieux de concertation	48
CHAPITRE 4	
LA GOUVERNANCE DANS L'ÉTABLISSEMENT DE LA DEMANDE ET DE L'OFFRE DE FORMATION EN ÉDUCATION DES ADULTES À DES FINS DE DÉVELOPPEMENT LOCAL ET RÉGIONAL	51
4.1 La gouvernance dans l'établissement de la demande de formation	51
4.2 La gouvernance dans l'établissement de l'offre de formation	54
CHAPITRE 5	
DES ORIENTATIONS POUR LEVER LES OBSTACLES ET GUIDER L'ACTION VISANT LE DÉVELOPPEMENT DE RÉGIONS APPRENANTES	57
5.1 Ville et région apprenantes : une notion inspirante	57
5.2 Des voies d'action gouvernementale envisagées, examinées au regard d'orientations proposées par le Conseil	58
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	61
BIBLIOGRAPHIE	65
SITES WEB SUR LE DÉVELOPPEMENT LOCAL ET RÉGIONAL	71
ANNEXE 1	75
ANNEXE 2	77
ANNEXE 3	79
ANNEXE 4	81
ANNEXE 5	83
ANNEXE 6	85
ANNEXE 7	87
ANNEXE 8	89
ANNEXE 8 (SUITE)	93
ANNEXE 9	101

INTRODUCTION

Il y a quelques années, le Conseil supérieur de l'éducation a publié deux avis sur des thèmes apparentés au présent sujet : *Le développement socioéconomique régional : un choix à raffermir en éducation*, en 1989, et *Le partenariat : une façon de réaliser la mission en éducation des adultes*, en 1995. Plus récemment, cette fois pour l'enseignement universitaire, le Conseil a abordé la question du partenariat dans l'avis : *Les universités à l'heure du partenariat* (2002). Le contexte est pourtant apparu des plus favorables à un avis complémentaire sur la contribution de l'éducation des adultes du système d'éducation formel¹ au développement local et régional, dans une perspective de partenariat. En effet, la demande sociale en faveur de la décentralisation gouvernementale tout comme les récents encadrements gouvernementaux liés au développement local et régional ont incité le Conseil à apporter un éclairage supplémentaire sur le rôle actif que peuvent exercer les établissements d'enseignement² en matière d'éducation des adultes, pour le bénéfice du milieu local et régional.

Un bref rappel des orientations gouvernementales relatives à la décentralisation et au développement régional des dernières décennies apparaît utile dès maintenant. Au cours des années 80 et 90, divers projets et politiques visant la décentralisation gouvernementale sont proposés par les gouvernements québécois successifs. Tous s'inscrivent dans la montée de la popularité des discours en faveur du développement local et de l'accroissement du pouvoir des collectivités locales (Tremblay, S., 1999). Si ce discours est invoqué par l'État, il émane aussi des collectivités et des acteurs locaux. « En effet, devant la menace de désintégration de plusieurs communautés rurales et parfois de certains espaces urbains, les acteurs des communautés locales tendent à prendre en main le destin de leur communauté au plan local. Dans cette perspective, les initiatives de développement local se multiplient tant en milieu rural qu'en milieu urbain et c'est ainsi que le développement économique local et le développement communautaire local sont devenus des modes d'intervention pour la prise en main des collectivités. » (Tremblay, S., 1999, p. 33)

Cette demande sociale en faveur de la décentralisation des pouvoirs est plus explicite encore au cours des travaux de la Commission Bélanger-Campeau, en 1991, et du Forum national sur la décentralisation, en 1992 (Côté, Klein et Proulx, 1997). Cette perspective de pouvoir accru des communautés se formalise dans le livre vert sur la décentralisation, rendu public en 1995,

auquel réagissent favorablement les pouvoirs locaux et régionaux. Le gouvernement y précise le sens qu'il donne à la décentralisation, présentée comme un projet de société : « situer la citoyenne et le citoyen au centre d'une redéfinition des responsabilités actuellement assumées par diverses instances sur l'ensemble du territoire québécois, afin de proposer les modalités d'un nouveau contrat social permettant d'établir un meilleur équilibre des responsabilités, dans les domaines aussi vitaux que le développement économique, la santé, l'éducation, les mesures de solidarité sociale. » (Québec, 1995, p. 7)

La vision du développement régional qui a progressivement émergé à la fin des années 70 et au cours des années 80 accorde une importance croissante aux initiatives des milieux, appelant de la sorte à la concertation. La formule des sommets régionaux des années 80 et, après 1986, celle des ententes-cadres de développement entre le gouvernement et les conseils régionaux de développement mettent l'accent sur la présentation de projets précis de développement.

La réforme de la politique de développement régional de 1991 permet aux régions de conclure des ententes-cadres de développement basées sur une *vision régionale collective* convenue en partenariat entre le gouvernement et les régions. Cette politique s'avère cependant insuffisante pour répondre aux volontés réitérées de services moins bureaucratisés et mieux adaptés aux besoins des collectivités locales et régionales (Secrétariat au développement des régions,

1. Le Conseil distingue ici l'éducation des adultes offerte dans les commissions scolaires, les collèges et les universités de l'éducation des adultes non formelle. Au sujet de l'*éducation des adultes non formelle*, Renald Legendre apporte la précision suivante : « D'autres lieux que les établissements de formation s'offrent à l'adulte pour poursuivre sa formation : signalons, par exemple, les organismes volontaires d'éducation populaire, les municipalités, les organismes sociocommunautaires, les syndicats, les associations professionnelles, les entreprises et les médias. » Legendre, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, 1993.
2. Le terme *établissement* désigne une commission scolaire, un cégep, un collège privé subventionné, une université. Établissement : « Lieu où l'on dispense un enseignement scolaire [...] *Institution* et *établissement* sont deux mots qui s'appliquent à des réalités différentes et qui ne doivent pas être employés l'un pour l'autre. Le terme *établissement* est employé ici dans un sens concret. Il désigne une unité faisant partie d'un ensemble et possédant une certaine autonomie de direction. Un cégep est un établissement d'enseignement; mais les cégeps, dans leur ensemble, font partie des institutions scolaires. » Renald Legendre, *Ibid.*

1997). De ce point de vue, dans la foulée du Sommet sur l'économie et l'emploi de 1996, la *Politique de soutien au développement local et régional* adoptée en 1997 vise notamment à « assurer une plus grande responsabilisation des communautés locales et régionales. » (Secrétariat au développement des régions, 1997, p. 2)

De même, la récente *Politique nationale de la ruralité*, conçue comme complément à la politique de développement local et régional, constitue un cadre d'action qui appelle aussi à la mobilisation des divers acteurs du milieu. Dans le cadre d'un pacte rural conclu avec les élus de chaque territoire, le gouvernement entend offrir aux collectivités visées les moyens « de se mobiliser dans une véritable corvée afin d'initier des projets visant à améliorer leurs conditions de vie. » (Québec, 2001, p. 25) Les établissements d'enseignement font partie « des forces vives » des milieux ruraux et sont appelés à apporter leur contribution pour le développement durable des territoires : « En partenariat avec les forces vives du milieu, en mobilisant la société civile comme les élus municipaux autour de la question rurale, en utilisant à bon escient les ressources spécialisées de son territoire ([centres locaux de développement], commission scolaire, CLSC, [centres locaux d'emploi], [carrefours jeunesse emploi], établissements d'enseignement, groupes intermédiaires) et en suscitant leur participation, la [municipalité régionale de comté] enclenchera une véritable corvée de développement rural. » (Québec, 2001, p. 27)

Les éléments du contexte social et politique relatifs au développement des collectivités de même que les principaux encadrements gouvernementaux en la matière montrent que le moment est propice à un avis actualisé du Conseil. Le développement local et régional se présente en effet dans une conjoncture différente de celle de la fin des années 80. La mondialisation des échanges et la place qu'occupent les économies nationale et régionales se posent avec plus d'acuité et soulèvent des défis d'ordre économique, politique, social et culturel. Comme il en a été fait mention précédemment, on assiste aussi à une plus grande affirmation de l'identité régionale et les acteurs locaux et régionaux réclament le pouvoir d'être associés étroitement au devenir de leur collectivité. De nouvelles structures institutionnelles et politiques sont mises en place pour favoriser la prise en charge du développement des milieux par les milieux. Pour les établissements des trois ordres d'enseignement, l'enjeu de leur participation se pose en ces termes : ils peuvent limiter leur participation à un rôle de prestataires de services d'éducation et de formation ou ils peuvent aller au-delà, en étant proactifs et partie prenante des orientations et des actions en matière de développement local et régional.

Avec plus d'insistance au cours des dernières années, les établissements du réseau de l'éducation ont été pressés d'agir pour tenir compte des besoins des entreprises et de la main-d'œuvre et accroître à cette fin la collaboration avec les milieux visés. Sur le plan national, les travaux des comités sectoriels de la main-d'œuvre ont suscité des rapprochements. Des structures de concertation ont également été mises en place. On songe notamment à la Commission des partenaires du marché du travail, aux conseils régionaux des partenaires du marché du travail et au Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques du ministère de l'Éducation. Des mécanismes ont aussi été adoptés pour favoriser une plus grande adéquation de la formation professionnelle et de la formation technique à l'emploi. Des initiatives locales et régionales ont été prises à cet effet, dans un effort conjoint des milieux de l'éducation et de la main-d'œuvre. Autant de nouveau matériel pour alimenter une réflexion sur la participation de l'éducation des adultes du système d'éducation formel aux actions visant le développement local et régional, en tenant compte de l'évolution récente de ce secteur dans le réseau autant que du contexte dans lequel il agit.

Particulièrement du fait des modifications récentes apportées aux encadrements réglementaires de l'éducation, du moins à l'enseignement secondaire et collégial, les établissements d'enseignement, commissions scolaires, centres de formation et collèges ont vu leur mission s'élargir au développement social et communautaire. Dans son analyse, le Conseil a voulu se pencher sur les moyens mis en œuvre à l'éducation des adultes pour favoriser le développement local et régional. La plus grande liberté d'action dont disposent les établissements est-elle utilisée à cette fin? Si oui, comment? C'est ce à quoi a voulu répondre le Conseil dans le présent avis.

L'avis comprend cinq chapitres. Le premier est consacré aux éléments du contexte et aux notions de base qui permettent de mieux cerner le sujet; il en constitue le cadre d'analyse. Le deuxième chapitre situe l'éducation en général et l'éducation des adultes de façon particulière, à l'heure des dynamiques de développement local et régional : le mandat que se donnent les établissements; une typologie de leurs actions; les champs de leurs interventions. Le troisième chapitre présente ensuite des données sur les liens avec des organisations qui se consacrent au développement local et régional. Quant au quatrième chapitre, il traite des relations qui s'établissent entre les organisations au sujet de la demande et de l'offre de formation en éducation des adultes, toujours à des fins de développement local et régional. Enfin, dans le

cinquième chapitre, le Conseil propose des orientations pour guider les actions en éducation des adultes. Les recommandations suivent dans la conclusion.

Le Conseil a confié à sa Commission de l'éducation des adultes le mandat de préparer le présent avis. Pour approfondir la réflexion, des recherches documentaires ont été effectuées. De plus, des personnes du ministère des Régions³, des membres d'une table de concertation régionale en éducation et des professeurs-chercheurs ont reçu la demande de présenter aux membres de la Commission leur vision du rôle de l'éducation et de l'éducation des adultes en matière de développement local et régional. Des enquêtes ont aussi été menées, une première dans les conseils régionaux de développement et les centres locaux de développement et une autre dans certains conseils régionaux des partenaires du marché du travail. Enfin, des entrevues ont été réalisées dans des commissions scolaires, des cégeps et des collèges privés subventionnés de même que dans des établissements universitaires. Le Conseil tient évidemment à remercier toutes les personnes qui ont contribué généreusement à la préparation de cet avis.

Pour terminer cette introduction, un point mérite d'être signalé: étant donné l'ampleur du champ de l'éducation des adultes, le Conseil a dû à regret limiter son analyse à la contribution des établissements du système d'éducation formel. Il est conscient de passer sous silence celle d'autres acteurs majeurs en éducation des adultes que représentent les nombreux groupes d'alphabétisation, d'action communautaire et d'éducation populaire⁴, les formateurs privés⁵, les syndicats, les entreprises d'économie sociale ayant développé un volet éducatif dans leurs interventions⁶, bref autant d'organisations dont les actions ont des retombées certaines sur le développement socioéconomique de toutes les régions du Québec.

3. Avec la formation du nouveau gouvernement, le 29 avril 2003, les responsabilités dévolues jusqu'alors au ministère des Régions relèvent maintenant du ministère du Développement économique et régional.
4. Au cours de l'année 2002-2003, le ministère de l'Éducation a soutenu financièrement 134 organismes d'alphabétisation populaire autonome, pour un montant total de 10,5 M\$ (Programme de soutien à l'alphabétisation populaire autonome). Au cours de la même année, cette fois dans le cadre de son Programme de soutien à l'éducation populaire autonome, le Ministère a accordé une aide financière à 836 organismes d'éducation populaire, pour une somme totale de 10,1 M\$. Ces organismes sont répartis dans une vingtaine de champs d'intervention sociale (environnement, condition féminine, communications communautaires, etc.). À compter du 30 juin 2003, ces deux programmes seront abolis, le ministère de l'Éducation ne gérant maintenant qu'un seul programme, destiné au soutien financier des organismes dont la mission principale est apparentée à celle de l'éducation (alphabétisation, prévention de l'analphabétisme, lutte au décrochage scolaire, etc.). Le soutien financier des autres organismes d'éducation populaire sera accordé par d'autres ministères, selon la vocation sectorielle des organismes.
5. À titre indicatif, pour exercer leurs activités auprès des employeurs assujettis à la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, les formateurs autres que les établissements d'enseignement reconnus par le ministère de l'Éducation doivent obtenir d'Emploi-Québec un certificat d'agrément. En mars 2003, quelque 3 600 formateurs privés étaient détenteurs d'un agrément à titre d'organisme formateur ou de formateur et inscrits dans un répertoire à entrée et sortie continues. (Donnée obtenue de la Direction du Fonds national de formation de la main-d'œuvre du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, le 18 mars 2003)
6. Au Québec, les entreprises du secteur de l'économie sociale représentent 6 254 entreprises (2 313 coopératives et 2 941 organismes sans but lucratif), 65 028 emplois et 4,3 milliards de dollars de chiffres d'affaires (3 milliards dans les coopératives et 1,3 milliards dans les organismes sans but lucratif [<http://www.chantier.qc.ca>, mars 2003]). Le Conseil n'a cependant pas trouvé d'information sur le nombre d'entreprises de ce secteur qui ont développé un volet d'éducation pour les adultes. Rappelons qu'au Québec l'économie sociale est centenaire. Sous diverses formes, elle a marqué la société et l'économie. On songe aux associations mutualistes et aux coopératives qui ont émergé au 19^e siècle. Mais plus récemment, depuis le début des années 70, de nouvelles associations et coopératives naissent, si bien qu'on peut parler d'une nouvelle économie sociale, laquelle représente une des stratégies de développement des collectivités. En mars 1996, à l'occasion du Chantier sur l'économie et l'emploi, qui prépare le Sommet sur l'économie et l'emploi, on met en place le Chantier de l'économie sociale pour définir le modèle québécois de l'économie sociale. La définition gouvernementale de l'économie sociale reprend l'essentiel de celle mise de l'avant par le Chantier. Ainsi, la *Politique de soutien au développement local et régional* définit ce secteur comme «les activités et organismes issus de l'entrepreneuriat collectif, qui respectent les principes suivants: finalité de service aux membres et à la collectivité, autonomie de gestion, processus de décision démocratique, primauté des personnes et du travail sur le capital dans la répartition de ses surplus et revenus, participation, prise en charge et responsabilité individuelle et collective. Elle peut être développée dans tous les secteurs d'activités qui répondent aux besoins de la population et des collectivités. Les entreprises de ce secteur produisent des biens et des services, sont viables financièrement et procurent des emplois durables. Elles ont des sources de financement diversifiées et génèrent des revenus autonomes.» (<http://mreg.gouv.qc.ca>, avril 2001.)

CHAPITRE 1 L'ÉDUCATION DES ADULTES, PARTENAIRE POUR LE DÉVELOPPEMENT LOCAL ET RÉGIONAL : UN SUJET À MIEUX CERNER

Ce premier chapitre constitue le cadre d'analyse qui circonscrit le thème du présent avis. Dans un premier temps, le Conseil a trouvé opportun de tracer brièvement l'évolution de l'éducation des adultes au sein du système d'éducation formel depuis deux décennies. Il présente ensuite la notion de développement, après quoi il souligne l'importance accrue de la dynamique endogène du développement, les milieux locaux et régionaux exprimant une volonté d'assumer la responsabilité de leur développement. Le Conseil s'attarde par la suite à la notion de partenariat, centrale dans le thème à l'étude. Le point qui suit rappelle le choix gouvernemental privilégiant la responsabilisation des structures locales et régionales dans l'établissement des orientations et actions visant le développement des territoires. La section subséquente est consacrée à certains aspects des dynamiques de l'action publique locale. Enfin, le chapitre se termine par une brève présentation des trois volets de la collecte de données réalisée pour la préparation du présent avis. Ces éléments de contexte et ces notions de base constituent le cadre d'analyse permettant de mieux cerner le thème à l'étude.

1.1 DES CHANGEMENTS EN ÉDUCATION DES ADULTES AU SEIN DU SYSTÈME D'ÉDUCATION FORMEL

D'entrée de jeu, le Conseil pense utile de rappeler ce que recouvre l'éducation des adultes en général même s'il n'a porté son attention dans le présent avis que sur l'éducation des adultes du système d'éducation formel. Il reprend à son compte la définition qu'en ont donné les participantes et participants à la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, en juillet 1997 à Hambourg. Cette définition est d'ailleurs reprise par le gouvernement du Québec dans la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* de 2002. « L'éducation des adultes désigne l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme

des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place. » (Institut de l'Unesco pour l'éducation, 1997, p. 1)

Les transformations récentes de l'éducation des adultes au sein du système d'éducation formel ne sont pas sans marquer le type de contribution des établissements d'enseignement au développement du milieu local et régional. Au début des années 80, la Commission d'études sur la formation des adultes (la Commission Jean, du nom de sa présidente) mettait l'accent sur le développement du *potentiel humain*, en faisant de celui-ci « la pierre angulaire d'une politique de l'éducation des adultes, car il signifie pour les individus et les groupes : apprendre à identifier, organiser et exercer son pouvoir sur la vie de tous les jours ». Comme le rappelle Paul Inchauspé, le contexte social d'alors oblige à orienter ce développement du potentiel humain dans trois directions : « les effets de la récession économique sur l'emploi augmentent les inégalités sociales : il faut donc armer les plus démunis. L'avènement des nouvelles technologies nécessite du recyclage, mais encore plus une formation de base solide étalée sur toute la vie. Les transformations sociales entraînent chez les citoyens et les citoyennes des sentiments d'impuissance à l'égard de mécanismes sociaux trop vastes : ils cherchent des regroupements assurant la cohérence entre leur vie privée et les projets collectifs. Pour faire face à ces situations, il faut développer le potentiel humain. L'éducation des adultes doit et peut y contribuer. » (Inchauspé, 2000, p. 22) La Commission Jean appelle à la « transformation des pratiques pédagogiques en éducation des adultes », (CEFA, 1982, p. 367) afin que ces derniers soient au cœur du processus éducatif et étroitement associés à leur démarche éducative.

Les recommandations de la Commission d'études ne sont pas toutes reprises par le gouvernement. Le contexte de la crise de l'emploi et l'état des finances publiques amènent en effet celui-ci à réévaluer ses priorités (Inchauspé, 2000, p. 23). Dans son *Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes* de 1984, le gouvernement vise tout d'abord à inscrire ses interventions en matière d'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente. Dans le système d'éducation formel, les axes d'action suivants

sont retenus : « L'ouverture des réseaux scolaires publics à l'ensemble de la population selon les capacités d'accueil et les priorités établies par l'État; Des aménagements pour une réponse efficace aux besoins spécifiques des adultes; [...] un soutien à la persévérance aux études et au choix de carrière; [...] L'accentuation de la mission communautaire des universités, des collèges et des commissions scolaires, particulièrement par le développement de l'éducation populaire et des services aux collectivités; La mise au service de la main-d'œuvre du Québec des ressources des réseaux scolaires dans le cadre des programmes de formation de la main-d'œuvre gérés [par le ministère alors responsable de la main-d'œuvre et de la sécurité du revenu]. » (MEQ, 1984, p. 58)

On peut dégager un constat des effets de l'énoncé d'orientation gouvernemental : les programmes visant la réponse à des besoins ciblés de développement de la main-d'œuvre ont occupé de plus en plus de terrain dans l'offre de services éducatifs aux adultes (Inchauspé, 2000). « Cette situation a été bénéfique pour les réseaux scolaires. L'ensemble du dispositif de la formation professionnelle et de la formation technique des établissements d'enseignement se rapproche des entreprises et de ses besoins alors qu'il s'en était éloigné, d'où : l'adaptation de l'offre de services (formation sur mesure, programmes courts); une meilleure adaptation des programmes d'études aux réalités nouvelles des situations de travail (élaboration des programmes selon la méthode des compétences); une meilleure interaction entre les lieux de formation des établissements d'enseignement et ceux des milieux de travail (reconnaissance des acquis expérientiels, stages, programmes d'enseignement coopératif). » (Inchauspé, 2000, p. 26)

On assiste ainsi, depuis le milieu des années 80, à une nette redéfinition des rapports entre l'école et l'entreprise. Des centres de formation professionnelle et des services aux entreprises se développent dans les commissions scolaires et les collèges. Ce mouvement, loin de s'estomper, s'amplifie encore aujourd'hui. La Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre de 1995 marque aussi le développement de l'éducation des adultes dans les établissements des trois ordres d'enseignement. De même, notamment dans ses volets de préparation à l'emploi et d'insertion en emploi, la *Politique active du marché du travail*, adoptée la même année, détermine les interventions des établissements d'enseignement, surtout au secondaire et au collégial (Bérubé, 2000).

En dépit de nettes avancées pour la formation de la main-d'œuvre, il y a aussi une réorientation dans l'offre plus large de services éducatifs aux adultes. « Le développement du *potentiel humain* du rapport [de la

Commission Jean] tend à se réduire à son aspect économique, celui du *capital humain*. » (Inchauspé, 2000, p. 26) En outre, l'importance accordée à une réponse aux besoins ciblés de formation de la main-d'œuvre et au développement de son employabilité a eu un effet non désirable : on privilégie nettement la réponse aux besoins ciblés de développement de la main-d'œuvre, ce qui signifie un recul du droit individuel de perfectionnement des adultes (Inchauspé, 2000; Doray, Landry et Tremblay, 2000).

De façon plus prononcée depuis la fin des années 80, les services d'éducation des adultes ou de formation continue dans *les commissions scolaires et les collèges* ont donc connu des transformations importantes, tant dans leurs modes d'intervention que dans l'organisation des services qu'ils offrent. En plus de l'élargissement des programmes de formation créditée, on assiste au développement de la formation sur mesure et de la formation non créditée. Cette évolution s'est faite au gré des politiques de développement économique et de développement de la main-d'œuvre et à la demande pressante des employeurs et des syndicats. Les orientations énoncées dans la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* ne laissent pas présager de changement de cap. Le gouvernement y affirme « le caractère *pluridimensionnel* d'une éducation des adultes et d'une formation continue qui englobent la personne dans toutes ses dimensions ». (Québec, 2002a, p. 3) Mais il n'en demeure pas moins que le développement de la formation continue en vue du maintien et du rehaussement du niveau de compétences de la main-d'œuvre occupe un rôle de premier plan. Ces faits sont à prendre en considération quand on examine les voies qu'empruntera l'éducation des adultes pour contribuer au développement local et régional.

Pour examiner le mandat que se donnent *les établissements universitaires* en éducation des adultes liée au développement régional, il faut tout d'abord s'attarder au champ de l'éducation des adultes et de la formation continue en leur sein. Au Québec, les universités sont caractérisées par une grande diversité qui reflète leur autonomie, leur dynamisme et les contextes dans lesquels elles évoluent. L'éducation des adultes ou la formation continue – ce dernier terme semble être préféré par les personnes ayant participé aux entrevues – revêtent ce même caractère au point où il devient parfois difficile de comparer les données recueillies d'une université à l'autre en réponse aux questions sur leur contribution au développement local et régional.

Dans toutes les universités où le Conseil a réalisé des entrevues, on souhaite désormais que la formation continue relève de la responsabilité des départements et des facultés, même dans le cas où l'université a des centres d'études ou des campus sur un territoire étendu qui peut, dans certains cas, couvrir tout le Québec. Toutefois, pour quelques universités, cette responsabilité s'arrête à la formation créditée alors que pour d'autres elle s'étend à la formation non créditée. Cette dernière est d'abord synonyme de services aux collectivités et, plus récemment, de formation sur mesure tandis que d'autres établissements rejettent cette assimilation, donnant plusieurs exemples de certificats, de baccalauréats, de diplômes d'études supérieures spécialisées, voire de maîtrises, qui sont conçus ou adaptés en fonction de groupes ou d'organismes particuliers, donc à leur mesure.

Il existe partout une structure, si réduite soit-elle, consacrée à la formation continue. Cette structure prend des formes très diverses. À l'examen, il se dégage de cette diversité et des propos entendus dans les entrevues sur l'histoire et l'avenir de la formation continue dans les universités une certaine hésitation sur les meilleurs moyens à prendre pour développer cette dimension de leur mission, dimension dont personne ne conteste l'importance⁷.

Au lieu de se limiter à définir la formation continue par les structures qui en ont la charge, on peut aussi la saisir par les diverses activités qui en définissent le contenu. Ce faisant, on cerne encore mieux le caractère diffus de la formation continue dans les universités. C'est précisément ce caractère diffus qui définit l'éducation des adultes et la formation continue dans les universités. En effet, il est évident que les activités et les services de formation sur mesure non créditée, conçus pour un groupe de travailleuses et travailleurs en exercice, sont du domaine de la formation continue et de l'éducation des adultes. Il est moins évident qu'il s'agit du même domaine de formation lorsque des étudiants des 2^e et 3^e cycles, dans le cadre d'une maîtrise ou d'un doctorat en régime de partenariat, interviennent dans une entreprise ou dans un organisme sociocommunautaire et contribuent à leur développement. Selon le point de vue, cette contribution peut être ou non attribuée à la formation continue. À ce stade, cette distinction a semblé à plus d'une personne interviewée ne plus avoir d'intérêt. Toutefois, pour certains autres, il est apparu important de considérer que la présence d'adultes engagés dans différents secteurs professionnels et milieux sociocommunautaires est une occasion d'enrichir la recherche et l'enseignement et de les arrimer aux problématiques des lieux de pratique, y compris à celles concernant le développe-

ment local et régional, qu'il soit économique, social ou culturel. Compte tenu de ce contexte diffus et mouvant, il n'est donc pas toujours facile de préciser ce qui appartient à l'éducation des adultes et à la formation continue dans les diverses contributions au développement des régions⁸.

Les récents développements de l'éducation des adultes et de la formation continue dans *les établissements des trois ordres d'enseignement* sont colorés par le contexte dans lequel elle évolue. Dans la section qui suit, le Conseil propose une définition du développement qui recouvre un ensemble de dimensions dépassant la seule composante économique. Or, on l'a vu, depuis plusieurs années, les services d'éducation des adultes et de formation continue sont particulièrement mobilisés par le développement de la main-d'œuvre. Dans le présent avis, le Conseil cherche à établir si le champ d'intervention des établissements d'enseignement doit s'élargir lorsqu'il est question de leur contribution au développement local et régional.

7. L'histoire peut aider à comprendre cette hésitation. Il semble que dans le passé le développement de la formation continue ait été marqué par deux options : la mise en place de structures vouées à l'éducation des adultes ou à l'éducation permanente; l'organisation d'activités hors des murs qui, regroupées sur un certain territoire, ont donné lieu à la création de points de services, dont certains sont devenus récemment des campus ou des centres d'études universitaires qui s'adressent désormais tant aux jeunes qu'aux adultes. Il faut noter que la deuxième option a aussi été retenue par plusieurs cégeps, qui offrent sur leurs campus des services de formation à l'intention des jeunes et des adultes. Cette évolution dans le milieu universitaire est importante au regard du développement régional, car elle déplace le centre de décision en matière de relation avec le milieu, des structures de l'éducation des adultes vers la direction de l'université et la direction de ses départements, facultés et campus. En ce sens, il peut être significatif de considérer que la presque totalité des points de services actuels a désormais pour seul mandat d'organiser l'offre et la prestation de cours. C'est aussi le cas pour un des trois campus universitaires faisant partie de l'échantillon. Ces points de services peuvent à l'occasion recevoir des demandes et les acheminer à l'organisation centrale. Ils n'ont cependant pas pour mandat de susciter et de traiter les demandes, ni d'organiser l'interface entre l'université et les milieux qu'elle veut servir.

8. Au moment des entrevues, on a opté pour une définition large de la formation continue, vérifiant constamment si les activités et les services évoqués par les personnes interviewées regroupaient généralement des adultes. La formation continue a dès lors été considérée comme une orientation institutionnelle qui interpelle toutes les unités de l'université, limitant toutefois, pour l'analyse en cours, les interventions de ces unités à celles qui s'adressent à des adultes.

1.2 LA NOTION DE DÉVELOPPEMENT

Croissance et développement ne sont pas synonymes. Selon Paul Prévost, « Le développement implique accroissement de bien-être et changement dans la structure économique et sociale. Il engage une société sous tous ses aspects. La croissance est une notion plus simple. Elle se réfère à un accroissement des activités de production de biens et de services, mais n'implique pas nécessairement des changements dans la structure et n'implique pas nécessairement et n'engage pas non plus une société sous tous ses aspects. » (Prévost, 1994, p. 141)

La notion de développement recouvre donc un ensemble de composantes économiques, sociales et politiques (Prévost, 1994). François Perroux, cité par Paul Prévost, donne de la notion de développement une acception pour le moins exigeante pour qui s'en préoccupe. Le développement est ainsi conçu comme : « La combinaison des changements mentaux et sociaux d'une population qui la rendent apte à faire croître cumulativement et durablement son produit réel global. » (Perroux, 1970) En somme, le développement ne consiste ni plus ni moins qu'en la **recherche du mieux-être pour tous** (Sabourin, 1996). On comprend encore davantage l'intérêt du thème du présent avis : le rôle que peut exercer l'éducation des adultes pour favoriser un développement défini en ces termes et l'ampleur du champ à couvrir à cette fin. La notion de développement touche en effet à tous les aspects de la vie d'une communauté, avec des effets durables dans ses dimensions économique, sociale, culturelle, environnementale et politique.

Mais une acception aussi large du développement fait-elle en sorte que la perspective soit trop ambitieuse, confinant de la sorte à l'utopie? Au Québec comme ailleurs, il y a déjà longtemps que la dimension économique du développement est prépondérante et que ses impératifs guident les politiques. Les objectifs de création d'emplois et de compétitivité des entreprises prédominent en effet dans les discours gouvernementaux et dans celui des organisations. Guy Massicotte le souligne : « Même les artistes réclament des appuis en invoquant leur apport à l'activité économique, comme si la beauté et le sens n'avaient précisément plus de sens, sans parler de l'éducation, dont la valeur intrinsèque de compréhension du monde est devenue suspecte, au profit des habiletés qu'elle confère pour le développement économique individuel et collectif. » (Massicotte, 2001, p. 109)

Pour le Conseil, le développement suppose bien l'accroissement de bien-être pour tous. Il fait donc sienne la définition du développement que formule Perroux, citée ci-dessus, et examinera la contribution de l'éducation des adultes au regard des diverses composantes du développement, notamment de son aspect économique mais aussi d'autres dimensions d'un développement local et régional durable. Ce faisant, le Conseil reprend en substance la notion de développement qu'il formulait dans un avis de 1989 : « [...] la notion de développement, [...] implique des effets durables et touche l'ensemble de la vie d'une collectivité : les domaines économique, social, culturel, environnemental et politique. Le développement, certes, est lié à la base économique, mais il rejoint tous les aspects de la vie d'une collectivité, qui sont effectivement interreliés. » (CSE, 1989, 13)

De plus, il faut noter que malgré « le tout à l'économie » (Massicotte, 2001) prévalant, la vision pluridimensionnelle du développement régional est aussi celle que retiennent des structures chargées d'orienter les actions de développement local et régional. Pour ne prendre qu'un seul exemple, les plans stratégiques de développement élaborés par les conseils régionaux de développement (CRD) ont en commun de couvrir plusieurs dimensions du développement. Les axes d'intervention ou ce qui en tient lieu vont de la diversification de l'économie au développement et à la pleine utilisation des ressources humaines régionales, en passant par la modernisation et le virage technologique ainsi que l'aménagement pour un développement durable. Dans cette perspective, un CRD fait reposer son plan stratégique sur le concept de développement durable, en s'appuyant sur le rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement (Rapport Brundtland) de 1987⁹. Dans le préambule de son plan, le CRD présente le développement durable en ces termes : « Appliqué à l'exploitation et à la transformation des ressources naturelles, le développement

9. Le concept de développement durable, « qui vise à réconcilier le développement économique et social, la protection de l'environnement et la conservation des ressources naturelles, a émergé graduellement entre 1970 et 1987. Peu après l'apparition du concept de croissance zéro avancé par le Club de Rome en 1970, la Conférence de Stockholm de 1972 sur l'environnement humain a amené les Nations Unies à élaborer un modèle de développement respectueux de l'environnement et de la gestion efficace des ressources naturelles. [...] » (<http://menv.gouv.qc.ca/programmes/devdur/defenition.htm>, décembre 2000.)

Le rapport Brundtland définit ainsi le développement durable : « Un développement qui satisfait les besoins des générations présentes sans compromettre la possibilité de satisfaire ceux des générations futures. » (<http://www.unesco.org/iau>, novembre 2002.)

durable implique des activités humaines respectueuses des cycles de renouvellement des ressources et de l'environnement. Ainsi, qu'il s'agisse de la pêche et de l'aquiculture, de l'exploitation et de l'aménagement forestier, de l'activité minière, de l'agriculture ou même du tourisme, le développement durable implique des pratiques qui traduisent une vision à long terme et qui reposent sur une solide compréhension des écosystèmes. [...] Mais le développement durable n'est pas qu'un modèle d'exploitation des ressources naturelles. C'est aussi une éthique de la solidarité entre les individus et les communautés, qui prend ses assises non seulement sur des attitudes et des comportements à changer, mais aussi sur une éducation à valoriser. » (CRCO de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, 2000)

1.3 L'IMPORTANCE ACCRUE D'UN POUVOIR LOCAL DANS UN NOUVEAU MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT EN ÉMERGENCE

Il faut noter l'importance accrue accordée à la dynamique endogène de développement local et régional, bien que des déterminants exogènes continuent de l'orienter. Marguerite Mendell signale que « la théorie de la croissance économique a toujours mis l'accent sur les *variables exogènes* comme l'investissement et le progrès technologique. Venant de l'extérieur, celles-ci constituaient des impulsions positives. Durant les années 80, les économistes ont reconnu que les économies les plus avancées avaient aussi une richesse de *variables endogènes*, en particulier le capital humain et la connaissance. » (Mendell, 2002, p. 73)

De son côté, en abordant la question du développement local et l'apparition d'une nouvelle expression du pouvoir local, Benoît Lévesque souligne que c'est de façon radicale que l'environnement externe s'est transformé au cours des deux dernières décennies. Cet environnement couvre des réalités aussi diverses que la mondialisation et « la constitution de blocs régionaux¹⁰ », le rôle différent assumé par l'État dans le domaine économique tout comme dans le domaine social, la nouvelle économie fondée sur le savoir, « la nouvelle vision du monde et des valeurs », etc. (Lévesque, 1998, p. 2)

Ce nouvel environnement résulte de rapports sociaux et de décisions politiques prises à différentes échelles, par la remise en question de l'ancien environnement et la recherche de nouvelles solutions. Selon l'auteur, au Québec, le nouvel environnement s'est constitué en deux temps. Le premier temps est celui de la crise des années 1975-1985. « Les blocages de l'ancien modèle de développement prédominaient de sorte que la remise en cause des acquis occupait le devant de la scène, il

était alors très difficile d'entrevoir clairement les contours du modèle à venir; dans un deuxième temps, celui des années 1985 à aujourd'hui, les expérimentations vers un nouveau modèle se sont multipliées et certaines d'entre elles ont même été reconnues par l'État de sorte qu'elles se diffusent maintenant à l'échelle de la société. » (Lévesque, 1998, p. 2)

Le modèle québécois des années 1945-1975 est celui du *haut vers le bas*. S'il y a régionalisation, avec la création des régions administratives en 1966-1967, celle-ci est le fruit d'une certaine déconcentration sectorielle de l'État, qui reproduit celle des divers ministères. Le but est alors de contrer les disparités régionales, de moderniser les infrastructures en région et de mettre en place des pôles régionaux (Lévesque, 1998). Si elle n'est pas valorisée, la revendication d'un pouvoir local demeure. Dans les années 1960-1975, elle s'exprime de deux façons: d'abord sous une forme que Benoît Lévesque qualifie de *traditionnelle*, ensuite sous une forme contestataire, à partir du début des années 70. La première forme de revendication « se définit par un territoire relativement restreint, le village ou la paroisse, et par des fonctions d'entretien. Animé par l'élite traditionnelle et les élus municipaux, le [pouvoir] local traditionnel n'est effectivement pas propice à l'innovation puisque la préoccupation première de l'élite traditionnelle est de maintenir les valeurs communes. » (Lévesque, 1998, p. 2)

La forme contestataire remet en question le modèle de développement traditionnel et s'oppose au déplacement de la population des territoires ruraux vers les pôles de développement¹¹. Elle fait valoir aussi un développement intégré des ressources et vise à ce que les populations se dotent de véritables moyens de développement, pour assurer *un développement par le bas* : on remet en question les programmes « mur à mur » et la faible démocratisation du développement (Lévesque, 1998).

« De cette période, il existe évidemment des acquis à maintenir, tels la réduction des écarts de niveau de vie, l'amélioration des conditions de travail, la modernisation des infrastructures et des secteurs traditionnels (agriculture, forêt), la redistribution, etc. Toutefois, les limites de ce modèle de développement ont été mises en lumière par les mobilisations pour une véritable régionalisation et pour un développement local, y compris dans les territoires les plus défavorisés. » (Lévesque 1998, p. 5)

10. L'Union européenne, l'ALENA, etc.

11. Benoît Lévesque apporte l'exemple des Opérations dignités dans le Bas-Saint-Laurent et la Gaspésie.

Benoît Lévesque (Lévesque, 1998, p. 4) résume dans le tableau qui suit les grands traits de l'évolution du pouvoir local au cours des années 1960-1985. Le Conseil a trouvé utile de le reproduire.

L'ancien local (1960-1975) et le local de contestation (à partir de 1970)

1) Local traditionnel (1960-1975)

- territoire : la paroisse, le village, la municipalité, la collectivité locale
- cohésion culturelle forte : valeurs communes, contrôle social, voire coercition
- acteurs : élite traditionnelle et élus municipaux
- fonction : un local d'entretiens (routes, aqueduc, etc.) et non de développement
- instruments : subventions directes et fiscalité

2) Local de contestation (1970-1985)

- territoire : associations de villages environnants, situation économique commune
- fonction : prise en main du développement économique local
actions de mobilisation, actions spontanées souvent en opposition au conseil municipal
- cohésion : nouvelle vision du développement
 - développement à partir du bas
 - développement intégré, intersectorialité
 - formules associatives et ouverture sur l'économie sociale
- acteurs : comités de citoyens, tables de concertation, leaders, nouvelle élite, groupes sociaux et communautaires (ex. JAL, CEDEC¹²)
- instruments : plan de développement, fonds de développement

Pour poursuivre la réflexion de Benoît Lévesque, au cours des années 80 et surtout des années 90, une nouvelle expression du pouvoir local apparaît au Québec. Elle reprend les caractéristiques de la forme contestataire de son expression, mais est considérée moins contestataire du fait de sa reconnaissance « comme partie intégrante du nouveau modèle de développement où le mondial et le local occupent le devant de la scène ». La reconnaissance de cette revendication s'effectue d'abord, pendant les années 80, parce qu'elle représente une réponse aux besoins des collectivités en déclin et, par la suite, à partir des années 90, parce qu'elle est considérée « comme élément essentiel d'un nouveau modèle de développement, particulièrement dans les collectivités en difficulté ».

Cette importance accordée aux initiatives locales de développement n'est pas unique au Québec : une reconnaissance similaire s'observe ailleurs en Amérique du Nord et en Europe. Au Canada, différents programmes soutiennent les initiatives de développement local¹³. Au Québec plus particulièrement, au début des années 90, on assiste à une définition plus actualisée de la régionalisation; des instances régionales sont dotées de responsabilités nouvelles et reçoivent des budgets (réforme Picotte pour le développement régional, réforme Côté pour la santé, la mise en place de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre). Enfin, avec la *Politique de soutien au développement local et régional*, la mise en place des centres locaux de développement, dont le territoire correspond en gros à celui des MRC ou de l'équivalent, dans les centres urbains, fournit à l'échelle locale des instruments de développement.

Selon Benoît Lévesque, le nouveau modèle d'initiatives locales de développement épouse une bonne partie des caractéristiques du modèle contestataire, mais il s'en démarque néanmoins parce qu'il propose un développement fondé sur des relations de concertation des acteurs du milieu, dont des représentants d'élus. De plus, contrairement aux premières corporations de développement économique communautaire, cette nouvelle expression d'un pouvoir local est reconnue par l'État et tend donc à s'institutionnaliser, comme le révèle bien la création des centres locaux de développement et des centres locaux d'emploi (Lévesque, 1998). Les défis sont ceux d'un développement local durable par le soutien à l'entrepreneuriat, y compris en économie sociale, dans un contexte de mondialisation.

La notion de « ville et de région apprenantes »¹⁴ permet de mieux considérer ce nouveau contexte. Empruntée aux théories sur l'innovation et les systèmes d'innovation, la notion de « ville et de région apprenantes » est de plus en plus présente dans les stratégies de développement régional. Kurt Larsen définit le concept en ces termes : « Les villes et les régions apprenantes ont en

12. JAL est une expérience de développement local regroupant trois villages du Témiscouata : Saint-Juste, Auclair et Lejeune (Lévesque, 1998, p. 5); CEDEC est la corporation de développement économique communautaire.

13. Benoît Lévesque relève les différents programmes du gouvernement fédéral : Programme d'initiatives locales (PIL 1971); Aide au développement des collectivités (1981); Croissance locale de l'emploi (1983); les premières corporations de développement économique communautaire (1984); Programme d'aide au développement des collectivités (1986), qui donneront naissance aux sociétés d'aide au développement des collectivités.

14. Le Conseil reprend ici les termes de la notion telle que formulée par les chercheurs intéressés au sujet.

commun la volonté clairement affichée de placer l'innovation et l'apprentissage au cœur de leur stratégie de développement. Elles cherchent à stimuler l'activité économique en combinant selon des modalités diverses l'apprentissage à vie, l'innovation et l'utilisation créative des technologies de l'information et de la communication. » (Larsen, 1999) Cet apprentissage désigne les activités de formation auxquelles les personnes participent tout au long de la vie, en formation initiale tout comme en formation continue.

D'un autre côté, Marc-Urbain Proulx distingue le développement économique local des politiques localisées de développement économique. Le développement économique local désigne ainsi « un processus de mobilisation d'acteurs qui aboutit à l'élaboration de stratégies d'adaptation aux contraintes extérieures, sur la base d'une identification collective à une culture et à un territoire ». (Proulx, 1994, p. 92)

Les acteurs conviés à planifier et à mettre en œuvre le développement local seront des partenaires sous certaines conditions, selon Marc-Urbain Proulx :

- « Les partenaires agissent dans un univers de concurrence, mais ils admettent entretenir au sein de cet univers des relations de coopération, car il y va de l'intérêt de chacun.
- Les partenaires ne se contentent pas de coopérations ponctuelles, il y a stabilité et systématisation de la coopération. Les partenaires se définissent par rapport à un projet.
- Chaque institution partenaire a un rôle spécifique à jouer. La répartition de ces rôles se fait sur un mode implicite.
- La relation partenariale provoque un fonctionnement non pas deux à deux (comme des agents sur le marché), mais en réseaux. » (Proulx, 1994, p. 107)

Afin de mieux circonscrire la contribution de l'éducation des adultes au développement local et régional, le Conseil mettra en évidence la place et le rôle qu'exercent les établissements d'enseignement dans la nouvelle dynamique locale de concertation. À l'échelle locale, divers mécanismes d'action collective se mettent en place. En éducation des adultes de façon particulière, quel rôle y jouent les établissements d'enseignement? Dans cet avis, la notion de *gouvernance*¹⁵ sera utile pour répondre à cette question. En effet, la notion centre moins l'analyse sur les seules institutions, au profit des formes de mobilisation des acteurs (Carrier, 1999). Les cinq énoncés qui suivent, proposés par Gerry Stocker, peuvent permettre de mieux cerner les procédés utilisés dans les collectivités pour en orienter le développement.

- «La gouvernance fait intervenir un ensemble complexe d'institutions et d'acteurs qui n'appartiennent pas tous au gouvernement.
- En situation de gouvernance, les frontières et les responsabilités sont moins nettes dans le domaine de l'action sociale et économique.
- La gouvernance traduit une interdépendance entre les pouvoirs des institutions associées à l'action collective.
- La gouvernance fait intervenir des réseaux d'acteurs autonomes.
- La gouvernance part du principe qu'il est possible d'agir sans s'en remettre au pouvoir et à l'autorité de l'État. »

Les résultats des enquêtes réalisées pour la préparation du présent avis seront analysés notamment au regard de la notion de gouvernance. L'objectif du Conseil est de mieux saisir la place qu'occupe ou que laisse vacante le secteur de l'éducation des adultes des établissements d'enseignement dans les réseaux de mobilisation des acteurs et de faire ressortir les perceptions quant à l'influence que ces réseaux exercent à cette échelle. C'est ce qui amène le Conseil à aborder, dans la section qui suit, la notion de partenariat.

1.4 LA NOTION DE PARTENARIAT

Le partenariat est au cœur des préoccupations du Conseil. Aussi faut-il définir ce que cette notion recouvre et illustrer les formes que revêt le partenariat. «Quand on parle de partenariat, de quoi parle-t-on exactement? » (Ollivier et Wagner, 2000, p. 303)

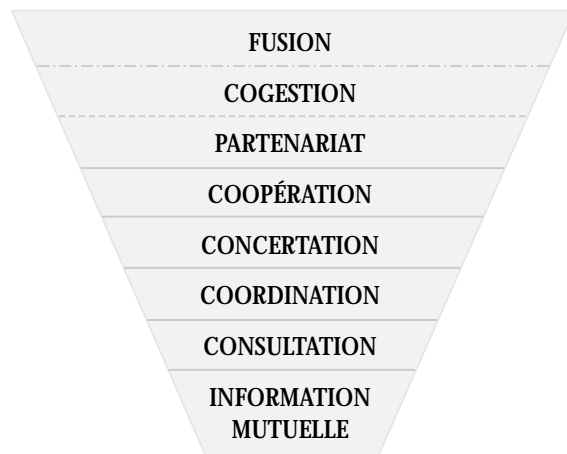
Carol Landry souligne à juste titre le caractère polysémique de cette notion. Au cours des enquêtes réalisées pour documenter les pratiques, le Conseil a été à même de constater que le même mot est utilisé pour caractériser les formes de collaboration les plus diverses.

15. « Le terme français **gouvernance** a d'abord été utilisé au XIII^e siècle comme équivalent de "gouvernement" (art ou manière de gouverner) puis, à partir de 1478, pour désigner certains territoires du Nord de la France dotés d'un statut particulier (Baillages de l'Artois et de la Flandre) [...]. C'est au XIV^e qu'il est passé dans la langue anglaise, donnant naissance au terme **governance** (action ou manière de gouverner). [...] Le mot **governance** a été remis à l'honneur dans les années 1990 par des économistes et politologues anglo-saxons et par certaines institutions internationales (ONU, Banque mondiale et FMI, notamment), de nouveau pour désigner "l'art ou la manière de gouverner" mais avec deux préoccupations supplémentaires; d'une part, bien marquer la distinction avec le *gouvernement* en tant qu'institution; d'autre part, sous un vocable peu usité et donc peu connoté, promouvoir un nouveau mode de gestion des affaires publiques fondé sur la participation de la société civile à tous les niveaux (national, mais aussi local, régional et international) [...]. » (<http://europa.eu.int/comm/>, juin 2002.)

Selon l'auteur, étant donné la multiplicité des « champs d'application » du partenariat et des pratiques qui en découlent, il est difficile de proposer une définition unique de cette forme de collaboration des organisations (Landry, 1994). Mais ce mode de collaboration que constitue le partenariat « se situe dans un continuum qui va de l'information mutuelle d'une part, à la fusion d'autre part. À la base, l'information mutuelle des partenaires demande aux organisations en présence un faible degré de relation et d'intensité et, à l'autre extrémité, la fusion exige un degré de collaboration totale qui conduit comme dans le mode de cogestion, à un dépassement du partenariat puisque, à ce niveau, les organisations ont perdu leur identité première pour se fondre dans une seule et même organisation. » (Landry, 1994, p. 14)

Dans la figure, Carol Landry illustre le continuum des modes de collaboration et y situe le partenariat (Landry, 1994, p. 14).

Figure 1 : Le partenariat comme l'un des modes de collaboration



En examinant de façon particulière les relations qui s'établissent entre les organisations travaillant à la mise en œuvre d'activités de formation, Carol Landry retient trois types de partenariat. « Dans un premier cas de figure, les partenaires se confinent à des relations plutôt informelles, dans un rapport bureaucratique où règnent la division des tâches et une faible dynamique interorganisationnelle. On se contente d'échanger de l'information et des ressources sans objectif commun. On peut qualifier ce type de relation de juxtapositive ou de **partenariat de service**. À l'opposé, un deuxième type se caractérise par une coopération étroite entre les organisations qui collaborent à un projet éducatif commun. Les partenaires se concertent tant à propos des aspects administratifs qu'au sujet des aspects pédagogiques de la formation. Les relations des acteurs sont plutôt formelles, fréquentes et continues, et la dynami-

que interorganisationnelle est très forte. On peut qualifier ce type de relation d'intégrative ou de **partenariat de réciprocité**. On comprendra qu'entre ces deux extrêmes, différents types de relations, conjoncturelles ou épisodiques, se conjuguent entre les organisations, pour donner lieu à des **partenariats associatifs**. » (Landry, 1994, p. 11)

William Ninacs note de son côté la tendance à confondre les notions de concertation et de partenariat. Si les deux sont intimement liées, les termes ne sont pas synonymes. « En premier lieu, la concertation est un processus volontaire, plus ou moins formel et décisionnel de mise en commun d'analyses et de solutions à des problèmes reconnus, rassemblant des acteurs sociaux qui cherchent un consensus fondé sur une problématique commune, en vue d'élaborer et de mettre en œuvre des stratégies et des politiques économiques et sociales. » (Ninacs, 2002, p. 30) En revanche, le partenariat suppose un projet commun résultant d'un engagement contractuel d'acteurs sociaux « dont la mission, les objectifs, les moyens d'action et la durée sont précisément définis. L'engagement est contraignant, avec des responsabilités précises, des mandats, des ressources et des structures organisationnelles pour les réaliser. » (Ninacs, 2002, p. 30)

Décentralisation et développement sont au cœur de « ces mariages de raison » (Landry, 1994). Selon Danielle Zay, « le partenariat en éducation est lié à l'émergence du local, à l'importance croissante donnée aux régions, aux villes, aux quartiers, ce qui implique une possibilité d'initiative, d'autonomie, de décision, à tous les échelons, y compris celui de l'établissement scolaire, qui doit être en mesure de négocier avec les structures de son environnement, de passer conventions et contrats ». (Champy et Étévé, 1998, p. 749)

Dans la même veine que William Ninacs, l'auteure propose une « définition minimale » du partenariat, « celle d'une action commune négociée ». (Zay, 1994, p. 63) Dans son avis *Les universités à l'heure du partenariat*, le Conseil reprend en substance les éléments de cette définition minimale, en développant davantage ses composantes. Le partenariat y est défini en ces termes : « Le concept de partenariat en milieu universitaire est défini comme une action commune orientée vers l'atteinte d'un résultat, impliquant au moins deux parties, dont l'une est issue d'un milieu autre que l'université, qui interagissent selon les modalités d'une entente négociée régissant leur démarche. » (CSE, 2002, p. 39) La définition retenue¹⁶ reprend en partie celle proposée

16. Il faut souligner que les caractéristiques du partenariat sont décrites dans cet avis « du point de vue du professeur ou de l'étudiant engagés dans de tels projets ».

par le Conseil en 1995, cette fois dans le contexte de l'éducation des adultes : « Le partenariat résulte d'une entente entre des parties qui entretiennent des rapports égaux dans le traitement d'un même objet, tout en respectant les prérogatives et la mission de chacun, et qui mettent en commun des ressources complémentaires (financières, matérielles ou humaines), en vue de la réalisation d'une action commune en éducation des adultes, au bénéfice d'individus, de groupes, de communautés ou d'organisations. » (CSE, 1995, p. 23)

À l'instar de Carol Landry, les définitions retenues par le Conseil illustrent *la forme la plus accomplie du partenariat*. Cette collaboration étroite, résultant d'une entente négociée entre des parties égaux pour leur apport respectif à la réalisation d'un projet commun, dont les finalités sont donc partagées, est éminemment souhaitable. Toutefois, comme l'a constaté le Conseil tout au long des travaux, en éducation des adultes, le partenariat défini en ces termes ne rend compte que d'un type de relation qu'entretiennent les établissements d'enseignement, entre eux ou avec d'autres organisations, à des fins de participation au développement local et régional. C'est la raison pour laquelle, dans les chapitres qui suivent, le Conseil s'inspire de Carol Landry et de William Ninacs pour illustrer les formes de collaboration établies par les établissements, à partir des résultats des enquêtes menées dans le cadre des travaux. Le Conseil élargit de la sorte l'éventail des formes de collaboration qu'il décrivait dans son avis de 1995 sur le partenariat en éducation des adultes. En plus du partenariat, le Conseil observait alors les trois autres formes de collaboration les plus courantes, qui apparaissent d'ailleurs dans la typologie proposée par Carol Landry :

- « l'*information mutuelle*, où les parties s'échangent des renseignements sur des questions d'intérêt commun ou susceptibles de les intéresser;
- la *consultation*, qui consiste principalement à faire appel à l'expertise et aux conseils de l'une ou l'autre partie en cause, en vue de répondre à un besoin ou de solutionner un problème qui n'est pas nécessairement commun aux parties;
- la *concertation*, qui résulte souvent de la consultation prolongée, multilatérale et approfondie entre une ou plusieurs parties, consiste d'abord en une discussion en vue d'établir un consensus autour d'une problématique commune; elle concerne aussi une influence mutuelle des parties concernant les fins à poursuivre et les moyens à mettre en œuvre; elle suppose également qu'on vise à s'entendre pour agir de concert, mais n'implique pas de rapports d'allure contractuelle entre les parties pour mener à bien une action commune [...] » (CSE, 1995, p. 22).

Le Conseil attache une attention particulière aux relations de concertation, notamment à celles qui se créent entre les établissements d'enseignement, mais aussi à celles qui s'installent avec les organisations du milieu. Il s'intéresse aussi aux relations de collaboration *dans sa forme la plus accomplie*, celle du partenariat, qui suppose l'engagement des parties dans une démarche commune convenue. Il y a un *projet*, une action particulière à réaliser (René et Gervais, 2001) qui repose sur la contribution de chacune des parties. On le verra, ce type de collaboration étroite fait aussi partie de la pratique des établissements d'enseignement en matière d'éducation des adultes liée au développement local et régional.

Par ailleurs, certains distinguent *partenariat* et *action intersectorielle*. « Proche de la notion de partenariat, l'action intersectorielle cherche à mobiliser divers secteurs d'activité (par exemple, la santé et les services sociaux, le milieu scolaire, le monde municipal, le milieu communautaire). C'est cette exigence qui la distingue le plus du partenariat. En fait, l'action intersectorielle réunit "des ressources de divers secteurs d'activité, possédant des mandats complémentaires et des fonctionnements parfois différents, afin de mettre en place un plan d'action global pour résoudre un problème complexe". » (René et Gervais, 2001, p. 22) Comme il en sera question dans les chapitres qui suivent, les établissements d'enseignement sont souvent partie prenante d'actions intersectorielles. Aussi la distinction entre ces types de collaboration peut-elle être utile.

L'action intersectorielle est souvent conjoncturelle, commandant parfois des gestes ponctuels. À titre d'exemple, il y a quelques années, la réglementation relative à l'implantation des centres de la petite enfance a conduit à une action intersectorielle pour la qualification du personnel des centres¹⁷. En collaboration avec d'autres organisations, les collèges ont été amenés à mettre en œuvre une attestation d'études collégiales

17. « En octobre 1996, la ministre alors responsable à la Famille annonçait l'implantation des centres de la petite enfance. Le développement rapide du réseau a eu comme conséquence de créer un certain déséquilibre entre l'offre et la demande d'une main-d'œuvre qualifiée. Une nouvelle réglementation a été adoptée, afin de déterminer les exigences de qualification des membres du personnel des centres de la petite enfance. Dans ce contexte de hausse des exigences de qualification, Concertation interrégionale des centres de la petite enfance, en collaboration avec le Comité sectoriel de main-d'œuvre sur l'économie sociale et l'action communautaire, a obtenu d'Emploi-Québec un projet de formation des éducatrices et des éducateurs en poste dans les centres de la petite enfance, afin qu'ils puissent obtenir une attestation d'études collégiales en services de garde. » Conseil supérieur de l'éducation. *La reconnaissance des acquis : une responsabilité politique et sociale*, 2000, p. 44.

commune à l'ensemble des établissements qui l'offrent. Qu'elle soit ponctuelle ou continue, la mobilisation d'acteurs de cultures organisationnelles différentes peut aussi mener à des relations partenariales dans la réalisation de projets : des buts sont fixés, des engagements sont pris, une démarche convenue est entreprise et des ressources y sont affectées.

1.5 LE CHOIX GOUVERNEMENTAL D'OPTER POUR LA RESPONSABILISATION DES STRUCTURES LOCALES ET RÉGIONALES DANS LA DÉTERMINATION DES ORIENTATIONS ET ACTIONS VISANT LE DÉVELOPPEMENT

Pour le bénéfice des lecteurs peu familiers avec les orientations gouvernementales en matière de développement régional, il apparaît nécessaire de rappeler les grandes lignes d'un des principaux encadrements gouvernementaux du développement régional : la *Politique de soutien au développement local et régional* de 1997, dans la foulée de laquelle s'inscrit la *Politique nationale de la ruralité* de 2001. La décentralisation, la déconcentration et la régionalisation, annoncées alors, sont plus que jamais d'actualité, comme en témoignent, dans chacune des régions, les travaux de préparation du Rendez-vous national des régions et sa tenue, en novembre 2002¹⁸. Avec la *Politique de soutien au développement local et régional*, « le gouvernement a misé sur la régionalisation en vue d'associer les milieux locaux et régionaux au gouvernement dans le choix de la mise en œuvre des orientations et mesures de développement qui les concernent. La question qui se pose maintenant est de savoir si cette approche de régionalisation est suffisante ou s'il ne faut pas également recourir à d'autres formules en vue d'assurer une meilleure prise de décision des communautés locales et régionales sur le développement de leur territoire¹⁹. »

La politique vise à :

- « rapprocher l'action gouvernementale des citoyens et des citoyennes;
- assurer une plus grande responsabilisation des communautés locales et régionales;
- accroître le partenariat État-régions pour assurer le développement global du Québec. » (Secrétariat au développement des régions, 1997, p. 2)

Misant sur les trois avenues complémentaires que sont la décentralisation, la déconcentration et la régionalisation, la politique vise cinq objectifs, dont deux retiennent davantage l'attention du Conseil :

- « associer les intervenants locaux et régionaux en assurant leur participation au processus décisionnel et à la mise en œuvre des objectifs, priorités et projets à réaliser;
- assurer l'adaptation des politiques et programmes gouvernementaux aux réalités locales et régionales et, dans la mesure du possible, l'élimination du « mur à mur » dans l'organisation territoriale des services. » (Secrétariat au développement des régions, 1997, p. 6)

La politique distingue notamment les paliers d'intervention local et régional, et le champ prioritaire de cette intervention est clairement établi : l'économie et l'emploi.

1.5.1 Les centres locaux de développement et les conseils régionaux de développement

Le palier local est le lieu de programmation, de gestion et de mise en œuvre des services de première ligne. Il couvre les territoires des municipalités régionales de comté (MRC) ou des regroupements de MRC ou de territoires correspondants là où il n'y a pas de MRC. Il revient aux centres locaux de développement (CLD) de mettre sur pied un guichet multiservice à l'entrepreneuriat, pour soutenir le prédémarrage, le démarrage et le développement des entreprises. Il est également de leur responsabilité d'élaborer un *plan d'action* en matière de développement économique et de développement de l'emploi. À partir d'une lecture des forces, des faiblesses et de la réalité socioéconomique du territoire, ce plan doit présenter des stratégies locales en précisant les priorités d'intervention relatives à l'économie et à l'emploi et en déterminant les moyens d'action appropriés.

18. Rappelons que dans son allocution au congrès de la Fédération québécoise des municipalités de mai 2002, le premier ministre du Québec a convié les régions à un rendez-vous national, occasion de faire le point sur les principaux défis et de déterminer les stratégies à mettre en œuvre pour les relever. Dans les 14 régions visées, plus de 2 300 leaders régionaux ont participé à la préparation de l'événement. En vue du Rendez-vous, les régions ont soumis 115 propositions sur les trois grands thèmes retenus : la prospérité économique, la vitalité des milieux et la capacité d'agir. Les délégations des régions participantes, des organismes nationaux pouvant contribuer à la mise en œuvre des actions proposées par les régions et des membres du gouvernement ont débattu les propositions. Après les trois jours de délibération, le Rendez-vous s'est clos avec la signature du plan d'action Québec-Régions 2002-2005. (<http://rendez-vousregions.net>, décembre 2002.)

19. (www.rendez-vousregions.net/sections/rvn_04.html, décembre 2002.)

Le palier régional est « le lieu de concertation pour l'élaboration des stratégies régionales de développement, de planification et de soutien au développement régional et de coordination et d'harmonisation entre l'État et les milieux locaux et régionaux ». (Secrétariat au développement des régions, 1997, p. 14) La *Politique de soutien au développement local et régional* réaffirme le rôle du conseil régional de développement (CRD) en le considérant « comme interlocuteur du gouvernement en région ». Le CRD conserve le mandat d'élaborer et d'assurer le suivi des plans stratégiques de développement et des ententes-cadres conclues entre le gouvernement et la région. Ces ententes sont considérées comme un outil privilégié de partenariat « parce qu'elles permettent de traduire sous forme d'engagement mutuel la contribution du gouvernement et de la région à la réalisation de la planification stratégique régionale ». (Secrétariat au développement des régions, 1997, p. 27) Le gouvernement privilégie en outre la conclusion d'ententes spécifiques « visant à adapter, régionaliser et gérer en région certaines des activités et mesures ministérielles considérées prioritaires par la région, en fonction des plans stratégiques ministériels et sur la base des ententes-cadres de développement qui pourraient faire l'objet d'une régionalisation dans chacun des ministères et organismes gouvernementaux ».

Les préoccupations relatives à l'éducation et à la formation constituent une constante dans la planification stratégique de chaque CRD de même que dans le plan d'action des CLD. Les résultats de l'enquête réalisée dans les établissements d'enseignement mettent en lumière l'importance que ceux-ci accordent aux orientations de développement et le rôle qu'ils jouent, autant dans la détermination des axes d'intervention que dans la mise en œuvre des actions ciblées.

Il faut ajouter que la *Politique nationale de la ruralité* accorde un rôle important aux paliers local et régional : les leaders des communautés, notamment les représentants élus, sont considérés comme des partenaires privilégiés dans la mise en œuvre des actions de développement des collectivités des milieux ruraux (Québec, 2001).

1.5.2 Les partenaires du marché du travail et Emploi-Québec

Si les CRD et les CLD sont des structures qui influencent sans contredit les orientations relatives au développement des territoires, d'autres jouent aussi un rôle indéniable en cette matière, spécifiquement au regard du marché du travail et du développement de la main-d'œuvre. Trois retiennent particulièrement l'attention du Conseil, du fait de l'importance de leur mandat en matière de formation initiale et continue de la main-

d'œuvre : la Commission des partenaires du marché du travail, les conseils régionaux des partenaires du marché du travail et Emploi-Québec.

En bref, la Commission des partenaires du marché du travail est une structure qui agit de concert avec les conseils régionaux des partenaires du marché du travail, les comités sectoriels de main-d'œuvre²⁰ et différentes organisations liées à l'emploi et à la formation de la main-d'œuvre, dont évidemment le milieu de l'éducation formelle²¹. La Commission des partenaires est l'acteur de premier plan en ce qui a trait à la définition des orientations, des programmes et mesures de main-d'œuvre ainsi qu'à la gestion des services publics d'emploi.

Les conseils régionaux des partenaires du marché du travail, quant à eux, sont des lieux de concertation des partenaires dans chacune des régions du Québec. Il leur revient d'analyser les problèmes régionaux du marché du travail et de recommander à la Commission des partenaires un plan d'action qui tient compte des besoins de la communauté. Le conseil régional est aussi responsable d'adapter les mesures et les services d'Emploi-Québec en fonction des besoins régionaux. Y siègent des représentants de divers milieux²², dont ceux des réseaux d'éducation.

20. Pour le bénéfice des lecteurs moins familiers avec ce domaine, les 26 comités sectoriels de main-d'œuvre soutenus par Emploi-Québec sont composés de représentantes et représentants d'associations patronales, d'entreprises et d'associations de travailleuses et travailleurs au fait de la situation de leur industrie ou de leur secteur d'activité. Siègent aussi à ces comités des personnes provenant des ministères et d'organismes à vocation sectorielle du secteur visé. « Les principaux mandats de ces comités sont de définir les besoins propres à leur secteur, de proposer des mesures pour stabiliser l'emploi et réduire le chômage et de développer la formation continue. » (<http://emploi.quebec.net/francais/index.htm>, janvier 2003.)

21. Les membres de la Commission des partenaires sont choisis parmi divers groupes d'acteurs : le patronat, les syndicats, le milieu communautaire et le milieu de l'éducation. (<http://emploi.quebec.net/francais/index.htm>, janvier 2003.)

22. Des représentants des entreprises, de la main-d'œuvre, des réseaux de l'éducation, des organismes communautaires et, sans droit de vote dans leur cas, des représentants des ministères de l'Éducation, d'Industrie et Commerce, des Régions ou de la Métropole. (<http://emploi.quebec.net/francais/index.htm>, janvier 2003.)

Emploi-Québec, pour sa part, occupe un rôle-clé dans la formation de la main-d'œuvre et oriente de façon manifeste l'offre de formation initiale et continue des établissements d'enseignement, même en éducation des adultes²³. En effet, la mission de cette agence au sein du ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille est de « promouvoir le développement d'une main-d'œuvre qualifiée et compétente et d'assurer un meilleur équilibre entre l'offre et la demande de main-d'œuvre sur le marché du travail²⁴ ».

Comme l'ont signalé les personnes rencontrées dans les établissements d'enseignement, les orientations et décisions qui sont prises au sein de ces organisations ont des effets structurants sur les activités de formation offertes par les établissements, à des fins de développement de l'employabilité et de celui de la main-d'œuvre. Ces organisations ont de ce fait une influence indiscutable sur le développement local et régional. On comprend dès lors que les établissements d'enseignement considèrent ces organisations comme des « partenaires » de premier plan.

La prise en considération des dynamiques qui s'instaurent entre les diverses structures et organisations engagées, à un titre ou à un autre, dans les actions visant le développement socioéconomique des territoires revêt une importance considérable.

1.6 DES DYNAMIQUES D'ACTION PUBLIQUE LOCALE À CONSIDÉRER

Dans un chapitre d'un ouvrage collectif sur les politiques locales d'action publique en France, Olivier Borraz aborde la question dans sa *dimension temporelle*, préférant une approche dynamique à « une vision trop ordonnée de l'action publique » la première considérant les décalages « comme étant la règle au sein des secteurs et des systèmes d'action publique ». Les moments d'alignement sont donc temporaires (« au sens où l'on considère habituellement les périodes de changement comme étant temporaires, entre deux périodes d'ordre institutionnel ») (Borraz, 1999, p. 77). Un des avantages importants d'une telle approche se révèle particulièrement intéressant pour la réflexion du Conseil : mieux cerner la situation dans un territoire donné, où de multiples acteurs interviennent dans différents secteurs d'action publique, entre lesquels on observe souvent « des conflits de logiques et d'intérêts ».

1.6.1 La dynamique des problèmes

En examinant une première dynamique, *la dynamique des problèmes*, Olivier Borraz souligne que « chaque problème développe sa propre dynamique » et que la gestion du problème dans chaque organisation est le résultat d'un double processus : d'un côté, le problème est posé en fonction des cadres formels d'une organisation; d'un autre côté, « ces cadres formels sont modifiés pour tenir compte du problème ». (Borraz, 1999, p. 85)

Étant donné la multiplicité des acteurs, un problème structuré par une organisation peut susciter des contestations de la part d'autres organisations qui définissent le problème autrement. Il peut alors en résulter la mise en œuvre d'initiatives concurrentes. Or, plusieurs milieux et organisations s'affichent comme « propriétaires de problèmes publics »²⁵. Chaque organisation « structure le problème » à sa façon et chacune se réclame de la légitimité « de gérer le problème ». Emploi-Québec et son réseau de centres locaux d'emploi (CLE)²⁶ sont considérés, du moins par les établissements d'enseignement secondaire et collégial, comme des interlocuteurs majeurs lorsqu'il est question de développement local et régional. De façon générale, il semble que la collaboration entre les organisations soit bien établie. Toutefois, lorsqu'il est question d'éducation et de formation, ces organisations revendiquent chacune « la propriété du problème » général du développement de la main-d'œuvre. Comment réconcilier leurs visions respectives

23. À titre d'exemple, Emploi-Québec siège au Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques du ministère de l'Éducation. Lorsque ce comité examine les programmes relatifs à ces domaines et la carte des enseignements, Emploi-Québec, au nom des comités sectoriels visés, y fait part de ses commentaires.

Dans un autre ordre d'idées, des politiques et des programmes gérés par Emploi-Québec ont des effets directs sur la mise en œuvre des programmes de formation dans les établissements d'enseignement. Ainsi en est-il, par exemple, de la *Politique d'intervention sectorielle*. Cette politique, rappelons-le, est censée permettre la régulation des interventions sur le marché du travail et de l'emploi en contribuant notamment à l'élaboration de plans d'action sectoriels et à la détermination des compétences actuelles et futures de la main-d'œuvre. Il en est de même pour la mise en œuvre de la *Politique active du marché du travail*, qui oriente sans contredire l'offre de formation dans les établissements, tant dans le choix des programmes que dans leur contenu, sans parler de l'importance de l'inscription en formation.

24. (<http://emploi.quebec.net/francais/index.htm>, janvier 2003.)

25. Duran, P. et J.C. Thoening. « L'État et la gestion publique territoriale ». *Revue française de sciences politiques*, août 1996, p. 593, cités par Borraz, 1999, p. 85.

26. Les centres locaux d'emploi sont les points de service d'Emploi-Québec. Ils répondent aux besoins des personnes et des employeurs partout au Québec. Les 17 directions régionales d'Emploi-Québec assurent la coordination de l'ensemble des services publics d'emploi offerts par les CLE. (<http://emploi.quebec.net/francais/index.htm>, janvier 2003.)

des finalités de l'éducation et de la formation, tout en tenant compte de la mission respective de ces organisations? La *discordance* dans ces champs d'action publique est-elle la règle? La *recomposition* est-elle possible et souhaitable? En quels termes se posent les enjeux? S'agit-il de *partenariat de service* ou de *partenariat de réciprocité* entre le réseau de l'éducation et celui des services publics d'emploi? Comme on le verra, il s'agit tantôt de l'un, tantôt de l'autre, mais le *partenariat de service* semble prédominer, du moins dans certains endroits. Les données des enquêtes illustrent la situation.

1.6.2 La dynamique des organisations

Olivier Borraz souligne aussi que les organisations « ont une histoire » qui rappelle le contexte de leur mise en place, la définition de leur mission et l'évolution qu'elles ont connue. Elles fonctionnent aussi chacune selon une dynamique et un cadre qui leur sont propres. « De manière à pouvoir répondre à un large éventail de problèmes, les gouvernements se composent de grandes organisations entre lesquelles est répartie la responsabilité principale de différentes missions. Chaque organisation gère un ensemble précis de problèmes et agit de manière quasi indépendante dans ce cadre. Mais rares sont les questions importantes qui relèvent exclusivement de la compétence d'une seule organisation. Il en résulte que l'action gouvernementale concernant n'importe quel problème reflète les décisions indépendantes prises par plusieurs organisations, partiellement coordonnées entre elles par les responsables exécutifs²⁷. »

Comme le note Borraz, les décisions des organisations sont prises en fonction de « routines » fondées sur des « procédures et programmes standardisés », ce qui pré-détermine les décisions à prendre. Ces manières d'agir des organisations ne sont cependant pas immuables. « Ces routines ne sont pas fixes, elles résultent de processus d'apprentissage et parfois de changements plus brutaux, ce qui leur donne une dimension dynamique. Néanmoins, elles sont susceptibles à un moment donné de produire des décisions en décalage avec un problème nouveau ou mal structuré, qu'elles reproduisent dans leurs propres catégories cognitives et auquel elles appliquent une réponse standard, mais aussi en décalage les unes par rapport aux autres. » (Borraz, 1999, p. 93) Pourtant, s'il y a des réponses standards fondées sur des routines organisationnelles, ces dernières s'inscrivent aussi dans « un répertoire de réponses » dont dispose une organisation et dans lequel les acteurs font des choix en fonction du problème à résoudre. Il s'agit de la sorte de déterminer dans cet éventail de réponses celle qui apparaît la plus appropriée. Les routines, « définies comme des modèles d'interaction qui constituent des solutions efficaces à des problèmes particuliers », sont le fruit d'un apprentissage et sont largement tacites. À

ce titre, elles constituent un actif spécifique d'une organisation, qui la distingue d'autres organisations intervenant dans le même secteur. Et ces actifs spécifiques déterminent à leur tour le « sentier d'évolution » de l'organisation (Borraz, 1999, p. 92).

L'approche développée par Olivier Borraz revêt un grand intérêt pour le Conseil. Elle lui permet en effet d'examiner la situation au regard de la latitude dont disposent les établissements d'enseignement pour apporter, en éducation des adultes, des réponses ayant des effets sur le développement régional, compte tenu des dynamiques qui s'installent entre les organisations intéressées. Elle peut également mettre en lumière l'évolution des routines organisationnelles, afin d'adapter ces réponses à des réalités particulières.

1.7 L'ANALYSE DE LA CONTRIBUTION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES DU SYSTÈME D'ÉDUCATION FORMEL

Les études sur le développement local et régional sont abondantes, notamment celles issues du milieu universitaire québécois. Cependant, le sujet abordé sous l'angle de la place qu'y occupent l'éducation de façon générale et l'éducation des adultes de façon particulière est peu, voire pas du tout étayé. Lorsqu'il est question de la relation entre l'éducation et le développement régional, on se limite à faire mention de l'importance accrue que revêtent l'éducation et la formation dans l'économie du savoir ou dans la mise en œuvre des stratégies de diversification économique. La collecte de matériel original pour documenter le sujet s'est donc avérée indispensable. Les travaux de recherche réalisés pour la préparation du présent avis ont comporté trois volets.

1.7.1 Premier volet : une enquête par questionnaire dans les conseils régionaux de développement (CRD) et les centres locaux de développement (CLD)

Le premier volet de l'étude, réalisé au cours de l'automne 2001, a consisté en une enquête recensant par questionnaire deux groupes de personnes : les directrices générales et les directeurs généraux des conseils régionaux de développement (CRD) et des centres locaux de développement (CLD) de même que les personnes représentant le secteur de l'éducation au conseil d'administration de ces structures²⁸. L'objectif

27. Allison, G.T. *Essence of Decision : Explaining the Cuban Missile Crisis*, 1971, cité par Olivier Borraz, 1999, p. 91.

28. Les taux de réponse selon la structure et le type de répondants, selon la région administrative et selon le profil des répondants du secteur de l'éducation sont présentés à l'Annexe 1.

était de dégager les perceptions de l'un et l'autre de ces groupes quant à l'importance de la participation de l'éducation²⁹ à l'élaboration et à la mise en œuvre des planifications stratégiques de développement et des plans d'action locaux pour l'économie et l'emploi. Un point mérite d'être signalé : les CRD et les CLD, tout importants qu'ils soient pour orienter le développement local et régional, ne sont pas les seuls lieux de collaboration où la question de l'éducation et de l'éducation des adultes est considérée sous l'angle de son apport au développement d'un territoire³⁰. Néanmoins, étant donné l'importance qu'accordent à ces structures les politiques récentes de développement régional, il est apparu nécessaire de porter une attention particulière au rôle qu'y joue le secteur de l'éducation et à l'opinion qu'en ont certains acteurs de premier plan.

1.7.2 Deuxième volet : une étude qualitative menée par entrevue dans des commissions scolaires, des collèges et des établissements universitaires

Même si le premier volet de l'étude a permis la collecte de données des plus intéressantes, il comportait trois limites :

- parce qu'elle était quantitative, l'enquête offrait peu de place aux répondants pour s'exprimer en dehors du cadre imposé par le questionnaire;
- parce qu'elle visait la contribution du milieu de l'éducation en général, l'enquête ne pouvait faire ressortir de façon particulière la place de l'éducation des adultes;
- enfin, parce qu'elle se concentrait sur la contribution de l'éducation aux travaux des CRD et des CLD, l'enquête laissait de côté la participation de l'éducation des adultes à d'autres lieux de concertation où est abordée directement ou indirectement la contribution de celle-ci au développement local et régional.

Le deuxième volet, réalisé en deux temps, a permis de pallier ces limites. Tout d'abord, conduite en mars et en avril 2002 dans sept des dix-sept régions administratives du Québec, une première collecte de données qualitatives a été réalisée dans des commissions scolaires, des cégeps et des collèges privés subventionnés³¹. Dans un deuxième temps, la même collecte de données qualitatives a été menée dans des établissements universitaires, au cours des mois de janvier et février 2003³².

1.7.3 Troisième volet : une enquête par questionnaire dans certains conseils régionaux des partenaires du marché du travail

L'enquête dans les établissements d'enseignement a fait ressortir le rôle primordial que jouent les conseils régionaux des partenaires du marché du travail dans le développement de la main-d'œuvre visant le développement régional. C'est la raison pour laquelle le Conseil a trouvé indispensable de compléter son étude en consultant des présidentes et présidents des conseils régionaux des partenaires du marché du travail des sept régions où ont été conduites les entrevues dans les établissements de même qu'auprès des représentantes et représentants des milieux de la formation³³ qui siègent à ces mêmes conseils régionaux.

29. Le présent avis porte sur l'éducation des adultes et le développement local et régional. Tout au long des travaux de recherche et de rédaction, le Conseil a pris soin de centrer son attention sur l'éducation des adultes. Néanmoins, dans les établissements d'enseignement, particulièrement en formation professionnelle, en formation technique et aux études supérieures universitaires, les frontières entre l'éducation en général et l'éducation des adultes ne sont pas toujours étanches. En outre, dans les structures de concertation vouées au développement local et régional, les questions relatives à la contribution des établissements d'enseignement ont trait à l'éducation de façon générale tout comme à la formation continue des adultes.

30. À titre d'exemple, les sociétés d'aide au développement des collectivités (SADC) et les corporations de développement économique communautaire (CDEC), considérées comme des partenaires de Développement économique Canada, offrent aux petites entreprises et aux entrepreneurs locaux des conseils techniques et des services d'appui. En plus des services conseils et des services d'ordre financier, les SADC et les CDEC élaborent et mettent en œuvre des plans stratégiques pour orienter le développement économique local. (<http://dec.ced.gc.ca/fr/2-1-dev.htm>, mars 2001.)

31. L'Annexe 2 décrit la population et l'échantillon constitué de même que le type de collecte et de traitement des données.

32. Dix-huit personnes dans huit universités ont été rencontrées ou ont participé à des entrevues téléphoniques (quatre personnes dans deux établissements dans ce dernier cas). De ce nombre, on compte un recteur, quatre vice-recteurs, vice-rectrices ou vice-doyennes, quatre directrices ou directeurs de campus ou de centres universitaires, quatre directrices, directeurs ou adjoints d'une Direction de la formation continue, trois directrices ou directeurs d'une unité de liaison université-milieu et de service de formation sur mesure, un chercheur et une professeure.

Les personnes ayant participé aux entrevues ont généralement été désignées après consultation interne. Chacune des entrevues a commencé par un essai de définition des notions de l'éducation des adultes et de la formation continue avant de poursuivre sur les diverses contributions de l'université au développement local et régional et sur la place du partenariat lié à ces deux notions.

33. Selon les termes de l'article 40 de la Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et instituant la Commission des partenaires du marché du travail.

CONCLUSION

Les actions visant le développement local et régional s'inscrivent dans un contexte marqué par la mouvance. Une tendance forte s'affirme, celle d'une décentralisation des pouvoirs et, en corollaire, une place accrue accordée aux initiatives du milieu, dans les pouvoirs publics, la société civile et les organisations. De nouvelles organisations sont en place, aux côtés de plus anciennes. Autant de lieux où s'instaurent des dynamiques, des tensions, voire des relations conflictuelles, mais sans doute aussi beaucoup de créativité. Dans les chapitres qui suivent, le Conseil veut apporter un éclairage sur l'apport des établissements en éducation des adultes liée au développement des collectivités, à l'échelle locale et régionale.

CHAPITRE 2 L'ÉDUCATION À L'HEURE DES DYNAMIQUES LOCALES ET RÉGIONALES DE DÉVELOPPEMENT

Dans son avis de 1989 sur le développement régional, le Conseil notait, à la lumière des consultations qu'il avait menées, que de plus en plus d'établissements s'ouvraient à la perspective du développement socioéconomique régional. Dans leurs activités régulières tout comme dans la conduite de projets particuliers axés directement sur le développement régional, le Conseil observait alors dans les établissements une « montée de la conscience régionale ». (CSE, 1989, p. 23) Elle s'affirme encore et est perçue, dans nombre d'établissements, comme un mandat.

2.1 L'ENGAGEMENT DANS LE DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL : UN MANDAT QUE SE DONNENT, EN ÉDUCATION DES ADULTES, LA GRANDE MAJORITÉ DES ÉTABLISSEMENTS

2.1.1 L'état de la question dans les commissions scolaires et les collèges

Dans son avis de 1989, le Conseil affirmait aussi que l'engagement des établissements dans le développement régional devait devenir, dans la mesure du possible, une question institutionnelle. Selon les résultats de l'enquête réalisée dans les commissions scolaires et les collèges, elle l'est manifestement devenue dans la majorité des établissements. Ainsi, à la question de savoir si, en éducation des adultes, les commissions scolaires et les collèges ont un rôle à cet égard, la plupart des personnes ayant participé aux entrevues (78 p. cent) considèrent qu'il s'agit même d'un mandat explicite.

On invoque diverses sources pour donner des assises à ce mandat. Pour certains représentants d'établissement, « on le fait reposer sur la loi », celle des collèges et celle de l'instruction publique³⁴. Il est intéressant de signaler que pour ces personnes les articles visés de ces lois confèrent véritablement aux établissements un mandat en cette matière, en énonçant le pouvoir qu'ils peuvent exercer pour contribuer au développement régional et non en envisageant que cette contribution n'est qu'une retombée possible de leur action, si cela se présente.

Quoique moins nombreuses, d'autres personnes renvoient à la planification stratégique de l'établissement l'inscription d'un mandat de contribution au développement régional. C'est dans ce type de document officiel

de l'établissement que peuvent être clarifiées les orientations de ce dernier dans ce domaine et sur les actions qu'il compte mettre en œuvre pour exercer ce mandat. Les établissements se mettent de la sorte dans une position où ils ont à rendre des comptes sur l'atteinte des objectifs qu'ils se sont fixés.

Pour d'autres, *le mandat de contribuer au développement régional n'est pas explicitement formulé, mais l'établissement se donne néanmoins un mandat, plus informel*. Il ne s'agit pas tant de donner des assises à ce mandat dans la planification stratégique que de s'obliger à travailler dans cette perspective. Les propos tenus renvoient donc plutôt aux habitudes de travail.

La dernière situation décrite est toutefois perçue de façon différente pour d'autres personnes interrogées. Ainsi, paradoxalement, même si l'éducation des adultes réalise des actions qui ont un effet sur le développement régional, *le fait que cette contribution ne soit pas inscrite dans un document tel que la planification stratégique est cette fois interprétée comme une absence de mandat*. Les réponses au sujet de l'existence ou non d'un mandat explicite relèvent sans doute davantage de la perception des personnes interrogées que de la situation objective à laquelle elles font face. En ce

34. Il est utile de reproduire ici les articles des deux lois.

« La commission scolaire peut : 1) contribuer, par des activités de formation de la main-d'œuvre, d'aide technique à l'entreprise et d'information, à l'élaboration et à la réalisation de projets d'innovation technologique, à l'implantation de technologies nouvelles et à leur diffusion, ainsi qu'au développement de la région; 2) fournir des services à des fins culturelles, sociales, sportives, scientifiques ou communautaires; [...] » (*Loi sur l'instruction publique*, art. 255)

« La commission scolaire peut, dans la mesure et aux conditions qu'elle détermine, confier la gestion de tout ou partie des activités visées à l'article 255, sauf les activités de formation de la main-d'œuvre, à un comité qu'elle constitue ou à un organisme qu'elle désigne. » (*Loi sur l'instruction publique*, art. 255.1)

« Un collège peut en outre : a) contribuer, par des activités de formation de la main-d'œuvre, de recherche appliquée, d'aide technique à l'entreprise et d'information, à l'élaboration et à la réalisation de projets d'innovation technologique, à l'implantation de technologies nouvelles et à leur diffusion, ainsi qu'au développement de la région; [...] c) fournir des services ou permettre l'utilisation de ses installations à des fins culturelles, sociales, sportives ou scientifiques, en accordant la priorité aux étudiants à temps plein, au sens de l'article 24; [...] » (*Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, art. 6.0.1)

sens, ce serait moins le fait d'inscrire l'effort de contribution dans un plan stratégique qui donnerait lieu à une réponse positive quant au mandat en cette matière que celui de considérer que la contribution au développement régional est essentielle à la réalisation des activités en éducation des adultes.

En résumé, en éducation des adultes, la majorité des commissions scolaires et des collèges se donnent un mandat de développement local et régional. Certains des répondants invoquent des assises à ce mandat : la Loi sur l'instruction publique et la Loi sur les collèges. Pour la majorité, ce mandat est explicite et apparaît dans la planification stratégique de l'établissement. Même si, pour d'autres moins nombreux, ce mandat n'est pas explicite, il correspond néanmoins à une « façon de travailler », et la contribution de l'éducation des adultes est un fait, une conséquence. Au sujet du mandat de contribution au développement local et régional, il n'y a pas de différence, qu'on provienne d'une commission scolaire ou d'un collège ou que l'établissement soit dans une région centrale ou dans une région ressource.

D'un autre côté, lorsqu'on précise *les raisons pour lesquelles les commissions scolaires et les collèges se donnent un mandat de contribution au développement local et régional*, on considère de façon générale qu'il s'agit d'une responsabilité de l'établissement, d'une obligation de l'assumer en éducation des adultes, étant donné l'importance de l'apport de l'éducation et de la formation dans le développement des régions.

Comme les cégeps, les collèges privés subventionnés situent aussi leur mission dans une perspective de service public. À cet égard, ils se donnent un mandat de participation au développement local et régional et déplorent même de ne pas y être associés d'emblée.

2.1.2 L'état de la question dans les établissements universitaires

Ni le développement local et régional, ni la vision que l'université a du développement auquel elle veut contribuer en intervenant dans son milieu n'ont été définis au cours des entrevues réalisées pour la préparation du présent avis. Pourtant, on est partout convaincu que l'université contribue au développement, si ce n'est que par les effets de ses recherches et des formations hautement spécialisées qu'elle offre.

Lorsqu'on pousse plus loin le questionnement et la réflexion, des personnes chargées d'élaborer une politique en la matière ont dit prendre conscience qu'il serait peut-être pertinent d'affirmer non seulement cette orientation en faveur du développement local et régional, mais aussi d'en préciser les dimensions et la direction.

Dans plus d'un endroit, les questions posées sur la contribution de la formation continue universitaire au développement local et régional ont déclenché une réflexion sur l'émergence d'une région ainsi que sur le développement progressif d'une conscience, d'une culture et d'une entité régionales. Dans plusieurs régions, l'université a accompagné ce processus, souvent à ses débuts, par ses structures d'éducation des adultes et d'éducation permanente et, maintenant, par la présence active de ses différentes unités administratives, en commençant par le rectorat. Dans certains cas, l'université a même assumé le leadership et l'animation de ce processus.

À ce chapitre, le dernier Rendez-vous national des régions est perçu d'une importance capitale, en particulier pour les universités des régions extérieures aux grands centres. Comme d'autres personnes des commissions scolaires et des cégeps, des représentants du milieu universitaire y ont participé activement, notamment en ce qui concerne la question des créneaux particuliers du développement de leur région et la préparation des projets ACCORD³⁵.

En bout de piste, la plupart du temps et pour la majorité des répondants à l'enquête, le développement local et régional se définit par les effets escomptés et perçus des divers types de contribution que l'université lui apporte, en particulier par la présence de sa direction qui siège au pôle de décision des principaux organismes voués à ce développement et par les services et activités de formation continue.

Malgré tout, quelques éléments visant l'élaboration d'une conception du développement local et régional ont été avancés³⁶.

35. ACCORD, acronyme pour Action concertée de coopération régionale de développement, est : « une entente entre une région et la Société générale de financement par laquelle les parties conviennent de s'associer pour développer un créneau particulier qui aidera la région à occuper une niche significative dans l'environnement économique mondial. » Les objectifs : « contribuer au développement global de la région en lui permettant de se positionner avantageusement dans l'environnement économique mondial; augmenter l'activité économique de la région (croissance de l'emploi, augmentation de la capacité de recherche & développement, accroissement du contenu technologique des entreprises, innovation, ajout de nouvelles entreprises et de nouveaux services, développement des infrastructures). » (<http://www.mreg.gouv.qc.ca>, février 2003.)

36. Tous les passages en italique qui apparaissent en retrait sont des extraits d'entrevues réalisées dans les commissions scolaires, les collèges et les universités.

Le défi pour nous est de penser autrement pour profiter de la décentralisation gouvernementale, de la régionalisation. Il faut arrêter d'attendre, il faut être proactif collectivement. Au gouvernement, il y a un bras qui veut régionaliser, l'autre qui veut rationaliser; donc centraliser... Il faut éviter la trop forte concentration des services et des ressources sur le territoire. Le modèle historique a été la concentration. Il faut plutôt investir dans la diffusion des services.

Le principal enjeu du prochain plan de développement de l'université, c'est l'équilibre entre le développement du milieu et celui de l'université, dans une perspective de développement durable.

Enfin, on peut affirmer que la presque totalité des universités consultées ont déjà inscrit le développement local et régional dans une déclaration publique, dans leur planification stratégique, dans leur plan de développement ou dans le contenu de diverses politiques. Il importe de souligner, en plus des documents qui attestent de l'importance que les universités accordent au développement de liens étroits avec leur milieu, que quelques-unes d'entre elles doivent leur existence à la mobilisation de ce milieu. Dans la foulée des sommets économiques, des corporations de développement des services universitaires se sont formées et des conseils d'administration d'universités se sont élargis pour assurer la représentation et la participation du milieu au devenir universitaire.

En résumé, à tous les ordres d'enseignement, on peut affirmer qu'en grande majorité, les établissements se donnent le mandat de contribuer au développement local et régional et jugent important de rendre ce mandat explicite.

Selon le Conseil, il y a tout avantage à ce que, dans le cadre de leur mission éducative, les établissements d'enseignement explicitent le rôle qu'ils entendent exercer pour contribuer au développement local et régional à l'enseignement régulier, mais aussi en formation continue. Ce rôle peut avoir diverses facettes, qui peuvent varier selon les milieux. Il peut s'exercer par l'offre de formations adaptées aux besoins locaux et régionaux, par la participation aux lieux de concertation des organisations tout comme par la mise en œuvre de projets particuliers conduits en partenariat. Un certain nombre d'établissements ont d'ores et déjà intégré la préoccupation du développement local et régional dans des documents officiels qui

font part de la conception de leur mission et de la façon dont ils veulent s'en acquitter. Ce faisant, ils informent les personnes et organisations de leur communauté de leur engagement comme agent de développement du territoire et de leur volonté d'y consentir des efforts.

Pour l'enseignement secondaire et collégial, deux projets de loi, sanctionnés en décembre 2002, peuvent faire place à ces préoccupations : le Projet de loi 123, modifiant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et la Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, de même que le Projet de loi 124, modifiant la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et la Loi sur l'instruction publique.

En vertu de l'article 16.1 de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, telle que modifiée, « Le Conseil de chaque collège établit, en tenant compte de la situation du collège et des orientations du plan stratégique établi par le ministère de l'Éducation, un plan stratégique couvrant une période de plusieurs années. Ce plan comporte l'ensemble des objectifs et des moyens qu'il entend mettre en œuvre pour réaliser la mission du collège. Il intègre un plan de réussite en vue de l'amélioration de la réussite des étudiants ». Dans le même esprit, l'article 209.1 de la loi modifiée sur l'instruction publique précise que : « Pour l'exercice de ses fonctions et de ses pouvoirs, chaque commission scolaire établit un plan stratégique couvrant une période de plusieurs années qui comporte : 1° le contexte dans lequel elle évolue, notamment les besoins de ses écoles et de ses centres ainsi que les caractéristiques et les attentes du milieu qu'elle dessert; 2° les principaux enjeux auxquels elle fait face, entre autres en matière de réussite, qui tiennent compte des indicateurs nationaux établis par le ministre [...]; 3° les orientations stratégiques et les objectifs qui tiennent compte des orientations et des objectifs du plan stratégique du ministère de l'Éducation; 4° les axes d'intervention retenus pour parvenir à l'atteinte des objectifs; 5° les résultats visés au terme de la période couverte par le plan; 6° les modes d'évaluation de l'atteinte des objectifs ».

Les orientations stratégiques des commissions scolaires et des collèges devraient découler de l'analyse qu'ils font des besoins éducatifs sur le territoire qu'ils couvrent, dont celui de leur environnement immédiat. Selon le Conseil, leur plan stratégique pourrait notamment faire connaître le rôle qu'ils entendent jouer pour être partie prenante des actions visant le développement local et régional, tant à l'enseignement régulier qu'à l'éducation des adultes.

Pour les acteurs de l'enseignement collégial de façon particulière, l'exercice de planification stratégique peut se faire dans un contexte des plus favorables pour un diagnostic de leur engagement dans le développement local et régional. En effet, il y a quelques années, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a convié tous les collèges à une évaluation institutionnelle « portant sur l'ensemble des activités qu'ils réalisent en relation avec leur mission de formation. » (CEEC, 2000, p. 1) Les collèges en sont maintenant en fin de parcours et disposent d'un meilleur éclairage sur leur engagement dans le milieu et sur la façon dont ils s'acquittent de leur mission éducative.

2.2 UNE TYPOLOGIE DES ACTIONS DES ÉTABLISSEMENTS À DES FINS DE DÉVELOPPEMENT LOCAL ET RÉGIONAL

Les actions des établissements en éducation des adultes liée au développement local et régional se situent d'abord au cœur de leurs activités d'enseignement et de formation proprement dites. Elles se développent également en amont de la formation, prenant naissance à la suite d'une lecture d'une problématique de leur milieu. Le plus souvent, des activités de formation suivent, mais dans ce cas, elles sont mises en œuvre dans le cadre d'un projet particulier. Enfin, des actions sont aussi entreprises, à la limite ou même au-delà de la mission éducative des établissements; on les juge néanmoins appropriées, parce qu'elles peuvent être un levier de développement du territoire.

2.2.1 Une contribution par l'offre régulière de formation

Les établissements des trois ordres d'enseignement s'entendent pour dire que le seul fait de s'assurer de l'arrimage de leur offre de services en éducation des adultes aux besoins de leur milieu constitue une façon primordiale de contribuer au développement local et régional. Il s'agit alors d'une façon de remplir leur mission éducative dans cette perspective plutôt que de s'engager dans la réalisation d'actions particulières.

Ce n'est pas un projet particulier, c'est l'ensemble de l'institution dans le domaine de la formation continue qui organise des activités liées aux besoins du milieu. Donc, de cette façon, on contribue au développement régional. [...] Alors, ce n'est pas un seul projet, c'est une façon de voir.

Dans les *collèges*, cette réponse par l'offre régulière de formation à l'intention des adultes, de jour ou de soir, passe par les programmes conduisant au diplôme d'études collégiales. Elle emprunte aussi les voies de la formation sur mesure et des attestations d'études collégiales (AEC). Il est intéressant d'apporter quelques données sur l'importance de cette dernière offre de formation, considérée comme une réponse pertinente aux besoins du milieu. Ainsi, dans le réseau public, d'après les données de la Fédération des cégeps, recueillies auprès de 46 cégeps et portant uniquement sur les élèves inscrits à temps plein dans un programme d'AEC au cours de l'année 2000-2001, on dénombre 171 codes de programmes d'AEC, pour lesquels on calcule un taux de diplomation global de 77,2 p. cent³⁷.

Les inscriptions dans les programmes d'AEC³⁸ ont atteint un sommet en 1998 dans le réseau public, avec 22 407 inscriptions, et en 1996 dans le réseau privé subventionné, avec 3 042 inscriptions. Par rapport à ces sommets, les inscriptions pour l'année 2001 correspondent à une diminution de 11 p. cent dans le réseau public et à 18 p. cent dans le réseau privé subventionné. Les baisses d'inscriptions relevées pour l'ensemble des collèges s'observent également dans la majorité des régions administratives.

Les *commissions scolaires*, pour leur part, pourront ajouter à leur offre de services actuelle les attestations d'études professionnelles (AEP) à compter de l'année scolaire 2003. Depuis l'été 2002, le ministère de l'Éducation et la Fédération des commissions scolaires du Québec procèdent à l'expérimentation de programmes de formation dits de courte durée au secondaire. Comme pour les attestations d'études collégiales (AEC), l'objectif est de favoriser une réponse adaptée aux besoins des milieux, notamment auprès des entreprises travaillant dans les secteurs où se posent des difficultés de recrutement de main-d'œuvre spécialisée. D'après les renseignements obtenus du ministère de l'Éducation, les programmes d'AEP seront conçus et expérimentés à l'intention des adultes en situation de recyclage, de réorientation ou de perfectionnement dans un secteur en forte croissance ou en pénurie de main-d'œuvre

37. Pour la période référence, soit celle du 1^{er} juillet 2000 au 30 juin 2001, « sur 5 398 étudiants inscrits à temps plein et terminant leur programme de formation, 4 166 (77,2 %) ont été diplômés. En comparaison, selon les données transmises par les collèges [du réseau public] en 1999-2000, sur les 6 209 étudiants inscrits à temps plein, 4 620 (74,4 %) avaient obtenu leur diplôme. On constate donc une augmentation du taux de diplomation en 2000-2001. » (Document obtenu de la Fédération des cégeps)

38. Banque d'information sur le collégial.

qualifiée³⁹. Un comité mixte réunissant le ministère de l'Éducation, Emploi-Québec et la Fédération des commissions scolaires du Québec permet de s'assurer de la pertinence des projets de développement, de la qualité des programmes élaborés de même que de leur caractère suprarégional, pour éviter une prolifération indue du nombre d'AEP.

Les AEP constituent un ajout majeur dans l'offre de services de formation continue liée à l'emploi que sont les AEC et les formations sur mesure non créditées. Elles pourront également être à ce titre un outil favorisant le développement local et régional.

Dans les *établissements universitaires*, plusieurs considèrent aussi que les efforts des universités pour concevoir et offrir des formations qui soient constamment ajustées aux besoins et aux demandes du milieu sont la première contribution au développement local et régional, et ce, même si l'offre de formation est construite à partir d'une banque de cours existants dans les départements et facultés. On croit que s'il y a eu inscription à ces cours et satisfaction des personnes inscrites, c'est qu'il y avait un besoin et que la réponse au besoin de formation universitaire dans un milieu donné ne peut que contribuer au développement de ce milieu.

Qui plus est, pour enrichir cette contribution de base, la plupart des universités offrent des services de formation sur mesure, créditée ou non créditée, et organisent des points de services qui, dans certains cas, deviennent des campus ou des centres d'études universitaires.

On fait de plus en plus de formation sur mesure, même non créditée. Pour assumer notre rôle social, il va falloir être plus présent et plus actif dans ce champ de l'éducation des adultes. Il y a là un développement important à faire. Il faut des microprogrammes avec vitesse de réaction appropriée aux besoins. La structure des programmes traditionnels n'est pas adéquate.

La prestation de formations pertinentes, accessibles, sur mesure et de qualité ne présentant rien de nouveau dans le paysage de l'éducation des adultes depuis des décennies, une question se pose : s'agit-il pour autant d'un engagement des établissements dans le développement local et régional? **Selon le Conseil, l'apport de l'éducation des adultes au développement de la collectivité d'un territoire passe sans contredit par l'accomplissement de la mission fondamentale des établissements. Il y a en effet une valeur ajoutée aux activités régulières des établissements, du fait de l'attention portée à l'ajustement constant de leur offre de services. À ce titre, il s'agit bien d'une contribution au développement régional.**

Parmi les actions menées par d'autres établissements, la collaboration des cégeps du Montréal métropolitain au développement de la nanotechnologie⁴⁰ constitue un exemple de cette attention portée aux besoins de formation en émergence, à des fins de développement régional. Les cégeps sont des partenaires de premier plan dans un projet visant l'adaptation de la main-d'œuvre existante, compte tenu de l'absence de formations techniques dans l'offre actuelle de services au collégial. Avec leurs partenaires, les cégeps s'assureront du développement d'AEC en attendant que soient disponibles des diplômes d'études collégiales dans l'offre régulière de formation.

L'ajustement continu de l'offre de services est d'autant plus nécessaire que, loin de perdre de l'importance, la demande de services éducatifs intégrés au milieu de vie est récurrente. On signale dans le *Cahier des propositions régionales*, préparé aux fins de discussion des participants au Rendez-vous national des régions de novembre 2002, que onze des quatorze régions visées soulignent que les services éducatifs constituent un levier essentiel de développement et qu'en ce sens ils doivent jouer « un rôle moteur pour favoriser le développement régional dans toutes ses dimensions ». (Québec, 2002b, p. 55) Six régions demandent que le gouvernement « développe un modèle de financement des missions économique, sociale et culturelle des établissements d'enseignement. On souhaite aussi une adaptation des normes gouvernementales en matière de formation aux particularités de chaque territoire ». (Québec, 2002b, p. 56)

De façon particulière, en formation professionnelle, technique et universitaire, un plus grand ajustement de l'offre de formation est au cœur des préoccupations des acteurs régionaux qui ont participé au Rendez-vous de novembre 2002. La majorité affirment que le développement de l'offre de formation doit être « en lien avec les créneaux d'excellence et les filières technologiques et industrielles en émergence sur le territoire ». (Québec, 2002b, p. 56)

39. À titre d'exemple, offerte dès l'automne 2003, une attestation d'études professionnelles en transformation du caoutchouc a été conçue pour apporter une solution à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée à laquelle est confrontée l'industrie du caoutchouc. La formation, d'une durée de six mois, est accompagnée d'un stage en entreprise. Elle s'adresse aux plus de 18 ans qui ont complété une troisième année de secondaire ou l'équivalent et qui satisfont aux conditions d'admission spécifiques au programme. Les diplômés pourront aspirer à un poste d'opérateur de machines et d'aide-opérateur. On estime à 100 p. cent le taux de placement. (http://www.caoutchouc.qc.ca/fr_ca/produits/prog_formation.html, mai 2003.)

40. *Nanotechnologie* : « Technologie de pointe qui s'intéresse aux objets à l'échelle moléculaire ou atomique, trouvant des applications dans les domaines de la physique, de la chimie ou de la biologie. » (*Le Petit Robert* 2001.)

Toute indispensable qu'elle soit, l'offre de services éducatifs visant à favoriser le développement économique des régions ne couvre pas toutes les composantes du développement. Dans le premier chapitre du présent avis, **le Conseil a insisté sur la vision pluridimensionnelle du développement durable qui couvre aussi les domaines social, culturel, environnemental et politique. En éducation des adultes de façon particulière, la mission des établissements ne peut de la sorte se réduire à la seule formation de la main-d'œuvre.** La participation active et éclairée des adultes au mieux-être de leur collectivité oblige à faire valoir notamment l'intérêt de l'éducation à la citoyenneté. **Et cette dimension de la formation est d'autant plus à prendre en considération quand il est question de mettre en relation l'éducation des adultes et le développement local et régional.** Dans son rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil mentionnait que : « À l'éducation des adultes comme dans tout autre secteur de formation, le Conseil est convaincu que les concepts clés de démocratie, de pluralisme et d'engagement collectif doivent être présents et placés en priorité dans les programmes et objectifs de formation particuliers aux diverses clientèles étudiantes et que doit s'y poursuivre le développement d'une mentalité de citoyen actif et responsable. [...] Mais en outre, sous prétexte qu'il s'agit d'une clientèle adulte, il ne faudrait pas présumer que le contenu "civique" de l'éducation à la citoyenneté est acquis et maîtrisé. **La nature et le fonctionnement des institutions démocratiques, la connaissance des droits et des responsabilités de chacun et de chacune, la capacité de prendre la parole et de débattre constituent des éléments essentiels à l'exercice du rôle de citoyen et à une insertion sociale réussie qui doivent être intégrés dans toute activité d'éducation des adultes.** » (CSE, 1998a, p. 60)

De façon plus générale encore, la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* appelle « à considérer l'ensemble des besoins des adultes, qu'ils soient d'ordre professionnel ou culturel ou bien qu'ils renvoient à d'autres dimensions de la personne ». (Québec, 2002a, p. 2) **Or, le Conseil constate que l'offre de formation a été réduite au développement de la main-d'œuvre et de l'employabilité, ce qui couvre une dimension certes importante du développement, mais qui restreint l'ampleur de la notion de développement que le Conseil fait valoir.** Quand il examine l'éventail de l'offre de formation sous l'angle de la dynamique des problèmes et de celle des organisations, abordées

dans la section 1.6, le Conseil s'interroge sur la volonté des organisations d'ouvrir l'offre de services aux besoins diversifiés des adultes, à des fins de développement personnel comme à celui de la collectivité locale et régionale.

2.2.2 Une contribution par l'offre de formation qui s'insère dans un projet particulier

La contribution de l'éducation des adultes prend aussi la forme de projets de formation qui répondent à un besoin particulier le plus souvent lié à l'insertion en emploi ou à la reconversion professionnelle. Maints exemples de projets ont été recueillis au cours des entrevues réalisées dans les établissements. Le développement de ces projets, dont on reconnaît les effets directs sur la création de petites entreprises et sur le développement de la main-d'œuvre et de l'emploi, donc sur le développement socioéconomique local et régional, est le plus souvent le fruit de la collaboration des établissements avec des organisations du milieu. Cette relation de collaboration, les répondants des établissements la qualifient de *partenariat*.

Un premier exemple de projet, dans lequel la formation occupe une place primordiale, a comme résultat concret la création d'une entreprise.

Une des partenaires, une commissaire industrielle à la Ville, recevait des travailleuses du vêtement; chacune voulait mettre sur pied son entreprise, mais aucune n'en avait les moyens. [...] Alors, on a décidé de démarrer un projet qui était comme un incubateur de designers. [...] On regroupe ces femmes puis on leur donne des services en commun. [...] À l'éducation, j'avais des programmes de formation qui étaient disponibles pour elles. [...] Ça a donné un local où il y avait de la machinerie spécialisée qu'on a obtenue par financement, il y avait de l'aide pour monter des plans d'affaires, de l'aide pour la commercialisation, des cours d'anglais pour la vente des produits à l'extérieur. [...] Jamais, individuellement, les designers auraient pu se payer ça. Mais collectivement, elles le pouvaient.

Un deuxième exemple a trait à la fois à la reconversion professionnelle, rendue possible par la formation, et au développement d'un nouveau créneau d'emploi dans une sous-région.

Un groupe de douze travailleuses devait se réorienter parce qu'elles ne pouvaient plus travailler en usine : soit que le nombre d'emplois y diminuait ou que le travail était trop difficile physiquement. Ces femmes ont fait des pressions pour obtenir une préretraite. [...] Finalement, le député a déniché le programme PPTA, (Projet pilote pour travailleurs âgés). [...] Il a dit aux femmes qu'elles n'auraient pas de préretraite, mais qu'il les dirigerait vers la commission scolaire qui allait les intégrer dans une démarche de formation. [...] Il était convenu qu'il y aurait recyclage dans le secteur touristique. On travaille avec elles, on les accompagne pour créer une nouvelle initiative locale en tourisme, un centre d'interprétation.

Dans un troisième exemple d'une offre de services de formation adaptée à un besoin du milieu, l'établissement d'enseignement est à l'origine du projet. Cette situation ne constitue pas une exception : les répondants des établissements ont fréquemment mentionné la prise d'initiative de projets de formation comme contribution au développement local et régional.

Une étude a été faite par le centre local d'emploi pour examiner la situation socioéconomique des femmes du comté. [...] Quand une de nos professionnelles l'a lue, elle a eu l'idée du projet de mentorat. Elle a soumis le projet au CLE. [...] On a lancé l'invitation à des femmes [sans emploi] de s'inscrire à la commission scolaire dans un processus de formation et [...] on a lancé l'invitation aussi aux femmes sur le marché du travail. [Ces dernières] devaient se montrer intéressées à aider une autre femme [...] à revenir sur le marché du travail, à voir avec elle ce qui peut lui manquer, la rassurer : jouer vraiment le rôle de mentor. [...] On a entre 40 et 50 femmes qui désiraient revenir sur le marché du travail et on a au moins 70 femmes qui ont décidé de donner leur nom comme mentor. [...] L'initiative de faire l'étude sur les femmes vient du CLE, mais l'initiative du projet de mentorat vient vraiment de la commission scolaire.

2.2.3 Des recherches appliquées et le transfert des savoirs dans la pratique

L'apport des établissements d'enseignement collégial et universitaire emprunte aussi la voie des recherches appliquées ainsi que du transfert des savoirs et des technologies. Ainsi, les 28 centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT), regroupés dans le Réseau trans-tech⁴¹, sont partie prenante du processus d'innovation au Québec, dans des secteurs clés de l'économie. Les centres de transfert sont fortement ancrés dans leur région d'appartenance et ont un effet très significatif sur le développement des PME qui font affaire avec eux, surtout pour la recherche appliquée et l'aide technique. Les CCTT sont eux-mêmes peu actifs dans la formation des adultes. Dans la majorité des cas, cette formation est assurée par le service de formation continue du collège. Cependant, en matière de formation, les centres de transfert concentrent leurs activités en entreprise par une offre de formation sur mesure, et très spécialisée. Dans une étude conjointe de l'Institut national de recherche scientifique et l'Institut canadien de recherche sur le développement régional, on souligne comme moyen d'« augmenter l'attrait de certaines régions cibles » celui de « consacrer plus d'efforts au développement de centres de transfert et d'application des connaissances, au collégial surtout⁴² ». Il semble qu'il y ait une volonté d'aller dans ce sens. En effet, comme suite à la levée du moratoire d'avril 2002 sur la création de CCTT, le ministre de l'Éducation alors en fonction annonçait à la fin d'août 2002 des investissements pour le développement et le soutien du réseau des centres de transfert⁴³. Le gouvernement entendait de cette façon contribuer à l'émergence de créneaux d'excellence dans les régions.

Dans les universités, il faut mentionner qu'il se fait assez peu de recherche sur la formation continue et dans les structures ayant un mandat de formation continue, ce

41. Le Réseau trans-tech regroupe les centres collégiaux de transfert de technologie. Il a été mis en place pour assurer la promotion de l'expertise des centres. (<http://strategis.ic.gc.ca>, mars 2003.)

42. Mario Polèse et Richard Shearmur, avec la collaboration de Pierre-Marcel Desjardins et de Pierre-Marc Johnson, *La périphérie face à l'économie du savoir : la dynamique spatiale de l'économie canadienne et l'avenir des régions non métropolitaines du Québec et des provinces de l'Atlantique*, Montréal : Institut national de recherche scientifique/Urbanisation, Culture et Société et Institut canadien de recherche sur le développement régional, p. XXVIII, cité par Fédération des cégeps, Le cégep, une force d'avenir pour le Québec : plan de développement du réseau collégial public, 2003, p. 56.

43. Le ministre a retenu cinq centres dans des secteurs en émergence : technologies maritimes, écologie industrielle, optique-photonique, oléochimie industrielle, transport avancé. (<http://www.meq.gouv.qc.ca/CPRESS>, mars 2003.)

que d'aucuns déplorent. Cependant, on peut avancer l'idée que des recherches appliquées dans le champ de la formation continue sont menées, dans la mesure où elles se font par des étudiants et étudiantes adultes, qu'elles mettent en scène des groupes ou des populations adultes, qu'elles se font en partenariat, avec divers organismes, sous forme de recherche-action ou de recherche & développement et accompagnée la plupart du temps de formation sur mesure. Par leurs services aux collectivités ou par leur bureau de liaison université-milieu, les établissements universitaires réalisent également des travaux de recherche afin de répondre aux besoins de groupes du milieu⁴⁴.

On touche ici le domaine privilégié des départements et facultés qui contribuent, la plupart du temps par la recherche appliquée de leurs chercheurs et étudiants aux cycles supérieurs, à développer divers savoirs liés aux problèmes de fonctionnement et aux besoins de développement de plusieurs organismes et entreprises du milieu.

La recherche ne se limite toutefois pas aux études supérieures. Elle est aussi présente au baccalauréat et dans certains certificats dont la formation intègre des périodes de stages qui comportent souvent des démarches d'observation participante et de recherche-action.

Il existe différents types de recherche issue du partenariat des entreprises et des organismes du milieu, qui ont généralement pour objectifs de faire des bilans de situation, d'évaluer des pratiques, d'établir des problématiques, de formuler des hypothèses de solution ou des pistes de développement, de se former pour une expérimentation, de colliger les résultats et de les diffuser.

Il y a beaucoup de demandes, de la part de MRC, d'organismes et d'entreprises, d'analyse de besoins de formation découlant de diverses problématiques, dont celles du développement local ou régional. À l'Université, nous faisons l'analyse et remettons le rapport en laissant à l'organisation la décision de répondre aux besoins selon sa façon et selon ses priorités.

Ici, il faut souligner l'engagement de plusieurs universités (au moins la moitié de celles qui ont participé à l'enquête) dans des programmes de formation et de recherche tout comme dans les chaires de recherche qui ont pour objet le développement local et régional⁴⁵. Cet engagement constitue une contribution majeure au développement de la connaissance du sujet, par l'analyse des théories comme par la documentation des pratiques.

2.2.4 La participation active des établissements à diverses organisations du milieu engagées dans le développement local et régional

Les établissements accordent une importance certaine à leur participation active aux organisations du milieu visant directement ou indirectement le développement local et régional, même si les liens avec le milieu ne sont pas tous et toujours tissés dans la perspective explicite de contribuer au développement local et régional.

De façon particulière, dans plusieurs cégeps et universités, on estime que le développement même de l'établissement est intimement lié au développement de leur région. De façon plus manifeste, cette motivation conduit les universités sises en région à une certaine prise en charge du développement de leur milieu qui se traduit par une participation à diverses organisations engagées dans le développement local et régional. Cette participation revêt diverses formes :

- présence soutenue aux conseils d'administration, aux groupes de travail et à diverses activités, en assumant entre autres responsabilités celle de la présidence, de la vice-présidence ou de l'animation;
- mise à la disposition des organismes des connaissances, voire des ressources de l'université afin de les aider dans l'exercice de leur mission, en particulier pour l'élaboration et la mise en œuvre de leur plan d'action;
- animation d'opérations directement liées à la conception et à la planification du développement, par exemple pour le choix et l'élaboration des projets ACCORD, en assurant la vice-présidence du comité chargé de cette opération;

44. À titre d'exemple, dans le cadre de sa mission de services aux collectivités, l'Université du Québec à Montréal « oriente prioritairement ses activités auprès des collectivités qui n'ont pas traditionnellement accès aux ressources universitaires » et elle privilégie deux fonctions, celle du soutien aux activités de promotion collective, par l'enseignement et la recherche, et celle de la diffusion et de la vulgarisation. Le but est de rendre accessibles des savoirs aidant à la compréhension et à la résolution de problèmes sociaux, économiques et culturels. (Université du Québec à Montréal. *Politique des services aux collectivités*. Codification administrative, octobre 1993.)

45. On songe ici aux travaux réalisés par le Groupe de recherche et d'intervention régionales, le Groupe de recherche interdisciplinaire sur le développement régional de l'Est du Québec, les Alliances de recherche universités-communauté, dont celles touchant l'économie sociale, la Chaire de développement des petites collectivités, le Centre de recherche en développement des collectivités, la Chaire de recherche du Canada en développement rural, la Chaire de recherche du Canada en développement des collectivités, le Centre de recherche en aménagement et en développement, le Centre de recherche sur les innovations dans l'économie sociale, les entreprises et les syndicats, l'Université rurale (qui réunit un réseau de professeurs en études rurales de l'Université du Québec et les différents réseaux d'animation rurale), etc.

- formation sur demande du personnel et de membres de ces organismes pour un meilleur exercice de leur fonction ou pour soutenir l'organisation d'activités et de services.

Pour l'ensemble des universités consultées, le but de la présence de l'établissement d'enseignement dans les organismes du milieu est de s'informer des diverses problématiques qui pourraient être la source de nouveaux besoins de formation, de se faire connaître et de faire connaître l'offre de services de l'université et sa capacité de répondre à des demandes particulières dans une perspective de formation sur mesure.

Selon la majorité des personnes rencontrées dans ces établissements, leur présence a aussi pour objectif de participer à l'action de divers organismes, de contribuer à l'exercice de leur mission et d'influencer leur planification, particulièrement en matière de formation et de recherche.

Il faut mentionner que la présence de tous les établissements d'enseignement, surtout celle des cégeps et des universités, est largement motivée par le fait que leur propre développement est inextricablement lié à la survie, au bon fonctionnement et au développement du milieu, de ses communautés, de ses organismes, de ses entreprises et de ses organes de décision et de planification. Ce type de motivation conduit à assumer des rôles de direction et d'animation qui vont au-delà de la mission des cégeps et des universités.

2.2.5 Une contribution qui déborde parfois de la stricte mission de formation de l'établissement

Les établissements ont à cœur d'intégrer la perspective de développement local et régional dans leurs activités normales de formation en éducation des adultes. Parfois, ils jugent aussi nécessaire de déborder du strict cadre de leur mission de formation et prennent des initiatives pour la mise en œuvre de projets dont ils se retireront le moment venu, si le besoin formation ne s'ensuit pas.

J'avais dit à mon adjoint que mon rêve, c'était qu'il y ait une chambre de commerce régionale pour les jeunes. [...] J'étais vice-président de la Chambre de commerce et il y avait des chicanes de paroisse [...] et les jeunes ne venaient pas. Il fallait être capable d'arrêter la chicane entre le milieu rural et la ville et créer un sentiment de solidarité régionale. Alors, mon adjoint a trouvé un groupe prêt à faire ça. [...] Finalement, la petite chambre a été formée, elle est construite, elle fonctionne, elle est bien vivante.

Comme Collège, on est des partenaires. Je dirais même qu'on est les leaders pour la mise en place du plan d'action régional [dans un secteur d'activité économique donné]. [...] On s'est dit que le Collège serait un peu le pivot, le moteur pour faire avancer ce secteur [...] On a organisé trois forums qui ont regroupé chacun 150 participants des différents milieux, de l'industrie, de l'éducation, du milieu municipal [...]. On a organisé les trois forums, on est allé chercher les partenaires, on a défini la problématique régionale, trouvé les solutions et élaboré un plan d'action.

Dans les établissements qui entreprennent ce type d'initiative, on souligne l'importance d'être en mesure de se retirer du projet, lorsque celui-ci a atteint sa maturité.

2.3 LES CHAMPS D'INTERVENTION EN ÉDUCATION DES ADULTES AYANT DES RETOMBÉES SUR LE DÉVELOPPEMENT LOCAL ET RÉGIONAL

- *Dans les commissions scolaires et les collèges*

Les champs d'intervention des établissements du secondaire et du collégial revêtent majoritairement un caractère socioéconomique. En éducation des adultes, ces interventions ciblées apportent une réponse aux attentes des organisations du milieu dont les établissements se considèrent les partenaires. Ces organisations visent d'abord le développement socioéconomique du territoire et, parmi celles-ci, Emploi-Québec et les centres locaux d'emploi sont considérés comme des partenaires majeurs par les établissements. On saisit mieux l'importance que revêt l'offre de services de formation favorisant l'insertion en emploi, la réponse à une pénurie de main-d'œuvre ou aux besoins des entreprises. Le tableau qui suit présente, par catégorie, les cibles d'intervention dont on reconnaît les retombées sur le développement local et régional, en tenant compte de la fréquence de la mention de chacune de celles-ci au cours des entrevues réalisées dans les commissions scolaires et les collèges.

TABLEAU 1
Les principales cibles d'intervention ayant des retombées
sur le développement local et régional

	Type d'établissement				Région administrative								Total
	Commission scolaire		Collège		A	B	C	D	E	F	G		
	Franco- phone	Anglo- phone	Publics	Privés									
n=17	n=4	n=12	n=4	n=5	n=4	n=10	n=6	n=4	n=4	n=4	n=4	n=37	
Insertion et réinsertion en emploi	12	1	8	4	5	1	6	4	3	2	4	25	
Maintien en emploi	4	1	8	3	1	3	5	2	2	0	3	16	
Réponse à la pénurie de main-d'œuvre	6	0	5	2	3	0	3	1	2	2	2	13	
Soutien des entreprises de la région*	3	1	6	1	1	1	3	1	2	1	2	11	
Rétention des gens et des entreprises en région	4	1	6	0	4	1	4	0	0	1	1	11	
Réponse aux besoins des entreprises*	8	2	10	2	2	3	6	2	4	2	3	22	
Réponse aux besoins des individus	7	3	2	0	2	1	2	3	2	1	1	12	
Soutien à l'intégration sociale	10	2	2	2	2	0	6	4	1	1	2	16	

* Les interventions visant le soutien des entreprises de la région et la réponse aux besoins des entreprises apparaissent dans deux catégories distinctes. La frontière est mince, mais ce choix de regroupement distingue le **souci général** dont font part les établissements pour le développement des entreprises de leur région et la **réponse plus ponctuelle à un besoin signifié** de la part de l'une d'entre elles.

De façon générale, les champs d'intervention ayant, du point de vue des répondants à l'enquête, des retombées sur le développement local et régional sont les mêmes, quels que soient l'ordre d'enseignement et la région. Une exception se présente néanmoins : la mention de l'intégration sociale et de la réponse aux besoins des individus ressort davantage dans les propos des commissions scolaires. Rien ne permet de conclure au manque d'intérêt des collèges à cet égard. Cependant, les adultes rejoints par les commissions scolaires étant moins scolarisés, l'organisation d'activités de formation de base, y inclus l'alphabétisation, revêt un caractère important et favorise sans nul doute l'intégration sociale.

• **Dans les établissements universitaires**

Tout comme dans les commissions scolaires et les collèges, les champs d'intervention des universités à des fins de développement local et régional sont en bonne partie à caractère économique, épousant les créneaux de développement de leur environnement plus immédiat. Les personnes ayant participé à l'enquête dans les établissements universitaires ont été nombreuses à souligner l'effort des universités pour favoriser, en formation continue, le maintien et la création d'emplois de même que le perfectionnement accru de la main-d'œuvre hautement qualifiée. Les exemples rapportés de formations liées aux besoins des entreprises du milieu sont nombreux : intervention auprès des industries d'un secteur d'activité économique donné, pour le perfectionnement des ingénieurs, lié au plan stratégique du CRD; intervention auprès des agri-

culteurs, en collaboration avec l'Union des producteurs agricoles, liée aux exigences d'un développement durable; participation à l'élaboration du plan de développement de la nouvelle ville.

Des établissements universitaires s'engagent aussi, le plus souvent dans un partenariat, à la création de divers mécanismes favorisant le développement socioéconomique : on songe ici à la mise en place d'un comité de survie d'un quartier ou d'une société de développement pour le remplacement d'usines désaffectées.

Dans des champs d'intervention variés, déterminés par les besoins des groupes de la société civile, des établissements universitaires interviennent également dans la communauté immédiate par l'intermédiaire de leur bureau de liaison université-milieu ou par le service qu'ils offrent aux collectivités.

CONCLUSION

Les établissements d'enseignement se donnent un mandat de contribuer au développement des régions et veulent être partie prenante des initiatives qui se prennent à l'échelle locale et régionale. Le Conseil souligne l'importance pour les établissements de formuler de façon explicite le mandat qu'ils se donnent et de le faire connaître, à l'intérieur comme à l'extérieur de leurs murs.

Parce que les établissements sont nécessairement influencés par les politiques et mesures de développement socioéconomique des dernières années, ce volet de leur intervention prédomine nettement. En effet, la formation liée à l'emploi et à la croissance des entreprises occupe de loin le premier rang. Ce constat n'est pas nouveau. Comme le Conseil le rapportait dans son mémoire sur le premier projet de politique d'éducation des adultes de 1998 (CSE, 1998b, p. 7), dans ses finalités, l'éducation doit demeurer sensible à la conjoncture économique et aux besoins de la main-d'œuvre. **Quand il est question de développement durable des quartiers des villes et de celui des régions, la promotion des valeurs éducatives et de l'éducation à la citoyenneté, l'accès du plus grand nombre au savoir, à la culture et à l'information, le développement continu des connaissances générales et professionnelles, bref la prise en considération des besoins éducatifs des personnes dans toutes ses dimensions ne semblent pas occuper une place suffisante dans les préoccupations des organisations.**

CHAPITRE 3 LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT DANS LA DYNAMIQUE DES ORGANISATIONS VOUÉES AU DÉVELOPPEMENT SOCIOÉCONOMIQUE

Les orientations pour le développement socioéconomique des régions se déterminent évidemment hors des murs des établissements d'enseignement. Aussi, en matière d'éducation des adultes, les efforts pour connaître et faire connaître ces orientations, voire influencer les choix des acteurs locaux et régionaux revêtent-ils un poids considérable. Le Conseil a examiné les pratiques à ce sujet. Un point mérite l'attention : comme on le verra dans les résultats des enquêtes, la présence de représentants du secteur de l'éducation des adultes dans les structures consacrées au développement n'est pas assurée dans tous les cas, loin de là. On ne peut cependant en déduire que les responsables de ce secteur sont pour autant tenus à l'écart des débats. Les personnes ayant participé aux entrevues dans les établissements se disent informées des orientations déterminées dans ces lieux. **Selon le Conseil, il faut moins insister sur la présence à tout prix de représentants du secteur de l'éducation des adultes dans les structures de concertation que sur le fait que les préoccupations en cette matière doivent y être soulevées.**

3.1 DES ÉTABLISSEMENTS INFORMÉS DES ORIENTATIONS DÉTERMINÉES PAR DES STRUCTURES AYANT UNE INFLUENCE SUR LE DÉVELOPPEMENT LOCAL ET RÉGIONAL

La « conscience régionale » des établissements se traduit notamment par leur intérêt manifeste de participer à diverses structures de concertation où la question du développement local et régional est abordée, directement ou indirectement. Non seulement se tiennent-ils informés des orientations et plans d'action qui y sont établis, mais ils font en sorte de participer à leur détermination, autant que faire se peut.

- *Dans les commissions scolaires et les collèges*

La concertation est de mise pour que l'éducation des adultes soit en mesure de cibler les actions à poser. Au cours de l'enquête dans les commissions scolaires et les collèges, près de la totalité des répondants ont affirmé que leur établissement est influencé par les orientations du milieu et qu'ils organisent l'offre de services en conséquence. À cette fin, ils se disent à l'écoute du milieu. En majorité, on mentionne aussi que les repré-

sentants des établissements *influencent les orientations* qui sont déterminées dans leur milieu. On signale le souci de *développer des liens et des lieux de concertation*. On insiste enfin sur l'importance de cette concertation entre les acteurs, dont plusieurs mentionnent qu'elle doit faire partie du quotidien.

[...] *On était cinq femmes*
[intervenant chacune dans son secteur respectif]
et on se rencontrait dans des activités de développement. [...] Une est de l'Éducation, l'autre d'Emploi-Québec, l'autre est commissaire industrielle à la Ville, l'autre de la Corporation de développement économique [et moi d'une commission scolaire]. *On s'est dit que si on se mettait ensemble, les projets lèveraient. Et on l'a fait.*

Les établissements du secondaire et du collégial accordent beaucoup d'importance à l'arrimage des orientations qu'ils déterminent à celles établies dans les structures et organisations du milieu qui se préoccupent du développement régional. Pour certains des répondants, l'harmonisation semble aller de soi, opinion exprimée dans les propos qui suivent.

Ça ne peut pas ne pas aller dans le même sens. Si ça ne va pas dans le même sens, c'est parce que tout le monde travaille en vase clos. Et c'est pratiquement impossible. On ne peut pas travailler en vase clos. Je ne pourrais pas travailler au développement de la main-d'œuvre sans connaître les besoins. Et qui va nous parler des besoins? Ce sont les CLE, les CLD, la Chambre de commerce, etc.

Pourtant, d'autres expriment une réserve. Comme l'illustre le tableau joint à l'Annexe 3, les commentaires recueillis au cours de l'enquête dans les commissions scolaires et les collèges montrent que si, dans certains établissements, on considère que les liens sont établis entre leurs orientations et celles des structures du milieu⁴⁶, on estime ailleurs que si ces liens se font, ce n'est pas sans difficulté et, dans d'autres endroits, qu'ils ne se font pas du tout.

46. On fait le plus souvent référence à trois de ces structures : les CRD, les CLD et les CLE.

• *Dans les établissements universitaires*

Au stade actuel de l'évolution des rapports entre l'université et son milieu, les structures chargées spécifiquement de la formation continue participent peu aux décisions relatives à la régionalisation et à la présence de l'université dans cette mouvance. Leur contribution porte beaucoup plus désormais sur des problématiques particulières, souvent sectorielles ou professionnelles et plus ou moins liées aux orientations et plans d'action des organismes voués au développement local et régional auxquels participe la direction des universités. La connaissance des orientations et des planifications de ces organismes varie donc généralement selon la position qu'on occupe dans la structure de l'université. Il en va de même pour le jugement sur la pertinence et l'efficacité de ces organismes.

À l'exception de celles de Montréal, la presque totalité des personnes rencontrées qui participent à la haute direction des universités affirment bien connaître la vision et les orientations des organismes voués au développement local et régional, principalement les CRD et les régies régionales de la santé, d'autant plus que ces personnes siègent aux conseils d'administration de ces organismes et participent étroitement à leurs principales activités de consultation et de planification. Par ailleurs, ces mêmes personnes connaissent peu les CLD, surtout en milieu urbain.

C'est surtout dans les grands dossiers liés aux objectifs de développement de la région, animés par le CRD, que l'effet est visible, comme dans la décision de créer une chaire [dans un secteur d'activité économique donné] où des professeurs se consacrent à la recherche sur les besoins de développement du milieu.

À l'inverse, plus on descend dans la hiérarchie des universités, moins sont connues les orientations et les planifications des CRD. On préfère participer à des projets conduits par les CLD et d'autres organisations qui sont plus près des problématiques susceptibles de générer des besoins et des demandes de formation et de recherche. On mentionne que sur l'initiative de plusieurs CLD il existe une table interordre de l'éducation, parfois appelée Table du savoir, qui a pour mandat d'examiner divers projets de développement et de proposer des réponses aux besoins de formation qu'ils peuvent générer.

Ce n'est pas tant par [l'intermédiaire] des organismes voués au développement que les projets s'élaborent, mais c'est à ces endroits que les échanges s'inscrivent, que l'osmose se fait. Ça s'installe par osmose et par réseautage, et ce, à tous les niveaux organisationnels de l'Université.

En général, l'information sur les orientations des CRD et des CLD circule par l'intermédiaire des tables d'éducation, celle du MEQ en région, celle des CRD et celle des CLD, sans compter les tables d'éducation-main-d'œuvre. L'information rejoint aussi les agents de l'éducation lorsque ces derniers vont la chercher parce qu'ils en ont besoin pour concevoir, élaborer ou valider un projet de formation ou de recherche. On observe que les CLE ne sont pas considérés comme des collaborateurs importants par les universités, car ils centrent souvent leur préoccupation sur les besoins de formation de la main-d'œuvre pouvant être satisfaits par les commissions scolaires et les collèges.

On note aussi que les organisations à vocation de développement local et régional devraient se doter d'une stratégie et de moyens de communication pour diffuser l'information qu'elles détiennent dans les organismes partenaires, notamment dans les établissements d'enseignement. Enfin, on signale que dans les universités, la circulation de l'information sur les problématiques et les besoins de développement est tributaire d'une ouverture et d'une préoccupation face à cette question.

Les organisations vouées au développement local et régional ne peuvent pas informer toutes les unités d'une université. C'est à nous de trouver les moyens de recueillir cette information et de la diffuser à l'interne, en particulier aux professeurs.

Un répondant a même caricaturé la situation en disant que les universités et les organisations qui visent le développement des milieux forment deux grandes solitudes parce qu'elles ont des préoccupations trop éloignées. Les CRD et CLD, pour ne nommer que ces organisations, partent de problèmes et de besoins observés sur le terrain, dont la perception est fortement médiatisée par le politique. De leur côté, les universités s'intéressent davantage au développement de leurs champs de compétences ou de savoir. L'arrimage de ces deux univers ne se fait ni automatiquement, ni facilement. Il faut cependant remarquer que cette situation est ainsi décrite par des personnes venant d'universités de grands centres urbains.

3.2 DES REPRÉSENTANTS DE L'ÉDUCATION PRÉSENTS DANS LES CRD ET LES CLD

L'examen plus approfondi des types de rapports qui s'instaurent entre les établissements d'enseignement et des structures ayant une influence déterminante sur le développement local et régional revêt beaucoup d'intérêt. Avec cet éclairage, le Conseil pourra mieux cerner, dans les *dynamiques des problèmes et des organisa-*

tions, la place qu'occupent les établissements dans les relations de pouvoir qui s'exercent à l'échelle locale et régionale lorsqu'il est question d'éducation des adultes liée au développement du milieu.

Les CRD et les CLD sont des structures nommément mises en place à des fins de développement local et régional. Chacune dispose annuellement de budgets importants pour soutenir des projets régionaux retenus par les leaders du territoire et pour le développement de l'entrepreneuriat local⁴⁷. Comme le prévoit la Loi sur le ministère des Régions, le conseil d'administration de chaque structure est composé de membres représentatifs des divers milieux présents sur le territoire à couvrir, dont le milieu dit *institutionnel* (santé et éducation). Si l'on prévoyait à l'origine, particulièrement dans le cas des CLD, l'alternance entre le secteur de la santé et celui de l'éducation en ce qui concerne l'occupation du ou des sièges du milieu institutionnel, la très grande majorité des structures ont opté pour la représentation continue des deux milieux. C'est ce que l'enquête du Conseil menée dans les CRD et les CLD a révélé. Il est permis d'en déduire que la représentation en permanence de l'un et l'autre secteurs s'est avérée nécessaire.

Tout d'abord, il est intéressant de connaître le profil des représentantes et des représentants de l'éducation dans les CRD et les CLD. De quel ordre d'enseignement proviennent-ils? Quelle fonction exercent-ils dans leur établissement d'appartenance? Et surtout, agissent-ils vraiment à titre de représentants des établissements *d'enseignement* du territoire couvert par le CRD et le CLD*?

Dans les CLD, le plus souvent (82 p. cent), un seul siège est occupé par le secteur de l'éducation; ce nombre passe à deux dans 14 p. cent des cas, mais rarement à trois ou quatre (respectivement 3 et 1 p. cent). Sans doute du fait de l'étendue du territoire, la représentation de l'éducation est plus importante dans les CRD : trois représentants dans la moitié des cas, deux représentants dans 13 p. cent des cas et un seul dans 31 p. cent des cas.

Tant au conseil d'administration des CRD que des CLD, la plus grande partie des représentants de l'éducation provient des commissions scolaires (63 p. cent) et de cégeps (25 p. cent). Le milieu universitaire est peu présent dans les CLD (10 p. cent), mais un peu plus dans les CRD (20 p. cent).

Les personnes des commissions scolaires sont assez nombreuses à y exercer la fonction de commissaire (27 p. cent dans les CLD et 40 p. cent dans les CRD⁴⁸). Pour certains, ceci peut poser des problèmes, les commissaires étant peut-être mal placés pour engager l'établissement lorsque des décisions d'ordre administratif

s'imposent. **Le relais de l'information revêt donc une importance primordiale.** Il faut en effet distinguer à cet égard deux niveaux d'intervention : celui de la représentation et celui de l'information. Si la première est assurée, la deuxième le semble beaucoup moins. **C'est sur la circulation de l'information dans tous les lieux appropriés qu'il faut miser.**

Dans la majorité des cas, les représentants de l'éducation sont des administrateurs, ils occupent un poste administratif, à la direction générale de l'établissement ou l'équivalent (environ 38 p. cent⁴⁹), à la direction de centre (12,4 p. cent) ou à la direction de l'éducation des adultes (11,7 p. cent).

Les personnes du milieu de l'éducation sont nombreuses à mentionner qu'elles représentent l'ensemble des établissements d'enseignement de leur territoire (35,8 p. cent). Plusieurs considèrent aussi qu'elles représentent leur établissement d'appartenance uniquement (29,2 p. cent) ou les établissements du territoire du même ordre d'enseignement que leur institution d'appartenance (22,6 p. cent).

On comprend mieux les résultats de l'enquête sur la perception qu'ont les directrices générales et les directeurs généraux des CRD et des CLD quant au caractère décisionnel des positions prises au conseil d'administration par les représentants de l'éducation sur les questions qui relèvent de leur compétence. Pour la grande majorité (70,8 p. cent dans les CLD et 75 p. cent dans les CRD), les positions ne sont pas décisionnelles et cela n'est pas considéré comme problématique. Seuls 14,8 p. cent des directeurs généraux estiment que les positions sont décisionnelles et qu'il n'y a pas de problème qu'il en soit ainsi.

47. Le gouvernement du Québec et les MRC confient aux 111 CLD quelque 100 M\$ annuellement pour le développement de l'entrepreneuriat. Un fonds de 90 M\$ sur cinq ans (Fonds de développement régional – FDR –) est mis à la disposition des CRD. Il permet notamment la conclusion d'ententes spécifiques de développement avec les ministères sectoriels et les régions, selon les priorités de développement déterminées en région. « Entre 1998 et 2001, un soutien financier de 57,2 M\$ a été accordé à même le FDR pour soutenir la réalisation de 906 projets structurants et la mise en œuvre de 120 ententes spécifiques. » (<http://rendez-vousregions.net>, novembre 2002.)

* Si vous désirez consulter le rapport de recherche, rédigé par Mélanie Julien et intitulé *La participation de l'éducation aux travaux des CLD et des CRD portant sur le développement local et régional*, veuillez en faire la demande au Conseil ou visiter son site Internet.

48. Les pourcentages sont calculés sur l'ensemble des représentants de l'éducation et non sur ceux en provenance des commissions scolaires.

49. Voir Tableau 5 de l'Annexe 1 : somme des réponses pour les fonctions de directeur général et de « autres » (c'est-à-dire recteur ou administrateur).

Par ailleurs, beaucoup de représentants de l'éducation accordent de l'importance à la transmission de l'information aux établissements des territoires des CRD et des CLD. Comme l'indique le tableau qui suit, s'ils sont très nombreux (90 p. cent) à se donner le rôle de faire valoir l'importance de l'éducation dans le développement local et régional, ils le sont aussi à se donner celui d'agir dans la transmission de l'information.

TABLEAU 2
Raison d'être de la présence du représentant de l'éducation
au sein du conseil d'administration de la structure

	REPRÉSENTANTS DE L'ÉDUCATION					
	CLD		CRD		Total	
	(n=97)		(n=40)		(n=137)	
	N	%	N	%	N	%
Faire valoir l'importance de la contribution de l'éducation dans le développement local/régional	89	91,8	34	85,0	123	89,8
Fournir au CA des informations relatives à l'offre de services éducatifs dans le territoire/la région	74	76,3	30	75,0	104	75,9
Fournir aux établissements d'enseignement des informations relatives aux activités et aux priorités de l'instance en matière de formation	68	70,1	31	77,5	99	72,3
Servir de relais entre les préoccupations du CA et les établissements d'enseignement	73	75,3	29	72,5	102	74,5
Autres	25	25,8	10	25,0	35	25,6

Comme tous les établissements d'enseignement ne sont pas présents au conseil d'administration des CRD et des CLD, la question de la transmission de l'information par les représentants de l'éducation aux établissements de leur milieu revêt un caractère crucial. Or, selon les résultats de l'enquête auprès des représentants de l'éducation, le quart de ceux-ci mentionnent ne pas rendre compte des débats qui se déroulent et des décisions qui sont prises au conseil d'administration des CRD ou des CLD *à l'intérieur de leur établissement*. Pourtant, pour la majorité de ceux qui le font (78 p. cent), la tâche de communication est considérée comme peu exigeante et les mécanismes utilisés sont variés et font somme toute partie du quotidien dans toutes les organisations : discussions informelles (37 p. cent), réunions (34 p. cent), rencontres ponctuelles (26 p. cent) et transmission de dossiers (24 p. cent).

L'information fournie par les représentants de l'éducation *aux autres établissements d'enseignement du territoire* se fait rare. Ainsi, les représentants de l'éducation au CLD ne rendent pas compte des débats dans une proportion de 71,1 p. cent alors que cette proportion est de 42,5 p. cent au CRD. Il faut noter que les représentants de l'éducation qui transmettent l'information aux établissements d'enseignement du territoire sont plus nombreux à considérer comme assez exigeante la tâche de communication (seulement 36,4 p. cent la considèrent peu exigeante).

Si l'on exclut les cas où la raison invoquée est la présence des autres établissements d'enseignement dans la même structure, les motifs dont on fait part sont de tous ordres, de l'absence de mécanisme approprié à l'absence de mandat à cet effet. **Selon le Conseil, il importe d'apporter des correctifs à cet égard. En effet, les CRD et CLD sont reconnus comme des lieux de concertation qui ont un pouvoir déterminant sur les orientations de développement local et régional. Aussi faut-il que les représentants de l'éducation reçoivent et se donnent le mandat d'informer leurs collègues de l'éducation des débats qui ont trait à l'éducation liée au développement du territoire. Ce mandat devrait être explicité et largement diffusé dans les diverses unités des établissements d'enseignement.**

La transmission de l'information touchant l'éducation à l'ensemble des établissements d'une région est d'autant plus requise que la direction générale des CRD et des CLD aussi bien que les représentants de l'éducation s'accordent sur le rôle que jouent ces derniers dans la collaboration à l'élaboration et à la mise en œuvre de la planification stratégique ou du plan d'action de la structure. Mais les attentes des CRD et des CLD quant au rôle que devraient assumer les représentants de l'éducation pour établir le lien avec l'ensemble des établissements d'enseignement du territoire sont plus grandes.

TABLEAU 3
Rôles assumés par les représentants de l'éducation au cours des travaux de l'instance

LES RÔLES QU'ASSUMENT LES REPRÉSENTANTS DE L'ÉDUCATION :

	DIRECTEURS GÉNÉRAUX						REPRÉSENTANTS DE L'ÉDUCATION					
	CLD		CRD		Total		CLD		CRD		Total	
	(n=106)		(n=16)		(n=122)		(n=97)		(n=40)		(n=137)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Collaboration à l'élaboration et à la mise en œuvre de la planification stratégique	83	78,3	13	81,3	96	78,7	80	82,5	34	85,0	114	83,2
Lien entre le CRD/CLD et les établissements d'enseignement de la région	78	73,6	15	93,8	93	76,2	68	70,1	30	75,0	98	71,5
Expertise pour toutes les questions relatives à l'éducation	84	79,2	14	87,5	98	80,3	73	75,3	28	70,0	101	73,7
Porte-parole auprès de l'établissement d'appartenance en vue de l'organisation de services éducatifs	43	40,6	6	37,5	49	40,2	56	57,7	17	42,5	73	53,3
Porte-parole auprès des autres établissements d'enseignement de la région en vue de l'organisation de services éducatifs	35	33,0	7	43,8	42	34,4	30	30,9	8	20,0	38	27,7
Autres	13	12,3	3	18,8	16	13,1	14	14,4	5	12,5	19	13,9

LES RÔLES QUE DEVRAIENT ASSUMER LES REPRÉSENTANTS DE L'ÉDUCATION :

	DIRECTEURS GÉNÉRAUX						REPRÉSENTANTS DE L'ÉDUCATION					
	CLD		CRD		Total		CLD		CRD		Total	
	(n=106)		(n=16)		(n=122)		(n=97)		(n=40)		(n=137)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Collaboration à l'élaboration et à la mise en œuvre de la planification stratégique	90	84,9	16	100,0	106	86,9	84	86,6	37	92,5	121	88,3
Lien entre le CRD/CLD et les établissements d'enseignement de la région	86	81,1	15	93,8	101	82,8	61	62,9	30	75,0	91	66,4
Expertise pour toutes les questions relatives à l'éducation	90	84,9	15	93,8	105	86,1	82	84,5	32	80,0	114	83,2
Porte-parole auprès de l'institution d'appartenance en vue de l'organisation de services éducatifs	64	60,4	7	43,8	71	58,2	71	73,2	25	62,5	96	70,1
Porte-parole auprès des autres établissements d'enseignement de la région en vue de l'organisation de services éducatifs	56	52,8	7	43,8	63	51,6	35	36,1	18	45,0	53	38,7
Autres	7	6,6	3	18,8	10	8,2	11	11,3	5	12,5	16	11,7

Le Conseil insiste sur le mandat relatif à la circulation de l'information. Parmi les obstacles qui rendent plus difficile la contribution des établissements d'enseignement, le manque de communication entre les établissements d'un même ordre est mentionné⁵⁰ tant par la direction générale des CLD et des CRD (environ 19 p. cent dans les deux cas) que par les représentants de l'éducation siégeant dans ces structures, bien que dans une moindre mesure chez ce dernier groupe (respectivement 21 p. cent et 18 p. cent selon la structure). Le même obstacle, mais cette fois à l'information des établissements de tous les ordres d'enseignement, est relevé par les deux groupes de répondants : 31 p. cent pour la direction générale des deux structures et 32 p. cent chez les représentants de l'éducation.

En ce qui a trait aux autres rôles des représentants de l'éducation dans les travaux des CLD et des CRD, on mentionne dans une forte proportion, et ceci chez les directeurs généraux comme chez les représentants de l'éducation, celui de collaborer à l'élaboration et à la mise en œuvre de la planification stratégique ou du plan d'action de la structure (environ 80 p. cent chez les deux groupes de répondants). Le deuxième rôle est celui de fournir l'expertise sur toutes les questions relatives à l'éducation (environ 80 p. cent des directeurs généraux et environ 74 p. cent des représentants de

50. Les pourcentages qui suivent sont calculés sur l'ensemble des répondants et non pas sur les seuls répondants qui ont noté la présence d'obstacles.

l'éducation). Mais il est permis de penser que le rôle des représentants sous ces deux aspects devrait être plus important : quelque 87 p. cent des directeurs généraux et 88 p. cent des représentants sont de cet avis au sujet de la collaboration à la planification. En ce qui concerne l'apport de l'expertise, les proportions sont respectivement de 86 p. cent et de 83 p. cent pour les deux groupes de répondants. **Selon le Conseil, c'est dans la perspective d'une intégration des planifications stratégiques des diverses organisations, dont celles des établissements d'enseignement, qu'il faut travailler. La collaboration à l'élaboration**

et à la réalisation de la planification stratégique des CRD et du plan d'action des CLD revêt donc le plus grand intérêt.

En ce qui concerne le degré de participation des représentants de l'éducation aux deux structures et leur degré d'influence dans la détermination des priorités de celles-ci, on observe des différences selon le groupe de répondants. On est plus nombreux chez les directeurs généraux à considérer que la participation est considérable et que l'influence des représentants de l'éducation l'est aussi.

TABLEAU 4
Degré de participation des représentantes et représentants de l'éducation

	DIRECTEURS GÉNÉRAUX						REPRÉSENTANTS DE L'ÉDUCATION					
	CLD		CRD		Total		CLD		CRD		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Participation faible (restreinte)	6	6,1	0	0,0	6	5,3	5	5,2	3	7,5	8	5,8
2	8	8,1	3	18,8	11	9,6	27	27,8	10	25,0	37	27,0
3	42	42,9	3	18,8	45	39,5	32	33,0	15	37,5	47	34,3
Participation importante (considérable)	42	42,9	10	62,4	52	45,6	29	39,9	10	25,0	39	28,5
NSP/NRP	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	4,1	2	5,0	6	4,4
Total	98	100,0	16	100,0	114	100,0	97	100,0	40	100,0	137	100,0

TABLEAU 5
Degré d'influence de la contribution des représentantes et représentants de l'éducation sur les priorités déterminées par le conseil d'administration de la structure

	DIRECTEURS GÉNÉRAUX						REPRÉSENTANTS DE L'ÉDUCATION					
	CLD		CRD		Total		CLD		CRD		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Peu influente	6	6,1	1	6,2	7	6,1	6	6,2	6	15,0	12	8,8
2	13	13,3	0	0,0	13	11,4	33	34,0	6	15,0	39	28,5
3	59	60,2	11	68,8	70	61,4	40	41,3	20	50,0	60	43,8
Très influente	20	20,4	4	25,0	24	21,1	17	17,5	7	17,5	24	17,5
NSP/NRP	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,0	1	2,5	2	1,4
Total	98	100,0	16	100,0	114	100,0	97	100,0	40	100,0	137	100,0

Il faut noter par ailleurs que lorsqu'on demande à la direction générale des deux structures si la contribution des représentants de l'éducation correspond à leurs attentes, la réponse est positive dans une large proportion (environ 87 p. cent dans les deux structures). Cependant, la proportion des réponses en ce sens est moindre lorsqu'on évalue la contribution des établissements du territoire : la correspondance entre les attentes et la contribution des établissements passe à quelque 68 p. cent. Même si, somme toute, la partici-

pation des représentants et la contribution des établissements du territoire est assez élevée, il faut noter que ce taux de satisfaction doit être interprété en considérant les attentes. Si celles-ci sont minimales, le taux de satisfaction peut être élevé.

L'analyse des données de l'enquête a aussi permis de cerner la dynamique de collaboration entre le milieu de l'éducation et les CRD et CLD, à partir de la perception qu'ont de cette collaboration les divers groupes de

répondants. Un *indice de collaboration*⁵¹ a été établi à cette fin. La méthodologie et la répartition des répondants selon l'indice de collaboration sont présentées en annexe (Annexes 4 et 5).

La situation pouvant être différente dans les CRD et dans les CLD, les relations de collaboration établies dans les deux structures, du point de vue de la direction générale et des représentants de l'éducation, ont été examinées séparément. Les résultats qui suivent sont extraits du rapport d'étude de l'enquête (Julien, 2003) et présentent les grandes lignes des résultats. Les tableaux 1 et 2 de l'Annexe 6 illustrent plus en détail les indices de collaboration selon les deux groupes de répondants dans les CRD et dans les CLD.

On observe d'abord que dans toutes les régions sauf deux, la majorité des directeurs généraux des CLD perçoivent plus positivement la relation de collaboration établie avec le milieu de l'éducation que les répondants de ce dernier groupe. Dans deux régions, selon la direction générale, l'indice de collaboration est particulièrement élevé. À l'opposé, le même groupe de répondants de deux autres régions rend compte de relations moins satisfaisantes.

Les représentants de l'éducation sont généralement plus critiques au sujet de la collaboration. En effet, dans trois régions, l'indice est particulièrement faible chez les répondants de ce groupe, bien que dans quatre régions les représentants fassent part de perceptions particulièrement positives de la collaboration.

Quant à la perception des répondants dans les CRD, la collaboration est évaluée de façon différente selon les groupes. Ainsi, dans plusieurs régions, l'écart entre l'opinion de la direction générale des CRD et celle des représentants de l'éducation qui y siègent est particulièrement grand. Dans une région où l'écart est le plus manifeste, les représentants de l'éducation sont nettement plus positifs que la direction générale au sujet de la collaboration. La même situation s'observe dans trois autres régions, quoique l'écart soit moins prononcé. À l'inverse, dans trois autres régions, c'est la direction générale du CRD qui fait part d'une collaboration plus favorable que les représentants de l'éducation.

Dans un autre ordre d'idées, au cours des entrevues réalisées dans les établissements, certains ont mentionné que les structures décisionnelles en matière de développement local et régional viennent de l'extérieur. Elles sont rarement la résultante d'un mouvement interne à la région. On part donc souvent sans objectif commun. Néanmoins, avec le temps, se tisse au sein de ces structures un réseau de relations privilégiées qui permet la mise en œuvre d'actions favorables au développement.

*Quand on est dedans,
on dit qu'on a un bon réseau de relations,
quand on est de l'extérieur;
on dit que c'est dangereux...*

Au cours des entrevues dans les établissements d'enseignement, une majorité de personnes ont insisté sur les relations de confiance, dont on dit qu'elles sont au cœur de la concertation et du partenariat. La détermination des personnes à s'engager avec leur organisation dans des actions partenariales visant le développement local et régional suppose une capacité de créer et de maintenir des relations de confiance.

*Dans le partenariat, il y a trois éléments.
Il y a la confiance, la confiance,
puis la confiance.*

En résumé, bien que dans certains cas on fasse part de perceptions négatives de la collaboration, celle-ci est somme toute jugée bonne dans les deux structures et selon les deux catégories de répondants. La synthèse des faits saillants sur la collaboration avec le milieu de l'éducation, qui apparaît à l'Annexe 7, permet de tirer cette conclusion générale. Les résultats sont d'autant plus heureux que selon l'enquête dans les établissements d'enseignement, les CRD et les CLD sont considérés comme des lieux où l'éducation des adultes doit participer pour être au fait des orientations qui y sont prises en matière de développement local et régional. On suit particulièrement les travaux d'élaboration de la planification stratégique ou du plan d'action de ces structures. On juge non seulement nécessaire d'être informé des orientations qui se dégagent, mais on souligne aussi qu'il importe d'assurer une présence pour exercer une influence. Dans les établissements, l'éducation des adultes participe donc aux diverses tables de travail mises en place par ces structures. Mais on pense aussi que la présence des CRD et des CLD doit être assurée dans les lieux de concertation mis sur pied par l'éducation. Les structures issues de la politique gouvernementale de soutien au développement régional ne sont en effet pas les seules où l'éducation des adultes est abordée sous l'angle de ses effets sur le développement socioéconomique des territoires.

51. Il a fallu d'abord repérer les variables révélatrices du type de collaboration établie. Dix-huit variables, dont la liste apparaît à l'Annexe 4, ont été retenues. Les réponses obtenues pour chacune de ces variables ont été scindées (Annexe 4) : la première fait part d'une collaboration plus positive et la seconde, d'une collaboration plus négative. L'Annexe 5, extrait du rapport de l'enquête dans les CRD et les CLD et rédigé par Mélanie Julien, présente les détails de la construction de l'indice de collaboration.

Sans contredire le constat selon lequel les établissements sont, de façon générale, informés des travaux des CRD et des CLD, certains sont aux prises avec des difficultés particulières. C'est le cas, pour des raisons différentes, des commissions scolaires anglophones et des collèges privés subventionnés.

La situation particulière des commissions scolaires anglophones à l'extérieur de l'Île de Montréal tient d'abord et avant tout à l'étendue du territoire qu'elles couvrent. En effet, le découpage de ce territoire ne correspond pas à celui des CRD et des CLD. Lorsqu'une commission scolaire sert la population de trois, voire de six régions administratives, on comprend que la notion même de développement régional revêt une connotation singulière. On comprend aussi l'ampleur du réseau de communication à établir avec les diverses structures de concertation, la commission scolaire ayant un nombre multiplié d'interlocuteurs : autant de régions, de CRD, de directions régionales du ministère de l'Éducation et d'Emploi-Québec, de MRC, de CLD, de CLE, etc.

Vous imaginez qu'on ne peut être présents dans toutes les structures. Ce serait plus qu'un travail à temps plein. Il faudrait embaucher du monde seulement pour aller aux réunions.

Dans les commissions scolaires anglophones ayant participé à l'enquête, on déplore que les besoins de la communauté anglophone soient peu pris en considération par les structures visant le développement régional et celui de la main-d'œuvre. Si l'information est acheminée des CRD et des CLD aux commissions scolaires anglophones, ces dernières ne parviennent ni à en tirer profit ni à mettre à profit leur contribution.

Énoncée sous forme d'enjeu, la situation des commissions scolaires anglophones en dehors de la région métropolitaine peut se poser de deux façons :

- 1) au regard de leur contribution au développement local et régional, l'enjeu est de déterminer si les commissions scolaires anglophones ont un rôle à jouer et se donnent un mandat à cet effet, à l'instar de plusieurs commissions scolaires francophones, ou si elles ne sont pas en mesure de le faire, pour les raisons exposées précédemment;
- 2) d'un autre point de vue, parce qu'une partie de la population du territoire qu'elles couvrent est anglophone, l'enjeu est de déterminer comment les structures à vocation de développement local et régional ont à tenir compte des besoins éducatifs de la population anglophone et comment compter sur l'expertise des établissements d'enseignement pour le faire.

Le Conseil insiste à nouveau sur l'importance de la circulation de l'information touchant l'éducation et l'éducation des adultes dans tous les établissements d'enseignement, y inclus dans les commissions scolaires anglophones. Il revient aux organisations qui se consacrent directement au développement local et régional d'assurer la diffusion de l'information relative aux orientations et axes d'intervention privilégiés vers les établissements. Il est cependant du ressort de ces derniers de voir à transmettre l'information pertinente au sein de leur organisation. Il n'est en effet nullement question de laisser entendre qu'aucun effort en ce sens n'est fait dans les diverses organisations, mais plutôt d'inviter celles-ci à accorder à la diffusion large de l'information toute l'importance qu'elle revêt.

Quant aux collèges privés subventionnés, les répondants rencontrés dans ces établissements ont été unanimes à protester contre leur exclusion, qualifiée de systématique, des tables de concertation régionale en général et des CRD en particulier.

Cette exclusion du réseau des collèges privés des mécanismes de concertation semble réelle⁵². Elle se manifeste aussi dans les intentions gouvernementales rendues publiques dans le plan d'action accompagnant la politique d'éducation des adultes et de formation continue. Les mesures envisagées s'adressent en effet spécifiquement aux établissements du réseau public d'éducation. À titre d'exemple, une des mesures relatives à la formation continue liée à l'emploi vise le pouvoir des établissements publics d'enseignement de disposer « des marges de manœuvre nécessaires pour répondre rapidement et avec souplesse aux besoins régionaux de la main-d'œuvre ». (MEQ, 2002, p. 21)

En revanche, en dépit de leur exclusion des structures de concertation, les collèges privés subventionnés se tiennent au fait des orientations qui y sont déterminées. Pour y parvenir, ils s'appuient davantage sur des relations informelles entretenues avec des personnes travaillant au sein de ces structures, et participent aux assemblées annuelles de ces instances. Le réseau privé n'en déplore pas moins le fait de ne pouvoir influencer les décisions qui sont prises en leur absence.

Dans son allocution de septembre 2002 aux directrices générales et aux directeurs généraux des collèges privés subventionnés, le ministre d'État à l'Éducation et à l'Emploi

52. Il faut noter toutefois que les collèges privés siègent au Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques du ministère de l'Éducation (CNPEPT).

s'était dit sensible à leur préoccupation de participer officiellement aux divers comités mis en place pour la réussite et la diplomation à l'enseignement collégial. Le ministre prévoyait ainsi, « durant la prochaine année, constituer un nouveau comité qui [réunirait] le Ministère et les représentants des établissements privés subventionnés. Ce comité se [pencherait] notamment sur le suivi du plan d'action sur la formation continue⁵³ ». De plus, de façon particulière, le ministre abordait en ces termes la question de la présence exceptionnelle des collèges privés subventionnés aux tables régionales de concertation : « Dans la mesure où ces tables constituent le lieu où sont arrêtées les priorités du développement des services éducatifs en région, il serait souhaitable que, dans toutes les régions où l'on retrouve des collèges privés subventionnés, ceux-ci soient présents aux tables de concertation afin de faire valoir leurs points de vue, d'orienter et de participer au plan de développement régional⁵⁴ ».

Le gouvernement du Québec a décidé d'agréer, aux fins de subvention, un certain nombre d'établissements du réseau privé, leur reconnaissant un rôle de service public. Il serait mal venu de ne pas encourager l'apport de ces derniers au développement local et régional. En conséquence, il apparaît difficile de soutenir une position visant à exclure les représentants de ces établissements aux tables de concertation où se planifient et se mettent en œuvre les actions de développement des territoires. Néanmoins, selon le Conseil, plutôt que de voir se multiplier les lieux où, en parallèle, les établissements du réseau privé subventionné exercent des représentations et font valoir leurs points de vue, il y a plus d'avantages à ce qu'ils siègent aux tables officielles de concertation à l'échelle locale, régionale et nationale. De l'avis du Conseil, cette présence dans les instances de concertation ne peut toutefois qu'être conditionnelle à au moins trois égards. Tout d'abord, en considérant les règles de représentation du milieu de l'éducation portant sur le nombre de sièges attribué dans les structures de concertation, la participation du réseau public doit, dans tous les cas, être assurée en priorité. Deuxièmement, c'est dans une perspective de complémentarité des actions du réseau public que le réseau privé doit déterminer son créneau d'intervention. Enfin, la latitude dont disposent les établissements d'enseignement dans l'organisation d'activités de formation n'est pas la même dans le réseau public et dans le réseau privé vu les modes d'organisation différents. Surtout dans un contexte où *partenariat* est le maître mot, les « règles du jeu » doivent être clairement établies dans les régions visées afin de ne pas exacerber une concurrence déjà bien réelle.

3.3 DES REPRÉSENTANTS DE L'ÉDUCATION PRÉSENTS DANS LES CONSEILS RÉGIONAUX DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL

Les orientations et les stratégies d'intervention retenues par les conseils régionaux des partenaires du marché du travail reposent sur une analyse des grandes caractéristiques du marché du travail de chacune des régions et des problèmes qu'elles connaissent. Les plans d'action régionaux d'Emploi-Québec qui s'ensuivent assurent la mise en pratique de ces stratégies en matière d'emploi et de main-d'œuvre, auprès des personnes en emploi ou sans emploi de même qu'auprès des entreprises. Le Conseil l'a mentionné dans la section 1.5, les actions d'Emploi-Québec tout comme celles des conseils régionaux des partenaires du marché du travail (CRPMT) déterminent une partie significative des interventions des établissements d'enseignement, en formation initiale tout comme en formation continue. On convient d'emblée de leurs retombées sur le développement local et régional.

Les données de l'enquête menée par le Conseil dans les conseils régionaux des partenaires du marché du travail de sept régions administratives⁵⁵ révèlent l'intérêt de la présence de représentantes et représentants des établissements d'enseignement dans ces structures de concer-

53. Allocution de M. Sylvain Simard, ancien ministre d'État à l'Éducation et à l'Emploi, à l'occasion de la rencontre avec les directions générales des collèges privés subventionnés, 27 septembre 2002 (Seul le texte prononcé fait foi). (www.meq.qc.ca/ministre/minis2002/a020927.htm, octobre 2002.)

54. *Ibid.*

55. Le Conseil a choisi de réaliser l'enquête dans les sept régions administratives où des entrevues ont été menées au sein des établissements d'enseignement. Un questionnaire a été transmis à deux groupes de répondants : la présidente ou le président du conseil régional des partenaires du marché du travail et les représentantes et les représentants « issus des milieux de la formation » qui siègent dans cette structure. Dans le premier groupe de répondants, six des sept présidentes ou présidents ont rempli le questionnaire. Dans le deuxième groupe, le questionnaire a été adressé à dix-huit personnes y représentant les « milieux de la formation »; douze personnes y ont donné suite. Un point mérite d'être signalé : dans chaque conseil régional des partenaires du marché du travail, quatre sièges sont réservés aux représentants « issus des milieux de la formation », ce qui porte en théorie à vingt-huit le nombre de personnes siégeant à ce titre dans les sept conseils régionaux retenus. Dans ce groupe, le Conseil a délibérément choisi de n'adresser le questionnaire qu'aux personnes désignées par un ou des établissements d'enseignement de la région, excluant de la sorte les personnes qui siègent au conseil régional à titre de représentant de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ). En effet, ces personnes n'ont pas un mandat provenant d'un établissement d'enseignement, mais bien un mandat à titre de partenaires du marché du travail. **La synthèse des réponses apportées au questionnaire par les deux groupes de répondants apparaît à l'Annexe 8.**

tation. Comme il l'a fait au sujet des CRD et des CLD, le Conseil présente dans ses grandes lignes un portrait de la représentation du secteur de l'éducation dans les conseils régionaux des partenaires du marché du travail : la provenance des représentants, leur qualité de représentant des établissements d'enseignement de la région et les raisons qui motivent leur présence dans cette structure.

La présence de personnes représentant les commissions scolaires et les cégeps est assurée dans tous les conseils régionaux. Tel n'est pas le cas pour la représentation de l'enseignement universitaire dans dix des seize conseils

régionaux. Par ailleurs, les douze répondants à l'enquête considèrent que leur mandat est de représenter les établissements du même ordre d'enseignement que le leur. Aussi, dans tous les cas, ils sont désignés soit par les regroupements des collèges, soit par les commissions scolaires de la région. Les représentants désignés par une université considèrent qu'ils ne représentent que leur institution.

Les raisons qui motivent leur présence au sein des conseils régionaux des partenaires sont multiples. Sauf en ce qui a trait à deux motifs, ils sont quasi-unanimes à siéger afin de :

TABLEAU 6
Raisons qui, selon les représentants, motivent leur présence au CRPMT

	OUI	NON
• Faire valoir l'importance de la contribution de l'éducation dans le développement de la main-d'œuvre de la région	12	
• Fournir aux établissements d'enseignement des informations relatives aux activités et aux priorités du conseil régional des partenaires en matière de développement et de formation de la main-d'œuvre	11	
• Servir de relais entre les préoccupations du conseil régional des partenaires et les établissements d'enseignement	11	
• Faire valoir l'importance de la contribution de l'éducation au développement régional	10	
• Fournir au conseil régional des partenaires des informations relatives à l'offre de services éducatifs dans la région	9	1
• Participer au développement régional et influencer les orientations	1	
• Contribuer au développement de la formation continue de la main-d'œuvre	1	

Dans l'ensemble, il n'y a pas de différence entre les rôles qu'assument les représentants de l'éducation et ceux qui, de l'avis des répondants à l'enquête, devraient être

assumés. Il y a presque unanimité à ce sujet aussi, tant du côté des représentants de l'éducation que de celui des présidents des conseils régionaux.

TABLEAU 7
Rôles assumés par les représentants et ceux qui devraient l'être

	Représentants		Présidents	
	assumés	devraient l'être	assumés	devraient l'être
• Collaborer à l'élaboration du plan d'action régional en participant à un ou à des comités de travail mis en place à cette fin	10	10	4	5
• Collaborer à la mise en œuvre du plan d'action régional	9	9	5	6
• Faire part des besoins de formation de la main-d'œuvre en émergence sur le territoire	10	8	4	5
• Établir le lien entre le conseil régional des partenaires et les établissements d'enseignement de la région	8	10	4	4
• Agir à titre de conseillère ou de conseiller sur les questions relatives à la formation de la main-d'œuvre et à l'éducation	10	10	5	6
• Assumer la responsabilité de servir de relais d'information pour l'établissement d'appartenance en vue de l'organisation de services éducatifs	9	10	4	5
• Assumer la responsabilité de servir de relais d'information pour les autres établissements d'enseignement de la région en vue de l'organisation de services éducatifs	7	9	3	4

Comme le Conseil l'a souligné dans la section précédente, **il estime important de se pencher sur la circulation de l'information entre les conseils régionaux des partenaires et les établissements d'enseignement du territoire.** Deux points sont à prendre en considération. D'une part, la grande majorité des répondants des deux groupes (15/18) estiment que les représentants de l'éducation doivent assumer la responsabilité de servir de relais d'information pour leur établissement d'appartenance en vue de l'organisation de services éducatifs. Dans les faits, la plupart des représentants le font (9/12). D'autre part, si la majorité des répondants des deux groupes jugent que les représentants doivent aussi assumer la même responsabilité auprès de l'ensemble des établissements d'enseignement du territoire, la proportion est un peu plus faible (13/18) et un peu plus de la moitié seulement des représentants le font effectivement (7/12). Exception faite des trois représentants qui ont été délégués par leur seul établissement d'appartenance, le tiers de ceux-ci ne rendraient pas compte des débats qui se déroulent au conseil régional des partenaires, ni des décisions qui y sont prises. Comme dans l'enquête menée dans les CRD et les CLD, la raison principalement invoquée est l'absence de mécanisme approprié.

Quant aux représentants qui rendent compte des débats, la plupart d'entre eux trouve que les tâches de communication sont assez exigeantes.

La quasi-totalité des répondants (10/12 représentants et 5/6 présidents) estiment que les établissements d'enseignement de la région sont associés à l'élaboration et à la mise en œuvre du plan d'action régional. Cette participation est jugée nécessaire par l'ensemble des répondants (18/18) et importante (5/6), utile (2/6) ou très utile (3/6) par les présidents.

Selon les personnes interrogées, il y a deux instances à privilégier pour associer les établissements d'enseignement de la région à l'élaboration et à la mise en œuvre du plan d'action régional. Cette association se fait d'abord par l'intermédiaire des représentantes et représentants qui siègent au conseil régional, mais aussi par les tables de concertation éducation ou éducation-main-d'œuvre. **Selon le Conseil, il y a lieu d'accorder toute la portée qu'ils doivent avoir aux mandats de véritable représentation et de circulation de l'information dans les établissements. Il s'agit de conditions *sine qua non* à tout travail effectué dans une perspective de partenariat.**

TABLEAU 8
Moyens pour associer les établissements de la région à l'élaboration et à la mise en œuvre du plan d'action régional

	Représentants	Présidents
• Par l'intermédiaire des représentantes et représentants des réseaux d'éducation au conseil régional des partenaires	9	5
• Par l'intermédiaire de la table régionale de concertation éducation ou éducation-main-d'œuvre	9	5
• Par les consultations menées directement par le conseil régional des partenaires	5	2
• Par la participation à des comités de travail mis en place par le conseil régional des partenaires	3	2
• Par un partenariat de consultation et de services, surtout dans le cadre de la mise en œuvre des plans d'action locaux		1
• Par les PALÉE ⁵⁶ des CLD		1

Tous les présidents et présidentes des conseils régionaux sont d'avis qu'il y a des obstacles à la contribution des établissements d'enseignement dans la mise en œuvre du plan d'action local. Comme l'illustrent les données qui suivent, cette évaluation est plus mitigée chez les représentants des établissements : seulement cinq des dix personnes ayant répondu à la question pensent aussi qu'il y a des obstacles. Selon les présidents, les principaux obstacles sont la rigidité des règles d'organisation et de financement, le manque de communication entre les établissements d'ordres

d'enseignement différents ainsi que la concurrence entre les établissements. Les représentants qui estiment aussi que des difficultés se posent ont tendance à relever les mêmes contraintes.

56. PALÉE : plan d'action local pour l'économie et l'emploi, élaboré par les centres locaux de développement.

TABLEAU 9
Obstacles rendant difficile la contribution des établissements

	Représentants		Présidents	
	OUI	NON	OUI	NON
• La rigidité des règles d'organisation ou de financement	4	—	6	—
• Le manque de communication entre les établissements d'ordres d'enseignement différents	4	—	4	1
• La compétition entre les établissements d'enseignement	2	—	4	2
• Des contraintes administratives ou bureaucratiques	1	—	2	1
• Le manque de personnel affecté au suivi des engagements pris pour la réalisation du plan d'action		—	1	1

TABLEAU 10
Éléments pouvant faciliter la contribution des établissements

	Représentants		Présidents	
	OUI	NON	OUI	NON
• Une plus grande information sur le plan d'action du conseil régional	4		3	2
• Une plus grande concertation des établissements d'enseignement	7		6	—
• Ouverture des dirigeants d'Emploi-Québec dans la région	1			
• Une meilleure connaissance des différentes instances de concertation	1			
• Plus de souplesse dans les règles administratives			1	
• Le regroupement en cours améliorera de beaucoup cette contribution				
• Déléguer les bons candidats			1	

Évidemment, les éléments qu'on juge de nature à faciliter la contribution des établissements d'enseignement correspondent aux obstacles décelés. Curieusement, les répondantes et répondants sont plus nombreux à souhaiter une meilleure concertation des établissements d'enseignement qu'ils ne l'étaient à considérer que le manque de concertation posait problème.

Enfin, un dernier point mérite d'être souligné : en dépit d'obstacles à une meilleure contribution de l'ensemble des établissements d'enseignement de la région à l'élaboration et à la mise en œuvre du plan d'action régional, les présidentes et présidents affirment majoritairement (4/6) qu'elle répond à leurs attentes et que la participation des établissements est nécessaire (5/6⁵⁷).

Ce que le Conseil signalait au sujet de la participation des établissements aux travaux des CRD et des CLD s'applique aussi à ceux des conseils régionaux des partenaires du marché du travail. Travailler dans une perspective d'harmonisation des planifications des organisations intéressées suppose une concertation étroite, sans laquelle le partenariat est impossible. Du côté des établissements d'enseignement, leur contribution sera d'autant plus appropriée s'ils se présentent comme un véritable réseau⁵⁸ et non comme des entités en situation de concurrence.

3.4 DES REPRÉSENTANTS DE L'ÉDUCATION DES ADULTES DANS D'AUTRES LIEUX DE CONCERTATION

Certes, les CRD, les CLD, les conseils régionaux des partenaires du marché de travail de même que les multiples tables ou comités mis en place dans le cadre de leurs travaux respectifs sont des lieux où l'éducation et l'éducation des adultes doivent occuper une place. Du reste, c'est ce qu'ont fait valoir les répondants de l'éducation dans les enquêtes. Ces structures ne sont toutefois pas les seules où les représentants des établissements d'enseignement estiment que leur présence est nécessaire. Les propos recueillis au cours d'une entrevue illustrent bien les efforts des établisse-

57. S'il n'y a pas d'unanimité à ce sujet chez les présidentes et présidents, c'est qu'une personne émet une réserve. Si elle considère que la participation des établissements à la réalisation du plan d'action régional est requise, elle estime que la participation à l'élaboration de ce plan ne l'est pas. À son avis, à cette étape des travaux du conseil régional, les établissements se trouveraient dans une situation de conflit d'intérêts.

58. Réseau : « Ensemble organisé de personnes, d'organismes, de compagnies, etc. travaillant en liaison les uns avec les autres afin de parvenir à la réalisation d'un but commun. » *Grand dictionnaire terminologique* 2002, (http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index10241.asp, avril 2003.)

ments pour être présents là où l'éducation et la formation peuvent s'avérer utiles. L'extrait qui suit résume bien ce qui a aussi été abordé ailleurs, en d'autres termes et avec d'autres couleurs locales.

Comme dans tous les établissements, on se fait un devoir de participer au plus grand nombre de lieux d'information et de décision concernant le développement local et régional. Parce qu'on parle de deux niveaux, local et régional : local étant plus représentatif de la MRC et régional, de la grande région. Donc, on siège à plusieurs tables de concertation, par exemple au CRD, mais aussi à divers autres comités. Par exemple, la Ville a mis en place, dans le cadre de l'implantation [d'une entreprise], un comité qui s'est appelé le comité formation-main-d'œuvre. J'ai fait en sorte d'être invité, être associé. On a d'ailleurs de très bonnes relations avec la Ville. On a aussi, dans la MRC, un regroupement qui s'appelle le « Réseau d'information et de communication ». C'est une table « volontaire » qui regroupe le CLD, le CLE, Ressources humaines Canada, la Commission scolaire, le Collège, la MRC et la Ville. On se préoccupe de tout ce qui bouge ou de ce qui pourrait bouger dans le domaine du développement économique et de la formation. Dans ce sens-là, l'information [sur le développement local et régional], on en a par toutes sortes de tables; on se tient au courant de ce qui se passe, de façon assez formelle même. Je dirais aussi que les chambres de commerce sont des endroits où on siège aussi, parce qu'il s'y passe des choses. On a aussi des liens quasi permanents avec les centres locaux d'emploi. Dans le Réseau d'information dont je parlais tout à l'heure, la directrice du CLE est là, je suis là; donc elle me trouve chaque fois qu'il y a un projet, qu'il y a une idée. Et quand vient le temps de développer leur planification, on peut leur proposer des choses. Et eux, quand ils voient des choses, ils viennent voir chez nous s'il n'y a pas des formations qui pourraient satisfaire leurs besoins.

Les lieux où s'établissent des liens entre l'éducation, l'éducation des adultes et le développement régional sont donc nombreux. L'Annexe 9 présente un inventaire des structures ou mécanismes de concertation, parfois ponctuels mais le plus souvent permanents, où les établissements d'enseignement siègent et prennent part aux débats et aux décisions liant éducation des adultes et développement local et régional. Les champs

de préoccupation des diverses tables sont variés, allant des services sociaux au développement des services aux entreprises, de la relance de l'emploi au développement de l'employabilité, en passant par l'alphabétisation et l'animation communautaire.

Au sujet des lieux de concertation et des champs de préoccupation de chacun, il n'y a pas de hiérarchie dans les préoccupations sectorielles des tables de concertation, de l'avis des représentants des établissements interrogés. Toutes ont de l'importance ainsi qu'un lien avec le développement local et régional. Cependant, un fait est indéniable : la concertation en vue du développement de l'emploi et de la main-d'œuvre occupe le haut du pavé et ressort dans toutes les entrevues.

CONCLUSION

Les établissements d'enseignement ont à cœur d'inscrire leur contribution dans la dynamique des organisations qui se consacrent au développement local et régional. C'est ce que les enquêtes conduites par le Conseil ont permis de documenter. Cette dimension de la mission que se donnent les établissements les oblige à s'investir dans des relations avec plusieurs organisations et à se joindre à des structures de concertation. À plusieurs reprises, le Conseil a insisté sur le mandat de représentation que doivent recevoir et se donner les personnes du milieu de l'éducation qui siègent dans ces instances de même que sur l'importance de la diffusion de l'information. Examiner le type de collaboration que les établissements nouent avec des organisations externes conduit à s'interroger sur les relations qui s'installent au sein même du milieu régional de l'éducation, entre tous les établissements.

D'un autre côté, dans les commissions scolaires en particulier, la concertation en vue du développement régional couvre un éventail large de préoccupations. Il s'agit de considérer une problématique tantôt de sous-scolarisation des adultes ou d'analphabétisme, tantôt d'intégration durable à l'emploi et, à un autre moment, d'insertion sociale et professionnelle ou d'animation communautaire. Mais de façon générale, et le Conseil en fait à nouveau le constat, tant dans les commissions scolaires que dans les collèges et les universités, c'est la concertation visant le développement économique et celui de la main-d'œuvre qui ressort nettement. La concertation vise alors le développement des entreprises ou l'essor d'un secteur d'activité économique dans une région donnée, ce qui suppose un éventail approprié de services de formation initiale et continue visant à assurer le développement des compétences d'une main-d'œuvre qualifiée.

Tout compte fait, on comprend mieux la raison pour laquelle les CRD, les CLD et les conseils régionaux des partenaires du marché du travail, Emploi-Québec et le réseau des CLE, sauf les universités dans ce dernier cas, apparaissent comme des interlocuteurs privilégiés des établissements. C'est ce qui amène le Conseil à aborder, dans le chapitre qui suit, les dynamiques qui s'établissent entre les organisations qui agissent sur la demande et sur l'offre de formation des adultes, à des fins de développement local et régional.

CHAPITRE 4 LA GOUVERNANCE DANS L'ÉTABLISSEMENT DE LA DEMANDE ET DE L'OFFRE DE FORMATION EN ÉDUCATION DES ADULTES À DES FINS DE DÉVELOPPEMENT LOCAL ET RÉGIONAL

La contribution de l'éducation et de la formation est capitale pour le développement des régions qui doivent s'insérer dans l'économie du savoir. Comment, en éducation des adultes et en formation continue, les établissements d'enseignement peuvent-ils maximiser leur contribution pour que, dans chacune des régions du Québec, on soit en mesure de favoriser le développement durable des collectivités et de permettre à toutes et à tous de prendre part aux bénéfices de ce développement?

Il faut prendre en considération le fait que les établissements d'enseignement ne sont pas les seules organisations qui exercent une influence dans ce domaine, loin de là. En effet, comme on l'a vu, en matière de formation initiale et continue des adultes, les acteurs sont nombreux lorsqu'on lie les activités éducatives et le développement local et régional. Il importe donc de considérer les dynamiques qui s'installent entre les organisations et le rôle qu'y jouent les établissements d'enseignement. Aussi le Conseil estime-t-il nécessaire d'examiner la demande et l'offre de formation sous l'angle des organisations qui interviennent et des rapports de gouvernance qui s'instaurent.

4.1 LA GOUVERNANCE DANS L'ÉTABLISSEMENT DE LA DEMANDE DE FORMATION

La *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* accorde une place centrale à la demande de formation. Susciter son expression constitue en effet une visée générale des orientations gouvernementales : « Bien gérer la demande de formation comporte deux dimensions : créer les conditions pour que les besoins de formation s'expriment dans toute leur diversité et [...] veiller à ce que l'offre de formation traduise les aspirations individuelles et collectives. Dans un contexte d'apprentissage tout au long de la vie, il ne suffit plus de simplement répondre à la demande explicite. Il faut aller au-delà et chercher par des mécanismes pertinents à éveiller cette demande. » (Québec, 2002a, p. 5)

La politique gouvernementale mise résolument sur une « approche partenariale » de tous les acteurs de ce domaine. Il reste à savoir si, dans une approche partenariale liant l'éducation des adultes et le développement des collectivités locales et régionales, les organisations intéressées sont toutes sensibles à « l'expression de la demande dans toute sa diversité ». **Or, selon le Conseil, en cette matière aussi, le défi réside dans la réconciliation des missions des diverses organisations en vue d'assurer la cohérence des actions visant à susciter l'expression de la demande.**

Les plans stratégiques des CRD sont le fruit d'une vaste opération de mobilisation des acteurs du milieu, dont les établissements d'enseignement. Ils ont en commun d'établir le profil de la région, de dégager les principaux défis qui se posent dans les MRC ou les unités territoriales correspondantes et de déterminer les grands axes, orientations et stratégies de développement sectoriel et territorial. Ces plans stratégiques sont larges et ambitieux et ils contiennent tous une gamme de priorités relatives à l'éducation et à la formation. La lutte à l'analphabétisme, le rehaussement de la qualification par la formation, l'augmentation du taux de diplomation et l'adaptation de la formation aux besoins régionaux constituent autant de sujets qui appellent à la collaboration étroite de l'éducation, à l'enseignement régulier et à l'éducation des adultes.

À partir des constats dégagés dans les chapitres précédents, on peut affirmer que par leur présence au conseil d'administration des CRD, par leur collaboration aux tables de travail de ces structures sur les problématiques relatives à l'éducation et par leur participation à l'élaboration des plans stratégiques, les établissements sont en mesure de faire part de leur expertise. À ce titre, loin d'être cantonnés dans un *partenariat de service*, ils peuvent influencer les orientations et les actions pour « susciter l'expression de la demande de formation dans toute sa diversité » et agir dans un *partenariat associatif*. Il est permis de penser que l'information mutuelle entre les organisations participantes dans les CRD est assurée et que la consultation est partie intégrante des façons de faire. La coopération dans la promotion de l'éducation et de la formation dans une perspective de développement de la personne et de la

collectivité est possible. Il semble donc qu'à cet égard, en matière de formation, les établissements d'enseignement peuvent être partie prenante de la dynamique de concertation à l'échelle régionale.

Il faut toutefois tenir compte de la place prépondérante qu'occupent la formation initiale et la formation continue de la main-d'œuvre dans les planifications

stratégiques du développement des régions. Et, en matière de formation de la main-d'œuvre, Emploi-Québec exerce une influence déterminante qui se reflète dans les mesures et programmes gérés par les CLE. Le tableau qui suit présente le nombre de personnes ayant participé à la Mesure de formation d'Emploi-Québec au cours des trois dernières années ainsi que les sommes d'argent dépensé.

Emploi-Québec
Nombre d'individus ayant participé à la Mesure de formation et sommes d'argent dépensé
Exercices financiers 1999-2000, 2000-2001 et 2001-2002

	1999-2000			2000-2001			2001-2002		
	Individus distincts		Montants dépensés (k\$)	Individus distincts		Montants dépensés (k\$)	Individus distincts		Montants dépensés (k\$)
	Nouvelles participations	Participations actives		Nouvelles participations	Participations actives		Nouvelles participations	Participations actives	
	(1)	(2)	(2)	(1)	(2)	(2) (6)	(1)	(2)	(2) (6)
Mesure de formation									
Francisation	2 497	4 455	13 682,4	2 459	3 335	3 819,7	2 903	4 103	6 037,7
Préalable à la formation professionnelle	1 306	1 306	7 156,3	1 660	2 175	4 370,1	2 060	2 901	7 134,4
Alphabétisation	602	1 748	3 298,7	564	795	3 134,1	534	857	3 352,7
Formation générale secondaire	7 545	15 551	41 343,0	7 863	10 906	24 713,7	7 446	11 492	32 420,3
Formation professionnelle secondaire	15 162	27 088	83 080,6	19 249	29 406	142 027,6	16 038	29 383	149 424,9
Formation générale pré-universitaire	158	631	865,8	61	169	222,1	41	75	234,1
Formation technique collégiale	8 141	13 072	44 608,8	9 339	14 215	118 631,6	5 825	13 019	121 219,9
Formation universitaire	257	624	1 408,2	183	309	606,8	82	199	435,1
Services d'insertion socio-professionnelle	700	875	3 835,7	1 349	1 709	2 541,2	1 248	1 783	3 169,5
Entreprises d'entraînement**	1 291	1 468	1 156,3	1 384	1 672	3 130,5	1 480	1 780	3 493,2
Services d'insertion métiers semi-spécialisés	935	1 433	5 123,4	1 266	1 682	3 796,0	934	1 482	2 461,4
Achats de formation ⁽³⁾	n/a	n/a	37 948,1	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Sprint ⁽³⁾	n/a	1 940	16 753,5	n/a	229	n/a	n/a	n/a	n/a
Formation linguistique	1 076	1 231	5 896,0	1 677	2 061	5 675,9	1 155	1 739	4 693,4
Orientation et préparation à l'emploi	157	225	860,3	169	221	349,8	163	231	405,2
Autres ⁽⁴⁾	5 187	8 037	85 931,2	8 034	9 549	19 226,9	6 331	8 166	15 444,5
Total ⁽⁵⁾	43 235	74 658	352 948,1	53 178	74 487	332 246,0	44 512	73 231	349 926,3

** VOIR LA NOTE AU BAS DE LA PAGE SUIVANTE.

1. Les individus dénombrés ici sont ceux qui ont initié une nouvelle participation entre le 1^{er} avril et le 31 mars de chaque exercice financier en question.
2. Les dépenses concernent toutes les participations qui ont été actives entre le 1^{er} avril et le 31 mars de l'exercice en question. Ces dernières ont pu débuter au cours des exercices précédents.
3. Ces activités étaient administrées par DRHC avant le transfert de responsabilités vers Emploi-Québec en avril 1998.
4. Ont été regroupées sous cette rubrique toutes les participations et les dépenses qui n'ont pas pu être identifiées à une catégorie particulière.
5. La notion d'individus distincts utilisée pour le dénombrement s'applique à chaque catégorie de la mesure de formation. Ainsi, si on additionne le nombre d'individus de chacune des catégories, on n'obtient pas le même total que celui se référant à l'ensemble de la mesure.
6. Dans le cadre d'une décision du Conseil du trésor, les sommes suivantes ont été transférées au MEQ : 2000-2001, une somme de 19,9 M\$, en sus du 332,2 M\$; 2001-2002, 60 M\$, en sus du 349,9 M\$.

(MESS, Direction de la recherche et de la statistique en collaboration avec la Direction de l'administration et de l'information de gestion, mars 2003.)

Le rôle de chef de file d'Emploi-Québec et du réseau des CLE peut réduire la latitude des acteurs intéressés non seulement à favoriser l'expression d'une demande de formation dans toute sa diversité, mais aussi de la considérer dans l'offre de services des établissements. On observe en effet dans le tableau précédent l'importance qu'occupent la formation professionnelle et la formation technique, comparativement à la formation générale au secondaire, la formation générale pré-universitaire de même que la formation universitaire. Comme l'ont signalé les répondants dans les établissements, les personnes admises dans la Mesure de formation le sont dans des programmes conduisant le plus rapidement possible à l'emploi, dans des métiers et professions prometteurs pour l'insertion sur le marché du travail.

L'enjeu réside dans la détermination des orientations en éducation des adultes, à des fins de développement local et régional. Revient-il d'abord à Emploi-Québec et au réseau des CLE de les établir? Quels rôles les établissements d'enseignement et les organisations communautaires ont-ils à jouer? Les rapports dans la gouvernance mettent-ils en présence des « réseaux d'acteurs autonomes⁵⁹ »? De quelle marge disposent les établissements d'enseignement à cet égard?

Selon les témoignages recueillis dans les établissements, la réponse est presque unanime. Mis à part la latitude dont disposent les établissements d'enseignement dans l'organisation d'activités de formation sur mesure et de celles qui s'adressent aux adultes « non-clients » d'Emploi-Québec, les orientations d'Emploi-Québec dans ses achats de cours surdéterminent non seulement l'expression de la demande en éducation des adultes, tant en formation générale qu'en formation professionnelle et en formation technique, mais aussi l'offre de formation.

*Il faut dire que depuis plusieurs années maintenant, en formation continue, Emploi-Québec et aussi le ministère de l'Éducation ont pris une orientation « main-d'œuvre ». Et en plus, avec le transfert de budget d'Emploi-Québec au MEQ⁶⁰, [...] on se retrouve dans des situations où si ça ne correspond pas à un besoin de main-d'œuvre, on ne peut plus faire de formation. C'est aussi clair que ça.
Est-ce que c'est vraiment ça le développement régional?*

*Le CLE ne partage pas la vision de l'éducation : l'atteinte des objectifs éducatifs avec des personnes sous-scolarisées, à court terme, c'est impossible.
Pourquoi les adultes sous-scolarisés n'auraient pas accès à la culture, à la beauté?
[...] Ma conception du développement local et régional, c'est de faire en sorte que tous y participent et en profitent.
La mission de l'éducation,
« c'est un trésor caché dedans ».*

Quand on examine la situation sous l'angle de la dynamique des organisations, on ne peut conclure à la coconstruction de la demande de formation. Et l'expression d'une demande de formation permettant aux adultes de s'inscrire comme acteur du développement conçu comme *l'accroissement du mieux-être pour tous* est pour le moins réduite. Une organisation, en l'occurrence Emploi-Québec, occupe bel et bien le rôle de chef d'orchestre et dirige, au moins pour la population qu'elle sert, l'expression de la demande de formation à la lumière de sa mission. À l'enseignement universitaire de façon particulière, c'est par la négative que cette influence s'exerce : l'expression de la demande de formation à cet ordre d'enseignement est peu prise en considération par Emploi-Québec et son réseau de CLE, ce que déplorent les représentants des établissements universitaires consultés dans le cadre des travaux du Conseil.

Selon le Conseil, la réconciliation des visions quant aux orientations de l'éducation des adultes à des fins de développement régional est donc indispensable. Mais elle est aussi possible si elle trouve un ancrage auquel se rallient les organisations conviées à les déterminer. En matière d'éducation et de formation des adultes, les orientations ralliant les

** Entreprise d'entraînement : « mesure d'employabilité volontaire qui permet à des personnes de travailler dans une entreprise simulée. Elle reproduit toutes les fonctions commerciales et administratives d'une entreprise réelle à l'exception de la production. » (http://www.journaldeemploi.com/article.php?id_article=4, mai 2003.) Pour plus de renseignements, voir Moreau, Nicole (1997). *À propos des interventions d'insertion et de leur impact*, Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, p. 13-16.

59. Voir la section 1.3.

60. Dans le cadre d'une décision du Conseil du trésor, les sommes suivantes ont été transférées d'Emploi-Québec au ministère de l'Éducation pour la formation offerte à la clientèle d'Emploi-Québec : 2000-2001, 19,9 M\$ (en sus du 332,2 M\$ de dépenses) ont été transférés; en 2001-2002, 60 M\$ (en sus du 332,2 M\$ de dépenses) ont également été transférés. Ce transfert de 60 M\$ devrait être récurrent pour les prochaines années. (Renseignement obtenu d'Emploi-Québec.)

organisations doivent être centrées sur les besoins éducatifs des adultes eux-mêmes et tenir compte de leur projet personnel de formation et de leur choix professionnel. La demande doit par conséquent pouvoir s'élargir à toutes les dimensions de développement personnel et professionnel. Le Conseil reprend ici l'orientation qu'il mettait de l'avant dans son rapport annuel 2001-2002 sur l'état et les besoins de l'éducation : « Assurer en permanence la pertinence et la qualité de la formation au regard du développement de la personne et de sa préparation à la vie citoyenne, en prenant en compte, de manière critique, les exigences changeantes de la société québécoise » (CSE, 2002a, p. 45)

Du moins dans l'esprit sinon dans les faits, la planification stratégique des CRD se veut le fruit de la concertation et d'un véritable partenariat des acteurs locaux et régionaux. À ce titre, le plan stratégique de cette structure pourrait constituer le point d'ancrage des orientations en éducation des adultes et en formation de la main-d'œuvre et de leurs retombées sur le développement des régions. Ce plan stratégique, à la condition qu'il soit élaboré en *partenariat associatif*, pourrait se traduire dans la propre planification stratégique des organisations intéressées, par un souci de cohérence de leurs actions respectives.

En ce qui a trait plus spécifiquement au développement de l'emploi et de la main-d'œuvre lié au développement local et régional, il faut compter sur une pièce majeure qui pourrait également constituer un ancrage dans la planification des actions de formation des adultes dans ce domaine : les plans d'action régionaux d'Emploi-Québec, adoptés par les conseils régionaux des partenaires du marché du travail. Ces conseils régionaux se veulent aussi des lieux où se concertent des partenaires engagés dans le développement de la main-d'œuvre. Là encore, le *partenariat associatif* doit être de mise.

En d'autres termes, dans la préparation et la mise en œuvre de leur planification stratégique respective, les organisations doivent s'influencer réciproquement et conjuguer leurs efforts pour la réalisation d'actions communément établies. C'est dans de telles conditions que l'exercice de planification des organisations, fait en *partenariat associatif*, revêtira un caractère mobilisateur.

4.2 LA GOUVERNANCE DANS L'ÉTABLISSEMENT DE L'OFFRE DE FORMATION

Il faut souligner que c'est dans un contexte marqué par un jeu complexe de collaboration et de concurrence que se détermine l'offre de formation en éducation des adultes. À un pôle, des relations de collaboration s'instaurent et on convient d'une offre complémentaire de services. À l'autre extrême, sur le *marché de la formation*, l'offre se détermine dans une dynamique de concurrence, entre les ordres d'enseignement comme entre les établissements d'un même ordre. Cette concurrence revêt deux formes : les rapports de marché dans l'offre de formation sanctionnée; les rapports tout aussi concurrentiels entre les établissements dans l'offre de formation sur mesure. Au cours de l'enquête dans les établissements des trois ordres d'enseignement, on a fait part de l'une et de l'autre situation.

• *Des rapports de collaboration fructueuse*

Les actions menées en éducation des adultes, que les répondants des établissements lient au développement local et régional, supposent souvent la collaboration entre les établissements. Environ trois personnes rencontrées sur quatre ont apporté des exemples de cette mise en commun des efforts. Les actions ou projets auxquels prennent part au moins deux établissements sont de nature variée. Il peut s'agir de prêt de locaux ou d'équipement, de la mise en place d'un guichet unique des services aux entreprises, du transfert d'information, de l'harmonisation des programmes offerts dans une région, autant entre les ordres d'enseignement qu'entre les établissements d'un même ordre ou de la création de passerelles entre les ordres d'enseignement.

J'ai toujours dit aux gens des commissions scolaires de la région qu'il y a de la place pour tout le monde, il faut juste prendre la place qui nous revient. Moi, j'interviens au collégial, en formation technique.

Si une entreprise m'appelle et que je m'aperçois que c'est [la commission scolaire] qui devrait intervenir, je vais l'y référer. À un moment donné, ça s'est présenté. On nous demandait d'intervenir dans un domaine où on n'avait pas d'expertise, c'est la commission scolaire qui l'avait. On leur a donné le mandat et on a géré le dossier ensemble.

Les quatre cégeps de la région travaillent beaucoup à créer une nouvelle façon de planifier la formation depuis trois ans. Actuellement, on est à établir une offre régionale de formation. [...] On a convenu qu'on déposait nos programmes et qu'on travaillait plus en collaboration pour ne pas se concurrencer. La clientèle est assez rare dans la région, c'est difficile d'organiser des groupes. Si en plus on se concurrence, on n'aide pas les clients. Alors, de plus en plus, on coordonne les offres de formation.

Dans une région donnée, les établissements d'un même ordre d'enseignement ont convenu de mettre en commun les ressources financières dont chacun dispose pour la formation continue et d'encourager le transfert des ressources de l'un à l'autre, selon les besoins.

Sur une base d'action plus continue, nous sommes particulièrement fiers des programmations que nous élaborons annuellement dans la concertation pour l'utilisation de l'enveloppe régionale disponible en formation continue, ainsi que de l'opération d'échange et de transfert de crédits entre établissements. Cela permet d'utiliser nos crédits de façon optimale, et cela permet aussi à la région de bénéficier au maximum des fonds consentis pour des activités de formation continue. Ce sont des sommes importantes que des établissements acceptent de diriger vers d'autres dans le but de leur permettre de répondre à la demande. Ce mécanisme nécessite une réelle acceptation de la concertation.

- **Des rapports de concurrence dans un marché de la formation**

S'il y a de nombreux exemples de collaboration, le phénomène de la concurrence est tout aussi réel. Ainsi, les répondants à l'enquête dans les CRD, les CLD et les conseils régionaux des partenaires du marché du travail, tant du côté de la direction générale, de la présidence que de celui des représentants de l'éducation, en ont fait un obstacle à la contribution des établissements d'enseignement. De même, dans plus de la moitié des établissements visités, les répondants en ont fait mention. Mais, fait intéressant à signaler, un nombre non négligeable de ces derniers accordent à la concurrence un caractère plutôt sain! De ce point de vue, les rapports où les établissements tentent de se particulariser et les rapports marchands seraient non seulement inévitables, mais ils imposeraient même aux établissements la recherche de l'excellence.

Mais il reste qu'il y a un phénomène de concurrence qui est quand même sain, qui permet à chaque établissement de se développer en fonction de son expertise. Et je me dis qu'il faut garder ça. Le jour où on dira qu'il faut tout coordonner le développement ensemble, je ne suis pas sûre qu'on va avoir le dynamisme qui existe actuellement dans la région.

Le Conseil est pour le moins sceptique quant à l'effet de la concurrence qualifiée de *saine*⁶¹. Il faut bien sûr considérer que la constitution de monopoles dans l'offre de formation n'est pas plus rassurante. S'il n'y a rien de répréhensible aux efforts consentis en vue du développement de l'expertise de chaque établissement, il n'en est pas de même lorsqu'il y a doublement dans l'offre de services. Le message du Conseil vise donc à ce que les établissements corrigent les situations qui les amènent à la dispersion indue des ressources éducatives dans un marché de la formation en décroissance. Il faut à ce sujet mentionner que dans son plan de développement du réseau des collèges publics, la Fédération des cégeps fait l'observation suivante : « À la compétition entre collèges qui s'accroît en raison de la décroissance démographique, et aux nouvelles formes de concurrence qui ne manqueront pas d'apparaître à la faveur de l'évolution technologique – et qui viendront autant d'ici que de l'étranger –, s'ajoutent la concurrence de l'université et du secondaire et celle des établissements privés, des firmes et des formateurs indépendants. Un grand nombre de joueurs se partagent désormais un même terrain, avec des règles du jeu différentes. C'est à tout le moins le cas du secteur de la formation continue, où se chevauchent les programmes courts du collégial, de l'université et maintenant du secondaire, sans que soient clairement déparagées les zones de responsabilité des uns et des autres. Il s'exerce également en ce domaine une concurrence vigoureuse d'établissements privés et de formateurs indépendants, qui ne sont pas soumis aux mêmes contraintes que les cégeps. » (Fédération des cégeps, 2003, p. 26)

61. Le Conseil est d'autant plus sceptique lorsqu'il considère la définition du terme concurrence : « Situation de référence où s'exerce une confrontation libre, complète et véridique de tous les agents économiques au niveau de l'offre et de la demande de biens et de services, de biens de production et de capitaux. » « Situation économique résultant de l'interaction des entreprises qui rivalisent, sur un marché donné, à l'achat comme à la vente de marchandises identiques ou substituables. » *Grand dictionnaire terminologique*, (<http://www.granddictionnaire.com>, février 2003.)

À la lumière des consultations qu'il a menées, le Conseil constate aussi que la concurrence colore les relations entre les établissements d'enseignement. Ce constat, le Conseil demande aux établissements d'enseignement de le partager, mais surtout d'aller plus loin, au moins au sein du réseau public. Il y a en effet tout avantage à coordonner l'offre régionale de formation et à clarifier les zones de responsabilités et les champs de compétence entre les ordres d'enseignement. Ce faisant les établissements seront en mesure de convenir de balises pour contrer, de façon réaliste, les rapports de concurrence. Et, à cet effet, la concertation étroite est requise entre les établissements d'enseignement d'abord. Sur cette base, la concertation d'un *réseau d'éducation* avec les organisations visant le développement local et régional ne pourra en être que renforcée.

Dans un autre ordre d'idées, l'information sur les orientations de développement d'un territoire est un élément central à considérer dans la régulation de l'offre de formation en éducation des adultes. La circulation de l'information constitue même une mise. À ce sujet encore, les situations extrêmes peuvent se présenter. Cette information, qui va des structures et organisations vouées au développement local et régional vers les établissements ou qui circule entre ces derniers constitue un indice de collaboration. Au contraire, l'information dont dispose un établissement est à diffusion restreinte. L'information représente alors un *outil stratégique dans des rapports de marché de la formation*.

Pour qu'en éducation des adultes les établissements soient pleinement reconnus dans leur milieu d'appartenance comme des agents de développement local et régional, ils doivent mettre à profit l'expertise d'un réseau et s'obliger à des actions de complémentarité dans l'offre de services. À ce titre, la circulation de l'information doit constituer un souci majeur et constant, autant dans les structures et organisations dont le mandat est de favoriser le développement régional que dans les établissements d'enseignement. **Les orientations visant le développement régional doivent être connues de tous les acteurs et représentants de l'éducation qui siègent dans les structures *partenariales* (CRD, CLD, conseils régionaux des partenaires du marché du travail, etc.), et ceux-ci doivent justement se donner un mandat de représentation du milieu de l'éducation. Aussi ont-ils à partager l'information avec l'ensemble des établissements d'enseignement du territoire et à utiliser à cette fin un mécanisme approprié.**

CONCLUSION

Les établissements d'enseignement ne sont pas les seules organisations à exercer une influence sur l'expression de la demande de formation autant que sur celle de l'offre de services. La réconciliation des visions de l'éducation des adultes à des fins de développement local et régional s'impose dans la gouvernance. De même, un plus grand apport de l'éducation des adultes du système d'éducation formel aux actions liées au développement régional ne peut passer que par une concertation plus grande des établissements d'enseignement. La coordination des actions d'un *réseau d'établissements d'enseignement* demeure sans contredit un atout pour le développement des régions du Québec.

Des relations d'étroite collaboration doivent guider les actions des diverses organisations pour garantir la participation requise de l'éducation des adultes au développement des collectivités. Dans la gouvernance régionale de l'offre et de la demande de formation, des cultures organisationnelles différentes sont certes génératrices de tensions, puisque la gouvernance fait intervenir un ensemble complexe d'établissements et d'acteurs autonomes. Mais il y a aussi interdépendance dans les pouvoirs de chacun⁶². Au demeurant, les cultures organisationnelles différentes peuvent devenir des ressources sur lesquelles on peut miser. C'est donc dans une perspective de collaboration et de partenariat que doivent agir les acteurs qui ont, chacun dans leur champ d'expertise et de pouvoir, une mission de développement des régions. Il y va de l'intérêt de chaque organisation pour l'atteinte d'objectifs communs. Cette collaboration est le produit d'un travail social : « Comme on ne change pas la société par décret, on ne s'engage pas dans différentes formules de collaboration de manière spontanée. Un engagement des acteurs dans les processus et un travail social de mise en forme est nécessaire pour que la rencontre entre les différents acteurs se réalise. L'engagement des acteurs soulève la question de leur volonté ou de leur intérêt à participer. En d'autres mots, est posé l'enjeu des fondations normatives de l'engagement ainsi que les modes de construction des consensus ou des compromis sur ces dernières. En même temps, le travail social conduit à construire des dispositifs ou des mécanismes par lesquels les acteurs entrent en relation continue. » (Doray et Tremblay, 2001, p. 3) **Selon le Conseil, c'est donc à un travail social de consolidation de la collaboration étroite et du partenariat que sont conviées les organisations qui se consacrent au développement des régions du Québec.**

62. Voir la notion de gouvernance, à la section 1.3.

CHAPITRE 5 DES ORIENTATIONS POUR LEVER LES OBSTACLES ET GUIDER L'ACTION VISANT LE DÉVELOPPEMENT DE RÉGIONS APPRENANTES

Les engagements pris au cours du Rendez-vous national des régions comportent des défis cruciaux et appellent les divers acteurs à mettre en œuvre rapidement des actions pour donner suite à ces engagements. Plus que jamais, l'arrimage des choix stratégiques des organisations est requis.

Deux des trois thèmes abordés au cours du Rendez-vous national des régions de novembre 2002⁶³ touchent l'éducation de façon générale de même que l'éducation des adultes et la formation continue. Dans les documents de préparation du Rendez-vous, un des défis signalés pour assurer la vitalité des milieux est celui du *développement du capital humain*. La question est soulevée en ces termes : « L'éducation joue un rôle de premier plan car elle doit à la fois préparer les individus à l'exercice d'une citoyenneté responsable, qui se construit sur le partage des valeurs communes, et leur permettre d'acquérir les compétences requises pour accéder au marché du travail. Dans le contexte de la mondialisation et de la montée de l'économie du savoir, l'éducation apparaît dorénavant comme le facteur clé pour assurer l'avenir des régions et leur permettre de répondre aux nouveaux défis. Compte tenu de l'accélération de l'évolution technologique et économique, chaque individu devra disposer d'un niveau d'instruction de base suffisant pour rencontrer les exigences d'une mise à niveau permanente de ses connaissances et de ses compétences. Il est en effet difficile d'envisager le développement d'une économie fondée sur l'innovation et les connaissances en l'absence d'une main-d'œuvre hautement qualifiée⁶⁴. »

La participation de l'éducation pour permettre aux collectivités des régions du Québec de faire face aux défis de leur développement socioéconomique et aux personnes de participer et de profiter des retombées de ce développement est communément admise. Le Conseil n'a jamais remis en question la nécessité sociale du développement d'une main-d'œuvre hautement qualifiée. Il est donc indispensable que l'action publique à cet effet se poursuive, dans une perspective de coordination des activités de formation initiale et continue de la main-d'œuvre. Mais pour les raisons invoquées dans le présent avis, **le Conseil considère essentiel d'élargir le champ d'intervention des établissements à d'autres dimensions, pour le développement personnel et professionnel des adultes.**

Dans son cadre d'analyse, le Conseil a présenté une vision large du développement, celui-ci étant conçu comme *l'accroissement du bien-être pour tous*. Il a aussi invoqué un nouveau modèle de développement en émergence. À cet égard, il lui semble que la notion de *ville et région apprenantes* est particulièrement inspirante.

5.1 VILLE ET RÉGION APPRENANTES⁶⁵ : UNE NOTION INSPIRANTE

Plusieurs travaux de recherche touchant le développement local et régional ont tenté d'apporter un éclairage au moins théorique sur la notion de *ville et région apprenantes*, dans le contexte de la mondialisation croissante de l'économie. Le Conseil pense à propos d'examiner les engagements pris au Rendez-vous national des régions dans les domaines touchant directement ou indirectement l'éducation des adultes, à la lumière de cette notion. L'objectif est de vérifier si les voies envisagées lèvent les obstacles à une plus grande contribution de l'éducation au développement local et régional. Le Conseil sera par la suite mieux à même de dégager des orientations favorisant une plus grande participation.

Selon Kurt Larsen, la notion de ville et région apprenantes suppose une volonté clairement affichée de placer l'innovation et l'apprentissage au cœur de la stratégie de leur développement (Larsen, 1999).

L'apprentissage doit aussi être le fait des établissements et des organisations. Les villes et les régions apprenantes doivent donc, pour demeurer compétitives au sein de l'économie mondiale, utiliser des stratégies novatrices. Il faut inscrire l'apprentissage individuel dans un contexte plus large où les organisations sont conscientes de l'importance de l'innovation et de la place qu'y occupe l'apprentissage tout au long de la vie.

Larsen fait du partenariat une condition essentielle du développement économique régional fondé sur le savoir. « Tout d'abord, il faut qu'il y ait une volonté claire et

63. Rappelons les trois thèmes : la prospérité économique, la vitalité des milieux et la capacité d'agir sur son propre développement.

64. <http://www.rendez-vousregions.net>, novembre 2002.

65. Le Conseil reprend ici les termes de la notion telle que formulée par les chercheurs intéressés au sujet.

déterminée de tous les protagonistes – pouvoirs publics, entreprises privées, institutions d'enseignement et de recherche, associations locales ou personnalités importantes – de placer l'acquisition et la diffusion des connaissances au cœur du développement. » (Larsen, 1999)

À l'instar de Lundvall, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) introduit pour sa part le concept de l'économie apprenante « comme une économie dans laquelle le succès des individus, des entreprises et des régions traduit leur capacité d'apprendre (et d'oublier les pratiques anciennes); dans laquelle le rythme rapide du changement, l'obsolescence des qualifications et la demande de nouvelles qualifications sont de rigueur; dans laquelle l'apprentissage implique le développement des compétences, et non seulement un meilleur accès à l'information; dans laquelle l'apprentissage est présent dans tous les secteurs, et pas uniquement dans les secteurs de la haute technologie; et dans laquelle la création nette d'emplois se fait dans les secteurs à forte intensité de savoir (R&D très développée, forte proportion de diplômés parmi les actifs et détérioration de la situation professionnelle du personnel non qualifié) ». (OCDE, 1999, p. 21)

Dans la même perspective qu'adopte Kurt Larsen sur l'importance du partenariat, l'OCDE estime que la région apprenante est « tributaire d'un savoir en réseau » qui dépasse les qualifications individuelles pour s'appuyer sur « le transfert de savoirs d'un groupe à l'autre en vue de constituer des systèmes apprenants – infrastructure institutionnelle des partenariats publics et privés. » (OCDE, 1999, p. 21)

Or, toujours selon l'OCDE, un des problèmes importants réside justement dans la mobilisation des acteurs régionaux, notamment celle des établissements d'enseignement, pour assurer la mise en place de ces réseaux d'apprentissage capables de soutenir un rôle d'animation dans le milieu. En limitant son analyse à l'enseignement supérieur, l'OCDE signale que lorsque les établissements ne disposent pas du financement nécessaire et que « la répartition des crédits d'enseignement et de recherche et le recrutement des étudiants obéissent à une logique nationale, les établissements d'enseignement supérieur ne jouent souvent qu'un rôle réduit dans le développement de réseaux d'apprentissage à l'échelon local. » (OCDE, 1999) Cette logique nationale peut rendre difficile la prise en compte d'une logique locale et régionale.

Cette question, abordée dans le champ de la formation continue de façon particulière, a notamment été soulevée devant les membres du Conseil supérieur de l'éducation au cours d'une visite annuelle en région. Un vice-recteur a ainsi insisté sur le fait que la tran-

sition progressive des économies régionales fondées sur la transformation des ressources naturelles vers une économie fondée sur le savoir repose particulièrement sur une offre de formation continue déterminée en partenariat avec les entreprises et associations professionnelles. « La formation continue constitue un service essentiel qu'une université apporte à la région. Elle se doit de perfectionner et de spécialiser la main-d'œuvre en fonction des besoins des entreprises et des groupes professionnels. Cette formation continue doit être enracinée dans le territoire pour bien s'ajuster aux besoins concrets de la région. Par ailleurs, comme l'université est soumise à des contraintes de masse critique pour rentabiliser l'offre de ses activités, elle a tout intérêt à travailler en étroite partenariat avec le milieu pour cerner de façon précise ses besoins de formation continue. » (Leblanc, 2000) À ce sujet, le vice-recteur apporte des exemples d'innovation dans l'offre de services de formation continue de l'établissement par la mise en place de centres hors campus, par le recours à la formule de certificats et de programmes courts et par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

Au cours des travaux de recherche pour la préparation du présent avis, les répondants aux enquêtes ont relevé certains obstacles à une meilleure contribution de l'éducation et de la formation au développement des régions. Il ne s'agit pas d'un hasard, les mêmes obstacles ont été mentionnés par les délégations régionales au Rendez-vous national des régions. Aussi convient-il de se pencher sur les engagements pris à cet égard, de façon à vérifier s'ils contribuent au développement de régions apprenantes.

5.2 DES VOIES D'ACTION GOUVERNEMENTALE ENVISAGÉES, EXAMINÉES AU REGARD D'ORIENTATIONS PROPOSÉES PAR LE CONSEIL

- *La décentralisation du pouvoir pour le partage des programmes de formation professionnelle et de formation technique entre les établissements d'enseignement et la gestion des budgets des formations courtes*

Pour plusieurs, une réelle décentralisation des décisions relatives à la carte des enseignements en formation professionnelle et en formation technique est nécessaire pour assurer l'adéquation « formation-emploi » et son adaptation aux réalités régionales. À ce sujet, il faut rappeler que le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation de 1997 visait aussi « la consolidation et le développement de l'offre de services en fonction,

notamment, de la structure économique régionale ». (MEQ, 1997, p. 39) Le ministère de l'Éducation envisageait à cette fin des travaux de planification triennale de développement des spécialités professionnelles et des spécialités techniques dans chaque région. Le Ministère misait en outre sur la concertation interordre et sur le renforcement du partenariat avec le milieu du travail.

Pour la formation professionnelle à l'enseignement secondaire, il faut souligner que si l'exercice de planification triennale de l'offre de formation régionale s'est réalisé, il a engendré surtout des frustrations. En effet, loin de donner lieu à une régionalisation de la planification, l'exercice s'est plutôt avéré comme la rationalisation de l'offre, l'échelon régional n'étant que le lieu d'exécution des directives du ministère de l'Éducation (Robitaille, 2002, p. 8).

La décentralisation des pouvoirs en matière de formation professionnelle et de formation technique a été à l'ordre du jour du Rendez-vous national des régions. Un engagement pris au cours de l'événement peut constituer un virage majeur si les suites sont données : « Envisager le transfert en région du pouvoir de décider du partage des programmes en formation professionnelle et technique entre les établissements d'enseignement et des budgets pour la gestion des formations courtes dans la mesure où une instance régionale puisse accueillir ces responsabilités. » (Ministère des Régions, 2002, p. 8) Parmi les moyens d'action prévus, on note les suivants :

- « Revoir la carte des programmes en formation professionnelle et technique et en formation continue et également examiner l'offre de service à l'ordre universitaire, de manière à fournir la main-d'œuvre requise des filières industrielles reconnues comme créneaux d'excellence.
- Mettre en place un ensemble diversifié de mesures visant à ce que l'offre de formation professionnelle et technique soit ajustée encore plus étroitement aux besoins particuliers de chaque région.
- S'engager plus avant dans la voie de l'intégration régionale de formation professionnelle, technique et universitaire.
- Maintenir les programmes d'études visant à répondre à des besoins à caractère national en région. » (Ministère des Régions, 2002, p. 51)

Le Conseil prend note de l'orientation alors prise et appuie l'intention du ministère de l'Éducation d'envisager progressivement la décentralisation des pouvoirs. Les voies d'action répondent sans nul doute aux demandes réitérées des régions.

Selon le Conseil, elles sont prometteuses pour favoriser le développement de villes et de régions apprenantes, parce qu'elles assurent une offre de formation adaptée aux réalités régionales.

Mais de l'avis du Conseil, une première condition est requise pour la mise en œuvre de ces actions de décentralisation : rompre avec les seuls intérêts de chaque établissement d'enseignement. Il s'agit en effet de prendre des décisions non pas en fonction des gains dont pourrait bénéficier chacun des établissements, mais bien de ceux de l'éducation sur un territoire, pour le bénéfice de sa collectivité. Le Conseil reprend ici le message qu'il faisait dans le chapitre précédent sur la concurrence qui s'établit de façon particulière en éducation des adultes dans le marché de la formation. Si les établissements n'ont aucune prise sur leurs rapports de concurrence avec les collèges privés et les firmes de formation, il n'en est pas de même des relations dont ils pourraient convenir entre eux, dans le réseau public.

À cette fin, l'orientation suivante devrait guider l'action : la mobilisation des établissements de la région pour établir, en consensus, un état de leur offre de services à des fins de développement régional au regard des besoins, ce qui suppose une approche faite en réseau et donc un exercice mené en étroite collaboration.

• *Un transfert de pouvoir vers une instance régionale*

L'engagement relatif au transfert en région du pouvoir de décider du partage des programmes de formation professionnelle et de formation technique entre les établissements d'enseignement et des budgets pour la gestion des formations courtes est conditionnel à la désignation d'une instance régionale en mesure d'assumer cette responsabilité.

Le Conseil l'a signalé dans la section précédente, il y a quelques années, le ministère de l'Éducation a invité les établissements à un exercice de planification en cette matière. S'il n'était alors nullement question de transfert en région du pouvoir de décider, l'opération de planification a tout de même mobilisé les organisations intéressées du milieu. L'approche du Ministère consistait en effet à mettre en place une table régionale de concertation, où siégeaient, en plus des établissements d'enseignement secondaire et collégial, diverses organisations. L'établissement en consensus du plan régional de développement remplaçait donc l'ancien processus bilatéral de traitement des autorisations - établissements d'enseignement et ministère de l'Éducation.

Le transfert des pouvoirs à une instance en mesure d'assumer les responsabilités n'est pas envisagé dans un contexte marqué par l'expansion des services d'éducation et de formation. Ce contexte est en effet celui du déclin démographique qui fera de plus en plus sentir ses effets sur les ressources éducatives disponibles dans plusieurs régions, si les règles de financement demeurent les mêmes. Mais le contexte est aussi marqué par une logique marchande qui très souvent guide l'offre de services d'éducation des adultes et de formation continue. Les établissements d'enseignement en particulier doivent « faire face à des pressions accrues, liées entre autres au recrutement et au financement, et à une concurrence plus vive entre eux ». (Fédération des cégeps, 2003, p. 21) **La décentralisation ne peut être considérée sans qu'on prenne acte de cette situation.**

La question du partage des programmes ne se pose pas entre les régions mais bien entre les établissements, le plus souvent entre ceux du même ordre d'enseignement. En effet, le ministère de l'Éducation a déjà pris des engagements pour « faire en sorte que les programmes d'enseignement professionnel, collégial et universitaire dispensés dans les régions tiennent compte des créneaux d'excellence retenus par les régions ». (Ministère des Régions, 2002, p. 29) Le transfert des pouvoirs vers les régions ne devrait pas dans ces cas poser de problème puisque les secteurs de formation à consolider et à développer seront clairement établis dans les milieux et que les organisations partenaires auront convenu ensemble d'une offre de formation appropriée sur le territoire.

Le ministère de l'Éducation s'est également engagé à « maintenir et assurer une offre de base en formation professionnelle et [en formation] technique accessible et commune dans toutes les régions du Québec et répondant aux exigences des emplois les plus fréquents ». (Ministère des Régions, 2002, p. 51) Si les régions en tirent toutes profit, le partage des programmes entre les établissements pourrait être l'occasion de certains tiraillements, pour les raisons déjà exposées, et qui tiennent aux relations de concurrence entre les établissements, d'un même ordre d'enseignement cette fois-ci.

Selon le Conseil, aucune instance régionale ne sera en mesure d'assurer un arbitrage harmonieux pour le partage des programmes entre les établissements et celui des budgets affectés aux formations dites *de courte durée* si les établissements n'ont pas convenu d'abord entre eux des modalités de ce partage et des principes sur lesquels il doit être fondé. Pour que soit confiée à une instance régionale la responsabilité du partage, *une deuxième condition est nécessaire* :

les établissements d'enseignement d'une région doivent auparavant déterminer leurs responsabilités respectives dans l'offre de formation initiale et continue des adultes, dans une perspective de complémentarité des services sur le territoire.

Une fois cette condition assurée, **l'orientation suivante devrait guider l'action : travailler à consolider le partenariat avec les organisations du milieu, en allant au-delà de l'information mutuelle, afin de déterminer les défis à relever pour le développement de villes et de régions apprenantes. Cette direction des efforts conjoints dans la gouvernance locale en matière d'offre de formation des adultes liée au développement local et régional facilitera d'autant plus la détermination de l'instance régionale en mesure d'assumer la responsabilité du partage des programmes et des budgets affectés à la formation des adultes. Cette instance, à terme des plus inclusives, se déterminera *de facto*.**

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Comme le Conseil le notait dans son avis de 1989, l'engagement des établissements d'enseignement dans la dynamique locale et régionale pour orienter le développement à cette échelle n'est pas une tâche périphérique qui s'ajoute à celles considérées comme essentielles. « Au contraire, cet engagement du système d'éducation - Ministère et établissements - à tous les ordres d'enseignement constitue une dimension importante de la mission éducative, une perspective qui peut imprégner l'ensemble des interventions éducatives. » (CSE, 1989, p. 45) Dans le présent avis, le Conseil a voulu apporter un éclairage sur la situation actuelle en centrant son examen sur la contribution de l'éducation des adultes du système d'éducation formel au développement des régions.

La conscience régionale des établissements d'enseignement, dont le Conseil observait la montée il y a plus d'une décennie, s'affirme davantage aujourd'hui et est perçue dans nombre d'établissements comme un mandat et une dimension de la mission éducative.

Les établissements d'enseignement sont nécessairement influencés par les politiques et mesures de développement économique des dernières années, et ce volet de leur intervention dans le champ de l'éducation des adultes prédomine. La formation liée à l'emploi et à la croissance des entreprises occupe de loin le premier rang. Le Conseil a voulu rappeler que dans ses finalités l'éducation doit demeurer sensible à la conjoncture économique et au développement de la main-d'œuvre; son concours est indispensable. Mais quand il est question de développement durable des villes et des régions, la promotion des valeurs éducatives et de l'éducation à la citoyenneté, l'accès du plus grand nombre au savoir, à la culture et à l'information, le développement continu des connaissances générales et professionnelles, bref la prise en considération des besoins éducatifs des personnes dans toutes ses dimensions ne semblent pas occuper une place suffisante dans les préoccupations des organisations.

La volonté des établissements d'enseignement de prendre une part active aux actions visant le développement de leur milieu est manifeste, à l'enseignement régulier tout comme à l'éducation des adultes. Les établissements ont aussi à cœur d'inscrire leur contribution dans la dynamique des organisations qui se consacrent au développement local et régional. C'est ce qu'a illustré le Conseil à partir des résultats des enquêtes réalisées dans le cadre de ses travaux. Il a particulièrement attiré

l'attention sur les rapports entre les établissements et les autres organisations intéressées au développement local et régional. Il s'est aussi attardé aux relations qui se créent entre les établissements dans des rapports marchands de la formation.

Les défis demeurent considérables, mais le Conseil estime qu'ils peuvent être relevés. Désireux de soutenir la réflexion et l'action en vue de maximiser l'apport du secteur de l'éducation des adultes du système d'éducation formel, le Conseil soumet les recommandations qui suivent.

RECOMMANDATION 1

Considérant que toute indispensable qu'elle soit, l'offre de services éducatifs visant le développement économique des régions ne couvre pas toutes les composantes du développement;

considérant que, dans le présent avis, le Conseil a fait valoir une vision pluridimensionnelle du développement qui, dans une perspective de développement durable, couvre aussi les domaines social, culturel, environnemental et politique;

considérant que la participation active et éclairée des adultes au mieux-être de leur collectivité oblige notamment à accorder de l'importance à l'éducation à la citoyenneté;

considérant que de façon plus large encore la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* appelle à considérer l'ensemble des besoins éducatifs des adultes, dans toute leur diversité,

le Conseil réaffirme l'importance d'une offre élargie de services éducatifs qui tient compte de toutes les dimensions du développement des personnes et du développement local et régional et recommande au ministre de l'Éducation, au ministre de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille et aux établissements d'enseignement de favoriser l'expression de la demande de formation en ce sens et d'assurer l'ajustement de l'offre de services éducatifs en conséquence.

RECOMMANDATION 2

Considérant que l'engagement dans le développement socioéconomique régional fait partie de la mission éducative des établissements et du ministère de l'Éducation;

considérant qu'il importe de reconnaître explicitement le secteur de l'éducation comme agent de développement des collectivités locales et régionales,

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation d'inscrire dorénavant dans la planification stratégique du Ministère une orientation visant à mettre en place les conditions qui favorisent l'engagement des commissions scolaires, des collèges et des établissements universitaires à titre d'agents de développement socioéconomique et socioculturel des régions, à l'enseignement régulier comme à l'éducation des adultes et à la formation continue. À cet effet, le ministre de l'Éducation devrait préciser dans son plan stratégique les actions qu'il entend mettre en œuvre pour donner suite aux engagements pris au Rendez-vous national des régions.

RECOMMANDATION 3

Considérant la pertinence de donner suite aux engagements pris au Rendez-vous national des régions;

considérant la nécessité de mettre en place des modes de planification des services éducatifs, y compris en éducation des adultes et en formation continue, qui permettent une réponse appropriée et répondant, dans le temps requis, à un besoin éducatif lié au développement local et régional;

considérant le bien-fondé de l'orientation visant la décentralisation du pouvoir pour le partage des programmes de formation professionnelle et de formation technique entre les établissements de même que la gestion des budgets pour l'offre de formation de courte durée;

considérant que des expérimentations de décentralisation sont en cours dans quelques régions,

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation de réaliser progressivement la décentralisation des décisions relatives à l'offre de services éducatifs régionaux en formation professionnelle et en formation technique, selon des modèles diversifiés, et avec équité pour les régions. En contrepartie, les établissements d'enseignement devront convenir d'un partage clair des responsabilités pour l'offre de services de formation initiale et continue, dans une perspective de complémentarité et de qualité des services éducatifs.

RECOMMANDATION 4

Considérant la volonté manifeste des établissements d'enseignement de participer activement au développement local et régional;

considérant la capacité des établissements d'organiser des activités de formation visant le développement de la main-d'œuvre dans une perspective d'*adéquation formation-emploi* lorsqu'ils disposent des ressources suffisantes;

considérant le danger de cantonner le développement socioéconomique local et régional dans ce seul créneau, limitant de la sorte les possibilités de diversification économique d'une région donnée;

considérant que le partenariat pourrait permettre de « prendre des risques » et de miser sur l'avenir si les établissements pouvaient avoir recours à un « capital de risque » et s'engager plus facilement dans un *partenariat associatif* avec les organisations visées, en vue de faire émerger des projets novateurs pour le développement des régions, mais dont les retombées dans les établissements ne seraient pas assurées, encore moins à court terme,

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation de constituer un *fonds d'initiatives régionales en éducation des adultes, à des fins de développement local et régional. Les ressources de ce fonds devraient spécifiquement être affectées au démarrage et au démarrage de projets de développement local et régional dans lesquels l'expertise en éducation des adultes constitue un apport.*

Il s'agit en quelque sorte de remettre en vigueur un programme ministériel aboli au moment des compressions budgétaires des années 90 : *le Programme d'aide au démarrage de projets où l'éducation des adultes est liée au développement régional*. Le ministre de l'Éducation diffuserait un message additionnel sur l'importance de reconnaître la participation de l'éducation au développement local et régional, dans les établissements d'enseignement et dans les organisations intéressées.

Selon le Conseil, certaines conditions pourraient accroître le potentiel de cet engagement. Il propose notamment :

- de régionaliser la gestion de ce fonds d'initiatives et de la confier à une instance selon des ententes conclues avec chacune des régions;
- d'attribuer les subventions aux projets conduits en partenariat par les établissements des trois ordres

d'enseignement de la région auxquels se joignent d'autres partenaires engagés dans le développement local et régional;

- d'associer d'autres ministères et organismes en vue d'assurer le cofinancement du prédémarrage et du démarrage de projets;
- d'assurer la diffusion de l'information sur les projets réalisés et les pratiques inspirantes.

RECOMMANDATION 5

Considérant que les travaux de préparation et la tenue du Rendez-vous national des régions ont constitué un moment fort de mobilisation du gouvernement et des délégations des régions;

considérant que les questions relatives à l'éducation, de façon générale, et à la formation initiale et continue de la main-d'œuvre y ont occupé une place importante;

considérant que la contribution de l'éducation des adultes au développement local et régional envisagée plus largement que sous les seuls angles de la formation de la main-d'œuvre et de la formation de base y a occupé la partie congrue;

considérant que la contribution des organismes d'éducation non formelle a été peu mise en évidence,

le Conseil estime important qu'un geste additionnel de mobilisation soit posé en vue d'amener les acteurs des réseaux formel et non formel de l'éducation des adultes à mettre en commun leur expertise sur la contribution de ce secteur au développement local et régional. **À cet effet, le Conseil recommande que s'organise un événement particulier pour alimenter la réflexion sur l'apport de l'éducation des adultes au développement local et régional. Il pourrait s'agir, à titre d'exemple, d'un forum national ou de forums régionaux. L'objectif est d'amener les acteurs du développement, dont le secteur de l'éducation des adultes, à se mobiliser en vue d'établir en partenariat des priorités d'action en éducation des adultes liée au développement socioéconomique et socioculturel des régions.**

RECOMMANDATION 6

Considérant qu'il importe que tous les établissements des trois ordres d'enseignement rendent explicite et fassent connaître dans leur milieu le mandat qu'ils se donnent en éducation des adultes liée au développement local et régional;

considérant qu'il est nécessaire que les établissements d'enseignement se dotent d'un mécanisme pour diffuser largement l'information sur les actions qu'ils veulent réaliser pour contribuer au développement de leur milieu,

le Conseil recommande aux établissements d'enseignement qui ne l'ont pas encore fait d'inscrire dans leur planification stratégique le mandat qu'ils se donnent à des fins de développement local et régional, à l'enseignement régulier comme à l'éducation des adultes et à la formation continue. Ce faisant, ils s'engagent à informer les personnes et les organisations de leur communauté de leur volonté d'agir à titre d'agent de développement du territoire et d'y consentir les efforts nécessaires.

RECOMMANDATION 7

Considérant que les établissements d'enseignement apporteront une contribution plus substantielle au développement local et régional s'ils s'affirment comme une force du réseau éducatif sur leur territoire,

le Conseil recommande aux établissements des régions où cette coopération n'est pas établie de façon systématique de mettre en place une table interordre en vue de déterminer ensemble l'offre de services régionale de l'éducation liée au développement local et régional et d'y inscrire nommément l'offre régionale de services en éducation des adultes.

RECOMMANDATION 8

Considérant que les efforts combinés des acteurs constituent un atout majeur pour accroître leur contribution respective au développement local et régional;

considérant qu'il y a tout avantage à valoriser les structures de concertation qui existent déjà à l'échelle locale et régionale, même si la participation active dans ces instances exige du temps par ailleurs fort occupé à la gestion du quotidien,

le Conseil recommande aux établissements d'enseignement de consentir les efforts nécessaires pour accroître leur contribution, en liant leur planification stratégique à celle des organisations vouées au développement local et régional. En contrepartie, les représentants des organisations qui siègent aux structures qui se consacrent au développement local et régional sont invités à valoriser la participation des établissements d'enseignement et à accorder à la formation continue des adultes la place qui lui revient.

RECOMMANDATION 9

Considérant l'importance que revêt l'instauration d'un partenariat associatif entre tous les établissements d'enseignement d'un territoire donné et les organisations vouées au développement local et régional;

considérant également le rôle stratégique de la circulation de l'information relative à l'éducation et à la formation entre ces organisations et l'ensemble des établissements d'enseignement d'un territoire, ce qui pose à la fois des enjeux d'ordre éthique et technique,

le Conseil recommande aux représentants des établissements d'enseignement qui siègent dans les diverses structures de concertation visant le développement local et régional de recevoir et de se donner de façon explicite un mandat de représentation de l'ensemble des établissements du territoire et de convenir avec ces structures et les établissements des modalités permettant d'assurer le relais de l'information relative à l'éducation et à la formation liées au développement local et régional.

RECOMMANDATION 10

Considérant qu'il importe que les universités stimulent le corps professoral pour son engagement dans le développement du milieu d'appartenance;

considérant que les universités doivent valoriser cet engagement dans l'appréciation de leur personnel,

le Conseil recommande aux universités de soutenir l'engagement des professeures et professeurs dans les services à la communauté et dans des activités de formation continue liée au développement local et régional. De même, le Conseil recommande aux universités d'encourager davantage, dans la pratique, la recherche appliquée, la recherche-action et le transfert des savoirs relatifs au développement local et régional, en particulier dans le domaine social.

RECOMMANDATION 11

Dans son avis, le Conseil a rendu compte des types de contribution de l'éducation des adultes du système d'éducation formel au développement local et régional et des dynamiques de concertation qui facilitent cette participation ou qui, au contraire, la freinent.

Considérant le grand intérêt d'une meilleure connaissance de l'éducation des adultes liée au développement local et régional et des pratiques inspirantes des établissements d'enseignement et des organismes d'éducation des adultes non formelle,

le Conseil invite les chercheuses et chercheurs intéressés à documenter les pratiques en ce domaine, notamment celles conduites selon diverses formes de collaboration, et à diffuser largement le fruit de leurs travaux. À titre d'exemple, des monographies décrivant l'émergence, la mise en œuvre et l'évaluation de projets revêtent le plus grand intérêt pour les établissements d'enseignement et les organisations engagées à un titre ou à un autre au développement des régions. Le Conseil invite les chercheurs à intégrer à ce champ de recherche la contribution des organismes du réseau d'éducation des adultes non formel.

BIBLIOGRAPHIE

Allison, Graham T. (1971). *Essence of Decision : Explaining the Cuban Missile Crisis*. Boston : Little, Brown, 338 p.

Balme, Richard, Alain Faure et Albert Mabileau (1999). *Les nouvelles politiques locales : dynamique de l'action publique*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 496 p.

Beaumier, Jean-Paul et autres (2000). *L'évaluation institutionnelle : guide*. Québec : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 29 p.

Bérubé, Colette (2000). « L'organisation de l'éducation et de la formation des adultes au Québec ». Dans Jean-Paul Hauteceur. *Politiques d'éducation et de formation des adultes : séminaire international de Québec, 29 novembre au 2 décembre 2000*. Québec : Ministère de l'éducation; Montréal : Institut de l'Unesco pour l'éducation, 332 p.

Borraz, Olivier (1999). « Pour une sociologie des dynamiques de l'action publique locale ». Dans Richard Balme, Alain Faure et Albert Mabileau. *Les nouvelles politiques locales : dynamiques de l'action publique*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, p. 77-110.

Carrier, Mario (1999). « Entreprises en milieu rural et gouvernance ». Dans Université rurale québécoise au Bas-Saint-Laurent. *Entreprendre en milieu rural : les actes de l'Université rurale québécoise au Bas-Saint-Laurent 1999*. Trois-Pistoles : L'Université, p. 94-99.

Carrier, Mario et Serge Côté (2000). *Gouvernance et territoires ruraux : éléments d'un débat sur la responsabilité du développement*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 343 p.

Champy, Philippe et Christiane Étévé (dir.) (1998). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, 1167 p.

Conseil régional de développement de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine (2000). *Plan stratégique de développement, région Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, 2000-2005*. Gaspé : Le CRD, 248 p.

Côté, Serge, Juan-Luis Klein et Marc-Urbain Proulx (dir.) (1997). *Action collective et décentralisation : actes du colloque de la Section Développement régional de*

l'ACFAS 1996 tenu à l'Université McGill du 14 au 16 mai 1996. Rimouski : Université du Québec à Rimouski, Groupe de recherche interdisciplinaire sur le développement régional de l'Est du Québec, 258 p.

Côté, Serge, Juan-Luis Klein et Marc-Urbain Proulx (1996). *Le Québec des régions : vers quel développement? : actes du colloque de la Section Développement régional de l'ACFAS 1995 tenu à l'UQAC du 22 au 24 mai 1995*. Rimouski : Université du Québec à Rimouski, Groupe de recherche interdisciplinaire sur le développement régional de l'Est du Québec, 448 p.

Doray, Pierre, Carol Landry et Diane-Gabrielle Tremblay (2000). *L'agenda particulier de la formation professionnelle et technique*. Communication présentée au colloque « Le point sur la réforme de l'éducation : enjeux et perspectives », tenu dans le cadre de l'ACFAS, mai 2000, 11 p.

Doray, Pierre et Diane-Gabrielle Tremblay (2001). *Les formes et les logiques organisationnelles des relations entre économie et éducation*. Communication présentée lors de la rencontre annuelle 2001 du Groupe interuniversitaire de recherche en formation emploi. <http://www.unites.uqam.ca/girfe/fr/rencontre-comm01.htm> (6 mai 2003)

Duran, P. et J.C. Thoenig (1996). « L'État et la gestion publique territoriale ». *Revue française de sciences politiques*, août, p. 593.

Fédération des cégeps (2003). *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec : plan de développement du réseau collégial public* (rédigé par Caroline Tessier). Montréal : La Fédération, 115 p.

Inchauspé, Paul (2000). *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*. Québec : Ministère de l'éducation, 131 p.

Institut de l'Unesco pour l'éducation (1997). *Éducation des adultes : la Déclaration de Hambourg, l'Agenda pour l'avenir : 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes, 14-18 juillet 1997*. Hambourg : L'Institut, 34 p.

Julien, Mélanie (2003). *La participation de l'éducation aux travaux des CLD et des CRD portant sur le développement local et régional*. Sainte-Foy : Le Conseil, 80 p.

Lafontaine, Danielle (dir.) (2001). *Choix publics et prospective territoriale. Horizon 2025. La Gaspésie : futurs anticipés*. Rimouski : Université du Québec à Rimouski, Groupe de recherche interdisciplinaire sur le développement régional de l'Est du Québec, 350 p.

Landry, Carol et Fernand Serre (1994). *École et entreprise : vers quel partenariat?* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 250 p.

Larsen, Kurt (1999). « Villes apprenantes, la nouvelle recette du développement régional ». *L'Observateur OCDE*, n° 217-218, p. 81-84.

Leblanc, Raymond (2000). *La contribution de l'Université du Québec à Trois-Rivières au développement régional et le partenariat*. Exposé du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche au Conseil supérieur de l'éducation, 16 novembre, Collège de Shawinigan, 19 f.

Legendre, Renald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e éd. Montréal : Guérin; Paris : ESKA, 1500 p.

Lévesque, Benoît (1998). *Le développement et l'économie sociale : deux éléments incontournables du nouvel environnement social*. Texte préparé et présenté dans le cadre de la Conférence des chefs de file du monde coopératif, Conseil de la coopération du Québec, Québec, 13 novembre, 14 p.

Massicotte, Guy (2001). « Le défi du territoire ». Dans Danielle Lafontaine (dir.). *Choix publics et prospective territoriale. Horizon 2025. La Gaspésie : futurs anticipés*. Rimouski : Université du Québec à Rimouski, Groupe de recherche interdisciplinaire sur le développement régional de l'Est du Québec, p. 109-115.

Mendell, Marguerite (2002). « Qu'est-ce que le développement? » Dans Marielle Tremblay, Pierre-André Tremblay, Suzanne Tremblay et autres (dir.). *Développement local, économie sociale et démocratie*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 69-83.

Moreau, Nicole (1997). *À propos des interventions d'insertion et de leur impact*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 55 p.

Ninacs, William (2002). « Le pouvoir de la participation au développement local : dans un contexte de mondialisation ». Dans Marielle Tremblay, Pierre-André Tremblay, Suzanne Tremblay et autres (dir.). *Développement local, économie sociale et démocratie*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 15-40.

Ollivier, Émile et Serge Wagner (2000). « La reconstruction de l'éducation des adultes? ». Dans Jean-Paul Hauteccœur. *Politiques d'éducation et de formation des adultes : séminaire international de Québec, 29 novembre au 2 décembre 2000*. Québec : Ministère de l'éducation; Montréal : Institut de l'Unesco pour l'éducation, 332 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (1999). *Les établissements d'enseignement supérieur face aux besoins régionaux*. Paris : OCDE, 171 p.

Perroux, François (1970). *L'économie du XX^e siècle*. 2^e éd. Paris : Presses universitaires de France, 814 p.

Prévost, Paul (1994). « Développement économique local et stratégie entrepreneuriale ». Dans Marc-Urbain Proulx (dir.). *Développement économique : clé de l'économie locale*. Montréal : Éditions Transcontinental; Québec : Fondation de l'entrepreneurship, p. 139-168.

Proulx, Marc-Urbain (dir.) (1994). *Développement économique : clé de l'autonomie locale*. Montréal : Éditions Transcontinental; Québec : Fondation de l'entrepreneurship, 362 p.

Québec (1995). *Décentralisation : un choix de société*. Québec : Ministère du conseil exécutif, 99 p.

Québec (2001). *Politique nationale de la ruralité : des communautés rurales innovantes pour une occupation dynamique du territoire québécois*. Québec : Ministère des régions, 73 p.

Québec (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'éducation, 43 p.

Québec (2002b). *Le Rendez-vous national des régions, 12, 13 et 14 novembre 2002 : document de discussion : le cahier des propositions régionales*. Québec : Gouvernement du Québec, 125 p.

Québec. Commission d'étude sur la formation des adultes (1982). *Apprendre : une action volontaire et responsable : énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*. Montréal : Ministère des communications, 870 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1989). *Le développement socioéconomique régional : un choix à raffermir en éducation*. Sainte-Foy : Le Conseil, 58 p.

- Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes*. Sainte-Foy : Le Conseil, 74 p.
- Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1998a). *Éduquer à la citoyenneté*. Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy : Le Conseil, 110 p.
- Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1998b). *Mémoire sur le document de consultation « Vers une politique de la formation continue »*. Sainte-Foy : Le Conseil, 41 p.
- Québec. Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*. Sainte-Foy : Le Conseil, 123 p.
- Québec. Conseil supérieur de l'éducation (2002a). *La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années*. Rapport annuel 2001-2002 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy : Le Conseil, 123 p.
- Québec. Conseil supérieur de l'éducation (2002b). *Les universités à l'heure du partenariat*. Sainte-Foy : Le Conseil, 124 p.
- Québec. *Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et instituant la Commission des partenaires du marché du travail*. LRQ, c. M-15.001, à jour au 1^{er} novembre 2002.
- Québec. *Loi sur l'instruction publique*. LRQ, c. I-13.3, à jour au 1^{er} novembre 2002.
- Québec. Ministère de l'éducation (1984). *Un projet d'éducation permanente : énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*. Québec : MEQ, 77 p.
- Québec. Ministère de l'éducation (1997). *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : MEQ, 55 p.
- Québec. Ministère de l'éducation (2002). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : MEQ, 40 p.
- Québec. Ministère des régions (2002). *Horizon 2005 : un Québec fort de ses régions : plan d'action Québec-Régions : synthèse des engagements*. Québec : Le Ministère, 69 p.
- Québec. Secrétariat au développement des régions (1997). *Politique de soutien au développement local et régional*. Québec : Publications du Québec, 49 p.
- René, Jean-François et Lise Gervais (2001). « Les enjeux du partenariat aujourd'hui ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 14, n° 1, p. 20-30.
- Rey-Debove, Josette et Alain Rey (2001). *Le nouveau petit Robert*. Nouv. éd. du petit Robert de Paul Robert. Paris : Dictionnaire Le Robert, 2841 p.
- Robitaille, Martin (2002). *L'apport de l'éducation et la formation de main-d'œuvre au développement régional, ou comment devenir une région d'apprentissage?* Hull : Chaire de recherche du Canada en développement des collectivités (CRDC), Université du Québec en Outaouais, 18 p.
- Sabourin, Vincent (1996). « Les organismes de concertation régionale : instrument de développement ou arène politique du Québec des régions ». Dans Serge Côté, Juan-Luis Klein et Marc-Urbain Proulx (dir.). *Le Québec des régions : vers quel développement?* Rimouski : Université du Québec à Rimouski, Groupe de recherche interdisciplinaire sur le développement régional de l'Est du Québec, p. 185-201.
- Simard, Sylvain (2002). *Allocution de M. Sylvain Simard, ministre d'État à l'Éducation et à l'Emploi, à l'occasion de la rencontre avec les directions générales des collèges privés subventionnés le 27 septembre 2002*. (Version lue fait foi). Québec : MEQ, 6 f.
- Tremblay, Marielle, Pierre-André Tremblay, Suzanne Tremblay et autres (dir.) (2002). *Développement local, économie sociale et démocratie*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 341 p.
- Tremblay, Suzanne (1999). *Du concept de développement au concept de l'après-développement : trajectoire et repères théoriques*. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi, 49 p.
- Université du Québec à Montréal (1993). *Politique des services aux collectivités*. Codification administrative. Montréal : UQAM, 4 p.
- Université rurale québécoise au Bas-Saint-Laurent (1999). *Entreprendre en milieu rural : les actes de l'Université rurale québécoise au Bas-Saint-Laurent 1999*. Trois-Pistoles, L'Université, 356 p.
- Zay, Danielle (1994). « Établissements et partenariats en France ». Dans Carol Landry et Fernand Serre (dir.). *École et entreprise : vers quel partenariat?* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 61-72.

AUTRES RÉFÉRENCES

Bel, Maïten (1996). *Constructions et régulations de l'offre locale de formation professionnelle et technologique initiale : RÉGULO*. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications, 262 p.

Bel, Maïten (2000). « Régulations territoriales de l'offre de formation ». Dans Évelyne Perrin et Nicole Rousier. *Ville et emploi : le territoire au cœur des nouvelles formes de travail*. La Tour d'Aigues, France : Éditions de l'Aube, p. 270-283.

Colloque sur la décroissance de la clientèle scolaire (2000 : Québec, Québec). *À tout le monde de jouer! : actes du Colloque sur la décroissance de la clientèle scolaire, Hilton Québec, 11 et 12 mai 2000*. Sainte-Foy : Fédération des commissions scolaires du Québec, 1 portefeuille.

Doray, Pierre (2000). « Les politiques récentes de formation professionnelle : les logiques sociales à l'œuvre ». Dans Diane-Gabrielle Tremblay et Pierre Doray (dir.). *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? : rôle des acteurs et des collaborations*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 278 p.

Gravel, Robert J. (1999). *Les institutions administratives locales et régionales au Québec : structures et fonctions*. 2^e éd. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 131 p.

Lévesque, Benoît (2001). *Le partenariat : une tendance lourde de la nouvelle gouvernance à l'ère de la mondialisation : enjeux et défis pour les entreprises publiques et d'économie sociale*. Communication prononcée dans le cadre du 23^e Congrès international du CIRIEC en juin 2000, 17 p. <http://www.crisis.uqam.ca/cahiers/c2000/0104.htm> (13 mai 2003)

Mouvement territoire et développement. Symposium (2001 : Université du Québec à Rimouski) (2002). *Le développement des territoires : nouveaux enjeux*. Rimouski : Université du Québec à Trois-Rivières, Groupe de recherche interdisciplinaire en développement de l'Est du Québec, 132 p.

Nihan, Barry, Graham Attwell et Ludger Deithmer (2000). *Towards the Learning Region: Education and Regional Innovation in the European Union and the United States*. Thessalonique : Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 155 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (1997). *Compétitivité régionale et qualifications*. Paris : OCDE, 225 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (2001). *Des partenariats locaux pour une meilleure gouvernance*. Paris : OCDE, 444 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (2001). *Les villes et les régions dans la nouvelle économie apprenante*. Paris : OCDE, 159 p.

Pecqueur, Bernard (1994). « Le système local des acteurs : émergence du développement économique local ». Dans Marc-Urbain Proulx (dir.). *Développement économique : clé de l'autonomie locale*. Montréal : Éditions Transcontinental, p. 91-111.

Québec. Conseil de la science et de la technologie (2001). *Innovation et développement durable : l'économie de demain*. Sainte-Foy : CST, 117 p.

Saucier, Carol et Nicole Thivierge, avec la collaboration de Claudine Desrosiers et autres (2000). *Un portrait de l'économie sociale au Bas-Saint-Laurent : assorti d'un ensemble de recommandations*. Rimouski : Université du Québec à Rimouski, Groupe de recherche interdisciplinaire sur le développement de l'Est du Québec, 118 p.

Vachon, Bernard (1991). « Le développement local ». *Les collèges et le développement régional*, vol. 2, n^o 7, juin, p. 1-4.

SITES WEB

SUR LE DÉVELOPPEMENT LOCAL ET RÉGIONAL

Accro des régions (2003-06-16)

<http://www.accrodesregions.qc.ca/>

- Ce site donne aux jeunes des informations sur l'emploi, les occasions d'affaires, les besoins en main-d'œuvre et les activités et services régionaux.

Alliances de recherche universités-communautés en économie sociale (2003-06-16)

<http://www.aruc-es.uqam.ca/>

- L'ARUC-ÉS est une infrastructure de partenariat pour la recherche, la formation, la diffusion et l'échange de connaissances en économie sociale.

Association des centres locaux de développement du Québec (2003-06-16)

<http://www.acldq.qc.ca/>

- L'ACLQ a pour mission de rassembler sur une base volontaire les centres locaux de développement à travers le Québec dans le but de promouvoir le développement local, de renforcer l'autonomie des CLD membres et d'accroître leur rendement.

Association des régions du Québec (2003-06-16)

<http://www.regions.qc.ca/>

- L'Association des régions du Québec (L'ARQ) inc. évolue depuis plus de vingt-cinq ans sur la scène nationale afin de s'assurer que les politiques sociales, culturelles et économiques du Québec prennent en compte les intérêts des régions du Québec.

Carrefour des collectivités locales (2003-06-16)

<http://www.carrefourlocal.org/>

- C'est le point de rencontre des acteurs locaux en France (actualités législatives, bonnes pratiques locales, calendrier des activités et plus encore).

Carrefour québécois de développement local (2003-06-16)

<http://www.carrefourqdl.qc.ca/>

- Le CQDL est un regroupement d'intervenants, d'organismes et de réseaux de développement local et économique communautaire. Favorisant une approche plurielle du développement local, il rassemble environ 160 membres collectifs et individuels issus de différents secteurs d'intervention.

Centre de recherche en aménagement et développement (2003-06-16)

<http://www.crad.ulaval.ca/>

- Fondé en 1972, le CRAD regroupe près d'une centaine de professeurs, d'étudiants des 1^{er}, 2^e et 3^e cycles, de stagiaires postdoctoraux et de professionnels intéressés aux problèmes d'aménagement du territoire et de développement local et régional.

Centre de recherche sur les innovations sociales (2003-06-16)

<http://www.crisis.uqam.ca/>

- Les travaux de ce centre interuniversitaire reposent sur une thématique principale, celle des innovations et des transformations sociales et sur une programmation intégrée qui, à partir de cette thématique, cible trois axes complémentaires : 1) les innovations dans les rapports de travail et d'emploi, 2) les innovations dans les rapports de consommation, en l'occurrence ceux des services aux personnes, 3) les innovations dans les rapports au territoire.

Centre interdisciplinaire de recherche et d'information sur les entreprises collectives (2003-06-16)

<http://www.ciriec.uqam.ca/>

- Le CIRIEC-Canada est une association scientifique sans but lucratif qui s'intéresse à toutes les formes d'organisations et d'activités économiques orientées vers l'intérêt général ou collectif. Il a été fondé en 1967.

Chaire de recherche du Canada en développement des collectivités (2003-06-16)

<http://www.uqo.ca/crdc-geris/>

- La Chaire a comme finalité de contribuer à l'avancement de la théorie et des pratiques de développement des collectivités (développement local et régional, organisation communautaire, nouvelle économie sociale et politiques publiques) à partir d'un ensemble d'activités de recherche, de formation et de conception de matériel pédagogique, de diffusion des connaissances et de services à la communauté.

Chaire Desjardins en développement des petites collectivités (2003-06-16)

<http://www.uqat.quebec.ca/recherche/chaire01.htm>

- La Chaire se donne pour mandat d'aménager un avenir meilleur aux populations qui vivent dans les petites communautés. Basée sur la capacité d'action des acteurs sociaux, sa mission consiste à accompagner et à soutenir les populations locales dans la prise en charge de leur développement.

Chantier de l'économie sociale (2003-06-16)

<http://chantier.qc.ca/>

- La principale mission du Chantier est de promouvoir l'économie sociale comme partie intégrante de la structure socioéconomique du Québec.

Comité des régions (Union européenne) (2003-06-16)

<http://www.cor.eu.int/fr/index.html>

- Le Comité des régions est la plus jeune des institutions de l'Union européenne. Il a été créé par le Traité de Maastricht de 1991, en tant qu'assemblée représentative chargée de faire entendre la voix des collectivités locales et régionales au sein de l'Union européenne.

Comité sectoriel de main-d'œuvre de l'industrie du caoutchouc du Québec (2003-06-16)

http://www.caoutchouc.qc.ca/fr_ca/francais/produit/prog_formation.html

- Dans la section « Où étudier? », ce site donne des informations sur certains programmes d'attestation d'études professionnelles (AEP).

Commission européenne (2003-06-16)

http://europa.eu.int/comm/index_fr.htm

- La Commission dispose du droit d'initiative et prépare des projets d'actes législatifs après consultation de tous les secteurs d'activité et de toutes les conditions sociales. Elle représente l'intérêt commun et incarne la personnalité de l'Union européenne.

Congrès des pouvoirs locaux et régionaux de l'Europe (2003-06-16)

<http://www.coe.int/T/F/cplre/>

- En 1994, le Congrès des pouvoirs locaux et régionaux de l'Europe (CPLRE) a été établi en qualité d'organe consultatif du Conseil de l'Europe. Il aide les nouveaux États membres de l'organisation à accomplir les tâches pratiques nécessaires à la mise en place d'une véritable autonomie locale et régionale.

Conseil de la coopération du Québec (2003-06-16)

<http://www.coopquebec.qc.ca/>

- L'économie et le social s'insèrent dans une optique de développement durable. Les coopératives et les mutuelles apparaissent toutes désignées pour rééquilibrer les termes des échanges commerciaux. L'essor de la coopération porte la possibilité d'un réel développement économique basé sur des principes de responsabilité, d'équité, de solidarité et de démocratie.

Développement économique Canada (2003-06-16)

<http://www.dec-ced.gc.ca/>

- Le rôle de cet organisme est de promouvoir le développement économique à long terme des régions du Québec, en accordant une attention particulière à celles dont la croissance économique est lente et où les emplois sont insuffisants.

Emploi-Québec (2003-06-16)

<http://emploiquebec.net/francais/>

- La mission de cet organisme est de promouvoir l'emploi et le développement de la main-d'œuvre et d'assurer un meilleur équilibre entre l'offre et la demande de main-d'œuvre sur le marché du travail.

Europa - Politique régionale - Inforegio (2003-06-16)

http://europa.eu.int/comm/regional_policy/index_fr.htm

- Ce site fournit des informations actualisées sur l'action de l'Union européenne en faveur du développement régional.

Fédération québécoise des municipalités (2003-06-16)

<http://www.fqm.ca/>

- Créée en 1944, cette fédération est active sur 85 p. cent du territoire québécois, en milieu rural comme en milieu urbain, et représente près de 930 municipalités et la presque totalité des MRC.

Fondation canadienne pour la revitalisation rurale (2003-06-16)

<http://www.crrf.ca/> (site en anglais seulement)

- La mission de cet organisme est de revitaliser les régions rurales canadiennes et de générer un fond de dotation pour la recherche et l'éducation.

Groupe de recherche et d'intervention régionales (2003-06-16)

<http://www.uqac.ca/dsh/grir/>

- Reconnu par l'UQAC depuis 1983, le GRIR s'intéresse aux problèmes de développement des collectivités locales et régionales d'un point de vue multidisciplinaire.

Groupe de recherche interdisciplinaire sur le développement régional de l'Est du Québec (2003-06-16)

<http://www3.uqar.qc.ca/grideq/a-grideq.htm>

- Fondé en septembre 1974, le GRIDEQ privilégie l'étude des processus et des conditions du développement des régions. Son fonctionnement s'apparente à celui d'un organisme coopératif.

Horizon local (2003-02-10)

<http://www.globenet.org/horizon-local/index.php3>

- Cette base documentaire est consacrée au développement local, à la solidarité internationale, à l'économie solidaire et au développement durable.

Industrie Canada (2003-06-16)

<http://strategis.ic.gc.ca/>

- Ce site du gouvernement fédéral est consacré aux entreprises et aux consommateurs.

Québec municipal (2003-06-16)

<http://www.quebec.municipal.qc.ca/>

- La mission de Québec municipal consiste à servir de canal officiel de communication entre les ministères provinciaux et les municipalités québécoises.

Institut canadien d'éducation des adultes (2003-06-16)

<http://www.icea.qc.ca/>

- L'ICEA a pour but de promouvoir l'exercice du droit des adultes à l'éducation et de travailler à cet exercice en favorisant l'adoption et le développement d'un modèle démocratique de formation continue.

International Association of Universities (2003-06-16)

<http://www.unesco.org/iau>

- La mission de cette association est d'aider ses membres à participer à des projets de coopération internationale.

Le Journal de l'emploi (2003-06-16)

<http://www.journaldeemploi.com/>

- Ce site présente l'emploi et la formation pour chaque région de la France.

Ministère du Développement économique et régional (2003-06-16)

<http://www.sdr.gouv.qc.ca/>

- Les principales responsabilités confiées au Ministère sont d'élaborer et de proposer au gouvernement des orientations et des politiques favorables au développement local et régional et de superviser leur réalisation, d'apporter un soutien financier ou technique à la réalisation d'actions visant le développement local et régional, de favoriser l'élaboration et la conclusion d'ententes notamment entre les conseils régionaux de développement et les ministères et organismes gouvernementaux, un gouvernement autre que celui du Québec ou une organisation internationale.

Observatoire en développement régional de l'Outaouais (2003-06-16)

<http://www.uqo.ca/observer/RegionalGeneral/index.html>

- Le rôle de l'Observatoire est de faire connaître l'avancement de la recherche, les innovations, les nouvelles publications, les expériences novatrices et les événements en cours et à venir dans les divers secteurs du développement régional.

Ontario Rural Council (2003-05-12)

<http://www.torc.on.ca/torceng/>

- Le conseil rural de l'Ontario vise à rassembler les personnes désireuses de construire des communautés et des organisations rurales solides, en encourageant la coopération multisectorielle en région rurale.

Partenariat rural canadien (2003-06-16)

http://www.rural.gc.ca/home_f.phtml

- Le PRC est le principal cadre d'action visant à appuyer les efforts du gouvernement fédéral en matière de développement du Canada rural. Il se fonde sur les priorités du Cadre d'action fédéral, et vise à garantir que, dans le cadre du fonctionnement de l'administration fédérale, les politiques, les activités et les programmes fédéraux offrent un soutien aux collectivités rurales.

Regional Studies Association (2003-06-16)

<http://www.regional-studies-assoc.ac.uk/>

- Cette association est une société d'études qui s'intéresse à la politique, à la recherche et au développement régionaux. Ses activités incluent entre autres la publication d'un journal et d'un bulletin d'information.

Rendez-vous national des régions (2002-06-16)

<http://www.rendez-vousregions.net/>

- L'objectif de cette rencontre était de convenir avec les régions d'un plan d'action pour les prochaines années et de se donner des outils pour assurer le développement économique et social des régions en regard des défis qui leur sont propres.

Réseau des SADC du Québec (2003-06-16)

<http://www.reseau-sadc.qc.ca/francais/accueil.html>

- Le réseau des SADC (sociétés d'aide au développement des collectivités) est un regroupement d'organisations qui travaillent au développement des régions sur le plan économique et social.

Rural Empowerment Zone and Enterprise Community Program (É.-U.) (2003-06-16)

<http://www.ezec.gov/index.html>

- Le programme EZEC a pour but de donner aux communautés des moyens de croissance et de revitalisation. Il a quatre points d'intérêt principaux : les retombées économiques, le développement communautaire durable, le partenariat en milieu communautaire et la vision stratégique du changement.

Secrétariat à l'action communautaire autonome du Québec (2003-02-11)

<http://www.mess.gouv.qc.ca/francais/saca/presentation/presentation.htm>

- En 1995, le gouvernement est venu concrétiser sa volonté de reconnaître l'action communautaire par la création du SACA. Du même coup, il créait le Fonds d'aide à l'action communautaire autonome qui assure d'année en année la continuité des sommes dédiées à l'action communautaire autonome.

Solidarité rurale du Québec (2003-06-16)

<http://www.solidarite-rurale.qc.ca/>

- La mission de Solidarité rurale est de promouvoir la revitalisation et le développement du monde rural, de ses villages et de ses communautés, de manière à renverser le mouvement de déclin et de déstructuration des campagnes québécoises.

SOLIDEQ (2003-06-16)

<http://www.solideq.qc.ca/solideq.nsf/>

- SOLIDEQ a pour mission de contribuer au développement de l'emploi en région par le financement de sociétés locales d'investissement dans le développement de l'emploi (SOLIDE) au sein des MRC et des municipalités admissibles et par l'encadrement relatif à l'implantation de la SOLIDE et à la gestion du capital de développement, notamment par la formation.

Union des municipalités du Québec (2003-06-16)

http://www.umq.qc.ca/index_gp_f.asp

- L'UMQ a pour mission de contribuer au progrès et à la promotion de municipalités démocratiques, dynamiques et performantes, consacrées au mieux-être des citoyens.

Union des producteurs agricoles (2003-06-16)

<http://www.upa.qc.ca/>

- Cet organisme veille à la représentation syndicale des producteurs agricoles québécois. Sur le site, on retrouve l'histoire et la raison d'être de l'UPA, les actualités agricoles, les services aux agriculteurs, etc.

Union paysanne (2003-06-16)

<http://www.unionpaysanne.com/>

- L'Union paysanne est un syndicat citoyen (et non d'entreprise). Les membres sont regroupés en quatre catégories : les paysans, les associés, les citoyens et les groupes sympathisants.

Université rurale québécoise (2003-06-16)

<http://www.uqar.qc.ca/chrural/urq/>

- L'Université rurale québécoise se veut une formation permanente des acteurs ruraux. Sa mission est de contribuer au développement des territoires ruraux.

ANNEXE 1 VOLET 1 DE L'ÉTUDE : ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE DANS LES CONSEILS RÉGIONAUX DE DÉVELOPPEMENT ET LES CENTRES LOCAUX DE DÉVELOPPEMENT

1. La population visée et le taux de réponse

Le premier volet de l'étude consiste en un **recensement** de tous les directeurs généraux des CLD et des CRD de même que de tous les représentants de l'éducation au CA de ces instances. Les tableaux suivants (1 à 3) rendent compte de la population visée et du taux de réponse obtenu.

TABLEAU 1
Taux de réponse selon la structure et le type de répondant

Type de répondants	Population	Répondants		Total	Taux de réponse (%)
		Par la poste	Par téléphone		
DIRECTEURS GÉNÉRAUX					
CLD	119	69	37	106	89,1
CRD	18	14	2	16	88,9
Total	137	83	39	122	89,1
REPRÉSENTANTS DE L'ÉDUCATION					
CLD	111	72	25	97	87,4
CRD	48	35	5	40	83,3
Total	159	107	30	137	86,2
TOTAL					
CLD	230	141	62	203	88,3
CRD	66	49	7	56	84,8
Total	296	190	69	259	87,5

Source : Conseil supérieur de l'éducation, Direction des études et de la recherche, CEA, DLR, Volet 1.

TABLEAU 2
Taux de réponse selon la structure

Type de répondants	Population	Répondants	Taux de réponse (%)
INSTANCES			
CLD	119	109	91,6
CRD	18	18	100,0
Total	137	127	92,7

Source : *Ibid.*

TABLEAU 3
Proportion des répondants à l'enquête¹ selon la région administrative

Région	CLD			CRD		
	Directeurs	Représentants	Total	Directeurs	Représentants	Total
	généraux	de l'éducation		généraux	de l'éducation	
1 Bas-Saint-Laurent	7/8	7/8	14/16	1/1	4/4	5/5
2 Saguenay-Lac-St-Jean	4/4	4/4	8/8	1/1	3/3	4/4
3 Québec	8/10	6/9	14/19	0/1	3/3	3/4
4 Mauricie	4/5	5/5	9/10	1/1	1/2	2/3
5 Estrie	5/7	6/7	11/14	1/1	3/3	4/4
6 Montréal	14/16	12/15	26/31	1/1	3/3	4/4
7 Outaouais	5/5	5/5	10/10	1/1	3/3	4/4
8 Abitibi-Témiscamingue	5/5	3/4	8/9	1/1	5/7	6/8
9 Côte-Nord	6/6	4/4	10/10	1/1	2/2	3/3
10 Nord du Québec	2/2	2/2	4/4	2/2	3/3	5/5
11 Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	6/6	4/4	10/10	1/1	1/1	2/2
12 Chaudière-Appalaches	10/10	8/9	18/19	1/1	2/3	3/4
13 Laval	0/1	0/0	0/0	0/1	1/1	1/2
14 Lanaudière	4/6	4/4	8/10	1/1	2/3	3/4
15 Laurentides	8/8	5/7	13/15	1/1	1/3	2/4
16 Montérégie	14/15	18/19	32/34	1/1	3/3	4/4
17 Centre du Québec	4/5	4/5	8/10	1/1	0/1	1/2
Total	106/119	97/111	203/230	16/18	40/48	56/66

1. Nombre de répondants/Nombre de personnes dans la population pour chaque catégorie.

Source : *Ibid.*

2. Le profil des répondants

TABLEAU 4
Établissement d'appartenance des représentants de l'éducation

	REPRÉSENTANTS DE L'ÉDUCATION					
	CLD		CRD		Total	
	N	%	N	%	N	%
Commission scolaire	68	70,1	18	45,0	86	62,8
Cégep	20	20,6	14	35,0	34	24,8
Université	4	4,1	8	20,0	12	8,8
Autres	5	5,2	0	0,0	5	3,6
Total	97	100,0	40	100,0	137	100,0

Source : *Ibid.*

TABLEAU 5
Fonction des représentants de l'éducation

	REPRÉSENTANTS DE L'ÉDUCATION			
	CLD		CRD	
	N	%	N	%
Commissaire	26	26,8	16	40,0
Directeur général	19	19,6	11	27,5
Directeur éducation des adultes	15	15,5	1	2,5
Directeur de centre	15	15,5	2	5,0
Enseignant	1	1,0	0	0,0
Conseiller pédagogique	2	2,1	0	0,0
Conseiller service entreprises	1	1,0	0	0,0
Autres ¹	15	15,5	7	17,5
Nsp/Nrp	3	3,1	3	7,5
Total	97	100,0	40	100,0

1. Exemple d'autres réponses : président, administrateur, recteur.

Note : La somme des composantes n'est pas toujours égale en raison des données qui ont été arrondies.

Source : *Ibid.*

ANNEXE 2 VOLET 2 DE L'ÉTUDE : PREMIÈRE ÉTUDE QUALITATIVE MENÉE PAR ENTREVUE DANS DES COMMISSIONS SCOLAIRES, DES CÉGÉPS ET DES COLLÈGES PRIVÉS SUBVENTIONNÉS

1. La population et l'échantillon

La population visée par l'étude est l'ensemble des commissions scolaires francophones et anglophones de même que l'ensemble des collèges publics et privés de sept régions administratives du Québec. Au total, cette population regroupe 72 établissements⁶⁶.

L'échantillonnage a été réalisé en trois étapes distinctes. D'abord, nous avons établi le nombre d'établissements à visiter de manière qu'il soit représentatif de l'ensemble de la population étudiée. Pour atteindre cette représentativité, nous avons déterminé à 45 le nombre initial d'établissements à visiter, ce qui représentait 63 % de la population visée⁶⁷.

Toutefois, nous souhaitons nous assurer que l'échantillon serait similaire à la population, dans la mesure où aucune région administrative, ni aucun type d'établissement ne serait sous-représenté. Pour ce faire, nous avons tenu compte de la répartition de la population selon la région

administrative et le type d'établissement. Cet exercice nous a permis de partager la population en 28 sous-groupes⁶⁸. Le nombre d'établissements à sélectionner dans chaque sous-groupe a été fixé de manière à respecter, autant que possible, la proportion de chacun d'eux dans la population.

Enfin, les établissements que nous avons invités à participer à l'étude ont été sélectionnés par choix raisonné. Deux de ceux-ci n'ont pas répondu à notre invitation. L'un a proposé deux rencontres distinctes (auprès du service d'éducation des adultes et du centre de formation générale), et la totalité des établissements au sein d'un sous-groupe, et non les seuls qui avaient été sollicités, ont suggéré de préparer une réponse commune. Avec ces changements, le nombre d'établissements représentés par l'étude est passé de 45 à 48. Le Tableau 1 présente la proportion des 48 établissements participants, selon la région administrative et le type d'établissement. Soulignons qu'au moins la moitié des établissements d'un sous-groupe est représenté par l'étude.

TABLEAU 1
La proportion des 48 établissements participants
selon la région administrative et le type d'établissement

Régions	Type d'établissement			
	Commissions scolaires francophones	Commissions scolaires anglophones*	Collèges publics	Collèges privés*
	A	75 %	—	50 %
B	50 %	—	50 %	—
C	80 %	—	60 %	—
D	67 %	—	100 %	—
E	50 %	—	50 %	—
F	67 %	—	100 %	—
G	50 %	—	67 %	—
TOTAL	63 %	80 %	73 %	50 %

* La proportion des commissions scolaires anglophones et des collèges privés selon la région n'est pas présentée pour éviter l'identification des établissements visités.

Source : Conseil supérieur de l'éducation, Direction des études et de la recherche, CEA, DLR, Volet 2.

66. Afin d'alléger le texte, le terme *établissement* est utilisé dans ce document pour désigner aussi bien les commissions scolaires que les collèges.

67. Selon les tables d'estimation de la taille d'un échantillon, afin d'obtenir un niveau de confiance de 95 % et un niveau de précision de ± 10 % pour une population de 75 individus, l'échantillon doit être composé d'au moins 43 individus.

68. 28 sous-groupes : 7 régions administratives X 4 types d'établissement.

Au total, 37 entrevues ont été réalisées. Le Tableau 2 présente la répartition des entrevues selon la région administrative et le type d'établissement.

TABLEAU 2
La répartition des 37 entrevues réalisées
selon la région administrative et le type d'établissement

Régions	Type d'établissement			
	Commissions scolaires francophones	Commissions scolaires anglophones ¹	Collèges publics	Collèges privés ¹
A	3	—	2	—
B	2	—	2	—
C	4	—	3	—
D	2	—	1	—
E	2	—	1	—
F	2	—	1	—
G	2	—	2	—
TOTAL	17 ²	4	12 ³	4

1. Le nombre de commissions scolaires anglophones et de collèges privés n'est pas présenté pour éviter l'identification des établissements visités.
2. Dans une commission scolaire francophone, deux entrevues ont été réalisées : l'une auprès du personnel du service d'éducation des adultes et de la formation professionnelle et l'autre dans un centre de formation générale. Le nombre de commissions scolaires francophones représentées s'établit donc à 16 plutôt qu'à 17.
3. Puisque les collèges publics d'une même région administrative ont offert une réponse commune, le nombre de collèges publics représentés s'établit à 22 plutôt qu'à 12.

Source : *Ibid.*

2. La collecte et le traitement des données

La collecte de données a été réalisée au cours d'entrevues semi-dirigées, menées auprès de la ou des personnes désignées par la directrice générale ou le directeur général de l'établissement. Le compte rendu intégral de chacune des entrevues a fait l'objet de deux analyses, l'une sans recours à l'informatique et l'autre à l'aide du logiciel d'analyse N'Vivo. Les entrevues, et non les établissements ayant participé à l'enquête, constituent l'unité d'analyse des données.

ANNEXE 3

TABLEAU 1
Liens entre les orientations des établissements et celles des instances

	Type d'établissement				Région administrative							Total
	Commission scolaire		Collège									
	Franco- phone n=17	Anglo- phone n=4	Public n=12	Privé n=4	A n=5	B n=4	C n=10	D n=6	E n=4	F n=4	G n=4	
CLE												
Oui	7	1	5	4	1	1	5	3	2	2	3	17
Oui, avec réserve	2	3	3	0	2	1	3	1	1	0	0	8
Non	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
CRD												
Oui	4	0	4	0	1	2	1	1	2	1	0	8
Oui, avec réserve	1	1	2	1	1	1	1	0	1	0	1	5
Non	5	1	2	1	1	0	5	2	1	0	0	9
CLD												
Oui	4	0	2	1	1	1	3	0	0	1	1	7
Oui, avec réserve	2	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	3
Non	3	1	1	1	1	0	2	2	1	0	0	6
STRUCTURES NON PRÉCISÉES												
Oui	7	0	6	2	1	3	4	1	1	2	3	15
Oui, avec réserve	3	1	0	1	2	0	1	0	1	1	0	5
Non	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2

Source : Conseil supérieur de l'éducation, Direction des études et de la recherche, CEA, DLR, Volet 2.

ANNEXE 4

TABLEAU 1
Les variables retenues pour la construction de l'indice de collaboration
entre le milieu de l'éducation et les CRD et CLD

N	VAR	VARIABLES	DICHOTOMIE	
			COLLABORATION MOINS SATISFAISANTE	COLLABORATION SATISFAISANTE
1	VD1	CLD :Y a-t-il au moins un représentant de l'éducation qui siège au CA? CRD :Y a-t-il plus d'un représentant de l'éducation qui siège au CA?	Non	Oui
2	VD2	La participation du représentant de l'éducation est-elle élevée?	Non	Oui
3	VD10	Le rôle du représentant de l'éducation en tant que collaborateur est-il correct?	Non	Oui
4	VD11	Le rôle du représentant de l'éducation en tant que lien entre le CA et les établissements d'enseignement est-il correct?	Non	Oui
5	VD12	Le rôle du représentant de l'éducation en tant qu'expert sur les questions relatives à l'éducation est-il correct?	Non	Oui
6	VD13	Le rôle du représentant de l'éducation en tant que porte-parole auprès de l'établissement d'appartenance est-il correct?	Non	Oui
7	VD14	Le rôle du représentant de l'éducation en tant que porte-parole des autres établissements d'enseignement est-il correct?	Non	Oui
8	VD15	La concentration ou non de la participation du représentant de l'éducation est-elle correcte?	Non	Oui
9	VD3	La participation du représentant de l'éducation influence-t-elle de façon considérable?	Non	Oui
10	VD4	La participation du représentant de l'éducation semble-t-elle correspondre aux attentes des autres membres du CA?	Non ou ne sait pas	Oui
11	VD17	Le représentant de l'éducation communique-t-il les débats du CA dans son établissement d'appartenance? ¹	Non	Oui
12	VD18	Le représentant de l'éducation communique-t-il les débats du CA auprès d'autres établissements d'enseignement? ¹	Non	Oui
13	VD5	Les établissements d'enseignement du territoire / de la région sont-elles associées aux travaux du CA?	Non	Oui
14	VD6	La participation des établissements d'enseignement est-elle élevée?	Non	Oui
15	VD9	Le degré de participation des établissements d'enseignement est-il correct?	Non	Oui
16	VD16	La concentration ou non de la participation des établissements d'enseignement est-elle correcte? ²	Non	Oui
17	VD7	La participation des établissements d'enseignement est-elle utile?	Non	Oui
18	VD8	Y a-t-il des obstacles à la participation des établissements d'enseignement?	Oui	Non

1. Variable pour laquelle seuls les représentants de l'éducation ont été interrogés.

2. Variable pour laquelle seuls les directeurs généraux ont été interrogés.

Source : Conseil supérieur de l'éducation, Direction des études et de la recherche, CEA, DLR, Volet 1.

ANNEXE 5 LA CONSTRUCTION DE L'INDICE DE COLLABORATION ENTRE LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT ET LES CRD ET CLD

Pour chaque réponse révélant une collaboration à l'une ou l'autre des 18 variables retenues, un point était attribué au répondant. Le cumul des points attribués à un répondant correspond à son pointage. Par exemple, si un répondant a fait part d'une collaboration à 10 des 18 variables retenues, on lui attribue 10 points. Plus le pointage est élevé, plus le répondant est susceptible de rendre compte d'une collaboration perçue comme satisfaisante entre le milieu de l'éducation et les structures. La répartition des répondants selon le pointage obtenu est présentée au Tableau 1.

TABLEAU 1
Répartition des répondants selon le pointage obtenu

POINTAGE (SUR 18)	DIRECTEURS GÉNÉRAUX ET REPRÉSENTANTS DE L'ÉDUCATION			
	CLD		CRD	
	N	%	N	%
0	1	0,5	0	0,0
1	0	0,0	1	1,8
2	0	0	0	0
3	2	1,0	0	0,0
4	4	2,0	0	0,0
5	9	4,4	2	3,6
6	13	6,4	3	5,4
7	17	8,4	2	3,6
8	26	12,8	4	7,1
9	19	9,4	3	5,4
10	19	9,4	2	3,6
11	25	12,3	7	12,5
12	8	3,9	8	14,3
13	21	10,3	7	12,5
14	15	7,4	5	8,9
15	17	8,4	6	10,7
16	9	4,4	6	10,7
Total	203	100,0	56	100,0

[Avant le retrait des répondants n'ayant pas répondu à suffisamment de questions.]

Note : La somme des composantes n'est pas toujours égale en raison des données qui ont été arrondies.

Source : Conseil supérieur de l'éducation, Direction des études et de la recherche, CEA, DLR, Volet I.

Cependant, cette logique ne suffisait pas pour construire un indice juste. En effet, nous ne pouvions comparer les répondants sur la base des pointages obtenus à partir d'un nombre différent de variables sur lesquelles ils ont été interrogés. Autrement dit, plusieurs répondants n'avaient été interrogés que sur une partie et non sur l'ensemble des 18 variables retenues tel que le démontre le Tableau 2.

TABLEAU 2
Répartition des répondants selon le nombre de variables auxquelles ils ont répondu sur les 18 retenues pour la construction de l'indice

NOMBRE DE VARIABLES OÙ UNE RÉPONSE EST DONNÉE	DIRECTEURS GÉNÉRAUX ET REPRÉSENTANTS DE L'ÉDUCATION			
	CLD		CRD	
	N	%	N	%
6	0	0,0	1	1,8
7	1	0,5	0	0,0
8	1	0,5	0	0,0
9	0	0	0	0
10	1	0,5	1	1,8
11	16	7,9	2	3,6
12	31	15,3	0	0,0
13	11	5,4	3	5,4
14	20	9,9	1	1,8
15	6	3,0	5	8,9
16	66	32,5	21	37,5
17	50	24,6	22	39,3
Total	203	100,0	56	100,0

Note : Les trois premières lignes sont tramées pour signifier que les répondants ayant répondu à 50 % ou moins des 18 variables retenues ont par la suite été exclus de l'exercice.

Note : La somme des composantes n'est pas toujours égale en raison des données qui ont été arrondies.

Source : *Ibid.*

Ainsi, deux répondants ayant obtenu 10 points peuvent refléter des situations nettement différentes dans l'éventualité où l'un a répondu à 10 questions sur les 18, alors que l'autre a donné une réponse à chacune des 18 variables retenues. Nous avons donc basé notre indice sur la **proportion du pointage obtenu par le répondant sur le nombre de questions auxquelles il avait répondu parmi les 18 retenues**. Nous avons jugé cette proportion plus fidèle à la réalité. **Plus un répondant détient un pourcentage élevé à notre indice⁶⁹, plus il est**

susceptible de rendre compte d'une collaboration perçue comme satisfaisante entre le milieu institutionnel de l'éducation et les instances vouées au développement local et régional. Il est également à noter que nous avons dû exclure trois répondants de l'exercice. Ayant répondu à 50 % ou moins des questions retenues, ces répondants ne pouvaient être comparés aux autres. Le Tableau 3 présente les valeurs obtenues à l'indice de collaboration. Pour alléger la présentation, nous avons regroupé les valeurs de l'indice sous forme d'intervalles.

TABLEAU 3
Répartition des répondants selon l'indice de collaboration

INDICE DE BONNE COLLABORATION (EN %)	DIRECTEURS GÉNÉRAUX ET REPRÉSENTANTS DE L'ÉDUCATION			
	CLD		CRD	
	N	%	N	%
0-9	1	0,5	0	0,0
10-19	0	0,0	1	1,8
20-29	2	1,0	0	0,0
30-39	6	3,0	2	3,6
40-49	18	9,0	3	5,5
50-59	38	18,9	7	12,7
60-69	40	19,9	8	14,6
70-79	24	11,9	9	16,4
80-89	46	22,9	16	29,1
90-99	15	7,5	8	14,6
100	11	5,5	1	1,8
Total	201	100,0	55	100,0

Note : La somme des composantes n'est pas toujours égale en raison des données qui ont été arrondies.

Source : *Ibid.*

ANNEXE 6

TABLEAU 1
Indice médian, minimum et maximum de collaboration entre les établissements d'enseignement et les CLD selon la région administrative et le type de répondant

Région	DIRECTEURS GÉNÉRAUX				REPRÉSENTANTS DE L'ÉDUCATION				TOTAL		ÉCART
			Indice (en %)				Indice (en %)			Indice (en %)	
	N	médian	min	max	N	médian	min	max	N	médian	DG-RE
A	7	**94	88	100	7	65	43	82	14	**85	29
B	4	**96	56	100	4	*53	31	76	8	68	43
C	8	76	58	100	6	59	42	65	14	66	17
D	4	71	55	94	5	58	50	88	9	67	13
E	5	83	64	91	6	**74	41	81	11	77	9
F	14	78	56	100	12	69	47	88	26	74	9
G	5	*50	40	88	5	*46	31	65	10	*50	16
H	4	88	56	100	3	65	62	82	7	82	23
I	5	69	67	83	4	73	53	88	9	69	-4
J	2	*57	44	69	2	72	55	88	4	62	-15
K	6	70	36	100	4	59	47	81	10	63	11
L	10	78	67	94	8	70	57	82	18	73	8
M	0				0				0		—
N	4	67	42	87	4	61	57	65	8	63	6
O	8	75	42	100	5	62	0	88	13	64	13
P	14	81	25	100	18	*52	29	88	32	70	29
Q	4	82	55	91	4	63	53	82	8	74	19
Total	104	81	25	100	97	62	0	88	201	69	19

** : Par colonne, indice particulièrement élevé.

* : Par colonne, indice particulièrement faible.

Source : Conseil supérieur de l'éducation, Direction des études et de la recherche, CEA, DLR, Volet 1.

TABLEAU 2
Indice médian, minimum et maximum de collaboration entre les établissements d'enseignement et les CRD selon la région administrative et le type de répondant

Région	DIRECTEURS GÉNÉRAUX				REPRÉSENTANTS DE L'ÉDUCATION				TOTAL		ÉCART
	N	médian	min	max	N	médian	min	max	N	médian	DG-RE
A	1	56	—	—	3	*59	41	76	4	58	-3
B	1	94	—	—	3	85	82	88	4	87	9
C	0				3	*56	55	63	3	56	—
D	1	75	—	—	1	**94	—	—	2	85	-19
E	1	**100	—	—	3	82	65	93	4	**88	8
F	1	81	—	—	3	65	10	75	4	70	16
G	1	87	—	—	3	88	87	94	4	**88	-1
H	1	88	—	—	5	65	36	88	6	71	23
I	1	*38	—	—	2	61	50	71	3	*50	-23
J	2	65	56	73	3	88	65	94	5	73	-23
K	1	88	—	—	1	75	—	—	2	82	23
L	1	81	—	—	2	65	64	65	3	65	16
M	0				1	75			1	75	—
N	1	81	—	—	2	83	71	94	3	81	-2
O	1	50	—	—	1	81	—	—	2	66	-31
P	1	94	—	—	3	71	47	94	4	83	23
Q	1	69	—	—	0				1	69	—
Total	16	81	38	100	39	75	10	94	55	75	6

** : Par colonne, indice particulièrement élevé.

* : Par colonne, indice particulièrement faible.

Source : *Ibid.*

ANNEXE 7

TABLEAU 1
Synthèse des faits saillants
sur la collaboration entre les établissements d'enseignement
et les structures selon la région administrative

RÉGION	FAITS SAILLANTS
COLLABORATION ENTRE LE MILIEU DE L'ÉDUCATION ET LES INSTANCES	
A	<p>Il n'y a pas de différences marquées entre la perception de la direction générale et celle des représentants de l'éducation au sein du CRD : la collaboration leur apparaît peu satisfaisante.</p> <p>La situation est différente au sein des CLD : les directeurs généraux perçoivent favorablement la collaboration alors que les représentants de l'éducation rendent compte d'une collaboration plutôt moyenne.</p>
B	<p>Dans l'ensemble, les représentants de l'éducation et les directeurs généraux de cette région rendent compte d'une collaboration particulièrement favorable.</p> <p>Seuls les représentants de l'éducation des CLD apparaissent insatisfaits de la collaboration.</p>
C	<p>Dans l'ensemble, la collaboration entre le milieu de l'éducation et les instances dans la région semble peu satisfaisante pour les répondants.</p> <p>Seuls les directeurs généraux des CLD rendent compte d'une collaboration moyenne.</p>
D	<p>Un écart s'observe entre la collaboration du milieu de l'éducation avec les CLD et le CRD. Cette collaboration est perçue de façon nettement plus favorable avec le CRD.</p> <p>Le représentant de l'éducation au CRD rend compte d'une collaboration particulièrement favorable alors qu'elle est plutôt moyenne pour le directeur général.</p> <p>Dans les CLD, les représentants de l'éducation sont plutôt insatisfaits alors que les directeurs généraux sont assez satisfaits.</p>
E	<p>Il y a peu de différence entre les points de vue des directeurs généraux et ceux des représentants de l'éducation de même qu'entre les répondants des CLD et du CRD.</p> <p>De façon générale, la collaboration est particulièrement favorable.</p>
F	<p>Dans l'ensemble, les répondants rendent compte d'une collaboration assez satisfaisante.</p> <p>Les représentants de l'éducation au CRD présentent des positions hétérogènes : peu d'entre eux perçoivent la collaboration de façon particulièrement négative.</p>
G	<p>Tant au sein des CLD que du CRD, les représentants de l'éducation et les directeurs généraux s'entendent sur le type de collaboration.</p> <p>La collaboration est positive dans le CRD alors qu'elle apparaît insatisfaisante dans les CLD.</p>
H	<p>Tant au sein des CLD que du CRD, les directeurs généraux et les représentants de l'éducation ne s'entendent pas sur le type de collaboration. Les premiers rendent compte d'une bonne collaboration alors que la position inverse est mise de l'avant par les seconds.</p> <p>Des valeurs extrêmes sont observables parmi les représentants de l'éducation du CRD : certains d'entre eux critiquent fortement la collaboration.</p>
I	<p>En général, la collaboration semble plutôt négative selon les répondants de la région, et ce, de façon particulière en ce qui concerne les CRD.</p> <p>Les représentants de l'éducation rendent compte d'une collaboration plus favorable que les directeurs généraux. Cet écart est notamment élevé au sein du CRD, où le directeur général apparaît particulièrement insatisfait.</p>
J	<p>Dans les CRD, la collaboration se situe dans la moyenne, quoiqu'elle soit perçue moins favorablement par les directeurs généraux.</p> <p>Dans les CLD, les répondants, et particulièrement les directeurs généraux, semblent peu satisfaits.</p>
K	<p>La situation semble assez positive au CRD.</p> <p>Au CLD, des réponses hétérogènes s'observent : certains perçoivent la collaboration très positivement alors que d'autres sont plutôt négatifs.</p>

RÉGION	FAITS SAILLANTS
COLLABORATION ENTRE LE MILIEU DE L'ÉDUCATION ET LES INSTANCES	
L	<p>Au CRD, la position du directeur général et celle des représentants de l'éducation tendent à diverger : le premier rend compte d'une bonne collaboration alors que les seconds sont plutôt négatifs.</p> <p>Au CLD, les répondants tendent à rendre compte d'une collaboration plutôt satisfaisante.</p>
M	<p>Aucun constat n'est possible pour les CLD.</p> <p>Au CRD, un seul répondant, un représentant de l'éducation, rend compte d'une collaboration plutôt favorable.</p>
N	<p>Au CRD, la position des répondants converge : la collaboration semble assez bonne.</p> <p>Au CLD, la situation est décrite de façon peu satisfaisante par les répondants. Toutefois, une hétérogénéité des positions est observable chez les directeurs généraux : certains sont très positifs alors que d'autres sont plutôt négatifs.</p>
O	<p>Au CRD, la position des répondants diverge : la collaboration est jugée négativement par le directeur général et positivement par le représentant de l'éducation.</p> <p>Au CLD, une hétérogénéité des positions est observable : certains répondants sont très positifs alors que d'autres sont plutôt négatifs.</p>
P	<p>L'hétérogénéité des réponses rend difficile la mise en évidence de constat. Tant au CLD qu'au CRD, la situation est très positive pour certains répondants et très négative pour d'autres.</p> <p>Au CLD, une hétérogénéité des positions est observable, tant chez les directeurs généraux que chez les représentants de l'éducation.</p> <p>Au CRD, le directeur général est très positif et les représentants de l'éducation, malgré leur point de vue partagé, sont plutôt négatifs.</p>
Q	<p>Au CRD, le directeur général rend compte d'une collaboration moyennement satisfaisante.</p> <p>Au CLD, malgré une hétérogénéité des réponses, les directeurs généraux tendent à être satisfaits alors que les représentants de l'éducation semblent plutôt insatisfaits.</p>

Source : Conseil supérieur de l'éducation, Direction des études et de la recherche, CEA, DLR, Volet 1.

ANNEXE 8 ENQUÊTE DANS LE CONSEIL RÉGIONAL DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL (CRPMT) DE 7 RÉGIONS ADMINISTRATIVES

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE AUPRÈS DES PRÉSIDENTES ET DES PRÉSIDENTS DES CRPMT

Thème 1 : La présence des représentantes et des représentants des réseaux d'éducation au conseil régional des partenaires du marché du travail.

1. De façon générale, quels **rôles sont assumés** par les représentantes et les représentants des réseaux d'éducation au cours des travaux du conseil régional des partenaires du marché du travail?

	TOTAL	
	OUI	NON
a) Collaborer à l'élaboration du plan d'action, en participant à un ou à des comités de travail mis en place à cette fin	4	2
b) Collaborer à la mise en œuvre du plan d'action régional	5	1
c) Faire part des besoins de formation de la main-d'œuvre en émergence sur le territoire	4	1
d) Établir le lien entre le conseil régional des partenaires et les institutions d'enseignement de la région	4	1
e) Agir à titre de conseillère ou de conseiller sur les questions relatives à la formation de la main-d'œuvre et à l'éducation	5	
f) Assumer la responsabilité de servir de relais d'information auprès de leur institution d'appartenance en vue de l'organisation de services éducatifs	4	2
g) Assumer la responsabilité de servir de relais d'information auprès des autres institutions d'enseignement de la région en vue de l'organisation de services éducatifs	3	2

Autres :

02 : Collaborer à l'élaboration du plan d'action sans participer nécessairement au comité de travail

07 : La Table éducation Outaouais joue aussi ses rôles entre Emploi-Québec et les réseaux d'enseignement. Le représentant de l'UQ en Outaouais ne vient presque jamais aux réunions depuis un an.

2. De façon générale, comment percevez-vous le **degré de participation** des représentantes et des représentants des réseaux d'éducation?



TOTAL
4 (3) - 2(2)

3. A) De façon générale, la participation des représentantes et des représentants des réseaux d'éducation est-elle concentrée à certaines étapes particulières de l'élaboration et de la mise en œuvre du plan d'action du conseil régional des partenaires?

Oui Non *Passez à la question 4.*

TOTAL	
OUI	NON
1	5

B) De façon générale, à quelles **étapes particulières** la **participation** des représentantes et des représentants des réseaux d'éducation est-elle **concentrée**?

COMMENTAIRES

12 : Aux rencontres des conseils régionaux et à certaines rencontres de sous-comités

4. De façon générale, comment percevez-vous le **degré d'influence de la contribution** des représentantes et des représentants des réseaux d'éducation sur les priorités déterminées par le conseil régional des partenaires?

●	●	●	●
Peu influente			Très influente
1	2	3	4
			TOTAL
			5(3) - 1 (2)

5. De façon générale, la **contribution** des représentantes et des représentants des réseaux d'éducation au sein du conseil régional des partenaires correspond-elle à **vos** attentes?

	TOTAL	
	OUI	NON
Commentaires : 07 : Sauf pour l'UQ...	5	

6. Selon vous, quels **DEVRAIENT ÊTRE** les **rôles assumés** par les représentantes et les représentants du milieu institutionnel de l'éducation au cours des travaux du conseil régional des partenaires?

	TOTAL	
	OUI	NON
a) Collaborer à l'élaboration du plan d'action, en participant à un ou à des comités de travail mis en place à cette fin	5	
b) Collaborer à la mise en œuvre du plan d'action régional	6	
c) Faire part des besoins de formation de la main-d'œuvre en émergence sur le territoire	5	
d) Établir le lien entre le conseil régional des partenaires et les institutions d'enseignement de la région	4	1
e) Agir à titre de conseillère ou de conseiller sur les questions relatives à la formation de la main-d'œuvre et à l'éducation	6	1
f) Assumer la responsabilité de servir de relais d'information auprès de leur institution d'appartenance en vue de l'organisation de services éducatifs	5	
g) Assumer la responsabilité de servir de relais d'information auprès des autres institutions d'enseignement de la région en vue de l'organisation de services éducatifs	4	1

Autres

02 : Collaborer à l'élaboration du plan d'action régional

07 : La direction de la planification de la Table régionale éducation main-d'œuvre joue davantage ce rôle que les représentants du Conseil

7. Selon vous, la **participation** des représentantes et des représentants des réseaux d'éducation **DEVRAIT-ELLE ÊTRE concentrée à des étapes particulières** de l'élaboration et de la mise en œuvre du plan d'action du conseil régional des partenaires?

	TOTAL	
	OUI	NON
	1	5

B) Selon vous, à quelles **étapes particulières** la participation des représentantes et des représentants des réseaux d'éducation **DEVRAIT-ELLE ÊTRE** concentrée?

COMMENTAIRES

01 : Davantage à l'étape de mise en œuvre dans un contexte de partenariat sur le développement de l'offre de formation.

Thème 2 : La participation des institutions d'enseignement de la région.

8. A) Les institutions d'enseignement de votre région **sont-elles associées** à l'élaboration et à la mise en œuvre du plan d'action du conseil régional des partenaires?

Oui Non *Passez à la question 11.*

		TOTAL	
		OUI	NON
		5	1

B) De **quelle façon** les institutions d'enseignement de votre région **sont-elles associées** à l'élaboration et à la mise en œuvre du plan d'action du conseil régional des partenaires?

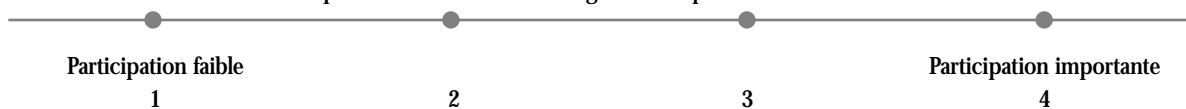
		TOTAL
a)	Par les consultations menées directement par le conseil régional des partenaires	2
b)	Par l'intermédiaire des représentantes et représentants des réseaux d'éducation au conseil régional des partenaires	5
c)	Par la participation à des comités de travail mis en place par le conseil régional des partenaires	2
d)	Par l'intermédiaire de la table régionale de concertation éducation ou éducation-main-d'œuvre	5

Autres

01 : Beaucoup dans le cadre de la mise en œuvre des plans d'action locaux où on retrouve, entre autres, un partenariat de consultation et de services plus particulièrement.

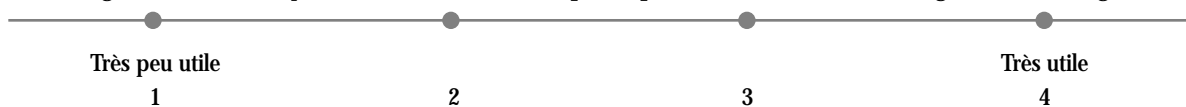
12 : Par les PALÉE des CLD

9. De façon générale, comment percevez-vous la **participation** des institutions d'enseignement de la région à l'élaboration et à la mise en œuvre du plan d'action du conseil régional des partenaires?



		TOTAL
		3(3) -1(2) -1(4)

10. De façon générale, comment percevez-vous l'**utilité de la participation** des institutions d'enseignement de la région?



		TOTAL
		3(4) - 2(3)

11. Selon vous, y a-t-il des **obstacles** qui rendent difficile la **contribution** des institutions d'enseignement de votre région pour la mise en oeuvre du plan d'action du conseil régional des partenaires?

		TOTAL	
		OUI	NON
		6	

12. Selon vous, quels sont les **obstacles** auxquels sont confrontées les **institutions d'enseignement** en ce qui a trait à la mise en oeuvre du plan d'action du conseil régional des partenaires?

	TOTAL	
	OUI	NON
Le manque de communication entre les établissements d'enseignement à l'intérieur d'un même ordre d'enseignement	3	2
Le manque de communication entre les établissements d'ordres d'enseignement différents	4	1
Le manque de personnel affecté au suivi des engagements pris pour la réalisation du plan d'action	1	1
Des contraintes administratives ou bureaucratiques	2	1
La rigidité des règles d'organisation ou de financement	6	—
La compétition entre les institutions d'enseignement	4	2
AUTRES		
01 : Les impacts de la diminution de clientèle créent une pression administrative		
07 : Un plan de régionalisation de la gestion de la formation professionnelle est en cours de réalisation dans le but d'améliorer l'offre de services, l'accessibilité et la qualité de la FP en Outaouais.		
12 : Certains délégués sont peu représentatifs du milieu		

13. Quels sont les éléments qui pourraient **faciliter la contribution des institutions d'enseignement** pour la mise en oeuvre du plan d'action du conseil régional des partenaires?

	TOTAL	
	OUI	NON
Davantage d'information sur le plan d'action du conseil régional des partenaires	3	2
Une plus grande concertation des institutions d'enseignement	6	—
AUTRES		
02 : Plus de souplesse dans les règles administratives		
07 : Le regroupement en cours améliorera de beaucoup cette contribution.		
12 : Déléguer les bons candidats		

14. De façon générale, la **contribution** des institutions d'enseignement de la région à la mise en oeuvre du plan d'action du conseil régional des partenaires correspond-elle à **vos** attentes?

	TOTAL	
	OUI	NON
	4	2

15. À votre avis, la **participation** des institutions d'enseignement à l'élaboration et à la mise en oeuvre du plan d'action du conseil régional des partenaires est-elle **nécessaire**?

Oui Non *Passez à la fin du document*

	TOTAL	
	OUI	NON
	6	1*

* : Oui à la mise en oeuvre mais non à l'élaboration (conflit d'intérêt)

16. Selon vous, quel **DEVRAIT ÊTRE** le **degré de participation** des institutions d'enseignement de la région :



	TOTAL	
	OUI	NON
	3(4)	3(3)

ANNEXE 8 (SUITE) ENQUÊTE DANS LE CONSEIL RÉGIONAL DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL (CRPMT) DE 7 RÉGIONS ADMINISTRATIVES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE AUPRÈS DES REPRÉSENTANTES ET DES REPRÉSENTANTS DES RÉSEAUX D'ÉDUCATION

1. De quelle façon avez-vous été **désigné(e)** représentant ou représentante des réseaux d'éducation au conseil régional des partenaires du marché du travail?

Universités (2)	Par le comité exécutif de mon organisation Par le recteur
Collèges (5)	Par le Regroupement des collèges de la région (4) Directement par le ministre (1). Dans ce cas, il y a un seul collège dans la région
Commissions scolaires (5)	Sur recommandation de la Fédération des Commissions scolaires Par le Conseil des commissaires (1) Sur proposition des présidents et présidentes des CS de la région Par consensus au sein des CS La Table de concertation des directeurs et présidents des CS de la région

Note : Pour les représentants des CS, c'est la Fédération des CS qui semble transmettre les noms recommandés au ministre. Pour les représentants des collèges et des universités, les recommandations semblent se faire directement au ministre.

2. Depuis combien de mois êtes-vous représentante ou représentant des réseaux d'éducation dans cette instance?
- | | | | | | |
|-------------|-------------|-------------|------------|------------|------------|
| 96 mois : 1 | 48 mois : 4 | 24 mois : 3 | 9 mois : 1 | 8 mois : 1 | 1 mois : 2 |
|-------------|-------------|-------------|------------|------------|------------|

Thème 1 : La présence des représentantes et des représentants des réseaux d'éducation au conseil régional des partenaires du marché du travail.

3. Combien y a-t-il de réunions **par année auxquelles vous êtes convié(e)** à titre de représentante ou de représentant des réseaux d'éducation?

5 rencontres : 3	De 6 à 8 rencontres : 5	8 et plus : 2	Manquants : 2
------------------	-------------------------	---------------	---------------

4. Quelle est la **raison d'être** de votre présence au sein du conseil régional des partenaires du marché du travail?
(Vous pouvez cocher plus d'une case.)

	TOTAL	
	OUI	NON
Faire valoir l'importance de la contribution de l'éducation dans le développement de la main-d'œuvre de la région	12	
Faire valoir l'importance de la contribution de l'éducation au développement régional	10	
Fournir au conseil régional des partenaires des informations relatives à l'offre de services éducatifs dans la région	9	1
Fournir aux institutions d'enseignement des informations relatives aux activités et aux priorités du conseil régional des partenaires en matière de développement et de formation de la main-d'œuvre	11	
Servir de relais entre les préoccupations du conseil régional des partenaires et les institutions d'enseignement	11	
Autres :		
Participer au développement régional et influencer les orientations		
Contribuer au développement de la formation continue de la main-d'œuvre		

5. Quelle(s) **institution(s) représentez-vous** au sein du conseil régional des partenaires?

(Veuillez n'indiquer qu'une seule réponse.)

	TOTAL
a) Votre institution d'appartenance uniquement	3
b) Les institutions d'enseignement de la région du même ordre d'enseignement que votre institution d'appartenance	8
c) L'ensemble des institutions d'enseignement de la région	1
Autres :	

6. De quelle façon pourriez-vous qualifier le **rôle** que vous assumez à titre de représentante ou de représentant des réseaux d'éducation aux travaux du conseil régional des partenaires?

(Vous pouvez cocher plus d'une case.)

	TOTAL	
	OUI	NON
a) Collaborer à l'élaboration du plan d'action régional, en participant à un ou à des comités de travail mis en place à cette fin	10	1
b) Collaborer à la mise en œuvre du plan d'action régional	9	—
c) Faire part des besoins de formation de la main-d'œuvre en émergence sur le territoire	10	—
d) Établir le lien entre le conseil régional des partenaires et les institutions d'enseignement de la région	8	—
e) Agir à titre de conseillère ou de conseiller sur les questions relatives à la formation de la main-d'œuvre et à l'éducation	10	—
f) Assumer la responsabilité de servir de relais d'information auprès de votre institution en vue de l'organisation de services éducatifs	9	—
g) Assumer la responsabilité de servir de relais d'information auprès des autres institutions d'enseignement de la région en vue de l'organisation de services éducatifs	7	1

Autres :

Pour que les maisons d'enseignement donnent les formations en lien avec le marché du travail

7. Selon vous, étant donné le type de dossiers traités au conseil régional des partenaires, quel **degré de participation** les représentantes et les représentants des réseaux d'éducation sont-ils en mesure de fournir?

(Veuillez encercler le chiffre correspondant à votre réponse.)

DE 1 (*RESTREINTE*) À 4 (*PARTICIPATION CONSIDÉRABLE*)

	TOTAL		
	4(4)	3(3)	3(2)

8. A) De façon générale, votre participation à titre de représentante ou de représentant des réseaux d'éducation est-elle **favorisée à certaines étapes particulières** de l'élaboration ou de la mise en œuvre du plan d'action?

	TOTAL	
	OUI	NON
	7	4

B) De façon générale, à quelles **étapes particulières** votre **participation** est-elle **favorisée**?

1 Au moment de l'analyse de la situation

2 Diagnostic des besoins et disponibilité de l'offre - Aussi s'assurer que les données touchant le collégial soient exactes

1 Détermination des orientations et des priorités du plan d'action

1 Allocation des ressources par mesure de développement et par CLE

2 Au moment de l'adoption du plan d'action

1 Tout au long de la mise en œuvre du plan de formation

1 Participation au plan d'action régional et au plan local

9. A) Rendez-vous compte des débats qui se déroulent ou des décisions qui sont prises au conseil régional des partenaires à l'intérieur de votre institution d'appartenance?

		TOTAL	
		OUI	NON
		12	

B) Concernant les communications que vous effectuez à l'intérieur de votre institution, précisez dans le tableau qui suit:

À qui en rendez-vous compte? (Inscrivez la fonction des personnes.)	Quels mécanismes de communication sont utilisés? (Vous pouvez inscrire plus d'un choix.)	Quelle est la fréquence de ces communications? (Vous pouvez inscrire plus d'un choix.)
	1- Transmission de dossiers	1- Après chaque réunion du conseil régional
	2- Rencontres d'échange d'informations	2- À chaque réunion d'une instance de votre institution
	3- Feuillet d'information	3- Au besoin, selon votre évaluation de la situation
	4- Discussions informelles	Autre(s) (précisez)
	5- Point d'ordre du jour d'une réunion	
	6- Lettre	

Les représentants universitaires

Vice-recteur formation et recherche	2	
Directeur de programme	2-5	
Directeurs de modules	1	
Direction de la formation continue	2-4	3

Les représentants des cégeps

Directeur général (2)	1-2-3	1-2
Régie du collège	5	2
Équipe du service de formation continue	3-5	
Direction des études	5	1
Direction de la formation continue (2)	1-2	1-3

Les représentants des commissions scolaires

Directeur adjoint SEAFP	1	3
Directeurs de services FP	2	
Directeurs des services SEA	4	
Direction générale	2	3
Direction de service	4	
Directeurs de centres-coordonnateurs	5	
Président de la CS	2	2

C) Dans quelle mesure les tâches de communication à l'intérieur de votre institution d'appartenance, vous semblent-elles exigeantes?



		TOTAL		
		4(3)	6(2)	2(1)

10. A) **Rendez-vous compte** des débats qui se déroulent et des décisions qui sont prises au conseil régional des partenaires auprès des autres institutions d'éducation de votre région?

	TOTAL	
	OUI	NON
	6	6

Si non, pour quelles raisons?

Absence de mécanisme de communication approprié

Ils ont d'autres représentants

Pas pertinent

Aucune demande spécifique

Je suis à mettre en place une façon de transmettre l'information

B) Concernant les communications que vous effectuez **auprès d'autres institutions d'éducation de votre région**, précisez, dans le tableau qui suit :

Colonne 1A : La fonction des personnes à qui vous rendez compte des débats ou des décisions qui sont prises au conseil régional des partenaires.

Colonne 1B : Le type d'institution où chacune des personnes à qui vous rendez compte des débats ou des décisions qui sont prises au CA du CRD exerce une fonction.

Colonne 2 : De quelle façon ces communications sont effectuées auprès de ces personnes.

1. À qui en rendez-vous compte?		2. Quels sont les mécanismes de communication utilisés?
A) Inscrivez la fonction des personnes.	B) Pour chacune de ces personnes, inscrivez le type d'institution où elle exerce cette fonction.	<i>(Vous pouvez inscrire plus d'un choix.)</i>
	1- Commission scolaire 2- Cégep 3- Université 4- Regroupement d'institutions d'enseignement 5- Autre(s) (précisez)	1) Transmission de dossiers 2) Feuillet d'information 3) Discussions informelles 4) Point d'ordre du jour d'une réunion 5) Lettre 6) Autre(s) (précisez)

Les représentants des cégeps

Conseil d'administration	2	4
Table des directeurs de formation continue	4	4
Directeur général	2	1-4
Directeurs généraux des cégeps	2	1-4
Directeur général du regroupement	2	1-4

Les représentants des commissions scolaires

Présidents et directeurs généraux (3)	1-4	1-3-4
---------------------------------------	-----	-------

C) Dans quelle mesure les **tâches de communication que vous effectuez vous-même auprès des autres institutions d'éducation de votre région** vous semblent-elles exigeantes?



TOTAL	
4(2)	2(3)

11. De façon générale, comment percevez-vous le **degré d'influence de votre contribution** à titre de représentante ou de représentant des réseaux d'éducation sur les priorités déterminées par le conseil régional des partenaires?

(Veuillez encercler le chiffre correspondant à votre réponse.)

●	●	●	●
Peu influente			Très influente
1	2	3	4
			TOTAL
			8(3) 1(2) 2(1)

12. Quels rôles **souhaiteriez-vous être en mesure d'assumer** à titre de représentante ou de représentant des réseaux d'éducation au cours de l'élaboration et la mise en œuvre du plan d'action du conseil régional des partenaires?

(Vous pouvez cocher plus d'une case.)

		TOTAL	
		OUI	NON
a)	Collaborer à l'élaboration du plan d'action régional, en participant à un ou à des comités de travail mis en place à cette fin	10	
b)	Collaborer à la mise en œuvre du plan d'action régional	9	
c)	Faire part des besoins de formation de la main-d'œuvre en émergence sur le territoire	8	1
d)	Établir le lien entre le conseil régional des partenaires et les institutions d'enseignement de la région	10	
e)	Agir à titre de conseillère ou de conseiller sur les questions relatives à la formation de la main-d'œuvre et à l'éducation	10	
e)	Assumer la responsabilité de servir de relais d'information auprès de votre institution en vue de l'organisation de services éducatifs	10	
f)	Assumer la responsabilité de servir de relais d'information auprès des autres institutions d'enseignement de la région en vue de l'organisation de services éducatifs	9	

13.A) Selon vous, votre participation à titre de représentante ou de représentant des réseaux d'éducation **devrait-elle être favorisée à des étapes particulières** de l'élaboration et de la mise en œuvre du plan d'action du conseil régional des partenaires?

Oui Non *Passez au thème 2.*

		TOTAL	
		OUI	NON
		8	3

B) Selon vous, à quelles **étapes particulières** votre participation à titre de représentante ou de représentant du milieu institutionnel de l'éducation **devrait-elle être favorisée**?

- 2 Les enjeux régionaux
- 2 Évaluation des besoins de formation
Analyse des tendances dans la région, de l'offre et de la demande
- 2 Les stratégies d'interventions régionales
Priorisation des objectifs et cibles de résultats
Planification régionale
Élaboration de mesures de soutien à l'emploi
Choix des approches à privilégier pour le support à la formation
Planification des cours offerts et des achats regroupés, part des budgets alloués
Étape de décision
La mission, les défis organisationnels
Position des collègues

Thème 2 : La participation des institutions d'enseignement de la région à l'élaboration et à la mise en œuvre du plan d'action du conseil régional des partenaires.

14.A) Les institutions d'enseignement de votre région **sont-elles associées** à l'élaboration et à la mise en œuvre du plan d'action du conseil régional des partenaires?

Oui Non *Passez à la question 15.*

		TOTAL	
		OUI	NON
		10	1

B) **De quelle façon** les institutions d'enseignement de votre région **sont-elles associées** à l'élaboration et à la mise en œuvre du plan d'action du conseil régional des partenaires?

(Vous pouvez cocher plus d'une case.)

		TOTAL
a)	Par les consultations menées directement par le conseil régional des partenaires	5
b)	Par l'intermédiaire des représentantes et représentants des réseaux d'éducation au conseil régional des partenaires	9
c)	Par la participation à des comités de travail mis en place par le conseil régional des partenaires	3
d)	Par l'intermédiaire de la table régionale de concertation éducation ou éducation-main-d'œuvre	9
Autres		

15. De façon générale, comment percevez-vous le **degré de participation** des institutions d'enseignement de la région à l'élaboration et à la mise en œuvre du plan d'action du conseil régional des partenaires?

(Veuillez encercler le chiffre correspondant à votre réponse.)



				TOTAL
				4(2) 3(3) 2(4) 2(1)

16. De façon générale, comment percevez-vous **l'utilité de la participation** des institutions d'enseignement de la région pour l'élaboration et la mise en œuvre du plan d'action du conseil régional des partenaires?

(Veuillez encercler le chiffre correspondant à votre réponse.)



				TOTAL
				5(3) 4(4) 2(2)

17. Selon vous, y a-t-il des **obstacles** qui rendent difficile la **contribution** des institutions d'enseignement de la région pour la mise en œuvre du plan d'action du conseil régional des partenaires?

Oui Non *Passez à la question 20.*

	TOTAL	
	OUI	NON
	5	5

18. Selon vous, quels sont les **obstacles** auxquels sont confrontées les **institutions d'enseignement** en ce qui a trait à la mise en œuvre du plan d'action du conseil régional des partenaires?

	TOTAL	
	OUI	NON
Le manque de communication entre les établissements d'enseignement à l'intérieur d'un même ordre d'enseignement	2	—
Le manque de communication entre les établissements d' ordres d'enseignement différents	4	—
Le manque de personnel affecté au suivi des engagements pris pour la réalisation du plan d'action	1	—
Des contraintes administratives ou bureaucratiques	1	—
La rigidité des règles d'organisation ou de financement	4	—
La compétition entre les institutions d'enseignement	2	—
Autres		
La plus grande influence des autres membres du CRP - tel syndicat		
Objectif de communications honnêtes et transparentes entre les CS et le Conseil		

19. Quels sont les éléments qui pourraient **faciliter la contribution des institutions d'enseignement** à la mise en œuvre du plan d'action du conseil régional des partenaires?

	TOTAL	
	OUI	NON
Davantage d'information sur le plan d'action du conseil régional	4	
Une plus grande concertation des institutions d'enseignement	7	
Autre(s)		
Ouverture des dirigeants d'Emploi-Québec dans la région		
Une meilleure connaissance des différentes instances de concertation		

20. À votre avis, la **participation** des institutions d'enseignement de votre région à l'élaboration ou à la mise en œuvre du plan d'action du conseil régional des partenaires est-elle **nécessaire**?

Oui Non *Passez au thème 3.*

	TOTAL	
	OUI	NON
	12	

21. Selon vous, quel **devrait être** le degré de participation des institutions d'enseignement de la région dans l'élaboration et la mise en œuvre du plan d'action du conseil régional des partenaires?

(Veuillez encercler le chiffre correspondant à votre réponse.)



TOTAL	
7(3)	4(4)

Thème 3 : La présence des représentantes et des représentants des réseaux d'éducation aux structures de concertation liées au développement régional.

22. Selon vous, quand il est question de développement et de formation de la main-d'œuvre liée au développement régional, quelle est la structure de concertation où les représentants de l'éducation sont le plus en mesure d'exercer une influence appropriée?
- 6 Conseil régional des partenaires du marché du travail CRPMT)
 - 5 Table régionale Emploi-Éducation
 - 3 Conseil régional de concertation et de développement (CRCD)
 - 1 Les comités qui se penchent sur la carte des programmes ou les contacts directs avec les CLE

ANNEXE 9 INVENTAIRE DES LIEUX D'ÉCHANGES SUR LE DLR AUXQUELS SONT ASSOCIÉS LES COMMISSIONS SCOLAIRES, LES COLLÈGES ET LES UNIVERSITÉS

(LIEUX AUTRES QUE CLE, CLD, CRD ET CRPMT)

Associations professionnelles

Associations touristiques régionales

CAR : Commission administrative régionale

Carrefour Jeunesse-Emploi

CDE : Corporation de développement économique

Centres Jeunesse

Chambre de commerce

CLSC : Centre local de services communautaires

Centres hospitaliers de soins de longue durée

CNPEPT : Comité national des programmes d'études professionnelle et technique

Comité de concertation régionale

Comité École-Entreprise

Comité national des services aux entreprises

Comités sectoriels de main-d'œuvre

Conseil d'administration d'entreprises

Conseil d'administration d'universités

Conseil économique (régional)

Commission des partenaires du marché du travail

CREE : Carrefour de la relance économique de l'emploi

DRHC : Direction des ressources humaines Canada

GATIQ : Groupe pour l'avancement des technologies industrielles du Québec

MIC : Ministère de l'Industrie et du Commerce

Ministère des Régions

MRC : Municipalité régionale de comté

Organismes à but non lucratif

Organismes communautaires

Parcs technologiques

Partis politiques

REACLIM : Reading Council for Literacy

Régies régionales de la santé et des services sociaux

CDEC : Corporation de développement économique communautaire

SADC : Société d'aide au développement des collectivités

Table d'éducation interordre

Table de concertation pour l'emploi

Table régionale de formation professionnelle et technique (du MEQ)

Table régionale MEQ-MESS

TREMO : Table régionale éducation et main-d'œuvre

Ville et municipalité

Note : Cette liste peut comporter des doublons dans la mesure où les personnes rencontrées peuvent avoir nommé un même regroupement avec des libellés différents.

COMMISSION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES (2002-2003)

PRÉSIDENT

Denis MÉNARD

Directeur, Groupe Développement et Partenariat
Directeur, Centre de développement
des composites du Québec
Directeur, Institut du transport avancé du Québec
Cégep de Saint-Jérôme

MEMBRES

Maurice AMRAM

Président-directeur général à la retraite
Comité sectoriel de main-d'œuvre dans la fabrication
métallique industrielle

Louise BERTRAND

Directrice adjointe aux programmes
et au développement pédagogique
Cégep de Trois-Rivières

France BILODEAU

Directrice du développement des marchés
Télé-université

Louis DALLAIRE

Directeur du Centre intégré en alimentation
et tourisme
Commission scolaire de la Capitale

Pierre DORAY

Professeur
Centre interuniversitaire de recherche
sur la science et la technologie
Université du Québec à Montréal

Mireille MÉNARD

Directrice de centre et coordonnatrice du
Service de l'éducation des adultes
Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier

René MORIN

Conseiller pédagogique
Cégep de Granby-Haute-Yamaska

Gilles PETITCLERC

Directeur général adjoint
Services administratifs
Commission scolaire de Montréal

Silvane ROBERT

Directrice de projet
Développement de l'emploi
Fondation Lucie et André Chagnon

Martin ROBITAILLE, PH.D.

Professeur
Département de travail social
Université du Québec en Outaouais

Nicole ROULLIER

Directrice de l'éducation permanente
Cégep Marie-Victorin

Marie ROY

Conseillère syndicale
Service des relations de travail (recherche)
Confédération des syndicats nationaux

Bernard VALLÉE

Directeur général
L'Autre Montréal

Isabelle GOBEIL

Coordonnatrice de la Commission

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation de cet avis, alors qu'elles étaient membres de la Commission au début des travaux :

Jean-Pierre RATHÉ

Directeur du Service de l'éducation des adultes
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Rosaire BERGERON

Enseignant en techniques du génie mécanique
Cégep de Limoilou

Daniel CAMPEAU

Travailleur autonome

Mario CARRIER

Professeur en sciences de la gestion
et directeur de la Chaire Desjardins
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Martine CLOUTIER

Conseillère principale
Formation et développement organisationnel
Gaz Métropolitain

Jocelyne DUTRISAC

Conseillère pédagogique à l'éducation des adultes
Centre Marchand

Louise MILLER

Conseillère syndicale en formation
Fédération des travailleurs du Québec

Gisèle PAINCHAUD

Vice-rectrice aux ressources humaines
Université de Montréal

Jeannine ROUTHIER

Directrice des partenariats
Université du Québec à Trois-Rivières

Nicole TREMBLAY

Enseignante
Centre d'éducation des adultes Laure-Conan
Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

MEMBRES

Jean-Pierre PROULX
Président

Rachida AZDOUZ
Responsable du programme en relations interculturelles
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

Robert CÉRÉ
Directeur à la retraite
École secondaire Marie-Anne
Commission scolaire de Montréal

Édith CÔTÉ
Professeure titulaire
Faculté des sciences infirmières
Université Laval

Marthe COUTURE
Directrice adjointe
Centre de formation professionnelle
Riverside Park
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

David D'ARISSO
Étudiant à la maîtrise en éducation
Assistant de recherche
Université du Québec à Montréal

Fernand DEGUISE
Consultant en éducation

Sophie DORAIS
Conseillère pédagogique
Service de la recherche et du développement
Cégep@distance

Louise Éleine FORTIER
Enseignante au secondaire
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Pierre HARRISON
Directeur des études
Cégep du Vieux Montréal

Linda JUANÉDA
Directrice
École des Pins
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Claude LESSARD
Professeur titulaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Aline LÉTOURNEAU
Directrice
Centre d'éducation des adultes de Bellechasse
Commission scolaire de la Côte-du-Sud

Eustathia MANIATIS
Directrice des services éducatifs
Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier

Denis MÉNARD
Directeur, Groupe Développement et Partenariat
Directeur, Centre de développement des composites
du Québec
Directeur, Institut du transport avancé du Québec
Cégep de Saint-Jérôme

Raymond MÉNARD
Conseiller
Municipalité de Plaisance
Membre du conseil d'administration
Régie régionale de la Santé et des Services sociaux
de l'Outaouais

Marie-Josée ROY
Enseignante au secondaire
Commission scolaire des Navigateurs

Marc SAINT-PIERRE
Directeur général adjoint
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

Pâquerette SERGERIE
Membre du conseil d'établissement
École Gabriel-Le Courtois
Commission scolaire des Chic-Chocs

Brigitte TANGUAY
Directrice des services éducatifs
Collège Antoine-Girouard

Michel TOUSSAINT
Directeur général à la retraite
Cégep de La Pocatière

MEMBRE ADJOINT D'OFFICE

André VÉZINA
Sous-ministre de l'Éducation

SECRÉTAIRES CONJOINTES

Claire PRÉVOST-FOURNIER
Josée TURCOTTE

A participé à la préparation de cet avis alors qu'elle
était membre du Conseil en 2002 :

Rosalie JUKIER
Professeure
Faculté de droit
Université McGill

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AVIS

L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire

(2003)50-0441

L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir

(2002)50-0440

Les universités à l'heure du partenariat

(2002)50-0439

Au collégial - L'orientation au cœur de la réussite

(2002)50-0438

Le projet de Règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire - Ajustements en matière d'enseignement moral et religieux

(2001)50-0437

Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique - Modification au Règlement sur le régime des études collégiales

(2001)50-0436

Aménager le temps autrement - Une responsabilité de l'école secondaire

(2001)50-0435

Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire - Comprendre, prévenir, intervenir

(2001)50-0434

La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale

(2000)50-0433

La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu

(2000)50-0432

Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir

(2000)50-0430

L'autorisation d'enseigner : projet de modification du règlement

(2000)50-0429

Le projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire

(2000) (Épuisé)50-0428

Les projets de régimes pédagogiques de la formation des adultes et de la formation professionnelle

(2000)50-0427

Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles

(1999) (Épuisé)50-0426

Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis

(1999)50-0425

Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques

(1999)50-0424

Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école

(1998)50-0423

Modifications au Règlement sur le régime des études collégiales

(1998)50-0422

La formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation

(1998)50-0421

Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider

(1998)50-0420

L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire

(1998)50-0419

Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles

(1998)50-0418

Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement
(1997) (Épuisé) 50-0417

Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales
(1997) 50-0416

L'autorisation d'enseigner : le projet d'un règlement refondu
(1997) 50-0415

Projet de Règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire
(1997) 50-0414

L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté
(1996) 50-0413

Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire
(1996) 50-0412

Le financement des universités
(1996) 50-0411

Pour un accès réel des adultes à la formation continue
(1996) 50-0410

La création d'un établissement public d'enseignement collégial dans le sud de Lanaudière
(1996) 50-0409

Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action
(1996) 50-0408

La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise
(1996) 50-0407

Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion
(1995) 50-0406

Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants
(1995) 50-0405

Projet de Règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale
(1995) (Épuisé) 50-0404

Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui
(1995) 50-0403

Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire
(1995) 50-0402

Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes
(1995) (Épuisé) 50-0401

Le projet de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales
(1995) (Épuisé) 50-0400

La création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'ouest de l'Île de Montréal
(1995) 50-0399

Réactualiser la mission universitaire
(1995) 50-0398

ÉTUDES ET RECHERCHES

Le rôle des headteachers en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation
.....(1999)

Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes
.....(1999)

Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise
.....(1999)

La formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé
.....(1998)

À propos des interventions d'insertion et de leur impact
.....(1997)

**Examen de certaines dimensions de l'insertion
professionnelle liées au marché du travail**
.....(1997)

1994/1995
Vers la maîtrise du changement en éducation
.....50-0162

**Les conséquences psychologiques du chômage :
une synthèse de la recherche**
.....(1997)

**L'insertion professionnelle des diplômées et
diplômés : le langage des chiffres**
.....(1997)

**À propos de la régionalisation en éducation
et du développement social : étude exploratoire**
.....(1997)

***RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT
ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION***

2001/2002
**La gouverne de l'éducation : priorités pour
les prochaines années**
.....50-0176

2000/2001
**La gouverne de l'éducation : logique marchande
ou processus politique?**
.....50-0174

1999/2000
**Éducation et nouvelles technologies. Pour
une intégration réussie dans l'enseignement
et l'apprentissage**
.....50-0172

1998/1999
**L'évaluation institutionnelle en éducation :
une dynamique propice au développement**
.....50-0170

1997/1998
Éduquer à la citoyenneté
(Épuisé)50-0168

1996/1997
**L'insertion sociale et professionnelle, une
responsabilité à partager**
.....50-0166

1995/1996
**Pour un nouveau partage des pouvoirs et
responsabilités en éducation**
.....50-0164

**Vous pouvez consulter cet avis ainsi que ses abrégés
(français et anglais)**

**en version électronique, en accédant au site du Conseil:
(www.cse.gouv.qc.ca)**

ou

en version papier, en faisant la demande au Conseil :

- **par téléphone : (418) 643-3851 (boîte vocale)**
- **par télécopieur : (418) 644-2530**
- **par courriel : panorama@cse.gouv.qc.ca**
- **par la poste : 1175, avenue Lavigerie, bureau 180,
Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2**

