



COLLECTION
ducation
RECHERCHE

CONCERTATION ÉDUCATION TRAVAIL

POLITIQUES ET EXPÉRIENCES

Sous la direction de
MARCELLE HARDY



Presses
de l'Université
du Québec

**CONCERTATION
ÉDUCATION
TRAVAIL**

**POLITIQUES ET
EXPÉRIENCES**

La formation en alternance – État des pratiques et des recherches

Sous la direction de Carol Landry

2002, ISBN 2-7605-1169-3, 378 pages

L'affectivité dans l'apprentissage

Sous la direction de Louise Lafortune et Pierre Mongeau

2002, ISBN 2-7605-1166-9, 256 pages

Les didactiques des disciplines – Un débat contemporain

Sous la direction de Philippe Jonnaert et Suzanne Laurin

2001, ISBN 2-7605-1153-7, 266 pages

La formation continue – De la réflexion à l'action

Sous la direction de Louise Lafortune, Colette Deaudelin,

Pierre-André Doudin et Daniel Martin

2001, ISBN 2-7605-1147-2, 254 pages

Le temps en éducation – Regards multiples

Sous la direction de Carole St-Jarre et Louise Dupuy-Walker

2001, ISBN 2-7605-1073-5, 474 pages

Pour une pensée réflexive en éducation

Sous la direction de Richard Pallascio et Louise Lafortune

2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2

Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096

Courriel : puq@puq.quebec.ca • Internet : www.puq.quebec.ca

Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE

DIFFUSION DE L'ÉDITION QUÉBÉCOISE

30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France

Téléphone : 33 1 43 54 49 02

Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

SUISSE

SERVIDIS SA

5, rue des Chaudronniers, CH-1211 Genève 3, Suisse

Téléphone : 022 960 95 25

Télécopieur : 022 776 35 27



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

CONCERTATION ÉDUCATION TRAVAIL

POLITIQUES ET EXPÉRIENCES

Sous la direction de
MARCELLE HARDY

2003



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre :

Concertation éducation travail : politiques et expériences

(Collection Éducation-Recherche ; 7)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1130-8

1. Industrie et éducation. 2. Enseignement professionnel. 3. Enseignement en alternance.
4. Transition école-travail. 5. Enseignement professionnel – Politique gouvernementale.
6. Industrie et éducation – Québec (Province). 7. Éducation des adultes – Politique
gouvernementale – Québec (Province). I. Hardy-Roch, Marcelle, 1941- . II. Collection.

LC1085.C66 2003

370.11'3

C2002-941699-X

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Révision linguistique : LE GRAPHE ENR.

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2003 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2003 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 2003

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada

Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux nouvelles collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

REMERCIEMENTS

Marcelle Hardy

La publication de cet ouvrage a bénéficié du soutien financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada ainsi que du Fonds institutionnel d'aide à la publication de l'Université du Québec à Montréal. Je remercie ces deux organismes pour leur appui.

Je tiens aussi à souligner la contribution efficace et attentionnée de Madame Pauline Provencher lors de l'évaluation et de la révision de chaque chapitre ainsi qu'au moment des premières étapes de la révision linguistique de ces textes. Je la remercie de sa précieuse collaboration.

TABLE DES MATIÈRES

| | | |
|--|--|----|
| <i>Introduction</i> | Fondements de la concertation éducation travail | 1 |
| | <i>Marcelle Hardy</i> | |
| | | |
| Partie 1 | | |
| Politiques éducatives et concertation éducation travail | | 11 |
| | | |
| <i>Chapitre 1</i> | Politiques d'éducation et de formation des adultes Nouvelles tendances transnationales | 13 |
| | <i>Paul Bélanger</i> | |
| | 1. Élargissement du champ de l'éducation et de la formation des adultes | 15 |
| | 2. Redéfinition de la demande sociale et de l'enjeu central des politiques d'éducation et de formation des adultes | 17 |
| | 3. Pas de production sans producteurs | 20 |
| | 4. Généralisation de la demande sociale de formation | 24 |
| | 5. Reproduction des inégalités et politiques d'accessibilité | 26 |
| | 6. Nouveaux modèles d'organisation générale de l'éducation des adultes | 27 |
| | Conclusion : une dynamique incertaine | 30 |
| | Bibliographie | 31 |

| | | |
|-------------------|---|----|
| Chapitre 2 | Paradoxe du mouvement de transition de l'école au travail aux États-Unis | 33 |
| | <i>Nathalis Guy Wamba</i> | |
| 1. | Formation en milieu de travail | 37 |
| 2. | Modèles de formation en milieu de travail | 38 |
| | 2.1. Exploration du milieu de travail | 38 |
| | 2.2. Travail dans une entreprise en milieu scolaire | 38 |
| | 2.3. Emploi | 39 |
| 3. | Implantation de programmes de transition de l'école au travail dans quatre États | 41 |
| | 3.1. New York | 41 |
| | 3.2. Arizona | 42 |
| | 3.3. Colorado | 43 |
| | 3.4. Wisconsin | 43 |
| 4. | Analyse de la loi sur la transition de l'école au travail de 1994 | 44 |
| | 4.1. Implantation | 44 |
| | 4.2. Loi sur la transition de l'école au travail et autres initiatives de réforme éducative | 46 |
| | 4.3. Divergence d'objectifs entre la pratique scolaire et le STWOA | 47 |
| | Conclusion | 49 |
| | Bibliographie | 50 |
| Chapitre 3 | Formation professionnelle en France Deux modèles en tension | 53 |
| | <i>Catherine Agulhon</i> | |
| 1. | De la planification à la définition de l'offre de formation | 57 |
| | 1.1. Construction d'outils de prospectives | 57 |
| | 1.2. Limites de la prospective | 60 |
| 2. | Construction des diplômes | 61 |
| | 2.1. Éducation nationale et monopole des diplômes | 62 |
| | 2.2. Diplômes et qualifications, quelle équivalence ? | 63 |
| | 2.3. Référentiels ou vecteur d'adéquation ? | 66 |

| | |
|---|----|
| 3. Décentralisation de la formation | 68 |
| 3.1. Région : acteur pivot du système de formation | 69 |
| 3.2. Fonctionnements régionaux hétérogènes | 72 |
| 3.3. Redéfinition de l'offre de formation | 74 |
| 4. Alternance | 76 |
| Sigles et acronymes utilisés dans le texte | 78 |
| Bibliographie | 79 |

| | | |
|---|---|-----|
| Chapitre 4 | Système dual allemand | |
| | Ses principes de base et son adaptation | |
| | à la situation économique | 83 |
| | <i>Diane-Gabrielle Tremblay et Irène Le Bot</i> | |
| 1. Bases du système dual de formation professionnelle | | 86 |
| 1.1. Principe de dualité | | 86 |
| 1.2. Principe de primauté du métier | | 87 |
| 1.3. Principe de consensus | | 88 |
| 2. Réglementation de la formation professionnelle ... | | 89 |
| 2.1. Établissement des référentiels de formation en entreprise | | 89 |
| 2.2. Implantation et supervision de la formation ... | | 91 |
| 2.3. Système d'évaluation et de certification | | 92 |
| 3. Financement de la formation professionnelle | | 93 |
| 3.1. Coûts de la formation professionnelle | | 94 |
| 3.2. Salaire des apprentis | | 96 |
| 4. Adaptation récente du système dual | | 96 |
| 4.1. Révision des référentiels de formation | | 98 |
| 4.2. Création de nouveaux domaines d'apprentissage | | 99 |
| 5. Régulation de l'offre et de la demande de formation | | 100 |
| Conclusion | | 105 |
| Bibliographie | | 105 |

| | | |
|-------------------|---|------------|
| Chapitre 5 | Vers une politique d'éducation des adultes au Québec | |
| | Enjeux et défis de la concertation éducation travail | 109 |
| | <i>Colette Bérubé</i> | |
| 1. | Contexte de la concertation éducation travail | 112 |
| 2. | Nouveau rapport social au savoir dans le modèle de développement | 116 |
| 2.1. | Clivages socioéducatifs et professionnels du nouveau rapport social au savoir | 116 |
| 2.2. | Transformations du modèle fordiste de développement au Canada et au Québec | 118 |
| 3. | Enjeux en éducation et formation des adultes sur le plan international | 121 |
| 3.1. | Réalité économique et sociale | 121 |
| 3.2. | Vision unifiée | 121 |
| 3.3. | Accessibilité universelle à l'éducation pour les adultes | 122 |
| 3.4. | Diversité croissante et généralisée de l'offre et de la demande de formation | 122 |
| 3.5. | Hiérarchisation des groupes cibles | 123 |
| 3.6. | Encadrement de la demande d'ÉFA | 123 |
| 3.7. | Engagement des acteurs sociaux | 124 |
| 3.8. | Rôle des acteurs sociaux collectifs | 124 |
| 3.9. | Élargissement de la notion de bénéfices | 125 |
| 4. | Réponses en éducation et en formation des adultes | 126 |
| 4.1. | Réponses internationales | 126 |
| 4.2. | Réponses québécoises | 130 |
| 5. | Défis pour une politique québécoise d'éducation des adultes | 134 |
| | Conclusion | 135 |
| | Bibliographie | 136 |

| | | |
|-------------------|---|-----|
| Chapitre 6 | La collaboration économie-éducation comme mode de planification et de régulation de la formation professionnelle et technique | 139 |
| | <i>Pierre Doray et Marcelle Hardy</i> | |
| 1. | Quelques points de repère théoriques | 142 |
| 2. | Changements politiques récents | 143 |
| 2.1. | Formation professionnelle et technique initiale | 144 |
| 2.2. | Formation continue | 148 |
| 2.3. | Mécanismes de planification | 151 |
| | Conclusion | 154 |
| | Bibliographie | 156 |
| | | |
| Partie 2 | Expériences d'émergence de collaboration | 159 |
| Chapitre 7 | Implantation et structuration des collaborations entre l'école et l'entreprise Difficultés de la direction d'écoles professionnelles | 161 |
| | <i>Marcelle Hardy et Carmen Parent</i> | |
| 1. | Position du problème | 163 |
| 2. | Cadre d'analyse | 164 |
| 3. | Méthode | 165 |
| 4. | Modèles scolaires de collaboration école-entreprise | 166 |
| 4.1. | École-usine | 167 |
| 4.2. | Alternance travail-études | 168 |
| 5. | Caractéristiques des acteurs de la direction des écoles | 169 |
| 6. | Modalités d'implantation des collaborations entre l'école et l'entreprise | 169 |
| 6.1. | Création d'un partenariat visant la mise en place d'une école-usine | 170 |
| 6.2. | Instauration de l'alternance dans des programmes existants | 174 |

| | | |
|-------------------|---|------------|
| 7. | Structuration des collaborations et difficultés de concertation entre l'école et l'entreprise | 176 |
| 7.1. | Structuration des collaborations école-entreprise | 176 |
| 7.2. | Difficultés de concertation entre l'école et les entreprises | 179 |
| | Conclusion | 182 |
| | Bibliographie | 184 |
| Chapitre 8 | Alternance en formation professionnelle au Québec Du dispositif institutionnel à la pratique des acteurs | 187 |
| | <i>Élisabeth Mazalon et Bruno Bourassa</i> | |
| 1. | Formalisation récente de l'ATE au Québec | 189 |
| 2. | Alternance travail-études : cohabitation de l'insertion socioprofessionnelle et de la qualification | 192 |
| 3. | Pratiques d'alternance : de l'alternance juxtapositive à l'alternance concertée | 196 |
| 4. | Typologie de l'alternance selon l'arrimage des contenus d'apprentissage | 202 |
| 5. | Typologie de l'alternance selon les logiques relationnelles | 203 |
| | Conclusion | 207 |
| | Bibliographie | 208 |
| Chapitre 9 | Implantation du diplôme d'études professionnelles en pâtes et papiers Exemple de collaboration entre le milieu scolaire et les entreprises | 211 |
| | <i>André Dolbec et Lorraine Savoie-Zajc</i> | |
| 1. | Contexte de la recherche-action | 214 |
| 1.1. | Diagnostics préalables à la recherche-action | 215 |
| 1.2. | Choix du DEP en pâtes et papiers | 216 |
| 1.3. | Buts de la recherche-action | 217 |
| 1.4. | Perspective locale puis perspective provinciale | 217 |
| 2. | Méthode de la recherche-action | 218 |

| | |
|--|------------|
| 3. Perceptions des acteurs engagés dans la formation | 220 |
| 3.1. Défis de la formation en alternance | 220 |
| 3.2. Caractéristiques des entreprises | 221 |
| 4. Implantation du programme de formation : bilan des acteurs | 222 |
| 4.1. Perceptions des acteurs face au nouveau programme | 222 |
| 4.2. Appréciation des cochercheurs participant à la recherche | 223 |
| Conclusion | 224 |
| Bibliographie | 226 |
| Notices biographiques | 229 |

INTRODUCTION

Fondements de la concertation éducation travail

Marcelle Hardy
hardy.marcelle@uqam.ca

La concertation entre l'éducation et le travail¹ est beaucoup plus qu'un thème à la mode. Les principales organisations internationales telles que l'UNESCO et le Bureau international du travail (BIT) la considèrent comme l'un des grands principes à la base des politiques et des pratiques en matière de mise en valeur des ressources humaines et de formation. Plus spécifiquement, un récent *Bulletin UNESCO-UNEVOC* invite à « lier le monde du travail, la formation professionnelle et le savoir » (2002, p. 2) afin de répondre aux défis majeurs du monde du travail. Pour le BIT, l'établissement de partenariats entre différentes parties prenantes pour l'offre de programmes d'apprentissage, d'éducation et de formation est l'un des cinq principes communs qui devraient guider tous les pays pour la mise au point de leurs politiques d'éducation et de formation (2002). Ces partenariats ou cette concertation entre l'éducation et le travail sont souhaités autant pour l'élaboration des politiques éducatives et la réforme des systèmes éducatifs que sur le plan de l'offre de services ou de programmes de formation impliquant des établissements d'enseignement, des entreprises et des syndicats ou des représentants de secteurs industriels.

Les réflexions et les recherches sur la concertation éducation travail ont connu un cheminement parfois chaotique et difficile. Entre le travail de l'équipe Tanguy, cristallisé autour du titre *L'introuvable relation formation emploi* (1986), et les Réseaux de recherche stratégique en éducation et formation mis en place en 1996 par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada², la communauté scientifique s'est progressivement sensibilisée aux liens entre l'éducation et le travail. Au cours des six dernières années, le nombre de travaux de recherche et de documents de réflexion politique et sociale sur l'un ou l'autre aspect de la concertation éducation travail fut en progression accélérée.

Le tissage de ces liens de plus en plus étroits entre les milieux de l'éducation et le monde du travail vise un double objectif : améliorer la qualité de la formation et répondre aux besoins de l'industrie. Le jumelage de ces deux objectifs est justifié par les exigences de qualification liées au développement technologique propre à la « nouvelle économie ». Selon le BIT (2002), les partenariats pour la formation sont une conséquence de l'évolution rapide du monde contemporain qui nécessite des programmes adaptés

-
1. Les termes partenariat et collaboration sont aussi utilisés pour désigner la même réalité socioéducative.
 2. Ces réseaux de recherche devaient nécessairement collaborer avec des partenaires des milieux de l'éducation et du travail. Cet ouvrage présente d'ailleurs une partie du travail réalisé par un de ces réseaux. Il s'agit du GIRFE (Groupe interuniversitaire de recherche en formation emploi).

aux besoins de l'activité économique. Plusieurs auteurs vont dans le même sens. Coursey (2000) présente le renforcement des liens entre l'éducation et le travail comme le meilleur moyen d'assurer l'amélioration de la préparation de la main-d'œuvre et de stimuler le développement économique en répondant aux besoins de qualification de la « nouvelle économie », alors que Devaud (2001) met l'accent sur la nécessité de la coopération entre tous les acteurs pour répondre aux besoins de l'individu et de l'entreprise. Plus spécifiquement, Gradwell (1999) insiste sur la collaboration école-entreprise pour accroître le nombre de travailleurs dans les métiers spécialisés et corriger ainsi les pénuries de ce type de main-d'œuvre, alors que Rojewski (2002) s'appuie sur les changements dans le monde du travail pour réclamer l'intégration de sessions de formation en milieu de travail à l'intérieur des programmes de formation professionnelle et technique.

Cette transformation des relations entre l'éducation et le travail concerne autant la formation initiale que la formation continue. Les politiques et les pratiques en formation professionnelle et technique dite initiale risquent cependant d'être transformées plus profondément que celles en formation continue. En effet, la concertation éducation travail s'inscrit dans un courant qui favorise une approche intégrée d'acquisition des connaissances tout au long de la vie. Ce courant intensifie alors les liens entre la formation professionnelle et technique initiale et la formation continue. Gradwell (1999) considère d'ailleurs que la distinction traditionnelle entre période de scolarisation et période de travail devient obsolète. À son avis, l'éducation doit plutôt être perçue comme « *an on-going part of life* » (Gradwell, 1999, p. 242) et non comme une simple préparation au travail. L'auteur précise ensuite que les capacités productives d'un pays ne peuvent être séparées de ses établissements éducatifs et que l'industrie et l'éducation doivent être transformées en organisations apprenantes si nous voulons être dans le peloton de tête des sociétés du XXI^e siècle.

Le développement de cette collaboration entre l'éducation et le travail ou l'école et l'entreprise ne va pas sans de nombreuses difficultés. Celles-ci se manifestent principalement au stade de la formation initiale et elles touchent, entre autres, la culture et les perceptions des acteurs de chaque milieu et les interactions entre ces acteurs. Ces expériences de collaboration nécessitent un renouvellement des perceptions du milieu du travail à l'égard du milieu scolaire et des enseignants, de même qu'une compréhension plus profonde du milieu scolaire des objectifs et des contraintes des entreprises (Coursey, 2000). La concertation école-travail appelle l'émergence d'une culture de collaboration chez les acteurs et dans les structures éducatives et productives ainsi que l'adhésion à quelques objectifs communs. Par ailleurs, l'engagement limité des entreprises est perçu comme un important facteur d'incertitude et un défi majeur à relever, car les efforts

de participation des employeurs sont réputés faibles. Cela limite spécialement la formation des jeunes en alternance ou en *work-based learning* (Doray et Maroy, 2001 ; Rojewski, 2002). Dans leur étude comparative de l'alternance en Belgique et au Québec, Doray et Maroy s'interrogent d'ailleurs sur « la rénovation effective de l'enseignement professionnel et technique [par l'alternance]. À cet égard, nous pouvons penser que le choix des deux sociétés de laisser une grande part de volontariat aux acteurs scolaires conduit à une institutionnalisation lente car nous sommes en face d'une double exigence : celle de la mobilisation des enseignants et des professionnels et celle des entreprises » (Doray et Maroy, 2001, p. 118).

Les défis inhérents à la concertation éducation travail et les difficultés liées à son émergence et à son développement en formation initiale et en formation continue ont stimulé les travaux de recherche du GIRFE (Groupe interuniversitaire de recherche en formation emploi) et ont motivé la publication de ce livre. De 1996 à 2002, ces travaux ont approfondi le thème « Relation formation emploi : analyse des modes de collaboration entre les partenaires de la formation, des effets sur leur organisation et des résultats pour les apprenants ». Les auteurs de ce livre, des chercheurs ou des collaborateurs du GIRFE³, ont ainsi coordonné leurs efforts et harmonisé leurs préoccupations afin d'éclairer quelques-unes des principales dimensions de la concertation éducation travail.

Le travail social de concertation éducation travail nécessite une transformation des politiques éducatives, aussi bien qu'un renouvellement des pratiques de formation. C'est pourquoi la première partie de cet ouvrage est consacrée à l'étude de politiques éducatives internationales et québécoises, alors que la deuxième partie porte sur l'analyse d'expériences québécoises de collaboration école-entreprise.

La première partie regroupe six chapitres sous le thème « Politiques éducatives et concertation éducation travail ». Le premier chapitre étudie les tendances internationales ou surtout transnationales de l'éducation et de la formation, alors que les trois chapitres suivants s'intéressent respectivement aux politiques de collaboration entre l'éducation et le travail qui ont cours aux États-Unis, en France et en Allemagne. Les deux derniers chapitres de cette section scrutent les résultats des politiques québécoises en éducation des adultes ainsi qu'en formation initiale et dans les organismes

3. Le GIRFE regroupe neuf chercheurs, dont six ont apporté leur contribution à cet ouvrage. Ce sont A. Dolbec, P. Doray, M. Hardy, C. Parent, L. Savoie-Zajc et D.-G. Tremblay. Par ailleurs, C. Agulhon, P. Bélanger et C. Bérubé ont travaillé à titre de collaborateurs du GIRFE, tandis que B. Bourassa, I. Le Bot, É. Mazalon et N.G. Wamba ont été étroitement associés à l'une ou l'autre des cinq équipes de recherche du GIRFE.

de concertation entre les milieux de l'éducation et du travail. Si chaque chapitre présente une analyse spécifique, tous ces chapitres sont traversés par quelques idées qui s'amalgament. Tous leurs auteurs insistent sur la croissance de la concertation ou des relations entre l'éducation et le travail. Ils reconnaissent unanimement la progression des collaborations entre l'éducation et le travail qui s'actualise sur tous les fronts, du local à l'international. Ils mettent aussi l'accent sur la valorisation des responsabilités ou du pouvoir régional dans le développement ou l'actualisation des politiques de concertation entre les institutions éducatives et les représentants des employeurs et des travailleurs des divers secteurs industriels. Le premier chapitre avec Bélanger et le cinquième chapitre avec Bérubé s'intéressent à l'éducation des adultes, alors que les chapitres deux, trois et quatre, respectivement écrits par Wamba, Agulhon, Tremblay et Le Bot, décrivent et analysent la formation professionnelle et technique en formation initiale aux États-Unis, en France et en Allemagne. Dans le dernier chapitre, Doray et Hardy abordent la formation initiale et la formation continue en s'attardant aux particularités de la société québécoise.

Une perspective transnationale imprègne le chapitre de Paul Bélanger. L'auteur esquisse un portrait de l'évolution du champ d'intervention de l'éducation des adultes dans les différents pays afin de comprendre les changements qui le traversent. Il dégage aussi les grandes tendances des changements en cours marqués par la croissance de la demande de formation continue liée au travail ainsi que la transformation et la diversification de cette demande. Pour l'auteur, l'enjeu majeur de cette évolution est l'autonomisation des sujets dans les processus de production et dans la participation à la société civile. Il conçoit la demande croissante en éducation des adultes comme un ensemble de stratégies de renforcement de la capacité d'agir des populations adultes dans l'ensemble des secteurs d'activité. L'auteur est aussi préoccupé par les politiques d'accessibilité et d'égalité des chances qui appellent de nouveaux modèles d'organisation générale de la formation des adultes.

Au deuxième chapitre, Nathalis Guy Wamba propose au lecteur de s'initier rapidement aux programmes américains qui instaurent une forme de concertation entre l'école et l'entreprise ou aux programmes de transition de l'école au travail mis en œuvre par le *School-to-Work Opportunities Act (STWOA)*. Les modèles de formation ainsi dépeints sont utilisés dans le domaine de la formation initiale. Ce sont : 1) l'exploration du milieu de travail ; 2) le travail dans une entreprise située en milieu scolaire où les élèves participent à la production de biens et de services ; et 3) l'emploi sous la forme de l'enseignement coopératif ou du *youth apprenticeship*. L'auteur s'appuie sur les expériences des États de New York, Arizona, Colorado et Wisconsin pour expliquer les conditions d'implantation et de dévelop-

pement des principaux programmes de transition de l'école au travail ou STWOA. Dans une perspective critique, il analyse à la fois l'influence et les difficultés d'évaluation des résultats en milieu scolaire du programme STWOA dans les États qui y ont participé.

Les deux chapitres suivants nous transportent en France, puis en Allemagne. Dans un premier temps, Catherine Agulhon décrit les spécificités de la formation professionnelle initiale dans une dynamique de recherche de consensus entre le monde éducatif et le monde économique. L'auteure nous convie à l'analyse et à la compréhension de la formation professionnelle française caractérisée selon deux modèles en tension. Le premier modèle se distingue par la recherche de l'égalité des chances et la prolongation de la scolarité et il subordonne l'adaptation à l'emploi. Par ailleurs, le deuxième modèle suppose la libre concurrence entre les institutions, les formations et les individus et lie la formation aux besoins immédiats de l'économie. L'auteure présente ensuite les initiatives de l'État français en faveur d'un système de formation qui répond aux attentes sociales et économiques. Elle explique ainsi les commissions préparatoires à la planification nationale et les commissions professionnelles consultatives où se définissent les cursus et les diplômes de formation initiale, les services régionaux qui délimitent les cartes des filières de formation, puis les stages qui mettent en relation des organismes de formation et des entreprises à l'échelle locale.

Dans un deuxième temps, Diane-Gabrielle Tremblay et Irène Le Bot décrivent les principes du système dual allemand et leur traduction dans une réglementation adaptée aux variations de l'activité économique, à l'intérêt des entreprises et à la montée de la formation continue. Les trois principes qui structurent ce système dual sont : la dualité école-entreprise, la primauté du métier et le consensus des partenaires sociaux. Ces principes s'appliquent à l'intérieur d'une réglementation qui touche l'établissement des référentiels de formation en entreprise, les règles d'implantation et de supervision de la formation ainsi que le système d'évaluation et de certification. Les auteures expliquent aussi les modes de financement du système dual, la motivation des entreprises à y participer, ses modalités d'adaptation aux changements économiques et ses ajustements à l'ensemble du système de formation continue en Allemagne.

Les chapitres suivants ramènent le lecteur au Québec. Colette Bérubé s'intéresse d'abord à l'émergence d'une politique gouvernementale d'éducation des adultes au Québec et interroge les enjeux et les défis de la concertation éducation travail posés par l'instauration de cette prochaine politique. L'auteure s'inspire ensuite des discussions du Séminaire international sur l'éducation et la formation des adultes dans les pays industrialisés (2000) pour dégager les convergences qui ont marqué la décennie 1990

dans le domaine des relations éducation travail. Ces convergences concernent, entre autres, le partage d'une réalité économique et sociale relativement semblable, une vision unifiée de l'éducation et de la formation des adultes dans les pays, la diversité croissante de l'offre et de la demande de formation, la hiérarchisation de groupes cibles, l'encadrement de la demande d'éducation et de formation des adultes, du rôle des acteurs sociaux collectifs et l'élargissement de la notion de bénéfiques aux impacts qualitatifs des processus de formation. L'auteure présente enfin plusieurs réponses des pays d'Europe, d'Amérique du Nord et du Sud aux problèmes cernés, puis elle dresse un bilan des efforts de concertation au Québec depuis 1995.

Par ailleurs, Pierre Doray et Marcelle Hardy examinent les politiques publiques québécoises et les interventions de l'État pour scruter le récent processus de rapprochement entre le monde du travail et celui de l'éducation. Les auteurs cherchent à préciser les contours normatifs et organisationnels de ce nouveau mode de planification et de régulation de la formation professionnelle. Leur analyse souligne le caractère global de la réforme qui considère la collaboration orientée vers la planification des curriculums, les modes d'enseignement en formation initiale et le développement de la formation continue. Leur étude se concentre sur les aspects suivants : la formation professionnelle et technique initiale, la formation continue et les mécanismes de concertation entre l'éducation et le travail.

La deuxième partie de cet ouvrage réunit trois chapitres sous le titre *Expériences d'émergence et de collaboration*. Nous quittons la sphère de la politique et de la planification de la concertation éducation travail pour nous concentrer sur l'implantation ou la mise en place d'expériences de collaboration entre des établissements éducatifs et des entreprises. Les trois études présentées s'appuient sur des recherches qualitatives réalisées en collaboration avec des commissions scolaires de différentes régions du Québec, de l'Outaouais jusqu'à la Gaspésie en passant, entre autres, par les régions de Montréal et de Québec. Les trois équipes de chercheurs se sont intéressées aux points de vue des acteurs engagés dans ces collaborations.

Le premier chapitre de cette partie est centré sur l'émergence et le développement d'expériences de collaboration entre des écoles et des entreprises. Marcelle Hardy et Carmen Parent concentrent leur attention sur le personnel de direction d'écoles professionnelles qui ont mis en place des programmes d'études donnés en école-usine ou sous forme d'alternance. Ces deux approches pédagogiques nécessitant une concertation relativement étroite entre l'établissement éducatif et les entreprises du secteur industriel où les élèves sont formés, les expériences de la direction de ces écoles permettent de comprendre les modalités d'implantation puis de structuration des collaborations entre l'école et les entreprises et de prendre

conscience des difficultés qui tissent ces expériences. Les auteures mettent en évidence ce qui distingue la création d'un partenariat visant le développement d'une école-usine réclamée par un secteur industriel et l'instauration de l'alternance dans des programmes existants afin d'améliorer la formation des élèves ou de rajeunir un programme d'études qui risque de perdre sa clientèle. Leur analyse dégage la distance persistante ainsi que la structuration du travail de rapprochement entre l'école et l'entreprise et souligne l'ampleur des difficultés à surmonter afin d'instaurer une réelle collaboration entre les milieux de l'éducation et du travail.

Dans le chapitre suivant, Élisabeth Mazalon et Bruno Bourassa font une étude parallèle de l'alternance intégrée dans les programmes de formation aux métiers semi-spécialisés à l'intention des jeunes en difficulté et de l'alternance introduite dans les programmes de formation conduisant au diplôme d'études professionnelles (DEP). Après une présentation du contexte et des aspects organisationnels qui caractérisent chaque type de programme donné en alternance, les auteurs analysent les pratiques d'alternance propres à chaque programme à l'aide de deux typologies. La première typologie s'appuie sur l'arrimage des contenus d'apprentissage alors que la deuxième met en évidence les logiques relationnelles. Les auteurs soulignent ainsi les caractéristiques des relations entre l'école et l'entreprise tout en soulevant des interrogations au sujet de la disparité des finalités des filières, du type d'alternance préconisée et de la diversité des logiques relationnelles vécues.

Le dernier chapitre présente les résultats de la recherche-action d'André Dolbec et de Lorraine Savoie-Zajc orientée vers l'implantation d'un diplôme d'études professionnelles en pâtes et papiers. Cette expérience échelonnée sur cinq ans est dépeinte comme un exemple de collaboration entre le milieu scolaire et les entreprises. Après une exposition du contexte d'implantation de cette expérience, les auteurs décrivent les perspectives des enseignants et des élèves engagés dans cette formation en pâtes et papiers ainsi que les caractéristiques des entreprises participantes. Ils mettent en évidence les défis liés au milieu scolaire, à l'attitude des élèves autant qu'à l'engagement des entreprises. Le bilan de l'expérience d'implantation du programme de formation dans six commissions scolaires s'appuie sur les points de vue des enseignants, des formateurs en entreprise et des élèves stagiaires inscrits dans ce programme donné en alternance. En plus de préciser les avantages d'une recherche-action dans le développement d'une collaboration entre l'école et l'entreprise, les auteurs soulignent le caractère construit et négocié des partenariats de formation et discutent de l'évolution des collaborations mises en place et de leur possible diversification dans les commissions scolaires qui ont participé à cette recherche-action.

BIBLIOGRAPHIE

- Bureau international du travail (2002). *Apprendre et se former pour travailler dans la société du savoir*, Genève, Bureau international du travail.
- Coursey, S. (2000). « Education and training partnerships : An enabling framework », dans D.R. Herschback et C.P. Campbell (dir.), *Workforce preparation : An international perspective*, Ann Arbor, Michigan, Prakken Publications, Inc., p. 34-42.
- Devaud, J.-M. (2001). « La formation professionnelle : Pourquoi ? Pour qui ? », *Formation Emploi*, 76, p. 191-195.
- Doray, P. et C. Maroy (2001). *La construction sociale des relations entre éducation et économie. Les cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*, Bruxelles, DeBoeck Université.
- Gradwell, J. (1999). « A Canadian perspective on vocational education and training », dans A.J. Pautler, Jr. (dir.), *Workforce education. Issues for the new century*, Ann Arbor, Michigan, Prakken Publications, Inc., p. 241-252.
- Rojewski, J.W. (2002). *Preparing the workforce of tomorrow : A conceptual framework for career and technical education*, Columbus, Ohio, National Dissemination Center for Career and Technical Education, The Ohio State University.
- Tanguy, L. (dir.), (1986). *L'introuvable relation formation emploi. Un état des recherches en France*, Paris, La Documentation française.
- UNESCO (2002). « Conférences internationales », *Bulletin UNESCO-UNEVOC*, n° 2, p. 2.

PARTIE

1

*POLITIQUES ÉDUCATIVES
ET CONCERTATION
ÉDUCATION TRAVAIL*

CHAPITRE

1

Politiques d'éducation
et de formation des adultes
Nouvelles tendances transnationales

Paul Bélanger
Université du Québec à Montréal
belanger.paul@uqam.ca

RÉSUMÉ

Afin de faire une analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes, l'auteur procède d'abord à une reconstruction de l'ensemble du champ, au-delà des découpages disciplinaires et institutionnels qu'on lui connaît. Reconstruire la réalité dispersée de l'éducation des adultes signifie aussi en dégager l'enjeu central défini, ici, comme l'autonomisation des sujets tant dans les processus de production que dans la participation à la société civile. La demande sociale de formation est déjà manifeste dans la montée rapide de la formation continue liée au travail et dans la reconnaissance de la capacité d'initiative du sujet producteur, mais elle tend aussi à se généraliser à l'ensemble des champs d'activité autour du concept de citoyenneté active. Cette vision élargie du champ ouvre à de nouvelles politiques d'accessibilité et d'égalité des chances et appelle de nouveaux modèles d'organisation générale de l'éducation et de formation des adultes. Une dynamique nouvelle encore incertaine.

Dans toutes les régions du monde, nous assistons à une transformation rapide de la scène de l'éducation et de la formation des adultes. Au cours des deux dernières décennies, la croissance rapide et la diversification de la demande éducative des populations adultes ont modifié l'environnement décisionnel de ce champ d'intervention. Nous dégagerons certaines des grandes tendances caractéristiques des changements en cours, soit la reconstruction élargie du champ, l'émergence de nouvelles problématiques, la généralisation des demandes éducatives des populations adultes et la recomposition, en ce domaine, des rôles de l'État et de la société civile.

1. ÉLARGISSEMENT DU CHAMP DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DES ADULTES

Les changements en éducation et formation des adultes ne peuvent être compris sans reconstruire l'ensemble de ce champ d'intervention tel qu'il évolue dans les différents pays. À cet effet, il faut tenir compte non seulement de l'ensemble des activités d'apprentissage organisées, lesquelles sont partout en croissance, mais aussi des interventions en augmentation, qui sont tant en amont qu'en aval de la formation et qui influencent la participation des adultes. Il faut aussi retracer, au-delà des frontières traditionnelles, les divers acteurs et les multiples politiques qui entrent en jeu pour expliciter ou contenir la demande sociale éducative de la population adulte et pour organiser les multiples réponses.

Or, ce champ, une fois sorti des définitions traditionnelles de l'éducation des adultes, jadis limitées au rattrapage scolaire ou à l'éducation formelle de seconde chance, et une fois que lui ont été redonnées toutes ses dimensions, occupe une partie importante sur les scènes éducatives. Le volume total des diverses activités d'éducation et de formation des adultes est devenu aussi important que celui de la formation initiale, tandis que le nombre d'apprenants adultes dépasse largement celui des jeunes étudiants inscrits à temps plein (Statistique Canada, 2001). Issue des besoins ressentis par les sujets et des nécessités définies de l'extérieur, la demande éducative d'augmentation des compétences définies par les acteurs collectifs et par les organisations connaît partout une croissance rapide. Dans les pays postindustriels avancés, le nombre d'adultes qui participent aux diverses formes organisées d'apprentissage excède celui de la population scolaire des niveaux primaire et secondaire réunis. On assiste à une tendance similaire dans les pays en développement, qui est surtout axée sur la formation de base des adultes.

La reconnaissance du droit d'apprendre des adultes, les exigences d'accroissement du niveau de compétence générale de la population adulte et de participation active de la société civile ainsi que la demande généralisée pour une hausse de la qualification professionnelle aux divers niveaux d'occupation sont devenues des préoccupations majeures. La majorité des ministères gouvernementaux, les divers agents économiques, les acteurs sociaux et une multitude d'associations locales participent à ces débats de société.

Paradoxalement, à cette recomposition et à cette réorganisation de l'éducation et de la formation des adultes correspond une tendance à l'individualisation qui renforce le repositionnement structurel de ce champ. Devant le développement *centrifuge* des possibilités d'apprendre, dans ce nouvel environnement éducatif diffus, l'individu est appelé à s'approprier les expériences diverses échelonnées tout au long d'une vie, à y établir des liens, à requérir parfois leur reconnaissance officielle, mais surtout, dans ce grand chaos devenu normal de la vie actuelle (Beck et Beck-Gernsheim, 1990), à y chercher une unité subjective pour convertir ces apprentissages variés en un processus d'apprentissage qui soit cumulatif. Or, le *monitoring* autonome de son histoire de vie, l'appropriation de l'intimité de l'acte d'apprendre (Giddens, 1992), bref, l'individualisation de l'éducation des adultes, tout en étant une aspiration individuelle de plus en plus affirmée, est étroitement associée à la reconstruction de l'économie générale de l'éducation des adultes. Elle appelle une tendance correctrice *centripète* et, à cette fin, un nouveau rôle de l'État sur lequel nous reviendrons plus loin. La reconstruction intime des biographies éducatives et leur caractère idiosyncrasique ou l'autonomisation progressive du sujet exigent, de la part des États et des agents économiques, l'organisation de nouvelles fonctions éducatives et para-éducatives. Elle appelle également une démocratisation de l'acte d'apprendre et y conduit. La transformation des politiques d'éducation des adultes implique une dynamique complexe qui déborde le champ de l'éducation (Bélanger et Tuijnman, 1997).

Reconstruire la scène de l'éducation signifie aussi qu'il faut mettre le concept de demande sociale de formation au centre de l'analyse. Dans cette montée de la demande éducative, les forces sont complexes et parfois contradictoires. Elles mettent en jeu, d'un côté, les exigences et les nécessités définies par les pouvoirs économiques et politiques et, de l'autre, les aspirations et les besoins des populations adultes, traduits et articulés par diverses médiations. La demande opérante de formation et les politiques sont des aboutissements transitoires de ces processus de négociation, souvent diffus, entre les pouvoirs économique-politiques et les acteurs sociaux.

Reconstruire la réalité dispersée de l'éducation et de la formation des adultes signifie, enfin, en dégager l'enjeu principal qui traverse les objets spécifiques des multiples interventions éducatives, formelles et informelles.

2. REDÉFINITION DE LA DEMANDE SOCIALE ET DE L'ENJEU CENTRAL DES POLITIQUES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION DES ADULTES

Nous arrivons à un moment historique où les sociétés ne peuvent plus affronter adéquatement les risques sociaux sans miser sur la participation active et réflexive de la population adulte. Au cours des années 1990, et sur tous les fronts, on aura appelé qu'il n'est plus possible d'affronter les problèmes actuels, politiques, sociaux et économiques, sans une citoyenneté agissante, sans une société civile active et sans une qualification continue de la population active. Tous les sommets des Nations Unies convoqués au cours de la dernière décennie ont rappelé l'importance de recourir à la participation active des communautés locales¹. La cinquième Conférence internationale, tenue en 1997, sur l'éducation des adultes, s'était fait l'écho de cette nouvelle mouvance² et avait su créer un consensus sur la nécessité d'accroître l'autonomie d'action et le niveau de compétence des adultes, en agriculture, dans l'industrie, dans la gestion de la communauté locale, etc.

Nous arrivons en effet à un moment où la capacité d'initiative des acteurs est d'une importance stratégique. L'émancipation des sujets devient non seulement un but, mais une condition de fonctionnement efficace des sociétés actuelles. Comme les industriels du milieu du XIX^e siècle, les

1. On le constate à propos de l'environnement à Rio de Janeiro en 1992, des droits humains à Vienne en 1993, des questions de population au Caire en 1994, du développement social à Copenhague en 1995, des femmes à Beijing en 1995, de l'habitat à Istanbul en 1996, de l'alimentation à Rome la même année et de la paix à La Haye en 1999.

2. « Il est indispensable de faire appel à la créativité et aux compétences des citoyens de tous âges pour relever les défis du 21^e siècle, c'est-à-dire atténuer la pauvreté, consolider les processus démocratiques, renforcer et protéger les droits de l'homme, promouvoir une culture de paix, encourager une citoyenneté active, renforcer le rôle de la société civile, garantir l'équité et l'égalité entre les sexes, favoriser l'autonomisation des femmes, reconnaître la diversité culturelle (notamment dans l'utilisation des langues, et en favorisant la justice et l'égalité pour les minorités et les peuples autochtones) et établir un nouveau partenariat entre l'État et la société civile. Pour fortifier la démocratie, il est en effet indispensable de consolider le contexte éducatif, de renforcer la participation des citoyens, de créer des conditions propices à l'amélioration de la productivité et à l'enracinement d'une culture de l'équité et de la paix. » UNESCO, 1997, Confinitea, *Agenda pour le futur*, p. 11.

sociétés d'aujourd'hui se voient appelées à passer à une nouvelle phase de libération des forces productives et créatives et à prendre le risque d'un développement accéléré et étendu des ressources humaines ou d'un développement des ressources internes des acteurs eux-mêmes.

Des tendances profondes à l'œuvre depuis des décennies et des microchangements imperceptibles ont accumulé leur effet, approfondissant peu à peu les aspirations éducatives et provoquant aujourd'hui non seulement un accroissement, mais aussi une transformation de la demande sociale de formation au sein des populations adultes. La progression et la prolongation lente, mais soutenue de l'éducation initiale des jeunes a entraîné, au sein des nouvelles générations adultes, une propension pratiquement généralisée à poursuivre, tout au long de la vie, la formation et la réflexion organisée. Le processus ininterrompu de réduction de la durée du travail rémunéré ainsi que l'espérance de vie croissante créent des espaces et des temps nouveaux où les activités autonomes et non marchandes deviennent des lieux de libération des forces productives (Piotte, 1990). La différenciation et la désynchronisation des modèles de vie, la diversification des références identitaires et l'accroissement de la mobilité géographique produisent, au long des biographies typiques des sociétés postindustrielles avancées, des moments critiques où des « choix de vie » non déterminés à l'avance doivent être faits. Les actions collectives des femmes contre la discrimination selon le genre introduisent des modèles de vie alternatifs et provoquent des ruptures avec les séquences et cycles de vie traditionnels et les divisions ancestrales du travail domestique et salarié. Les expertises scientifiques et technologiques perdent de leur crédibilité. Les projets, jadis assurés, de croissance linéaire illimitée des niveaux de vie sont dans une impasse écologique. Bref, à nouveau, nous entrons dans un monde incertain : « tout ce qui est solide fond dans l'air » (Berman, 1982).

Ce passage vers une « société à risques » (Beck, 1992), vers une « modernisation réflexive » et vers un certain affranchissement des individus face aux structures (Beck, Giddens et Lash, 1994) renforcent la tendance à une définition autonomisante de la demande sociale de formation. Nous atteignons un moment historique où les pouvoirs politiques et économiques sont appelés à prendre le risque de miser avant tout sur les acteurs et sur leur participation active. C'est cette reconnaissance de la nécessité de débloquer les capacités productives et créatrices des populations adultes qui explique l'explosion de la demande et la dynamique en cours pour une réinterprétation élargie de son orientation. L'exigence économique d'une force de travail capable de manier l'information, de résoudre les problèmes, d'être consultée sur les techniques et modes de

production conduit à un type de formation et à une individualisation bien différente de l'adaptation linéaire à la transformation des postes de travail typique de la phase de « modernisation simple » (Lash et Urry, 1994, p. 113).

Nous arrivons à un point tournant où l'acte d'apprendre, de questionner, de redéfinir les problèmes, de s'exprimer dans la divergence, devenu fonctionnellement requis, peut faire basculer les grandes tendances. Cela ressemble un peu au XIX^e siècle lorsque les entrepreneurs, en recherche de nouvelles forces de travail, recrutaient en grand nombre dans les sociétés rurales traditionnelles et devaient ainsi prendre le risque d'une libération des forces productives. Cette libération, on l'a vu, ne s'est pas arrêtée à la création des milieux urbains, à la scolarisation des enfants et au maniement de nouveaux outils. Ce qui détermine les parcours de vie d'un individu aujourd'hui, c'est la position de celui-ci non seulement dans les modes de production, mais aussi dans les modes et réseaux de savoirs, d'où l'importance critique d'analyser les possibilités et les conditions d'y être inséré ou non et, surtout, d'avoir les ressources pour diversifier et critiquer ces réseaux (Castels, 1998).

Il y a là participation nécessaire des populations, libération de la capacité d'agir et de « produire » des acteurs, certes, mais de quel type ? C'est l'un des enjeux majeurs qui traversent les diverses politiques d'éducation et de formation des adultes. On pourrait, en effet, situer chaque politique sur un continuum entre deux modèles types. D'une part, le modèle d'une société du savoir qui n'arrête pas d'instruire ses sujets, en les assujettissant à des exercices répétés d'ajustement à court terme aux nouveaux postes de travail et aux nouveaux savoirs obligatoires ; d'autre part, le modèle d'une société éducative active fortement intégrée à une société civile active faisant appel à la créativité individuelle et collective de l'acteur et créant, à cette fin, mille possibilités d'apprentissage significatif et d'expression autonome. La question centrale est le choix entre le contrôle ou la libération des capacités d'initiative des acteurs, entre le maintien ou la transformation des conditions éducatives actuelles faites aux adultes³. Entre ces deux modèles abstraits, il y a le continuum des possibilités et des réalités.

Face à ce défi, des sociétés peuvent bien se réfugier dans la poursuite aveugle d'une croissance continue, tentant ainsi de réduire les risques accrus et les contradictions à des problèmes de fonctionnement, et chercher

3. Environnement plus ou moins propice à la poursuite d'une formation qui a du sens pour l'apprenant, présence d'infrastructures éducatives permettant l'autoformation, possibilités de formation dans les différents secteurs d'activité, mécanismes de participation aux décisions et de négociation des projets éducatifs.

à « ajuster » ou à adapter les populations. D'autres sociétés peuvent tenter de se réfugier à court terme dans des sécurités fondamentalistes pour y protéger leur identité. Toutefois, tôt ou tard, ces sociétés devront faire face tout autant à la montée des aspirations culturelles des populations pour recomposer au pluriel, collectivement et individuellement, leur identité qu'à une redéfinition élargie des demandes économiques et extra-économiques de libération des forces productives. Sous le vent de la globalisation et au risque de disparaître dans le passé ou de se voir assimilées dans l'avenir, ces sociétés seront confrontées à la nécessité de réfléchir sur elles-mêmes et de devenir objet collectif de réflexion et de redéfinition. C'est un exercice sociétal qui requiert l'expertise, la curiosité et la créativité d'une citoyenneté active.

À cause de son ambiguïté, ce nouvel environnement économique et culturel est en voie d'enclencher une nouvelle dynamique pouvant conduire à une plus grande autonomie du sujet ou à la restreindre. Les politiques d'éducation des adultes ne sont jamais neutres. Elles peuvent autant faciliter ce processus que le contrôler et en réduire l'accessibilité ou l'ampleur. Le débat n'est pas ou n'est plus pour ou contre l'éducation des adultes, mais plutôt quel type d'éducation et d'environnement éducatif on souhaite tout au long de la vie. C'est maintenant que s'amorce le vrai débat sur les éducations permanentes.

Au fait, que signifie cette émergence, partout dans le monde, de politiques, de programmes, d'activités d'éducation des adultes, et ce, malgré leurs contradictions, si ce n'est un retour à l'acteur (Touraine, 1984), une marge accrue des acteurs face aux structures⁴, si ce n'est une redécouverte de l'intelligence et de la capacité créatrice et productive des populations, un besoin, pour le moment surtout manifeste dans certains secteurs de l'économie, d'accroître l'autonomie d'action des sujets producteurs ? Les nouvelles demandes économiques ouvrent de nouvelles perspectives qui dépassent le champ de la production des biens et des services.

3. PAS DE PRODUCTION SANS PRODUCTEURS

C'est dans cette perspective que devient fort contestable le courant de pensée encore répandu opposant de façon manichéenne la formation professionnelle et la formation générale. Certes, la croissance de la demande

4. Ce qui est d'ailleurs la définition même de la « modernisation réflexive » telle que l'ont formulée Beck, Giddens et Lachs (1994).

éducative au sein de la population adulte se manifeste surtout dans le secteur de la formation liée au travail (Hasan et Tuijnman, 1997). Or, cette croissance constitue un avancement réel ayant des répercussions positives dans l'ensemble du champ de la formation des adultes. Le problème ne se pose pas en termes d'« hyper-professionnalisation » de l'éducation des adultes, car la croissance rapide de la formation professionnelle continue ne se fait pas en retirant des ressources aux autres champs d'intérêt de l'éducation des adultes. En éducation, nous ne sommes plus dans un marché de biens exclusifs en rivalité. La croissance de l'éducation des adultes ne se fait ni selon un budget clos géré selon le principe des vases communicants, ni en fonction d'une concurrence entre la formation technique et l'éducation générale, dans un marché fermé où la croissance de l'un impliquerait l'exclusion de l'autre. On observe, au contraire, une tendance vers une diversification et une expansion des investissements en éducation des adultes, tout comme dans l'ensemble du champ des pratiques culturelles où la lecture renforce les autres pratiques et en bénéficie en retour.

La reconnaissance, pour le moment plus rapide, de la nécessité de recourir à la capacité d'initiatives et à une autonomisation des sujets dans les secteurs les plus avancés de l'économie formelle constitue, en fait, une première phase marquante dans ce déblocage. La redécouverte de l'acteur et de la nécessité de son autonomisation (*empowerment*) dans les nouveaux processus de production, les mesures d'accroissement de la productivité s'appuyant sur la capacité d'initiative des personnels, la croissance rapide des investissements en formation des adultes et la multiplication des politiques pour les promouvoir y contribuent. Toutefois, ce premier déblocage n'est pas sans contradictions : un développement de la formation continue, qui demeurerait inégal et dont l'orientation à court terme serait maintenue, viendrait freiner la dynamique enclenchée.

L'accroissement de la demande sociale d'éducation des adultes liée au travail est marqué par la crise du travail, par la division et segmentation des marchés du travail et par la transformation des rapports au travail. On tend souvent à gérer la crise de la productivité et de la compétition mondiale en n'opérant que sur une seule variable, le coût de la main-d'œuvre, à recourir, sur le plan mondial, à la main-d'œuvre momentanément la moins coûteuse et à déplacer les productions. Mais ces politiques de flexibilisation externe des marchés du travail, par la précarisation des statuts d'emploi et la propension aux mises à pied cavalières, se jouent concurremment à une tendance à une flexibilisation interne qui repose sur la qualification large et continue des personnels, bref, sur la capacité accrue des acteurs à adapter et à modifier la production.

Le développement de l'éducation et de la formation des adultes est donc marqué par la division sociale du travail. Il est plus manifeste dans les économies formelles et encore plus évident dans les secteurs dits de « travail symbolique » et aux niveaux élevés des hiérarchies occupationnelles. Se retrouvant en majorité dans les marchés secondaires du travail, les femmes ne bénéficient pas, de la part des entreprises, d'un soutien égal à celui dont jouissent les hommes et ceux qui occupent un emploi régulier (Valdivielso, 1997). Réelle et forte, la tendance à la « production réflexive » (Lash et Urry, 1994) est bien inégale. Il y a les *reflexive winners* et les exclus de la modernité réflexive et de la société d'information, les *underclass* (Wilson, 1987).

Mais il y a plus encore. Si l'éducation devient permanente, les emplois cessent de l'être, de sorte que les employeurs, dans leur ensemble, ont intérêt à investir dans la participation active des personnels à l'économie « information-intensive ». Chaque employeur, pris individuellement et conscient de la nouvelle mobilité interentreprise de son personnel, devient de moins en moins enclin à y consacrer des fonds internes, d'où l'intérêt retrouvé en milieu patronal pour des interventions publiques en ce domaine.

L'ambiguïté des politiques actuelles de formation des personnes en chômage dans les pays postindustriels montre bien qu'on ne peut saisir la signification des politiques éducatives sans les mettre en rapport avec les politiques non immédiatement éducatives. Depuis 1990, on assiste à une généralisation progressive des politiques actives du marché du travail permettant aux personnes en chômage de se former⁵. Ces politiques sont dites actives en ce qu'elles visent à utiliser « activement » ces temps d'attente à des fins de qualification. La question, c'est le rapport à l'emploi. Le problème, c'est que « se former en attendant » perd son sens, si l'individu attend pour rien. Le processus de formation, amputé de ses débouchés annoncés, se trouve aliéné et tendra à produire des effets pervers, à devenir anti-formation. Devant cette détérioration – bel et bien « produite » – des motivations d'apprendre, la tendance est de contraindre l'apprenant à suivre les cours même si l'exercice perd de son sens. On rend alors, comme au Canada, la formation des chômeurs obligatoire ou, à tout le moins, on en fait une

5. En 1994-1995, de telles politiques d'« employabilité » consacraient au Canada des fonds de 2,5 milliards de dollars US (les deux tiers provenant de la caisse d'assurance-chômage). Elles se développent sous l'appellation « Retour au Travail/Force de Travail 2000 » aux États-Unis, ou encore en Suisse sous la bannière *Offensive Formation Continue* et à partir d'un discours qui fait appel au potentiel de qualification « en sommeil ».

condition du versement des allocations. La formation, plutôt que de libérer les énergies créatrices, tend à exercer une fonction de *parking* et de transfert de la responsabilité du chômage sur les individus.

Le changement de paradigme à l'œuvre dans la production réflexive et sur lequel repose l'avancée possible de l'éducation permanente est ici enrayé. Ce ne sont pas la demande de qualification des travailleuses et des travailleurs et leurs aspirations éducatives qui sont en cause. Le problème est que ces politiques actives du marché du travail pour les chômeurs reposent sur des modèles économiques qui ne sont plus en mesure d'assurer à tous des emplois réguliers et correctement payés. Certes, il n'y a pas de solution sans formation, mais la formation à elle seule n'a pas de sens. Les législateurs reconnaissent de plus en plus la nécessité de développer les forces productives. Cependant, ils le font encore trop souvent sans prendre en compte la transformation des économies nationales et la mise en question des dogmes passés de la croissance illimitée et de la possibilité de garantir un emploi à tous, sans revoir en profondeur le partage du travail et les stratégies économiques. La formation de producteurs sans production nie le producteur, sa productivité et sa contribution à la société, puisqu'elle atteint son intimité et sa dignité. Elle est profondément non productive.

Des questions se posent alors quant à l'orientation des réponses éducatives. La crise du travail est aussi une crise culturelle, étant donné que c'est l'expression d'une personne par son travail qui est en crise. La tendance réductrice des réponses éducatives unidimensionnelles et le faible enracinement des activités de formation dans les contextes locaux de production et dans les projets éducatifs des individus sont en contradiction avec la complexité des motivations des sujets. Ils s'opposent aussi à l'exigence croissante d'une formation technique plurivalente permettant d'exercer éventuellement une même profession ou un même métier dans des contextes divers. Les formations offertes sont encore trop centrées sur le poste de travail et pas assez sur l'individu producteur, trop sur le poste décrit et pas assez sur le poste réel et ses tensions avec la tâche formelle. Les tendances simplificatrices des demandes éducatives s'opposent enfin à la reconnaissance croissante par les agents économiques du caractère cumulatif et transférable des acquis de formation informelle (Livingstone, 1999) et des capacités individualisées d'agir.

Le développement rapide de l'éducation des adultes liée au travail, dans les économies formelles et informelles, dans l'industrie, les services ou encore l'agriculture, contribue, par ses contradictions mêmes, à transformer la problématique dans l'ensemble du champ de l'éducation et de la formation des adultes. Il y a toutefois ici un double dilemme : le développement inégal de la formation continue et une tendance prédominante vers

la prestation de réponses éducatives réductionnistes et adaptatives. Si les grands énoncés reconnaissent les demandes éducatives nouvelles (formation qualifiante, autonomisation des acteurs), les politiques concrètes enferment souvent cette promesse dans des programmes et des rapports concrets « éducation travail » qui produisent des effets contraires.

L'enjeu des nouvelles politiques d'éducation des adultes, associées aux diverses formes de production économique, est d'appuyer l'accroissement des investissements en ce domaine, de créer des espaces qui permettent aux définitions élargies de la demande éducative des populations adultes de s'exprimer. Cet enjeu est aussi de corriger les inégalités et de favoriser un développement cumulatif des capacités d'agir, autant de la part des organisations que de la part des individus. Cet enjeu est enfin de miser sur les ouvertures réalisées dans la formation liée au travail pour étendre la problématique à l'ensemble des champs d'activité.

4. GÉNÉRALISATION DE LA DEMANDE SOCIALE DE FORMATION

Il ne peut y avoir de productivité des activités sans un accroissement préalable de la productivité des acteurs, et la productivité des individus ne peut être accrue sans reconnaître leur demande pour un apprentissage qui a aussi du sens pour eux tout au long de leur vie. Ce processus est pour le moment plus visible dans le champ économique, mais une dynamique similaire s'observe de plus en plus dans les autres domaines et elle est même en voie d'élargir la problématique. Nous assistons à un processus pratiquement inéluctable de généralisation de la demande sociale de participation active et donc de formation à l'ensemble des secteurs d'activité.

La question qui se pose n'est pas d'être pour ou contre l'accroissement de la productivité, mais plutôt d'être pour son accroissement dans toutes ses dimensions : créativité incluse, pour tous, dans tous les secteurs d'activité et à tout âge. Cela ne peut se concevoir dans les sociétés et les économies réflexives sans tenir compte de l'autonomisation des sujets, de l'accroissement de leur capacité d'agir en milieu réflexif et de leur créativité.

La demande éducative des adultes fait plus que s'accroître, elle change de sens. En fait, la participation sociale active et généralisée des populations devient partout une exigence pressante et une aspiration manifeste. Fortes des impasses reconnues dans le travail et dans les champs nouveaux de l'environnement, de la promotion de la santé et de l'émancipation de groupes discriminés, des actions collectives et des propositions gouvernementales sont en voie de révéler toute l'ampleur de cette exigence de libé-

ration des forces créatrices de la société civile. Il s'agit de politiques de promotion de la femme, d'éducation à la population, de promotion de la santé, d'introduction de mesures de santé et sécurité au travail, d'éducation à l'environnement, d'aide à l'innovation en agriculture ou foresterie, de développement culturel et de promotion des langues nationales. La demande de productivité et la créativité ne s'arrêtent pas à la porte des industries à forte composante technologique.

Limiter les possibilités d'apprendre tout au long de la vie entrave le fonctionnement des sociétés devenues réflexives. Les sociétés d'aujourd'hui n'arriveront pas à faire face aux risques épidémiques, écologiques ou de conflits intergroupes sans un engagement plus grand de la société civile, sans la participation active des citoyens et, en conséquence, sans le développement continu de leurs compétences en ces domaines.

S'il y a des tendances qui émergent en ce sens, la transformation des diagnostics et l'évolution des politiques demeurent difficiles. Ces changements sont étroitement liés à la capacité des acteurs sociaux d'élargir les notions de productivité et de potentiel créateur des sujets, de les dégager d'un cadre de référence « économiciste », de les rendre transversales pour les appliquer à l'ensemble des champs d'activité, y compris l'économie où elles exerceront alors un effet en retour.

Que signifie alors la dynamique nouvelle de l'apprentissage et de la reconnaissance des compétences dans les entreprises ? Que signifient ces recours au sujet (Ollivier, 1995), sinon une dynamique de subjectivation profondément généralisée où la nécessité de prise d'initiative de l'individu rejoint sa quête d'identité et est demandée par elle (Sainsaulieu, 1995)⁶ ?

Autrement dit, la demande sociale d'éducation des adultes est le résultat toujours instable entre, d'une part, la requête faite à l'employé ou au citoyen d'accroître ses compétences et sa capacité d'action et, d'autre part, l'aspiration du sujet à faire un choix individuel lié à son développement personnel ou encore la volonté du groupe ou de la communauté de faire un choix endogène lié à son projet social. Il n'y a pas d'acteur réflexif au travail et dans la communauté locale sans recherche et création d'un sens par et pour le sujet⁷. La résistance au travail répétitif et routinier est bien

6. La nouvelle sociologie de l'éducation des adultes rejoint ici la sociologie des nouveaux mouvements sociaux qui place la question du sujet et de l'acteur ainsi que la recherche d'identité au centre des forces de transformation des sociétés actuelles.

7. « L'investissement personnel de chacun n'est plus centré sur le seul objectif économique, mais en même temps sur l'invention d'un espace de rapports aux autres qui inspire du même coup la créativité productive et la créativité sociale » (Sainsaulieu, 1995, p. 459-460).

sûr un enjeu culturel et une question de santé mentale (De Bandt, Dejours et Dubar, 1995). Il devient aussi une question économique. Ni l'économie actuelle, ni le politique ne peuvent se passer de l'intelligence et de l'expérience des individus. Et si chaque citoyen a le devoir de l'intelligence et de la compétence, il en a aussi le droit !

L'accroissement de la productivité et de la créativité n'exprime pas toute la dynamique en cours dans le développement de la demande sociale d'éducation des adultes. La dynamique se joue aussi autour de la revendication pour une distribution des fruits de la productivité accrue et pour une démocratisation de la qualité de vie. Cette dynamique de subjectivation est source d'approfondissement radical des projets éducatifs et exige un rejet de la pensée unique et « économiciste » ; elle suscite des politiques nouvelles qui investissent dans les sujets, leur construisent de la place, créent des espaces nécessaires à leur expression. La tendance à l'individualisation n'est pas une norme abstraite, mais un projet observable que les sujets portent dans des contextes de vie fort différents et des conditions bien inégales, y compris dans des entreprises qui n'offrent pas tout l'espace à l'expression des individus et de leur ingéniosité.

5. REPRODUCTION DES INÉGALITÉS ET POLITIQUES D'ACCESSIBILITÉ

En éducation des adultes, il existe une tendance forte à une continuité éducative qui, dans son ambiguïté, porte à la fois la promesse de l'éducation permanente pour ceux qui sont « bien partis » et le cumul des désavantages pour les autres. Il y a une division des chances de formation tout au long de la vie. *Who had more, gets more*. Malgré la tendance à une reproduction des inégalités de la formation initiale en éducation des adultes, des politiques et des mesures d'accessibilité peuvent corriger, sinon limiter, la détermination de ces inégalités initiales. Cette correction exige l'adoption d'une panoplie de mesures permettant de surmonter les obstacles structurels, institutionnels et culturels à la participation. À plus long terme, l'effort vise aussi la transformation de la formation initiale afin que les futurs adultes puissent, à cette phase critique de décollage en éducation, développer leur créativité, leur autonomie et le goût d'apprendre tout au long de la vie.

Les politiques d'accessibilité, évidemment essentielles, ne peuvent à elle seules corriger les inégalités. C'est dans la mesure où les possibilités de formation offertes sont significatives pour les sujets et pertinentes pour les agents économiques et sociaux que l'objectif d'égalité des chances d'apprendre la vie durant deviendra réalisable. Les mesures d'accessibilité n'auront d'impact que dans la mesure où les offres de formation seront pertinentes et

perçues comme telles. À quoi servirait la levée des obstacles à la formation si les services de santé ne parvenaient pas à organiser des apprentissages qui aient du sens pour les gens ? si la formation professionnelle disponible ne collait pas à la réalité vécue par le milieu de travail concerné ? si la vulgarisation agricole proposée ne rejoignait pas les préoccupations concrètes des paysans ? si la formation générale offerte demeurerait une « seconde chance » de refaire les mêmes échecs ? si les adultes se voyaient exclus d'environnements éducatifs stimulant la curiosité et l'auto-apprentissage ?

Cette multiplication des types requis d'interventions et leur intégration dans des stratégies d'ensemble conduisent à un nouveau modèle d'organisation générale de l'éducation des adultes.

6. NOUVEAUX MODÈLES D'ORGANISATION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Malgré les apparences, en éducation et formation des adultes, nous assistons moins à un retrait qu'à une recomposition du mandat de l'État national. Ce rôle des gouvernements nationaux tend à être redéfini aux paliers supérieur et inférieur d'intervention. Il est remis en question à la fois par des demandes et des exigences supranationales, économiques et politiques et par des réclamations et nécessités infranationales de décentralisation des décisions pour tenir compte des contextes locaux.

Sur le plan global, il y a d'abord les grandes organisations multilatérales et les nouveaux pouvoirs supranationaux régionaux. Soulignons l'impact dévastateur, jusqu'à tout récemment, des programmes d'ajustement structurel sur l'éducation des adultes dans les pays en voie de développement, le poids décisif qu'ont eu ensemble en 1990 l'UNESCO, l'UNICEF, le PNUD (Programme des Nations Unies pour le développement) et la Banque mondiale, pour redonner la priorité à la formation de base et l'effet d'entraînement du soutien financier de l'Union européenne à travers les fonds structurels⁸ et les programmes Leonardo da Vinci et Socrates⁹. Ces programmes sont autant de manifestations de cette composante supranationale dans les processus nationaux de décision.

8. Les trois fonds structurels européens, le fonds social, le fonds de développement régional et le fonds de développement agricole, ont injecté des sommes énormes au cours de la décennie 1990 dans les programmes de formation continue liée au travail, en particulier dans les pays et les régions en restructuration.

9. Il s'agit respectivement des programmes de formation générale et professionnelle de la Commission européenne ; chacun d'eux comporte un ou des sous-programmes se rapportant à l'éducation et à la formation des adultes.

Une autre force supranationale, cette fois plus diffuse, intervient aussi dans les décisions nationales. Nous faisons référence ici au nouveau pouvoir plus difficilement contrôlable des forces économiques mondialisées qui, dans un conseil d'administration multinational, décident en fonction d'une analyse conjoncturelle du marché mondial et adoptent des politiques de gestion des ressources humaines : déplacement de production, concentration des qualifications. La consolidation par les pays membres d'une Europe décisionnelle doit être, entre autres, une réponse des États nationaux à cette tendance afin d'équilibrer, par l'injection de fonds et la promotion de politiques communes, le poids de ces décisions globales soustraites au *monitoring* des parlements nationaux. L'action normative et de sensibilisation des organisations des Nations Unies et d'autres agences multilatérales, par les conférences et l'adoption de conventions et de plans d'action (Bélangier et Mobarak, 1996), constitue un autre outil susceptible d'aider les États membres à corriger les tendances du nouveau laisser-faire global.

Le passage auquel on assiste n'est pas celui de l'État-providence à une situation de désengagement, bien que des essais en ce sens aient été tentés au cours des deux dernières décennies, mais bien plutôt celui d'un État-providence de service à un État-providence participatif, à ce que les Suédois appellent un *participatory welfare state*. On ne peut faire de relance économique, on ne peut renouveler les politiques de santé étouffées dans une inflation du curatif sans une redéfinition du rôle de l'État, sans la mise en place de politiques actives de travail et de santé et sans une participation active de la société civile.

L'extension et la transformation la plus remarquable du rôle de l'État en éducation des adultes au cours des dernières années sont très certainement la nouvelle priorité donnée aux politiques nationales d'expression de la demande sociale de formation. Ce renversement des perspectives pour axer les politiques d'éducation des adultes d'abord sur la prise en compte des exigences posées par les agents socioéconomiques et sur l'expression des aspirations éducatives prend une signification accrue dans le contexte où les États nationaux cherchent, avec la société civile, à contrebalancer les décisions économiques mondiales soustraites à leur contrôle et à corriger les rapports inégaux dans la définition de la demande sociale de formation.

Contrairement à la formation initiale scolaire, basée sur un programme commun et gérée par un ministère d'éducation nationale, l'éducation des adultes est une réalité beaucoup plus diversifiée dans le temps et dans l'espace. Elle répond à des logiques et à des diagnostics souvent extérieurs à l'éducation qui impliquent des choix individuels coûteux en temps et en ressources et qui s'exercent dans des conditions bien diverses d'apprentissage. Elle rencontre des obstacles particuliers et s'insère de mille

façons à l'intérieur de biographies éducatives aussi diverses que le sont les personnes. Plus encore, les tentatives vaines de planifier cette formation de façon linéaire sur la base de prévision des emplois futurs et de leur définition font place à des politiques de qualification large et d'individualisation des projets éducatifs où la frontière entre formation générale et formation professionnelle perd de son sens, où la double expression, externe et endogène, de la demande devient nécessaire pour assurer un développement durable et enraciné des apprentissages.

Une telle politique d'expression de la demande signifie la mise en place de politiques de soutien aux individus (services d'information et de conseils, appui financier, libération de temps) à la poursuite de leurs projets éducatifs, l'aide aux agents économiques et sociaux pour les diagnostics de formation, la création d'espace pour l'expression et la tractation des aspirations et nécessités éducatives, l'amélioration des environnements éducatifs. Les politiques d'expression de la demande vont plus loin, prenant en compte les conditions de vie et de travail qui facilitent ou empêchent le développement intellectuel, la place faite à la capacité d'initiative des sujets dans les entreprises et la vie locale, de même que l'encouragement à poursuivre des projets éducatifs. Les campagnes d'information et de sensibilisation que sont devenues dans de nombreux pays les semaines d'éducation des adultes, *adult learners' weeks*, s'inscrivent dans cette nouvelle tendance.

À cet égard, l'État national ne joue plus seul, mais s'appuie de plus en plus sur une politique de mise en réseau avec les agents économiques et les organisations non gouvernementales. Les ministères de l'éducation et de la main-d'œuvre s'appuient sur une collaboration interministérielle. Dans ce contexte, le rôle de l'État est fortement modifié. En ce qui concerne les prestations éducatives, le rôle de l'État en éducation des adultes diffère aussi de celui qu'il exerce en formation initiale. Il s'agit là d'un rôle nouveau de coordination et de veille ou *monitoring* des multiples réponses éducatives. En éducation des adultes, les entreprises, les médias et les mouvements associatifs ainsi que les « autres » ministères sont devenus des agents importants de formation, alors que les ministères de l'éducation et des ressources humaines sont conduits à se positionner différemment. Leurs interventions deviennent plus axées sur la définition des objectifs nationaux et sur la concertation entre les agences publiques, les entreprises et le mouvement associatif. L'État fournit une gamme de services en amont de la formation pour assurer une expression des demandes. En ce qui a trait aux prestations éducatives comme telles, les ministères de l'éducation et de la main-d'œuvre interviennent surtout afin de remédier aux inégalités, de garantir une répartition équitable des possibilités de formation entre les champs d'intérêt et les groupes sociaux, et de voir à ce que les établissements d'enseignement dit régulier ouvrent adéquatement leurs portes aux adultes.

L'État demeure donc prestataire de services, mais d'une manière différente et parmi d'autres prestataires de services. Sa fonction dans l'organisation des réponses aux besoins se modifie ; elle consiste en une mise en réseau et en une concertation, en un *monitoring* qualitatif et quantitatif des offres de formation et de la participation, en une garantie de qualité de la formation (par la reconnaissance des institutions, la formation des formateurs, la recherche et le développement) et en une reconnaissance des acquis de formation. Elle consiste enfin en l'aménagement de mécanismes de plus en plus diversifiés de financement des formations, en un appui aux organisations non gouvernementales et en un soutien aux individus. Vu le nombre de ministères et d'institutions publiques, d'autorités locales et d'organisations extragouvernementales engagés dans toutes ces mesures, on saisit l'importance des nouvelles synergies et communications intersectorielles, des *joined-up strategies* que cette fonction exige et qui commencent déjà à être mises en place en Chine, au Japon et dans la région catalane d'Espagne.

CONCLUSION : UNE DYNAMIQUE INCERTAINE

La recomposition élargie du champ de l'éducation des adultes et la redéfinition des enjeux qui le traversent remettent en cause les clivages traditionnels sémantiques et organisationnels de ce secteur et conduisent à une recomposition du rôle de l'État et des acteurs sociaux. L'éducation des adultes n'est plus une simple offre ultérieure de refaire un parcours de formation initiale non réussi, une « seconde chance » ou une occasion de rattrapage scolaire. La demande éducative actuelle des populations adultes est d'une tout autre nature. Elle se définit davantage comme un ensemble de stratégies éducatives intragénérationnelles de renforcement de la capacité d'agir des populations adultes dans l'ensemble des secteurs d'activité.

Au fond, la question est simple. Pourquoi devient-il de plus en plus nécessaire d'investir dans les hommes et les femmes, d'investir pour libérer les réserves latentes de productivité culturelle, sociale et, bien sûr aussi, économique au sein des populations adultes ? Et les réponses à cette question se multiplient au fur et à mesure que les sociétés prennent conscience non seulement des exigences et risques économiques, écologiques, culturels et politiques auxquels elles sont confrontées, mais aussi des ouvertures que cette libération des forces créatrices peut créer.

Ce qui importe n'est pas la montée inéluctable d'économies du savoir ou de l'information, mais l'émergence, devenue nécessaire bien que non assurée, de sociétés éducatives actives. Pas de production sans producteurs et pas de producteurs significatifs sans la possibilité pour ceux-ci de pour-

suivre leur développement. Une société éducative active est celle où les groupes et les individus peuvent accroître continuellement leur autonomie d'action, où les populations adultes peuvent se donner les moyens de soutenir et d'orienter non seulement les nouveaux modes de production des biens et services, mais aussi les réseaux de production et de dissémination des savoirs et, plus généralement, les nouveaux modes virtuels de communication et d'organisation de la vie sociale. Une telle société éducative conduit à une recomposition du rôle de l'État, non à son étiolement.

Le cœur du débat est le renforcement des capacités d'initiative des populations adultes, la démocratisation des chances éducatives tout au long de la vie des sujets, la mise en place des conditions et des environnements favorisant, dans la diversité, la créativité de tous. Cela est devenu une condition nécessaire et évidente sur le plan économique ; la prise de conscience de sa nécessité dans les autres champs d'action, à moins d'une répression réductrice des aspirations éducatives, ne saurait tarder à se manifester. On constate une telle généralisation de la demande éducative et son expression explicite dans plusieurs pays européens ; des instances officielles intergouvernementales la reconnaissent déjà (Commission européenne, 2001).

Les jeux ne sont pas faits ; l'avenir et la généralisation de telles sociétés éducatives sont incertains. Les politiques éducatives reflètent l'état des rapports sociaux dans chaque société nationale ; elles varient donc d'un contexte à l'autre ; mais elles indiquent aussi, du même coup, que d'autres solutions existent et qu'elles peuvent avoir un effet transformateur. Chaque société porte un processus plus ou moins multidimensionnel d'expression des demandes éducatives, favorise à divers degrés une participation large aux différents types de formation organisée et tend plus ou moins que les autres à créer des environnements propices à l'autoformation.

Une chose est certaine : favoriser, tout au long des vies des individus, l'intelligence, la curiosité et l'ingéniosité n'est plus un luxe. À la globalisation des risques et à la tendance à la poursuite de modèles traditionnels de production et de fonctionnement social commencent à répondre des modèles alternatifs de participation active et créative. La vision « économiciste » tient mal, même dans le champ économique ; par contre, le discours unique est aussi, en éducation permanente, en voie d'hybridation (Mattelard, 1994).

BIBLIOGRAPHIE

- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*, Cambridge, Polity Press.
- Beck, U. et E. Beck-Gernsheim (1990). *Das ganz normale Chaos der Liebe* [Le chaos tout à fait normal de l'amour], Frankfurt/Main, Suhrkamp.

- Beck, U., A. Giddens et G. Lash (1994). *Reflexive modernization*, Cambridge, Polity Press.
- Bélanger, P. et H. Mobarak (1996). « UNESCO and adult education », dans A. Tuijnman (dir.), *International encyclopedia of adult education and training*, 2^e édition, Oxford, New York, Pergamon, p. 717-723.
- Bélanger, P. et A. Tuijnman (dir.), (1997). *New patterns of adult learning : A six-country comparative study*, Oxford, New York, Pergamon.
- Berman, M. (1982). *All that is solid melts into air*, New York, Verso.
- Castels, M. (1998). *La société en réseaux. L'ère de l'information*, Paris, Fayard.
- Commission européenne (2001). *Mémorandum sur l'éducation tout au long de la vie*, Bruxelles, Commission européenne.
- De Bandt, S., C. Dejours et C. Dubar (1995). *La France malade du travail*, Paris, Fayard.
- Giddens, A. (1992). *The transformation of intimacy*, Cambridge, Polity Press.
- Hasan, A. et A. Tuijnman (1997). « Adult education participation : A policy overview », dans P. Bélanger et A. Tuijnman (dir.), *New patterns of adult learning : A six-country comparative study*, Oxford, New York, Pergamon, p. 229-247.
- Lash, S. et J. Urry (1994). *Economics of signs and space*, Londres, Thousand Oaks, New Delhi, Sage.
- Livingstone, D. (1999). *The education-job gap. Underemployment or economic democracy*, Toronto, Garamond Press.
- Mattelard, A. (1994). *L'invention de la communication*, Paris, La Découverte.
- Ollivier, B. (1995). *L'acteur et le sujet. Vers un nouvel acteur économique*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Piotte, J.-M. (1990). *Sens et politique. Pour en finir avec le grand désarroi*, Outremont/Québec, VLB Éditeur.
- Sainsaulieu, R. (1995). « Postface », dans B. Ollivier (dir.), *L'acteur et le sujet. Vers un nouvel acteur économique*, Paris, Desclée de Brouwer, p. 457-464.
- Statistique Canada (2001). *Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada : Apprentissage et réussite*, 81(586) XIF, Ottawa.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*, Paris, Fayard.
- UNESCO (1997). *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*, Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Valdivielso, S. (1997). « Beyond the walls of the household : Gender and adult education participation », dans P. Bélanger et A. Tuijnman (dir.), *New patterns of adult learning : A six-country comparative study*, Oxford, New York, Pergamon, p. 209-228.
- Wilson, W.J. (1987). *The truly disadvantaged : The inner city, the underclass and public society*, Chicago, Chicago University Press.

CHAPITRE

2

Paradoxe du mouvement
de transition de l'école
au travail aux États-Unis

Nathalis Guy Wamba
Queens College Worker Education Program
nathalis_wamba@qc.edu

RÉSUMÉ

Après avoir fait un survol de la situation de l'économie américaine des années 1980, l'auteur analyse l'influence et les résultats en milieu scolaire du programme School-to-Work Opportunity Act (STWOA) dans les États qui y ont participé. Dans ce texte, il donne trois raisons qui expliquent pourquoi il est difficile d'évaluer les programmes généraux de transition de l'école au travail et plus particulièrement ceux qui ont été mis en œuvre par le STWOA. Premièrement, la grande variété dans l'application des programmes du STWOA dans l'ensemble des États-Unis rend problématique toute évaluation nationale. Deuxièmement, l'implantation simultanée de ce programme et celle d'autres réformes éducatives dans les écoles compliquent encore plus l'évaluation de l'une ou de l'autre initiative. Troisièmement, le rôle reproducteur de l'école traditionnelle entre en conflit avec le mandat des programmes du STWOA qui consiste à fournir une éducation de grande qualité à tous les élèves.

La détérioration de l'économie américaine au début des années 1980 a incité les économistes, les groupes d'affaires et les comités d'éducation à analyser ses difficultés et leurs causes ainsi que les raisons de la prospérité de ses concurrents. Le système d'enseignement, qui était censé préparer les élèves à la vie professionnelle, a été reconnu comme le grand coupable. Plus de 275 groupes de travail en éducation ont alors été mis sur pied et au moins 18 grands rapports nationaux, visant à réformer les écoles, ont été publiés. Les solutions proposées incluaient le renforcement des normes pour l'admission au collège et pour l'obtention des diplômes d'études secondaires, des programmes d'évaluation des élèves à l'échelon de l'État, des tests de compétence des enseignants et des changements dans les exigences relatives au brevet d'enseignement (Chance, 1988).

Dans les années 1990, les justifications économiques d'une réforme de l'éducation se sont moins appuyées sur des revendications que suscitait l'état anémique de l'économie américaine que sur des accusations voulant que le pays soit mal préparé à la nouvelle économie mondiale. Pour remédier à cette situation, le gouvernement Clinton adoptait en 1994 le *School-to-Work Opportunities Act (STWOA)*. Cette loi proposait un plan quinquennal accordant plus de 1,6 milliard de dollars en subventions de démarrage pour aider les États à planifier, à stimuler et à mettre sur pied de vastes projets de formation en milieu de travail qui seraient intégrés aux programmes des écoles secondaires. Cela, afin de préparer les travailleurs à l'économie du XXI^e siècle.

Les programmes du STWOA ont marqué la première tentative à l'échelon national de faire le lien, de manière systématique, entre la formation à l'école et la formation en milieu de travail. La loi énonçait explicitement son intention d'aider tous les élèves à atteindre des normes professionnelles et scolaires élevées et à offrir des conditions permettant à tous les élèves de participer à des expériences de formation de haute qualité en milieu de travail.

Le STWOA recommandait diverses pratiques, puis les collectivités locales qui recevaient des fonds en vertu de la loi s'en servaient généralement soit pour créer de nouvelles initiatives, soit pour renforcer les efforts déjà en cours (Hershey, Hudis, Silverberg et Haimson, 1997). C'est ainsi que l'État de New York a mis l'accent sur la restructuration des programmes d'études et l'Arizona sur la création d'un système de transition de l'école au travail à l'échelon de l'État. Quant au Colorado, il était axé sur la création de partenariats et sur l'intégration interordre des établissements d'enseignement, tandis que le Wisconsin se concentrait sur l'amélioration et sur l'expansion graduelle de son programme d'apprentissage qui connaissait déjà du succès.

En 1997, un sondage réalisé auprès des élèves de deuxième cycle du secondaire dans huit des premiers États qui avaient reçu les subventions du STWOA révélait que seulement 3 % d'entre eux avaient participé à des activités scolaires rattachées à la vie professionnelle, à des activités générales de développement de carrière ainsi qu'à des expériences de travail rémunérées ou non et liées à l'école (Hershey, Hudis, Silverberg et Haimson, 1997). En 2001, le rapport *School-to-Work: Making a Difference in Education*, publié par l'Institute on Education and Economy of Teachers College et Manpower Demonstration Research Corporation (Hughes, Bailey et Mechur, 2001), constata que les brèves visites en milieu de travail et les programmes d'observation au poste de travail étaient les activités auxquelles les élèves participaient davantage. Plus important, le rapport résume les recherches sur ce sujet en concluant que la participation à la transition de l'école au travail était tout à fait inefficace. Par ailleurs, les auteurs n'ont trouvé aucune étude signalant que la transition de l'école au travail ait été de quelque manière néfaste aux élèves.

Alors que le financement accordé en vertu du STWOA touche à sa fin, on ne sait pas très bien si l'objectif formel a été réalisé. Il s'agissait d'aider tous les élèves à atteindre un niveau élevé et à tirer parti d'expériences de formation de haute qualité en milieu de travail. Il est extrêmement difficile d'évaluer l'influence des programmes du STWOA sur les élèves à cet égard.

Dans ce chapitre, nous proposons trois explications possibles de la difficulté d'évaluer les programmes généraux de transition de l'école au travail, et tout particulièrement ceux qui ont été conçus sous l'égide du STWOA. Premièrement, la grande variété dans la mise en œuvre des programmes issus de cette loi d'un État à l'autre – exemples : exploration de carrières, travail dans une entreprise en milieu scolaire, apprentissage, enseignement coopératif – rend problématique toute évaluation nationale. Deuxièmement, la mise en œuvre simultanée des programmes du STWOA et des autres initiatives de réforme scolaire, comme le mouvement de hausse des critères d'évaluation (y compris les demandes du milieu du travail), a empêché la différenciation entre les programmes et a rendu impossible l'évaluation de leur incidence sur les élèves. Troisièmement, la vision fonctionnaliste de l'éducation présume que les écoles reproduisent d'une génération à l'autre la division du travail en fonction des classes sociales (Apple, 1979 ; Bowles et Gintis, 1976 ; Carnoy et Levin, 1985). Les écoles préparent les élèves de la classe ouvrière à des emplois de bas niveau. Comme, d'une part, l'objectif déclaré du STWOA consiste à offrir un enseignement de qualité à tous les élèves et que, d'autre part, l'école tend à reproduire la division sociale de la main-d'œuvre, il est difficile de savoir

si le STWOA a réussi à battre en brèche le rôle reproductif de l'école, ou si ses initiatives ont été détournées par les écoles pour renforcer leur modèle traditionnel de reproduction.

Nous commencerons par une analyse de la formation en milieu de travail, qui découle de la théorie de l'apprentissage « expérimentiel ». Nous décrirons ensuite trois types de modèles de formation en milieu de travail. La troisième partie illustrera les différentes approches utilisées par quatre États pour appliquer le STWOA. Dans la dernière partie, nous reviendrons à nos trois explications possibles de la difficulté à évaluer l'impact des programmes mis sur pied en vertu du STWOA.

1. FORMATION EN MILIEU DE TRAVAIL

La formation en milieu de travail correspond à l'apprentissage qui découle de l'expérience en milieu de travail et qui est planifié afin de contribuer au développement intellectuel et à la formation professionnelle des élèves. Cette expérience de travail doit être complétée par des activités qui permettent d'appliquer, de renforcer, de peaufiner ou d'élargir les apprentissages qui se font durant le travail. Les élèves acquièrent alors des attitudes, des connaissances, des compétences et des habitudes qu'ils n'auraient pu développer à partir d'une expérience habituelle de travail (Office of Technology Assessment, 1995).

La formation en milieu de travail est née de l'apprentissage « expérimentiel ». Dewey (1916, 1938) décrit l'apprentissage « expérimentiel » comme une formation intégrée dans le processus de la vie, notamment au cours d'expériences professionnelles, de passe-temps et d'activités éducatives non formelles. Il explique que la signification de toute expérience se développe dans l'interaction entre ce que la personne apporte dans une situation donnée et ce qui se passe dans le cadre de cette situation. L'élève doit participer activement au processus d'établissement de la signification plutôt que simplement réagir à ce qui lui vient du monde extérieur.

Kolb (1984), souvent qualifié de père de la théorie de l'apprentissage expérimentiel, soutient que la formation en milieu de travail permet de faire le lien entre l'éducation, le travail et le développement personnel. Le milieu de travail peut renforcer l'éducation formelle et favoriser le développement personnel grâce à des occasions de travail signifiant et des occasions de développement de carrière.

D'après Hamilton et Hamilton (1997a, p. 677), « bien que les gens apprennent souvent au gré des situations au travail, le simple fait de placer des jeunes dans un milieu de travail avec l'espoir qu'ils apprendront ne

constitue pas une formation en milieu de travail. Les lectures et les commentaires sur le travail peuvent être utiles, mais ils ne suffisent pas pour acquérir les compétences et les aptitudes indispensables au succès dans un milieu de travail ». Il y a différents modèles de formation en milieu de travail. Ces modèles comprennent l'acquisition de connaissances ou de compétences liées à l'emploi dans des métiers ou professions donnés ou dans des industries particulières, l'exploration et la planification de carrières, l'amélioration de la compétence personnelle et sociale associée au travail en général, de même que le renforcement de la motivation des élèves dans leurs études et à l'égard de leurs résultats scolaires (Hamilton, 1990 ; Jacobs, 1995 ; Newmann et Wehlage, 1995).

2. *MODÈLES DE FORMATION EN MILIEU DE TRAVAIL*

Hamilton et Hamilton (1997b) définissent trois modèles de formation en milieu de travail. Le premier comprend l'exploration du milieu de travail par les visites de lieux de travail et l'observation au poste de travail (durée plus ou moins longue). Le deuxième correspond au travail dans une entreprise en milieu scolaire où une personne a l'occasion d'acquérir des compétences sociales et personnelles particulières. Le troisième se fonde sur l'emploi, y compris sur la formation en emploi subventionnée par l'État.

2.1. *EXPLORATION DU MILIEU DE TRAVAIL*

Les élèves peuvent découvrir un milieu de travail en faisant des excursions éducatives. Une école peut ainsi organiser une visite pour explorer un lieu de travail au cours de laquelle les élèves observent les gens engagés dans leurs tâches et ils peuvent poser des questions. Ces excursions ont généralement pour but d'illustrer des exposés et des débats en classe. Les élèves ont aussi la possibilité d'observer un travailleur expérimenté. L'observation au poste de travail dure plus longtemps que les excursions en milieu de travail, elle est personnalisée et peut comporter une participation active au travail.

2.2. *TRAVAIL DANS UNE ENTREPRISE EN MILIEU SCOLAIRE*

L'expérience de travail dans une entreprise en milieu scolaire concerne des élèves qui participent à des entreprises dirigées par des jeunes, à des entreprises établies à l'intérieur du contexte scolaire et à la formation aux soins (malades, personnes âgées), pour ne donner que quelques exemples. Ces

entreprises sont véritablement gérées par des jeunes qui prennent des décisions importantes en tant que propriétaires et gestionnaires, et pas simplement en tant qu'employés. Ces jeunes travaillent avec un gestionnaire adulte et un conseil d'administration pour établir les politiques, engager de nouveaux employés, prendre des décisions en matière de publicité et d'événements communautaires et améliorer les activités de l'entreprise. Ces entreprises ont pour but de développer la compétence technique et les habiletés utiles dans la planification, l'exécution et l'évaluation de tâches complexes.

Les entreprises en milieu scolaire sont des entreprises établies dans les écoles où les élèves participent à la production de biens et services. En général, elles servent quatre fins : inculquer l'esprit d'entreprise, fournir des occasions d'appliquer les connaissances acquises en classe, renforcer le développement personnel des élèves et stimuler le développement économique communautaire. Les activités sont très variées. En effet, elles vont de la construction de maisons à la gestion de restaurants, en passant par la gestion de magasins de détail, la réparation et la vente de voitures, la culture et l'élevage du bétail, la dotation en personnel dans des garderies, la publication de livres et de revues, la tenue et le suivi d'études sur la qualité de l'environnement ou la conservation de l'énergie, la reconstruction de lieux historiques et la participation à la fabrication sur une petite échelle (Stern, Stone III, Hopkins, McMillion et Crain, 1994).

Une troisième forme d'expérience de travail a trait à la formation aux soins. Les élèves peuvent travailler pendant une période prolongée dans un centre de soins ou un hôpital de leur région où ils apprendront des tâches très complexes. La formation aux soins répond à la définition de la formation en milieu de travail et poursuit un grand nombre des objectifs recherchés par d'autres types de formation en milieu de travail.

2.3. EMPLOI

L'enseignement coopératif, le *youth apprenticeship*, les programmes de travail subventionnés par l'État ou le gouvernement fédéral et le travail en milieu privé sont les bases pour former les jeunes à l'emploi. L'une des formes les plus anciennes de la formation en milieu de travail aux États-Unis est l'enseignement coopératif, qui se pratique depuis plus de soixante-dix ans. Chaque année, près d'un million d'élèves s'inscrivent à des programmes d'enseignement coopératif. Ces programmes sont le fruit d'une entente entre une école et un employeur qui collaborent afin de fournir une formation sur le tas liée au programme d'études d'un élève et orientée par des objectifs que l'école et l'employeur définissent ensemble. L'employeur

supervise les élèves au travail et l'enseignant guide l'employeur. L'enseignement coopératif offre des occasions semblables à l'*apprenticeship* : une possibilité de faire le lien entre les études scolaires et les exigences du milieu de travail (Steinberg, 1997).

Le *youth apprenticeship* est le mode le plus complexe et le plus intensif de formation en milieu de travail. Dans sa forme la plus simple, le *youth apprenticeship* est « un mélange systématique d'enseignement dans les écoles secondaires et les collèges avec une formation en emploi pour les élèves afin qu'ils acquièrent un niveau de qualification qui atteste la capacité de ces élèves à exécuter avec compétence et professionnalisme des tâches de débutants dans des postes spécialisés » (Nothdurft, 1990, p. 19). Le *youth apprenticeship* met l'accent sur la formation pratique encadrée par des travailleurs chevronnés (Roditi, 1991).

Une monographie publiée par Jobs for the Future, l'organisme américain qui est le chef de file dans l'élaboration du *youth apprenticeship*, résume les éléments essentiels de cette formation comme suit : 1) les employeurs offrent une expérience de travail rémunéré et une formation guidée en milieu de travail ; 2) les écoles intègrent l'enseignement général et professionnel ; 3) la formation à l'école et en milieu de travail sont coordonnées et intégrées ; 4) les programmes harmonisent la formation des niveaux secondaire et collégial qui durent au moins deux ans ; 5) les élèves sortants reçoivent des certifications (diplômes) qui reconnaissent leur maîtrise de certaines connaissances et de compétences professionnelles et techniques ; 6) les programmes sont régis par de vastes coalitions de partenaires institutionnels (Nothdurft, 1993). Le *youth apprenticeship* est systématique : il est structuré par des normes de compétences définies par les employeurs et les employés d'une industrie. Le succès dans l'atteinte de ces normes de rendement permet d'obtenir une attestation reconnue dans l'ensemble de l'industrie.

Dans le cadre du *youth apprenticeship*, le gouvernement fédéral offre aux jeunes des programmes de formation en emploi. Depuis 1960, ces programmes ont été successivement subventionnés par le *Manpower Development Training Act (MDTA)*, par le *Comprehensive Employment and Training Act (CETA)*, puis par le *Job Training Partnership Act (JTPA)*. Ces derniers incluent les programmes d'emplois d'été qui inculquent quelques compétences techniques, aussi bien que des programmes comme *Job Corps* ou *Youthbuild* qui offrent aux participants une combinaison de formation pratique de base, de services d'aide, de préparation au marché du travail et de formation professionnelle (Smith, Walker et Baker, sans date).

Presque tous les élèves du secondaire travaillent à un moment ou à un autre avant d'obtenir leur diplôme. Les emplois de jeunes dans la restauration rapide (*fast-food*) ou dans les épiceries sont légion. Ils permettent aux élèves de bénéficier d'apprentissages importants sur les plans personnel et social. Les jeunes y apprennent à être ponctuels et fiables, à bien réagir à la supervision et ils s'initient aux relations avec la clientèle.

3. IMPLANTATION DE PROGRAMMES DE TRANSITION DE L'ÉCOLE AU TRAVAIL DANS QUATRE ÉTATS

Dans cette section, nous décrivons comment quatre États, New York, Arizona, Colorado et Wisconsin, ont utilisé les sommes accordées en vertu du STWOA pour concevoir et mettre en œuvre des programmes de transition de l'école au travail. Chaque État a son histoire de développement de projets de transition de l'école au travail. Les États ont utilisé divers modèles et parfois plusieurs modèles pour mettre en œuvre des programmes de ce type.

3.1. NEW YORK

L'État de New York a reçu environ 66 millions de dollars répartis sur une période de cinq ans en vertu du STWOA. La vision qu'avait l'État de la transition de l'école au travail consistait à assurer la préparation de tous les diplômés d'écoles secondaires aux études collégiales, au travail ou aux deux et à les aider à acquérir des habiletés et les connaissances nécessaires pour être de bons travailleurs et des citoyens actifs (DeLuca, 1996).

En 1991, avant l'adoption du STWOA, le New York State Board of Regents a publié *A new compact for learning*. Ce document présentait une vision unifiée de la réforme de l'éducation, faisant appel à un effort de coopération communautaire pour préparer tous les élèves à la vie professionnelle et pour en faire des citoyens responsables. Sept types de programmes d'études ont été conçus, dont un sur le développement de carrière et les études professionnelles. Ce dernier type est orienté vers l'acquisition d'une qualification professionnelle pour tous les élèves et il favorise le recours à une évaluation rigoureuse. En 1996, les *Regents* ont institué le *Regent exam* pour tous les élèves des écoles publiques de l'État de New York (DeLuca et White, 1998).

Le Board of Regents de l'État de New York a appliqué le STWOA en restructurant le programme d'études des écoles secondaires. À New York, par exemple, le conseil de l'éducation a mis sur pied des programmes professionnels spécialisés offerts dans une section aménagée à l'intérieur des écoles secondaires polyvalentes ou dans des écoles séparées, dites *magnets schools*¹. Les *Regents* ont recommandé l'intégration des connaissances et des compétences du milieu de travail dans ces programmes d'études secondaires professionnelles qu'ils ont offerts à tous les élèves. Ils ont également encouragé l'utilisation d'une évaluation rigoureuse. Ainsi, le STWOA cadrait avec des efforts et une vision orientée vers la préparation de tous les élèves de l'État de New York aux études collégiales, au travail et au civisme actif.

3.2. ARIZONA

En 1970, avant l'adoption du STWOA, l'État de l'Arizona a accordé 100 millions de dollars répartis sur dix ans pour des expériences de formation en milieu de travail destinées aux élèves de l'enseignement professionnel et de l'enseignement coopératif (DeLuca, 1996). Le ministère de l'Éducation de cet État a conçu un modèle global de formation professionnelle et technique qui comprenait l'exploration de carrières, l'acquisition de compétences de base et des curriculums techniques devant soutenir une infrastructure de nature à améliorer la transition de l'école au travail.

En 1992, le ministère de l'Éducation de l'État d'Arizona a mis au point l'Arizona Workforce Compact (AWC). Il s'agissait d'un projet pilote de transition de l'école au travail qui proposait aux élèves des écoles secondaires une expérience professionnelle que l'école secondaire ne leur donnait pas (Vandergrift, 1995). L'AWC a repéré des lieux pour des apprentissages ou des stages, de même que pour une formation technique dans les établissements postsecondaires privés et dans la collectivité comme système alternatif d'enseignement professionnel.

En vertu de la loi STWOA, l'Arizona a reçu 24 millions de dollars répartis sur cinq ans. L'État n'a pas créé d'initiatives nouvelles, mais a plutôt utilisé ce budget pour coordonner les programmes existants de transition de l'école au travail, comme JTPA, Tech Prep², Arizona Workforce Compact

-
1. Ces « *magnets schools* » correspondent aux « écoles-usines » créées au Québec. Dans l'État de New York, ces écoles existent, entre autres, dans les secteurs des arts, du spectacle (cinéma, théâtre, télévision) et de l'industrie de la mode. On trouve aussi une école de ce type en Virginie, dans le secteur de l'aérospatiale.
 2. *Tech Prep* correspond aux programmes harmonisant la formation secondaire professionnelle et la formation collégiale technique et offrant des stages en entreprise.

et la formation professionnelle et technique pour tenter de créer un système de transition de l'école au travail dans l'ensemble de l'État. Ces programmes ont fourni aux élèves une combinaison d'exploration du milieu de travail, d'expériences de travail en milieux scolaires et d'emplois. Les initiatives de la transition de l'école au travail menées en Arizona étaient principalement orientées vers les élèves qui ne se destinaient pas à des études collégiales.

3.3. COLORADO

Avant le STWOA, l'État du Colorado avait mis sur pied des initiatives de transition de l'école au travail, mais n'avait pas beaucoup investi pour préparer les jeunes au monde du travail. En 1994, l'État a reçu 24 millions de dollars, pour une période de cinq ans, en vertu du STWOA. Le ministère de l'Éducation a alors décidé de créer un système d'enseignement de la maternelle à la seizième année en attribuant 4 millions de dollars pour la deuxième année de mise en œuvre de projets qui s'ajouteraient aux 24 millions de dollars du STWOA répartis sur cinq ans. Cet État a encouragé la création de partenariats entre les établissements de niveau secondaire et de niveau collégial (Colorado School-to-Career Partnership Office, sans date). Par exemple, certains collèges communautaires ont admis, venant de leurs établissements partenaires, jusqu'à 20 % de leurs nouveaux élèves selon des critères autres que les résultats aux tests normalisés, le classement et les notes de fin d'études secondaires. De plus, le STWOA a rendu les expériences en milieu de travail accessibles à tous les élèves. Si tous les élèves n'avaient pas à participer à des expériences en milieu de travail avant d'obtenir leur diplôme d'études secondaires, ils devaient tous obtenir leur diplôme avec un profil individuel de carrière montrant qu'ils avaient acquis des connaissances et des compétences professionnelles générales (DeLuca, 1996).

3.4. WISCONSIN

En 1987, les districts scolaires du Wisconsin étaient tenus d'offrir à leurs élèves des programmes de formation en milieu de travail qui comportaient un enseignement des habiletés pratiques de base, des expériences en milieu de travail et d'autres habiletés professionnelles. The Governor's Commission for the 21st Century a publié en 1991 un rapport qui soulignait l'importance d'adapter le perfectionnement de la main-d'œuvre aux besoins des employeurs. Au cours de la même année, le *Wisconsin Act 39* exposait quatre volets majeurs de la transition de l'école au travail ; entre autres, le *Tenth Grade Gateway Assessment* fournissait 200 000 \$ sur deux ans pour « mettre au point un test multidisciplinaire qui portait sur la lecture, les sciences, les

mathématiques et la communication orale pour les élèves de dixième année, et qui mesurerait leurs aptitudes au raisonnement et à la résolution des problèmes » (State of Wisconsin, 1993, p. 592).

Étant l'un des huit États où l'on mettait en œuvre ce programme pour la première fois, le Wisconsin s'est servi des fonds du STWOA pour soutenir ses programmes existants d'apprentissage. Par exemple, le Wisconsin Youth Apprenticeship Program in Printing Design, comportant un programme structuré par les compétences et un système d'évaluation, exigeait deux ans de formation rémunérée à temps partiel et une expérience de travail dans une imprimerie. Il demandait aussi la présence d'un tuteur sur les lieux de travail, un enseignement dans un collège technique en technologie de l'imprimerie et dans certaines matières de formation générale, une formation professionnelle intégrée à une formation générale et, enfin, une supervision concertée par l'école et l'industrie.

Les programmes d'apprentissage ont donné des résultats positifs et l'État s'est même heurté à des limites quant au nombre d'élèves que ces programmes pouvaient accueillir. L'État voulait également former de nouveaux partenariats entre les programmes d'apprentissage et les établissements postsecondaires, d'une part, et entre les nouvelles normes scolaires de l'État et les compétences de la main-d'œuvre, d'autre part.

4. ANALYSE DE LA LOI SUR LA TRANSITION DE L'ÉCOLE AU TRAVAIL DE 1994

Dans cette partie, nous proposons trois explications possibles de la difficulté à évaluer l'effet sur les élèves de programmes mis sur pied en vertu du STWOA. Chaque explication repose sur une logique concurrente, mais il est aussi possible qu'une combinaison de ces trois explications puisse résoudre le problème de l'évaluation des résultats des programmes de transition de l'école au travail.

4.1. IMPLANTATION

La loi STWOA soulignait le besoin d'une stratégie concertée pour répondre aux besoins des jeunes, des employeurs et des éducateurs. Cette loi ne faisait pas appel à la création d'un programme unique, mais recherchait plutôt un équilibre entre l'autonomie locale et l'égalité des chances pour les élèves en accordant aux États et aux partenariats locaux la souplesse nécessaire pour concevoir des systèmes qui servent tous les élèves (DeLuca et White, 1998).

Chaque État offrait des formes d'initiatives professionnelles ou de transition de l'école au travail avant l'adoption du STWOA en 1994. Ces initiatives variaient d'un État à l'autre et comportaient l'exploration des milieux de travail, des expériences de travail en milieu scolaire et des expériences d'emploi. La plupart des États étaient dotés d'une combinaison de divers modèles de transition de l'école au travail. Il en résulta une mosaïque de programmes qui avaient chacun leurs propres canaux de financement, leur propre durée et leurs propres politiques.

L'autonomie de ces programmes a remis en question l'application du STWOA. Elle a également fourni de nombreux renseignements sur les programmes de transition de l'école au travail (DeLuca et White, 1998). Par exemple, en 1987, l'État du Wisconsin a commencé à offrir aux élèves de la maternelle à la douzième année des programmes d'enseignement favorisant l'éducation à l'emploi. L'Arizona s'est donné un modèle bien développé d'enseignement professionnel et technique qui est en place depuis 1970.

Chaque État a reçu une somme différente. Par exemple, l'État de New York a reçu 66 millions de dollars sur cinq ans (environ 13,2 millions de dollars par an) et l'Arizona, 24 millions de dollars sur cinq ans (4,8 millions de dollars par an). Le montant de la subvention limitait d'emblée le type d'initiatives qu'un État pouvait mettre sur pied. L'État de New York pouvait, par exemple, se permettre d'offrir aux jeunes des programmes d'emploi rémunéré, alors qu'un autre État n'avait pas les moyens de créer un programme de ce type.

Un autre facteur qui a influencé l'application de la loi STWOA fut la relation entre les autorités locales et le gouvernement de l'État. En effet, le gouvernement de certains États souhaitait une mainmise totale sur les fonds et sur la manière dont les programmes seraient développés. Par exemple, l'État de New York a donné aux autorités locales un mandat définissant la manière de procéder dans la mise en œuvre d'initiatives du STWOA et surveillait ensuite les pouvoirs locaux. D'autres États, comme celui du Wisconsin, laissaient aux autorités locales toute latitude pour procéder à la mise en œuvre des programmes. Selon une troisième stratégie, le gouvernement de l'État pouvait déterminer les grands objectifs de sa politique et permettre aux pouvoirs locaux de concevoir les stratégies d'application de cette politique.

Sur le plan positif, le STWOA a obligé les États à réviser leurs programmes de transition de l'école au travail et leur a donné l'occasion d'examiner les bons aspects et les lacunes de leurs programmes traditionnels d'enseignement professionnel. L'historique de chaque État en matière de transition de l'école au travail, la somme d'argent attribuée à chaque État

en vertu du STWOA, les contraintes temporelles imposées au financement et les priorités économiques ont été des facteurs responsables de la diversité des programmes de transition de l'école au travail.

L'orientation de la conceptualisation de transition de l'école au travail par chaque État, l'adoption par chacun d'eux de divers modèles ou de la combinaison de modèles de formation en milieu de travail, la diversité des programmes et des personnes visées par les programmes de transition de l'école au travail dans tous les États et les diverses stratégies de leur mise en œuvre forment un ensemble de conditions qui représentent un défi pour l'évaluation nationale des programmes institués en vertu du STWOA.

4.2. LOI SUR LA TRANSITION DE L'ÉCOLE AU TRAVAIL ET AUTRES INITIATIVES DE RÉFORME ÉDUCATIVE

Un grand nombre d'éducateurs et de hauts fonctionnaires des États ont envisagé l'initiative du STWOA comme une composante de la réforme de l'enseignement et comme un premier effort national de réunir la formation en milieu scolaire et la formation en milieu de travail parce que les objectifs de cette loi étaient semblables à ceux de la réforme de l'éducation des années 1980. L'adoption du STWOA, parallèlement aux objectifs *Goals 2000* et au *Improving America's Schools Act* (version renouvelée de la loi sur l'enseignement primaire et secondaire de 1994) faisait suite à plus d'une décennie d'efforts visant à restructurer le système d'éducation des États-Unis à tous les niveaux (DeLuca et White, 1998). La loi ne comprenait aucune terminologie faisant le lien entre le STWOA et la réforme de l'enseignement. Elle reliait néanmoins cette réforme au perfectionnement de la main-d'œuvre et au développement économique en invitant un grand nombre d'intervenants à participer à la conception et à la mise en place d'un système général d'enseignement et de préparation de la main-d'œuvre.

L'initiative visant à intégrer la formation en milieu de travail et la formation en milieu scolaire a reçu un nouvel élan en 1991 lorsque le US Secretary of Labor a demandé à un groupe de travail composé d'éducateurs, de membres des conseils de l'éducation, de représentants d'organismes d'enseignement, de dirigeants des gouvernements des États et de dirigeants de grandes entreprises et du monde des affaires des États-Unis, de définir les compétences dont un jeune Américain avait besoin pour réussir dans le monde du travail. Les partisans de la transition de l'école au travail ont défendu l'idée d'établir la liste de ces compétences et de les intégrer dans les programmes d'études secondaires. Le résultat fut traduit dans *What work requires of school: A SCANS report for America 2000* (United States Department of Labor, 1991). Cette commission a relevé cinq compétences de travail que

des travailleurs efficaces pouvaient utiliser de manière productive : habiletés de résolution de problèmes, habiletés interpersonnelles, familiarisation avec les systèmes d'information, maîtrise de la technologie et trois compétences de base (lecture, écriture et mathématique), capacité de réflexion et qualités personnelles.

D'autres initiatives de réforme de l'enseignement étaient déjà en cours lorsque les programmes du STWOA ont fait leur entrée en milieu scolaire. Les responsables de l'application de cette loi ont négocié son acceptation dans le système scolaire en établissant des partenariats avec les promoteurs des initiatives de la réforme scolaire. L'intégration des projets STWOA à l'intérieur des efforts de la réforme scolaire a contribué à diluer les deux types d'initiatives dans le nouveau mouvement général de réforme, ce qui a empêché de mesurer les effets de ces initiatives. Plus précisément, la mise en œuvre simultanée du STWOA et des programmes de la réforme scolaire n'a pas permis de distinguer une initiative de l'autre ou d'évaluer un programme en particulier. L'un ou l'autre des programmes pouvait alors être responsable du succès autant que de l'échec des élèves.

4.3. DIVERGENCE D'OBJECTIFS ENTRE LA PRATIQUE SCOLAIRE ET LE STWOA

Ainsi que nous l'avons déjà précisé, le STWOA devait être intégré à l'ensemble du mouvement de réforme de l'enseignement aux États-Unis. La loi fut conçue en concertation avec les autres réformes de l'enseignement déjà en cours, faisant ainsi des écoles les premiers établissements d'accueil des programmes financés par cette loi. Dans quelques cas exceptionnels, les programmes du STWOA ont été inaugurés en collaboration avec les organismes communautaires.

L'accueil des programmes du STWOA par les écoles a posé un nouveau défi. L'objectif de la loi consistait à apporter une aide à tous les élèves afin qu'ils atteignent un haut niveau scolaire et professionnel et à offrir des occasions à tous de participer à des expériences reconnues de formation sur le terrain. Dans leur discours, toutes les écoles prétendaient offrir un enseignement de grande qualité. Dans la pratique, un grand nombre d'écoles n'ont cependant pu fournir à leurs élèves une formation qui leur permettait d'atteindre un niveau scolaire élevé.

Les écoles les plus performantes, regroupant des élèves des classes sociales moyennes et supérieures, ont veillé à offrir un enseignement stimulant et d'excellente qualité, alors que les écoles qui servaient les élèves de la classe ouvrière n'y sont généralement parvenues que de façon médiocre. Dans l'ensemble du pays, les programmes d'études les plus

rigoureux étaient généralement réservés aux élèves qui se destinaient aux études collégiales. Ces élèves s'inscrivaient alors dans des programmes réservés aux élèves doués et talentueux et ils étaient guidés vers les meilleurs collèges et universités du pays (DeLuca et White, 1998). Par contre, les élèves de la classe ouvrière et les élèves pauvres étaient trop souvent perçus comme moins doués et ils étaient inscrits dans divers cours de formation générale et professionnelle qui étaient moins exigeants sur le plan scolaire et qui n'étaient pas adaptés à un milieu de travail hautement spécialisé et prometteur. L'horaire de ces écoles secondaires ressemblait, selon un critique, à « un grand buffet d'aliments scolaires peu nutritifs (*scholastic junk food*) » (Mendel, 1994, p. 2).

En général, les programmes de transition de l'école au travail, y compris ceux qui découlent du STWOA, ont été mis en application dans les écoles publiques qui accueillent des enfants de milieux sociaux économiques défavorisés. Dans le quart des écoles publiques du pays, la majorité des élèves sont issus de familles à faible revenu. Ces écoles ne parviennent pas à former des élèves qui réussissent à un degré supérieur (Kahlenberg, 2001).

Bowles et Gintis (1976) soutiennent que les écoles des États-Unis reproduisent les divisions sociales du travail, de génération en génération, de telle manière qu'elles ont tendance à inculquer aux élèves des habiletés professionnelles, des valeurs, des attitudes et des attentes liées à la profession de leurs parents. D'autres chercheurs prétendent que tous les systèmes scolaires servent à différencier les élèves en fonction de leur position socio-économique. Ils maintiennent que les écoles n'éduquent pas et ne peuvent éduquer tout le monde. Un rôle fondamental du système scolaire consiste alors à préparer les jeunes à vivre dans une société stratifiée (Kerckhoff, 1995 ; Meyer, 1977).

Si nous partons du principe que le rôle des écoles consiste à reproduire l'ordre socioéconomique, bien qu'aucun administrateur scolaire ne veuille le reconnaître, et si l'objectif du STWOA consiste à offrir un enseignement de qualité à tous les élèves, nous pouvons douter de la capacité de cette loi à atteindre les objectifs qu'elle énonce. Il convient de se demander si les fonds alloués en vertu du STWOA ont servi à renforcer le rôle de reproduction de la scolarisation ou s'ils ont servi à transformer les écoles. Il ne faut guère s'étonner que cette loi ne soit pas dotée des mécanismes permettant d'inverser ou de réduire les inégalités en éducation.

Il aurait été normal que l'évaluation des programmes du STWOA porte sur la qualité de l'enseignement que les élèves reçoivent conformément à la loi. Par ailleurs, si les écoles où ont été mises en œuvre les initiatives du STWOA ont une tradition de reproduction de l'échec, il devient

très difficile d'évaluer l'effet de cette loi sur les élèves. Tenter de découvrir dans quelles proportions la médiocrité d'une école explique l'échec des programmes du STWOA perturbe le processus d'évaluation. Une évaluation judicieuse de cette loi soulève de sérieuses questions. Les évaluateurs doivent se demander ce qu'il faut évaluer. Il est difficile de dissocier l'impact du STWOA sur les résultats scolaires des élèves et l'effet du programme d'études régulier sur les élèves. De plus, les pratiques des écoles qui servent les élèves issus de la classe ouvrière sont telles que les objectifs ambitieux du STWOA risquent d'entrer facilement en conflit avec les pratiques scolaires.

CONCLUSION

Il est difficile de tirer une conclusion claire sur l'effet des programmes mis sur pied en vertu du STWOA. Plusieurs facteurs expliquent cette difficulté : la variété des programmes mis en œuvre dans l'ensemble du pays, l'implantation simultanée de programmes du STWOA et d'initiatives de la réforme de l'enseignement dans les écoles, les objectifs divergents des écoles et du STWOA, l'histoire de la transition de l'école au travail de chaque État et la nature des relations entre les États et les pouvoirs locaux, etc.

Une évaluation des programmes financés en vertu du STWOA rappelle les comparaisons controversées entre l'enseignement général et de la formation professionnelle. L'enseignement général est proposé aux élèves qui se préparent à une profession libérale. Ces élèves appartiennent généralement à des familles de classe sociale moyenne ou supérieure, alors que la formation professionnelle a historiquement été donnée à des élèves de la classe ouvrière pour les préparer à des emplois manuels. Il est nécessaire que la formation professionnelle offre un enseignement de qualité à tous les élèves plutôt que de n'être qu'une porte de sortie de l'école secondaire ou une solution au problème des élèves qui ne réussissent pas à l'école.

Il demeure très difficile de savoir si les initiatives du STWOA ont permis à tous les élèves qui ont de bons résultats scolaires de faire de l'exploration de carrières et de planifier leurs apprentissages, de comprendre les diverses industries et d'accroître leurs compétences personnelles et sociales. Nous ne pouvons que spéculer. Il incombe à chacun des États, à chaque programme et aux intéressés de répondre à cette question et d'en tirer leurs propres leçons. Beaucoup de discussions ont porté sur le potentiel des programmes de transition de l'école au travail, mais peu de preuves de leur succès ont été présentées.

BIBLIOGRAPHIE

- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*, Londres, Routledge et Kegan Paul.
- Bowles, S. et H. Gintis (1976). *Schooling in capitalist America*, New York, Basic.
- Callahan, R.E. (1964). *Education and the cult of efficiency*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Carnoy, M. et H.M. Levin (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- Chance, W. (1988). ... *The best of education*, Denver, Education Commission of the States.
- Colorado School-to-Career Partnership Office (s.d.). *Colorado school-to-career partnership*, Denver, CO, l'auteur.
- Committee for Economic Development (1992). *An assessment of American education : The views of employers, higher education, the public, recent students and their parents*, New York, l'auteur.
- Conference Report (1990). Washington, DC, 7 décembre.
- Cubberly, E.P. (1916). *Public school administration*, Boston, MA.
- DeLuca, D.M. (1996). *Profiles in connecting learning and work : State initiatives*, Denver, CO, Education Commission of the States.
- DeLuca, D. et R. White (1998). « School-to-work transition in the United States : Forging a system for the future from the lessons of the past », dans Th. Lange (dir.), *Understanding the school-to-work transition : An international perspective*, Commack, NY, Nova Science Publishers, Inc.
- Devine, J. (1996). *Maximum security. The culture of violence in inner city schools*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*, Londres, Free Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*, Londres, Collier Macmillan.
- Farkas, S. (1992). *Education reform : The players and the politics*, New York, Public Agenda.
- Gehring, J. (2001). « School-to-work seen as route to more than just a job », *Education Weekly*, XX(30), p. 14.
- Goslin, D.A. (1963). *The school in contemporary society*, Atlanta, GA, Scott, Foresman.
- Hamilton, M.A. et S.F. Hamilton (1997a). « When is learning work-based ? », *Phi Delta Kappan*, 78(9), p. 676-681, mai.
- Hamilton, M.A. et S.F. Hamilton (1997b). *Learning well at work : Choices for quality*, Ithaca, NY, Cornell University, Cornell Youth and Work Program.
- Hamilton, S.F. (1990). *Apprenticeship for adulthood : Preparing youth for the future*, New York, Free Press.

- Hershey, A.M., P. Hudis, M.K. Silverberg et J. Haimson (1997). *Partners in progress : early steps in creating school-to-work system*, Executive summary, Princeton, NJ, Mathematica Policy Research, Inc.
- Hershey, A.M., M.K. Silverberg et J. Haimson (1999). *Expanding options for students : Report to Congress on the National evaluation of school-to-work implementation*, Princeton, NJ, Mathematica Policy Research, Inc.
- Hughes, K.L., T.R. Bailey et M.J. Mechur (2001). *School-to-work : Making a difference in education. A research report to America*, New York, Institute on Education and Economy, Teachers' College and Manpower Demonstration Research Corporation.
- Jacobs, L. (1995). *The School-to-Work Opportunities Act of 1994 : A guide to the law and how to use it*, Washington, DC, Center for Law and Education.
- Jarvis, P., J. Holford et C. Griffin (1999). *The theory and practice of learning*, Londres, Kogan Page.
- Jobs for the Future (JFF) (1993). *Learning that works : A youth apprenticeship briefing book*, Cambridge, MA, l'auteur.
- Kahlenberg, R.D. (2001). *All together now. Creating middle class schools through public school choice*, Washington, DC, Brookings Institution Press.
- Keckhoff, A.C. (1995). « Reforming education : A critical overlooked component », dans M.T. Hallinan (dir.), *Restructuring schools : Promising practices and policies*, New York, Plenum Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*, New York, Prentice Hall.
- Loveless, T. (1999). *The track wars. State reform meets school policy*, Washington, DC, Brookings Institution Press.
- Mendel, R. (1994). *The American school-to-career movement : A background paper for policy makers and foundation officers*, Washington, DC, American Youth Policy Forum, p. 2.
- Meyer, J.W. (1977). « The effect of education as an institution », *American Journal of Sociology*, 83, p. 55-77.
- Moore, S. (2000). « Immigrants as assets. Influx of foreign talents is benefit to nation », *East Valley Tribune*, p. 8, octobre.
- National Commission on the Reform of Secondary Education (1973). *The reform of secondary education*, New York, McGraw-Hill.
- Newmann, F.C. et G.G. Whelage (1995). *Successful school restructuring*, Wisconsin, University of Wisconsin-Madison, Center on Organization and Restructuring of Schools.
- New York State Education Department (1994). *Building a school-to-work opportunity system in New York State : New York State's application for an implementation grant under the School-to-Work Opportunity Act*, Albany, NY, l'auteur.
- Nothdurft, W.E. (1990). *Youth apprenticeship, American style : A strategy for expanding school and career opportunities*, Report of a conference, Washington, DC, Jobs for the Future.

- Oakes, J. (1985). *Keeping track. How schools structure inequality*, New Haven, Yale University Press.
- Office of Technology Assessment (OTA), US Congress (1995). *Learning to work: Making the transition from school to work* (OTA-HER-637), Washington, DC, US Government Printing Office.
- Packer, A.H. et M.W. Pines (1996). *School-to-Work*, NJ, Princeton, Eye on Education.
- Roditi, H.F. (1991). *How much does a youth apprenticeship program cost, and who will pay for it. Lessons from some long-standing school-to-work programs and youth apprenticeship program under development*, Cambridge, MA, Jobs for the Future.
- Silberman, C.E. (1970). *Crisis in the classroom*, New York, Vintage.
- Smith, T.J., G.C. Walker et R.A. Baker (s.d.). *Youth and the workplace: Second chance programs and the hard to serve. Youth and America's Future*, The William T. Grant Foundation Commission on Work, Family and Citizenship.
- Spring, J. (1972). *Education and the rise of the corporate State*, Boston, MA, Beacon.
- State of Wisconsin (1993). *Wisconsin Act 39*.
- Steinaker, N.W. et M.R. Bell (1979). *The experiential taxonomy: A new approach to teaching and learning*, New York, Academic Press.
- Steinberg, A. (1997). *Real learning, real work: School-to-work as high school reform*, Londres, Routledge.
- Stern, D., J.R. Stone III, C. Hopkins, M. McMillion et R. Crain (1994). *School-based enterprise: Productive learning in American high schools*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Tucker, M., B.R. Ruzzi, J. Kraemer, C. Wong et L. Sacks (1995). *Building a system to invest in people: States on the cutting edge*, Washington, DC, National Center on Education and the Economy.
- Timar, T.B. et D.L. Kirp (1989). « Education reform in the 1980's: Lessons from the states », *Phi Delta Kappan*, 70(7), p. 504-511, mars.
- Tyack, D.B. et L. Cuban (1995). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- United States Department of Labor. Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (1991). *What work requires of school*, A SCANS Report for America 2000, Washington, DC.
- Urquiola, M., D. Stern, I. Horn, C. Dornsife, B. Chi, L. Williams, D. Merritt, K. Hughes et T. Bailey (1997). *School to work, college and career: A review of policy, practice, and results 1993-1997*, Berkeley, CA, National Center for Research in Vocational Education.
- Vandergrift, J.A. (1995). *Arizona's youth-Arizona's jobs: An introduction to school-to-work transition in Arizona*, Tempe, Morrison Institute for Public Policy, Arizona University.

CHAPITRE

3

Formation professionnelle en France

Deux modèles en tension

Catherine Agulhon
Paris V-Cerlis
catherine.agulhon@paris5.sorbonne.fr

RÉSUMÉ

La formation professionnelle n'a jamais trouvé sa place en France. Elle oscille entre un modèle scolaire (bureaucratique) et un modèle professionnel (concurrentiel). Les réformes des trente dernières années n'ont pas réduit cette indécision. L'institutionnalisation de la formation continue, la planification nationale, puis régionale, la rénovation des filières et des cursus, la banalisation de l'alternance se conjuguent au contraire pour redonner la parole au monde économique et pour rétablir une négociation qui ne résout pas les tensions et contradictions entre deux logiques ou deux modèles juxtaposés et plus ou moins imbriqués sur le terrain.

Rendre compte de l'engagement du monde du travail dans la formation suppose une analyse institutionnelle du système de formation. La genèse du système, son histoire et les rôles joués par nombre d'institutions sous-tendent cette analyse complexe et contextualisée. En France comme ailleurs, l'histoire politique, économique et sociale conditionne les structures de la formation professionnelle et explique des configurations qu'il est parfois difficile de comprendre de l'extérieur.

Il n'est pas original d'affirmer qu'il y a en France, à l'inverse de l'Allemagne, une certaine extériorité de la formation par rapport au monde économique (Verdier, 1995). Il y a, de plus, différentes voies de formation qui ne relèvent pas d'un même modèle. Pour résumer, on peut dire que la formation initiale relève d'un modèle scolaire, démocratique et bureaucratique tandis que la formation continue (postscolaire) relève plutôt d'un modèle concurrentiel dans lequel le monde économique joue un rôle central. Cependant, trois facteurs rapprochent ces deux voies de formation : l'appel à l'engagement des entreprises (alternance), les mêmes certifications pour nombre de formations¹ et, enfin, le mouvement de décentralisation et la loi quinquennale qui tendraient à unifier un système de formation professionnelle au niveau régional. Mais les contradictions entre les institutions et les acteurs demeurent : elles s'expriment dans les tensions entre ces deux modèles.

Dès le XIX^e siècle, le ministère de l'Industrie et du Commerce et les chambres consulaires créaient des écoles professionnelles concurrentes de celles du ministère de l'Instruction publique (école professionnelle de commerce et d'industrie, EPC² vs école nationale professionnelle, ENP), avec l'appui des grandes organisations professionnelles (Charlot et Figeat, 1985). Celles-ci participèrent ensuite au débat sur la création et la mise en œuvre des certificats d'aptitude professionnelle, appelés CAP (1905 et 1919). Elles seront tout autant engagées dans le débat sur la scolarisation de la formation professionnelle en 1945, puis sur la création des brevets d'études professionnelles (BEP), en 1967, celle des brevets de technicien supérieur (BTS) et des diplômes universitaires de technologie (DUT) (1965-1967) et celle des baccalauréats professionnels (1985). Parallèlement, elles suivront avec attention les débats sur la rénovation de l'apprentissage (1971, 1987 et 1993)

-
1. En formation continue, la diversité des modes de validation des formations est grande ; à côté des diplômes de l'Éducation nationale et au-delà des simples attestations de formation se développent les certificats de qualification professionnelle (CQP). Dans l'apprentissage, ce sont les diplômes de l'Éducation nationale qui prévalent.
 2. La signification de tous les sigles et acronymes mentionnés dans ce texte se retrouve à la fin du chapitre.

et seront partenaires dans l'institutionnalisation de la formation continue en 1971. Nombreux sont les travaux d'historiens et de sociologues qui ont rendu compte des tensions qui vont participer de cette lente construction d'un appareil de formation professionnelle. Les branches professionnelles ne perdent jamais de vue les enjeux de reconnaissance des diplômes dans ces négociations (Brucy, 1997, 1998). En effet, si le ministère de l'Éducation nationale détient le monopole de la création et de la passation des diplômes, ce sont les négociations paritaires qui président à leur reconnaissance dans le monde économique à travers les conventions collectives.

Depuis une quinzaine d'années, des prescriptions et des initiatives convergent pour remettre en cause le monopole de l'Éducation nationale. De fait, jamais les organisations professionnelles n'ont totalement avalisé ces diplômes (Campinos-Dubernet, 1995). L'institutionnalisation de la formation continue et de l'apprentissage comme l'engagement des entreprises dans leur mise en œuvre depuis 1971 vont donner à celles-ci l'occasion d'élaborer peu à peu des stratégies de formation et de validation des formations. Si c'est chaque fois l'État qui impulse de nouvelles dispositions, les entreprises et surtout les organisations patronales vont les utiliser pour se forger leurs propres politiques. Elles vont se constituer des réseaux de mutualisation des fonds de la formation continue, structurer leur propre appareil de formation et, plus récemment, créer leurs propres certifications (certificat de qualification professionnelle, CQP) sous la houlette du ministère du Travail pour concurrencer et circonscrire celles de l'Éducation nationale. Les journées de Deauville sont l'un des moments où le patronat, sous l'égide du Comité national du patronat français (CNPFP, MEDEF aujourd'hui), affirme sa politique de formation et d'emploi et son autonomie. Les débats et comptes rendus de ces journées sont scrutés et analysés par les syndicats de salariés et d'enseignants, par les administrations et par les chercheurs (Charlot et Figeat, 1985). Ce n'est pas un hasard ni un phénomène de neutralité si les journées de 1998 ont été centrées sur la définition des compétences, sur leur mode d'acquisition et de reconnaissance. Il s'agit pour le patronat de se dégager des pressions de l'État, de remettre en cause les diplômes et leur mode d'acquisition, d'une part, leur modalité de reconnaissance dans les conventions collectives et les grilles de classification, d'autre part. Tout un jeu subtil de négociations se manifeste donc tant à travers les débats et les accords passés avec l'État et les syndicats qu'à travers ces déclarations officielles, qui recouvrent des engagements politiques forts de la part du patronat.

Dans ce texte, nous reviendrons sur les initiatives prises par l'État pour construire un système de formation qui réponde aux attentes sociales et économiques. Sur les plans national, régional et local se jouent des négociations entre les institutions et le monde économique dont les enjeux sont

à la fois politiques et économiques. C'est le plus souvent l'État qui en est l'investigateur et qui les soumet au monde économique, lequel, à son tour, les avalise selon ses propres perspectives. Quatre instances doivent être prises en compte : 1) les commissions préparatoires à la planification nationale, 2) les commissions professionnelles consultatives où se définissent les cursus et les diplômes de formation initiale en concertation avec le monde économique, 3) les services régionaux qui définissent les cartes des trois filières de formation professionnelle (formation initiale, apprentissage et formation continue) et 4) les stages qui mettent en relation les organismes de formation et les entreprises. Ces quatre lieux de débat et de définition de la formation participent à la construction d'un système qui oscille entre deux modèles. Le modèle scolaire et démocratique se caractérise par l'égalité des chances et la prolongation de la scolarité et subordonne l'adaptation à l'emploi ; le modèle professionnel suppose la libre concurrence (entre les institutions, les formations et les individus) ; il s'inspire du libéralisme et instrumente la formation, la liant aux besoins immédiats de l'économie. Nous verrons qu'il n'y a pas réduction des contradictions entre ces deux modèles dans les réformes engagés au cours des vingt dernières années.

1. DE LA PLANIFICATION À LA DÉFINITION DE L'OFFRE DE FORMATION

La planification nationale, amorcée en 1945 par un gouvernement de coalition et de libération et dans une période de reconstruction et de besoin de main-d'œuvre, joue un rôle important dans la recherche d'une adaptation des formations aux besoins du monde économique. La planification scolaire s'épanouit sous l'égide de l'OCDE dans la période de démocratisation (réformes Berthoin-Fouchet de 1959 et 1963) et d'explosion de la démographie scolaire, dans cette période des trente glorieuses (1945-1975) en quête de main-d'œuvre qualifiée. La planification a tenté d'harmoniser les politiques éducatives et celles de l'emploi, menées parallèlement : elle s'est attachée à se donner les outils et les nomenclatures pour mener à bien cette réflexion. Elle a en même temps participé – et même souvent donné l'impulsion – à une réflexion plus théorique sur les relations complexes entre deux mondes que tout oppose : objectifs, fonctionnement et temporalité.

1.1. CONSTRUCTION D'OUTILS DE PROSPECTIVES

Les travaux préparatoires aux plans quinquennaux ont favorisé dès les années 1960 une réflexion sur le rapprochement entre les flux de jeunes sortant du système éducatif et ceux entrant dans l'emploi. Le Centre de

recherche sur l'emploi et les qualifications (CEREQ) est créé, l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) et la Délégation à la formation professionnelle (DEP) sont mobilisés, et, à partir de 1973, les enquêtes se multiplient. Mais la mise en cohérence des flux (de formation et d'emploi) s'avère complexe et inopérante. Des chercheurs vont tenter de définir les apports et les limites de la planification (Paul, 1984 ; Tanguy, 1986) et des outils méthodologiques et de prospective constitués.

Monnet (cité par Jobert et Muller, 1987), promoteur de la planification moderne, considère qu'elle n'est pas seulement utile à l'administration publique ; elle intéresse tous les Français et leur donne les éléments globaux nécessaires pour appréhender leur orientation personnelle. Elle vise à éclairer la situation présente, à fournir des repères pour l'action publique et individuelle ; elle sert à débattre des objectifs et des moyens. Jobert (Jobert et Muller, 1987) souligne, quant à lui, ses fonctions de coordination des actions de modernisation de la société française. Et, bien entendu, la planification scolaire, qui nous intéresse ici, n'est qu'un volet d'un ensemble plus vaste qui comprend aussi bien les politiques industrielles et agricoles que les politiques sociales.

La planification participe également du renouvellement des conceptions du rôle de l'État dans cette deuxième moitié du XX^e siècle : l'État de droit s'infléchit vers un État-providence. Dans le champ de l'éducation, le rôle de l'État se transforme au même rythme que les finalités de l'école. Selon Charlot et Beillerot (1995), l'État éducateur et centralisateur du XIX^e siècle a fait place dans les années 1959-1975 à un État développeur associant une logique économique qui rend possible la légitimité du local et un discours politique qui l'exclut. L'État régulateur qui lui succède dans les années de crise délègue une partie de ses compétences, mais continue de contrôler le système : en amont par des lois et réglementations et en aval par des évaluations multiples. L'État est ainsi un négociateur, un coordonnateur et une providence (Charlot et Beillerot, 1995).

Les politiques de scolarisation doivent être resituées dans ce contexte. Les idées de démocratisation et d'égalité des chances animent les réformes des années 1950-1960. En contrepartie émergent des objectifs de promotion sociale (les lois promulguées par Debré en 1959, 1963 et 1968) dans une période où la mobilité sociale est favorisée par l'expansion économique. Bientôt la lutte contre l'échec scolaire et la non-qualification de la main-d'œuvre occupe le devant de la scène, mais la planification sera plus intéressée à l'efficacité³ externe du système éducatif qu'à son efficacité interne,

3. Cette notion d'efficacité et son application à l'école ont donné lieu à de nombreux débats.

laissée aux acteurs de l'Éducation nationale. Elle se focalise sur la formation professionnelle et l'adaptation de la jeunesse aux besoins du monde économique et crée ainsi les outils de cette réflexion.

Dès le III^e plan, les experts font des prévisions par grands secteurs d'activité et c'est à partir des IV^e et V^e plans (1962-1965) que les travaux sur l'éducation et la formation (dans un premier temps, on différencie deux commissions) se resserrent sur une mise en perspective des besoins en main-d'œuvre et des évolutions de l'offre de formation. Cette situation sera traitée sur le mode de l'évidence et de la simplicité. D'une manière très empirique au départ, les experts mettent en regard les données sur l'emploi et sur les flux de formation. Cette démarche engendre alors la construction de tout un appareil statistique et d'une réflexion théorique de laquelle on peut affirmer qu'elle n'a pas encore abouti. Cependant, l'INSEE et le SIES (créés en 1964, aujourd'hui Direction de la programmation et du développement ou DPD) sont mobilisés, le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) et le Centre d'études de l'emploi (CEE) sont mis en place.

Le IV^e plan entreprend les nomenclatures des niveaux de formation et d'emploi. Les VI^e et VII^e plans développent encore cette approche comptable de l'emploi et évaluent les disponibilités et les besoins par profession. Les enquêtes Formation Qualification Professionnelle (FQP) et les bilans formation emploi, à partir de 1973, vont étayer ces travaux. Dès 1973, les experts du CEREQ participent à la planification. Encore aujourd'hui, les chercheurs sont interpellés en tant qu'experts et produisent les rapports préparatoires à la mise en œuvre du plan. Dans son rapport préparatoire au X^e plan, Freyssinet (1991) rappelle les limites de visées « adéquationnistes » dénoncées dès les années 1980 (Tanguy, 1986 ; Rope et Tanguy, 1994) : « L'idée d'un pilotage central des flux au sein du système éducatif à partir d'une détermination des besoins du système production, ou plus largement du système social, a pu constituer un rêve technocratique. Elle ne correspond ni à la réalité, ni aux choix actuels » (Tanguy, 1986, p. 94). Cependant un cadrage général continue d'être donné et les experts (du BIPE par exemple) construisent des scénarios prospectifs, qui se veulent aujourd'hui plus indicatifs que normatifs. Comme le souligne Freyssinet (1991, p. 21), « La pression de la demande des décideurs politiques impose de toutes façons la production de chiffreages prospectifs ». Mais ceux-ci doivent être relativisés puisque « Les conditions d'évolution d'une économie de plus en plus internationalisée engendrent une forte incertitude sur l'évolution du niveau global de l'emploi, sur la place de la France dans la division internationale du travail, sur les conditions dans lesquelles interagiront mutations technologiques et contenus d'emploi, sur les déterminants des choix de localisation des activités » (Freyssinet, 1991, p. 21).

En dépit de conclusions réitérées, la problématique « adéquattonniste » apparaît difficilement substituable et continue d'animer nombre de travaux au niveau national. De plus, elle resurgit au niveau régional dans le cadre de la décentralisation qui conduit les conseils régionaux à établir des schémas prévisionnels de formation à partir de 1986. Mais pourrait-on piloter les systèmes de formation sans référence comptable et sans mise en relation des flux de formation et d'emploi ?

1.2. LIMITES DE LA PROSPECTIVE

Il a fallu l'ouvrage sulfureux de Charlot et Figeat (1979) pour voir émerger une réflexion critique sur la planification scolaire. Dans une perspective républicaine et démocratique, ceux-ci dénoncent la subordination de la formation aux besoins de l'économie. L'ouvrage sous la direction de Tanguy (1986) va plus loin encore dans l'analyse et démontre que les temporalités tout comme les logiques d'action des mondes de la formation et de l'économie ne peuvent se rejoindre dans la perspective « adéquattonniste » établie par la planification. On notera que les sociologues de l'éducation, centrés sur l'école, apparaissent comme les moins investis dans cette réflexion. Quant aux chercheurs des sciences de l'éducation, tout se passe comme s'ils étaient entrés dans cette boîte noire qu'est l'école et ne pouvaient plus la situer dans son environnement.

Ces critiques ont peu entamé l'adhésion d'une partie des chercheurs en économie et en sociologie à de multiples formes de participation à l'élaboration des politiques et à l'évaluation des politiques publiques. Le CEREQ, appareil d'évaluation et d'aide à la décision des ministères de l'Éducation et du Travail, et les centres de recherche associés forment l'armature de cet engagement.

Les travaux de la planification ont favorisé la construction des outils de la prospective, ils ont contribué à la réflexion sur les relations entre formation et emploi, sur les articulations entre les systèmes éducatif et économique. Ils ont permis d'intégrer et de coordonner les politiques des différentes institutions et de réorienter les objectifs des grandes enquêtes statistiques nationales. Les rapports nous permettent de déterminer un vocabulaire, un état de la réflexion, un état des perspectives et une progression des interactions entre ces différents mondes de la recherche, du politique et de l'opérationnel. Ils font des bilans de l'état de la recherche comme des modes de scolarisation et d'insertion. Il va sans dire que les évolutions du contexte économique (montée du chômage et recomposition des emplois), social (transformation de la demande d'éducation), institutionnel (réformes des systèmes de formation et d'emploi) et politique infléchissent la réflexion et les mises en perspective entre évaluations des résultats et objectifs poursuivis.

Cette planification, tentative de maîtrise, de rationalisation et de régulation des systèmes socioéconomiques, a contribué à affermir la réflexion théorique et méthodologique sur les relations entre formation et emploi et à construire des outils d'analyse et de prospective. Cette planification est aussi politique. Elle contribue à clarifier les fonctions implicites et explicites des institutions ainsi que les enjeux socioéconomiques de l'école. Elle a montré les limites des rapprochements comptables de ces relations formation emploi et elle a ainsi alimenté la réflexion sur le fonctionnement du marché du travail, réflexion que nous ne développons pas ici et sur laquelle nous renvoyons aux auteurs Vernières (1993) et Rose (1998). Elle n'a cependant pas établi une méthodologie ou une approche heuristique dont pourraient s'emparer les acteurs institutionnels et qui aurait montré sa pertinence et son efficacité.

Cette réflexion sur les relations entre formation et emploi a été impulsée par l'État, qui se veut le régulateur de ces questions d'ajustement de l'offre de formation (quantitative, puis qualitative) à l'emploi. Elle n'a pas abouti au niveau de planification à une démarche heuristique et consensuelle, trouvant ses limites dans l'autonomie relative des institutions et des processus en œuvre dans la scolarisation et sur le marché du travail. Les lois de décentralisation ont remis en cause la légitimité d'une réflexion nationale et globale, sans démanteler les lieux et les modes de réflexion à cet échelon.

2. CONSTRUCTION DES DIPLÔMES

Si les planificateurs cherchent à établir une prospective quantitative et adaptative globale, forgeant les lignes directrices du développement du système éducatif, c'est au sein du ministère de l'Éducation que se construit concrètement l'architecture du système, de ses filières et de ses diplômes. Mais celle-ci n'a pas été établie une fois pour toutes, pas plus que les fonctions et les prérogatives des diverses directions qui évoluent au gré d'enjeux politiques complexes dont nous ne présenterons pas tous les méandres. En revanche, nous reviendrons sur le rôle des commissions professionnelles consultatives⁴, où se déroulent les débats sur l'enseignement professionnel et technologique. Ce lieu reflète les politiques, les enjeux et les négociations

4. Les CPC, créées en 1948 et renouvelées en 1972, sont au nombre de 20 et correspondent aux principaux secteurs d'activité (métallurgie, bâtiment, chimie, électrotechnique) ; elles dépendent de la Direction des lycées et des collèges (DLC). Ce sont des instances paritaires où sont discutées et négociées les créations et révisions de diplômes et les prescriptions d'enseignement (horaires, programmes et modalités d'examen).

souvent conflictuelles entre les acteurs des mondes engagés dans ces filières. Ils sont de ce fait un lieu d'observation privilégié, comme l'ont bien compris plusieurs chercheurs (ceux du CEREQ en particulier), depuis 1981.

2.1. ÉDUCATION NATIONALE ET MONOPOLE DES DIPLÔMES

À l'inverse de ce qu'on observe au Royaume-Uni ou en l'Allemagne, les contenus de formation sont, en France, construits au niveau national dans un souci d'homogénéité des cursus et d'égalité des jeunes face à l'école. Héritage de la III^e République (Lelièvre, 1996), cette conception des contenus a été scrutée par les sociologues des curriculums. Elle l'est encore par les sociologues qui s'interrogent sur les limites de la démocratisation et sur les fonctions du collège aujourd'hui. Une structure homogène, une organisation identique, des contenus unifiés sont-ils les garants d'une équité de l'école, se demandent des chercheurs comme Duru-Bellat et Van Zanten (1998) ? Ces questions touchent moins l'enseignement professionnel ou technologique, où les questions de rapport entre contenus d'emplois et contenus de formation font l'objet de controverses, de conflits et de compromis avec le patronat et les syndicats. On peut remarquer que ces négociations souvent âpres aux niveaux V, IV et III s'estompent au palier de l'enseignement supérieur. L'intervention du monde économique dans la définition des maîtrises de sciences et de techniques (MST) ou des diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS), des formations d'ingénieurs n'est en aucune manière organisée et codifiée comme elle l'est dans l'enseignement secondaire. En fait, tout se passe comme si les certifications et, par conséquent, les qualifications de base se constituaient plus que celles des cadres en objet de négociations conflictuelles.

En effet, s'il existe des lieux de rencontre et de négociation entre les acteurs des mondes scolaire et économique, les commissions professionnelles consultatives font partie des plus affirmés. Organisées par un secrétaire, elles sont le lieu de mise en forme d'une politique de formation professionnelle. Chaque commission est présidée en alternance par un responsable du monde scolaire ou du monde économique. Elle dispose d'une relative autonomie, au moins dans la planification des révisions et des reconstructions de la filière qui s'inscrivent cependant toujours dans la politique générale définie par le ministère de l'Éducation, au sein d'autres instances de décision. Il y a donc à la fois homogénéisation des filières et maintien d'une certaine spécificité de chacune d'elles. Ces politiques de formation portent à la fois sur l'architecture de la filière (nombre de

diplômes de chaque niveau), sur les contenus des formations en relation avec les emplois visés, mais aussi sur la répartition géographique et quantitative des formations et des formés.

Ainsi, parallèlement à une réflexion d'adéquation quantitative amorcée au sein des instances de planification dans les années 1960, puis relayée par les services de la carte scolaire, une recherche plus qualitative est menée au sein des CPC, qui sera mieux formalisée dans les années 1980. Cette recherche vise l'adaptation parfois mécanique des formations aux emplois dans une négociation entre acteurs du système éducatif et du système productif. Cette adaptation passe par la construction de référentiels de formation calqués sur ceux de l'emploi, ce qui situe la problématique d'adéquation formation emploi au cœur même de la définition des contenus de formation. Cette construction centralisée des filières, des diplômes et des contenus de formation participe de la spécificité et de l'homogénéité du système français de formation. Celui-ci a en effet acquis dès 1802 avec le baccalauréat, et plus précisément en 1942 (Brucy, 1998) pour les diplômes professionnels, le monopole de la certification, pourtant battu en brèche depuis une trentaine d'années. Ces diplômes professionnels connaissent cependant une double originalité. D'une part, ils sont conçus en collaboration avec le monde professionnel, ce qui atteint partiellement l'autonomie du système éducatif ; d'autre part, ils sont légitimés par leur reconnaissance dans les conventions collectives, c'est-à-dire en dehors du système éducatif.

Cette double spécificité n'accorde pas de poids social. Au contraire, ces diplômes sont plus souvent remis en cause que d'autres, même s'ils sont plus fortement codifiés et révisés. S'ils apparaissent rapidement naturalisés après leur création, par les pratiques de catégorisation et de positionnement par niveau hiérarchisé, puis dans les conventions collectives, c'est que leur construction prête à des négociations complexes et est sous-tendue par des enjeux contradictoires.

2.2. *DIPLÔMES ET QUALIFICATIONS, QUELLE ÉQUIVALENCE ?*

Les acteurs de l'Éducation nationale ont souvent tendance à donner aux diplômes professionnels valeur ou équivalence avec les qualifications, mais, dans le monde professionnel, le diplôme est plus souvent considéré comme un signal ou un filtre qui exprime un niveau. Cette notion de niveau construite par l'OCDE dans les années 1950 a traversé les institutions, stigmatisé les diplômes et les individus qui en sont porteurs, comme le précise Tanguy (1993). Cette notion s'est cependant naturalisée dans le discours social et permet de distinguer principalement trois catégories d'agents, ceux de

niveau V, employés et ouvriers, ceux de niveau III, techniciens et cadres moyens, ceux de niveaux II et I, emplois cadres. Le niveau IV, récemment redéfini, ne semble pas avoir encore établi sa position dans les représentations du monde professionnel.

Pour le monde professionnel, il n'y a donc pas d'équivalence immédiate et nécessaire entre un diplôme et un emploi, mais il y a, en revanche, une nécessité toujours réaffirmée d'adapter les formations au plus près des emplois. On observe encore un attachement parfois passéiste aux diplômes traditionnels, en particulier au CAP ou au BP⁵. Une méfiance endémique à l'égard du monde scolaire alimente ce passéisme et cette résistance au changement. Il est rare que soit affichée une demande explicite des professions pour un BEP ou un bac professionnel, au sein des CPC, et même ensuite dans les recrutements. Qui plus est, ces diplômes s'inscrivent avec lenteur et parcimonie dans les conventions collectives. Jobert et Tallard (1995) ont pu l'évaluer en 1994 à partir de l'analyse de 173 grilles de classification des branches professionnelles. Parmi ces grilles, 82 % citent le CAP, 48 % seulement le BTS, 42 % le BEP ou le BP. Seules quatre grilles établissent le bac professionnel comme étant le seuil d'accès à un niveau de qualification. On touche ici du doigt l'autonomie relative de deux systèmes dont les évolutions, les références et les temporalités restent fort distinctes.

L'analyse des négociations sur la construction de l'architecture des filières et des diplômes au sein des CPC est donc un bon indicateur des relations qui se nouent entre les mondes scolaire et professionnel dont dépend d'une manière ou d'une autre la reconnaissance de la qualification des jeunes.

Dès la création des CAP et des cours professionnels en 1919 ont surgi des conflits entre le patronat, l'État et les syndicats, à propos de l'amplitude des besoins de formation : les uns estimaient qu'une formation pratique et finalisée au plus près de l'emploi suffisait, les autres voulaient former un citoyen libre, capable d'autonomie et de jugement. Le débat s'est intensifié au moment de la création des CAP nationaux (Brucy, 1998 ; Troger 1989) et des centres d'apprentissage entre 1945 et 1953. À cette époque, l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM) se présente comme le fer de lance du patronat dans la négociation des diplômes. Elle accepte l'idée d'un CAP homogène (durée et organisation de la formation) pour toutes les filières et tous les modes de formation, à l'inverse des organisations professionnelles du textile ou du bâtiment. De même, elle sera en 1985 à

5. Ces diplômes créés en 1919 et 1925 représentent encore la base de la qualification professionnelle dans nombre de secteurs.

l'avant-garde des organisations professionnelles dans l'impulsion des bacs professionnels (Campinos-Dubernet, 1995), puis dans la remise en cause de leur positionnement dans les conventions collectives.

Au sein des CPC, si les organisations professionnelles et le patronat sont consultés, les responsables de l'éducation, représentés par le secrétaire des CPC lui-même ou par l'Inspection générale, définissent la politique scolaire. Depuis 1981, et pour de nombreuses raisons, dont les transformations organisationnelles et technologiques des emplois et le chômage des jeunes, cette action politique globale s'est intensifiée. Elle tend à homogénéiser les diplômes par niveaux : suppression des CAP⁶, déprofessionnalisation des BEP, création de baccalauréats professionnels⁷ et de BTS, suppression des brevets de techniciens et des brevets professionnels auxquels se substituent des baccalauréats technologiques. Cette politique globale n'est pas du ressort des CPC dont le rôle est plutôt sa mise en application en concertation avec le monde professionnel. On sait cependant qu'une réforme ou une loi peut rester lettre morte si elle n'est pas reprise et portée par une administration. En cela le rôle politique du secrétariat des CPC est important. Le temps de fabrication ou de révision d'un diplôme varie en fonction de différents paramètres. La pression de l'administration semble décisive quand il s'agit de créer un diplôme, comme le prouve le rythme de création des baccalauréats professionnels et des baccalauréats technologiques dans les années 1980. À l'inverse, la modification d'un diplôme existant peut buter sur les résistances de la profession ou d'un corps de l'Éducation nationale (enseignants ou inspecteurs de la spécialité).

Les propositions de création ou de transformation des diplômes émanent soit de l'institution, soit de la profession et sont soumises à l'approbation en des séances plénières où sont représentés des partenaires extérieurs, les organisations professionnelles, les grandes entreprises, les syndicats de salariés, des partenaires de l'éducation, l'Inspection générale et les inspections de spécialité, des personnels de l'administration centrale et les syndicats d'enseignants. C'est là que sont pressentis les choix des chefs de travaux ou des enseignants « de confiance », des experts, du CEREQ par exemple, des partenaires des entreprises pour constituer un groupe de travail qui réfléchit sur les emplois, les diplômes et leurs contenus et éla-

6. Cette suppression n'est pas une innovation ; elle était déjà contenue dans la réforme du ministre Fouchet de 1966 qui créait les BEP.

7. La création très rapide des baccalauréats professionnels a déjà donné lieu à un certain nombre d'analyses. L'adhésion des professions a été bien plus rapide qu'elle ne le fut pour le CAP (plus de cinquante ans parfois). Cependant, si les observateurs s'accordent pour reconnaître le rôle moteur de la métallurgie, ils ont relevé les résistances de nombreuses organisations professionnelles ou branches (bâtiment, carrosserie, etc.).

bore, à partir d'un référentiel de l'emploi existant ou redéfini, les prémisses du référentiel de certification qui sera soumis à la commission en une seconde séance plénière.

2.3. RÉFÉRENTIELS OU VECTEUR D'ADÉQUATION ?

Qu'il s'agisse de formation initiale ou continue, la construction de curriculums passe depuis vingt ans par celle de référentiels. Cette méthode s'est généralisée et interroge les sociologues (Eckert et Veneau, 2000), les cognitivistes et les didacticiens. Elle participe d'une logique de découpage des savoirs et des savoir-faire que l'on retrouve dans les emplois, par l'intermédiaire en particulier des compétences. Quels enjeux sociaux se glissent derrière de tels découpages ? S'agit-il d'une simple prescription pédagogique ou encore une fois d'une transformation de la construction des rapports sociaux de production ?

Les référentiels de certification sont construits à partir de référentiels de l'emploi qui dénombrent des fonctions et des tâches repérées dans l'emploi. Ils se présentent comme une liste de compétences à mettre en œuvre, assortis des capacités nécessaires pour maîtriser ces compétences. Les corpus de savoirs ne sont pas construits dans une logique disciplinaire ; ils n'existent pas, comme dans l'enseignement général, en soi et pour soi, mais pour permettre aux jeunes d'être opérationnels dans l'emploi. Ils ne disent pas tout, d'autant qu'ils se présentent comme une suite d'injonctions (relever, établir, isoler, décoder, exploiter, proposer...) qui s'apparentent plus à des situations de travail et de « faire » qu'à des situations de formation. Ils segmentent des activités qui ne renvoient pas immédiatement à des connaissances ; ils omettent des passages obligés et imposent des réinterprétations au regard de la constitution des savoirs organisés et hiérarchisés dans les disciplines traditionnelles, mais surtout ils invitent à une réflexion « adéquationniste » et immédiate sur ces relations entre la formation et l'emploi. Or, les savoirs ont une cohérence interne que peuvent nier ces référentiels. De plus, l'emploi ciblé reste purement formel et recouvre en fait un faisceau de situations fort différentes. Les référentiels formalisent et schématisent autant les contenus de formation que d'emploi, laissant aux acteurs le soin de reconstruire la cohérence des savoirs, la complexité et la multiplicité des situations de travail. Outre les problèmes pédagogiques que supposent ces découpages des savoirs, la construction des formations oscille en permanence entre, d'une part, une conception transversale qui privilégie des savoirs et savoir-faire de base et permet de réduire le nombre des formations et, d'autre part, une conception spécialisée (souvent soutenue par les entreprises) qui privilégie l'adaptation la plus étroite

entre des formations et des emplois et conduit à la multiplication des diplômes. Dans certaines branches, jusqu'à huit ou dix spécialités pour le même diplôme sont demandées.

Les négociations entre le monde scolaire et le monde économique, si elles restent placées sous l'égide du premier, constituent un compromis entre logique scolaire (élévation globale du niveau de formation) et logique professionnelle (ajustement au plus près de la formation à l'emploi) et participent de fait à la construction des relations formation emploi et des contradictions entre les deux modèles scolaires et concurrentiels évoqués. Elles impliquent des partenaires dont les objectifs restent souvent antagoniques, puisque les premiers veulent faire reconnaître les diplômes par le monde professionnel, tandis que les seconds tiennent à garder la mainmise sur les modalités de définition ou de reconnaissance de la qualification. Mais elles apparaissent aussi comme le lieu de constitution et de régulation d'un consensus entre des fractions très hétérogènes et segmentées tant du monde éducatif (inspection, enseignants du technique ou du professionnel, syndicats) que du monde économique (représentants des grandes organisations professionnelles, représentants des grandes entreprises et des petites entreprises, syndicats).

En définitive, la logique scolaire qui sous-tend une homogénéisation des diplômes entre les différentes filières imprègne les travaux. Mais les organisations professionnelles ne s'alignent sur ces positions et propositions que dans la mesure où elles peuvent entériner et valider dans cette homogénéisation leur propre image et leur reconnaissance sociale face aux populations scolarisées et aux autres secteurs d'activité. Elles n'ont pas autorité sur l'architecture du système qui s'organise en filière complète, du CAP au BTS. Elles agissent plutôt sur les rythmes de création, sur la définition du nombre de spécialisations et des contenus. Depuis vingt ans, les branches ont peu à peu entériné le fait que leur image et même leur identité dépendent de l'acquisition d'une filière complète. Si elles résistent à la suppression des diplômes auxquels elles sont attachées (CAP et BP), elles ont toutes fini par accepter les baccalauréats professionnels (même dans les filières alimentaires) et les BTS (dans le domaine du transport, il aura fallu dix ans pour qu'il soit adopté). Elles ne peuvent inverser une politique scolaire qui dépasse les prérogatives des CPC. En revanche, la création des diplômes n'implique pas leur reconnaissance immédiate dans les conventions collectives, encore moins dans les pratiques d'embauche des entreprises. Les décalages entre l'offre de formation et les grilles de classification (Jobert et Tallard, 1995) sont bien le signe de l'autonomie relative de ces deux mondes, des formes particulières d'une négociation commune en

France, de l'ambivalence où se place la formation professionnelle entre logique scolaire et logique professionnelle, entre modèle scolaire bureaucratique et républicain et modèle professionnel concurrentiel.

3. DÉCENTRALISATION DE LA FORMATION

Depuis près de vingt ans, l'État a impulsé un mouvement de décentralisation de ses propres compétences vers les 26 régions⁸. Les lois de 1983 et 1993 vont donner aux régions les moyens de mener une politique d'éducation et de formation dans un cadre qui reste national et qui intègre les structures antérieures. Cette politique pose problème et appelle nombre d'interprétations et d'évaluations (Affichard, 1997). Quelle latitude ont les régions pour mener une véritable politique ? Quels sont les ressorts de cette politique ? La région est-elle un échelon décentralisé de l'État ou une entité autonome ?

Les évaluations menées dans le cadre de la loi quinquennale⁹ prouvent que ces délégations de compétences se font sous le contrôle de l'État. Ces évaluations posent elles-mêmes problème. Ont-elles pour objectif d'harmoniser les politiques régionales, de permettre à l'État de rester le régulateur, de donner aux régions l'occasion de mesurer leur action ? Sont-elles un élément de contrôle ou de dialogue ? Sont-elles simplement techniques (mesure des effets) ou politiques (contrôle et suivi des objectifs poursuivis) ? L'ambiguïté des enjeux des évaluations reflète ceux de la décentralisation.

Certains ont avancé l'idée d'un désengagement de l'État, et d'autres estiment que le libéralisme développé par certains conseils régionaux est antinomique de la démocratie (Charlot et Beillerot, 1995 ; Lelièvre, 1996). De fait, ces recompositions des prérogatives et des compétences des institutions ne peuvent se faire sans heurts, sans contradictions dans les logiques d'action, sans paradoxes dans les buts poursuivis. Nous analyserons quelques effets des différentes lois de décentralisation sur l'organisation d'un système de formation toujours en construction ou reconstruction.

8. Les régions sont une émanation de la politique de planification et d'aménagement du territoire menée depuis cinquante ans. Elles se construisent peu à peu de 1945 à 1983, avec une période fort gaullienne entre 1968 et 1972. Elles acquièrent une autonomie politique dans les lois de décentralisation de 1982 et 1983.

9. Dans la loi quinquennale, il est stipulé qu'une évaluation régulière des politiques régionales sous le contrôle d'un comité national d'évaluation doit être effectuée.

La décentralisation s'inscrit dans ce mouvement de multiplication des lieux et des modes de réflexion sur l'emploi et sur les besoins de formation dans les secteurs d'activité. L'État souhaite intéresser et responsabiliser différentes instances et institutions, dont le monde professionnel. Les branches professionnelles affichent une volonté de maîtriser les flux de qualification et la nature des qualifications. C'est pourquoi elles ont élaboré leur contrat d'études prévisionnelles (CEP) au niveau national et investi la construction de leurs propres certifications (les certificats de qualification professionnelle, CQP), même si celles-ci restent limitées en nombre, parfois redondantes avec des diplômes et finalement peu utilisées¹⁰ (Charraud, Personnaz et Veneau, 1998). Elles développent les contrats de travail en alternance, en particulier les contrats de qualification créés en 1984 et concurrents des contrats d'apprentissage pour une jeunesse déjà formée qu'il s'agit d'adapter au moindre coût à des emplois spécifiques. Elles contrôlent l'usage des fonds de la formation continue par l'intermédiaire des organismes paritaires collecteurs d'alternance (OPCA)¹¹, réduisant les formations individuelles au profit de formations collectives et ciblées. Elles élaborent donc une politique de formation et d'emploi et se sentent légitimées dans cette tâche par l'ensemble des lois et des règlements édictés au cours des quinze dernières années. Elles tentent également avec plus ou moins de succès de régionaliser leurs politiques. Selon leur taille, elles auront plus ou moins les moyens d'instituer des antennes régionales susceptibles d'analyser des situations et d'être un partenaire pertinent pour la région, le rectorat et la Direction générale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, dépendant du ministère du Travail et de la Délégation à la formation professionnelle (DRTEFP). Les organisations dominantes comme l'UIMM ne souhaitent pas laisser leurs antennes régionales mener une politique autonome ; dans d'autres branches, ces antennes n'ont pas la capacité de la mener. Les situations sont donc hétérogènes.

3.1. RÉGION : ACTEUR PIVOT DU SYSTÈME DE FORMATION

Mais si les branches jouent un rôle dans les régions, elles ne sont pas l'acteur principal de la décentralisation. Celle-ci participe d'un long processus de redéfinition des compétences des institutions, aussi bien les émanations

10. On compte moins de 4000 certificats de qualification professionnelle (CQP), mais plus de 300 référentiels (CQP) parmi les certifications professionnelles délivrées chaque année par les organismes de formation.

11. Les organismes paritaires collecteurs d'alternance (OPCA) nés de la loi quinquennale sont des organismes paritaires de mutualisation des fonds de la formation continue qui redéfinissent les marges de manœuvre des organisations professionnelles et des syndicats.

régionales des ministères de l'Éducation et du Travail que les branches et les entreprises. Elle assoit la légitimité d'une politique régionale, ce qui ne se fait pas sans tensions, résistances et contradictions. Chaque institution cherche à conserver ou à étendre ses prérogatives, chacune se sent menacée par de nouveaux modes de régulation dont elle ne maîtrise ni l'ampleur ni les effets. Les acteurs sont donc dans une incertitude qui peut les mener au repli ou à l'offensive. Le consensus dans ces redéploiements ne peut être immédiat. Ainsi, au-delà des lois et des prescriptions nationales, la décentralisation se joue dans une négociation interinstitutionnelle renouvelée. Or, comme le montre Thuderoz (2000), qui dit négociation dit conflit et régulation (associée) de ce conflit. La négociation devient ainsi une forme de politique qui tend à réguler les modes d'organisation sociale et ici la formation professionnelle.

Ce processus s'amorce en 1983 par une première loi de décentralisation. À l'époque, la formation initiale et l'apprentissage sont principalement visés. La formation continue reste en très grande partie gérée par le ministère du Travail, par l'intermédiaire de la Délégation à la formation professionnelle, et les entreprises par l'intermédiaire des organismes de mutualisation de la taxe sur la formation continue. Il faut attendre la loi quinquennale de 1993 pour que les régions se voient attribuer l'ensemble du dossier formation, inclusion faite de la formation continue et donc des mesures d'aide à l'insertion des jeunes précédemment gérées par les directions régionales du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (DRTEFP).

Les lois peuvent impulser des processus, elles ne peuvent être les garantes des modalités de leur mise en œuvre. Bien des enjeux institutionnels viendront inférer dans le processus. Si le gouvernement a institué la loi, il n'a pas les moyens d'enrayer les multiples résistances qui pourront se jouer au sein des différents échelons hiérarchiques des ministères concernés. Certes, les enjeux de la décentralisation ne seront pas les mêmes à chaque niveau géographique ou hiérarchique. Dans les ministères, les acteurs ont pu jouer un certain aveuglement passiste ; le ministère de l'Éducation nationale continue à exercer son rôle hiérarchique, imposant lois, décrets et circulaires aux académies sans aucune référence au poids des régions dans les décisions. De même, à partir de 1993, le ministère du Travail lancera de nouveaux programmes nationaux emplois-jeunes et Trajectoires d'accès à l'emploi (TRACE), parallèles à l'effort des régions pour maîtriser le dispositif. Mais, sur le terrain, les rectorats ont dû s'inscrire dans un mouvement de concertation et accepter des arrangements négociés avec les régions. Dans les établissements, les enjeux sont différents pour les chefs d'établissement qui ont à négocier leur carte des formations ainsi que pour

les enseignants et leurs syndicats qui peuvent, par leur position extérieure au débat institutionnel, lutter plus aisément sur un plan formel et idéologique et résister symboliquement à l'« envahisseur » qu'est la région.

Dans un premier temps, la région s'engage au passif – ses compétences lui sont données par l'instance supérieure, l'État – dans l'organisation concrète du second cycle du second degré, le premier degré restant du ressort des communes, le premier cycle de celui des départements. Ce découpage complexifie encore la construction d'une politique globale de scolarisation. Par les compétences qui lui sont dévolues, la région va focaliser son attention sur la construction et l'entretien des bâtiments et sur l'élaboration d'un schéma prévisionnel des formations professionnelles et technologiques. Maintes régions vont se centrer sur le développement de l'apprentissage, filière où elles ne se heurtent pas à un monopole. Aucune des instances en présence, chambre de commerce et d'industrie, chambre des métiers, organismes collecteurs de la taxe, rectorat (pour le suivi pédagogique), entreprises, ne s'oppose à elles. Ces instances y trouvent un espace pour tester leur capacité à impulser et à réguler un système de formation, pour légitimer leur leadership.

En 1993, les compétences des régions s'élargissent à la formation professionnelle continue, particulièrement celle des jeunes avec des formations qualifiantes et préqualifiantes. En outre, la loi donne aux régions la responsabilité, en concertation avec l'État, d'élaborer un plan de développement des formations professionnelles et d'assurer la cohérence des dispositifs mis en œuvre par les acteurs de la formation professionnelle, de l'information et de l'orientation des jeunes à l'échelon régional. Ce plan fait l'objet d'une consultation des partenaires économiques et sociaux de la région ainsi que du Conseil économique et social régional. Le terme « cohérence » interroge autant les acteurs sociaux concernés que les observateurs. Comment alors doit-on l'interpréter ? S'agit-il de complémentarité et sous quelle forme ? S'agit-il de réduire le cloisonnement institutionnel, de réduire le cloisonnement entre les filières elles-mêmes, d'organiser les parcours des jeunes et donc l'articulation entre les filières ? Chaque région et à l'intérieur de celle-ci chaque institution, puis chaque type d'acteurs interpréteront cette injonction.

La loi quinquennale avait pour objectif la mise en système des trois filières de formation professionnelle dans un souci de rationalité et de réduction des coûts. Cela pose le problème de l'articulation entre les formations initiale et continue, mais aussi le problème de l'intériorité-extériorité de la formation professionnelle par rapport au système éducatif, de l'extériorité-intériorité de l'apprentissage et des mesures-jeunes par rapport au monde du travail. Une redéfinition en entraîne bien d'autres. La place de

la formation professionnelle a toujours eu du mal à se stabiliser, les réformes engagées la déstabilisent encore. La formation professionnelle devient le lieu de cristallisation d'enjeux politiques, interinstitutionnels et socio-économiques qui la dépassent et se concrétisent au niveau régional.

3.2. FONCTIONNEMENTS RÉGIONAUX HÉTÉROGÈNES

À cet éclatement du pilotage politique et administratif correspond une hétérogénéité des régions. Le découpage régional est le dernier découpage administratif conçu et il a, comme les autres, un aspect arbitraire. Il recouvre cependant des entités préexistantes, comme la Bretagne ou l'Aquitaine, le Limousin ou la Corse. Chacune de ces 26 entités est le produit d'une histoire politique, religieuse, économique et sociale qui a des incidences notables sur la réalité actuelle. Quels que soient les indicateurs choisis, ils signalent des différences importantes : la taille, les évolutions démographiques, le poids des secteurs d'activité, les répartitions socioculturelles, l'intensité de l'urbanisation et, bien entendu, les taux d'activité et de chômage, les taux et les modes de scolarisation (Caro et Hillau, 1997 ; Chatelain et Broewaeyns, 1984).

Pour imager leurs démonstrations, les sociologues aiment à produire des typologies, qu'elles soient illustratives et empiriques ou idéal-typiques et emblématiques. Dans le cas présent, plusieurs axes typologiques peuvent être envisagés : un axe organisationnel (typologie des modes d'interinstitutionnalité) et un axe opérationnel (réorganisation des articulations entre les dispositifs, configurations et arrangements des logiques d'action). À l'heure actuelle, ces typologies rendent compte des processus d'apprentissage de l'interinstitutionnalité et se juxtaposent ; il faudra une plus grande routinisation du processus pour qu'elles agissent en système et s'articulent sur un espace donné.

1. L'axe organisationnel

a) *bilatéral* :

La Région entretient des relations avec chacun de ses partenaires sans créer de synergie globale. D'autres institutions peuvent également s'organiser entre elles sans augmenter leurs accords bilatéraux.

b) *multilatéral* :

La région coordonne les actions des rectorats et des DRTEFP, des chambres des métiers et des chambres de commerce et d'industrie. Elle a pu fédérer les institutions sur un certain nombre de principes et d'actions concertées.

c) de juxtaposition :

Chaque institution conserve ses prérogatives et limite ses interactions. La cohésion régionale est bloquée.

2. L'axe opérationnel

Les politiques de formation vont dépendre des configurations évoquées, mais aussi des axes de développement privilégiés :

- a) La région en concertation avec le rectorat a privilégié une concentration sur la formation initiale (Lille), construisant un modèle « enseignement professionnel sous statut scolaire », surtout dans les régions où cet enseignement est fortement développé et où l'apprentissage n'a pas connu d'essor.
- b) La région en conflit avec le rectorat s'appuie sur l'alternance et en particulier sur l'apprentissage (Picardie), affirmant un modèle « apprentissage » dans les régions où dès 1985 le conseil régional a mis en œuvre son schéma prévisionnel de l'apprentissage et focalisé son effort dans ce domaine, se rapprochant ainsi des chambres consulaires et des branches au détriment du rectorat.
- c) La région se mobilise sur les deux fronts et tente de coordonner ces deux filières, trouvant des arrangements plus ou moins durables, plus ou moins ponctuels (Aquitaine et Bretagne).
- d) La région, devant les difficultés éprouvées dans l'interinstitutionnalité, s'engage dans une politique pédagogique ; elle multiplie les audits et les prescriptions des organismes qu'elle finance (CFA et organismes de formation continue).
- e) Peu de régions ont vraiment amorcé une harmonisation concertée des trois filières, formation initiale, apprentissage et formation continue. Outre des difficultés interinstitutionnelles, elles ont peu d'éléments tangibles pour établir une offre de formation pertinente ou un modèle concerté. Le modèle intégré « enseignement professionnel, apprentissage et contrat de qualification », objectif de la loi quinquennale difficile à atteindre, apparaît comme idéal-typique. Il serait l'expression d'une volonté de concevoir et de mettre en œuvre un système unifié de formation dans un esprit de concertation (Richard, 1997 ; Romani, Richard et Méhaut, 1997).

Cette gestion de la formation peut aboutir à un consensus politique ou technique, à une tolérance mutuelle teintée de recul et d'indifférence ou encore à un repli plus dur, un enfermement des institutions sur leurs prérogatives et leurs espaces de compétences.

La régulation de l'offre de formation se fait aujourd'hui par le truchement des schémas de la formation, puis des plans régionaux de formation (plan régional de formation professionnelle des jeunes, PRDFPJ) des instruments de médiation et de négociation entre les institutions (conseil régional, DRTEFP, rectorat et branches professionnelles). Elle cherche sa logique de légitimation où logique économique, logique territoriale, logique sociale et quête de rationalité se conjuguent et s'excluent dans un jeu interinstitutionnel limité et complexe. Les collaborations sont vagues et piétinent : chacune de ces institutions cherche à affirmer ses prérogatives, à établir sa légitimité et souvent à anticiper ou à déborder les initiatives de ces partenaires. En même temps, chacune se sent investie d'un rôle de médiation ou d'interface entre les autres impétrants. Ces relations multipartites s'entretiennent donc dans une alternance de négociations, de conflits et d'accords. La construction des formations devient souvent le prétexte de jeux de pouvoir ou d'enjeux financiers plus implicites, mais tout aussi exacerbés.

3.3. REDÉFINITION DE L'OFFRE DE FORMATION

Cette redéfinition des modalités de construction de l'offre de formation qui détermine le rôle des régions depuis maintenant plus de quinze ans, à l'origine des processus et des procédures, nous permet de réinterroger la construction des relations formation emploi. Elle semble soumise plus que jamais à la gestion des flux et des équilibres entre filières et institutions, ce qui crée des tensions et des contradictions. Cette redéfinition n'a cependant pas entamé profondément les disparités régionales reconnues depuis longtemps ; elle tend plutôt à les accentuer. Celles-ci sont plus que jamais enregistrées au niveau national¹². Elles reflètent des histoires démographiques, scolaires et économiques, tout comme la diversité des politiques de scolarisation adoptées par les académies et les régions. Dans le système de formation, elles sont fonction du potentiel de formation existant, de la demande sociale et des priorités retenues. Les équilibres entre formation initiale et apprentissage ou dispositifs de formation, entre filières générales, technologiques et professionnelles se sont construits selon les priorités retenues depuis longtemps, selon les modes d'infléchissement produits ces dernières années et selon la nature du tissu économique et social et les

12. Les données statistiques sont traitées par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) et présentées dans la *Géographie de l'école*, parution actualisée chaque année, par exemple.

modes de reproduction qu'elle génère. On observe donc des tensions entre pérennisation d'une histoire scolaire et politique volontariste, adaptation de l'offre à des besoins immédiats ou construction d'un appareil de formation autonome. Ces tensions peuvent s'amplifier à cause de différents acteurs locaux. Elles font écho aux contradictions portées par l'État – par les ministères de l'Éducation et du Travail – et par les organisations patronales entre la pérennisation d'un modèle scolaire bureaucratique et républicain et sa substitution dans le système de formation professionnelle par un modèle concurrentiel, centré sur une adaptation renouvelée aux lois du marché ou aux besoins immédiats du monde économique.

La légitimité de la Région comme pivot de la politique de formation est encore incertaine. Très jeune, cette institution doit composer avec des institutions chevronnées, car, seule, elle n'a pas les moyens de sa politique. Elle dépend des alliances qu'elle a pu créer, des conflits qu'elle a pu éviter et de la dynamique économique et sociale locale. Elle n'a pas toujours tiré le meilleur parti des réflexions menées au niveau national sur les relations formation emploi et acquiert sa méthodologie d'élaboration de manière empirique et même désordonnée (on observe évidemment des variations selon les régions). Les tentatives de construction de l'offre de formation passent très souvent par le vecteur économique. C'est ainsi que depuis 1983, et plus encore depuis 1993, de nombreuses régions sont en quête d'une adéquation empirique et immédiate de l'offre de formation à l'emploi par l'intermédiaire des contrats d'objectifs. L'ajustement aux politiques de branches s'offre comme politique régionale de formation, tandis que persistent des régulations nationales qui s'affirment comme des contre-pouvoirs.

La place de l'enseignement professionnel est ainsi mise en question. Doit-elle sortir du système éducatif et s'inscrire dans un système de formation (formation initiale, apprentissage, alternance et formation continue) qui trouverait ainsi son autonomie et ses formes internes d'articulation ? On retrouve là une problématique qui parcourt l'histoire de la formation professionnelle de 1880 à 1960. Les créations et suppressions alternatives de la Direction de l'enseignement technique en sont le signe ou le symbole. Les syndicats d'enseignants ont refusé l'alternance en 1979, ont refusé l'implantation de sections d'apprentissage dans leurs établissements en 1992, refusent de s'interroger sur une transformation du statut des élèves de lycée professionnel (LP) qui les rapprocherait des apprentis, récusant en creux ce glissement de la position des LP à travers ces réformes.

4. ALTERNANCE

Si les trois niveaux évoqués participent de la construction et de la spécificité du système de formation, sans qu'il y ait aboutissement encore d'un modèle unifié initial et continu, le développement de stages en entreprise participe de cette implication du monde professionnel et en est même, en quelque sorte, l'aboutissement. Depuis vingt-cinq ans, on assiste à un renouveau de ces formes de collaboration entre l'école et l'entreprise dont l'enjeu affiché est la préparation des jeunes à l'emploi. Derrière cet enjeu se jouent les formes d'engagement réciproque de ces deux partenaires (l'école et l'entreprise), les formes de régulation concertée des relations entre formation et emploi et la construction d'un modèle de formation.

Si le nombre de stages n'a fait que croître pendant ces années, en ce qui concerne la formation initiale, l'apprentissage et la formation continue, surtout dans les dispositifs d'insertion, il n'est pas pour autant certain que ces formes d'alternance soient formatives et reconnues des entreprises comme l'archétype de la professionnalisation des jeunes. D'un côté, les organismes de formation se sentent les maîtres d'œuvre de la formation. Ils gèrent l'organisation de la formation, prescrivent les stages et leurs contenus et ils modulent leur intégration dans la formation. Ils inféodent ainsi les entreprises qu'ils n'impliquent pas de manière égalitaire dans l'alternance. Ils critiquent ensuite ces entreprises pour leur faible engagement et leur faible capacité formative (Agulhon, 1997).

Les entreprises sont inquiètes devant l'importance des flux de jeunes et de la demande de stages. Elles méconnaissent les formations, leurs contenus et tentent de cantonner les jeunes dans des tâches subalternes. Elles les sélectionnent en fonction des besoins d'emploi, selon les filières, les niveaux, les formations, etc. Elles opèrent un investissement concurrentiel, alignant les formes de recrutement des stagiaires sur celui de leur main-d'œuvre. On a pu construire des typologies des entreprises qui, selon leur taille, leur secteur et les politiques de leurs organisations professionnelles différencient leur mode d'investissement-formation (Monaco, 1993). Certaines s'alignent sur une logique civique plutôt déconnectée de leurs pratiques d'embauche, alors que d'autres le font sur une logique industrielle : soit qu'elles usent de cette main-d'œuvre d'appoint, soit qu'elles sélectionnent les jeunes qu'elles embaucheront.

L'alternance a donné lieu à la publication de plusieurs travaux pédagogiques qui prônent une intégration totale des institutions engagées dans une formation correcte. Or, l'alternance est subordonnée à l'organisation prescrite par les organismes de formation, d'une part, et à la bonne volonté des entreprises, d'autre part. C'est une relation dissymétrique dans laquelle

l'entreprise ne se sent pas engagée. Celle-ci forme peu ses tuteurs, elle ne crée pas de conditions d'accueil durables et codifiées (Lhotel et Monaco, 1993). L'alternance se situe dans un rapport social complexe dont les enjeux dépassent la pédagogie, pour s'inscrire dans la gestion de la main-d'œuvre (qui dérégulerait ces dernières années¹³) et dans les rapports sociaux du travail (Verdier, 1996).

Le système de formation professionnelle à la française oscille donc entre deux modèles, scolaire et professionnel. Le premier, scolaire et bureaucratique (celui de l'enseignement professionnel scolarisé), piloté par l'État, indépendant des contingences immédiates, est fondé sur l'égalité des chances ; le second (celui qui engendre en 1971 la formation continue) laisse une place non négligeable à la négociation et à l'ajustement des formations aux besoins des entreprises, et de la sorte se soumet à la logique du marché. Les réformes engagées depuis trente ans n'ont pas abouti à un consensus sur l'un de ces modèles : en formation initiale, le modèle scolaire reste dominant, alors qu'en formation continue c'est le modèle concurrentiel qui l'a supplanté. Ces réformes ont été activées par les problèmes d'insertion des jeunes qu'elles n'ont pas résolus ; elles ont renouvelé les institutions, les lieux de décision et les formes de collaboration. Les négociations sont segmentées et à chaque niveau correspond un type de négociation. Les structures et les filières sont négociées au niveau national, tandis que les certifications et les contenus le sont au sein des CPC. Les capacités d'accueil dans chaque filière sont inscrites dans le plan régional de formation professionnelle des jeunes (PRDFPJ) établi par les régions et les entreprises qui offrent avec parcimonie les places de stages.

Les évolutions des systèmes de formation professionnelle dépendent, plus que dans toute autre filière du système scolaire, du système social et économique. Elles s'inscrivent dans un effet sociétal qui en détermine la structuration (Maurice, Sellier et Silvestre, 1982). La réduction de deux modèles en un seul piloté par les régions, comme le préconise la loi quinquennale, n'est pas avalisée par l'ensemble du corps social, moins encore par les syndicats d'enseignants ou le ministère de l'Éducation nationale. Des contradictions entachent les relations entre les ministères du Travail et de l'Éducation, entre les rectorats, les régions et les entreprises qui limitent l'aboutissement des réformes. Elles se lisent dans l'opposition entre ces deux modèles qui semblent difficilement réductibles.

13. Le travail à temps partiel, le travail précaire (contrat à durée déterminée [CDD] et intérim) remettent en cause les acquis sociaux et le droit du travail. Les stages peuvent apparaître comme une nouvelle forme d'exploitation de la main-d'œuvre ou comme une nouvelle forme de préalable à l'embauche, exprimée en termes d'expérience professionnelle.

SIGLES ET ACRONYMES UTILISÉS DANS LE TEXTE

| | |
|--------|--|
| BEC | Brevet d'études commerciales |
| BEI | Brevet d'études industrielles |
| BEP | Brevet d'études professionnelles |
| BP | Brevet professionnel |
| BIPE | Bureau d'informations et de prévisions économiques |
| BTS | Brevet de technicien supérieur |
| CAP | Certificat d'aptitude professionnelle |
| CDD | Contrat à durée déterminée |
| CEE | Centre d'études de l'emploi |
| CEP | Contrat d'études prévisionnelles |
| CEREQ | Centre d'études et de recherches sur les qualifications |
| CESR | Conseil économique et social régional |
| CFA | Centre de formation d'apprentis |
| CFI | Crédit formation individualisé |
| CIO | Centre d'information et d'orientation |
| CNPF | Comité national du patronat français |
| CPC | Commission professionnelle consultative |
| COT | Contrat d'objectifs territoriaux |
| CQP | Certificat de qualification professionnelle |
| DEP | Direction des études et de la planification (ex-DPD) |
| DESS | Diplôme d'études supérieures spécialisées |
| DPD | Direction de la programmation et du développement (Éducation nationale) |
| DGEFP | Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle |
| DFP | Délégation à la formation professionnelle |
| DRTEFP | Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (dépendante du ministère du Travail et de la Délégation à la formation professionnelle) |
| DUT | Diplôme universitaire de technologie |
| ENP | École nationale professionnelle |
| EPCI | École professionnelle de commerce et d'industrie |
| INSEE | Institut national de la statistique et des études économiques |
| LP | Lycée professionnel |

| | |
|--------|---|
| LT | Lycée technologique |
| MST | Maîtrise de sciences et de techniques |
| OPCA | Organisme paritaire collecteur d'alternance |
| OREF | Observatoire régional de l'emploi et de la formation |
| PAIO | Permanence d'accueil, d'information et d'orientation |
| PLP | Professeur de lycée professionnel |
| PRDFPJ | Plan régional de formation professionnelle des jeunes |
| TRACE | Trajectoires d'accès à l'emploi (programme jeunes) |
| UIMM | Union des industries métallurgiques et minières |

BIBLIOGRAPHIE

- Affichard, J. (1997). *Décentralisation des organisations et problèmes de coordination : Les principaux cadres d'analyse*, Paris, L'Harmattan.
- Agulhon, C. (1997). « Les relations Formation emploi. Une quête sans fin. Les formations à la plasturgie », *Sociologie du travail*, 3, p. 321-346.
- Brucy, G. (1997). *Histoire de la fédération de la chimie CFDT. De 1938 à nos jours*, Paris, Syros.
- Brucy, G. (1998). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*, 5, Paris, Belin.
- Campinos-Dubernet, M. (1995). « Baccalauréat professionnel : une innovation ? », *Formation Emploi*, 49, p. 3-30.
- Caro, P. et B. Hillau (1997). « La logique dominante des publics scolaires : Offre de formation et environnement local », *Formation Emploi*, 59, p. 87-104.
- Charlot, B. et J. Beillerot (dir.) (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Charlot, B. et M. Figeat (1979). *L'école aux enchères*, Paris, Payot.
- Charlot, B. et M. Figeat (1985). *Histoire de l'enseignement des ouvriers*, Paris, Minerve.
- Charraud, A.-M., E. Personnaz et P. Veneau (1998). *Les certificats de qualification professionnelle (CQP). Construction des référentiels et mise en œuvre dans la métallurgie, l'agro-alimentaire et la plasturgie*, CEREQ, 132, Série synthèse.
- Chatelain, P. et X. Broewaeyns (1984). *Les France du travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. et A. Van Zanten (1998). *La sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- Freyssinet, J. (1991). « Pour une prospective des métiers et des qualifications », *Rapport du groupe de travail, X^e Plan (1989-1992)*, Paris, La Documentation française.

- Eckert, H. et P. Veneau (2000). « Le rapprochement de l'école et de l'entreprise dans l'enseignement technique : sur les limites d'une rationalisation volontariste », *Revue française de pédagogie*, 131, p. 33-42.
- Jobert, B. et P. Muller (1987). *L'état en action : Politiques publiques et corporatismes*, Paris, Presses universitaires de France.
- Jobert, A. et M. Tallard (1995). « Diplômes et certification de branches dans les conventions collectives », *Formation Emploi*, 52, p. 133-149.
- Lelièvre, C. (1996). *L'école « à la française » en danger ?* Paris, Nathan.
- Lhotel, H. et A. Monaco (1993). « Regards croisés sur l'apprentissage et le contrat de qualification », *Formation Emploi*, 42, p. 37-55.
- Maurice, M., F. Sellier et J.-J. Silvestre (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, Presses universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation nationale (1997). « Prospective emploi-formation à l'horizon 2005 », *Note d'information*, 97, Direction de la prévision et de la prospective, Paris, avril.
- Monaco, A. (1993). *L'alternance école-production*, Paris, Presses universitaires de France.
- Paul, J.-J. (1984). « Les analyses françaises des relations formation emploi », *Revue française de pédagogie*, 69, p. 65-98.
- Pelpel, P. et V. Troger (1993). *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette-Éducation,
- Richard, A. (1997). « L'Académie, la Région et les acteurs locaux dans la construction de l'offre de formation professionnelle et technique initiale », *Formation Emploi*, 59, p. 53-56.
- Romani, C., A. Richard et P. Méhaut (1997). « Décentralisation de la formation professionnelle et coordination de l'action publique », *Travail Emploi*, 73, p. 97-100.
- Rope, F. et L. Tanguy (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage social des notions à leur problématisation*, Paris, L'Harmattan.
- Rose, J. (1998). *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Tanguy, L. (dir.) (1986). *L'introuvable relation formation emploi*, Paris, La Documentation française.
- Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel : Des ouvriers aux techniciens*, Paris, Presses universitaires de France.
- Tanguy, L. (1993). « La notion de niveau dans les politiques de formation », *Orientation scolaire et professionnelle*, 2, p. 189-205.
- Thuderoz, C. (2000). *Négociations*, Paris, Presses universitaires de France.
- Troger, V. (1989). « Les centres d'apprentissages de 1940 à 1960 : le temps des initiatives », *Formation Emploi*, 27/28, p. 147-162.
- Vernières, M. (1993). *Formation emploi, enjeu économique et social*, Paris, Éditions Cujas.

Verdier, E. (1995). « Politiques de formation des jeunes et marché du travail. La France des années quatre-vingt », *Formation Emploi*, 50, p. 19-40.

Verdier, E. (1996). « L'insertion des jeunes "à la française" : vers un ajustement structurel », *Travail Emploi*, 69, p. 37-54.

Systeme dual allemand

Ses principes de base et son adaptation à la situation économique

Diane-Gabrielle Tremblay

*Télé-université de l'Université du Québec
dgtrembl@teluq.quebec.ca*

Irène Le Bot¹

*Télé-université de l'Université du Québec
dgtrembl@teluq.quebec.ca*

1. Nous tenons à remercier le CRSH et son programme Réseaux de recherche stratégique en éducation et formation, ainsi que le Réseau stratégique en éducation et formation du Center for Work and Society de l'Université York, qui ont permis la réalisation de cette recherche.

RÉSUMÉ

Le système dual allemand repose sur trois principes de base : les principes de dualité école-entreprise, de primauté du métier et de consensus entre les partenaires sociaux, essentiels à l'adoption de toute modification de programme ou de tout autre changement. Après avoir défini ces principes, les auteures exposent la réglementation qui sous-tend le système, en expliquant le mode d'établissement des référentiels de formation en entreprise, les règles présidant à l'implantation et à la supervision de la formation, ainsi que les principes du système d'évaluation et de certification. Elles traitent aussi du mode de financement de ce système, en particulier du partage des dépenses entre les acteurs, et des motifs qui incitent les entreprises à participer à ce système. Elles exposent ensuite la réglementation allemande à cet égard, car c'est un aspect généralement laissé dans l'ombre que le fonctionnement précis du système d'évaluation et de certification qui donne toute sa légitimité au système. Les auteures présentent également des éléments au sujet du financement de la formation, puisque c'est là une source d'incompréhension du système de la part des acteurs et des entreprises au Québec : les raisons qui incitent les entreprises allemandes à payer ce coût pour la formation duale. Elles traitent enfin du mode de régulation de ce système en fonction des variations de l'activité économique, de l'intérêt des entreprises et de l'intérêt croissant pour la formation continue. Elles situent ainsi le système dual dans l'ensemble du système de formation continue.

Au Québec comme dans l'ensemble de l'Amérique du Nord, le système dual de formation allemand a toujours suscité beaucoup d'intérêt. Cet intérêt s'est accru au cours des dernières décennies, alors que le chômage des jeunes demeurait élevé et que nombre d'entre eux décrochaient du système scolaire. Dans ce contexte, plusieurs ont vu dans la formation une planche de salut et le Québec a tenté de relancer un régime d'apprentissage. Notons qu'au cours des années 1990 les États-Unis se sont aussi intéressés au système allemand afin d'y trouver des pistes de solution à leurs problèmes de décrochage et de mauvaise formation des jeunes dans le système public. C'est dans ce contexte que nous nous sommes intéressées à l'évolution récente du système dual allemand en vue de définir ses principales caractéristiques et avantages, ainsi que ses limites et les défis qu'il doit relever aujourd'hui. Le présent chapitre est le résultat d'une recherche documentaire et de l'analyse d'un certain nombre d'entrevues avec des spécialistes de la question et des gestionnaires d'entreprises, en Allemagne. Nous avons également mené une recherche sur des sites Web pertinents (principaux organismes de recherche allemands et organismes publics de formation) pour y relever des documents de travail et des écrits inédits afin d'y repérer les principaux spécialistes de la question. C'est à Berlin que nous avons rencontré les principaux spécialistes du Centre de recherche en sciences sociales de Berlin, le WZB (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung), ainsi que de l'Institut fédéral pour l'enseignement professionnel, le BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung), l'organisme responsable de la recherche sur le système dual. Nous avons aussi rencontré des chercheurs de l'Institut pour le travail et la technique (*Arbeit und Technik*) de Gelsenkirchen, qui nous ont permis de réaliser quelques entrevues et de faire une brève étude de cas dans une entreprise pratiquant le système dual dans la région de Krupp. Cette mission a permis d'obtenir de la documentation qui n'était pas disponible au Canada et de valider nos hypothèses, reliées au système allemand, auprès de spécialistes de la question².

Plusieurs aspects du système dual sont souvent incompréhensibles pour les étrangers, de sorte que les entrevues sur place et la lecture d'écrits et de rapports non publiés, obtenus en Allemagne, nous ont fourni des réponses à certaines questions et nous ont permis d'appréhender l'évolution récente de ce système.

2. Dans un autre ouvrage (Tremblay, dans Landry, 2002), nous avons, à cet égard, traité d'autres dimensions principalement : l'histoire du système, son intégration dans le système scolaire, la répartition des effectifs entre hommes et femmes, ainsi que l'adaptation du système au chômage croissant et à l'ouverture aux Länder (États) de l'Est de l'Allemagne.

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord les bases du système dual d'apprentissage, en mettant l'accent sur les trois grands principes qui le sous-tendent : le principe de dualité, celui de primauté du métier et celui du consensus. Nous exposons ensuite la réglementation allemande à cet égard, aspect généralement négligé, qui régit le fonctionnement du système d'évaluation et de certification et donne toute sa légitimité au système. Nous informons également sur le financement de la formation, puisque c'est là une source d'incompréhension du système de la part des intervenants et des entreprises au Québec : pourquoi les entreprises allemandes acceptent-elles de payer le coût de la formation duale ? Nous traitons ensuite du mode de régulation de ce système en fonction des variations de l'activité économique, de l'intérêt des entreprises et de la croissance de la formation continue. Nous situons ainsi le système dual dans l'ensemble du système de formation continue.

1. BASES DU SYSTÈME DUAL DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Le système de formation professionnelle allemand touche l'ensemble des institutions publiques et privées ainsi que les activités qui permettent, directement ou indirectement, la transmission de compétences professionnelles. Il est le fruit d'une coopération entre le public et le privé. La formation professionnelle s'appuie sur des procédures institutionnelles et, surtout, sur un tripartisme de négociation (Möbus et Verdier, 1997) dans lequel interviennent trois grands acteurs : les pouvoirs publics, les organisations patronales et les syndicats de salariés. En ce qui a trait au financement, les coûts de la formation en milieu scolaire sont assurés par le gouvernement, alors que les coûts de la formation pratique sont supportés par les entreprises qui offrent les places d'apprentissage et reçoivent des apprentis. Enfin, le « système dual » de formation professionnelle en Allemagne repose sur trois grands principes : la dualité, la primauté du métier et le consensus.

1.1. PRINCIPE DE DUALITÉ

Le système de formation professionnelle s'articule autour de la formation dans des écoles professionnelles, d'une part, et de la formation en entreprise, d'autre part, selon un principe d'alternance. Alors que la formation en entreprise est réglementée au niveau national, les programmes d'enseignement délivrés par l'école professionnelle relèvent de la compétence des Länder (les États apparentés aux provinces du Canada). Cette situation a nécessité

la mise en place de mécanismes d'harmonisation des programmes et de négociation entre les partenaires. En effet, la Loi sur la formation professionnelle de 1969 ne régissait que la seule formation en entreprise. Une convention passée en 1972 et renforcée en 1979 a permis la mise en place d'une coordination entre le gouvernement fédéral, responsable de la formation en entreprise, et les ministères de l'Éducation et des Affaires culturelles, responsables de la formation en établissements scolaires. À cet égard, la convention prévoit des mécanismes de négociation visant à faciliter un accord ultérieur. En vertu de cette convention, le ministère fédéral compétent ne peut adopter un décret en matière de formation sans obtenir un accord entre les partenaires sociaux ni sans recourir à des experts de l'industrie, d'associations, du système scolaire, etc. (OCDE, 1994 ; entrevue avec Koch, du BIBB).

La formation en entreprise repose sur un contrat signé entre l'apprenti et l'employeur. Chaque partie contractante s'engage à transmettre ou à acquérir les connaissances et les compétences que requiert la qualification visée. Celle-ci est définie dans un référentiel établi et reconnu au niveau national, ce qui renvoie à des contenus en connaissances et savoir-faire précis. La plupart des apprentis du système dual passent deux jours de la semaine dans les écoles publiques de formation où leur sont enseignées les matières générales comme la langue, l'économie, les mathématiques, etc., ainsi que les bases théoriques du métier qu'ils ont choisi. Ils emploient les trois autres jours de la semaine à des activités en entreprise. De plus en plus d'entreprises préfèrent toutefois que les apprentis passent des semaines ou des mois entiers dans le système scolaire, puis dans l'entreprise, afin de moins perturber le processus de production (propos obtenus lors d'une visite à Krupp en Allemagne).

De façon générale, les jeunes apprentis qui effectuent leur formation dans des petites et moyennes entreprises apprennent leur métier en participant directement au système de production de l'entreprise, alors que d'autres font leur apprentissage dans une grande entreprise tout en bénéficiant d'une formation professionnelle dans le centre de formation de l'entreprise. Cependant, on observe depuis quelques années l'émergence de centres de formation communs aux petites et moyennes entreprises.

1.2. PRINCIPE DE PRIMAUTÉ DU MÉTIER

La formation dans le cadre du système dual n'est pas axée sur les besoins spécifiques des entreprises formatrices, mais plutôt destinée à fournir les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier. Selon la loi, la formation professionnelle doit porter « sur de larges connaissances professionnelles de base et sur les savoirs et les capacités techniques nécessaires à l'exercice

d'une activité qualifiée ». C'est sur cette base que sont élaborés les référentiels de formation auxquels participent les partenaires sociaux : fédérations patronales et syndicales. C'est grâce au consensus obtenu que les référentiels seront adoptés par le ministre fédéral responsable. Le BIBB, qui regroupe un grand nombre de chercheurs et de spécialistes de la formation, contribue de façon déterminante à l'élaboration des référentiels de formation par ses travaux de recherche et par l'organisation ou l'arbitrage du processus de négociation.

L'apprentissage dans le lieu de travail constitue le principe fondamental de la formation professionnelle en Allemagne. Il permet de rassembler les conditions les plus favorables pour le développement des compétences. Les compétences incluent les capacités à prendre des responsabilités dans l'accomplissement des tâches, à communiquer et à travailler en équipe, à penser en termes de système et à apprendre à apprendre. Ces compétences doivent être combinées aux connaissances théoriques et aux habiletés liées au métier. Dans ce système, le temps représente un facteur primordial pour favoriser l'acquisition des compétences. C'est pourquoi la formation dure trois ans dans le système dual.

1.3. PRINCIPE DE CONSENSUS

Comme nous l'avons vu, le système dual repose sur le partenariat étroit entre le système scolaire et les entreprises. Les entreprises y jouent un rôle prépondérant, puisque l'équilibre du système repose sur l'offre par celles-ci des places de formation. Les entreprises n'ont aucune obligation, sinon sociale et morale, de participer au système d'offre de places d'apprentissage. Cependant, lorsqu'elles acceptent de les offrir, les entreprises ont à se soumettre aux divers règlements et lois qui déterminent les procédures à respecter en formation professionnelle. Comme nous le verrons, la réglementation est particulièrement importante dans l'élaboration des standards de formation professionnelle ainsi que dans l'implantation et le contrôle de la formation.

L'établissement de nouveaux référentiels et contenus de formation ou encore la révision d'un référentiel de formation peuvent être l'initiative des syndicats, des associations d'employeurs ou de l'Institut fédéral de formation professionnelle (BIBB). Les partenaires négocient d'abord les normes de base : le titre, la durée de la formation, la description de l'emploi et du programme de formation. Lorsque les partenaires s'entendent, le BIBB reçoit alors le mandat délicat de proposer un projet de formation qui tiendra compte de l'arrimage entre la responsabilité du gouvernement fédéral et celle des Länder (États), tout en respectant le point de vue des autres partenaires.

Dans ce contexte, les Länder bâtissent un curriculum préliminaire destiné aux écoles de formation professionnelle et le BIBB, de son côté, prépare les contenus de la formation en entreprise avec les experts des associations d'employeurs et des syndicats du secteur concerné. Le gouvernement ne pourra entériner le nouveau programme que si les partenaires sont arrivés à un accord selon le principe du consensus.

2. RÉGLEMENTATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Selon la Loi sur la formation professionnelle, l'apprentissage des jeunes de moins de 18 ans ne peut s'effectuer que dans le cadre des 356 métiers reconnus et réglementés. L'élaboration de la réglementation de l'apprentissage en entreprise et sa coordination avec le programme scolaire découlent d'un processus long et complexe (Bosch, 2000). Les métiers d'apprentissage sont l'objet de règlements nationaux. L'État fédéral et les Länder mènent donc un processus de concertation pour réglementer ce dispositif et s'appuient sur des conventions négociées entre partenaires sociaux dans le cadre d'arrangements de type « corporatiste » (Koch, 1997, 1998).

L'originalité du système dual repose sur son organisation. En effet, l'organisation de la formation professionnelle obéit à une régulation de type néocorporatiste, c'est-à-dire que cette régulation est fondée sur l'action combinée du patronat, des syndicats, des chambres de commerce et de l'industrie auxquels l'État délègue la gestion de ce bien public. Selon Möbus et Verdier (1997), une telle délégation s'appuie sur les caractéristiques d'une offre de formation « privée » où les producteurs et les usagers ne font qu'un, puisqu'il s'agit des entreprises. Cette forme de néocorporatisme constitue un compromis subtil entre une gestion étatique et une gestion par le marché. Les partenaires de chaque branche s'attachent à définir dans le même processus le contenu de la formation en entreprise et le type de qualification produit, tout en agissant dans le cadre d'une législation fédérale et d'une régulation marchande de l'offre des places d'apprentissage.

2.1. ÉTABLISSEMENT DES RÉFÉRENTIELS DE FORMATION EN ENTREPRISE

Comme nous l'avons déjà souligné, la formation professionnelle dans le système dual repose sur le concept de métiers appris, *Ausbildungsberuf*, qui renvoie à des cursus dont les contenus sont réglementés par voie de décret. Les métiers appris sont définis comme « des ensembles de compétences

professionnelles faisant l'objet d'une négociation sociale et bénéficiant d'une reconnaissance générale ». Ainsi, les 356 métiers visent l'acquisition des compétences professionnelles requises pour exercer une diversité d'activités professionnelles dans le secteur ouvrier qualifié ou employé qualifié (Koch, 1998, document non paginé).

La formation professionnelle en entreprise est réglementée au niveau national, alors que les programmes d'enseignement offerts par l'école professionnelle sont de la compétence des Länder. Comme nous l'avons vu, le processus d'élaboration des programmes de formation s'appuie en premier lieu sur un consensus entre les partenaires sociaux que sont les patrons et les syndicats. Ceux-ci doivent d'abord parvenir à un accord avant de présenter une demande de création ou de révision de formation. À partir de cette demande, l'Institut fédéral de formation professionnelle (BIBB) travaille avec les partenaires compétents pour élaborer le projet de formation en entreprise. Cependant, le BIBB peut être récusé par les partenaires sociaux si ceux-ci considèrent que les recommandations s'éloignent des besoins de la formation en entreprise. Parallèlement, une commission du ministère de l'Éducation, formée des ministres de l'Éducation des Länder, élaborera le programme-cadre d'enseignement. Ces deux projets de référentiels sont ensuite harmonisés à l'occasion d'une rencontre plénière réunissant les deux commissions. Les référentiels précisent aussi les épreuves d'examen. Sur la base du consensus obtenu, le référentiel de formation en entreprise est alors adopté par décret par le ministère fédéral, puis la conférence permanente des ministres des Länder promulgue le programme-cadre scolaire (Koch, 1997).

Les référentiels portent sur les connaissances et sur les savoir-faire qui doivent obligatoirement être enseignés. Ils sont définis au titre de normes minimales et mis en œuvre sous forme de programme analytique et chronologique (plan-cadre de formation). Certains gestionnaires de grandes entreprises que nous avons interviewés considèrent que la formation qu'ils dispensent va bien au-delà de ces normes minimales qui ne fourniraient pas, à elles seules, une qualification suffisante pour les futurs apprentis.

Depuis les années 1980, pour tenir compte du degré d'évolution technique différencié des entreprises et pour éviter l'obsolescence trop rapide des référentiels, les contenus ne doivent plus se référer à des procédés ou à des équipements particuliers, mais à des tâches ou des fonctions (Koch, 1997). Chaque Land a la responsabilité d'établir son programme d'enseignement à partir de ce cadre adopté par le ministère de l'Éducation (KMK). Le BIBB recommande, quant à lui, la création d'une spécialité de formation qui réponde à un besoin de qualification suffisant et durable, non propre à une entreprise, et qui vise l'exercice autonome d'une activité qualifiée la

plus large possible. En ce sens, les référentiels de formation sont des normes minimales imposées à l'ensemble des entreprises. Le système allemand de formation se fonde sur la différenciation entre les besoins d'une entreprise donnée et les exigences d'un métier donné, on comprend que cette différenciation puisse être au cœur des débats politiques auxquels donnent lieu la création ou la révision de référentiels existants. Même si les partenaires en arrivent à un consensus, les discussions sur le contenu de la formation professionnelle sont profondément liées à l'expression des intérêts sociaux en présence. Ainsi, les syndicats souhaitent la formation la plus large possible pour favoriser l'autonomie professionnelle de l'apprenti, alors que les employeurs prônent plutôt une formation directement opérationnelle et plus étroite. C'est essentiellement pour cette raison que la révision des métiers de la métallurgie a duré presque dix ans. Pour répondre aux critiques découlant de la longueur excessive du processus, les réformes sont aujourd'hui appliquées plus rapidement.

2.2. IMPLANTATION ET SUPERVISION DE LA FORMATION

La responsabilité de la supervision du processus de formation professionnelle ainsi que la validation des examens reviennent aux chambres régionales de commerce et de l'industrie, qui représentent un ensemble d'entreprises d'un même secteur d'activité. Les employeurs et les employés sont représentés en parts égales aux comités de formation professionnelle qui ont été mis sur pied par les chambres. Ces comités ont la responsabilité de décider de l'aptitude des entreprises à dispenser la formation et de vérifier si elles disposent de l'équipement et des formateurs nécessaires. Les conseillers mandatés par une chambre doivent s'assurer que les entreprises respectent les règlements de formation. Dans le cas où une entreprise n'effectue pas la formation dans le cadre prescrit du référentiel, elle est d'abord rappelée à l'ordre par le conseiller. Si le problème persiste, la chambre se voit dans l'obligation, dans un cas extrême, de résilier les contrats existants et d'empêcher l'entreprise de signer de nouveaux contrats d'apprentissage.

De la même façon, les comités d'examen rassemblent en parts égales des employeurs, des employés et des maîtres. Ces derniers sont les personnes responsables de la qualité de l'entraînement à donner aux différents corps de métiers. Chaque année, les syndicats délèguent plus de 100 000 membres à ces comités pour encadrer et surveiller la tenue des examens nationaux dans toute l'Allemagne.

2.3. SYSTÈME D'ÉVALUATION ET DE CERTIFICATION

Dans le cadre du système dual, l'évaluation des apprentis repose sur une triple certification. À la fin de sa période d'apprentissage, chaque apprenti doit obtenir un certificat attestant son succès à un examen final national auquel sont soumis tous les apprentis, quel que soit le secteur. L'apprenti doit obtenir un certificat délivré par le formateur de l'entreprise et recevoir l'évaluation de l'école de formation professionnelle. Cette combinaison de trois évaluations externes et interne permet de s'assurer que les normes de compétences sont respectées et ne sont pas laissées au seul contrôle de l'entreprise où se donne la formation. Actuellement, ces trois certificats constituent un « système de certification » dont les éléments sont indépendants et complémentaires, sans être coordonnés entre eux (Reiss, 1997). Chacune des évaluations vise des objectifs différents qui forment un ensemble dans l'attestation des savoirs et des compétences.

Le certificat obtenu après le succès à l'examen national standardisé, constitué d'une épreuve écrite et orale, sert également à assurer l'atteinte des objectifs nationaux de formation professionnelle. L'impact d'un système de triple certification sur le marché du travail semble assez complexe. En effet, certains employeurs reconnaîtront la certification nationale, d'autres exigeront le certificat de formation en entreprise et ainsi de suite. Les certificats délivrés à la suite de l'apprentissage ne confèrent donc pas automatiquement à un ouvrier ou un employé une position ou un statut sur le marché du travail ; ils reconnaissent plutôt sa qualification. Il n'en reste pas moins que cette certification possède une grande légitimité sur le marché du travail. C'est d'ailleurs l'un des aspects de la formation professionnelle que l'Amérique du Nord tend à envier au système allemand.

Les caractéristiques essentielles du système d'évaluation et de certification (Reiss, 1997) reposent sur l'approche globale de la formation, la standardisation, la transparence, la validité et son acceptation généralisée dans la sphère économique. Selon les experts et les acteurs que nous avons interviewés, ce « système de certification » présente d'importants avantages. Le haut degré de standardisation de la formation permet de maintenir des niveaux élevés de qualification sur le marché du travail. Les employeurs bénéficient d'une information adéquate pour le recrutement de personnel et l'uniformisation du niveau de qualification constitue une base de négociation pour les salaires. Le niveau de motivation des apprentis reste élevé en raison des avantages que procurent les certificats. Enfin, le système permet de soutenir l'implantation de nouveaux règlements et de nouveaux contenus de formation.

Si la triple certification comporte de nombreux avantages, elle soulève aussi quelques questions auxquelles il est parfois difficile de répondre. L'équilibre entre l'obtention des certificats et leur mode d'évaluation est une question souvent débattue. Les Länder qui sont responsables du système d'éducation favorisent une évaluation plus interne (école) qu'externe (entreprise). Inversement, certaines entreprises veulent jouer un rôle plus important dans l'évaluation des compétences. Cependant, il est clair qu'une évaluation basée exclusivement sur le certificat de formation en entreprise aurait des impacts négatifs sur l'apprentissage et la formation, puisqu'elle serait basée sur le principe du standard minimum requis. Les compétences plus avancées et moins centrées sur la tâche ne seraient pas nécessairement comprises dans cette évaluation.

3. FINANCEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Le financement de la formation professionnelle constitue toujours un enjeu en Allemagne. La Loi sur la formation professionnelle (1969) a établi pour la première fois les bases de la formation professionnelle en entreprise. Même si cette loi comprend de nombreux articles sur la nécessité d'offrir une formation de qualité à long terme, elle ne contient aucune clause sur le financement permettant d'atteindre cet objectif. De fait, les différents partis au pouvoir en Allemagne ainsi que les partenaires sociaux n'ont jamais réussi à obtenir un consensus sur cette question. Comme nous l'avons dit précédemment, une partie du système est actuellement financée par les employeurs qui dispensent de la formation en entreprise, sans aucune obligation financière pour les autres entreprises qui n'offrent pas de places d'apprentissage.

Dès le début de 1969, on recommandait de constituer une structure de financement indépendante du système d'éducation pour couvrir les frais de la formation professionnelle. Le gouvernement résolut de mettre sur pied un comité d'experts chargés d'évaluer les coûts et le financement de la formation professionnelle et de soumettre des propositions en vue d'une réglementation sur le financement. Les conclusions du comité furent que l'ensemble des entreprises, privées et publiques, devraient collaborer au financement de la formation professionnelle. Le fonds ainsi créé devait permettre de répartir le fardeau de la formation entre les entreprises formatrices et les entreprises qui ne dispensaient pas de formation (Folkmar, 1997). Les discussions ont essentiellement porté sur le « comment » ou les procédures de financement, plutôt que de traiter des objectifs : assurer un nombre suffisant de places d'apprentissage de qualité. Paradoxalement, les

partisans ou les opposants à une contribution financière permanente n'ont pu résoudre de façon claire le dilemme. Au nombre des partisans du financement, des regroupements de PME (petites et moyennes entreprises) de différents secteurs et des associations de jeunes entrepreneurs ; au nombre des opposants, les grandes confédérations patronales, pourtant essentiellement composées de grandes entreprises qui financent de fait la formation des apprentis.

Avec l'adoption du Décret sur la promotion des places d'apprentissage en 1980, dont le but était de fournir un nombre suffisant de places de formation dans un contexte de pénurie, les discussions publiques furent concentrées sur les aspects quantitatifs. On a même avancé l'idée que l'intervention de l'État ne devait se manifester qu'en période d'urgence, notamment lorsque l'offre de places de formation ne satisfaisait pas la demande. Dans la seconde moitié des années 1980, alors que le ratio de l'offre sur la demande s'avérait favorable à la demande, en raison d'un surplus dans l'offre de places, il n'y a pas eu de discussion sur le financement.

Une nouvelle pénurie de places d'apprentissage au regard de la demande, dans les années 1990, a remis le problème du financement à l'ordre du jour. Une enquête montre que plus du tiers des entreprises (dont la moitié dans les nouveaux Länder issus de l'ancienne Allemagne de l'Est) sont favorables à une contribution des entreprises non formatrices. Certaines suggèrent que le système soit financé à 50 % par les chambres de commerce et d'industrie à partir de cotisations de leurs membres et que l'autre 50 % le soit par le Land. Les discussions portent aussi sur les subventions de l'État pour financer l'apprentissage, notamment dans les nouveaux Länder.

3.1. COÛTS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Les coûts liés à la formation professionnelle demeurent une préoccupation majeure dans les négociations entre les partenaires, particulièrement pour l'entreprise. Ils peuvent varier de façon considérable d'une entreprise à l'autre, notamment selon le secteur d'activité et selon les salaires des apprentis qui sont négociés dans le cadre des conventions collectives. Ils représentent de façon générale 49 % des dépenses brutes de formation de l'entreprise. Les coûts de formation varient aussi selon que l'apprentissage s'effectue directement sur le tas, comme c'est le cas dans la plupart des petites et moyennes entreprises (PME), ou alors dans un atelier de formation des grandes entreprises. Les coûts associés au personnel de formation, à temps plein ou à temps partiel, peuvent représenter jusqu'à 39 % du coût total de formation. On doit y ajouter les coûts de gestion, des examens et du matériel nécessaire à l'apprentissage, soit 12 % du coût total.

Selon une étude menée par le BIBB en 1992, le coût moyen de formation par année et par entreprise est estimé à 30 000 DM (environ 20 000 \$ CA), et peut varier de 5 000 DM (environ 3 330 \$ CA) à 50 000 DM (environ 33 330 \$ CA) selon l'orientation et la taille de l'entreprise. Dans plusieurs entreprises, particulièrement dans les petites entreprises, la participation de l'apprenti à la production contribue en partie à couvrir les frais de la formation. Cette participation des apprentis à la production explique d'ailleurs pourquoi les grandes entreprises acceptent souvent de former davantage d'apprentis qu'elles n'en ont besoin. D'une part, ce n'est pas nécessairement très coûteux pour elles et, d'autre part, elles peuvent ainsi choisir les meilleurs apprentis comme employés futurs. Le retour sur les sommes investies varie évidemment selon le salaire et l'expérience de l'apprenti, mais aussi en fonction de la simplicité ou de la complexité des tâches à accomplir. Il s'agit par conséquent du temps requis pour que l'apprenti devienne productif. On observe que nombre de petites entreprises investissent de façon anticyclique en embauchant davantage d'apprentis lorsque le chômage augmente. Les études des coûts de la formation professionnelle montrent que les coûts nets de l'apprentissage sont bien plus faibles dans les petites entreprises (Casey, 1986).

TABLEAU 1
Dépenses totales de formation, coût net et retour sur l'investissement (par année et par apprenti)

| | 1971 | 1980 | 1991 |
|---------------------------|----------------------|------------------------|------------------------|
| Dépenses totales | 6 948 DM 4 827 \$ | 17 043 DM 11 362 \$ | 29 573 DM 19 715 \$ |
| Coût net | 4 387 DM 3 218 \$ | 10 289 DM 6 859 \$ | 17 862 DM 11 908 \$ |
| Retour sur investissement | 2,561 DM 1 707 \$ | 6 753 DM 4 502 \$ | 11 711 DM 7 807 \$ |

Source: Bosch (2000, p. 97).

Si l'on compare les coûts nets d'une entreprise qui investit dans la formation et ceux d'une entreprise qui ne dispense pas de formation, il appert que dans la plupart des cas il est plus coûteux de recruter du personnel qualifié sur le marché du travail que de former des apprentis (Bosch, 2000). Les entreprises reconnaissent qu'elles retirent un certain nombre de bénéfices de la formation qu'elles offrent même si ceux-ci sont rarement quantifiés et difficilement quantifiables. Ainsi, les entreprises économisent de l'argent en ce qui a trait au recrutement et au personnel, elles réduisent les risques d'une mauvaise sélection et épargnent sur les coûts liés à la socialisation. Il n'est donc pas étonnant que plusieurs entreprises reconnaissent

les avantages à la formation et qu'en général elles forment plus de jeunes qu'elles n'en ont besoin, dépassant même leur quota d'apprentis. Ce quota correspond au ratio apprentis-employés de l'entreprise.

3.2. SALAIRE DES APPRENTIS

Comme nous l'avons mentionné, les salaires versés aux apprentis sont négociés entre les employeurs et les syndicats de chacun des secteurs de l'industrie. En 1998, les apprentis recevaient en moyenne une allocation de 1 067 DM (environ 711 \$ CA) en Allemagne de l'Ouest et 951 DM (environ 634 \$ CA) en Allemagne de l'Est (Bosch, 2000), soit moins d'un tiers du salaire moyen d'un employé qualifié. Il est évident qu'il existe une grande disparité entre les allocations des apprentis selon les secteurs d'activité et les métiers concernés. Le montant actuel reflète l'offre et la demande de jeunes apprentis dans chacun des secteurs d'activité. Ainsi, le taux est de 700 DM (environ 466 \$ CA) pour un coiffeur et de 1 800 DM (environ 1 200 \$ CA) pour un maçon ou 1 446 DM (environ 977 \$ CA) pour un ouvrier dans la construction des routes. Les plus fortes allocations ont pour effet de revaloriser des métiers qui ont une piètre image auprès des apprentis. Les allocations versées aux apprentis employés de banque sont beaucoup plus basses en raison de leur popularité et des perspectives qu'offre cette formation. Selon Marsden (1993), l'originalité du système allemand réside dans le faible niveau de rémunération des apprentis. Cette pratique facilite l'embauche des apprentis, car elle diminue le coût net de l'emploi de ces jeunes. En effet, celui-ci comprend les frais directs de formation, plus les salaires des apprentis, moins la valeur du travail des apprentis. Le salaire est modulé en fonction de l'année d'apprentissage. Au cours des dernières années, les apprentis se sont mobilisés pour revendiquer une augmentation de leur allocation, ce qui risque de faire baisser la propension des entreprises à offrir de la formation, de sorte que le gouvernement n'y est pas très favorable.

4. ADAPTATION RÉCENTE DU SYSTÈME DUAL

Depuis trente ans, l'Allemagne, comme la plupart des pays européens, a connu une montée de la scolarité générale, un prolongement de la durée des études et un accroissement des frictions entre le système éducatif et le système d'emploi. À cet égard, de nombreuses controverses et inquiétudes se sont manifestées quant à l'avenir du système dual. En dépit de la fluctuation montante de la scolarité supérieure, le système dual continue pourtant de représenter le mode dominant de socialisation professionnelle de

la jeunesse allemande (Tessaring 1993). Cependant, l'augmentation du niveau de formation générale et de l'âge des jeunes qui accèdent aux différentes places de formation professionnelle offertes par les entreprises et la diminution d'offres d'emplois ont comme conséquence d'accroître la concurrence à la fois entre les jeunes les plus scolarisés et ceux qui le sont moins. La concurrence augmente aussi entre les jeunes du secondaire les mieux formés qui sortent de l'école d'enseignement secondaire de cycle court, *Realschule*, et ceux qui viennent de collèges offrant un cycle court jusqu'à la troisième, *Hauptschule* (Marry, 1995). En 1989, le ministère fédéral de l'Éducation (KMK, 1991) a relevé que les bacheliers (niveau collégial au Québec) qui s'orientaient vers une formation duale se retrouvaient dans les professions les plus valorisées, à savoir celles de l'industrie, de la gestion, de l'administration des banques et du commerce. Au contraire, les métiers de l'artisanat (par exemple ceux de l'alimentation pour les garçons et de la coiffure pour les filles), peu prisés par les jeunes et dont les effectifs sont en forte diminution, accueillaient les deux tiers des sortants de la *Hauptschule*. Selon Marry (1995), un certain dualisme est observé au sein du système dual, opposant un segment stable et valorisé à un segment précaire. Cette opposition est toutefois largement réductrice, puisque l'école moyenne – ou *Realschule* – est devenue celle qui alimente le plus le système dual. De plus, il faut souligner que les écoles allemandes sont de types variés, incluant également les écoles polyvalentes intégrées du secondaire – *Integrierte Gesamtschule* – et le lycée, *Gymnasium*. Si des parcours dominants se dégagent, il y a également diversité dans les parcours scolaires et dans l'accès au système dual.

Il est cependant évident que les jeunes éprouvent de plus en plus de difficultés aujourd'hui à obtenir des places de formation, sauf dans certaines petites entreprises ou des collectivités publiques. Par ailleurs, la complexité et la rigidité du système dual ne facilitent pas l'instauration de nouveaux modes de gestion et l'ajustement de la formation aux nouvelles technologies s'en trouve ralenti. Plusieurs critiquent l'écart ou la tension existant entre le temps requis pour donner la formation et les changements rapides exigés pour améliorer les systèmes de production (Tremblay, 2002). Selon certains auteurs, cette situation aurait un impact sur le niveau de compétitivité de l'Allemagne (Sabel, cité dans Bosch, 2000). La conception du métier et sa spécialisation, fortement défendue par les syndicats, rendraient difficile le travail en équipe, puisque celui-ci fait disparaître la frontière entre les différents métiers individuels (Bosch, 2000). D'autres auteurs considèrent que le système dual est encore performant dans les industries manufacturières, mais qu'il l'est peu dans le secteur des services qui rassemblent essentiellement des petites et moyennes entreprises demandant plus de flexibilité.

4.1. RÉVISION DES RÉFÉRENTIELS DE FORMATION

Au début de 1970, la plupart des décrets de formation en vigueur vers les années 1930 sont devenus obsolètes avec l'introduction des nouvelles technologies. En Allemagne, la réponse aux nouvelles exigences productives a jusqu'à présent été intégrée dans le dispositif existant par une transformation des référentiels de formation. Ces ajustements qu'on pourrait qualifier d'« organiques » permettent de préserver la cohérence du dispositif et la qualité des coordinations économiques et sociales (Möbus et Verdier, 1997). La révision des référentiels a touché la plupart des métiers des formations professionnelles, dont ceux de la métallurgie.

Quatre principes ont guidé la réforme. Premièrement, la fusion et la combinaison de métiers relativement proches a eu pour effet de diminuer les types de métiers, qui sont passés de 900 en 1945 à 356 en 1997. Deuxièmement, plusieurs métiers ayant une base commune de formation durant la première année ont été développés, la spécialisation s'effectuant alors au cours des années suivantes. Troisièmement, il a été décidé d'inclure dans les métiers concernés l'apprentissage des nouvelles technologies. Enfin, quatrièmement, des méthodes d'apprentissage ont été modifiées afin de stimuler le développement de plus de flexibilité, d'autonomie et de responsabilisation chez les apprentis.

Jusqu'à tout récemment, c'est le cas en particulier de la métallurgie, le processus de révision des contenus de formation a été extrêmement lent. Le principe de consensus qui doit présider à l'élaboration des formations réglementées conduit à un processus où des intérêts sociaux très différenciés s'affrontent. La lenteur du processus se trouve accrue par les réticences que manifestent souvent les représentants du patronat, pour qui toute réforme signifie nécessairement un investissement supplémentaire à consentir de la part des entreprises pour la mise en œuvre des nouvelles formations.

Du côté des employeurs, des conflits d'intérêts se manifestent entre grandes et petites entreprises, entre entreprises traditionnelles, entreprises à gestion renouvelée et entreprises de nouvelles technologies. Des divergences sont exprimées en ce qui concerne les normes de qualité. Au sein des syndicats, les discussions portent sur la revalorisation des salaires, l'organisation du travail, la formation des maîtres et des apprentis dans les écoles de formation.

La durée de ce processus s'est étendue jusqu'à sept ans dans certains cas et a finalement conduit les autorités fédérales et les partenaires à recommander, en 1995, un délai maximum de deux ans pour mener à terme un dossier. Il était primordial d'adapter les profils professionnels aux changements rapides observés sur le marché du travail. Depuis, la vitesse de

révision s'est considérablement améliorée. Entre 1996 et 1999, 31 nouveaux métiers ont été créés et 97 autres ont été modernisés (Bosch, 2000). L'accélération des procédures a créé un nouvel impératif, celui de concevoir des méthodes permettant de déterminer les changements de qualification requis. Le BIBB a dû mettre sur pied un système de diagnostics précoces de l'évolution des qualifications pour analyser le marché de l'emploi, les processus d'innovation et leurs effets sur les emplois.

Comme dans d'autres pays, le système allemand a dû faire appel à sa capacité de combattre une instabilité économique croissante, qui tend à dévaloriser les dispositifs institutionnels s'inscrivant dans la durée et non dans la flexibilité. Outre la difficulté de tenir compte de l'apparition de nouveaux métiers, le système allemand a aussi tardé à s'impliquer dans de nouveaux secteurs tertiaires, pourtant de plus en plus importants dans toutes les économies occidentales. L'accroissement du secteur des services, la globalisation et l'internationalisation des relations commerciales, les changements organisationnels liés à la diffusion des nouvelles technologies de l'information et des communications, l'intégration de tâches autrefois séparées, la disparition d'échelons hiérarchiques sont autant de pressions qui s'exercent et qui ont pour but de créer et de renouveler des référentiels de formation.

Déjà des concepts innovants, notamment des compétences axées sur l'action, ont été appliqués lors du renouvellement ou de la création de référentiels de formation. À l'instar des métiers, la formation professionnelle est aujourd'hui orientée vers l'action, de façon à placer les apprentis en situation d'exercer une activité professionnelle qualifiée en planifiant, réalisant et contrôlant leur travail de manière autonome.

4.2. CRÉATION DE NOUVEAUX DOMAINES D'APPRENTISSAGE

La création de nouveaux métiers dans un contexte de changement structurel pose certains problèmes et impose certaines conditions. Tout d'abord, il doit exister une masse critique d'apprentis potentiels et d'offres de places d'apprentissage correspondantes. La création de nouveaux profils ne peut se faire simplement pour répondre aux besoins de quelques entreprises. De plus, le nouveau profil doit correspondre à un besoin durable. En effet, si les compétences requises changent trop rapidement, les programmes de formation nécessitent davantage de flexibilité.

Les nouveaux profils couvrent différentes activités se rapportant aux métiers des technologies des communications et de l'information. Un premier groupe comprend des métiers tels que : éditeurs de films et de vidéos, producteurs audiovisuels, infographistes, etc. En infographie, par exemple,

en 1998 on comptait 1 822 apprentis. Le deuxième groupe inclut plus particulièrement les activités commerciales et techniques liées aux technologies de l'information et centrées sur les besoins des fournisseurs et des utilisateurs, comme il est montré dans le tableau 2.

TABLEAU 2
Nouveaux profils d'apprentissage

| <i>Quatre nouveaux métiers</i> | <i>Quelques champs d'activité</i> |
|---|--|
| Fournisseurs de services | |
| Électricien en technologie de l'information | Systèmes informatiques, réseaux radio, systèmes de terminaux et de sécurité. |
| Spécialiste TI | Expert technique commercial, systèmes multimédias, centres informatiques, serveurs, etc. |
| Spécialiste soutien technique TI | Systèmes industriels, applications techniques, commerciales et d'apprentissage. |
| Utilisateurs de services | |
| Agent TI | Industrie, commerce, banque, assurances, hôpitaux. |

Source: Bosch (2000, p. 110).

Ces quatre nouveaux métiers ont été développés par les partenaires à l'intérieur d'une période de neuf mois. En 1997 et 1998, il y avait déjà 13 585 apprentis pour ces secteurs et la moitié possédaient un baccalauréat (*Abitur*); soulignons qu'en Allemagne l'*Abitur* permet l'admission à l'université. Par ailleurs, seulement 13,9 % des apprentis de ces quatre nouveaux secteurs sont des femmes. C'est l'une des principales critiques du système dual, à savoir que les femmes sont très peu présentes dans les nouveaux secteurs d'apprentissage (Marry, 1995; Tremblay, 2002).

5. RÉGULATION DE L'OFFRE ET DE LA DEMANDE DE FORMATION

Rappelons que le système dual n'oblige pas les entreprises à offrir de la formation. Plusieurs facteurs influent sur la disponibilité des places de formation. La situation économique du pays peut évidemment avoir un impact important sur la capacité des entreprises à soutenir la formation. Durant la dernière récession, plusieurs entreprises, y compris des grandes entreprises,

ont diminué de façon radicale leur effort de formation afin de réduire leurs dépenses. Le quota d'apprentis (ratio d'apprentis sur les effectifs) en ingénierie avait chuté, passant de 6,5 % à 3,5 % (BIBB, 1997). Par ailleurs, on observe que la répartition géographique des entreprises formatrices peut créer des disparités importantes entre les régions, notamment dans l'ancienne Allemagne de l'Est, où les moyennes entreprises sont rares. Des contrastes significatifs existent également selon les secteurs d'activité.

Dans un contexte de mondialisation de l'économie, le système allemand de formation a dû démontrer sa capacité d'innovation et s'adapter aux nouveaux défis. À partir des années 1970, dans un contexte d'augmentation du chômage des jeunes, la demande pour les formations dans le système dual et pour les diplômes supérieurs s'est accrue de façon exponentielle. Si le nombre des apprentis s'est stabilisé autour des années 1990, il a connu une recrudescence à partir de 1992, notamment en raison du rattachement des Länder de l'ancienne Allemagne de l'Est. Parallèlement, l'offre de contrats en entreprise, après une légère augmentation en 1992, s'est stabilisée à partir de 1993 (tableau 3). Cela a contribué à accentuer la pénurie de places de formation, comme en témoigne le nombre de candidats non placés. Par ailleurs, il existe toujours un nombre de places de formation non occupées, même si ces places ont considérablement diminué au cours des dernières années.

TABLEAU 3
Offre et demande des places de formation (en milliers)

| | Territoire A | | | | | Territoire C | | | | |
|--|--------------|--------|--------|--------|--------|--------------|--------|--------|--------|--|
| | 1980 | 1985 | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | |
| Total | | | | | | | | | | |
| Apprentis | 1715,5 | 1831,3 | 1476,9 | 1430,2 | 1666,6 | 1629,3 | 1579,9 | 1579,3 | 1579,2 | |
| Nouveaux contrats conclus | 650,6 | 697,1 | 545,6 | 539,5 | 595,1 | 570,1 | 568,1 | 572,8 | 574,3 | |
| Places de formation non occupées | 44,6 | 22,0 | 113,9 | 128,5 | 126,6 | 85,7 | 54,2 | 44,2 | 34,9 | |
| Candidats non placés | 17,3 | 58,9 | 14,0 | 11,2 | 13,0 | 17,8 | 19,0 | 25,0 | 38,5 | |

* Territoire A : frontière de la RFA avant 1990 (11 Länder).

Territoire C : territoire après 1990 (16 Länder).

Source : BMBW (1997/1998). *Aperçu statistique de l'éducation et de la recherche. Baromètre numérique*, ministère de l'Éducation, p. 30.

Les places non occupées s'expliquent en général par un manque de concordance géographique entre l'offre et la demande, ou parce qu'il s'agit de métiers moins attrayants et moins rémunérés pour les apprentis. Ce sont surtout les jeunes aux résultats scolaires médiocres et les élèves souffrant de handicaps sociaux qui ont d'abord été touchés par le resserrement du processus de sélection sur le marché des postes d'apprentissage. Même si les diplômes scolaires influencent les chances d'obtenir un métier attrayant, les entreprises continuent de sélectionner les apprentis sur la « base d'un juste milieu » de façon à accroître la probabilité de rétention des jeunes apprentis dans l'entreprise qui les a formés. Ainsi, les élèves qui ont obtenu de moins bons résultats peuvent tout de même espérer recevoir une formation duale.

Les politiciens, les organisations patronales et les syndicats se mobilisent régulièrement pour essayer de régler les déséquilibres entre le nombre de places demandées et le nombre de places de formation disponibles. Bien que l'offre se soit stabilisée dans les années 1990, le défi majeur consiste à garantir une offre suffisante de places de formation pour les jeunes qui soient adéquates du point de vue de la répartition géographique et de la spécialisation.

Comme dans la plupart des pays, la pénurie de personnels techniques bien formés a perdu de l'importance par rapport au problème du chômage (Koch, 1998) ; ce phénomène a toutefois été ressenti moins durement en Allemagne, puisque les jeunes formés dans le système dual ont, en majorité, obtenu un emploi correspondant à leur formation. Pendant de nombreuses années, le chômage des jeunes a été relativement moins élevé en Allemagne que dans les autres pays industrialisés. Cette situation s'explique en partie par le système de régulation propre à ce pays. Si les entreprises décident elles-mêmes, sans la moindre obligation légale, de l'offre de places de formation, le groupe des employeurs, dans son ensemble, assume aussi une responsabilité spécifique envers la société par une offre suffisante de places de formation en entreprise. Le niveau élevé d'organisation des employeurs allemands, comparé à celui d'autres pays, et la coopération des employeurs au sein des chambres de commerce et de l'industrie assurent une situation unique à la qualification professionnelle qui est considérée comme un bien public. Ajoutons que les chambres et les fédérations du patronat jouent un rôle essentiel dans le maintien de cet équilibre en assumant des campagnes de mobilisation des entreprises en faveur d'un plus grand nombre de places d'apprentissage.

L'État a cependant dû prendre des mesures pour garantir que tous les jeunes pourront trouver une place d'apprentissage et pour assurer une

certaine équité dans la distribution des places, notamment à l'égard des jeunes les plus désavantagés. Si l'État a ainsi contribué à réduire la pénurie de places d'apprentissage, il n'a cependant pu l'éliminer totalement.

Alors que le système dual repose « sur la capacité et la volonté de formation par un nombre suffisant d'entreprises » (Koch, 1998), le nombre accru d'entreprises qui renoncent à former les jeunes compromet le système dual de formation. Pour réagir aux nouveaux besoins de qualification, l'Allemagne a tout d'abord mis à profit la souplesse du système de formation continue pour couvrir les nouvelles exigences de qualification avant de les intégrer à la formation initiale. Un engouement pour la formation continue se manifeste et cette formation gagne en importance, comme en témoigne le tableau 4.

TABLEAU 4
**Participation aux mesures de formation continue selon les domaines
(en pourcentage de la population âgée de 19 à 65 ans)**

| <i>Domaines</i> | <i>Territoire A</i> | | | | <i>Territoire C</i> | |
|--|---------------------|-------------|-------------|-------------|---------------------|-------------|
| | <i>1979</i> | <i>1982</i> | <i>1985</i> | <i>1988</i> | <i>1991</i> | <i>1994</i> |
| Formation continue professionnelle | 10 | 12 | 12 | 18 | 21 | 24 |
| Formation continue générale et politique | 16 | 21 | 18 | 22 | 22 | 26 |
| Reprise de la formation continue | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| Taux de participation total | 23 | 29 | 25 | 35 | 37 | 42 |

* Territoire A : frontière de la RFA avant 1990 (11 Länder).

Territoire C : territoire après 1990 (16 Länder).

Source: BMBW (1997/1998), *Aperçu statistique de l'éducation et de la recherche. Baromètre numérique*, ministère de l'Éducation, p. 43.

Les formations duales axées sur le long terme et reposant sur des profils professionnels rigides (Kutscha, 1997) sont de plus en plus considérées comme trop onéreuses et trop peu flexibles en regard des besoins pointus de qualification des entreprises. En raison des procédures complexes de négociation, de plus en plus de voix se sont élevées pour demander que l'État intervienne davantage dans la réglementation.

Dans un contexte de pénurie de places d'apprentissage, l'intervention de l'État s'est faite plus pressante. Pour encourager la formation au sein des entreprises, l'État a favorisé la multiplication de centres de formation

communs à plusieurs entreprises qui n'auraient pu garantir une formation intégrale. Par ailleurs, certaines grandes entreprises, dont celle que nous avons visitée (Krupp), réservent à l'intention des PME des places d'apprentissage dans leur centre de formation, contre rémunération bien sûr.

Malgré une revendication constante des syndicats, seul un nombre restreint de secteurs de l'économie font actuellement l'objet d'accords tarifaires, relativement aux coûts de formation, entre les entreprises qui dispensent une formation et celles qui n'en dispensent pas (Koch, 1998). La possibilité qu'ont certaines entreprises de profiter des investissements consentis par d'autres entreprises n'a pas engendré de baisse importante dans la propension des entreprises à dispenser de la formation. Toutefois, il est évident que l'offre de places d'apprentissage est assujettie au rapport coûts-bénéfices des différentes entreprises. Au cours de nos entrevues, certains gestionnaires ont néanmoins remis en cause la pertinence du système et souhaité donner une formation plus spécialisée qui corresponde uniquement à leurs besoins.

Malgré des discussions sur les coûts engendrés par la formation par rapport à son utilité à court et à moyen terme, les grandes entreprises sont nombreuses à considérer que la formation dispensée dans leur propre environnement représente la forme la plus efficace pour combler leurs besoins de jeune main-d'œuvre. Si aucune friction grave ne s'est produite sur le marché du travail jusqu'à maintenant, c'est grâce au processus de mobilité sectorielle et professionnelle (entrevue avec Koch). Ainsi, la majorité des métiers du système d'apprentissage donnent potentiellement accès à une multitude d'emplois et, inversement, une grande partie des emplois techniques ne sont pas limités à des candidats ayant une formation particulière.

Cependant, plus les arguments de coûts-bénéfices à court terme prédominent dans les discussions relatives à l'économie, plus augmentent les risques de ne plus couvrir les besoins de main-d'œuvre à long terme (Koch, 1998). Lors de nos entrevues, la préoccupation majeure des entreprises était orientée vers les coûts de la formation, alors que les représentants de l'État s'inquiétaient de l'insuffisance des places de stage. Depuis 1990, on observe une tendance des entreprises à offrir des places de formation en fonction de leurs besoins à court et à moyen terme et à recourir par la suite à la formation continue pour combler leurs besoins.

CONCLUSION

Nous avons constaté que le système dual de formation occupe une place prépondérante en Allemagne, malgré le développement parallèle de la formation continue, les inquiétudes croissantes des entreprises au sujet du rapport coûts-bénéfices de ce système et la remise en question de la participation de certaines entreprises.

La participation des entreprises s'est tout de même maintenue, notamment parce que celles-ci y trouvent un bon moyen de sélectionner les meilleurs employés. Des difficultés risquent néanmoins de se présenter au regard de l'équilibre entre l'offre et la demande de places dans le système. Nous n'avons pas détaillé ici l'effet de l'intégration de l'Allemagne de l'Est, déjà rapporté (Tremblay et Le Bot, 2000), mais cette intégration a bien sûr contribué à accroître les difficultés concernant le nombre de places. Par ailleurs, la faiblesse de la présence des femmes dans les nouveaux secteurs d'apprentissage suscite des questions importantes et devrait appeler des correctifs.

Dans ce chapitre, nous avons également étudié la réglementation et le financement du système et nous avons constaté que les règles de base de certification et de reconnaissance des diplômes n'ont pas fondamentalement changé. En effet, les principes traditionnels de dualité école-entreprise, de primauté du métier et de consensus nécessaire entre les partenaires sociaux se sont maintenus, même si certaines remises en question ont parfois été exprimées, principalement du côté des employeurs, qui souhaitent une formation plus proche de leurs besoins immédiats.

BIBLIOGRAPHIE

- Alt, C., E. Sauter et C. Tillmann (1994). *Report under Article 11(2) of EC Council decision on the FORCE action programme*, Bielefeld, Bertelsmann Verlag.
- BIBB (1997). *Initial vocational training in Germany*, Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), [Institut fédéral pour l'enseignement professionnel].
- BMBW (1991). *Berufsbildungsbericht* [Rapport sur la formation professionnelle], 28, Bonn, ministère fédéral de l'Éducation, p. 37.
- Bosch, G. (2000) « The dual system of vocational training in Germany », dans D.-G. Tremblay et P. Doray (dir.), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôle des acteurs et des collaborations*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 91-112.

- Casey, B. (1986) « The dual apprenticeship system and the recruitment and retention of young persons in West Germany », *British Journal of Industrial Relations*, 24(1), p. 63-82, mars.
- D'Alba, R., J. Handl et W. Müller (1999). « Les inégalités ethniques dans le système scolaire allemand », *Formation Emploi*, 65, p. 77-101.
- Drexel, I. (1993). « Le segment intermédiaire des systèmes de formation en France et en RFA, vers un rapprochement ? », *Formation Emploi*, 44, p. 3-22.
- Folkmar, K. (1997). « Financing of vocational education and training in the dual system », *Initial vocational training*, Bonn, p. 45, juillet.
- Giraud, O. (1995). « Le système dual passe à l'Est », *Formation Emploi*, 50, p. 89-103, avril-juin.
- Heidemann, W. et H. Böckler-Stiftung (1999). *Contribution to the ETUI Seminar on combatting youth unemployment*, Bonn.
- Hilbert, J. et H. Weber (1997). « La régulation de la formation professionnelle en Allemagne : une relation tripartite entre l'État, les corps intermédiaires et les entreprises », dans M. Möbus et É. Verdier (dir.), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France*, Paris, L'Harmattan, p. 93-103.
- KMK (1997/1998). *Aperçu statistique de l'éducation et de la recherche. Baromètre numérique*, Bonn, ministère de l'Éducation, p. 30.
- KMK/BIBB (1999). *Rapport sur la formation professionnelle*, Bonn, ministère fédéral de l'Éducation.
- KMK/Bmbf+f (1998). *Baromètre numérique 1997/1998*, Bonn, ministère fédéral de l'Éducation.
- KMK/Bmb+f (1998). *Bundesministerium für Bildung* [Ministre fédéral de l'Éducation], *Report on vocational education*, Bonn, ministère fédéral de l'Éducation.
- Koch, R. (1997). « La rénovation des formations professionnelles réglementées : instrument majeur de modernisation du système dual depuis les années 1970 », dans M. Möbus et É. Verdier (dir.), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France*, Paris, L'Harmattan, p. 29-44.
- Koch, R. (1998). *La formation professionnelle duale et scolaire entre la demande de formation et les besoins de qualification*, Bonn, BIBB.
- Kutscha, G. (1997). « La modernisation du système dual : le cas des formations tertiaires de bureau », dans M. Möbus et É. Verdier (dir.), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France*, Paris, L'Harmattan, p. 151-161.
- Marry, C. (1995). « Éducation, formation professionnelle et emploi en Allemagne : une relation étroite entre travailler et apprendre », dans A. Jobert, C. Marry et L. Tanguay (dir.), *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation, Armand Colin, p. 25-45.
- Marsden, D. (1993). « Le génie du système allemand et la réforme du système américain », *Formation Emploi*, 44, p. 53-54.

- Möbus, M. et É. Verdier (1997). « La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France : des dispositifs institutionnels de coordination », *CEREQ bref*, 130, avril.
- OCDE (1994). *La formation professionnelle en Allemagne, moderniser et adapter*, Paris, OCDE.
- Payeur, C. (1999). *Régime d'apprentissage : état de la situation et réflexions de la CEQ*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec.
- Reiss, W. (1997). *The German system of assessment and certification in vocational training*, p. 37.
- Schmidt, H. et A. Laszlo (1997). « The dual system of educational and vocational training », dans M. Roderick et J. Reuvid (dir.), *Doing business with Germany*, Londres, Kogan Page, p. 105-115.
- Sharpe, A. (1999). *Apprenticeship in Canada : A training system under siege ? Rapport préparé pour le CLFDB National Apprenticeship Committee*, Ottawa, Centre for the Study of Living Standards.
- Steedman, H. (1993). « The economics of youth training in Germany », *Economic Journal*, 193, p. 1273-1291.
- Tessaring, M. (1993). *Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland. Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven* [Le système dual de l'enseignement professionnel en Allemagne : Attraction et perspectives d'emploi], IAB, Nuremberg, Mitteilungen AB 2, p. 131-160.
- Tremblay, D.-G. (2002). « Le système dual allemand a-t-il toujours un avenir et lequel ? », dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 135-159.
- Tremblay, D.-G. (dir.) (1997). *Formation et compétitivité économique : perspectives internationales*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, D.-G. et I. Le Bot (2000). « Le système dual de formation professionnelle en Allemagne : enjeux et défis », dans D.-G. Tremblay et P. Doray (dir.), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôle des acteurs et des collaborations*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 115-144.
- Tremblay, D.-G. et P. Doray (dir.) (2000). *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôles des acteurs et des collaborations*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Vers une politique d'éducation des adultes au Québec

Enjeux et défis de la concertation éducation travail¹

Colette Bérubé
Université du Québec à Montréal
berube.colette@uqam.ca

-
1. Nous tenons à remercier Bernard Normand, directeur général de l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA), ainsi que Suzanne Leduc et Marie Roy, conseillères en éducation à la Confédération des syndicats nationaux (CSN). Pour leur contribution à ce chapitre, nous remercions les membres du comité de lecture qui ont formulé des suggestions et des commentaires judicieux ainsi que Gaétan Beaudet, directeur général du Comité sectoriel de main-d'œuvre de l'économie sociale et de l'action communautaire (CSMO-ESAC).

RÉSUMÉ

Dans le contexte du modèle néolibéral de développement où le nouveau rapport social au savoir est marqué par des clivages socio-éducatifs et professionnels entre les populations adultes, l'auteure propose un débat sur les enjeux et les défis de la concertation éducation travail qui sont posés par l'instauration prochaine d'une politique gouvernementale d'éducation des adultes au Québec. Le texte renvoie d'abord au contexte d'émergence d'une telle politique et au cadre d'analyse de représentations de la qualification de la main-d'œuvre qui servent à l'interprétation des discours et des pratiques dans le champ de l'éducation des adultes. Par la suite, l'auteure s'inspire principalement du Séminaire international sur l'éducation et la formation des adultes dans les pays industrialisés organisé par le ministère de l'Éducation du Québec et l'Institut de l'Unesco pour l'éducation (2000) pour dégager les convergences autour de certains enjeux qui ont marqué les années 1990 dans le domaine de la relation éducation travail. Elle met également en évidence les réponses internationales et nationales apportées à cet égard, y compris celles du Québec qui montrent les efforts particuliers de concertation depuis 1995. Enfin, elle pose les défis de cette concertation qui s'inscriront au sein de l'application de cette future politique gouvernementale au Québec.

La concertation éducation travail, dans la perspective de l'instauration d'une politique gouvernementale d'éducation des adultes au Québec, prévue en 2002, peut s'effectuer en fonction des deux modèles de développement en concurrence dans les pays industriels avancés depuis 1975. D'un côté, dominant depuis la décennie 1980, le modèle néolibéral de développement de type productiviste et défensif a produit un nouveau rapport social au savoir en formation professionnelle des adultes (FPA) qui est marqué par des clivages socio-éducatifs et professionnels entre les populations adultes. Dans le cadre d'une politique d'éducation des adultes, la concertation éducation travail pourrait contribuer au renforcement de tels clivages afin que le Québec profite de la compétition internationale. De l'autre côté, encore émergent, le modèle solidaire de développement de type démocratique et offensif a engendré pour sa part un nouveau rapport social au savoir qui tente d'abord de réparer les pots cassés des clivages. Par ce modèle, on essaie surtout de mettre en place des conditions éducatives où la diversité des cheminements socioprofessionnels a sa raison d'être dans des sociétés en transformation. La concertation éducation travail, appliquée dans une politique d'éducation des adultes, pourrait alors participer aux efforts collectifs dans la société québécoise pour favoriser une approche inclusive de toutes les populations adultes, comme forces créatrices d'un développement endogène et producteur d'innovations².

Le nouveau rapport social au savoir dans le modèle actuel de développement au Québec a fait l'objet d'une recherche antérieure en formation professionnelle des adultes (Bérubé, 1998). Nous avons alors analysé les représentations sociales de la qualification chez les acteurs patronaux, syndicaux, institutionnels et communautaires associés à l'ancienne Société québécoise de développement de la main-d'œuvre de la région montréalaise. Nous nous inspirons ici des résultats de cette recherche comme levier de réflexion, dans le cadre de l'analyse et dans l'élaboration des enjeux et des défis de la concertation éducation travail.

Le présent texte est donc un débat sur les enjeux et les défis posés à l'occasion de la mise en place au Québec d'une politique gouvernementale d'éducation des adultes ou de formation continue. Le premier volet de ce texte est une mise en contexte portant sur l'émergence, depuis le début des années 1980, d'un consensus social québécois sur la transformation de la relation éducation travail et des orientations de l'intervention de l'État à cet égard. Le deuxième volet présente le cadre d'analyse selon lequel la

2. À propos des modèles néolibéral et solidaire de développement, voir Gagnon et Klein (1992), Laville (1994), Klein et Lévesque (1995), Klein, Tremblay et Dionne (1997).

concertation éducation travail, avec cette politique éducative venant l'encadrer et la soutenir, est vue dans une perspective de transformation du rapport social au savoir qui est produit dans l'actuel modèle de développement. Le troisième volet prend appui sur les débats lors du Séminaire international sur l'éducation et la formation des adultes dans les pays industrialisés organisé le ministère de l'Éducation du Québec et l'Institut de l'Unesco pour l'éducation (2000) en vue de dégager les convergences autour de certains enjeux qui ont marqué la décennie 1990. Le quatrième volet rend compte des réponses internationales et nationales en ce domaine, y compris celles du Québec qui font preuve d'efforts particuliers de concertation éducation travail depuis 1995. Le dernier volet ouvre sur les défis de cette concertation pour l'application de la future politique d'éducation des adultes au Québec.

Dans cette optique, le chapitre se situe au niveau macrosociologique des politiques éducatives et de la concertation éducation travail. Le propos s'applique davantage au Québec grâce à un double appui venu de nos données de recherche en FPA, au niveau mésosociologique, et des avis d'experts réunis à l'occasion d'un séminaire international en éducation et formation des adultes. Par conséquent, la voie privilégiée est une lecture structurelle des enjeux et des défis de cette concertation dans le cadre d'une future politique d'éducation des adultes au Québec. C'est donc sur la base de notre analyse du nouveau rapport social au savoir que les défis énoncés constituent un argumentaire en faveur d'une approche humaniste du développement des politiques éducatives. Nous nous inscrivons dès lors dans la foulée de plusieurs acteurs sociaux collectifs au Québec qui contribuent à l'émergence d'un modèle plus solidaire de développement où la dimension économique se conjugue à la dimension sociale au lieu de s'y opposer et de l'affronter comme c'est le cas dans le modèle néolibéral.

1. CONTEXTE DE LA CONCERTATION ÉDUCATION TRAVAIL³

La relation éducation travail fait l'objet de vives préoccupations sur la scène québécoise depuis le début de la décennie 1980 sous la poussée des premières transformations du marché du travail induites par la restructuration industrielle au Canada et au Québec qui s'est amorcée, à partir de 1975, dans

3. Ce contexte résume certaines idées développées dans un texte récent (Bérubé, 2000a).

la foulée du mouvement occidental. Un consensus social a émergé des travaux de la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA, 1982) qui avaient duré deux ans, de 1980 à 1982. Il portait sur l'urgence d'un meilleur arrimage entre le monde de l'éducation et le monde du travail et sur la nécessité d'une concertation plus étroite entre les ministères de l'Éducation et de l'Emploi, mais également entre les acteurs économiques et sociaux interpellés par une telle relation. C'est alors qu'est né « le paradigme main-d'œuvre » au Québec, paradigme auquel a adhéré au début des années 1990 la Centrale des syndicats du Québec (CSQ)⁴, qui défendait alors exclusivement « le paradigme école » en fonction de sa mission. Elle le défend d'ailleurs toujours, tout en s'adaptant de plus en plus aux exigences du monde du travail.

L'importance de ce changement de paradigme réside dans l'émergence d'un nouveau compromis institutionnalisé en FPA qui a pris naissance d'abord dans le discours social (Beudet, 1994). Sur le plan des pratiques, l'énoncé de politique qui a suivi la CEFA a consacré la polarisation entre l'éducation et l'emploi (ministère de l'Éducation, 1984). Depuis, c'est le ministère de l'Emploi qui agit comme maître d'œuvre pour toute question relative à la FPA. Le leadership sur les ordres d'enseignement et les programmes a cependant été conservé par le ministère de l'Éducation. Au fil du temps, certaines modifications ont contribué à la décentralisation de la programmation, laquelle tend à s'amplifier au profit de formations courtes menant à des attestations locales. Cette question du nouveau compromis est complexe. Elle renvoie au contentieux fédéral-provincial en éducation et au rôle plus important des entreprises dans la programmation depuis 1985, et elle pourrait nous mener très loin⁵. Dans le quatrième volet, nous ne décrivons que sommairement les réformes gouvernementales en vue d'une concertation éducation travail au Québec.

Pour l'instant, il importe de signaler que les acteurs sociaux attendent toujours une véritable politique d'éducation des adultes au Québec, avec une impatience agrandissante, car le suivi des États généraux sur l'éducation (1995-1996) laissait présager un dépôt plus rapproché. Mais il en a été autrement. Pourquoi ? Parce que la construction des consensus interministériels a été et demeure ardue, à commencer par celui entre l'Éducation et l'Emploi. Comme dans les pays industrialisés, d'autres ministères sont aussi interpellés par une telle politique : Culture et Communications, Régions,

4. Nouvelle appellation de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) depuis son congrès de juin 2000.

5. Voir Paquet (1993) et l'Institut canadien d'éducation des adultes (1994) sur lesquels s'appuie notre analyse sociohistorique de la FPA (Bérubé, 1998).

Immigration, etc. (ICÉA, 1998). Les consensus sociaux entre les acteurs du monde de l'éducation et ceux du monde du travail sont délicats à construire, même si les logiques à l'œuvre tendent vers un renforcement de l'arrimage éducation travail dans un contexte de concertation. Les sensibilités sont vives face au risque d'hégémonie du « paradigme main-d'œuvre », appelé aussi « paradigme entreprise », et il est aisé de comprendre que les acteurs du monde éducatif attendent de pied ferme leurs vis-à-vis de la sphère du travail.

En effet, l'histoire récente nous rappelle que les tendances vers une concertation éducation travail, au sens fort du terme, entre les acteurs sociaux eux-mêmes et avec l'État existent à peine depuis dix ans au Québec. Cette concertation est basée sur un renforcement du pôle du développement et de la formation de la main-d'œuvre. En raison des avancées et des reculs qu'elle comporte, les acteurs d'aujourd'hui sont portés à la prudence. Signalons que ce choix gouvernemental a été décrié en éducation des adultes – et continue de l'être à certains égards (ICÉA, 1994, 1998) – surtout par les acteurs de la sphère éducative. Il symbolise en effet « le virage main-d'œuvre » avec une importance jugée trop grande accordée à la formation professionnelle, au détriment des autres champs de la formation des adultes : formation de base, alphabétisation et francisation, éducation à la citoyenneté. Cela explique en partie les tensions dont il est question plus haut. Quelle a été la nature de ce virage à partir de 1985 au Québec (Bérubé, 2000b) ?

Le virage a été accompli dans la foulée des transformations de l'État keynésien et providentialiste et de la montée des identités régionales et locales face aux poussées mondialistes. Nous avons ainsi assisté à l'instauration graduelle de trois tendances dans la relation éducation travail qui se sont matérialisées à des degrés divers et dans des formes différentes dans toutes les régions québécoises : 1) la transformation des rapports école-entreprise-milieu ; 2) l'apparition de la formation en entreprise à très vaste échelle ; et 3) la modification des rapports État-secteur communautaire. Ainsi, la gestion et le soutien de l'offre éducative ont été modifiés en profondeur et quelques exemples suffiront à donner un aperçu du renouvellement des pratiques sociales.

Au regard de la première tendance, à partir de 1985, les anciens centres d'éducation des adultes du réseau public de l'éducation ont revu peu à peu leur rôle. Celui-ci a été recentré surtout sur la formation professionnelle dans les commissions scolaires et sur les services aux entreprises dans les cégeps, avec une appellation respective de centre ou de service. Depuis 1996, à tous les ordres d'enseignement, la décentralisation de la programmation

éducative pour les formations de courte durée s'accompagne, de plus en plus, d'une approche de concertation et de partenariat avec les acteurs socioéconomiques, tant sur le plan local que régional.

Devant la deuxième tendance, la reconnaissance des acquis et des compétences s'est révélée une nécessité. À partir des années 1980, des expérimentations ont été effectuées, mais elles n'ont pas encore abouti à un système intégré. L'alternance études-travail et les stages en entreprise se sont implantés timidement sous le contrôle du milieu scolaire. L'instauration du Régime de reconnaissance et de développement des compétences, sous l'égide du ministère de l'Emploi⁶, donnera peut-être un nouveau sens à tous ces efforts en ce qui concerne les adultes en emploi et en voie d'insertion ou de réinsertion professionnelle.

Selon la troisième tendance, l'État a revu ses rapports avec l'acteur communautaire engagé dans le développement et la formation de la main-d'œuvre et il s'est mis à soutenir les pratiques de concertation éducation travail accomplies dans une perspective de développement de l'emploi et de développement local-régional. Rappelons que cette tendance a connu son essor avec l'implantation du Chantier de l'économie sociale. Ce dernier a vu le jour au sortir du Sommet sur l'économie et l'emploi en 1996. Il a pu se réaliser avec la mise sur pied du Comité sectoriel de main-d'œuvre de l'économie sociale et de l'action communautaire implanté en 1997 dans le cadre de la politique de l'intervention sectorielle. Il était demandé, principalement, par les centrales syndicales et l'Institut canadien d'éducation des adultes. L'État a aussi reconfiguré les services externes de main-d'œuvre pour l'insertion et la réintégration en emploi, notamment à travers une reconnaissance officielle et un financement accru du réseau des entreprises d'insertion en place depuis le tournant des années 1990. Il s'apprête actuellement à instaurer une politique de reconnaissance de l'action communautaire.

En somme, l'observation de ce contexte de la concertation éducation travail au Québec mène au moins à un constat. Depuis 1985, les changements sont substantiels. L'analyse des enjeux et des défis posés par l'instauration prochaine d'une politique gouvernementale d'éducation des adultes demande qu'on pousse plus loin l'investigation afin de comprendre

6. À la suite de l'ancien Régime d'apprentissage pour les jeunes (1996-1997) qui n'avait pas été bien accueilli, la conception d'un nouveau Régime d'apprentissage et de qualification (1998-1999) soulevait des espoirs pour les acteurs sociaux engagés vis-à-vis des adultes en emploi de 16 ans et plus. Cependant, alors même qu'il était expérimenté, il a reçu une nouvelle appellation qui donne un indice de la tendance qui a cours dans les pays industrialisés en ce qui a trait à la notion de compétence.

davantage le sens de ces transformations. À notre avis, de tels changements trouvent en partie leur signification du côté du nouveau rapport social au savoir introduit depuis 1975 dans le modèle de développement des pays industrialisés. Ce cadre d'analyse permet de saisir la nouvelle dynamique éducation travail et, aussi, d'analyser les enjeux et défis qu'elle pose à la fois pour l'État et pour les acteurs sociaux collectifs.

2. NOUVEAU RAPPORT SOCIAL AU SAVOIR DANS LE MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT

Le nouveau rapport social au savoir (NRSS) dans une société industrielle avancée comme celle du Québec prend sens quand il est mis en relation avec le nouveau modèle de développement qui a émergé au tournant des années 1980 au Canada et au Québec. Il est à dominance néolibérale ici comme dans les autres pays de l'OCDE. Au milieu de la décennie 1990, dans la région de Montréal, la construction sociale de la qualification se matérialisait dans une représentation techniciste-productiviste, instrumentale, hiérarchisée et inégalitaire de la relation formation emploi chez les acteurs communautaires, institutionnels, patronaux et syndicaux rattachés à la défunte Société québécoise de développement de la main-d'œuvre⁷. Voyons en quoi et pourquoi nous pouvons considérer qu'il s'agit d'un NRSS dans l'actuel modèle de développement.

2.1. CLIVAGES SOCIOÉDUCATIFS ET PROFESSIONNELS DU NOUVEAU RAPPORT SOCIAL AU SAVOIR

Sur le plan théorique, l'émergence du NRSS repose d'abord sur un double pivot: la rationalité scientifique et l'idéologie individualiste. Cela a été démontré par Dandurand et Ollivier (1991) à propos de la nouvelle

7. Cette section renvoie au volet théorique et aux résultats de notre thèse. La saisie du champ de la FPA, au carrefour du marché du travail, de la gestion de la main-d'œuvre par l'État et de l'éducation des adultes, a nécessité une construction basée surtout sur trois univers théoriques: la nouvelle sociologie de l'éducation, la théorie française de la régulation et les théories de la segmentation. Cette recherche exploratoire s'appuie, sur le plan de la méthode, sur l'analyse lexico-sémantique (à partir d'une grille sociologique) d'un corpus de 16 entrevues semi-dirigées – menées en 1994 – et sur l'analyse thématique d'un corpus des politiques québécoises et canadiennes en FPA et de mémoires suscités par l'instauration de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (1992). La notion d'acteur renvoie à l'acteur social collectif dans la foulée des travaux de Touraine (1984) et de Melucci (1978).

centralité des savoirs dans les sociétés modernes. C'est la tendance néolibérale de développement qui fait en sorte que le rapport social au savoir s'est construit, dans la relation formation emploi, à travers une nouvelle hiérarchie des savoirs, de l'accès à la formation et de l'accès à l'emploi qui est venue élargir et tracer de nouveaux clivages socio-éducatifs et professionnels. Cette hiérarchie devient alors « génératrice d'inégalités économiques et sociales dont l'exclusion professionnelle est l'un des termes » (Bérubé, 1998, p. 71). Voyons brièvement les modalités de cette triple hiérarchie et leurs conséquences, souvent mésestimées, qui font en sorte que nous pouvons parler d'un nouveau rapport social au savoir qui est distinct de celui de la période fordiste de développement (1945-1975).

Premièrement, depuis la décennie 1980, les nouveaux clivages dans les savoirs sont nés d'une tendance à l'élévation générale de la qualification professionnelle. On observe la mise à l'écart graduelle des savoirs traditionnels et pratiques au profit des savoirs scientifiques et techniques, ces derniers étant garantis désormais par l'ordre scolaire (Dandurand et Ollivier, 1991). Concrètement, c'est le passage « de la culture de métier à la culture technique » dont parlait déjà Dubar (1985). Cette question des nouvelles exigences de travail a été amplement traitée depuis vingt ans dans la littérature⁸. Elle est directement issue de la restructuration industrielle, abordée plus loin, où les transformations des normes de production (par exemple, ISO 9000, juste à temps, etc.) ont entraîné l'apparition de normes internationales de compétences qui sous-tendent en aval l'instauration de systèmes nationaux de formation professionnelle plus intégrés sur le plan international. Cette réalité exerce alors une pression écrasante à la qualification pour les adultes avec ou sans emploi et une surqualification à l'embauche au regard des réserves de main-d'œuvre.

Deuxièmement, les nouveaux clivages dans l'accès à la formation renvoient au triple scénario de l'actuelle demande de formation dans les pays industrialisés : qualifiante pour les élites, adaptative pour la majorité, d'insertion et d'alphabétisation pour les personnes sous-scolarisées (d'Iribarne, 1993 ; Bertrand, 1994). Cette question a fait couler beaucoup d'encre. Il importe de signaler ici deux conséquences notables à propos de cet accès renouvelé à la formation. D'un côté, et simultanément, nous assistons au double « phénomène de sous-éducation et de sur-éducation » selon l'expression de Levin et Rumberger (1989, dans Bertrand, 1994, p. 14). De l'autre, il y a la présence du vecteur de l'exclusion professionnelle à

8. Voir cette revue de littérature à partir de la notion de qualification dans Bérubé (1998, p. 160-200).

travers « le carrousel de l'employabilité » pour les chômeurs de longue durée (Ciesielski et Laberge, 1993). La réalité renvoie aujourd'hui à une tripartition de la main-d'œuvre, avec ou sans emploi, dans l'accès à la formation et dépasse ainsi la lecture dualiste qui dominait dans les années 1980. Une analyse récente du processus d'insertion montre d'ailleurs une variation des conditions de réussite des adultes selon l'encadrement des divers réseaux (Bérubé, 1999)⁹.

Troisièmement, les nouveaux clivages dans l'accès à l'emploi tirent leur origine d'un double phénomène économique, la déqualification et la précarisation de l'emploi (Wuhl, 1992), à la suite des changements généralisés dans la structure industrielle depuis : moins d'emplois manuels, plus d'emplois intellectuels, révision des grilles de classification, etc. Plusieurs conséquences en découlent dont les plus significatives, sur le plan de la survie économique des adultes, sont la concomitance du chômage récurrent et du chômage d'exclusion ou de longue durée, la pression généralisée à la stagnation ou à la baisse des conditions de travail ainsi que le risque d'exclusion professionnelle définitive pour la main-d'œuvre en chômage de longue durée qui vit des problèmes d'analphabétisme.

2.2. TRANSFORMATIONS DU MODÈLE FORDISTE DE DÉVELOPPEMENT AU CANADA ET AU QUÉBEC

Par ailleurs, tous ces nouveaux phénomènes avec leurs conséquences ne seraient pas apparus de façon aussi massive si nous n'étions pas entrés dans un modèle de développement à tendance néolibérale. Quelles en sont les composantes majeures¹⁰ ?

Après la période fordiste dite des trente glorieuses (1945-1975), le modèle a craqué sous la pression de deux chocs liés à la crise du pétrole (1973, 1975). L'économie canadienne s'est restructurée autour de nouveaux

9. Cette publication en trois parties (ou tomes) complètement séparées comporte l'analyse globale, l'analyse qualitative et l'analyse quantitative. La partie qualitative que nous avons traitée comprend 200 pages. Cependant, elle est demeurée, comme les autres, séparée de l'ensemble de la recherche. Par souci de propriété intellectuelle, nous nous devons de mentionner qu'elle appartient et se rattache à la recherche globale sous la direction de J.-M. Fontan.

10. C'est l'application à la réalité canadienne, dont l'économie est ouverte (Jenson, 1989), du modèle d'analyse de Lipietz (1988) basé sur quatre pôles : régime d'accumulation, mode de régulation, constitution de blocs sociaux et de paradigme sociétal. Plusieurs régulationnistes de l'école française ont inspiré notre analyste, dont les auteurs De Brunhoff (1982, 1986) en France, Breton et Levasseur (1990), Bélanger et Lévesque (1991), Gagnon et Klein (1992) au Québec, ainsi que d'autres auteurs (Bérubé, 1998, p. 35-58 surtout).

pilliers de développement : 1) la valorisation des ressources humaines ; 2) la revalorisation centrale du couple science-technologie ; 3) un système de production-consommation en créneaux-clientèle ; 4) l'interventionnisme minimal de l'État ; et 5) la double idéologie de la compétition et du partenariat. En outre, comme ailleurs dans les pays de l'OCDE, la transformation du modèle canadien et québécois de développement s'est centrée sur quatre pôles, à partir des années 1980. Notre modèle territorial comporte des particularités, trop longues à décrire ici. Signalons seulement les tendances du nouveau modèle.

Au pôle du régime d'accumulation du capital, la restructuration industrielle des entreprises s'est amorcée, autour de 1985, par une révision du processus de production sur quatre axes à la fois : l'introduction massive des nouvelles technologies, les nouvelles formes d'organisation du travail, la flexibilisation interne de l'emploi (contrats, intérim, stages) et, enfin, la flexibilisation externe de la production avec la sous-traitance et la délocalisation. Nous observons une configuration identique dans les pays de l'OCDE.

Au pôle du mode de régulation, de nouvelles politiques économiques, industrielles et régionales ont vu le jour, tant au Canada qu'au Québec. Ces politiques mettaient l'accent sur l'accès continental à l'exportation, sur le développement des secteurs de pointe comme l'aéronautique, la pharmaceutique, la mode et les textiles ainsi que sur la valorisation de la main-d'œuvre. Parallèlement, de nouvelles politiques sociales ont aussi été mises en place : assurance-emploi, aide sociale, transfert social canadien, formation et développement de la main-d'œuvre, santé et services sociaux, immigration, etc.

Au pôle de la constitution des blocs sociaux, le renouvellement québécois des rapports État-régions-entreprises s'est instauré au tournant des années 1990, notamment avec la politique des régions du ministre Picotte. La restructuration régionale et locale, en cours à travers les fusions municipales, se jumelle à la redéfinition des politiques sectorielles et de main-d'œuvre pour engendrer de nouveaux rapports État-société civile. Les collectivités locales et régionales se réorganisent pour un développement plus endogène par l'entremise de leurs acteurs sociaux et économiques qui se concertent davantage pour infléchir l'influence de l'État. C'est l'ère du développement « par et pour le bas » (Aydalot, 1985 ; Benko, 1990 ; Gagnon et Klein, 1992). Dans cette foulée, une frange des secteurs communautaire et coopératif a le vent dans les voiles par le biais du mouvement d'économie sociale, plus légitimé et reconnu. Ce progrès est lié aux rapports de force du Sommet sur l'économie et l'emploi, en 1996, où s'est manifestée une attention obligée pour un développement social par l'économique devant l'exclusion et la pauvreté sous toutes leurs formes.

Au pôle du paradigme sociétal, le couple partenariat-compétition donne l'assise idéologique du nouveau modèle de développement. Alors qu'il était principalement national et centralisé au Canada durant les trente glorieuses, le partenariat devient régional-local et sectoriel à partir de 1985 (Lévesque et Mager, 1992, dans Gagnon et Klein, 1992). Il couvre désormais autant le champ socioéconomique privé que privé-public en même temps ou encore local-régional de type économique et politique. Le partenariat, devenu un mot fourre-tout, prend le nouveau visage du réseautage tant pour les entreprises privées qui veulent contrer les effets pervers d'une compétitivité à l'échelle mondiale que pour les entreprises collectives qui cherchent à imposer le paradigme du développement social par l'économie au niveau local-régional et qui se « réseautent » aussi sur les plans continental et international.

Par ailleurs, nous ne pouvons parler du modèle solidaire de développement qu'en le mettant en perspective avec le modèle néolibéral, dont la validité est contestée partout dans les pays de l'OCDE et surtout depuis 1985 au Québec (Klein et Lévesque, 1995). Le modèle solidaire, de type démocratique et offensif, véhicule une forte intégration de la dimension sociale à la dimension économique. On y défend une prise en compte des besoins sociaux au sein même du développement économique, ainsi qu'une évaluation sociale de ses résultats, bien au-delà des résultats purement financiers. En opposition, le modèle néolibéral est à forte densité techniciste-productiviste et de type défensif. Y prédomine l'importance des résultats financiers et économiques du développement. De façon schématique, les acteurs syndicaux, communautaires et institutionnels, des secteurs social et éducatif, affrontent les acteurs patronaux, bien qu'il y ait des clivages respectifs au sein de ces groupes sociaux (Bérubé, 1998).

Par conséquent, à cause de sa nature qui oppose les dimensions sociale et économique, le modèle néolibéral de développement entraîne des clivages dans les savoirs (traditionnels/pratiques et scientifiques/techniques), des clivages dans l'accès à l'emploi (flexible, précarisé ou aboli) et dans l'accès à la formation (triple et différencié). Il est dès lors pertinent de parler d'un nouveau rapport social au savoir qui se caractérise par d'importants clivages socio-éducatifs et professionnels qui sont issus d'un postfordisme de type néolibéral. Précisons que ces clivages ne sont pas propres au Québec, car les pays occidentaux vivent les mêmes réalités quand vient le temps d'élaborer des politiques nationales d'éducation et de formation des adultes.

3. ENJEUX EN ÉDUCATION ET FORMATION DES ADULTES SUR LE PLAN INTERNATIONAL

Une trentaine d'experts participant au Séminaire international sur l'éducation et la formation des adultes dans les pays industrialisés qui s'est tenu en 1999 ont fait état de plusieurs convergences apparues dans les pays de l'OCDE durant la décennie 1990. Ces convergences touchent certains enjeux présents dans les pays développés comme dans les pays en développement (MEQ/IUE, 2000). Nous dégageons ici ce qui se rapporte à la concertation éducation travail, ou encore ce qui y est rattaché de façon directe¹¹.

3.1. RÉALITÉ ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

Une convergence sur la réalité économique et sociale est relativement partagée, d'après Enrique Pieck de l'Université Iberoamericana du Mexique, même si cette réalité s'exprime à des degrés fort variables au Nord ou au Sud en ce qui concerne la crise de l'emploi, y compris sa précarité, la pauvreté et l'exclusion sociale (MEQ/IUE, 2000). Les enjeux propres à la relation éducation travail sont lourds pour les adultes. À titre d'exemples, mentionnons : un risque de rupture plus ou moins forte de la formation traditionnelle et pratique au profit des nouveaux métiers techniques et scientifiques ; la pression déjà existante à la rationalisation de programmes universitaires (lettres, philosophie, études médiévales, etc.) ; enfin, l'obligation actuelle faite aux adultes québécois de participer à des parcours d'insertion ou réinsertion professionnelle, qui pourrait éventuellement se doubler d'une obligation de formation dans des programmes dits d'avenir.

3.2. VISION UNIFIÉE

Une convergence de vision existe aussi quant à l'éducation permanente des populations. Les pays industrialisés ont en effet adopté, dans leurs discours officiels, le paradigme de « l'éducation tout au long de la vie » lors de la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (Confinteia), tenue à Hambourg en 1997. Mais il faut faire attention à l'« effet pervers » de ce droit à l'éducation, surtout dans la relation éducation travail.

11. Pour un aperçu exhaustif, voir les articles contenus dans Ministère de l'Éducation du Québec et Institut de l'UNESCO pour l'éducation (MEQ/IUE, 2000 ; Hauteceur, 2000). Dans cette section, notre analyse précède ou suit l'indice référentiel qui se rattache au rapport sommaire et nos propos ne peuvent être imputés à l'auteur cité. Nous nous appuyons également sur les notes de conférence, désignées par l'abréviation « nc ».

En effet, il peut induire un obstacle sérieux à l'exercice du droit au travail pour les adultes sous-scolarisés ne voulant ou ne pouvant se former, « la formation devenant [alors] un facteur d'exclusion », comme l'affirme Louise Miller de la Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (MEQ/IUE, 2000, p. 22).

3.3. ACCESSIBILITÉ UNIVERSELLE À L'ÉDUCATION POUR LES ADULTES

L'accès universel à l'éducation pour les adultes est un problème convergent dans les pays développés et en développement. « Un recul » s'est en effet fait sentir à cet égard selon Hinzen de l'Institut de coopération internationale pour l'éducation des adultes d'Allemagne (MEQ/IUE, 2000). La tendance à la privatisation de la formation des adultes un peu partout dans les pays industrialisés affecte énormément la relation éducation travail sur ce point. Qui pourra payer son propre perfectionnement, voire son recyclage, si l'État soutient de moins en moins les adultes dans leur ensemble par l'entremise du réseau public ? Comment prendre en compte les besoins de formation parfois immenses des adultes plus âgés en chômage, les 45 ans et plus, quand l'alphabétisation est un préalable à la formation professionnelle et que l'État gèle le financement de l'alphabétisation populaire (hors entreprise), comme c'est le cas au Québec depuis 1987 ? Ces informations sont transmises dans le mémoire du Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (1998) à propos de la politique québécoise d'éducation des adultes.

3.4. DIVERSITÉ CROISSANTE ET GÉNÉRALISÉE DE L'OFFRE ET DE LA DEMANDE DE FORMATION

Une forte convergence sur la diversité croissante et généralisée de l'offre et de la demande d'éducation et de formation des adultes (ÉFA) se manifeste également. Un chômage structurel très élevé, dans des sociétés à haut niveau de complexité, a engendré une explosion de la demande dans toutes les couches de la population et les États peinent à suivre. Devant les coûts potentiels en ÉFA induits par une telle demande, un enjeu d'importance renvoie à la nécessaire hiérarchisation des besoins d'après les discours gouvernementaux. Ainsi, dans la relation éducation travail, il existe déjà une séparation, voire une rupture décriée par plusieurs en ÉFA, dont l'Institut canadien d'éducation des adultes (1994, 1998), entre les besoins professionnels des adultes qui sont rattachés aux activités de travail et leurs

besoins sociaux. Ceux-ci sont aussi importants pour fonctionner en société, *a fortiori* lorsque le chômage de longue durée en frappe plusieurs de plein fouet, qu'ils soient jeunes adultes ou plus âgés.

3.5. HIÉRARCHISATION DES GROUPES CIBLES

Une orientation généralisée de la demande d'ÉFA vers les groupes cibles, par-delà la volonté d'une approche inclusive de l'UNESCO, est aussi présente. Cette orientation s'explique par les écarts importants dans l'offre de formation entre les couches sociales, d'après Sue Cara de l'Institut national de l'éducation des adultes du Royaume-Uni (1999, nc). Cette convergence, appliquée dans la relation éducation travail, nous oriente vers les adultes sous-scolarisés qui risquent à court ou à moyen terme le chômage de longue durée et vers les adultes en voie d'insertion ou réinsertion professionnelle. Il existe actuellement « une gestion idéologique des inégalités », d'après Bourgeault de l'Université de Montréal (1999, nc). L'adulte est davantage, selon ce dernier, « un objet de formation qu'un agent-acteur » de sa propre formation, avis partagé par Diane Laberge de la Commission canadienne pour l'UNESCO (1999, nc). Par conséquent, les adultes ne décident et ne gèrent pas réellement leur parcours de formation ; n'ayant pas défini l'offre en amont, ils peuvent encore moins transformer leur parcours en cours de route (Bourgeault, cité dans MEQ/IUE, 2000, p. 16). La concertation éducation travail aurait ainsi avantage à inclure les adultes dans la définition et dans l'évaluation continue de l'offre de formation à travers les acteurs sociaux collectifs.

3.6. ENCADREMENT DE LA DEMANDE D'ÉFA

Une convergence existe face au problème d'encadrement de la demande d'ÉFA, qui est très diversifiée et qui touche un grand nombre de populations à risque. Par conséquent est soulevée la question de l'organisation et du contrôle de cette demande par l'État. Pour la relation éducation travail, l'instauration de normes de compétences entraîne déjà un problème d'ajustement du système éducatif, comme le souligne Louise Miller de la FTQ (1999, nc). L'enjeu posé ici est l'encadrement de la formation professionnelle qui devrait assurer la transférabilité de la formation et la mobilité de la main-d'œuvre. Nous reviendrons sur les réponses apportées à cette nouvelle réalité. De plus, il n'existe encore aucun système intégré de reconnaissance des acquis et des compétences au Québec qui relierait les savoirs antérieurs aux savoirs nouvellement exigés et qui encadrerait cette demande de formation en fonction de la multitude de parcours expérientiels qui se retrouvent en ÉFA.

3.7. ENGAGEMENT DES ACTEURS SOCIAUX

La convergence sur l'engagement des acteurs sociaux dans l'élaboration de politiques nationales d'ÉFA rassemble tous les pays industrialisés. Mais force est d'admettre une absence généralisée d'équilibre des pouvoirs dans l'expression de la demande, comme le souligne Hall de l'Université de Toronto (1999, nc). De plus, en ce qui a trait spécifiquement à la définition de l'offre de formation, plusieurs experts s'entendent sur le rôle et la place tout à fait névralgiques des acteurs sociaux. Dans le champ spécifique du développement et de la formation de la main-d'œuvre, comment amener une réelle participation des acteurs sociaux de la relation éducation travail sans affaiblir la régulation de l'intérêt général par l'État ? Autrement dit, c'est la question de la gouvernance de l'État qui se pose dans ce contexte renouvelé de partenariat-concertation dominant, depuis le tournant des années 1980, dans les pays industriels avancés. La tendance « du moins d'État » est très ancrée dans le modèle néolibéral de développement, mais jusqu'où ira-t-on dans la contestation du rôle et de la place de l'État dans ce modèle ? Nous considérons que la voie de l'État minimal est à exclure en formation professionnelle comme dans d'autres domaines. Une discussion à ce sujet dépasse l'objet de ce chapitre. L'État n'est pas un acteur social et son pouvoir ne peut être mis sur un pied d'égalité avec les véritables acteurs sociaux de la société civile. Il peut encore moins être infériorisé par eux.

3.8. RÔLE DES ACTEURS SOCIAUX COLLECTIFS

Une convergence sur le développement et sur la formation des acteurs sociaux collectifs, à travers les regroupements associatifs, apparaît dans la foulée de la précédente. De tels acteurs aident à définir l'offre de formation, car ils servent de lieux de transit des volontés individuelles des adultes en formation (Bourgeault, cité dans MEQ/IUE, 2000, p. 16) et, aussi, de lieux de pouvoir face à l'État, à l'exemple des syndicats, des associations patronales, des associations d'étudiants adultes ou d'organismes nationaux en économie sociale et en action communautaire. Dans la relation formation emploi au Québec, des centrales syndicales et des associations patronales interviennent dans les entreprises privées et sont des pépinières de formation et des vecteurs des besoins de leurs propres membres. D'autres acteurs collectifs, œuvrant souvent avec des centrales syndicales, interviennent dans les entreprises collectives et luttent pour définir de nouvelles règles d'équilibre entre le développement économique et le développement social. C'est dans le courant de l'économie sociale et de l'action commu-

nautaire¹² qu'il se donne de la formation professionnelle à l'intention des gestionnaires, du personnel d'intervention des populations de base. Un enjeu concerne également l'équilibre des pouvoirs entre les acteurs des entreprises privées et des entreprises collectives dans la définition de l'offre de formation. Dans cette foulée, un autre enjeu a trait au soutien juste et équitable accordé par l'État à tous ces différents réseaux dont les besoins de formation, dans une perspective de travail, sont d'une pertinence et d'une importance équivalentes. En bout de piste, pour la relation formation-travail comme pour l'ÉFA en général, il s'agit de se demander dans quel type de société nous vivrons demain si l'État néglige la demande et l'offre de formation chez les acteurs sociaux collectifs qui se sont investis dans les réseaux d'entreprises collectives.

3.9. ÉLARGISSEMENT DE LA NOTION DE BÉNÉFICES

La dernière convergence, sur la prise en compte et l'élargissement de la notion de bénéfices (quantitatifs et qualitatifs) face aux investissements en ÉFA, retient finalement l'attention des pays industrialisés. C'est un thème relativement nouveau dans ce champ et il intéresse, entre autres, la Banque mondiale (MEQ/IUE, 2000). L'approche quantitative est critiquée depuis longtemps en éducation des adultes et elle pose, de toute façon, un véritable défi pour les économistes d'après Lemelin de l'Université du Québec à Montréal (1999, nc). De plus, elle néglige et peut même occulter les impacts qualitatifs des processus de longue durée qui s'adressent souvent aux populations dites « à risque ». Pour la relation formation emploi, ces critiques sont tout à fait pertinentes quand il s'agit, en particulier, d'insertion ou réinsertion professionnelle ou de formation professionnelle en entreprise d'une main-d'œuvre sous-scolarisée. Les analyses purement quantitatives des coûts-bénéfices demeurent limitées, bien qu'elles puissent être utiles de façon conjoncturelle. L'enjeu est leur utilisation dans un contexte de forte décroissance des dépenses de l'État, comme ce que nous avons connu au cours des années 1990 dans les pays industrialisés. Le risque de telles études est alors de légitimer le sous-investissement ou le désinvestissement dans des sous-secteurs de l'ÉFA.

12. Ce courant n'est pas nouveau, ayant pris naissance au XIX^e siècle. Au-delà des controverses sur les appartenances, il couvre les syndicats, les mutuelles, les coopératives, les organismes à but non lucratif et les organismes non gouvernementaux. C'est la crise du modèle fordiste de développement qui a déclenché son renouvellement (Laville, 1994) et, surtout, le foisonnement de pratiques sociales souvent très novatrices, notamment dans le champ de la FPA.

4. RÉPONSES EN ÉDUCATION ET EN FORMATION DES ADULTES

Dans plusieurs pays industrialisés, l'heure est aux politiques d'ÉFA et aux interventions musclées de la part d'organismes supranationaux. Des politiques d'éducation des adultes sont déposées, ou sur le point de l'être, au Danemark, aux États-Unis, en Grande-Bretagne, en Irlande, en Italie, au Portugal, en Suède, en Suisse ainsi qu'au Canada dans certaines provinces, dont le Québec (MEQ/IUE, 2000). L'OCDE mène actuellement un examen international des politiques et l'Union européenne appuie l'innovation éducative avec 55 milliards de dollars canadiens annuellement en plus d'avoir récemment mis sur pied un fonds social européen (Bélanger, cité dans MEQ/IUE, 2000, p. 7). C'est dire l'intérêt grandissant pour ce champ de pratiques sociales. Nous dressons rapidement un inventaire des réponses apportées aux problèmes et aux enjeux soulevés relativement à la relation éducation travail, à la suite des convergences relevées.

4.1. RÉPONSES INTERNATIONALES

Sur le plan des discours sociaux, dont les intentions sont généreuses, la communauté internationale prend acte des transformations en cours. L'Institut de l'UNESCO pour l'éducation met en œuvre une approche inclusive en ÉFA qui serait basée, en outre, sur les spécificités selon les sexes et non plus selon les groupes cibles, comme c'est encore le cas (Aouane, dans MEQ/IUE, 2000, p. 4-5). La Commission canadienne pour l'UNESCO préconise, pour sa part, la reconnaissance des acquis et des compétences qui est dorénavant « au cœur du nouveau paradigme de l'éducation tout au long de la vie », comme le dit Laberge (Laberge/IUE, 1999, notes de conférence).

Sur le plan des pratiques sociales, mentionnons d'abord l'action d'organismes supranationaux. Ajoutons que l'Europe subit une tendance à l'homogénéisation des politiques, des mesures et du financement. Devant cet état de fait, l'Union européenne (UE) recherche un meilleur équilibre en mettant sur pied le Fonds social européen, déjà évoqué. D'après Federighi (Bélanger et Federighi, 2000), de l'Association européenne de l'éducation des adultes, ce fonds est « une tentative de gestion macro-éducative et supranationale » à partir des États et par l'intermédiaire des acteurs sociaux (Federighi/IUE, 1999, notes de conférence).

Dans la relation particulière éducation travail, les pays de l'OCDE travaillent depuis quelques années à l'instauration graduelle d'un système international de normes professionnelles. Miller, de la FTQ, affirme à cet

égard que cela risque d'entraîner un problème d'ajustement des systèmes nationaux de normes professionnelles, voire une éventuelle construction de normes internationales de formation (Miller/IUE, 1999, notes de conférence)¹³. Cette question est d'autant plus cruciale que l'Union européenne est déjà en mode offensif à ce sujet, selon toute vraisemblance, pour faire face aux blocs américain et asiatique. En effet, après avoir répondu aux changements en ÉFA par un consensus sur « la coopération pour une valeur ajoutée européenne », elle s'achemine actuellement « vers une mondialisation du régime de compétences », d'après Joachim Fronia de l'UÉ (Fronia/IUE, 1999, notes de conférence). Qu'en est-il alors des réponses nationales en Amérique et en Europe ?

En Amérique, les États-Unis ont fait de l'éducation des adultes leur priorité nationale en 1999 avec un plan d'action, d'après Ronald Pugsley du Secrétariat d'État à l'éducation. Depuis 1996, les ressources en ce domaine ont été augmentées de 62 % et l'alphabétisation a été considérée un domaine majeur d'intervention. Il faut rappeler ici l'« électrochoc » donné en constatant les taux élevés d'analphabétisme (50 % des adultes aux niveaux inférieurs 1 et 2) et le fossé entre le développement technologique des entreprises et les niveaux de compétences de la main-d'œuvre. La confiance semble tout de même présente au sein du gouvernement américain et il appert que le retour sur investissement est de 3 \$ pour 1 \$ en éducation des adultes selon leur évaluation des coûts-bénéfices (Pugsley/IUE, 1999, notes de conférence).

De leur côté, le Mexique et l'Amérique latine rattachent en général l'éducation et la formation des adultes au facteur de pauvreté des populations, selon Pieck de l'Université Iberoamericana (MEQ/IUE, 2000). Dans ces pays, pour la plupart en voie de développement, les actions éducatives sont très centrées sur la relation entre l'alphabétisation et les compétences technologiques exigées au regard du système international de normes professionnelles en cours d'instauration. En ce sens, Pieck souligne « l'importance de la formation technique » (Pieck/IUE, 1999, notes de conférence ; MEQ/IUE, 2000).

Au Canada, sauf au Québec, l'alphabétisation populaire et l'éducation à la citoyenneté auraient constitué les principales réponses aux adultes exclus, d'après Hall de l'Université de Toronto (Hall/IUE, 1999, notes de conférence).

13. Une analyse similaire a été effectuée à propos du nouveau rapport social au savoir (Bérubé, 1998, p. 68-80).

En Europe, le Danemark ajuste de plus en plus ses politiques d'ÉFA aux politiques internationales. Carlsen, de l'Institut national de recherche en éducation, rappelle que ce pays a récemment déterminé deux buts d'égalité de priorité à atteindre par son système éducatif : le premier concerne « le développement des compétences liées au marché du travail et le développement de la citoyenneté », tandis que le second touche « 22 lois relatives à l'éducation » (MEQ/IUE, 2000, p. 26-27). Parmi les réponses qui concernent la relation éducation travail, mentionnons une réforme en cours en formation professionnelle pour les adultes sous-scolarisés, l'application actuelle d'un système de validation des compétences, y compris la reconnaissance des acquis, ainsi que l'expérimentation d'un système de « rotation d'emploi » au sens où la place libérée en cours de formation par la main-d'œuvre en emploi est occupée de façon temporaire par la main-d'œuvre en chômage (Carlsen/IUE, 1999, notes de conférence ; MEQ/IUE, 2000).

La France connaît une décentralisation locale de l'éducation des adultes depuis 1983. Avec les fonds régionaux de crédit, les initiatives privées prédominent et la dimension collective a été négligée, selon Anne-Marie Franchi de la Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente. La formation professionnelle est très présente et orientée vers la promotion sociale. La question endémique du chômage de longue durée persiste ; elle est associée à la pauvreté et à l'exclusion sociale qui a engendré un véritable problème de cohésion sociale. Franchi préconise des solutions paritaires entre l'État et les partenaires sociaux ainsi que l'évaluation des dispositifs nationaux, notamment du rôle des services externes de main-d'œuvre (Franchi/IUE, 1999, notes de conférence ; MEQ/IUE, 2000).

En Grande-Bretagne domine actuellement « la lutte à l'exclusion de l'apprentissage [qui] engendre l'exclusion à la participation citoyenne » selon l'analyse de Cara de l'Institut national de l'éducation des adultes du Royaume-Uni (1999, nc). La Semaine de l'apprentissage, qui se tient depuis quelques années, a d'ailleurs intéressé plusieurs observateurs lors du Séminaire international en ÉFA. Mais il faudrait davantage. Cara souligne en outre l'importance d'offrir « un appui aux adultes dans l'organisation du travail et, pour ce faire, de créer une collaboration éducation travail » (MEQ/IUE, 2000, p. 18).

En Irlande, le développement de l'ÉFA est demeuré faible et parallèle à l'action de l'État jusqu'en 1997. À la suite d'une longue période de chômage massif, selon Bernadette Brady de l'Association nationale d'éducation des adultes d'Irlande, « le Tigre celtique » s'est réveillé, dit-elle, avec un chômage de longue durée qui est passé de 15,7 % à 5,5 % entre 1993-1999 ; mais une grave pénurie de main-d'œuvre qualifiée persiste (1999, nc). Les réponses sont surtout orientées vers la lutte à l'analphabétisme et certains

efforts sont faits en formation professionnelle où « des mesures de reconnaissance des apprentissages » restent à créer (MEQ/IUE, 2000, p. 25). Il serait en outre nécessaire d'élaborer une approche favorisant l'inclusion sociale des réfugiés par l'établissement de la relation éducation-pauvreté et par l'insertion professionnelle des personnes handicapées. D'une façon générale, s'appliquant à la relation éducation travail, Brady préconise « les 3 R » : reconnaissance de la diversité, ressources, représentativité de l'État et des partenaires sociaux (Brady/IUE, 1999, notes de conférence).

En Italie, l'opposition entre les besoins professionnels et les besoins sociaux des adultes n'est pas soulevée, d'après Federighi de l'Université de Florence. À preuve, les femmes peuvent prendre des cours de formation professionnelle « qui incluent obligatoirement des activités culturelles » et Ferrari promeut un projet quinquennal de formation financé à 3 000 \$ par année par adulte, auxquels s'ajoutent un congé d'étude de dix jours et un forfait culture (MEQ/IUE, 2000, p. 17). Tout semble bien se passer dans ce pays, selon les apparences, mais il est permis de douter.

Au Portugal, un projet de politique d'éducation des adultes a démarré en 1997 et, simultanément, une agence nationale d'ÉFA a été créée sous la responsabilité commune des ministères de l'Éducation et du Travail/Solidarité comme l'explique Melo du ministère de l'Éducation. Il faut souligner ici l'existence de deux systèmes parallèles : la formation générale, qui relève du premier ministère, et la formation professionnelle, qui relève du second. Il faut ajouter l'instauration prochaine d'une troisième voie de formation pour les populations défavorisées. Il se dessine en sol portugais une nouvelle offre d'accessibilité et de certification à travers l'Agence, dont un système de reconnaissance des acquis et des compétences avec certification et de nouveaux parcours certifiés pour les 18 ans et plus dans le cadre de partenariats territoriaux privés-publics. Ajoutons que cette troisième voie fait actuellement l'objet de négociations entre l'Agence et le réseau scolaire. Elle serait instaurée d'abord à l'intérieur de projets pilotes et par la création de « clubs sur l'apprentissage » où la notion de compétences clés serait centrale (Melo/IUE, 1999, notes de conférence ; MEQ/IUE, 2000).

La Suède a décentralisé l'évaluation de l'ÉFA au niveau municipal, ce qui a affaibli la visibilité de ce champ durant les années 1990 – notamment dans les politiques – et a entraîné la disparition des pouvoirs collectifs, d'après Rubenson de l'Université de la Colombie-Britannique (1999, nc). Néanmoins, les indicateurs dégagent une réalité avantageuse au regard de l'approche interventionniste de l'État qui perdure par-delà la crise traversée par ce pays au cours des dix dernières années. Les réponses apportées à la relation éducation travail mériteraient des améliorations substantielles, selon Rubenson. Ainsi, seraient nécessaires une meilleure définition des objectifs de « la formation parrainée par les employeurs », une amélioration

de la cohérence et de l'harmonisation dans la connexion milieux éducatifs et entreprises, un développement de la reconnaissance des acquis et un système de mesure et évaluation à ce sujet, de même qu'un élargissement de la notion de compétences qui tiendrait compte des besoins sociaux (MEQ/IUE, 2000).

En dernier lieu, la Suisse subit un sous-financement en ÉFA, dont le budget s'établissait à 1,5 % des 23 milliards de dollars réservés à l'éducation en 1999, selon Schläfli de la Fédération suisse de l'éducation. L'État soutient globalement la formation de base et la formation générale de la population suisse, mais il s'occupe très peu de projets cofinancés de développement en ÉFA. Par-delà certains efforts, il y a encore des clivages importants touchant la formation en entreprise entre les grandes et petites entreprises, respectivement mobilisées dans une proportion de 60 % à 75 % et de 10 % à 15 % (Schläfli/IUE, 1999, notes de conférence).

4.2. RÉPONSES QUÉBÉCOISES

Le Québec fait bonne figure sur la scène internationale en ÉFA. Les particularités du développement de ce champ d'intervention l'amènent, à certains égards, à se poser en innovateur dans les réponses structurelles élaborées depuis 1995 autour du pôle de la formation de la main-d'œuvre. Nous signalons huit réponses qui aident à mieux situer la concertation éducation travail¹⁴ :

- *La Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* (1995, modifiée en 1997), ou « loi du 1 % » pour la formation en entreprise, a été appliquée de façon graduelle mais obligatoire pour les entreprises ayant 250 000 \$ et plus de masse salariale. Le Fonds de formation de la main-d'œuvre qui y est rattaché est administré par Emploi-Québec. C'est la Commission des partenaires du marché du travail qui définit son plan d'affectation.
- *La politique active du marché du travail* (1995) comporte cinq volets liés à l'emploi : insertion, intégration, maintien, stabilisation, création d'emplois.
- *La politique de l'intervention sectorielle* (1996) a été instaurée par la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre durant son existence, de 1992-1997. Il existe actuellement 24 comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO-pétrochimie, industrie pharmaceutique, forêts, environnement, etc.) ayant un mandat de forma-

14. Voir Bérubé (2000a) sur les avancées depuis 1995 dans tout le champ de l'ÉFA au Québec, car il est surtout question ici de ce qui se rapporte à la concertation éducation travail.

tion et de développement de la main-d'œuvre. Fait inédit dans les pays industrialisés, un comité sectoriel de l'économie sociale et de l'action communautaire (CSMO-ESAC) existe depuis 1997 pour la création, le maintien et le développement de l'emploi par la formation dans les entreprises collectives et les organismes communautaires. Ajoutons l'existence des deux comités d'adaptation de la main-d'œuvre pour groupes cibles, CAMO-Personnes handicapées et CAMO-Personnes immigrantes, qui ont un mandat « déssectorialisé » et « dérégionalisé » et qui sont tout à fait distincts des CAMO regroupant les entreprises d'un secteur industriel.

- L'instauration d'un régime d'apprentissage (1996-1997) pour les jeunes, sous la responsabilité partagée des ministères de l'Éducation et de l'Emploi, a été confiée à la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM)¹⁵. Ce régime a été révisé en 1998-1999. Il est devenu, en partenariat avec l'Éducation, le régime d'apprentissage et de qualification pour les adultes en emploi de 16 ans et plus. Sa responsabilité a été confiée à la Commission des partenaires du marché du travail, du côté de l'Emploi. Ce régime reposait sur le rôle central des CSMO dans la définition des normes sectorielles de compétences selon les métiers et les professions. Expérimenté à travers des projets pilotes en 1999, il porte maintenant le nom de Régime de reconnaissance et de développement des compétences et il semble que les CSMO continueront d'y jouer un rôle stratégique.
- *L'entente triennale Canada-Québec relative au marché du travail* (1997) sur la gestion des mesures actives de formation et de développement de la main-d'œuvre comporte trois éléments de base : 1) la définition fédérale des lignes directrices, 2) la gestion québécoise des mesures actives d'emploi financées par la caisse d'assurance-emploi (de compétence fédérale) et la responsabilité de l'offre de service, 3) le transfert des fonctionnaires fédéraux au Québec.
- *La Loi créant le ministère de l'Emploi et de la Solidarité et instituant la Commission des partenaires du marché du travail* a été sanctionnée en 1997. Elle comprend : 1) la création d'Emploi-Québec, une unité autonome de services répartie en directions régionales, 2) une réforme de la politique de sécurité du revenu avec le parcours individualisé vers l'insertion et la mise sur pied d'une centaine de

15. Cette instance autonome face à l'Emploi comprenait 16 sociétés régionales qui succédaient aux anciennes commissions de formation professionnelle (1969-1992). Ces sociétés étaient aussi des structures paritaires dont le fonctionnement était variable d'une région à l'autre (Bérubé, 1998, p. 201-226).

centres locaux d'emploi sur le territoire et 3) le maintien d'une approche partenariale pour le développement de la main-d'œuvre avec la Commission des partenaires du marché du travail et ses conseils régionaux, qui remplacent la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre¹⁶.

- *La réforme de la sécurité du revenu* annoncée ci-dessus introduit « un parcours vers l'insertion, la formation et l'emploi » dont les principales orientations sont l'intégration des prestataires à l'ensemble de la main-d'œuvre, l'accent sur les mesures actives, le passage vers le statut de travail et la redéfinition des obligations des collectivités face à l'insertion ou la réinsertion professionnelle.
- *La politique de recours à des ressources externes de main-d'œuvre*, de 1999, repose sur la reconnaissance des organismes communautaires et sur la complémentarité des services publics et communautaires face à l'insertion sociale et professionnelle dans le secteur de la formation et du développement de la main-d'œuvre.

Ces réponses québécoises traduisent des virages majeurs qui donnent un aperçu de l'importance accordée au pôle « main-d'œuvre » dans le champ de l'ÉFA depuis l'énoncé de politique (ministère de l'Éducation, 1984) déjà présenté. On peut dès lors dégager certains points majeurs sur le plan de la concertation éducation travail au Québec. Nous retenons quatre de ces points :

- 1) une concertation favorisant la formation en entreprise inscrite dans le fonctionnement de la Commission des partenaires du marché du travail au niveau du conseil d'administration et des groupes de travail. Cette concertation s'exerce aussi dans les comités sectoriels de main-d'œuvre et les CAMO spécialisés qui sont paritaires ;
- 2) une reconnaissance des compétences en milieu de travail avec certification accordée par l'État par l'entremise du ministère de l'Emploi. Cette reconnaissance est établie comme condition du développement d'une culture de la formation continue au Québec ;
- 3) la prise en compte du rôle partagé de l'État et des partenaires sociaux en formation des adultes, comme le montre notamment la Commission des partenaires ;

16. Une analyse de cette dynamique partenariale à la SQDM de Montréal montre qu'a émergé un quadripartisme en FPA au Québec depuis le début des années 1990 (Bérubé, 1998).

- 4) la prise en compte du pouvoir collectif et de la dimension collective et communautaire des apprentissages à travers les comités sectoriels et les CAMO spécialisés.

Par conséquent, à l'instar des pays de l'OCDE, les ministères de l'Éducation et de l'Emploi du Québec sont parties prenantes aux nouvelles pratiques sociales de concertation éducation travail. Deux exemples suffiront à montrer cette orientation au regard d'enjeux internationaux esquissés dans le volet précédent. D'une part, un processus d'encadrement paritaire pour les normes professionnelles de compétences a été amorcé à travers les 24 CSMO et les deux CAMO spécialisés. Ces CAMO ont la charge d'établir leurs propres normes professionnelles. Il faut ajouter que certains projets de formation d'envergure nationale engagent des établissements scolaires du réseau public, voire le ministère de l'Éducation directement, et exigent la définition et la négociation de ces normes professionnelles entre les réseaux de l'emploi et de l'éducation. D'autre part, un processus de renouvellement des structures de concertation État-partenaires est en cours depuis le début de la décennie 1990. Nous l'avons observé avec la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre qui a succédé aux commissions de formation professionnelle puis qui a été remplacée par la Commission des partenaires du marché du travail, également rattachée au ministère de l'Emploi. C'est à l'intérieur de cette commission que les négociations avec le ministère de l'Éducation ont eu lieu pour la préparation des diverses versions d'un régime d'apprentissage et de qualification au Québec, car la création de ponts entre le référentiel éducatif et le référentiel productif (propre au monde du travail) était nécessaire. À ce sujet, lors du Séminaire international en ÉFA, Miller de la FTQ rappelait l'importance de ces changements qui sont observés avec attention par les spécialistes étrangers. Ceux-ci s'intéressent à nos réalisations et aux écueils que nous avons rencontrés.

En somme, dans le champ du développement et de la formation de la main-d'œuvre au Québec, la construction d'un compromis institutionnalisé éducation travail a commencé en 1985. Il perdure par-delà ses multiples transformations et ramifications. Maintenant, à l'aube de l'instauration d'une politique d'éducation des adultes au Québec, quels défis se posent pour le développement de pratiques de concertation éducation travail ?

5. DÉFIS POUR UNE POLITIQUE QUÉBÉCOISE D'ÉDUCATION DES ADULTES¹⁷

La concertation éducation travail vaut autant pour les entreprises privées que pour les entreprises collectives. Dès lors, un tel travail appliqué sur une grande échelle pourrait mobiliser beaucoup de monde : établissements publics et privés d'enseignement à tous les ordres, employeurs, syndicats, main-d'œuvre non syndiquée, main-d'œuvre à statut précaire, comités sectoriels de main-d'œuvre et CAMO spécialisés, Commission des partenaires du marché du travail. Ajoutons à cela les différents ministères où l'État intervient comme législateur et régulateur : Éducation, Emploi et Solidarité, Citoyenneté et Immigration, Culture et Communications, Régions (ICÉA, 1998), auxquels il faudrait joindre Affaires municipales et Métropole dans un contexte de déconcentration locale de l'administration de l'État pour ce qui touche l'emploi et le développement. En conséquence, une politique gouvernementale d'éducation des adultes, dans une perspective de formation continue au Québec, aurait à relever plusieurs défis si une forte dynamique de concertation éducation travail entre l'État et les acteurs sociaux concernés par cette relation était envisagée. Voici quelques-uns de ces défis :

- 1) une politique fondée sur l'équilibre entre la conscientisation et le pouvoir individuel-collectif, la qualification et l'adaptation de la main-d'œuvre, l'appropriation et la maîtrise des instruments technologiques ;
- 2) la mise en place d'un système cohérent d'ÉFA qui comporte un système intégré de reconnaissance des acquis et des compétences, un régime universel d'apprentissage et de qualification et un système transversal d'éducation à la citoyenneté selon les voies choisies de formation à l'emploi (formelles, non formelles) et en fonction des réseaux d'appartenance (syndical, coopératif, communautaire, etc.) ;
- 3) l'instauration d'un encadrement national d'éducation et de formation des adultes qui soit adapté aux réalités régionales ;
- 4) l'accès universel à la formation de base, incluant l'alphabétisation et la francisation, à travers des modalités novatrices et à l'abri du marquage social ;

17. Nous avons abordé les défis plus généraux et propres à l'ensemble du champ de l'ÉFA dans Bérubé, 1998 et 2000b.

- 5) le renouvellement de la formation professionnelle par la dissémination de l'alternance travail-études et des stages en entreprise sur le territoire québécois qui s'inscrit dans un système international de normes professionnelles sans segmentation ni dualisation de la population adulte ;
- 6) la reconnaissance pleine et entière de la diversité de l'offre de services dans la relation éducation travail ;
- 7) le relèvement substantiel du financement en éducation et en formation des adultes qui serait basé sur les principes de qualité des services, d'équilibre et d'équité entre les secteurs d'emploi et les types de main-d'œuvre ;
- 8) la redéfinition du rôle et de la place centrale de l'État en éducation et en formation des adultes dans le cadre d'une planification et d'une gestion partenariale avec la société civile et à travers les acteurs sociaux collectifs des niveaux national, régional et sectoriel.

En fait, devant la grande diversité des populations adultes qui suivent un cheminement de formation menant au travail et à l'emploi, nous devons reconnaître la diversité de processus éducatifs qui vont de l'insertion au recyclage en passant par le perfectionnement. En conséquence, il est important de valoriser aussi la diversité des acteurs sociaux collectifs engagés dans la relation éducation travail. Dans cette perspective, une dynamique de concertation englobant les entreprises privées et collectives demande qu'on revoie les schèmes de pensée et d'action à l'œuvre dans les pratiques sociales en formation des adultes. Il est possible d'imaginer une concertation éducation travail pluricentrée, en référence au système formel d'éducation, qui donnerait lieu à des démarches de formation certifiée, qualifiante et transférable. Ces dernières seraient offertes par l'État et serviraient les intérêts de ces populations adultes qui ne sont pas toutes au même niveau éducatif. Certes, cela sous-tendrait des efforts substantiels de l'État et des acteurs sociaux collectifs, mais un tel effort de société aurait l'insigne avantage de renforcer le modèle solidaire de développement, déjà à l'œuvre, et de contrer peu à peu les nombreux clivages socio-éducatifs et professionnels engendrés par le modèle néolibéral.

CONCLUSION

En terminant, nous voudrions insister sur deux aspects d'une importance majeure quand il s'agit d'imaginer de nouvelles pratiques de concertation éducation travail. Il y a d'abord la transversalité internationale des

politiques d'ÉFA, qui pose le défi de la reconstruction du champ de l'éducation des adultes eu égard à son éclatement (Ollivier, dans MEQ/IUE, 2000, p. 32-33). Une question découle de cet enjeu : selon quels fondements de concertation et en fonction de quel modèle de développement ce champ particulier continuera-t-il de se construire au Québec ? Le dépôt d'un projet de politique gouvernementale d'éducation des adultes donnera l'occasion à un tel débat d'avoir lieu au Québec. Il revient aux acteurs sociaux collectifs eux-mêmes de proposer des fondements égalitaires et non hiérarchisés de concertation en fonction d'un modèle plus solidaire de développement et, ce faisant, de soumettre à la discussion les principes, les moyens et les finalités de l'éducation des adultes pour les deux prochaines décennies. En raison de leur expérience de concertation éducation travail, qui mieux que ces acteurs pourraient s'engager à cet égard ? Qui mieux que l'État pourrait garantir une telle avenue comme maître d'œuvre dans un cadre partenarial ?

Il y a également l'orientation idéologique du débat public dans le contexte de la mondialisation où l'éducation des adultes est marquée actuellement par trois discours sociaux : « économiciste, techniciste ou éthico-critique » (Bourgeault, dans MEQ/IUE, 2000, p. 16). L'enjeu d'une orientation de la demande d'ÉFA qui irait dans le sens de la « conscientisation-empowerment », comme l'avancait Bourgeault (1999, nc), se pose avec d'autant plus d'acuité dans la relation éducation travail que l'utilitarisme demeure l'un des risques de cette concertation. De leur côté, Bélanger et Federighi (2000) plaident pour le développement et la libération des capacités créatives et productives des adultes et pour la redécouverte de l'acteur. Dans cette foulée, il est possible d'envisager une concertation éducation travail qui relierait les besoins économiques et technologiques à une plus grande responsabilisation individuelle et collective de la formation, à l'instar de pratiques novatrices déjà à l'œuvre. L'effet levier de ces efforts sur les trajectoires socio-éducatives et professionnelles de milliers d'adultes pourrait servir au renforcement et à la généralisation adaptée, selon les régions, de telles pratiques sociales.

BIBLIOGRAPHIE

- Aydalot, P. (1985). *Économie régionale et urbaine*, Paris, Economica.
- Beaudet, G. (1994). *L'émergence d'un nouveau compromis institutionnalisé dans l'espace de la formation professionnelle des adultes au Québec : analyse des discours patronaux et syndicaux devant la Commission d'étude sur la formation des adultes en 1980*. Mémoire de maîtrise en sociologie, Montréal, Université du Québec à Montréal.

- Bélanger P. et P. Federighi (2000). *Unlocking people's creative forces. A transnational study of adult learning policies*, Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Bélanger, P.-A. et B. Lévesque (1991). « La théorie de la régulation, du rapport salarial au rapport de consommation. Un point de vue sociologique », *Cahiers de recherche sociologique*, 17, p.17-51.
- Benko, G.B. (dir.), (1990). *La dynamique spatiale de l'économie contemporaine*, La Garenne-Colombes, Éditions de l'Espace européen.
- Bertrand, O. (1994). *Éducation et travail*, Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, Paris, UNESCO.
- Bérubé, C. (1998). *Les représentations sociales de la qualification à la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre de Montréal*, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Bérubé, C. (1999). « Monographies d'entrevues auprès d'organismes communautaires d'insertion à Montréal », dans J.-M. Fontan (dir.), en collaboration avec V. Van Schendel et P. Rodriguez, *Diagnostic de l'offre de services d'intégration et d'insertion en emploi à Montréal*, Montréal, Réseau des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre et Services aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal.
- Bérubé, C. (2000a). « L'organisation de l'éducation et de la formation des adultes au Québec », *Politiques d'éducation et de formation des adultes*, dans J.-P. Hauteceur (dir.), Québec, ministère de l'Éducation du Québec et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, p. 235-257.
- Bérubé, C. (2000b). « La qualification de la main-d'œuvre au Québec : perspectives théoriques et enjeux pratiques en formation professionnelle des adultes, ACFAS, Colloque : *Le point sur la recherche en formation professionnelle et technique*, Sherbrooke,
- Breton, G. et C. Levasseur (1990). « État, rapport salarial et compromis institutionnalisé », dans G. Boismenu et D. Drache (dir.), *Politique et régulation : modèle de développement et trajectoire canadienne*, Montréal, Méridien ; Paris, L'Harmattan, p. 71-98.
- Brunhoff, S. de (1986). *L'heure du marché : critique du libéralisme*, Paris, Presses universitaires de France.
- Brunhoff, S. de (1982). *État et Capital*, Paris, Maspéro.
- Ciesielski, G. et D. Laberge (1993). « Le carrousel de l'employabilité », *Relations*, 595, p. 273-275.
- 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, Gouvernement du Québec.
- Dandurand, P. et É. Ollivier (1991). « Centralité des savoirs et éducation : vers de nouvelles problématiques », *Sociologie et sociétés*, 23(1), p. 3-23.
- D'Iribarne, A. (1993). *La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif*, Paris, CNRS.
- Dubar, C. (1985). *La formation professionnelle continue*, Paris, La Découverte.

- Gagnon, C. et J.-L. Klein (dir.), (1992). *Les partenaires du développement face au défi du local*, Chicoutimi, Groupe de recherche et d'intervention régionales.
- Hauteceur, J.-P. (2000). *Politiques d'éducation et de formation des adultes*, Québec, ministère de l'Éducation, Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Institut canadien d'éducation des adultes (1994). *Apprendre à l'âge adulte. État de situation et nouveaux défis*, Montréal.
- Institut canadien d'éducation des adultes (1998). *Miser sur les personnes*, Mémoire sur une politique gouvernementale de formation continue, Montréal,
- Institut de l'UNESCO pour l'éducation (1997). *Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (Confintea) : La déclaration de Hambourg et l'Agenda pour l'avenir*, Hambourg.
- Institut de l'UNESCO pour l'éducation (1999). *Séminaire international sur les politiques d'éducation et de formation des adultes dans les pays industrialisés*, Notes de la conférence tenue à Québec en décembre 1999.
- Jenson, J. (1989). « "Different" but not "exceptional" Canada's permeable fordism », *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 26(1), p. 69-94.
- Klein, J.-L. et B. Lévesque (dir.), (1995). *Contre l'exclusion. Repenser l'économie*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Klein, J.-L., P.-A. Tremblay et H. Dionne (dir.), (1997). *Au-delà du néolibéralisme : quel rôle pour les mouvements sociaux ?*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Laville, J.-L. (dir.), (1994). *L'économie solidaire. Une perspective internationale*, Paris, Éditions Desclée de Brouwer.
- Lipietz, A. (1988). *Gouverner l'économie face aux défis internationaux : du développement nationaliste à la crise nationale*, Paris, CEPREMAP.
- Melucci, A. (1978). « Société en changement et nouveaux mouvements sociaux », *Sociologie et sociétés*, X(2), Montréal, p. 37-52.
- Ministère de l'Éducation (1984). *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec et Institut de l'UNESCO pour l'éducation (MEQ/IUE) (2000). *Séminaire international sur les politiques d'éducation et de formation des adultes dans les pays industrialisés*. Rapport sommaire, Québec, Gouvernement du Québec.
- Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (1998). *S'éduquer autrement : l'éducation populaire autonome au sein de la formation continue*, Montréal, Mémoire aux audiences publiques sur l'avant-projet de politique en éducation des adultes au Québec.
- Paquet, P. (1993). « L'évolution des politiques canadiennes et québécoises de formation des adultes depuis 1960 », dans P. Dandurand (dir.), *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 225-257.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*, Paris, Seuil.
- Wuhl, S. (1992). *Les exclus à l'emploi*, Paris, Éditions Syros/Alternatives.

La collaboration économie-éducation comme mode de planification et de régulation de la formation professionnelle et technique¹

Pierre Doray

*Université du Québec à Montréal
doray.pierre@uqam.ca*

Marcelle Hardy

*Université du Québec à Montréal
hardy.marcelle@uqam.ca*

1. La publication de texte a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSHC) dans le cadre du programme Réseaux de recherche stratégique en éducation et formation.

RÉSUMÉ

Les auteurs s'intéressent au récent processus de rapprochement entre le monde de l'économie et celui de l'éducation du point de vue des politiques publiques et des interventions étatiques. Cette « politique » de rapprochement entre l'économie et l'éducation favorise un nouveau mode de planification et de régulation de la formation professionnelle dont les auteurs cherchent à préciser les contours normatifs et organisationnels. Ce processus de rapprochement constitue une réforme qui veut répondre à des problèmes, présentés comme des urgences, de trois ordres : la chute de la population scolaire jeune en formation professionnelle, accompagnée d'un taux élevé de décrochage scolaire ou secondaire, l'adaptation de l'offre de formation, la nécessaire croissance des investissements privés en formation et la recherche d'une nouvelle adéquation entre éducation et économie. Leur analyse souligne d'abord le caractère global de la réforme, alors que l'appel à la collaboration vise autant la planification des curriculums, les modes de dispensation des enseignements en formation initiale que la croissance de la formation continue. Les auteurs indiquent aussi que l'institutionnalisation d'un nouveau mode de planification et de régulation ne s'est pas faite de manière continue ou linéaire. Enfin, ils constatent le caractère hybride des formes de coordination reposant sur la constitution d'instances « technocratiques » qui jouent un rôle d'intermédiaires entre le monde économique et celui de l'éducation. En même temps, les relations de marché se font plus présentes dans les rapports entre institutions scolaires ou entre établissements scolaires et entreprises.

Le principe selon lequel une plus grande collaboration entre le milieu économique et celui de l'éducation est nécessaire afin d'assurer une meilleure adéquation entre les besoins et les ressources éducatives est de plus en plus accepté. Certains diront même que cela va de soi, du moins dans de nombreux milieux économiques et sociaux. Cette idée, présente dans les discours publics, fait l'objet de nombreux investissements institutionnels orientés vers sa traduction dans des pratiques effectives. Ces efforts se font sentir en formation initiale², en formation continue et en matière de planification des ressources éducatives.

La présente analyse cherche à documenter de manière plus précise ce processus de rapprochement défini comme une articulation plus étroite des pratiques éducatives avec les logiques sociales en œuvre dans le champ du travail et de l'économie. De fait, ce rapprochement prend la forme de la participation et de la collaboration d'acteurs économiques à la planification et à la mise en œuvre de la formation professionnelle et technique. Nous interrogeons la progression des pratiques de rapprochement ou de collaboration entre l'économie et l'éducation relativement à la construction d'un nouveau mode de planification et de régulation de la formation professionnelle. Nous précisons, dans un premier temps, ce que nous entendons par mode de planification et de régulation. Par la suite, nous examinons les politiques éducatives récentes relatives à la formation initiale, à la formation continue et aux modalités de planification des curriculums et des ressources éducatives. Notre analyse, largement descriptive³, porte ainsi sur l'ensemble des interventions associées au développement de la formation professionnelle et technique.

-
2. Par formation initiale, nous entendons la formation qui vise un premier apprentissage dans une spécialité donnée. Celle-ci se distingue de la formation des jeunes en ce qu'elle ne s'adresse pas uniquement à une cohorte ou à une classe d'âge spécifique. Cette distinction est importante dans la mesure où la formation professionnelle (secondaire) des jeunes et celle des adultes ont fait l'objet d'une intégration administrative et pédagogique. Peu importe l'âge des élèves ou leur situation sociale dans la population active, il demeure que la formation dispensée vise l'apprentissage initial d'un métier ou d'une spécialité. La formation continue fait plutôt référence aux pratiques de réorientation, de spécialisation ou de perfectionnement professionnels.
 3. En ce sens, le présent chapitre rapporte les résultats d'une analyse empirique des politiques récentes et des dispositifs nouveaux mis en œuvre en matière de formation professionnelle et technique. Cette analyse consiste à répertorier les différentes mesures mises en place pour assurer le développement de la formation professionnelle et technique, à en cerner les orientations normatives incorporées et à dégager des principes généraux transversaux qui caractériseraient le « nouveau » mode de planification et de régulation des pratiques éducatives.

1. QUELQUES POINTS DE REPÈRE THÉORIQUES

De nombreux observateurs de la scène éducative ont souligné le glissement des politiques publiques en matière de formation professionnelle et technique vers ce que plusieurs ont appelé le *new vocationalism* (Moore, 1987) qui correspond à une plus forte professionnalisation des pratiques éducatives. Ce concept de *new vocationalism*, du moins dans l'usage que Moore en fait, est construit afin de regrouper autour d'une même expression commode (*a convenient convention*) un ensemble d'interventions publiques qui auraient un même dénominateur commun, soit la production de nouvelles relations entre les deux univers et la transformation des formes de contrôle des ressources éducatives et des parcours éducatifs par les acteurs économiques. L'analyse consiste à dégager les principes fondateurs et les orientations normatives intégrés au sein des différentes modalités de rapprochement entre les entreprises et les instances éducatives concentrées dans les lieux de planification et les établissements scolaires. Notre analyse reprend cette piste en l'appliquant à la situation québécoise. Nous soutenons l'idée que nous avons assisté, au cours des dernières années, à l'émergence progressive d'un nouveau mode de planification et de régulation.

Coombs a clairement défini l'horizon de la planification en éducation quand il l'a décrit comme « l'application d'une analyse systématique et rationnelle au processus de développement de l'éducation ; son but est de mettre l'éducation à même de satisfaire de manière efficace aux besoins et aux objectifs des étudiants et de la société » (1970, p. 14). De fait, la notion de planification fait référence à la détermination des programmes de formation et à l'allocation des diverses ressources⁴. La première précise les contenus de la formation, alors que la seconde établit le niveau des ressources humaines et matérielles nécessaires à la réalisation des objectifs poursuivis et fixe leur distribution sociale. La planification suppose un horizon intellectuel (les compétences à transmettre sont relativement connues) et normatif (des objectifs à poursuivre) ainsi que différentes modalités de partage des ressources éducatives.

4. Cette définition de la planification insiste plus sur le contenu du travail social que sur les processus en œuvre. À cet égard, la planification se caractérise par un travail de traduction ou de transposition de demandes émanant des acteurs du champ économique en « contenus » de formation. Ce travail en est d'abord un de sélection des savoirs et des savoir-faire légitimes (Doray et Turcot, 1991). Celle-ci prend fréquemment la forme de controverses dans la mesure où les acteurs sociaux ont des points de vue différents sur ce qui devrait ou ne devrait pas être incorporé et enseigné dans un programme de formation. Des choix doivent donc être faits qui s'appuieront sur des méthodes jugées légitimes ou sur des compromis qui permettront d'arriver à des ententes entre les différents points de vue. La traduction des demandes suppose aussi un travail de formatage des savoirs en fonction des normes et des conventions qui régissent le champ de l'éducation.

La notion de régulation est plus polysémique et a suscité différentes définitions. Globalement, nous pouvons dire qu'elle repose sur deux grandes dimensions. Elle consiste à produire et à mettre en œuvre un ensemble de règles qui sont autant de balises cadrant l'action sociale, selon des degrés de liberté variables. Ces règles, formelles ou informelles, sont appliquées par des détenteurs d'autorité légitime et par différentes instances organisationnelles. Ces mêmes règles proposent différentes modalités de coordination des interventions entre acteurs sociaux dont le champ d'action ou la portée est variable. Elles sont souvent la traduction pratique d'orientations normatives dont la détermination a fait l'objet d'enjeux sociaux et, à ce titre, a été établie par négociation quand ce n'est pas par imposition⁵. En éducation, la régulation fixe le rôle et les modalités de fonctionnement des instances et des acteurs individuels et collectifs. Définie ainsi, la régulation complète les opérations de planification. Dans la planification et dans les régulations, une place importante est reconnue à la question des orientations normatives ou plus largement des référentiels politiques qui guident la distribution des ressources et les modalités de coordination.

L'idée de mode de planification et de régulation permet d'insister sur l'existence, explicite ou implicite, d'une certaine coordination des pratiques, laquelle est produite :

- par une cohérence symbolique ou normative poursuivie ou incorporée dans les formes institutionnelles ou organisationnelles proposées ;
- ou par l'existence de modalités explicites de coordination qui organisent de manière plus systématique l'allocation des ressources et le fonctionnement de l'espace.

2. CHANGEMENTS POLITIQUES RÉCENTS

Afin de présenter de la manière la plus précise possible les différents changements, nous avons choisi de distinguer trois espaces d'action : la formation professionnelle et technique initiale, la formation continue et la planification. L'analyse dégage d'abord les enjeux particuliers et présente ensuite les politiques du point de vue des logiques sociales et des formes de coordination introduites pour faire le lien entre le monde économique et celui de l'éducation.

5. Il n'y a donc pas de normes en soi, car leur identification et leur sélection sont l'objet même d'un travail social.

2.1. FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE INITIALE

En formation initiale, les responsables du développement de la formation professionnelle ont fait face à deux enjeux. Le premier, relatif à la pertinence des contenus des programmes, a donné lieu à une importante réforme des programmes et des modalités de planification. Le second est celui de la revalorisation de la formation professionnelle auprès de la clientèle jeune et auprès de la clientèle adulte qui l'avait massivement désertée au cours des années précédentes. Pour réaliser un retournement de situation, la politique de formation professionnelle de 1986 propose une élévation de la norme scolaire qui est atteinte par une modification des voies d'accès à la formation professionnelle et par une nouvelle organisation de l'organisation des diplômes. Cette réorganisation du régime pédagogique cherche à rompre avec l'image négative de la formation professionnelle véhiculée dans les années 1970.

Au cours de ces années 1970, de nombreux organismes patronaux contestent la formation des diplômés de formation professionnelle et réclament une participation à la préparation des programmes et un enseignement professionnel mieux adapté aux besoins de l'emploi. Des organismes syndicaux critiquent pour leur part les objectifs et le contenu de la formation dispensée dans ce qu'il est convenu d'appeler la formation professionnelle courte. En plus, nous assistons à une désaffection des jeunes pour la formation professionnelle. Ces critiques, explicites et implicites, conduisent le gouvernement à présenter, en 1979, un énoncé de politique et un plan d'action (ministère de l'Éducation, 1979) où il propose, entre autres, l'établissement de liens plus étroits avec le monde du travail et la création de stages en entreprise. Le Ministère publie ensuite un livre blanc visant la relance de la formation professionnelle qui est discutée par les organismes des milieux de l'éducation et du travail. En 1983, les conclusions de ces consultations (ministère de l'Éducation, 1983) mettent en avant la nécessité d'une révision en profondeur des programmes de formation professionnelle et l'importance de leur revalorisation auprès des jeunes, de leurs parents et des acteurs économiques.

La réforme de la formation professionnelle (ministère de l'Éducation, 1986) qui s'ensuit est mise en place en 1986. Elle prolonge de un à deux ans la formation préalable à l'admission aux études professionnelles, ce qui contribue à une élévation de la norme scolaire. Les programmes d'études sont aussi structurés selon l'approche par compétences, c'est-à-dire que : « les programmes sont formulés par objectifs et décrivent de façon opérationnelle les compétences attendues de l'élève au terme de sa formation » (ministère de l'Éducation, 1986, p. 19). Ces changements s'accompagnent d'une harmonisation des groupes de clientèle et des systèmes de formation

professionnelle des jeunes et des adultes. Les jeunes et les adultes reçoivent ainsi les mêmes services éducatifs, dans les mêmes classes. Cette réforme insiste sur le développement des relations éducation-entreprise aux niveaux local, régional et national afin d'améliorer l'adaptation de la formation à l'évolution du marché du travail. Elle souligne aussi la participation des représentants du milieu du travail dans la conception et la révision des programmes à l'intérieur du Comité national des programmes d'enseignement. À la fin des années 1980, des concertations systématiques se développent aussi entre le ministère de l'Éducation, des commissions scolaires et des représentants patronaux et syndicaux de secteurs particuliers. Des centres spécialisés de formation professionnelle – aussi appelés écoles-usines – sont créés et des représentants des entreprises participent à la gestion et à la vie pédagogique de ces centres ou écoles implantés en aérospatiale et dans divers métiers de la construction.

Le gouvernement fédéral, pour sa part, ne reste pas inactif. Le ministère responsable du développement des ressources humaines a investi dans des stratégies et des programmes dans lesquels nous trouvons différentes mesures de rapprochement comme la mise en place de la *cooperative education* ou de l'alternance. Ces ressources sont d'abord utilisées au profit des élèves en difficulté. Dès 1992, plusieurs commissions scolaires et collèges vont se prévaloir de ces subventions et mettre en œuvre des projets de formation en alternance qui intègrent plus d'un stage en milieu de travail dans le processus de formation professionnelle ou technique en milieu scolaire.

Dans les cégeps⁶, le mouvement de rapprochement s'amorce dès les années 1980, alors que sont créés, dans 12 collèges, des centres spécialisés dont la vocation est l'aide technique et le soutien technologique aux entreprises⁷. En 1992, à l'occasion des vingt-cinq ans d'existence des collèges, le gouvernement québécois suscite un débat public sur l'enseignement collégial. Les travaux qui en découlent mènent à la réforme de l'enseignement collégial et de la formation technique qui y est dispensée (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993). Une révision accélérée des programmes est mise en œuvre par l'application de l'approche par compétences, déjà utilisée pour les programmes d'enseignement professionnel afin

6. Le cégep (acronyme de collège d'enseignement général et professionnel) accueille des jeunes de 17 à 20 ans. Cet établissement de formation de niveau postsecondaire propre au système scolaire québécois offre deux filières: une de formation générale d'une durée de deux ans qui mène à des études universitaires et une autre, d'une durée de trois ans, qui se concentre sur la formation des techniciens et conduit habituellement au marché du travail. Le substantif collège est aussi utilisé dans le même sens.

7. Il existe actuellement 23 centres collégiaux de transfert technologique vers les entreprises.

de rendre les programmes d'études plus cohérents et mieux adaptés aux besoins du marché du travail. Une carte intégrée des programmes d'enseignement professionnel et technique est mise au point en vue de favoriser l'harmonisation de la formation professionnelle et de la formation technique. Le partenariat entre les collèges et les entreprises est stimulé par l'intégration de stages de fin d'études dans tous les programmes d'études et par la promotion de l'implantation de la formation en alternance.

La réforme de la formation professionnelle de 1986 n'a toutefois pas endigué la chute des effectifs qui se poursuit. Celle-ci aurait d'ailleurs été plus importante s'il n'y avait pas eu la fusion de la formation professionnelle des adultes et la formation des jeunes. On observe un changement de cap dès les années 1992 et 1993, alors que la valorisation de la formation professionnelle est recherchée par une modification des modes de transmission des connaissances et des formes d'apprentissage plutôt que par l'élévation de la norme scolaire. En d'autres mots, on tend à s'éloigner des formes pédagogiques utilisées en enseignement général avec la mise en œuvre de formes pédagogiques propres à l'enseignement professionnel et technique comme la formation en alternance. En plus, des adaptations de contenus sont effectuées par la création de nouveaux programmes et par l'ouverture à l'insertion d'adaptations locales dans les programmes.

En 1995, le Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle (rapport Pagé) intègre dans le plan de développement de la formation professionnelle les formules suivantes de diversification des enseignements.

- L'intégration de l'exploration professionnelle afin d'aider les jeunes de 3^e et de 4^e secondaire (9^e et 10^e année) à vérifier leurs goûts et leurs centres d'intérêt au regard de différents métiers par l'inclusion, dans la formation générale, de cours favorisant l'exploration professionnelle.
- La création d'attestations de formation professionnelle pour des métiers dits semi-spécialisés, attestations qui pourraient, par la suite, être intégrées à un diplôme dans un métier spécialisé⁸.

8. L'approche consiste à créer des modules de formation qui correspondent à des occupations existant sur le marché du travail qui peuvent être considérées comme des parties d'un métier complet. Elles visent des jeunes en difficulté scolaire qui ne peuvent répondre aux exigences minimales d'accès à la formation professionnelle dans un métier. Ces programmes, bâtis par les commissions scolaires, correspondent à un besoin local d'emploi reconnu par les instances régionales de main-d'œuvre. Ils sont élaborés en collaboration avec les entreprises du milieu. La réussite au programme conduit à une attestation des compétences. Ces dernières feront partie d'une banque ministérielle de compétences, constituée initialement par les compétences des diplômés d'études professionnelles (DEP) et des attestations de spécialisation professionnelle (ASP).

- La valorisation de la formation en alternance qui doit permettre aux élèves d'avoir un contact direct avec le travail en entreprise et d'acquérir ainsi une expérience pratique « valorisable » au cours du processus d'insertion professionnelle.
- La concomitance des études générales et des études professionnelles. Le principe de cette formule est de permettre à des jeunes qui n'ont pas encore les préalables de formation générale à la formation professionnelle de s'inscrire à la formation choisie et d'obtenir ces préalables alors qu'ils ont déjà amorcé leur formation professionnelle. Cette option vise à accroître le nombre de jeunes dans les programmes de formation professionnelle.
- La révision d'un certain nombre de programmes de formation dits harmonisés, proposée dans un continuum vers l'enseignement technique. Elle s'inspire de l'expérience américaine afin d'intégrer en un cheminement continu les formations professionnelle, technique et universitaire. Ces programmes visent à assurer la poursuite des études au-delà de la formation professionnelle dans une continuité des contenus. Ainsi, un élève qui a obtenu un diplôme d'études professionnelles (DEP) peut s'inscrire dans un programme menant au diplôme d'études collégiales.

Le rapport Pagé (1995) fait de la diversification des enseignements, qui avait d'abord été proposée sous la forme d'une expérimentation, une voie de développement de la formation professionnelle. Cette voie sera reprise, en 1996, par les États généraux sur l'éducation qui reconnaissent la consolidation de la formation professionnelle et technique comme un chantier prioritaire (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996). Ces conclusions sont ensuite traduites, en 1997, dans le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation (ministère de l'Éducation, 1997). Ce plan insiste particulièrement sur l'augmentation du nombre de diplômes professionnels décernés à des jeunes, la diversification des voies d'accès à la formation professionnelle, l'harmonisation entre la formation professionnelle et technique, la relation entre la formation offerte et les exigences de l'emploi et le développement de l'alternance travail-études.

Les États généraux sur l'éducation (1996) et le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation (ministère de l'Éducation, 1997) ont aussi fait la promotion de l'autonomie de l'école qui s'est traduite par l'adoption du projet de loi 180 (Assemblée nationale, 1997). Cette loi a entraîné la création des centres de formation professionnelle et d'un conseil d'établissement dans chaque centre de formation professionnelle. Il s'agit d'un pas important qui assure la reconnaissance des responsabilités des directions des centres professionnels et qui favorise la représentation des entreprises dans la majorité des conseils d'établissement de centres de formation professionnelle (ministère de l'Éducation, 1999).

D'autres mécanismes, qui engagent plus directement les entreprises dans la formation de la main-d'œuvre, sont explorés en parallèle. À l'automne 1996, le gouvernement québécois annonçait la mise en œuvre progressive d'un régime d'apprentissage à l'intention de jeunes ayant terminé leur 3^e secondaire. L'insuccès de ce régime a donné lieu à des révisions en faveur d'un régime d'apprentissage et de qualification pour les adultes en emploi. Cet aspect a déjà été abordé dans la section 4.2. du chapitre 5. Au cours de l'année 1998-1999, le ministère de l'Éducation met en place le Programme de soutien financier à l'alternance travail-études en formation professionnelle et technique. Ce programme fournit des fonds afin de consolider les expériences d'alternance déjà en place et de soutenir la création de nouveaux programmes d'alternance (Gauthier, 2000).

Les principales réformes en formation initiale se sont produites dans l'enseignement professionnel, mais la formation technique n'est pas délaissée pour autant. Des changements se sont fait sentir sur le plan du contenu des programmes de l'enseignement collégial. Plusieurs collèges ont également présenté des projets d'alternance travail-études afin de développer la formation en alternance. Le rapprochement avec les milieux de travail s'est aussi manifesté par un engagement plus grand de nombreux collèges dans des activités de recherche appliquée et d'aide technique auprès des entreprises.

La collaboration avec le monde économique préconisée dans les actions publiques en formation initiale porte d'abord sur l'engagement des milieux de travail dans la formation initiale par la création de stages. La valorisation de la formation en alternance se comprend par cette demande de participation accrue des entreprises au travail éducatif des élèves. Il s'agit d'approfondir ou de terminer la formation en établissement scolaire par le contact direct avec la vie industrielle, par la contextualisation des connaissances scolaires et par l'acquisition d'une expérience de travail en entreprise. La collaboration de représentants du monde économique à la gestion des établissements vise une validation des pratiques éducatives. Elle cherche aussi à créer des liens interpersonnels utilisables dans le développement des activités d'apprentissage en entreprise, dans la croissance et la renommée de l'établissement.

2.2. FORMATION CONTINUE

En formation continue⁹, les interventions publiques interpellent autant les pratiques de formation destinées à la main-d'œuvre sans emploi que celles visant la main-d'œuvre au travail. Les différents programmes proposés

9. Cette section reprend des aspects qui ont été traités dans le chapitre précédent, mais elle introduit une perspective complémentaire.

cherchent à faciliter la réinsertion des personnes sans emploi. Ils s'inscrivent dans une transformation des politiques publiques de développement de la main-d'œuvre, de sorte que les mesures dites actives sont en croissance et que les mesures dites de filets de sécurité sont, au moins proportionnellement, en diminution. La formation en entreprise est directement mise en cause dans la mesure où il est précisé que les efforts des entreprises dans la formation de leurs employés sont jugés insuffisants par comparaison avec ceux observés dans d'autres pays.

Depuis le début des années 1980, différents programmes d'employabilité ont été mis en œuvre afin de faciliter la réinsertion sociale des « décrocheurs » et des personnes sans emploi. Au début des années 1980, ces interventions étaient temporaires et l'on visait à surmonter une crise conjoncturelle en introduisant des mesures d'employabilité par le retour aux études, l'accès à des stages en entreprise ou à des travaux communautaires. De temporaires, ces mesures sont devenues permanentes. Elles ont connu un prolongement institutionnel dans les mécanismes de sécurité de revenu avec l'introduction d'incitations fortes à la formation par la modulation du niveau des prestations. Cette articulation entre un accès forcé à la formation et des politiques sociales a contribué à l'institutionnalisation de ce que plusieurs appellent le *workfare*.

Cette voie d'action ne mobilise pas que les instances gouvernementales de gestion de la sécurité de revenu. Le système d'éducation a connu une croissance des « commandes » de cours par les gestionnaires de l'aide sociale, cours destinés aux prestataires des programmes de sécurité de revenu. Nous avons aussi assisté à la mobilisation des organismes communautaires et à la création de nouveaux organismes qui ont peu à peu développé une offre diversifiée de service d'intégration et d'insertion en emploi. On compte actuellement des services externes de main-d'œuvre, des organismes de développement de l'employabilité, des clubs de recherche d'emploi, des carrefours jeunesse-emploi (CJE), des entreprises d'insertion, des corporations de développement économique communautaire (CDEC).

Parallèlement, différentes interventions visent une croissance de la formation en entreprise. Des programmes fédéraux et québécois de subventions aux activités de formation sont mis en œuvre afin d'inciter les entreprises à accroître leurs investissements. Québec a aussi introduit un congé fiscal (crédit d'impôt) pour les entreprises organisant à terme des activités de formation. Des modifications au mode de financement de la formation des adultes ainsi que des changements organisationnels dans les établissements scolaires et les organismes de développement de la main-d'œuvre sont instaurés afin de mobiliser les ressources humaines présentes dans les

institutions d'enseignement vers le soutien à la formation des salariés. La réactivation des Commissions de formation professionnelle en 1984 et la signature de l'entente fédérale-provinciale sur la formation sur mesure qui a conduit à des changements organisationnels connexes dans les établissements scolaires, la création des services de formation sur mesure ou des services aux entreprises, dans les commissions scolaires et les collèges, peuvent être interprétées en ce sens. Les politiques publiques incitent les institutions d'enseignement à modifier leur mode de fonctionnement et à élargir les formes d'intervention afin de soutenir les entreprises dans la planification et la mise en œuvre de leurs activités de formation.

Au moment de l'application des politiques de lutte contre le déficit, le gouvernement fédéral a éliminé les subventions directes aux entreprises à des fins de formation. Le Québec ne verse plus de subventions directes, préférant le crédit d'impôt dont l'application inclut les dépenses relatives à l'accueil de stagiaires. Au printemps de 1995, le gouvernement québécois a voté la Loi favorisant le développement de la main-d'œuvre (loi 90), qui oblige les entreprises à investir au moins 1 % de leur masse salariale dans la formation de leurs employés. Les entreprises qui ne s'y soumettront pas devront verser une somme équivalente au Fonds national de formation de la main-d'œuvre administré par Emploi-Québec¹⁰, fonds qui doit servir à financer des projets de formation présentés par des entreprises ou des organismes sectoriels. L'adoption de cette loi introduit une nouvelle logique d'engagement des entreprises, car elle porte une logique nettement plus coercitive par rapport à la stratégie précédente qui était plus incitative. L'engagement des entreprises repose donc maintenant sur une obligation.

10. En plus de cette prescription centrale, la loi prévoit un ensemble de formalités administratives. Le processus d'implantation de la loi est pensé de manière progressive. Les grandes entreprises (masse salariale de 1 000 000 \$ et plus) doivent s'y conformer depuis janvier 1996. Les moyennes entreprises (masse salariale de 500 000 \$ et plus) y sont assujetties depuis janvier 1997 et les petites (masse salariale de 250 000 \$ et plus) depuis janvier 1998. Les canaux de formation admissibles sont définis : les activités offertes par un établissement reconnu ou un organisme formateur agréé par la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM), maintenant nommée Emploi-Québec, ou organisées par un ordre professionnel ; la mise en œuvre d'un plan de formation qui a fait l'objet d'une entente entre l'employeur et des représentants des employés (association ou syndicat), des versements à un organisme collecteur, sectoriel ou territorial, dûment reconnu par la SQDM. Les dépenses admissibles sont énumérées : évaluation de besoins et plan de formation ; salaires de formateurs, d'employés en formation et d'apprentis ; formation offerte dans le cadre d'un congé de formation ; achat d'activités de formation ; locaux ou matériel utilisés exclusivement pour la formation. Les modalités de déclaration des dépenses, le fonctionnement du Fonds national de formation de la main-d'œuvre et l'utilisation du crédit d'impôt remboursable pour la formation sont précisés.

La collaboration, entreprise par les pouvoirs publics, entre le monde éducatif et le monde économique prend d'abord le visage d'un accueil de stagiaires dans les milieux de travail. Elle poursuit la collaboration menée en formation initiale. La collaboration prend aussi la forme d'une réorganisation institutionnelle et organisationnelle de l'éducation des adultes par l'intermédiaire de la formation sur mesure, qui consiste à planifier des activités de formation en fonction d'un client particulier. L'objectif est de mobiliser les ressources publiques afin qu'elles soutiennent le développement de la formation en entreprise. Un triple changement dans le mode de fonctionnement se produit alors. Ainsi, le modèle de planification des activités ne fait pas appel au modèle traditionnel du cours ordinaire. De plus, la formation sur mesure introduit une logique de quasi-marché dans le mode de régulation de la formation des adultes, car les entreprises se retrouvent dans la situation de choix (et de mise en concurrence) entre institutions et propositions d'activité. Enfin, il faut noter que la tâche des conseillers en éducation des adultes est modifiée, ceux-ci devenant des conseillers aux entreprises et des conseillers en développement organisationnel.

2.3. MÉCANISMES DE PLANIFICATION

L'introduction de la formation sur mesure modifie quelque peu le mode de planification des activités de formation qui sont envisagées pour un élève donné en fonction d'un besoin spécifique et selon des cadres pédagogiques ouverts. Les changements en matière de planification de la formation sont toutefois plus vastes. Il faut dire que l'augmentation du chômage depuis le milieu des années 1970, les changements technologiques et les restructurations organisationnelles ont conduit à la formulation de critiques, souvent sévères, relativement à la pertinence des formations dispensées dans les établissements d'enseignement publics. Une crise de légitimité autour de la qualité des programmes se fait de plus en plus sentir. Le ministère de l'Éducation entreprend une réforme des mécanismes de planification. L'enjeu est clair : ces mécanismes doivent permettre de rétablir l'adéquation entre l'offre de formation et les demandes du marché du travail. De manière plus générale, il faut aussi rappeler que le développement de la formation, en entreprise ou dans le système public, est de plus en plus pensé en termes de politique active de main-d'œuvre.

Ainsi, la politique de formation professionnelle présentée en 1986 fait état du lancement d'une vaste opération de réforme de programmes qui utilisera une nouvelle méthode de planification : l'approche par compétences. Son adoption s'inscrit dans une recherche de changement des cadres institutionnels de la planification de programmes (création, révision et

modification des programmes) visant à assurer une plus grande pertinence aux contenus des programmes et au processus de réforme lui-même. L'usage de cette approche sera étendu à l'enseignement technique au moment de la réforme des collèges en 1992 et 1993. Parallèlement, une réorganisation du cadre administratif régissant la planification des programmes est entreprise. Elle comporte différents éléments :

- Création du comité national des programmes de l'enseignement professionnel et technique, composé de représentants du monde économique (syndicats et employeurs), du réseau des institutions publiques responsables du développement de la main-d'œuvre, du réseau de l'éducation et du ministère de l'Éducation ;
- Révision du processus de création et de modification des programmes afin de produire plus rapidement les programmes et d'intégrer systématiquement à différentes étapes de la production d'un programme la participation d'acteurs économiques jugés représentatifs du milieu ;
- Adoption formelle d'un protocole d'entente entre le Ministère et Emploi-Québec reconnaissant les comités sectoriels de main-d'œuvre comme représentants officiels des milieux de travail.

Les modifications apportées aux mécanismes de planification cherchent à dépasser la crise de légitimité de l'offre de formation. Une plus grande participation des acteurs économiques dans les organismes de consultation et de décision en matière de programmation scolaire et l'usage d'une méthode de planification inspirée de l'approche par *compétences* seraient, au moins théoriquement, deux gages assurant une plus grande pertinence des programmes. L'approche par compétences apparaît légitime à plusieurs acteurs par la rigueur des démarches de description des compétences exigées par les emplois et par la rigueur dans la sélection des personnes qui participent au travail d'analyse des situations de travail¹¹.

La mobilisation des acteurs économiques s'est effectuée par la création de nombreuses instances de consultation et de planification du développement de la main-d'œuvre. Certaines sont nationales ou provinciales, comme la Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre, la Commission des partenaires du marché du travail et Emploi-Québec (anciennement la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre, SQDM), d'autres sont sectorielles comme les conseils

11. Soulignons tout de même que le recours à l'approche par compétences ne fait pas l'unanimité au sein du secteur éducatif.

canadiens de main-d'œuvre et les comités sectoriels de développement de la main-d'œuvre, d'autres, enfin, sont régionaux, comme les commissions régionales des partenaires du marché du travail.

Certaines organisations ont un rôle consultatif qui consiste à préparer des plans d'action en matière de développement de la main-d'œuvre et de formation. D'autres jouent un rôle plus actif d'intervenants. Par exemple, les 26 comités sectoriels de main-d'œuvre québécois exercent un double mandat. D'une part, ils doivent favoriser la mise en œuvre de stratégies de développement de la main-d'œuvre dans les entreprises du secteur par une action au sein des entreprises ou une action sectorielle. D'autre part, ils jouent aussi un rôle de passerelle par rapport au réseau éducatif qui a l'obligation de les consulter au moment de la création et de la révision des programmes correspondants de formation professionnelle. Les comités sectoriels deviennent donc une autre instance participant à la planification des ressources éducatives.

De son côté, Québec a aussi procédé à des réorganisations de structures avec la création de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM) en 1992 et sa transformation en Emploi-Québec en 1998, au moment de l'adoption de la Politique active du marché du travail (PAMT) et du rapatriement des ressources fédérales en matière de développement de la main-d'œuvre. Le mandat d'Emploi-Québec est d'assurer l'implantation de l'ensemble des politiques et programmes de développement de la main-d'œuvre (aide à la planification de la formation en entreprise, centres d'emploi, gestion de l'aide sociale, soutien à l'insertion, etc.)¹². Les interventions en matière de développement de la main-d'œuvre font l'objet d'une complémentarité d'intervention entre deux réseaux d'intervenants : les établissements scolaires dont le mandat est plus centré sur la dispensation des activités de formation et les organismes de main-d'œuvre, qui offrent des services d'aide et de consultation auprès des entreprises et des individus¹³.

En matière de planification des ressources éducatives, le rapprochement entre économie et éducation consiste dans une mise en relation directe des acteurs appartenant aux deux mondes. Le milieu socioéconomique est présent, de différentes manières, pour orienter et valider les

12. Depuis 1997, les ressources fédérales consacrées au développement de la main-d'œuvre ont été rapatriées aux provinces, à l'exception de l'assurance-emploi.

13. La PAMT a créé localement un réseau d'instances locales, les centres locaux d'emploi (CLE) et les directions régionales, de même que les conseils régionaux de développement (CRD) dont le mandat est de préparer des plans d'action en matière économique et de développement de la main-d'œuvre ainsi que de fournir des services directs à la population et aux entreprises.

choix des instances ministérielles de planification. Cette participation s'inscrit dans une recherche de légitimité des actions publiques. Il s'agit d'une collaboration macrosociale. La collaboration se fait aussi à un niveau mésosocial par la création d'instances régionales et sectorielles de consultation et de planification.

La quête de légitimité qui caractérise le travail des instances de planification les a aussi conduites à adopter de nouvelles procédures de réforme des programmes et à utiliser une nouvelle méthode de planification des curriculums, l'approche par compétence. Cette méthode est jugée comme étant la plus pertinente pour repérer les compétences utilisées en milieu de travail. En d'autres mots, elle est dotée d'une forte objectivité dans sa capacité à capter les compétences nécessaires à l'exercice du travail. Cette méthode et les nouvelles procédures de planification agissent comme de véritables « technologies sociales » qui encadrent et facilitent la collaboration entre les acteurs économiques et éducatifs en lui fixant des balises organisationnelles et fonctionnelles et en attribuant aux acteurs différentes tâches et responsabilités.

Le rapprochement se concrétise aussi par la création de nouvelles fonctions qui doivent faire l'interface entre le monde de l'éducation et celui du travail. Les conseillers en formation sur mesure dans les établissements d'enseignement et les comités sectoriels exercent nettement un rôle de créateurs de liens entre économie et éducation et de traducteurs des besoins organisationnels de développement de la main-d'œuvre en pratiques de formation.

CONCLUSION

Notre synthèse met en évidence le fait qu'une réforme en profondeur de la formation professionnelle et technique est en cours. Notre bilan ne peut être de ce fait que provisoire. Cette réforme, amorcée depuis plusieurs années, doit faire face à des problèmes – présentés à l'origine comme des urgences – de trois ordres : la chute de la clientèle en formation professionnelle, accompagnée d'un fort taux de décrochage, l'adaptation de l'offre de formation jointe à la nécessaire croissance des investissements privés en formation et la recherche d'une nouvelle adéquation entre éducation et économie. Cette réforme est donc introduite afin d'apporter des solutions aux enjeux éducatifs relatifs aux parcours sociaux des jeunes et au nombre de places de formation. Des enjeux économiques sont tout aussi présents quand il s'agit de poser la question de la pertinence des programmes et celle du recrutement de la main-d'œuvre dans une économie en changement.

L'introduction des multiples changements ne s'est pas toujours réalisée en suivant un processus linéaire, mais plutôt par essais et erreurs. Par exemple, la stratégie ministérielle de valorisation de la formation professionnelle par l'élévation de la norme scolaire a été remplacée par une stratégie fondée davantage sur les modes de dispensation et d'organisation des savoirs. Le développement de la formation en entreprise a d'abord pris la voie d'une stratégie incitative qui a, en partie, fait place à une stratégie plus coercitive. On ne peut donc parler d'un processus continu d'institutionnalisation d'un nouveau mode de planification et de régulation de la formation professionnelle et technique. Malgré tout, il est possible d'en dégager certaines caractéristiques.

Du point de vue des orientations normatives, on constate que les interventions publiques en formation s'inscrivent dans une logique de plus en plus en forte de développement de la main-d'œuvre en emploi ou en insertion (réinsertion) professionnelle. Elles cherchent à assurer une plus grande adéquation de l'offre de formation et à mobiliser davantage les acteurs économiques dans la planification et la régulation de la formation professionnelle et technique. Ce rapprochement avec le champ économique a conduit à la modification institutionnelle et organisationnelle de l'espace éducatif et à une autonomisation de la planification et de la régulation de la formation professionnelle et technique par rapport à la formation générale. La réforme emprunte à différents modes de transmission des savoirs afin de favoriser la réussite scolaire des jeunes et des adultes et d'offrir des activités de différentes natures : formation courte, formation longue, formation scolaire, formation sur mesure, formation conduisant ou non à des diplômes. En plus, différentes « technologies sociales » sont mises à profit pour produire des programmes jugés adéquats.

Du point de vue des formes de coordination, le nouveau mode de régulation fait de la collaboration un maître mot qui recouvre en fait plusieurs réalités. Ainsi, en formation initiale, la collaboration vise une plus grande participation des milieux de travail dans le travail éducatif des élèves. L'enjeu tourne autour de l'insertion des stages dans les programmes et de la contribution des milieux de travail à la création de places en entreprise pour les stagiaires. Nous retrouvons aussi cet aspect en formation continue des personnes sans emploi. La collaboration repose également sur une transformation des établissements scolaires afin de soutenir le développement de la formation dans les entreprises. En planification des ressources éducatives, la participation accrue des milieux socioéconomiques se perçoit par une présence directe dans des instances multipartites. Cette participation directe se manifeste à l'intérieur des mécanismes de représentation des acteurs collectifs. La participation se fait aussi indirectement par une méthodologie dont l'usage est d'assurer la légitimité des choix opérés.

La coordination entre les deux mondes est hybride. D'une part, elle repose sur la constitution d'instances « technocratiques » qui jouent un rôle d'intermédiaires entre le monde économique et celui de l'éducation et qui devraient permettre de créer des réseaux. D'autre part, les relations de marché se font plus présentes dans les rapports entre établissements scolaires ou entre établissements scolaires et entreprises, entre autres, par la formation sur mesure.

La régulation est aussi asymétrique. Les acteurs économiques sont appelés à participer davantage au travail éducatif par une intervention accrue dans la planification de la formation et comme acteurs pédagogiques. Une régulation partielle de contrôle du système éducatif par les acteurs économiques est ainsi introduite. Le système scolaire reste largement maître des décisions en matière d'éducation et de formation, mais la régulation de réseau introduit des processus de prise de décision. Ce sont là deux changements qui réduisent la marge de manœuvre des instances centrales de gestion : la planification locale et la consultation élargie. La régulation de contrôle est d'autant plus forte que les prescriptions présentes dans les politiques et les interventions publiques récentes s'adressent largement au système scolaire, alors que les obligations pour l'entreprise sont nettement moins fortes. Il y a bien asymétrie des modes d'engagement des acteurs et des instances incorporées dans les différentes mesures publiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Assemblée nationale (1997). *Projet de loi 180. Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Coombs, P. (1970). *Qu'est-ce que la planification de l'éducation ?* Paris, Institut international de planification de l'éducation, IIEP-UNESCO.
- Doray, P. et M. Turcot (1991). « Traduction et mode de transformation des programmes de formation professionnelle », *Sociologie et sociétés*, 33(1), p. 87-107.
- Gauthier, G. (2000). « L'alternance travail-études en formation professionnelle et technique... J'en rêve », *Nouvelles du GIRFE*, 1(1), p. 3.
- Ministère de l'Éducation (1979). *L'école québécoise*. Énoncé de politique et plan d'action, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1983). *La formation professionnelle des jeunes*. Propositions de relance, synthèse de la consultation, Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation (1986). *La formation professionnelle au secondaire. Plan d'action*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1997). *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1999). *Les conseils d'établissement. Regard sur une première année de fonctionnement*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. Orientations d'avenir et mesures de renouveau*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
- Moore, R. (1987). « Education and the ideology of production », *British Journal of Sociology of Education*, 8(2), p. 227-242.
- Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique (1995). *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*, rapport Pagé, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

PARTIE

2

*EXPÉRIENCES D'ÉMERGENCE
DE COLLABORATION*

Implantation et structuration des collaborations entre l'école et l'entreprise

Difficultés de la direction d'écoles professionnelles^{1,2}

Marcelle Hardy

*Université du Québec à Montréal
hardy.marcelle@uqam.ca*

Carmen Parent

*Université du Québec à Montréal
parent.carmen@uqam.ca*

-
1. Cette recherche a bénéficié du soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada à l'intérieur de son programme Réseaux de recherche stratégique en éducation et formation.
 2. Une importante partie de ce chapitre sera publiée en anglais sous le titre « School-workplace collaboration: An uneasy partnership – Experiences from two alternation programs in Quebec », dans H.G. Schuetze et R. Sweet (à paraître), *Integrating School and Workplace Learning in Canada. Principles and Practices of Alternation Education and Training*, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press.

RÉSUMÉ

La collaboration entre le milieu scolaire et le milieu du travail, préconisée par les principaux porte-parole de l'éducation et du travail, constitue un défi dont la réalisation est souvent parsemée d'embûches. Ce chapitre fait place aux points de vue du directeur ou de la directrice, des directeurs adjoints ou directrices adjointes et des conseillers ou conseillères responsables de la direction de quatre centres de formation professionnelle offrant des programmes d'études donnés en école-usine ou sous forme d'alternance. Ces approches pédagogiques nécessitent une concertation relativement étroite entre l'école et les entreprises du secteur industriel où les élèves sont formés. L'objectif visé par les auteures est la compréhension de l'implantation et du développement des collaborations école-entreprise en formation professionnelle, de même que la prise de conscience des difficultés qui tissent ces expériences. Cette analyse, qui fait place aux propos des directions d'école professionnelle, met en évidence la distance persistante ainsi que la structuration du travail de rapprochement qui marquent la collaboration entre l'école et l'entreprise. Elle dégage aussi l'ampleur des difficultés à surmonter afin d'instaurer une réelle collaboration entre les milieux de l'éducation et du travail.

La collaboration entre le milieu scolaire et le milieu du travail, préconisée par les principaux porte-parole de l'éducation et du travail, constitue un défi dont la réalisation est souvent parsemée d'embûches. Ce chapitre fait place aux points de vue du directeur ou de la directrice, des directeurs adjoints ou directrices adjointes et des conseillers ou conseillères responsables de la Direction de quatre centres de formation professionnelle. L'objectif de ce texte est de comprendre la mise en œuvre des collaborations école-entreprise et de relever les difficultés de ces collaborations. Le cadre d'analyse présente rapidement les principaux travaux français et américains qui ont guidé cette recherche. Après une esquisse de la méthode employée, nous définissons les deux modèles scolaires de collaboration école-entreprise : l'école-usine et l'alternance, qui marquent les expériences de la direction des centres de formation professionnelle étudiés, et nous décrivons les acteurs éducatifs interrogés. Puis nous élaborons les processus d'implantation des collaborations entre l'école et l'entreprise utilisés dans la création d'une école-usine et dans l'instauration de l'alternance en soulignant les difficultés qui accompagnent l'émergence de ces collaborations. Par la suite, nous analysons la structuration des collaborations entre l'école et l'entreprise et nous décrivons les principales difficultés liées à cette concertation et exprimées par le personnel de direction des écoles.

1. POSITION DU PROBLÈME

Les développements technologiques et les transformations économiques ont obligé à une révision en profondeur des politiques de formation et à une réorganisation des relations formation emploi afin de répondre aux besoins des entreprises qui recherchent une main-d'œuvre hautement qualifiée (Hardy et Maroy, 1995 ; Santelmann, 1998 ; Stasz et Stern, 1998). Ces changements se sont accompagnés de modifications importantes touchant la formation professionnelle et technique. Le Conseil économique du Canada (1992), le Conseil supérieur de l'éducation (1992), le ministère de l'Éducation (1993) et la Commission des partenaires du marché du travail (1998) reconnaissent le rôle majeur des collaborations entre les partenaires de l'éducation et du travail dans la formation d'une main-d'œuvre adaptée à l'évolution du marché du travail. Dans ce contexte, la réforme québécoise de la formation professionnelle a d'abord intégré, dans ses programmes, des stages de fin d'études en entreprise (ministère de l'Éducation, 1987). Puis la collaboration école-entreprise fut stimulée par la promotion de la formation en alternance et l'établissement de partenariats école-entreprise (ministère de l'Éducation, 1997). Ces rapprochements progressifs entre l'école et l'entreprise s'inscrivent dans les tendances observées par l'OCDE (1994),

les analyses américaines rapportées entre autres par Stern, Bailey et Merritt (1996) et par Poczik (1997) ainsi que les études européennes dont témoignent Jobert, Marry et Tanguy (1995).

Ce n'est qu'au cours de la dernière décennie que des expériences de collaboration école-entreprise se sont développées au Québec (Henripin, 1994), alors qu'en France les programmes d'alternance ont été implantés au cours des années 1980 (Brochier, Froment et d'Iribarne, 1990) et ont été accompagnés d'un essor des recherches sur les collaborations entre l'école et l'entreprise. À l'extérieur de la France, et plus spécialement au Québec, les expériences de formation en collaboration avec l'entreprise n'ont pratiquement fait l'objet d'aucune analyse. Si la collaboration école-entreprise devient une nécessité incontournable, sa réalisation demeure ardue et souvent très difficile. C'est pourquoi la présente étude met l'accent sur les difficultés qui accompagnent l'implantation, puis sur la structuration de collaborations entre des centres de formation professionnelle et des entreprises. Nous privilégions le point de vue de la direction des écoles, car l'actualisation de cette collaboration repose principalement sur le personnel de direction des écoles et sur les enseignants. La direction des écoles doit ainsi faire face à de nombreuses difficultés d'opérationnalisation, alors qu'elle dispose de très peu de ressources pour le développement de ces collaborations avec les entreprises. Dans ce contexte, notre objectif est de comprendre l'implantation et la structuration des collaborations entre l'école et l'entreprise, puis de déterminer et d'explicitier les difficultés associées à ces collaborations.

2. CADRE D'ANALYSE

Nous scrutons les conditions d'émergence des collaborations entre les centres de formation et les entreprises, puis nous considérons la nature des rapports entre les organismes de formation et les organismes de production ainsi que les modalités de concertation entre les écoles et les entreprises. D'une part, l'implantation de cette concertation nécessite des changements dans les modes de penser et d'agir des centres de formation et des entreprises, ainsi que le précisent Bailey (1995a), Brochier, Froment et d'Iribarne (1990) et Grubb (1996). D'autre part, la collaboration ainsi développée repose sur une négociation entre deux univers culturels et économiques qui répondent à des impératifs fort différents. Cette négociation vise la rencontre d'intérêts complémentaires qui permettent d'améliorer la qualité de la formation et de satisfaire les besoins de main-d'œuvre des entreprises. Cette analyse de la concertation entre le monde de l'éducation et celui du travail profite des travaux de Poczik (1995), de Stern, Finkelstein, Stone III, Latting et Dornsife (1995) et d'Urquiola, de Stern, Horn, Dornsife, Chi,

Williams, Merritt, Hughes et Bailey (1997) et des études françaises (Gendron, 1995 ; Lechaux, 1995 ; Mathey-Pierre, 1998) qui s'intéressent aux diverses formes d'alternance.

Cette collaboration entre les centres de formation et les entreprises est très exigeante pour les acteurs des écoles et pour ceux des entreprises, d'où la nécessité de considérer les difficultés éprouvées. L'étude de ces difficultés pour les deux groupes d'acteurs est facilitée par les analyses de Berton (1993), d'Agulhon et Lechaux (1996) ainsi que par celles de Collin et Perez (1998). Ces difficultés sont liées aux rôles des deux groupes d'acteurs. Les rôles des entreprises sont présentés par Bailey (1995b), Bailey, Hughes et Barr (1998), Agulhon et Lechaux (1996), Grubb (1996) ainsi que la Commission des partenaires du marché du travail (1998). Cette dernière précise d'ailleurs l'importance de reconnaître l'entreprise comme un lieu d'apprentissage et de formation. Les analyses sur les rôles des acteurs des centres de formation insistent sur la contribution des enseignants ou formateurs (Monod, 1999 ; Schneider, 1999 ; Stasz et Kaganoff, 1997) ou sur les rôles des administrations scolaires (Porter, 1995).

3. MÉTHODE

Cette étude est intégrée dans un projet de recherche sur la collaboration école-entreprise en formation professionnelle qui privilégie une méthode orientée selon l'approche de l'étude de cas élaborée par Stake (1995). Nous considérons les points de vue des divers acteurs de l'école ainsi que ceux des divers acteurs de l'entreprise. L'unité d'analyse ou les cas étudiés sont des centres de formation professionnelle qui expérimentent depuis quelques années la collaboration avec des entreprises. Dans la présente analyse, nous concentrons notre attention sur la direction de quatre centres de formation professionnelle situés sur l'île de Montréal³. Ces quatre centres ont été choisis parce qu'ils offraient des programmes de formation professionnelle donnés en alternance ou en école-usine. Ces deux formules pédagogiques exigent une concertation plus étroite entre l'école et les entreprises que celle qui accompagne la formule pédagogique utilisée dans les programmes dits réguliers. Les points de vue de 15 membres du personnel de direction des

3. Deux écoles abritent chacune un programme d'études donné en alternance. Une école reçoit deux programmes enseignés en alternance et un programme donné en école-usine. Une autre école a été construite afin d'accueillir exclusivement des programmes enseignés selon la formule école-usine.

écoles⁴ ont été recueillis grâce à des entrevues enregistrées d'une durée moyenne de quatre-vingt-dix minutes. Ces entrevues ont été transcrites et codées, puis elles ont été traitées à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NUD*IST. Les données ainsi traitées ont ensuite été analysées selon une démarche inductive où nous avons dégagé les thèmes les plus signifiants pour comprendre les processus d'implantation, puis de structuration des collaborations entre l'école et l'entreprise ainsi que les difficultés liées à ces collaborations.

4. MODÈLES SCOLAIRES DE COLLABORATION ÉCOLE-ENTREPRISE

La réforme québécoise de la formation professionnelle (ministère de l'Éducation, 1987), déjà évoquée, a entraîné l'établissement progressif de trois modèles de collaboration entre le milieu scolaire et le milieu du travail respectivement incarnés dans trois modèles ou types de programmes d'études. Chacun de ces modèles conduit à une même sanction des études professionnelles par le ministère de l'Éducation. Le premier modèle instaure les paramètres minimaux qui doivent être respectés dans tous les programmes d'études professionnelles en rendant obligatoire un stage en entreprise d'une durée de trois semaines à la fin de chacun de ces programmes d'études. Ce stage est destiné à compléter la formation des élèves et à leur faciliter la transition vers le milieu du travail. Il est orienté vers l'application en milieu de travail des connaissances et des habiletés acquises par les élèves durant leurs études et vise la consolidation de la formation scolaire. Les deux autres modèles, nommés « école-usine » et « alternance », sont à la fois des stratégies pédagogiques et des modes d'organisation de la formation qui exigent une concertation plus étroite avec le milieu du travail tout en respectant la présence du stage en fin d'études. Nous approfondissons chacun de ces deux modèles, car les expériences des directions d'école rapportées ci-dessous sont caractérisées par la mise en œuvre et le développement de programmes d'études donnés selon le modèle de l'école-usine ou selon le modèle de l'alternance.

4. Les points de vue des représentants des entreprises et de ceux de la direction de l'école ont été analysés conjointement dans le secteur de l'aérospatiale, où la formation est dispensée en école-usine (Hardy, 1998). Dans les trois autres écoles, la participation des entreprises se limitant pratiquement à l'accueil de stagiaires, nous n'avons rencontré en entrevue que les tuteurs responsables de la formation en entreprise des élèves. Une analyse des points de vue des tuteurs et des enseignants sur la formation en entreprise est présentée dans Hardy, Gicali, Parent et Ménard (2001).

4.1. ÉCOLE-USINE

Le modèle de l'école-usine est principalement utilisé pour la création d'écoles spécialisées réclamées par les employeurs et les syndicats d'un secteur industriel en pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Ces occupations industrielles exigent la maîtrise des opérations de machines complexes ou l'utilisation d'un équipement spécifique, comme c'est le cas dans les secteurs de l'aérospatiale ou de la construction. La décision de créer une école-usine s'appuie sur un consensus entre le ministère de l'Éducation, les organisations d'employeurs et les organisations syndicales d'un secteur industriel, puis la commission scolaire responsable de la gestion de cette école. La création d'une école-usine exige l'aménagement d'un espace ou de lieux d'enseignement qui permettent de créer des ateliers où les élèves pourront apprendre leur métier en le pratiquant dans des conditions voisines de celles qui existent dans les entreprises de ce secteur. Les ateliers doivent ainsi offrir la possibilité de travailler avec des machines et en équipement comparable à ceux qui sont utilisés par les entreprises, d'où le nom d'école-usine ou école qui reproduit le milieu industriel. L'implantation de ce modèle nécessite, le plus souvent, la construction d'une nouvelle école ou d'une nouvelle section attenante à une école existante où sont aménagés les ateliers et les classes répondant aux exigences du secteur industriel concerné (Payeur, Émond et Caron, à paraître).

La majorité des programmes enseignés dans ces écoles sont de nouveaux programmes d'études visant à répondre à de nouveaux besoins de formation de main-d'œuvre. L'élaboration de ces programmes d'études et du matériel pédagogique d'accompagnement indispensable à l'enseignement de ces programmes relève du ministère de l'Éducation. Celui-ci travaille en étroite concertation avec les organisations patronales et syndicales et les entreprises du secteur industriel concerné (Hardy, 1998). Chaque école-usine accueille ainsi un groupe de nouveaux programmes d'études conçus afin d'améliorer la qualité de la formation dans un secteur industriel. À titre d'exemple, soulignons que l'École des métiers de l'aérospatiale de Montréal a offert, dès son ouverture en 1994, les cours conduisant à quatre nouveaux diplômes d'études professionnelles (DEP) dans les spécialités suivantes : Montage mécanique en aérospatiale, Montage-câblage en aérospatiale, Montage de structures en aérospatiale et Techniques d'usinage (cours adapté à l'aérospatiale). Le recrutement des élèves de chacune de ces écoles est provincial, c'est-à-dire que celles-ci sélectionnent avec les mêmes critères les candidates ou les candidats qui viennent de toutes les régions du Québec, ne pouvant pas privilégier les candidates ou les candidats de leur ville ou de leur région. L'organisation de l'enseignement dans ces écoles est conçue de manière à favoriser la maîtrise des connaissances

techniques et l'acquisition des habitudes de travail en vigueur dans ces types d'entreprises. Elle doit aussi servir à amorcer la familiarisation des élèves avec les habiletés sociales et les modes culturels des entreprises du secteur industriel concerné.

4.2. ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES

L'alternance se distingue des autres modèles de formation par la combinaison structurée « de périodes de formation en établissement scolaire et de périodes de stages en milieu de travail, et ce, en relation avec un programme menant à la sanction des études » (Direction générale de la formation professionnelle et technique, 1995, p. 11). L'alternance comprend une formation de base en milieu scolaire au début du programme. L'alternance intègre plus d'un stage en milieu de travail dans le processus de formation et comporte un nombre significatif d'heures en stage. Le temps de présence en milieu de travail représente environ 30 % de la formation. À l'intérieur de ce cadre général, nous observons plusieurs formes d'alternance, où le nombre des stages peut varier de deux à sept et où la durée de chaque stage peut se prolonger de deux à huit semaines pour une durée totale de formation en entreprise qui varie entre sept et seize semaines. Par exemple, nous avons observé quatre stages de quatre semaines chacun dans les programmes Joaillerie, Mécanique industrielle et Dessin de bâtiment, deux stages de quatre semaines en Secrétariat et trois stages d'une, de deux et de trois semaines en Modelage. La flexibilité de la formation en alternance facilite l'adaptation aux diverses contraintes des entreprises, des secteurs industriels et à certaines particularités régionales du milieu de travail (Payeur, Émond et Caron, à paraître).

En formation professionnelle, les principaux objectifs de l'alternance sont les suivants : 1) assurer à l'élève les meilleures activités d'apprentissage compte tenu des possibilités additionnelles qu'offre le milieu de travail ; 2) intégrer progressivement l'élève au milieu du travail ; 3) assurer une meilleure performance de l'élève dès son entrée sur le marché du travail ; 4) accroître l'expertise par la mise en commun des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être propres aux milieux d'enseignement et de travail ; 5) établir les bases d'un véritable partenariat entre le milieu scolaire et le milieu de travail et 6) favoriser l'instauration d'une culture de formation dans les entreprises (Direction générale de la formation professionnelle et technique, 1995, p. 12).

L'intégration de la formation en alternance dans un programme d'études peut viser principalement l'acquisition en milieu de travail des compétences prévues dans ce programme ou rechercher le transfert dans

une situation réelle de travail des compétences déjà acquises ainsi que l'intégration progressive de l'élève à l'exercice de l'occupation choisie (Payeur, Émond et Caron, à paraître).

5. CARACTÉRISTIQUES DES ACTEURS DE LA DIRECTION DES ÉCOLES

Nous avons rencontré quatre directeurs ou directrices, quatre directeurs adjoints ou directrices adjointes, trois coordonnateurs ou coordonnatrices de stage et quatre conseillers ou conseillères pédagogiques. Cinq femmes font partie de ce groupe de quinze personnes. Presque tous ces acteurs éducatifs ($n = 14$) sont titulaires d'un diplôme universitaire en sciences de l'éducation, sciences humaines, sciences, génie ou administration. Six personnes ont aussi obtenu un diplôme technique. Une dernière personne a terminé ses études au niveau technique. Les deux cinquièmes des personnes n'ont aucune expérience en entreprise. Chez celles qui y ont travaillé avant de s'engager en éducation, la durée de leur expérience varie de 2 à 18 ans pour une durée moyenne de 6,2 ans de travail en entreprise. L'expérience en milieu scolaire est plus longue et se partage entre l'enseignement et le travail de conseil ou de direction. Mis à part deux personnes rencontrées qui n'ont jamais enseigné, la durée moyenne de l'expérience d'enseignement est de 14 ans. Quant à l'expérience de conseil ou de direction, elle est de 7,4 ans en moyenne.

La formation de ces acteurs ainsi que leurs expériences d'enseignement, de conseil ou de direction liées à la formation professionnelle sont très importantes. Ces personnes connaissent très bien la culture et les modalités de travail de la formation professionnelle en milieu scolaire. Par contre, cette dominance très nette de l'expérience en milieu scolaire peut expliquer certaines de leurs difficultés à pénétrer le milieu de l'entreprise même si de nombreux efforts sont faits pour rapprocher l'école de l'entreprise.

6. MODALITÉS D'IMPLANTATION DES COLLABORATIONS ENTRE L'ÉCOLE ET L'ENTREPRISE

Nos analyses distinguent deux formes d'implantation de collaborations école-entreprise. L'une est le fruit de partenariats établis par un secteur industriel afin de provoquer la mise en œuvre de nouveaux programmes

d'études et l'implantation d'une école-usine où sera dispensée cette formation. L'autre est l'initiative de l'école professionnelle et vise l'instauration de l'alternance travail-études dans des programmes existants. Ces deux formes d'implantation étant fort différentes, nous les traitons successivement en exposant les modalités de collaboration observées dans les structures mises en place et dans les interactions et les réalisations liées aux programmes d'études, aux écoles et aux enseignants, puis en soulignant les difficultés qui ont accompagné l'émergence de ces collaborations.

6.1. CRÉATION D'UN PARTENARIAT VISANT LA MISE EN PLACE D'UNE ÉCOLE-USINE

Les écoles étudiées ont vécu deux expériences d'implantation d'une école-usine, l'une en mécanique d'ascenseur⁵, qui a entraîné la construction d'une nouvelle section dans une école professionnelle, et l'autre en aérospatiale, qui a nécessité la construction de l'École des métiers de l'aérospatiale de Montréal. En 1984, les entreprises et les syndicats de l'aérospatiale constituent le Centre d'adaptation de la main-d'œuvre aérospatiale au Québec (CAMAQ) et exercent des pressions auprès du ministère de l'Éducation afin qu'il crée une école dispensant une formation professionnelle initiale en aérospatiale. En 1989, la décision de construire l'école est prise. S'ensuit la création d'un comité de programmes et d'un comité d'implantation de l'école. Un conseiller pédagogique de la Commission scolaire est alors désigné par le ministère de l'Éducation (MEQ) pour piloter ces deux comités.

Le comité de programmes recrute de 10 à 15 personnes des entreprises et quelques représentants du MEQ. Son mandat est de concevoir des programmes d'études et des guides pédagogiques en aérospatiale. En plus d'assister aux nombreuses réunions auxquelles participent plusieurs personnes engagées dans divers aspects de la production en aérospatiale, le conseiller responsable visite plusieurs entreprises afin de comprendre leur mode de production et de fonctionnement et de définir les besoins de qualification à traduire dans les programmes d'études. Les industriels conseillent sur le contenu et la durée de la formation et les représentants du MEQ formalisent ces propositions au regard des normes d'élaboration des programmes d'études.

5. Voulant réduire ce texte, nous abordons peu l'expérience en mécanique d'ascenseurs en raison des similarités entre les deux expériences.

Parallèlement, le comité d'implantation de l'école réunit le conseiller pédagogique responsable, le directeur du CAMAQ et des représentants de la commission scolaire. Ces personnes travaillent avec les architectes à la conception de l'école, supervisent sa construction et choisissent les équipements pour l'école. Par la suite, le directeur fondateur de l'école et un conseiller de la commission scolaire adaptent les guides pédagogiques aux caractéristiques et contraintes du milieu scolaire, bâtissent un guide de sélection des enseignants, recrutent les enseignants et les autres membres du personnel en collaboration avec les Ressources humaines de la commission scolaire et voient à l'aménagement de l'école.

Les acteurs éducatifs directement engagés dans ce partenariat apprécient la collaboration reçue de plusieurs entreprises qui ont fait preuve de disponibilité et d'esprit de collaboration dans la conception des programmes. Ces acteurs déplorent cependant que le comité de programmes, regroupant des représentants des entreprises et du ministère de l'Éducation, travaille presque indépendamment du comité d'implantation de l'école. Cette situation a causé de sérieux problèmes, car le premier comité ne considère pas les investissements financiers demandés par les programmes et les guides pédagogiques qu'il élabore, alors que le deuxième comité doit veiller à ce que l'école dispose des outils et des équipements spécifiés dans ces programmes et ces guides pédagogiques. Des difficultés surgissent donc lors du choix des équipements, obligeant à des réaménagements des programmes devant l'inaccessibilité du matériel nécessaire à cet enseignement. Par ailleurs, le ministère de l'Éducation s'engage à fournir les fonds nécessaires à la construction de l'école, mais compte sur la collaboration des entreprises pour fournir une partie importante de l'équipement le plus coûteux. Une telle entente ne voit pas le jour, car, si les entreprises sont disposées à vendre l'équipement nécessaire, elles n'acceptent pas de le donner. Voici comment les acteurs engagés dans ces opérations se sont exprimés sur ces problèmes financiers et pédagogiques principalement liés aux difficultés de communication entre les entreprises et l'éducation :

Les représentants du ministère de l'Éducation disaient « oui » à tout ce qui était demandé par les entreprises ; mais ils n'ont jamais garanti le financement correspondant. Ils comptaient sur les dons des compagnies. Les compagnies disaient : « On va supporter l'école » ; mais concrètement il n'y a jamais eu d'entente avec les entreprises. Par exemple, c'était marqué dans le programme et les guides d'opération qu'il fallait des moteurs d'avions qui coûtent 500 000 \$ l'unité et l'on n'en avait pas. Les compagnies étaient prêtes à vendre des moteurs, mais ne voulaient pas donner des moteurs. « [...] Une école ne peut pas dire demain matin, j'achète un moteur. Quand il y a 22 élèves, il faut 10 ou 11 moteurs. C'est tout de suite un investissement de 5 ou 6 millions de dollars. [...] » En câblage, quand le fil coûte 1 \$ le pied, puis qu'il y a 22 élèves qui ont

besoin de fil, il faut des milliers et des milliers de dollars de fil. Le budget du ministère de l'Éducation couvre le tiers des coûts réels en câblage ; pour le reste, on « vient à bout » de quêter auprès des compagnies.

Pour les compagnies, c'était très clair. Une fois qu'ils avaient tout approuvé, ce n'était pas compliqué. L'école commandait et le gouvernement payait [mais les coûts de ce matériel n'étaient pas estimés adéquatement]. De plus, les guides d'achat du matériel donnaient les coûts réels détaillés en argent américain [plutôt qu'en argent canadien]. Ni l'école, ni le ministère ne le savait [...] les entreprises et ceux qui travaillaient sur ces programmes le savaient. Au Ministère, ceux qui décidaient des sommes à allouer n'étaient pas au courant.

Il a fallu convertir tout le matériel aérospatial qui était proposé et trouver l'équivalent commercial qui permettait d'apprendre les mêmes opérations. Les spécifications de matériel ont été refaites au complet, parce que les prix étaient absolument inabordables. On a révisé la planification de l'école de A à Z. L'école a commencé à produire des choses dans un secteur qui servait à l'autre secteur, etc. Par exemple, si j'ai besoin d'une pièce en mécanique, je fais faire le dessin, puis je le fais produire en usinage de sorte que la consommation serve 2 fois, 3 fois, 4 fois. [...] C'est ainsi que chaque département de [l'école] produit des choses qui peuvent servir à un autre département. Tout cela en respectant les programmes d'études. [...] Il fallait que les élèves fassent les mêmes apprentissages. Mais ils ne les faisaient pas nécessairement au même moment, car il fallait d'abord que les pièces aient été fabriquées par les élèves d'usinage.

D'autres difficultés sont liées au recrutement des enseignants au moment de l'implantation des programmes. Les candidats potentiels qui travaillent en usine n'ont aucune formation pédagogique et les salaires qui leur sont offerts à l'école sont inférieurs à ceux des entreprises. De plus, le budget de formation des nouveaux enseignants est insuffisant et ceux-ci doivent se présenter en classe avec un strict minimum d'information concernant le programme, l'évaluation des apprentissages, etc. Dans ce contexte, il est aussi difficile de conserver ce personnel. Si bien que la plupart des enseignants abandonnent progressivement l'enseignement et retournent à l'usine. Ces difficultés ont été exprimées comme suit :

Au niveau des enseignants, les postes ouverts étaient annoncés dans les journaux. On espérait que les gens se pointent. Ce n'était pas toujours évident. Les gens avaient peur. Vous sortez d'une usine et le lendemain matin vous êtes devant 22 gars de votre âge et vous leur donnez un cours [...]. De plus, les salaires n'étaient pas alléchants. Ils gagnaient plus en usine qu'ils gagnaient à l'école. Beaucoup d'enseignants, dans ce contexte, ont abandonné l'enseignement et sont retournés à l'usine.

Les enseignants ont été recrutés juste avant l'ouverture de l'école. Ils sortaient de l'usine et ils entraient directement comme enseignants. Ils n'ont pas été engagés trois mois à l'avance pour se préparer. Ils n'ont pas eu de formation spéciale. Il n'y avait pas non plus de budgets pour prévoir la formation des enseignants. On engageait quelqu'un d'une entreprise aérospatiale, il finissait le vendredi, puis le lundi matin il donnait des cours. Il n'avait jamais donné de cours, on le rencontrait, on lui donnait le programme, on lui donnait un minimum pour qu'il puisse se débrouiller, il ne savait pas comment évaluer les élèves, comment donner des cours, comment ça marche des diapositives, etc.

On avait besoin de beaucoup de professeurs au début, c'étaient des gens qui n'avaient pas ou peu enseigné, qui manquaient de pédagogie, qui avaient besoin de support pour les aider dans leur cheminement. Leur salaire d'enseignants était inférieur à celui qu'ils avaient en usine [...]. Il y avait un énorme roulement des enseignants.

Ces difficultés ne remettent pas en cause la volonté de collaborer des représentants des entreprises et de ceux de l'école. Au contraire, l'engagement des deux parties semble plutôt remarquable. Les difficultés exprimées traduisent cependant des problèmes de communication attribuables aux différences culturelles entre les entreprises et l'école, actives dans le même secteur industriel. Les entreprises travaillent au niveau international avec des normes financières internationales, alors que le terrain de l'école est provincial. Il s'ensuit de nombreux malentendus relativement aux prix des équipements qui contribuent à aggraver les difficultés déjà importantes liées à leur acquisition. L'école trouve néanmoins des solutions en préconisant l'utilisation de matériel équivalent à l'extérieur du champ de l'aérospatiale et en élaborant des adaptations pédagogiques qui reposent sur les interactions entre les activités d'apprentissage des différents programmes d'études. Les difficultés associées au recrutement et à la rétention du personnel enseignant renvoient aussi à des aspects financiers, mais elles comprennent des aspects pédagogiques essentiels. D'une part, les salaires offerts aux enseignants ne peuvent concurrencer les normes salariales en vigueur dans les entreprises. D'autre part, si l'expérience industrielle des enseignants recrutés assure leur compétence technique au regard du contenu à enseigner, ces personnes n'en doivent pas moins acquérir l'habileté à transmettre et à évaluer l'acquisition de ces compétences. Là aussi, l'école est relativement démunie pour aider rapidement ces nouveaux enseignants à assumer leur rôle et pour les motiver à persévérer dans cette nouvelle carrière.

6.2. INSTAURATION DE L'ALTERNANCE DANS DES PROGRAMMES EXISTANTS

Les expériences d'instauration de l'alternance travail-études sont des initiatives des écoles professionnelles en concertation avec leur commission scolaire. Les conditions de ces implantations varient selon le programme et l'école concernés. Trois des écoles étudiées ont mis en place l'alternance dans quatre programmes d'études. Un premier projet d'alternance se développe avec une entreprise représentée au comité de gestion de l'école. Cette entreprise est alors désireuse de s'engager dans un projet de formation en recevant le groupe d'élèves à qui elle dispense une partie de leur formation dans un atelier, aménagé à cette fin, sous la supervision du représentant de l'entreprise au comité de gestion de cette école. Cette forme d'implantation est exceptionnelle, mais répond à un besoin de l'entreprise et de son représentant. Un deuxième projet est justifié par le souci de la direction de l'école d'améliorer la formation des élèves. Pour un troisième projet, l'alternance est utilisée comme stratégie de rajeunissement d'un programme d'études qui perd sa clientèle. Le quatrième projet est aussi une mise à jour d'un programme d'études hérité d'une commission scolaire voisine. Dans ce dernier cas, l'implantation de l'alternance est pilotée par un enseignant résolu qui réussit à convaincre le ministère de l'Éducation d'entreprendre une transformation radicale du programme d'études.

Dans chacun des projets, l'instauration de l'alternance dans un programme d'études est précédée de la création d'un comité d'implantation ou d'un comité opérationnel réunissant la direction de l'école, le conseiller pédagogique, le chef de groupe ou l'enseignant responsable de ce programme auxquels peuvent se joindre d'autres enseignants, le coordonnateur de stage, un représentant des entreprises, etc. À l'exception du premier projet auquel participe une seule entreprise, les employeurs susceptibles de bénéficier de cette alternance sont absents. Ce comité d'implantation définit d'abord les objectifs visés par l'alternance et son rôle dans le programme d'études. C'est-à-dire qu'il spécifie si les apprentissages en entreprise peuvent être intégrés au programme ou s'il s'agit d'une formation qui ne constitue qu'un complément pratique à la formation donnée à l'école.

Chaque comité tient une réunion hebdomadaire durant un an afin de préparer les modalités d'application de l'alternance. Ces réunions sont consacrées à la préparation de documents : le carnet de l'apprenti ou cahier du stagiaire conçu sur le modèle du journal de bord, le cahier de l'entreprise, l'établissement des critères de sélection des élèves admissibles à l'alternance, les modalités d'encadrement des élèves, la préparation des contacts avec les entreprises, le dépistage des entreprises pouvant recevoir les stagiaires.

Les membres du comité effectuent de nombreuses visites auprès des entreprises afin de connaître leurs besoins et ainsi adapter le projet d'alternance à ces besoins. Ils cherchent aussi à sensibiliser les entreprises aux bénéfices qu'ils peuvent attendre des stages. Un directeur s'explique ainsi :

C'était de rejoindre les entreprises, offrir nos services, aider les enseignants à faire les démarches nécessaires [...]. Un échéancier a été établi pour contacter les entreprises. Chacun des enseignants de (programme X) avait des entreprises à contacter en vue de recruter un total de 15 entreprises. Ils commençaient à établir des contacts par lettre et par téléphone. Après que les entreprises intéressées à participer à l'implantation de l'alternance ont été identifiées, de nombreux « profs » se sont déplacés dans les entreprises pour expliquer en détail la stratégie d'implantation de l'alternance.

Le recrutement des entreprises collaboratrices demande un investissement considérable où divers moyens d'information sur l'école et sur la formation dispensée se combinent avec des stratégies d'observation en entreprise et d'échange sur les lieux de production. Cela afin de sensibiliser l'employeur à l'alternance travail-études et de préciser des modalités mutuellement profitables d'insertion des stagiaires à la production de l'entreprise. Par ailleurs, les écoles et les conseillers pédagogiques rencontrent la résistance de certains enseignants dans l'implantation des programmes d'alternance travail-études. Ces enseignants se plaignent de la lourdeur du travail de planification et d'organisation qui leur est demandé. De plus, l'alternance bouleverse l'organisation de leur travail et leur impose une cohabitation avec les modalités de travail des entreprises. S'ils n'ont plus de contacts avec l'entreprise depuis plusieurs années, ils sont ainsi placés devant leurs propres limites professionnelles. Un autre membre de la direction précise :

Il y a eu beaucoup beaucoup de résistance de la part des enseignants. Ils étaient inquiets parce que [l'alternance] nécessite beaucoup de travail de contacts avec les entreprises, des déplacements, des possibilités de refus, de rejet. Ils [les enseignants] voyaient aussi que ces initiatives les exposaient à remettre en cause leurs compétences, leurs capacités, ce qu'ils font par rapport à ce qu'ils devraient faire. Ils sentaient aussi qu'ils pouvaient être jugés, évalués par les personnes en entreprise.

Dans ce contexte, l'implantation de l'alternance dans quelques programmes d'études fut autant le résultat d'un travail d'animation auprès du milieu scolaire que le fruit d'un effort de rapprochement et de sensibilisation des entreprises afin de les voir s'engager dans la formation des élèves. Les difficultés qui jalonnent l'instauration de l'alternance sont fort différentes de celles associées à la création de l'école-usine. L'aspect financier est peu évoqué. Tous les efforts sont consacrés à combler le fossé qui sépare

les entreprises du milieu scolaire en travaillant à parer ou à surmonter l'indifférence et les résistances des employeurs à l'accueil et à l'encadrement de stagiaires dans leur entreprise. Par ailleurs, si les enseignants sont très expérimentés sur le plan pédagogique, ils craignent que leurs compétences techniques paraissent dépassées aux yeux du personnel des entreprises. Les difficultés résident ici dans les résistances des enseignants à visiter les entreprises et à s'investir dans la préparation des stages, puis dans l'encadrement de la formation en entreprise de leurs élèves.

7. STRUCTURATION DES COLLABORATIONS ET DIFFICULTÉS DE CONCERTATION ENTRE L'ÉCOLE ET L'ENTREPRISE

L'implantation des collaborations école-entreprise s'est effectuée de 1992 à 1997, selon les écoles et les programmes de ces écoles. Nous poursuivons cette analyse en considérant les difficultés liées au développement de ces collaborations telles qu'elles nous ont été expliquées par les acteurs éducatifs⁶. La distinction entre l'école-usine et l'alternance observée au moment de l'implantation des collaborations entre l'école et l'entreprise s'estompe à mesure que celles-ci s'installent. Ces collaborations sont en effet animées par des enjeux semblables centrés sur l'adaptation des programmes d'études, la notoriété de l'école et la reconnaissance de leurs diplômés. Avant d'analyser les obstacles rencontrés par les directions d'école dans l'établissement des collaborations avec le milieu du travail, nous présentons les principaux éléments de structuration des collaborations entre l'école et l'entreprise.

7.1. STRUCTURATION DES COLLABORATIONS ÉCOLE-ENTREPRISE

Le développement ou la structuration de la collaboration entre l'école et l'entreprise repose principalement sur trois aspects : les structures de concertation mises en place dans les écoles, les stratégies d'intervention des écoles et les formes d'intervention des entreprises mentionnées par les acteurs éducatifs.

6. Les entretiens avec les acteurs éducatifs ont été menés au cours des mois de février et mars 1998.

7.1.1. Structures de concertation

Dans les quatre écoles, nous observons deux niveaux dans les structures de concertation avec le milieu du travail. Au niveau de l'établissement d'abord, les quatre écoles ont mis sur pied un comité centré sur l'orientation générale de l'école et ses relations avec les organismes socioéconomiques ainsi qu'avec les entreprises liées aux programmes d'études proposés. Ces comités regroupent des représentants des entreprises, des organismes socioéconomiques et du milieu éducatif. Dans l'école en aérospatiale, les entreprises, organismes sectoriels et syndicats de l'aérospatiale y occupent une place prépondérante, alors que la composition du Comité des autres écoles est plus diversifiée et peut accueillir des enseignants et même des élèves.

Chaque école bénéficie aussi d'une structure de collaboration orientée vers la pédagogie, le contenu et l'organisation des programmes d'études. Le rôle de cette structure est apparenté dans les quatre écoles. Il s'agit de conseiller la direction sur l'adaptation des programmes d'études afin de répondre à l'évolution de la technologie et des modes de production des entreprises. En aérospatiale, une commission industrielle est attentive aux programmes d'études et à la pédagogie ; elle est principalement constituée de représentants des entreprises. Chacune des trois autres écoles dispose de deux ou trois comités pédagogiques associés chacun à un secteur ou à un programme d'études. Ils regroupent principalement le personnel de l'école et peuvent intégrer des représentants du milieu du travail.

7.1.2. Stratégies d'intervention des écoles

Dans les quatre écoles, les interventions des acteurs éducatifs se ressemblent et sont motivées par les mêmes enjeux caractérisés par une volonté d'intensifier leurs communications avec les entreprises. Ces communications sont présentées comme la pierre angulaire susceptible de favoriser l'adaptation des programmes d'études aux changements industriels et, par conséquent, de consolider la notoriété de l'école. Les interactions entre ces éléments se combinent pour favoriser l'accroissement des places de stages d'alternance et de stages de fin d'études et pour faciliter le placement des diplômés dans le métier étudié.

La variété des stratégies déployées par les écoles auprès des entreprises vise à faire connaître l'école, ses enseignants et ses programmes et utilise les formes suivantes : 1) organisation de rencontres, conférences, etc., dont certaines sont officielles et régulières, alors que d'autres sont plutôt ponctuelles ou occasionnelles ; 2) envoi aux entreprises de dépliants, de lettres ou de documents d'information qui expliquent les programmes d'études et informent sur les activités de l'école ; 3) échanges particuliers entre le personnel de l'école et des entreprises à l'occasion des stages des

élèves ; 4) relations avec des ex-collègues des entreprises ou des ex-élèves ; 5) établissement d'un climat de confiance entre l'école et des entreprises afin de créer des liens privilégiés permettant à chaque école de se constituer un réseau de collaborateurs dans les entreprises pour lesquelles elle forme de la main-d'œuvre et 6) sensibilisation des entreprises aux bienfaits des stages et de l'alternance visant l'intégration de stagiaires dans leurs politiques de gestion des ressources humaines.

Ces stratégies d'intervention autour de la diffusion des activités et de l'élaboration de l'image de chaque école sont portées, mais de façon inégale, par tout le personnel de l'école. Ses principaux artisans sont le directeur ou le directeur adjoint de l'école et le personnel qui entretient le plus de relations avec les entreprises à l'occasion des stages, soit le coordonnateur des stages et les enseignants qui effectuent des visites de supervision des élèves en stage. Tous les établissements d'enseignement soulignent aussi la contribution de leurs diplômés, qui font la promotion de leur école dans leur milieu de travail respectif.

Les objectifs visés par les écoles, dans leurs interventions auprès des entreprises, confirment les enjeux déjà énoncés. Il s'agit d'intensifier leurs collaborations avec les entreprises afin : 1) d'adapter leurs programmes d'études et leurs modalités d'enseignement à l'évolution des entreprises dans leur secteur d'enseignement ; 2) d'accroître et de structurer la collaboration autour de l'accueil et de la formation de stagiaires en alternance ou de stagiaires en fin d'études ; 3) de faciliter l'embauche de leurs diplômés par les entreprises de leur secteur et ainsi permettre à leurs élèves de travailler dans le domaine étudié. À moyen terme, l'atteinte de ces objectifs accroît la notoriété de l'école et lui attire une clientèle scolaire plus nombreuse et plus qualifiée.

7.1.3. Formes d'intervention des entreprises

Les stratégies des écoles sont couplées à celles des entreprises à l'égard des écoles. Voici les principales formes d'intervention des entreprises que nous ont rapportées les acteurs éducatifs :

- Prendre contact avec l'école pour recruter une nouvelle main-d'œuvre en lui demandant de recommander des anciens élèves.
- Demander à l'école de dispenser la formation continue de leurs employés afin de faciliter leur adaptation à des changements technologiques en implantation. Ce type de demande peut exiger, de l'école, la conception de nouveaux programmes de formation ou la modification d'un programme de formation offert à ses élèves.

- Suggérer des changements dans certains programmes à l'occasion d'échanges lors des visites des stagiaires en entreprise ou lors de visites à l'école d'employeurs ou de leurs représentants. Ces suggestions peuvent aussi être exprimées de façon plus formelle dans les structures de concertation déjà présentées.
- Solliciter la contribution de groupes de stagiaires pour combler des besoins en main-d'œuvre. Cette forme d'intervention se rencontre en aérospatiale. La période de stage est alors devancée ou allongée et l'enseignant encadre ses élèves en entreprise.
- Offrir des équipements et du matériel pour les ateliers des écoles. Cette offre peut être sollicitée par l'école ou par des enseignants et vient compléter les ressources matérielles et les équipements achetés par l'école à l'intérieur de son budget courant.

Ces interventions des entreprises répondent, en partie, aux attentes des écoles. C'est spécialement le cas pour le placement des élèves et l'adaptation des programmes d'études quand les écoles et les entreprises peuvent joindre leurs intérêts.

7.2. DIFFICULTÉS DE CONCERTATION ENTRE L'ÉCOLE ET LES ENTREPRISES

Les effets de ces collaborations entre les écoles et les entreprises peuvent être accompagnés de difficultés et d'avantages pour les deux parties. Nous présentons quelques-uns de ces effets en insistant davantage sur les difficultés qu'ils entraînent pour les entreprises, puis pour les écoles et les enseignants. Selon les acteurs éducatifs interviewés, certaines entreprises estiment être trop sollicitées par les établissements scolaires, spécialement en ce qui regarde le placement des élèves en stage. Voici le témoignage d'un membre de la direction d'une école :

Les stagiaires, c'est une autre chose. S'ils [les entreprises] n'ont pas besoin de main-d'œuvre, ça les dérange beaucoup. Les entreprises nous répondent alors qu'elles reçoivent beaucoup de stagiaires de différentes écoles et de plusieurs programmes. Ils en reçoivent tellement qu'ils n'ont pas le temps d'en recevoir. [Par ailleurs], si l'industrie est en croissance, ils veulent plusieurs stagiaires : « *sky is the limit* ». Ils vont même vouloir te dépanner pour se dépanner eux-mêmes [en recevant un maximum de stagiaires]. [...] Puis, quand ils ne sont plus en croissance, ils répondent qu'ils ne peuvent recevoir de stagiaires parce qu'ils [leurs ouvriers] sont syndiqués. Ils disent : « Comme on fait des mises à pied, on n'a pas le droit d'accepter des stagiaires. » Donc, la mécanique joue en sens contraire. J'ai l'impression qu'on [l'école] n'est pas assis avec les bonnes personnes, on nous assoie [fait rencontrer] avec les responsables des ressources humaines. Dans les usines, ils ne sont pas

les plus influents. Ce ne sont pas eux qui gèrent les budgets. Quand on a besoin de quelque chose, il faudrait être en contact avec des gens de la production. Mais ce ne sont pas eux qu'on peut rencontrer...

De plus, les entreprises déplorent souvent la lourdeur des procédures administratives entourant la gestion des stages : formulaires à remplir, rencontres de suivi, etc. Par contre, les entreprises tirent profit de leur partenariat avec les écoles. Elles ont effectivement la possibilité d'influencer le milieu éducatif en faisant valoir leurs besoins. Elles s'assurent ainsi que les élèves soient adéquatement préparés aux défis qu'ils devront relever à leur arrivée dans le monde du travail. Leur collaboration avec l'école leur donne donc accès à un bassin de candidats qualifiés au moment de la sélection et du recrutement de leur main-d'œuvre.

La difficulté majeure exprimée par les acteurs éducatifs des quatre écoles a trait au faible niveau d'implication des entreprises dans leur partenariat avec les établissements scolaires. Les écoles se plaignent du manque de constance des représentants des entreprises dans leur participation aux divers comités d'orientation ou de gestion de l'école et du fait que ceux-ci négligent de déléguer un remplaçant quand ils doivent s'absenter pour une raison sérieuse. Ces plaintes des écoles se traduisent comme suit :

La participation de l'entreprise n'est pas constante ni au comité de gestion ni aux comités pédagogiques. C'est-à-dire qu'il arrive que les représentants de l'entreprise soient pris au moment où il y a une réunion, même si on les a informés à l'avance. Ils étaient d'accord pour la date, le jour et l'heure, mais quand arrivent cette date, ce jour et cette heure, il y a une autre priorité qui est apparue [...] Ils sont absents aux réunions [...] Ils doivent partir en voyage, une urgence pour leurs entreprises. Il y a quelque chose à faire à Québec. Quand ils s'absentent, ils ne délèguent personne d'autre.

Parfois ils sont là, parfois ils ne sont pas là [...] Ils ont eu des empêchements au travail et ils ne se sont pas présentés. Ils ont des urgences qui apparaissent dans leur milieu de travail. À ce moment, ils appellent pour dire qu'ils ne pourront pas être là, et nous sommes pris.

De plus, leur participation semble, dans bien des cas, plus stimulée par l'expression de leurs besoins que par l'attention aux demandes des écoles. En effet, les entreprises sont souvent perçues comme peu sensibles aux besoins des écoles et peu intéressées à s'investir dans ce type de collaboration. Il semble que le monde du travail exige du réseau de formation professionnelle qu'il fournisse une main-d'œuvre qualifiée, mais que les entreprises offrent peu de collaboration lorsqu'il s'agit d'accueillir des élèves en stage et de leur offrir une formation. Les écoles éprouvent ainsi de fréquentes difficultés à trouver un lieu de stage aux élèves et aussi à leur fournir des stages dont le contenu et l'encadrement sont adéquats. Voici quelques témoignages illustrant ces difficultés des directions d'école.

L'aspect le plus difficile, c'est de solliciter les entreprises. C'est l'aspect marketing. [...] Il faut que vous soyez préparés pour rencontrer des gens des entreprises [...]. Une question [qui revient de la part des entreprises] : « Qu'est-ce que cela m'apporte d'avoir un stagiaire ? » Bien [je leur réponds], cela vous apporte beaucoup. Premièrement, vous allez apprendre aussi du stagiaire [...]. À court terme, cela ne vous apporte pas grand-chose. Il faut que vous investissiez, mais à long terme c'est vous qui aurez le choix des meilleurs ouvriers.

Il faut faire attention et bien « choisir » les entreprises qui peuvent collaborer. Il ne faut pas prendre une entreprise qui va vous dire « oui, je suis prête à collaborer », mais qui n'a pas la place [poste de travail], ni l'outillage pour un stagiaire. C'est inutile, il faut éviter cela.

Le monde du travail, il demande à la formation professionnelle, au réseau scolaire de former des travailleurs qui connaissent les développements technologiques les plus récents. D'un autre côté, lorsqu'on sollicite le monde du travail, particulièrement pour les stages ou pour [développer] des types de formation comme le modèle d'apprentissage, la collaboration est beaucoup plus faible.

Mais l'entreprise a encore beaucoup à faire jusqu'à ce qu'on ait une réelle collaboration avec les gens des entreprises. Ce n'est pas dans la culture des gens d'ici d'être, pas obligé, mais de faire quelque chose pour accepter [accueillir] des stagiaires. Il y a même une entreprise qui m'a dit « Vous me payez combien pour avoir des stagiaires ? » Il y a encore un grand pas [à franchir même] s'il y a eu un grand pas de fait. Il y a encore un pas aussi énorme à faire avant qu'on dise qu'on va faire de la formation en entreprise. Les entreprises, premièrement, il n'y a pas de culture de la formation dans les entreprises. Ce n'est pas encore dans la mentalité, je pense qu'il va falloir qu'on s'aperçoive que c'est une question de survie pour l'un et pour l'autre. Aussi longtemps qu'on ne se sera pas rendu là, on ne bougera pas.

Les représentants des écoles reconnaissent aussi la persistance des difficultés relevées à l'étape de l'implantation de nouveaux programmes d'études. Celles-ci sont liées au recrutement et à la fidélisation du personnel enseignant ainsi qu'au manque de formation pédagogique de plusieurs enseignants nouvellement engagés. Ils regrettent aussi que l'école doive utiliser son budget courant pour bâtir des projets d'alternance ou des partenariats avec les entreprises et ils souhaitent que celles-ci leur apportent un soutien financier dans ces projets. Soulignons qu'après nos entrevues le ministère de l'Éducation a commencé à offrir une aide financière à l'implantation de projets d'alternance (Gauthier, 2001). Cette aide demeure cependant modeste et risque d'être insuffisante.

Malgré leurs doléances, les écoles reconnaissent retirer des avantages importants de ces collaborations. D'abord, ces diverses formes de concertation avec l'entreprise rapprochent l'école du monde du travail et la « connectent » étroitement aux besoins spécifiques de celui-ci. Puis ces échanges contribuent à la formation continue des enseignants en leur permettant de se ressourcer et de se tenir au courant de l'évolution de leur secteur de travail. Ils aident aussi les écoles à maintenir des standards élevés de formation technique et à demeurer à la fine pointe des progrès dans leurs secteurs d'activités industrielles ou commerciales.

En ce qui regarde l'équipement, trois écoles bénéficient de dons importants de la part de leurs entreprises partenaires. Non seulement ces dons permettent aux écoles de faire des économies, mais ils les aident à fournir aux élèves un équipement équivalent à celui qui est utilisé dans les entreprises. Cette offre est appréciée des écoles, car elle améliore les conditions pédagogiques de l'enseignement proposé aux élèves. Les acteurs éducatifs d'une école s'inquiètent cependant des exigences grandissantes des entreprises à l'égard de l'équipement employé dans la formation des élèves. Ils vont jusqu'à envisager, avec plus ou moins d'inquiétude, l'éventualité d'aménager certains espaces dans les entreprises pour l'enseignement de modules nécessitant un équipement dont l'école ne peut disposer à cause de son coût et de la rapidité de son obsolescence.

CONCLUSION

Cette analyse des expériences rapportées par les directions de centres de formation professionnelle traduit à la fois la distance persistante et le travail de rapprochement qui marquent l'instauration de collaborations entre l'école et l'entreprise. Les directeurs ou directrices et les directeurs adjoints, directrices adjointes d'école sont engagés dans la mise en œuvre de nouveaux rôles afin de faciliter la collaboration avec les entreprises. Les points de vue des écoles soulignent les difficultés qui entourent ces expériences et mettent en évidence l'ampleur des défis à relever afin d'instaurer une réelle collaboration avec le milieu du travail. Au moment de l'implantation des partenariats avec les entreprises, ces difficultés peuvent toucher l'achat d'un équipement coûteux ainsi que le recrutement, la formation et la rétention des enseignants. Au cours du développement et de la consolidation de ces collaborations, les difficultés évoquées mettent fortement en évidence la polarisation des objectifs et des champs d'action du milieu éducatif et du milieu productif. Les directions d'école s'inquiètent principalement de la faible participation des entreprises, trop centrées sur leurs besoins de main-d'œuvre à court terme et peu disposées à accorder de l'attention aux

demandes des écoles. Elles déplorent aussi leurs difficultés à trouver des lieux de stage qui fournissent un encadrement de qualité aux stagiaires. Par ailleurs, ces directions d'école reconnaissent les bienfaits de leurs collaborations avec les entreprises, qui leur assurent une meilleure connexion avec le marché du travail, contribuent à améliorer la formation de leurs élèves et facilitent la formation continue de leurs enseignants.

Dans ce contexte, il serait important que les promoteurs de la collaboration école-entreprise se soucient davantage des contraintes du personnel de direction et des enseignants des écoles professionnelles. Il serait ensuite essentiel que ces écoles professionnelles reçoivent l'aide et le soutien financier dont elles ont besoin pour travailler efficacement au rapprochement tant attendu entre le milieu scolaire et le milieu du travail. Cette aide pourrait d'abord toucher la formation des enseignants et des tuteurs en entreprise. Cette formation pourrait prendre la forme de courtes sessions distinctes élaborées spécifiquement à l'intention des enseignants puis des tuteurs en entreprise. Il faudrait aussi que des budgets adéquats paient les salaires de ces personnes pendant leur formation et que les outils qui leur sont offerts pour soutenir l'encadrement des stagiaires soient mieux adaptés aux besoins respectifs des enseignants et des tuteurs.

Afin de contrer la précarité qui imprègne les relations entre les écoles et les entreprises dans la formation en alternance, une collaboration plus étroite devrait être instaurée entre le milieu scolaire (ministère de l'Éducation et commission scolaire) et les comités sectoriels de développement de la main-d'œuvre⁷. À cet effet, l'expérience dans le secteur de l'aérospatiale développée entre l'École des métiers de l'aérospatiale de Montréal et le Centre d'adaptation de la main-d'œuvre en aérospatiale pourrait servir de point de référence. Cela prolongerait au niveau local ou régional la concertation de niveau provincial établie à la Direction générale de la formation professionnelle et technique (DGFPT) et au Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEFT). Il serait aussi grandement souhaitable que les associations d'employeurs et les centrales syndicales s'investissent plus sérieusement dans la promotion de la formation en alternance et dans l'amélioration de la qualité de l'encadrement des stagiaires venant des programmes de formation professionnelle.

7. Au Québec, tous les secteurs sont servis par un comité sectoriel de développement de la main-d'œuvre. Actuellement, plus de 25 de ces comités desservent autant de secteurs économiques et sont rattachés à la Direction générale adjointe de l'intervention sectorielle d'Emploi-Québec. Il s'agit de structures paritaires responsables du développement de la qualité de la main-d'œuvre (Tremblay, Doray et Landry, 2000).

BIBLIOGRAPHIE

- Agulhon, C. et P. Lechaux (1996). « Un tutorat ou des tutorats en entreprise. Diversité des pratiques », *Recherche et formation*, 22, p. 21-34.
- Bailey, T. (1995a). *Learning to work. Employer involvement in school-to-work transition programs*, Washington, DC, The Brookings Institution.
- Bailey, T. (1995b). « Summary, discussion, and recommendations », dans T. Bailey (dir.), *Learning to work : Employer involvement in school-to-work transition programs*, Washington, DC, The Brookings Institution, p. 88-104.
- Bailey, T., K. Hughes et T. Barr (1998). *Achieving scale and quality in school-to-work internships : Findings from an employer survey (MDS-902)*, Berkeley, CA, National Center for Research in Vocational Education.
- Berton, F. (1993). « Alternance : conditions d'usage et pratiques d'entreprises », *Éducation permanente*, 115, p. 45-51.
- Brochier, D., J.-P. Froment et A. d'Iribarne (1990). « La formation en alternance intégrée à la production », *Formation Emploi*, 30, p. 3-19.
- Collin, C. et D. Perez (1998). « L'alternance, une mise en place difficile », *Éducation permanente* (Supplément), p. 87-90.
- Commission des partenaires du marché du travail (1998). *Vers une politique de la formation continue / Prendre le virage du succès*, Montréal, Commission des partenaires du marché du travail.
- Conseil économique du Canada (1992). *Les chemins de la compétence*, Ottawa, Approvisionnement et Services.
- Conseil supérieur de l'éducation (1992). *En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Direction générale de la formation professionnelle et technique (1995). *L'alternance en formation professionnelle et technique, cadre de référence*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.
- Gauthier, G. (2001). *L'alternance travail-études en formation professionnelle et technique*, Colloque de l'Association québécoise d'alternance études-travail, Québec.
- Gendron, B. (1995). « Les formations complémentaires d'initiative locale de niveau III », *Formation Emploi*, 52, p. 49-66.
- Grubb, W.N. (1996). *Working in the middle. Strengthening education and training for the mid-skilled labor force*, San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.
- Hardy, M. (1998). *L'École des métiers de l'aérospatiale de Montréal / Collaboration between education and industry*, International Vocational Education and Training Meeting, New Orleans.
- Hardy, M., M.-J. Gicali, C. Parent et L. Ménard (2001). *Training in the workplace and « Alternance » : Points of view of mentors and instructors*, Congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Québec, Université Laval.

- Hardy, M. et C. Maroy (1995). « La formation professionnelle et technique en transformation », *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(4), p. 641-904.
- Henripin, M. (1994). « Les pratiques locales du partenariat éducation travail », dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise : Vers quel partenariat ?* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 29-43.
- Jobert, A., C. Marry et L. Tanguy (1995). *Éducation et travail : en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin.
- Lechaux, P. (1995). « Alternance et jeux des acteurs. L'exemple du baccalauréat professionnel », *Formation Emploi*, 49, p. 47-68.
- Mathey-Pierre, C. (1998). « Dans les coulisses de l'alternance, la parole est aux formateurs », *Éducation permanente* (Supplément), p. 79-86.
- Ministère de l'Éducation (1987). *Cadre d'organisation de la formation professionnelle à l'école secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1993). *Investir dans la compétence : Orientations et actions ministérielles en formation professionnelle et technique*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Monod, A. (1999). « Formations et apprentissage », *Actualité de la formation permanente*, 159, p. 5-91.
- OCDE (1994). *La formation professionnelle des jeunes. Pour des politiques et des pratiques cohérentes*, Paris, OCDE.
- Payeur, C., N. Émond et L. Caron (à paraître). « Toward a regional approach to alternation education and training : The case of Quebec », dans H.G. Schuetze et R. Sweet (dir.), *Integrating school and workplace learning in Canada. Principles and practices of alternation education and training*, Montréal, McGill-Queen's University Press.
- Poczik, R. (1995). « Work-based education and school reform », dans T. Bailey (dir.), *Learning to work. Employer involvement in school-to-work transition programs*, Washington, DC, The Brookings Institution, p. 56-74.
- Poczik, R. (1997). « Creating new partnerships to bridge the gap between education and work », dans L. McFarland (dir.), *New visions : Education and training for an innovative workforce*, Berkeley, CA, National Center for Research in Vocational Education. Ce document a été recueilli sur le site Web du NCRVE et le document n'était pas paginé.
- Porter, J. R. (1995). « The roles of administrators », dans W.N. Grubb (dir.), *Education through occupations in American high schools : The challenges of implementing curriculum integration*, New York, Teachers College Press, p. 102-111.
- Santelmann, P. (1998). « Comment l'alternance construit la qualification », *Éducation permanente*, p. 71-78.

- Schneider, J. (1999). « Le CFA entreprise formatrice », *Actualité de la formation permanente*, 159, p. 44-50.
- Schuetze, H.G. et R. Sweet (à paraître). *Integrating school and workplace learning in Canada. Principles and practices of alternation education and training*, Montréal, McGill-Queen's University Press.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study reseach*, Thousand Oaks, Sage.
- Stasz, C. et T. Kaganoff (1997). *Learning how to learn at work : Lessons from three high school programs*, Berkeley, CA, University of California, National Center for Research in Vocational Education.
- Stasz, C. et D. Stern (1998). « Work-based learning for students in high schools and community colleges », *Center Point*, 1, p. 1-11.
- Stern, D., T. Bailey et D. Merritt (1996). *School-to-work policy insights from recent international developments*, Berkeley, CA, National Center for Research in Vocational Education.
- Stern, D., N. Finkelstein, J.R. Stone III, J. Latting et C. Dornsife (1995). *School to work : Research on programs in the United States*, Washington, DC, The Falmer Press.
- Tremblay, D.-G., P. Doray et C. Landry (2000). « L'émergence de la coopération dans le domaine de la formation professionnelle : le cas des comités sectoriels », dans D.-G. Tremblay et P. Doray (dir.), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôle des acteurs et des collaborations*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 173-194.
- Urquiola, M., D. Stern, I. Horn, C. Dornsife, B. Chi, L. Williams, D. Merritt, K. Hughes et T. Bailey (1997). *School to work, college and career : A review of policy, practice, and results 1993-1997 (MDS-1144)*, Berkeley, CA, National Center for Research in Vocational Education.

CHAPITRE



Alternance en formation professionnelle au Québec

Du dispositif institutionnel à la pratique des acteurs

Élisabeth Mazalon
Université du Québec à Rimouski
elisabeth_mazalon@uqar.qc.ca

Bruno Bourassa
Université Laval
bruno.bourassa@fse.ulaval.ca

RÉSUMÉ

Depuis une dizaine d'années, le ministère de l'Éducation du Québec s'efforce d'institutionnaliser l'alternance travail-études dans les programmes de formation professionnelle au secondaire. Le contexte éducatif et politique du développement de l'alternance pour les élèves inscrits dans les programmes de formation professionnelle aux métiers semi-spécialisés (FMSS) et aux métiers spécialisés (FMS) est exposé en première partie de ce chapitre. Les auteurs y examinent les bases formelles sur lesquelles les programmes s'appuient pour établir les relations éducation travail. La deuxième partie traite plutôt de l'émergence des collaborations sur le terrain. En partant d'une analyse des aspects organisationnels des programmes en FMSS et en FMS et des diverses participations des partenaires, ils dégagent les caractéristiques des relations école-entreprise. Ils observent que celles-ci empruntent des logiques différentes selon les programmes et les acteurs en cause. Cependant, il est possible d'affirmer que, de plus en plus, l'emploi est au cœur de ces relations. Dans ce contexte, les auteurs présentent les enjeux pour les différentes populations scolaires inscrites en formation professionnelle au Québec.

Depuis deux décennies, nous assistons au développement de l'alternance aussi bien dans des programmes de formation initiale de l'enseignement secondaire, collégial et universitaire que dans des activités de formation continue de la main-d'œuvre. Les facteurs économiques, le chômage des jeunes et l'inadéquation formation emploi ont été des facteurs déterminants dans le développement de la formation en alternance, en particulier dans l'enseignement secondaire au Canada. Dans ce contexte, l'alternance travail-études (ATE) constitue l'une des manifestations les mieux organisées de la tendance actuelle à une redéfinition des frontières et des rapports entre l'éducation et le travail. L'alternance, considérée à la fois comme une stratégie pédagogique et un mode d'organisation de la formation, est polysémique et protéiforme. Elle se définit et s'organise, en effet, de différentes manières selon les fins qu'elle poursuit, les populations qu'elle vise, l'instance qui en est responsable, le rythme et la durée des séjours en entreprise, etc. (OCDE, 1994). Comme nous l'avons déjà souligné (Mazalon et Landry 1998), la formation en alternance se distingue de la formation traditionnelle, qui se déroule uniquement en milieu scolaire, par cinq dimensions spécifiques : l'espace, le temps, les ressources, les relations et certaines modalités organisationnelles et pédagogiques. Cependant, dans tous les cas, l'alternance suppose essentiellement que des partenaires du milieu externe s'allient au milieu scolaire pour permettre la succession de périodes de formation dans un lieu et dans l'autre. Par ailleurs, l'alternance, comme mode organisationnel, nous conduit à différencier ce qui est de l'ordre des organisations de ce qui est de l'ordre des acteurs, tout en gardant à l'esprit l'origine des démarches interorganisationnelles. Quel sens recouvre alors la notion d'alternance travail-études en formation professionnelle initiale au Québec ? Autour de quelles modalités organisationnelles s'associent les institutions partenaires ? Quels effets induisent les relations construites par les organisations et les acteurs dans l'alternance ?

1. FORMALISATION RÉCENTE DE L'ATE AU QUÉBEC

Il faut attendre la fin des années 1980 pour que l'alternance soit implantée dans les commissions scolaires et les collèges au Québec. Pourtant, à partir de 1985, son implantation est fortement encouragée au secondaire et au collégial par l'existence du programme « Alternance travail-études » (ATE) subventionné par Emploi et Immigration Canada. C'est alors que l'alternance, au Québec, se développe essentiellement dans les programmes d'adaptation scolaire et sociale visant l'insertion socioprofessionnelle de

jeunes de 16 à 18 ans en difficulté d'apprentissage. À partir de 1992, l'alternance s'étend également à la formation professionnelle. Afin de promouvoir ce modèle organisationnel de formation et de soutenir les établissements qui s'y sont engagés, des mesures sont mises au point. En effet, l'engagement du ministère de l'Éducation (MEQ) se traduit par une série de travaux de promotion, concernant principalement les objectifs et les modalités des stages en alternance, les outils de référence et les différents guides en vue de la préparation et de l'implantation d'un projet d'alternance (MEQ, 1995). En rendant accessible, depuis quelques années, un Programme de soutien financier à l'ATE, le gouvernement provincial a pris le relais. Ce programme prévoit l'allocation d'un montant annuel de base de 15 000 \$ à toute commission scolaire qui réussit à former un groupe d'élèves inscrits dans un programme offrant l'ATE. Soulignons que les projets d'ATE en formation aux métiers semi-spécialisés sont exclus de cette aide financière et ne reçoivent aucun soutien particulier dans le cadre du programme ATE du MEQ. Parallèlement, afin d'inciter les entreprises à accueillir des stagiaires, certains encouragements financiers, tels qu'un crédit d'impôt remboursable pour la formation applicable aux stages en entreprise et une loi sur l'obligation des entreprises de consacrer 1 % de leur masse salariale au développement de la formation professionnelle, sont mis en œuvre.

Par ailleurs, à partir de 1995, la formation en alternance et le partenariat école-entreprise deviennent partie intégrante d'un programme expérimental de diversification des voies scolaires offertes aux jeunes en formation professionnelle. Ce programme qui s'inscrit dans la stratégie de promotion de l'enseignement professionnel auprès des jeunes veut leur permettre d'avoir le choix de plusieurs voies afin de réduire le taux de décrochage lié au manque d'intérêt pour le cheminement régulier. En effet, au Québec, environ 30 % des élèves du secondaire abandonnent l'école. Étant donné la réduction du nombre des emplois disponibles et l'augmentation des exigences d'embauche, ces jeunes éprouvent de plus en plus de difficulté à s'intégrer au marché du travail, ce qui accroît par le fait même leur risque d'exclusion socioprofessionnelle (Bourassa, 1998). Ajoutons qu'avant 1995 le système scolaire offrait peu de solutions alternatives, sinon aucune, à une population de jeunes ne désirant plus fréquenter l'école.

Avant la refonte de l'enseignement professionnel en 1986, les écoles polyvalentes proposaient différentes filières de formation professionnelle, dont le professionnel court à partir de la troisième secondaire et le professionnel long à partir de la quatrième secondaire. Au moment où le professionnel court a été aboli, au début des années 1980, plusieurs jeunes ont subi une réduction de leurs choix de programmes en formation professionnelle. Ils ne pouvaient alors s'inscrire à un programme visant un certificat d'études professionnelles (CEP; aboli en 1993) ni à un programme menant

à un diplôme d'études professionnelles (DEP). Ces programmes fournissaient une formation aux métiers spécialisés. Cependant, les conditions d'admission (cours préalables de 4^e et de 5^e secondaire¹) rendaient difficile, pour certains jeunes, l'accès à la formation professionnelle. Conscient des lacunes de ce système, le ministère de l'Éducation a instauré, au milieu des années 1990, le programme de formation aux métiers semi-spécialisés (FMSS). Comme le souligne Bourassa (1998), il s'agit de récupérer ces décrocheurs (*drop in* et *drop out*) qui présentent, dans certains cas, des problèmes de comportements et d'attitudes mais qui ont la capacité de poursuivre des études secondaires.

Ces développements nous font entrer de plain-pied dans une période d'institutionnalisation des collaborations école-entreprise pouvant avoir des effets structurants sur l'organisation de la formation professionnelle au secondaire. Aussi, grâce à ces différents programmes et mesures de promotion et de soutien, un nombre croissant d'élèves ont accès à une formation professionnelle par alternance. Au 31 janvier 1997, 34 établissements du réseau secondaire offraient 70 projets d'alternance touchant 40 programmes d'études menant à l'exercice des métiers semi-spécialisés (Inforoute, 2000).

Les expériences qui se développent au Québec sont fortement influencées par des modèles de formation instaurés depuis plusieurs décennies en formation professionnelle initiale dans certains pays industrialisés, comme la France, l'Allemagne et les États-Unis.

Les objectifs et les modalités de l'ATE en formation professionnelle étant inclus dans des filières variées, ils diffèrent selon les objectifs de formation et la clientèle visée.

Nous décrivons ci-dessous les modalités organisationnelles et pédagogiques instituées dans les programmes de formation aux métiers spécialisés visant un DEP ainsi que dans les programmes de formation aux métiers semi-spécialisés. Par ailleurs, nous différencierons les caractéristiques de la formation telles que prescrites par le ministère de l'Éducation et les données issues des représentations des acteurs intervenant dans les différentes pratiques d'ATE dans les deux filières de formation.

1. Les niveaux de 4^e et de 5^e secondaire correspondent à une 10^e et à une 11^e année d'études après la ou les classes de maternelle.

2. ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES : COHABITATION DE L'INSERTION SOCIO- PROFESSIONNELLE ET DE LA QUALIFICATION

Nous présentons la structure générale des différentes filières offertes en formation professionnelle. Par la suite, nous précisons les dimensions retenues par le Ministère pour implanter des projets d'ATE en formation professionnelle. Ces éléments répondent aux questions suivantes : quelles sont les finalités de l'ATE dans les deux types de filières ? Quelles sont les caractéristiques du rythme et de la durée de l'alternance ?

Des objectifs pédagogiques et économiques sont attribués aux formations en alternance (OCDE, 1994). En ce qui concerne les objectifs pédagogiques, la formation en alternance permet d'acquérir de nouvelles compétences, contribue à l'orientation professionnelle et facilite l'apprentissage des jeunes. Houssaye (1991) énumère les finalités suivantes : adapter, motiver, insérer et finalement intégrer. Pour les objectifs économiques, les formations en alternance favorisent les relations école-entreprise et donnent aux entreprises la possibilité de recruter parmi les jeunes en formation et de faire connaître au milieu éducatif leurs besoins de main-d'œuvre. Jedliczka et Delahaye (1994) estiment à cet égard que l'alternance est pour l'individu l'un des moyens pédagogiques les plus efficaces pour obtenir une qualification adaptée aux besoins des entreprises. En dernier lieu, nous constatons que, si la fonction économique préoccupait les pionniers de l'alternance dans les milieux universitaires au Québec, la fonction sociale a été privilégiée dans le développement de l'alternance auprès des jeunes à risque et la fonction de qualification a primé en formation professionnelle et technique. Une description des filières offertes en formation professionnelle est maintenant présentée. Nous la retrouverons au tableau 1.

Pour être admis en formation aux métiers semi-spécialisés, l'élève doit avoir réussi la 2^e secondaire (pour un total de huit ans d'études). L'âge minimal est de 15 ans au 30 septembre de l'année scolaire. En formation aux métiers spécialisés, les conditions d'admission sont plus élevées. En effet, dans ce type de filière, sanctionné par un DEP, l'élève doit avoir au moins 16 ans et avoir réussi les matières de base (langue maternelle et langue seconde ainsi que mathématiques) de 4^e secondaire ou de 5^e secondaire pour certains programmes d'études (pour un total de dix ou onze ans d'études) ou avoir atteint l'âge de 18 ans et posséder les préalables fonctionnels prescrits pour l'admission à ce programme. Il est possible aux élèves qui ont obtenu un DEP de se spécialiser dans un métier et de s'inscrire à un programme de 450 à 900 heures menant à une attestation de spécialisation

professionnelle (ASP). Les programmes d'études, pour les deux filières, sont élaborés par le ministère de l'Éducation. La structure et les objectifs de formation diffèrent cependant beaucoup. Aussi, au regard de la formation aux métiers semi-spécialisés, la commission scolaire a la responsabilité de faire valider les besoins réels du milieu sur le plan de la main-d'œuvre par une autorité locale ou régionale ou par l'entreprise qui accueillera les stagiaires.

La filière de FMSS visant l'attestation de formation professionnelle (AFP) est d'une durée d'un an et se subdivise en trois volets : 1) la préparation à l'exercice du métier proprement dit, 2) la préparation au marché du travail et 3) la formation générale dans les matières scolaires de base. La formation s'étale sur une période de 900 heures maximum réparties ainsi : 300 heures minimum de formation générale, 150 heures consacrées à la préparation au marché du travail et 450 heures passées à l'exercice du métier en milieu de travail. En FMSS, l'apprentissage du métier se fait totalement en entreprise. L'acquisition d'un minimum de trois compétences est obligatoire pour la délivrance d'une attestation de formation professionnelle (AFP). L'énoncé des compétences correspond à des regroupements cohérents et significatifs de tâches et d'actions inhérents à la pratique d'un métier semi-spécialisé. Un répertoire des programmes d'études menant à l'exercice de ces types de métiers regroupe actuellement 191 programmes qu'il est possible de consulter sur le site Internet de la Direction générale de la formation professionnelle et technique du ministère de l'Éducation. Par ailleurs, aucun programme de métier semi-spécialisé ne peut être autorisé s'il vise la familiarisation avec un métier non spécialisé ou s'il comporte des compétences se rapportant à l'exercice d'un métier spécialisé.

Les programmes préparant aux métiers semi-spécialisés correspondent à un continuum de complexité moindre que celui des programmes d'études conduisant à un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou à l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP). Les programmes d'études en formation aux métiers spécialisés sont conçus et établis selon une approche par compétences professionnelles ciblées et leur acquisition est principalement planifiée à l'intérieur d'un centre de formation professionnelle. La formation est répartie selon un nombre d'heures qui varient de 600 à 1800 heures. La distinction entre les deux filières réside aussi dans les objectifs poursuivis. Les programmes conduisant aux métiers spécialisés sont essentiellement orientés vers une formation qualifiante menant à un diplôme national. Tandis que les objectifs en FMSS visent la préparation de l'élève à l'exercice d'un métier semi-spécialisé qui le conduira le plus rapidement possible sur le marché du travail.

TABLEAU 1
Caractéristiques des filières de formation en FMSS et en FMS

| <i>Caractéristiques</i> | <i>Formation aux métiers semi-spécialisés (FMSS)</i> | <i>Formation aux métiers spécialisés (FMS)</i> |
|-----------------------------------|--|--|
| <i>Objectifs de la formation</i> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Réponse à des besoins locaux et réels de main-d'œuvre. ➤ Insertion au marché du travail ou poursuite d'études. ➤ Préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Qualification en vue d'un métier spécialisé. |
| <i>Critères d'admission</i> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Avoir 15 ans ➤ Avoir réussi une deuxième secondaire (Maths, L.M., L.S.). ➤ Venir du secteur régulier. ➤ Avoir 18 ans et posséder les préalables fonctionnels. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Avoir 16 ans. ➤ Avoir réussi une troisième ou une quatrième secondaire selon les programmes (Maths, L.M., L. S.). ➤ Avoir 18 ans et posséder les préalables fonctionnels. ➤ Posséder un DEP pour l'inscription à un programme menant à une ASP. |
| <i>Structure des programmes</i> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Approche par compétences. ➤ Formation générale. ➤ Formation professionnelle en milieu de travail. ➤ 725 à 900 heures. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Approche par compétences. ➤ Formation professionnelle. ➤ 600 à 1800 heures (DEP). ➤ 450 à 900 heures (ASP). |
| <i>Élaboration des programmes</i> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Approbation par le ministère de l'Éducation. ➤ Commissions scolaires. ➤ Validation du besoin de main-d'œuvre. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Approbation par le ministère de l'Éducation. |
| <i>Stratégies pédagogiques</i> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ ATE obligatoire*. ➤ Formation dans la pratique. ➤ Enseignement individualisé. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Stage d'intégration obligatoire dans les programmes d'études. ➤ Découpage par modules, enseignement en groupe. ➤ Enseignement individualisé. ➤ ATE facultative* sous la responsabilité des équipes-écoles. |
| <i>Sanction</i> | AFP | DEP ASP |

* Le type d'alternance privilégié est déterminé par l'école.

L.M.: langue maternelle

AFP: attestation de formation professionnelle

L.S.: langue seconde

DEP: diplôme d'études professionnelles

Maths: mathématiques

ASP: attestation de spécialisation professionnelle

ATE: alternance travail-études

L'alternance travail-études est la stratégie pédagogique privilégiée de la formation professionnelle. En effet, le ministère de l'Éducation définit l'ATE à partir de trois prémisses : 1) l'alternance est une stratégie éducative ; 2) l'alternance implique un agencement concerté d'activités de formation offertes dans le milieu scolaire et le milieu de travail ; et 3) l'alternance sous-tend une étroite collaboration entre le milieu scolaire et le milieu de travail dans l'élaboration et dans la mise en place du processus de formation. À ces prémisses, le Ministère ajoute certaines caractéristiques : 1) l'intégration dans la formation de plus d'un stage en milieu de travail ; 2) un nombre significatif d'heures en milieu de travail ; et 3) un retour minimal de deux semaines en milieu scolaire après le dernier stage. Cette dernière caractéristique constitue une balise afin que les formations en alternance du secteur professionnel en milieu secondaire respectent le principe pédagogique du mouvement itératif entre l'établissement de formation et l'entreprise.

Cependant, si l'alternance est fortement conseillée comme modèle pédagogique en formation professionnelle aux métiers spécialisés, elle est obligatoire dans la filière qui prépare à l'exercice de métiers semi-spécialisés. Toutefois, dans les deux filières, les écoles sont libres de déterminer l'articulation dans le temps des sous-composantes des programmes et le type d'alternance privilégié. Dans ce contexte, le Québec se dote d'un système de formation professionnelle de niveau secondaire offrant deux types de filières : la formation aux métiers semi-spécialisés (FMSS) qui a trait principalement à l'insertion socioprofessionnelle et la formation aux métiers spécialisés (FMS) qui conduit à une qualification reconnue. Cette dernière peut mener à l'obtention de deux diplômes différents, le diplôme d'études professionnelles (DEP) et l'attestation de spécialisation (ASP) selon la complexité du métier auquel mène un programme d'études. C'est en 1998-1999 que la filière aux métiers semi-spécialisés est intégrée, au même titre que la FMS, au projet de régime pédagogique en formation professionnelle. En dernier lieu, le ministère de l'Éducation suggère les grandes orientations de formation aux commissions scolaires et les convie à la création et au développement de leurs propres modes d'organisation et de formation.

Dans cette perspective du développement de l'ATE comme mode organisationnel, Landry (1992) retient des conditions structurelles, qui sont des éléments liés à la structure, aux ressources et au contexte de fonctionnement des organisations partenaires, et des conditions perceptuelles, associées aux représentations, aux attitudes et aux valeurs des acteurs intervenant dans l'alternance. Dans le cadre de nos recherches, nous avons privilégié l'analyse des deux types de conditions afin de dresser un portrait général des différents projets d'alternance mis en œuvre dans les

programmes de formation professionnelle en FMSS² et en FMS³. Nous abordons maintenant la description des pratiques d'alternance tout en intégrant les représentations des acteurs intervenant dans les expériences. Nous retenons comme dimensions les finalités attribuées aux formations, la durée et le rythme d'alternance privilégiés. Nous proposons ensuite une typologie de l'alternance selon la formalisation de l'articulation des contenus d'apprentissage. La dernière partie de ce chapitre est consacrée à la description des logiques relationnelles qui s'établissent entre les intervenants du milieu scolaire et ceux de l'entreprise pour développer les projets d'alternance travail-études.

3. PRATIQUES D'ALTERNANCE : DE L'ALTERNANCE JUXTAPOSITIVE À L'ALTERNANCE CONCERTÉE

Les projets de recherche en FMSS et en FMS avaient comme objectif premier de décrire les modalités organisationnelles et pédagogiques de l'alternance travail-études dans les programmes retenus. Dans le cadre des programmes en FMSS, quatre commissions scolaires de la région de Québec ont participé à cinq projets offrant la FMSS depuis au moins un an. En ce qui concerne les programmes en FMS, deux commissions scolaires dans le Bas-Saint-Laurent et la Gaspésie ont été ciblées pour mettre sur pied les programmes de vente-conseil, de mécanique de machines fixes, de pâtes et papiers, de production laitière, de production horticole et de télécommunication. Pour répondre au premier objectif de décrire les modalités pédagogiques et organisationnelles des expériences, nous avons dressé un portrait des modalités de formation en dégageant et en comparant les informations obtenues à la suite d'une revue de lecture sur le sujet et d'entrevues auprès des intervenants. Nous avons privilégié l'analyse thématique (Mazalon, 1995) pour définir les catégories prédéterminées et d'autres en état d'émergence. À l'intérieur du projet en FMSS, une dizaine d'inter-

2. Cette recherche subventionnée par le fonds FCAR a été menée de 1997 à 2000 par le Groupe de recherche interuniversitaire sur la formation en alternance travail-études (GRIFA). L'objectif général était de décrire et d'analyser les pratiques d'alternance travail-études en FMSS, au regard de la place accordée aux projets d'orientation et d'insertion des jeunes adultes.

3. Autre recherche subventionnée par le fonds FCAR pour les années 1998-2002. L'objectif général est d'analyser l'évolution des projets personnels de formation et des projets professionnels des jeunes inscrits dans un processus d'alternance dans les programmes d'études qui visent un métier spécialisé (DEP).

venants du milieu scolaire et de l'entreprise ont été réunis. Des entrevues de groupes et des rencontres individuelles avec les enseignants responsables des expériences ont été effectuées pour les projets en FMSS et FMS afin de recueillir les représentations sur les aspects organisationnels retenus dans les expériences d'ATE.

Par ailleurs, dans le cadre de la recherche en FMSS, trois entrevues individuelles (en début, en fin de formation et six mois après la formation) auprès de chaque jeune ($n = 61$) ont été réalisées pour suivre l'évolution du développement de leurs projets d'orientation et d'insertion. Un des thèmes des guides d'entrevue permettait de recueillir les représentations des jeunes sur l'alternance travail-études. Ce thème est repris dans les trois questionnaires (en début, en fin de formation et après les stages) utilisés dans la recherche en FMS qui s'effectue actuellement auprès de 95 élèves. De plus, pour compléter cette dernière recherche et tenir compte du point de vue individuel des élèves sur l'alternance, nous avons effectué des entrevues de groupe en fin de formation dans chacun des programmes. Le tableau 2 présente brièvement les caractéristiques organisationnelles observées dans les pratiques d'ATE retenues.

TABLEAU 2
Caractéristiques des pratiques d'ATE

| <i>Caractéristiques</i> | <i>Formation aux métiers semi-spécialisés</i> | <i>Formation aux métiers spécialisés</i> |
|--|--|---|
| <i>Finalités prescrites des périodes en entreprise</i> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Familiarisation avec une fonction de travail simple. ➤ Intégration progressive de l'élève à l'exercice du métier. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Acquisition partielle ou totale de compétences professionnelles. ➤ Transfert des compétences acquises en milieu scolaire. |
| <i>Nombre et durée des stages</i> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ 350 à 450 heures. ➤ Au moins un stage (interhebdomadaire). ➤ 1 ou 2 jours par semaine (intrahebdomadaire). ➤ Aucun ajout. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ 20 % à 40 % de la formation. ➤ Plus de deux stages. ➤ Ajout variable à la durée officielle du programme d'études. |
| <i>Rythme de l'alternance</i> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Interhebdomadaire. ➤ Intrahebdomadaire. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Interhebdomadaire. ➤ Intrahebdomadaire. |
| <i>Type de formation en entreprise</i> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apprentissage dans la pratique. ➤ Acquisition d'au moins trois compétences. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Respect d'un plan de formation élaboré selon les compétences à acquérir dans le programme d'études. |

Nous notons que sous la notion d'alternance travail-études apparaissent des situations diverses dont le seul fil conducteur est, à certains moments de la formation, le passage d'un établissement scolaire à un milieu de travail. La diversité des situations réside cependant dans les représentations des intervenants du milieu éducatif à propos des fins de l'ATE, de la durée et de la fréquence de l'alternance et, en dernier ressort, de la nature des relations qui les lient avec les acteurs de l'entreprise.

Dans le contexte de la formation professionnelle au secondaire au Québec, nous observons que la différence fondamentale entre les deux filières porte essentiellement sur les objectifs de la formation proprement dite et, par conséquent, sur les objectifs attribués aux stages en entreprise. Les objectifs mentionnés dans le tableau 2 représentent ceux qui sont officiellement dictés par le ministère de l'Éducation. En raison du caractère peu qualifiant des métiers semi-spécialisés (Inforoute, 2000), tels que aide-boucher, préposé aux soins d'animaux, commis en alimentation, et des caractéristiques de la population concernée, il faut, dans le cadre de ces programmes, s'attendre à des objectifs de stage centrés sur l'insertion socio-professionnelle plutôt que sur la qualification. Dans cette optique, la validation d'un besoin de main-d'œuvre de l'entreprise d'accueil est un critère important pour la sélection des lieux de stage. Du côté de la formation aux métiers spécialisés, les objectifs de stage se centrent sur la qualification proprement dite. Toutefois, ces objectifs prescrits cachent une réalité plus complexe que nous allons essayer de clarifier.

Dans le cas des expériences en FMSS, les objectifs invoqués par les responsables du milieu scolaire sont de trois ordres : 1) le raccrochage scolaire, 2) l'orientation et 3) l'insertion professionnelle. Le raccrochage est une finalité rarement avancée dans les écrits pour justifier l'alternance auprès d'une population à risque. À ce sujet, un responsable est très clair : [...] *le programme a pour objectif d'abord de garder des jeunes potentiellement décrocheurs dans l'école. De plus, la FMSS vise à raccrocher ceux qui avaient abandonné leurs études. Le raccrochage scolaire peut aussi renvoyer à l'idée de motivation à poursuivre les études. L'attrait pour les stages semble déterminant à cet égard. Cet attrait pour le stage découlerait d'un désintérêt des jeunes pour l'école. En effet, bon nombre de jeunes inscrits en FMSS ont, selon les dires d'un responsable, un petit goût d'aventure, ils sont tannés d'être sur les bancs d'école ; [ils] sont manuels [...] sentent le besoin de faire autre chose que d'apprendre l'histoire, la géographie et le français.*

Mais les stages, selon les responsables de l'école et de l'entreprise, ont essentiellement une finalité d'orientation. L'élève en FMSS se situe généralement au cœur d'un processus décisionnel important en ce qui concerne le choix qu'il aura à faire au terme de sa formation. Les propos des élèves appuient cette position : *Ben, je pense que c'est pour, comme aider les élèves à*

choisir un, une carrière mettons, c'est un stage qui nous permet de nous lancer dans une entreprise pis que ça nous amène à voir ce que l'on veut faire plus tard. Devant cette réalité, la FMSS guide l'élève en insistant sur deux options : 1) la poursuite des études (en formation professionnelle ou générale) ; 2) l'entrée sur le marché du travail. Les résultats du CRIRES (1996) et de Beaucher (2000) ont trait principalement à la première hypothèse. Ces chercheurs et auteurs ont observé que, parmi ceux qui terminent le programme, une majorité de jeunes s'inscrivent en formation pour finir leurs études secondaires. Ce n'est qu'en dernier lieu qu'est nommée la finalité d'insertion professionnelle ou intégration au marché du travail (Mazalon et Landry, 1998) prônée par les politiques éducatives et point de mire de l'ensemble des enseignants. En effet, quelle que soit l'option choisie par l'élève (études ou emploi), la FMSS a pour objectifs éducatif et politique l'insertion de cet élève. De notre recherche, il ressort que l'opinion des jeunes au sujet des finalités de la composante stage est fort intéressante. Sans s'éloigner des finalités citées par les responsables du milieu scolaire et de l'entreprise, les élèves soulignent que le grand intérêt des stages est l'extension de leur chance d'employabilité. Ces jeunes considèrent qu'ils ont acquis des compétences et des attitudes transférables à n'importe quel métier qui favorise l'embauche : *On a appris à travailler, tu sais ce que c'est un patron, arriver à l'heure, être polie.* Ces fonctions de socialisation des stages sont soulignées par Hardy et Parent (2000). Dans leur recherche, les tuteurs en entreprise œuvrant dans des programmes d'études en FMS qui offrent de l'alternance mentionnent que les stages sont des moments privilégiés pour sensibiliser les stagiaires à l'importance des horaires, des impératifs de production. Dans le cadre de nos recherches en FMSS, les jeunes ajoutent que les stages font office d'expérience professionnelle et leur permettent d'augmenter leur curriculum vitae : [...] *fait que ça va me donner une autre expérience de travail de plus à mettre dans mon cv.*

À la suite des analyses des entrevues effectuées auprès des responsables des expériences en ATE et auprès des élèves inscrits en FMS, nous observons que les finalités attribuées aux périodes de stages dans ces programmes se rapportent à trois objectifs : 1) l'orientation, 2) la qualification, et 3) l'insertion professionnelle. L'orientation prend une autre signification que dans le cas de la FMSS. Dans une étude dans le secteur des télécommunications, Langlois (2000) note que le fait d'être dans l'entreprise et d'effectuer les tâches relatives à un métier permet aux élèves de vérifier, d'une part, si le type d'entreprise leur convient ou non et, d'autre part, si les tâches associées spécifiquement aux télécommunications correspondent à leurs champs d'intérêt professionnels. Par contre, de l'analyse du discours des enseignants responsables des expériences découlent essentiellement des finalités centrées sur la qualification. Ces enseignants reprennent les finalités prescrites au sujet de l'acquisition partielle ou totale de certaines

compétences. Les répondants de l'école se gardent toutefois la possibilité de refuser une entreprise qui ne répond pas aux critères de qualification formulés dans les plans de formation. C'est ainsi qu'ils disent : *connaissant le peu d'ouverture de la patronne sur son rôle de formatrice, il nous est arrivé de refuser le lieu de stage*. Dans cette perspective de qualification, les intervenants du milieu scolaire favorisent la rotation des stagiaires dans différentes entreprises pour les premiers stages afin qu'ils expérimentent plusieurs milieux et se fassent connaître. De plus, notons que dans certains secteurs de pointe, tels que ceux des télécommunications ou des pâtes et papiers, la possibilité offerte aux élèves de travailler sur du matériel propre à l'industrie devient l'un des objets majeurs de l'alternance. L'ensemble des responsables mentionnent cet aspect : *l'école ne pourra jamais suivre l'évolution technologique, l'entreprise a ses particularités et est là pour former le jeune sur les différentes machines*.

Par ailleurs, les acteurs du milieu scolaire et de l'entreprise attribuent aussi aux stages des objectifs d'insertion professionnelle. Nous observons qu'après plus d'une année d'expérience en ATE le milieu scolaire se montre plus actif dans la poursuite de ce but. Ainsi, les entreprises ayant un potentiel d'emploi sont ciblées : *On les contacte, on favorise le parrainage avec nos élèves les plus prêts*. La majorité des responsables scolaires préconisent une recherche de lieux de stage qui soit sous la responsabilité des élèves afin d'habituer ceux-ci à une recherche d'emploi. Le plus souvent, les stagiaires ont accès à une liste d'entreprises d'accueil, mais ils peuvent également proposer d'autres entreprises. Les stagiaires recherchent eux aussi l'insertion professionnelle à leur dernier stage. Ils espèrent que leur expertise, jumelée à leur volonté de travailler, aboutira éventuellement à un emploi dans l'entreprise ciblée : *J'ai bien l'intention de me faire embaucher après mon dernier stage*.

Cependant, dans le cadre des formations aux métiers spécialisés, nous serions dans l'erreur si nous classifiions les stages selon des finalités précises. En effet, l'ATE pourrait demeurer un système souple qui respecterait tout autant la particularité des entreprises que le cheminement des apprenants. Sur le terrain, l'ensemble des responsables des projets d'ATE mentionnent qu'après des expériences avec plusieurs entreprises ils ciblent certaines d'entre elles pour les premiers stages et d'autres pour des stages plus avancés : *Je préfère leur donner la priorité pour le dernier stage*. Nos recherches en cours sur les projets professionnels et les projets de formation des élèves inscrits en FMS laissent voir que le jeune est maître de ses apprentissages. Selon l'avancement de son projet professionnel, celui-ci attribuera à ses stages des objectifs différents. Certains vont même jusqu'à planifier leurs stages selon leurs intérêts : *Je sais que je préfère une grosse entreprise pour mon premier stage parce qu'ils te laissent seulement regarder, mais pour le dernier*

je sais laquelle je vais cibler, le patron m'a déjà contacté. La majorité des intervenants préconisent une alternance interhebdomadaire, c'est-à-dire qu'ils favorisent le processus itératif de stages de plusieurs semaines en entreprise où s'intercale la formation en centre de formation professionnelle. Cette modalité est jumelée au placement des élèves dans différentes entreprises. Selon les enseignants et les élèves, la présence de plusieurs stages dans différentes entreprises au cours d'un processus de formation est garante d'une meilleure qualification.

3.1. DIVERSITÉ DE LA DURÉE ET DU RYTHME DE L'ALTERNANCE

La distinction formelle entre les deux filières réside dans la durée et la répartition du temps et des lieux de l'apprentissage du métier. Si, dans le cas des programmes en formation aux métiers semi-spécialisés, l'apprentissage du métier se fait uniquement dans le milieu de travail par l'entremise du compagnonnage, l'apprentissage théorique et pratique du métier se fait, dans le cas des programmes menant au DEP, à la fois dans le milieu scolaire et dans les entreprises d'accueil. Dans ce contexte, les intervenants du centre de formation sont responsables de la répartition des compétences à acquérir dans les milieux de formation. Le temps consacré aux stages varie de 20 % à 40 % du temps attribué aux programmes officiels. Le plan de formation élaboré par l'école sera alors négocié et présenté aux acteurs de l'entreprise. Toujours dans le cadre des expériences en FMS, les analyses documentaires et les entrevues auprès des représentants du milieu scolaire mettent en évidence que, dans la plupart des cas, le temps réel de la formation est augmenté afin de respecter le contenu des programmes d'études. L'ajout variable de temps à la durée officielle des programmes d'études permet de contrer l'un des points faibles de l'ATE qui est l'inégalité de la formation reçue en entreprise.

Le temps consacré au stage dans les programmes formant aux métiers semi-spécialisés est plus ou moins fixe et respecte le temps prévu par le Ministère. Dans le cadre des expériences en FMSS, le plan de formation négocié avec les employeurs est composé de la totalité des tâches professionnelles à acquérir pour la maîtrise du métier. Ainsi que le mentionne le ministère de l'Éducation, *une période d'apprentissage sur le tas de 350 à 450 heures est habituellement suffisante pour acquérir les compétences professionnelles exigées dans un métier semi-spécialisé.*

La particularité de chacune des deux filières réside surtout dans le rythme de l'alternance. Dans un contexte de FMSS, une alternance intrahebdomadaire est privilégiée. La raison invoquée pour justifier ce choix est essentiellement la motivation des jeunes à aller rapidement et régulièrement

dans le milieu de travail : *ils ont hâte d'aller dans l'entreprise, l'école ce n'est pas pour eux, on les tient avec trois jours en entreprise et deux jours à l'école. Cependant, dans un des projets, le responsable scolaire a préféré une alternance que nous qualifions de rythme « à sens unique ». Les élèves vont à l'école à temps complet, jusqu'en décembre ; ils quittent complètement l'école pour être uniquement en stage, de janvier à juin. Nous pensons que les conditions de ce type de formation (le fait qu'il n'y ait qu'une période prévue en entreprise, en fin de formation) ne peuvent être associées à la notion d'alternance travail-études. Les arguments qui appuient le choix organisationnel non itératif se fondent principalement sur une meilleure préparation sociale du jeune à l'égard du milieu de travail. La majorité des responsables s'expriment à ce sujet : *L'élève doit être prêt, avoir un comportement plus responsable [...] cela évite des insatisfactions chez les employeurs et de brûler les endroits de stage qui ne voudront plus collaborer avec l'école.**

À l'intérieur de la FMS, les raisons invoquées pour une alternance interhebdomadaire sont de tous ordres. Les responsables des centres de formation avancent surtout des raisons pédagogiques. En effet, un rythme interhebdomadaire permet de respecter une meilleure répartition de l'enseignement du contenu des divers modules entre le centre de formation et les entreprises. Les intervenants constatent que ces modalités organisationnelles facilitent la supervision des stages sur un large territoire et respectent la progression des élèves dans leurs apprentissages.

4. TYPOLOGIE DE L'ALTERNANCE SELON L'ARRIMAGE DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

C'est souvent en fonction de la nature des rapports organisationnels entre l'école et l'entreprise que des typologies ont été dressées pour différencier des types d'alternance (Mazalon et Landry, 1998). Nos recherches à propos de l'alternance travail-études dans les programmes en formation professionnelle ont ainsi permis de distinguer deux types d'alternance selon la forme que prend l'articulation des contenus d'apprentissage offerts dans les deux milieux de formation.

Nous distinguons une alternance travail-études juxtapositive et une alternance concertée. Par sa structure même, la formation aux métiers semi-spécialisés correspond plutôt au premier type d'alternance. Une alternance juxtapositive renvoie à toute pratique de formation qui accole deux temps d'activité dans des milieux distincts où les objets d'apprentissage n'ont aucun lien entre eux. Il existe bel et bien des séquences alternées de forma-

tion entre l'école et le milieu de travail dans les programmes en FMSS, mais on n'y retrouve pas d'articulation sur le plan pédagogique. Par ailleurs, la diversité des métiers semi-spécialisés offerts à l'intérieur d'une même formation ne favorise guère l'homogénéité des groupes d'apprentissage. Aussi, la préparation au marché du travail (PMT) se limite très souvent à des activités générales comme l'élaboration d'un curriculum vitæ et la simulation d'entrevues plutôt qu'à des activités de préparation propres à un métier.

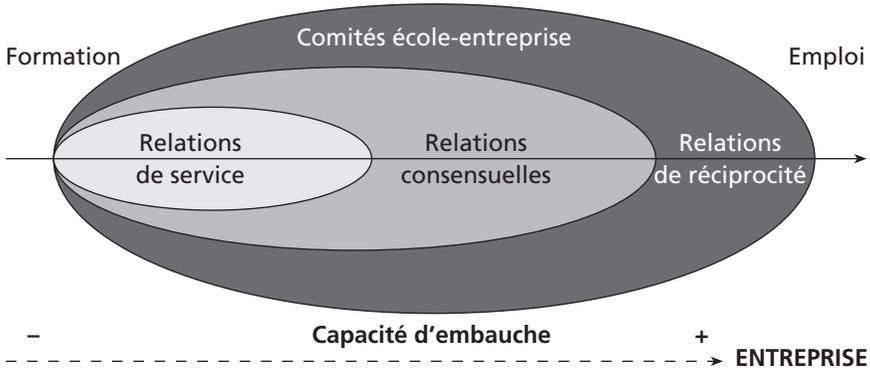
Par contre, la FMS s'inscrit plutôt dans une alternance concertée. Ce type d'alternance accorde une place prépondérante à une structure de formation cohérente entre les deux milieux, place qui est investie initialement dans le champ organisationnel. Rappelons que l'implantation de l'ATE en FMS se concrétise sur une base volontaire dans la majorité des secteurs. Par ailleurs, les modalités de formation dépendent essentiellement des compétences formalisées dans les programmes d'études, mais celles-ci sont adaptées dans les plans de formation en fonction d'une négociation avec l'entreprise. Pour cette raison, nous privilégions la notion de concertation plutôt que celle de complémentarité employée par certains auteurs (Antoine, Grootaers et Tilman, 1988). Dans le cadre de nos recherches en FMS, nous observons que la majorité des intervenants du milieu scolaire soumettent un plan de formation aux entreprises afin d'ajuster les objectifs des stages selon les compétences définies dans les modules et les possibilités de qualification offertes dans les entreprises. Cela signifie que les activités proposées aux jeunes dans l'entreprise s'inscrivent normalement dans une perspective d'application ou d'acquisition de compétences et que leur élaboration résulte d'un processus consensuel.

Mais, qu'elle soit juxtapositive ou concertée, la formation en alternance implique la construction d'un complexe relationnel basé essentiellement sur des relations interindividuelles chez les acteurs. La nature de ces relations dépend des finalités que chacun recherche par sa participation et des rôles respectifs à assumer dans la collaboration. C'est là aussi que s'exercent de multiples facteurs qui agissent sur les formes et le sens que revêt l'alternance.

5. TYPOLOGIE DE L'ALTERNANCE SELON LES LOGIQUES RELATIONNELLES

Nous reprenons dans cette dernière partie chacune de ces logiques relationnelles tout en nous rappelant qu'elles ne sont pas exclusives. En effet, sur le continuum représenté à la figure qui suit, la construction sociale des relations école-entreprise comporte une grande diversité de cas.

ÉCOLE



Dans une recherche précédente (Mazalon, 1995), nous avons jeté les premières balises pour définir les relations école-entreprise dans les formations en alternance en FMS. Nous avons poursuivi cette démarche⁴ afin de connaître les représentations des intervenants du milieu scolaire, de l'entreprise et des jeunes inscrits dans les programmes en FMSS et FMS à propos des finalités, des rôles respectifs à assumer dans la collaboration. Aussi, dans les filières étudiées en formation professionnelle, trois types de logiques relationnelles ont été mis en évidence : 1) les relations de service, 2) les relations consensuelles et 3) les relations de réciprocity (voir la figure). Bien sûr, cette figure et principalement la segmentation sont approximatives. Nous n'avons pas établi la proportion des relations interindividuelles dans les pratiques d'alternance qui sont plus ou moins associées à l'une ou l'autre des aires. L'axe central qui traverse les aires représente la proximité des rapports formation emploi et note la démarcation des lieux de formation que sont l'école et l'entreprise. La nature de ces rapports dépend de la capacité d'embauche des entreprises. D'une part, la flèche en pointillé illustre la variation (- à +) du potentiel d'emploi dans les entreprises ; d'autre part, elle indique le type de relations. La numérotation des aires de 1 à 3 symbolise une progression des relations de service à des relations de réciprocity.

Les relations de service (aire 1) sont clairement identifiables dans les cas où les entreprises n'ont pas participé au processus décisionnel en vue de l'harmonisation du plan de formation et ont peu de potentiel d'embauche. Les intervenants du centre de formation acceptent leurs limites quant à la préparation des élèves au marché du travail dans un contexte

4. Voir notes 1 et 2.

scolaire. L'école sollicite auprès d'eux des stages. En fonction de ce type de relation, les finalités poursuivies se situent principalement dans une logique socialisatrice (Fusylier et Maroy, 1998). La participation de l'entreprise est le plus souvent reconnue comme étant l'intervention individuelle d'un acteur qui veut s'associer à l'effort collectif d'intégration des jeunes sur le marché du travail. Nous retrouvons ce type de logique principalement en FMSS. Le développement d'habiletés socioprofessionnelles y est primordial, considérant le peu de compétences exigées dans les métiers visés. Cependant, ce type de relation peut aussi s'observer dans les programmes de formation aux métiers spécialisés même si un plan de formation est négocié au préalable. Nos données permettent de considérer que la position de l'entreprise sur le marché du travail est une dimension déterminante dans l'établissement d'une logique relationnelle. Lorsque la participation des acteurs de l'entreprise est essentiellement basée sur des principes philanthropiques et que les entreprises n'offrent pas de possibilités d'emploi, ces acteurs se réservent le droit de déterminer le type de formation à offrir aux jeunes. *C'est des endroits qui n'embauchent pas (les commissions scolaires), mais on sait que les jeunes vont se faire un réseau de connaissances, apprendre au moins quelques principes de base comme travailler avec du monde...* Cependant, les intervenants du milieu scolaire restent vigilants pour éviter le « *cheap labor* » et tentent de négocier un plan de formation maximal. La planification et l'exécution du plan de formation sont à la merci de l'engagement personnel des acteurs de l'entreprise, d'où une relation de dépendance de l'école à l'égard de ceux-ci. L'élève est sollicité de part et d'autre : il est responsable de sa formation et assume lui-même son suivi de stage.

L'implication des entreprises qui offre des perspectives d'emploi comporte d'autres logiques. Le milieu de travail devient alors demandeur de services plutôt que fournisseur de services. Dans ce contexte, des relations consensuelles peuvent s'établir. En ce qui a trait aux relations consensuelles (aire 2), les rapports école-entreprise s'organisent autour d'un double intérêt commun : la qualification et l'embauche des élèves. L'entreprise qui a besoin d'une main-d'œuvre qualifiée est prête à jouer le rôle de coformateur dans la formation professionnelle. Dans le cadre de ce type de relation, les finalités poursuivies se situent principalement dans une logique qualifiante (Fusylier et Maroy, 1998). Les relations consensuelles, par leurs principes mêmes de négociation du plan de formation, s'établissent surtout dans le cadre de FMS. Les intervenants du centre de formation professionnelle reconnaissent que la négociation s'appuie principalement sur la complémentarité des contenus de formation. Selon le discours des acteurs du milieu scolaire, la motivation des entreprises à donner une formation qualifiante est plus grande quand il existe une perspective d'emploi à la clé. La planification et l'exécution du plan de formation se font sous le signe de

la confiance. Le discours d'un enseignant illustre bien ces propos : *On est moins obligé de contrôler la formation donnée, puisqu'ils sont en train de former leurs employés*. Nous sommes conscients du risque d'une formation trop particulière à une entreprise ; la diversification dans la répartition des stages sur deux ans de formation est fortement conseillée par les responsables des programmes d'alternance. Dans ce type de logique relationnelle s'installe alors une relation de confiance mutuelle, puisque la qualification technique et sociale est au centre des intérêts des futurs employeurs. Comme l'ont observé Savoie-Zajc et Dolbec (1998), la mise en place d'une structure d'alternance repose avant tout sur la crédibilité et la confiance entre les partenaires. Devant le fait que des entreprises expriment une demande de main-d'œuvre, les acteurs du milieu scolaire éprouvent un sentiment de valorisation. L'élève, quant à lui, est alors considéré en tant que main-d'œuvre en formation et est responsable de son employabilité. Il devient mobilisateur des rapports formation emploi. Cependant ce type de relations est fondé, contrairement à ce qui est vécu dans une structure d'alternance favorisant des relations de réciprocité, sur un réseau de relations inter-individuelles non institutionnalisées par des comités école-entreprise.

La troisième logique relationnelle, les relations de réciprocité, rejoint la typologie de Landry et Mazalon (1997). Ces relations entre l'école et l'entreprise sont basées sur des intérêts collectifs reconnaissant les compétences et la place de chacun des partenaires dans une formation professionnelle qualifiante. Contrairement à la relation consensuelle, cette logique est observable quand des comités école-entreprise sont créés dans des secteurs offrant de l'ATE. Pour les acteurs du milieu scolaire et de l'entreprise, ces comités sont inclus dans le processus relationnel de l'alternance, de l'école et du comité école-entreprise à l'élève, des professeurs aux employeurs et ainsi de suite. Globalement, le discours véhicule le message selon lequel la collaboration débouche sur des implications très pratiques comme l'intervention des employeurs à l'école. D'après les employeurs, ces applications sont le résultat de la mise en commun dans les comités des commentaires exprimés lors des rencontres avec les responsables de l'alternance. L'élaboration concertée des plans de formation en fonction des programmes d'études permet d'informer les entreprises sur les types de programmes offerts en formation initiale et de familiariser les employeurs à ces programmes. On assiste parallèlement à une ouverture plus formalisée de l'école au monde du travail. Dans ce contexte, les deux institutions sont complémentaires pour offrir une formation qualifiante aux jeunes et aux adultes et collaborer à l'adéquation formation emploi. Par conséquent, le milieu de travail devient demandeur de perfectionnement de sa main-d'œuvre et l'école, prestataire de formation pour les entreprises. Cette formalisation des relations entre les acteurs et des négociations des plans de

formation se concrétise par la mise sur pied de comités de formation et de perfectionnement de la main-d'œuvre et permet à l'école de s'assurer un réseau d'entreprises qualifiantes.

CONCLUSION

Au cours des dix dernières années, le ministère de l'Éducation du Québec a accentué l'institutionnalisation de l'alternance dans ses filières de la formation professionnelle. Le développement de ce mode organisationnel de la formation s'inscrit dans une problématique plus large d'une recherche de rapprochement de l'école et de l'entreprise. Selon Maroy (1998), ce rapprochement ne peut être qu'une tendance conjoncturelle qui tendra à se résorber. Cependant, nous avançons que le développement de certaines filières et la formalisation de l'ATE jettent des balises institutionnelles qui perdureront au-delà du contexte économique actuel. Aussi, l'approche structurelle qui sera privilégiée par les institutions politiques pour favoriser l'implantation d'expériences d'ATE aura un impact sur le travail social de construction des relations des acteurs de l'école et de l'entreprise.

L'analyse des aspects organisationnels des programmes en formation aux métiers semi-spécialisés et aux métiers spécialisés et des diverses contributions des acteurs de l'école et de l'entreprise soulève certaines interrogations au sujet de la disparité des finalités des filières, du type d'alternance préconisé et finalement de la diversité des logiques relationnelles vécues. L'alternance juxtapositive et l'alternance concertée cohabitent dans le même régime pédagogique de formation professionnelle au Québec. Si l'harmonisation des contenus d'apprentissage paraît inexistante dans les formations aux métiers semi-spécialisés, le type d'alternance juxtapositive a tout son intérêt dans la formation des jeunes à risque. Les finalités de socialisation et de raccrochage scolaire répondent à un besoin de formation pour ce groupe que le système d'enseignement général régulier a laissé pour compte. Par contre, l'alternance concertée qui se développe dans les programmes d'études visant le DEP répond bien aux besoins de qualification associés à l'exercice des métiers spécialisés.

Il faut également prendre en considération que le type d'alternance offert en formation professionnelle dépend beaucoup de la position de l'entreprise sur le marché du travail. En effet, nous observons que les entreprises en position d'offrir de l'emploi entretiennent des relations consensuelles avec le centre de formation afin de favoriser l'atteinte d'objectifs de qualification et d'embauche, tandis que les entreprises sans capacité d'embauche nouent plutôt des relations de service avec le centre de formation et répondent essentiellement à des objectifs de socialisation.

Nous pensons que la distinction et la variété des expériences d'alternance ne peuvent pas être analysées dans une optique de dysfonctionnement. À l'instar de Tilman (1996), il faut réfuter une fois pour toutes le discours sur la recherche d'une alternance qualifiante optimale. Il n'y a pas de vraie ou de fausse alternance. Nous pensons qu'il est possible de proposer l'établissement d'une stratégie pédagogique de l'alternance dans des filières distinctes en nous centrant sur le développement du projet personnel de l'élève. Dans cette perspective, Mauduit-Corbon (1996, p. 26) souligne « qu'une formation en alternance repose sur un espace pédagogique qui va de l'établissement de formation à l'entreprise en passant par celui qui est au cœur du système, le formé ». Même si le projet de formation de l'élève est déterminé par la relation établie par l'alternance institutionnelle, celui-ci reste maître à bord de son propre projet à partir de la place qui lui est réservée. C'est en tant qu'acteur de sa formation, porteur d'un projet plus ou moins déterminé et d'un capital de compétences, que l'élève entre dans la formation. C'est lui-même qui pourra faire le lien entre les organisations et qui, par conséquent, amènera les acteurs des deux milieux à répondre à ses besoins d'insertion, d'orientation ou de qualification.

BIBLIOGRAPHIE

- Antoine, F., D. Grootaers et F. Tilman (1988). *Manuel de la formation en alternance*, Bruxelles, Vie Ouvrière.
- Beaucher, C. (2000). *Les aspirations et les projets professionnels des jeunes inscrits en formation aux métiers semi-spécialisés*, Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski
- Bourassa, B. (1998). « L'alternance travail-études et les jeunes à risque au Québec », dans J.-N. Demol et J.-M. Pilon (dir.), *Alternance, développement personnel et local*, Paris, L'Harmattan, p. 199-207.
- CRIRES (1996). *La nouvelle filière de formation aux métiers semi-spécialisés pour les jeunes du secondaire. Une expérimentation de l'alternance travail-études*. Rapport d'enquête, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- Fusulier, B. et C. Maroy (1998). « Mises en forme locales des formations en alternance : L'alternance qualifiante et l'alternance socialisatrice. Entre école et entreprise, quels parcours ? », *Critique régionale*, 26-27, p. 131-151.
- Hardy, M. et C. Parent (2000). « Perceptions des tuteurs impliqués dans la formation professionnelle initiale en entreprise », dans D.-G. Tremblay et P. Doray (dir.), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ?*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 248-257.
- Houssaye, J. (1991). « L'alternance, solution du rapport école-vie active », *Se former*, Lyon, Lyon Association, p. 1-15.

- Inforoute (2000). <http://inforoutefpt.org/ate/alter2.htm>.
- Jedliczka, D. et G. Delahaye (1994). *Compétences et apprentissage*, Paris, Éditions Liaisons.
- Landry, C. (1992). *Les relations interorganisationnelles dans la formation en alternance pour des jeunes adultes*, Thèse de doctorat en éducation, Montréal, Université de Montréal.
- Landry, C. et É. Mazalon (1997). « Les partenariats école-entreprise dans l'alternance au Québec : un état des recherches », *Éducation permanente*, 131, p. 37-49.
- Langlois, M. (2000). *Les projets professionnels et de formation des élèves inscrits dans un programme d'études privilégiant l'alternance travail-études*, Mémoire de maîtrise en éducation, Québec, Université du Québec à Rimouski.
- Lesne, M. (1992). « Préface », dans M. Lesne (dir.), *Les formations en alternance*, Paris, La Documentation française, p. 13-15.
- Maroy, C. (1998). « Alternance école-entreprise, diversité des acteurs et construction de la coopération », *Éducation comparée*, 52, p. 19-36.
- Mauduit-Corbon, M. (1992). *Alternance et apprentissage*, Paris, L'Harmattan.
- Mazalon, É. (1995). *Alternance et relations école-entreprise : analyse des représentations des acteurs du milieu éducatif et du milieu productif*, Thèse de doctorat en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Mazalon, É. et C. Landry (1998). « L'alternance au Québec, une idée ancienne pour de nouvelles pratiques de formation », *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(1), p. 93-116.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *L'alternance en formation professionnelle et technique. Cadre de référence*, Québec, Direction générale de la formation professionnelle et technique.
- OCDE (1994). *Les formations en alternance, Quel avenir ?*, Paris, CEREQ.
- Pourtois, J.-P. et H. Desmet (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- Savoie-Zajc, L. et A. Dolbec (1998). « Vocational training partnerships between high school and the workplace in Western Quebec: A first step to change the vocational training culture », dans M. Mulder (dir.), *European vocational education and the training research. Proceedings of the VETNET Program*, Ljubljana ECER Conference, p. 105-108, septembre.
- Tilman, F. (1996). « L'alternance dans tous ses états », *Cahiers du SEGEC*, 5, Bruxelles, Fédération de l'enseignement secondaire catholique, p. 1-24.



CHAPITRE

Implantation du diplôme d'études professionnelles en pâtes et papiers

Exemple de collaboration entre
le milieu scolaire et les entreprises

André Dolbec
Université du Québec en Outaouais
andre_dolbec@uqo.ca

Lorraine Savoie-Zajc
Université du Québec en Outaouais
lorraine_savoie@uqo.ca

RÉSUMÉ

Dans ce chapitre, les auteurs donnent un exemple de collaboration entre le milieu scolaire et les entreprises en utilisant les résultats d'une recherche-action qu'ils ont amorcée en 1996 et qui a duré cinq ans. Les auteurs situent d'abord le contexte de la recherche-action qui s'effectue avec le milieu de la formation en pâtes et papiers au secondaire (DEP¹). Par la suite, ils présentent la perspective des enseignants et celle des élèves engagés dans une telle formation. Ils décrivent notamment les défis que pose la formation en alternance ainsi que les caractéristiques des entreprises qui ont été désignées par le milieu scolaire comme étant favorables à la mise en place de milieux de stage de qualité. Par la suite, ils proposent un bilan de l'expérience d'implantation du programme de formation et dégagent les perspectives des trois groupes d'acteurs concernés : enseignants, formateurs d'entreprises et élèves stagiaires. En conclusion, ils définissent les avantages de mener une recherche-action autour d'une telle thématique et soulignent le caractère construit, négocié et émergent des collaborations de formation ayant pour but de permettre un retour aux questions générales de recherche.

1. Diplôme d'études professionnelles.

L'évolution de la formation professionnelle au Québec a été comparée au mouvement d'un pendule où écoles et entreprises ont exercé, à tour de rôle, le leadership de la formation professionnelle relativement à la définition des besoins de formation et à leur influence sur les politiques qui sous-tendent la mise en place de structures organisationnelles de nature à répondre à ces besoins (Hardy et Maroy, 1995). En 1987, le ministère de l'Éducation a entrepris une importante réforme des programmes de formation professionnelle du secondaire. Depuis ce temps, les entreprises ont été invitées à participer aux évaluations des programmes de formation correspondant à leur secteur d'activités et à contribuer à leur enrichissement par l'analyse attentive et critique de l'éventail des compétences développées par les jeunes qui sont inscrits dans de tels programmes (Conseil supérieur de l'éducation, 1992 ; Henry, 1992). Le ministère de l'Éducation s'est ainsi orienté vers un modèle de formation professionnelle qui encourage la collaboration entre les entreprises et les écoles. Il importe de souligner que la collaboration attendue de la part du Ministère ne s'arrête pas au seul aspect administratif. Cette collaboration doit s'observer aussi dans les efforts consentis, de part et d'autre, pour évaluer les programmes et améliorer la qualité de la formation (Landry et Mazalon, 1995). On note toutefois qu'en dépit du soutien et de l'encouragement offerts par le ministère de l'Éducation, le Québec s'est engagé lentement dans cette forme de collaboration. La mise en œuvre des ententes de formation entre les écoles et les entreprises, de même que l'implantation de programmes de formation comportant une alternance travail-études ainsi que celle des programmes du volet 2 (formation aux métiers semi-spécialisés)² est très graduelle. C'est moins la rareté des milieux qui est en cause que la grande difficulté à trouver des milieux de stage aptes à accueillir des élèves et à organiser des stages de formation susceptibles de favoriser des expériences d'apprentissage riches et fructueuses. Ce qui fait dire à Landry et Mazalon (1995, citant Bernier, p. 798) que la plupart des entreprises québécoises n'ont pas encore développé de culture de formation. Cette dernière affirmation fait porter sur l'entreprise le poids de la responsabilité des ratés de la formation en alternance. Les entreprises pourraient-elles faire autrement ? Bourassa (1998) souligne que c'est en grande partie le milieu scolaire qui détermine les modalités organisationnelles et pédagogiques de la formation. De ce fait, la formation reste enracinée dans la logique scolaire traditionnelle. L'entreprise n'est alors sollicitée que pour réaliser une tâche de formation qui est définie par les programmes d'études.

2. Le chapitre précédent de Mazalon et Bourassa apporte plus de précisions sur le volet 2, la formation aux métiers semi-spécialisés (FMSS).

Dans ce chapitre, nous examinerons les dynamiques sous-jacentes à la mise en place de collaborations de formation en tenant compte des principaux discours des acteurs engagés dans un tel système de formation : les enseignants, les formateurs de l'entreprise et les élèves. Nous considérons que les pratiques de collaboration dans le cadre des partenariats de formation méritent d'être explorées en profondeur en vue d'être mieux comprises et améliorées. À cet effet, les résultats d'une recherche-action amorcée en 1996³ seront utilisés pour analyser les perspectives des différents acteurs engagés dans l'implantation d'un programme en alternance, soit les élèves, les enseignants et les formateurs de l'entreprise.

En première partie, nous situerons le contexte de la recherche-action entreprise avec le milieu de la formation en pâtes et papiers au secondaire en vue de l'obtention du diplôme d'études professionnelles (DEP). Par la suite, nous présenterons les perspectives des enseignants et celles des élèves engagés dans une telle formation. Nous décrirons notamment les défis que pose la formation en alternance ainsi que les caractéristiques des entreprises qui ont été désignées par le milieu scolaire comme étant favorables à la mise en place de milieux de stage de qualité. Un bilan sera finalement proposé au sujet de l'implantation du programme de formation et nous analyserons les perspectives des trois groupes d'acteurs concernés : les enseignants, les formateurs de l'entreprise et les élèves stagiaires. Nous relèverons également les avantages rattachés à une recherche-action autour d'une telle thématique. En conclusion, nous soulignerons le caractère construit, négocié et émergent des collaborations de formation pour permettre un retour aux questions générales de recherche.

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE-ACTION

La recherche-action entreprise en 1996 visait trois objectifs : 1) faire le point sur la situation de la formation professionnelle en partenariat dans l'Outaouais québécois, 2) étudier les dynamiques d'implantation des partenariats entre le milieu scolaire de niveau secondaire et les entreprises dans le cadre de la formation professionnelle initiale et 3) faciliter l'établissement de tels types de partenariats.

L'approche de la recherche-action inspirée de McNiff (1988) ainsi que de Nodie-Oja et Smulyan (1989) fut retenue parce qu'elle permettait aux chercheurs de collaborer avec les milieux de formation de leur région afin

3. Cette recherche-action a été soutenue financièrement par une subvention Réseaux de recherche stratégique du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

d'examiner les dynamiques de partenariat qui y avaient cours et d'appuyer leurs partenaires du milieu de la formation professionnelle initiale dans la mise en place de nouveaux types de collaborations école-entreprise.

Durant la première année de la recherche-action, les chercheurs universitaires ont choisi les collaborateurs avec lesquels ils s'associeraient pour faire le point sur les expériences de formation professionnelle menées en partenariat dans l'Outaouais québécois. Ils ont également l'intérêt des responsables de la formation professionnelle à propos des collaborations à multiplier avec les milieux de l'emploi. Des entrevues semi-dirigées ont été effectuées à cet égard auprès de tous les responsables du dossier de la formation professionnelle en Outaouais ainsi qu'auprès d'un fonctionnaire de la Direction régionale de l'Outaouais du ministère de l'Éducation. Les données recueillies ont permis de faire le portrait des partenariats de formation déjà expérimentés ou en voie de développement.

1.1. DIAGNOSTICS PRÉALABLES À LA RECHERCHE-ACTION

Les responsables de la formation professionnelle initiale dans l'Outaouais ont livré un point de vue généralement positif face à l'existence et à la mise en place de partenariats de formation. Ils percevaient le partenariat comme étant vital à la survie de la formation professionnelle, autant du point de vue financier que du point de vue du développement des expertises, dans un contexte où la rapidité des transformations technologiques impose un rythme d'acquisition de nouveaux équipements auquel le milieu scolaire ne parvient pas à s'adapter. L'analyse des propos de ces responsables montre qu'ils se représentent le partenariat comme une association dans laquelle chacune des parties doit trouver un intérêt et un bénéfice. Selon eux, le partenariat doit servir de fondement au partage d'un ensemble de ressources ainsi qu'à l'établissement de liens de confiance et de respect entre les membres. Il exige également une ouverture d'esprit, de la souplesse et un engagement qui procure un enrichissement pour ses membres. Chaque partenaire y joue alors un rôle spécifique, susceptible d'évoluer avec le temps.

Les entrevues ont mis en lumière de nombreux avantages à l'établissement de partenariats de formation. Une synergie positive s'installant entre les membres, le partenariat est perçu, par ces derniers, comme une occasion de contribuer au développement régional. Les répercussions positives observées touchent l'élève et la qualité de la formation qu'il reçoit. Elles touchent l'entreprise, elle aussi avantagée puisqu'elle est en mesure de former une main-d'œuvre compétente qu'elle peut embaucher. Dans un tel

contexte, l'école gagne en crédibilité et en réputation. Ces effets positifs rejaillissent enfin sur la communauté en favorisant le développement économique.

Toutefois, les responsables de la formation professionnelle ont reconnu l'existence de nombreux obstacles qui limitent la mise en place de partenariats de formation. D'une part, ces obstacles viennent des entreprises, parfois trop centrées sur des objectifs de productivité et pas suffisamment orientées vers des objectifs de formation des employés. D'autre part, ils découlent de certaines caractéristiques du milieu de l'éducation alors perçu comme rigide dans ses structures de formation et de programmes. Les conditions socioéconomiques sont aussi source d'obstacles, car la disponibilité des milieux de stage dépend souvent des capacités d'embauche des entreprises. Enfin, il importe de souligner que le caractère des relations entre les partenaires constitue un obstacle dans la mesure où il y a un manque de transparence. En effet, l'association partenariale exige que les parties engagées puissent se faire confiance. Néanmoins, pour l'ensemble des responsables de la formation, cette forme d'association partenariale semble très prometteuse.

1.2. CHOIX DU DEP EN PÂTES ET PAPIERS

À la suite de l'examen du partenariat entre les centres de formation professionnelle et les entreprises dans l'Outaouais, les responsables de la formation professionnelle ont mandaté les chercheurs universitaires pour étudier comment se mettent en place les dynamiques de partenariats de formation, quelles en sont les conditions de succès et quels en sont les obstacles.

Au même moment, un centre de formation professionnelle recevait le mandat de modifier un programme de formation déjà offert afin d'y introduire des stages en alternance travail-études. C'est ce qui a amené les chercheurs à étudier le processus d'implantation du DEP en pâtes et papiers dans l'Outaouais. En 1998, le nouveau programme a été implanté. Il privilégiait l'alternance entre le travail et les études en proposant des stages de formation en entreprise d'une durée de 200 à 350 heures sur une période d'un an. Cela représentait une augmentation de 300 % du temps passé en usine par rapport à l'ancien programme. Dans ce contexte, il fut possible pour les chercheurs d'être les témoins assidus du processus d'établissement des collaborations et des partenariats de formation dans ce secteur d'activité, et ce, depuis le début de la mise en application du nouveau programme. Nul besoin de rappeler que le secteur des pâtes et papiers constitue un secteur économique important en Outaouais et au Québec. En effet, il

s'agit d'un secteur en plein essor qui se voit contraint de modifier profondément ses modes de travail à cause de l'utilisation croissante des nouvelles technologies. Enfin, soulignons la disponibilité et la qualité d'accueil du responsable de la formation professionnelle et de son équipe, au sein de la commission scolaire où le programme est donné, lesquelles ont joué un rôle déterminant dans notre décision d'arrêter notre choix sur ce secteur d'activité. Un contexte d'ouverture a permis aux chercheurs universitaires de rencontrer le personnel des équipes de formation, tant dans les centres de formation professionnelle que dans les usines invitées à collaborer avec l'école.

1.3. BUTS DE LA RECHERCHE-ACTION

La recherche-action fut donc entreprise dans l'Outaouais par les chercheurs universitaires pour prêter main-forte à l'équipe de la Commission scolaire des Draveurs : celle-ci s'était vu confier le mandat d'implanter le programme de formation en alternance, en partenariat école-entreprise. Le rôle des chercheurs était d'accompagner les membres de l'équipe, un enseignant et un conseiller pédagogique, afin de saisir comment ils établiraient des collaborations de formation avec les entreprises papetières de la région. De plus, pour favoriser la rigueur du processus d'observation, les chercheurs avaient choisi d'agir à l'aide de questionnaires et d'entrevues afin de bien saisir les perceptions des divers acteurs.

1.4. PERSPECTIVE LOCALE PUIS PERSPECTIVE PROVINCIALE

Après avoir accompagné les responsables du nouveau programme de formation en pâtes et papiers dans l'Outaouais québécois durant la première année de son implantation, les chercheurs ont perçu certaines difficultés survenues pendant les stages en alternance. Des rencontres avec l'équipe enseignante ont permis de voir des avantages découlant des stages en alternance, mais aussi de cerner de nouveaux défis résultant de l'engagement des usines dans le processus de formation pratique des stagiaires.

Pendant l'implantation locale du programme, les chercheurs ont observé que ce processus n'était pas coordonné à l'échelle provinciale. En effet, six commissions scolaires offraient ce programme et tentaient d'y introduire l'alternance, mais aucun lien de collaboration et d'échange d'information n'avait été créé entre elles. Pour donner suite à ce constat, les chercheurs décidèrent de comparer le processus mis en place dans l'Outaouais à celui qui était appliqué dans les autres régions du Québec : à Témiscaming, La Baie, Carleton, Matane, Windsor et Donnacona.

2. MÉTHODE DE LA RECHERCHE-ACTION

Au printemps 2000, au cours de la deuxième année d'implantation du programme en alternance, un bilan de l'implantation du programme a été dressé au moyen de questionnaires et d'entrevues. De facture semblable, trois questionnaires ont servi à recueillir le point de vue des élèves inscrits au DEP en pâtes et papiers dans chacune des six commissions scolaires du Québec. Le premier a révélé les attentes des élèves avant qu'ils ne se rendent dans une usine pour leur premier stage. Le deuxième a fait connaître leurs perceptions après le deuxième stage et le troisième, à la fin du troisième stage en usine. Par la suite, des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès des enseignants des six commissions scolaires, de même qu'auprès des représentants des usines participant au processus d'alternance entre le travail et les études. En dernier lieu, à la fin de l'année scolaire, des entrevues ont été effectuées auprès de chaque groupe-classe afin de faire le bilan de l'expérience avec les élèves inscrits dans le programme.

Au cours de l'expérience, nous avons dénombré 175 élèves, répartis dans 34 usines de pâtes et papiers, qui étaient encadrés par 164 superviseurs de stage et 26 enseignants. Des 175 élèves, 137 ont répondu au premier questionnaire, 109 au deuxième et 139 au troisième. Les entrevues ont permis d'obtenir la perspective d'au moins un représentant d'une usine dans quatre des six commissions scolaires. Le tableau 1 présente les caractéristiques générales des élèves interrogés. Il s'agit, dans la grande majorité des cas, de garçons (118 sur 139), dont la moyenne d'âge est de 25 ans.

TABLEAU 1
Caractéristiques des élèves interrogés

| | |
|--------------------------------------|---------------------|
| Élèves | |
| Questionnaire 1 (avant les stages) | N = 137 |
| Questionnaire 2 (pendant les stages) | N = 109 |
| Questionnaire 3 (après les stages) | N = 139 |
| Sexe | |
| Masculin | 118 |
| Féminin | 21 |
| Âge moyen | |
| Écarts d'âge | 25 (18 à 49 ans) |
| Scolarité | |
| 4 ^e secondaire | 4 |
| 5 ^e secondaire | 60 |
| 1 ^{re} collégial | 18 |
| 2 ^e collégial | 16 |
| Autres | 39 |

Le tableau 2 illustre la répartition des personnes consultées dans les six commissions scolaires. Il faut noter que les élèves de Carleton et de Matane font partie de la même commission scolaire.

TABLEAU 2
Répartition de l'échantillon dans les sept lieux de stage

| <i>Commissions scolaires</i> | <i>Carleton</i> | <i>Matane</i> | <i>Donna- cona</i> | <i>Gatineau</i> | <i>La Baie</i> | <i>Témis- caming</i> | <i>Windsor</i> | <i>Total</i> |
|--|-----------------|---------------|------------------------|-----------------|----------------|--------------------------|----------------|--------------|
| Élèves | | | | | | | | |
| Questionnaire 1 | 15 | 16 | 35 | 16 | | 19 | 36 | N = 137 |
| Questionnaire 2 | 15 | | 29 | 14 | | 16 | 35 | N = 109 |
| Questionnaire 3 | 15 | | 31 | 14 | 39 | 6 | 34 | N = 139 |
| Masculin | 14 | 15 | 32 | 16 | | 8 | 31 | 116 |
| Féminin | 1 | 1 | 3 | 0 | | 11 | 5 | 21 |
| Âge moyen | 27 | 28 | 22 | 23 | | 24,5 | 26 | 25 |
| Écarts d'âge | (18 à 38) | (18 à 39) | (18 à 46) | (19 à 36) | | (21 à 49) | (18 à 39) | (18 à 49) |
| Scolarité | | | | | | | | |
| 4 ^e secondaire | 0 | 0 | 2 | 0 | | 2 | 0 | 4 |
| 5 ^e secondaire | 5 | 3 | 17 | 9 | | 7 | 19 | 60 |
| 1 ^{re} collégial | 2 | 2 | 6 | 1 | | 4 | 3 | 18 |
| 2 ^e collégial | 3 | 4 | 1 | 4 | | 3 | 1 | 16 |
| Autre | 5 | 7 | 9 | 2 | | 3 | 13 | 39 |
| Enseignants | | | | | | | | |
| Enseignants interrogés | 5 | 1 | 4 | 6 | 4 | 4 | 2 | N = 26 |
| | 1 | 0 | 2 | 2 | 4 | 4 | 1 | 14 |
| Représentants des usines interrogés | | | | | | | | |
| | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 | 1 | 7 |
| Nombre d'entreprises participantes | | | | | | | | |
| | 7 | | 5 | 4 | 10 | 1 | 6 | N = 33 |

L'analyse qualitative des entrevues a permis de dégager les perspectives des élèves, des enseignants et des représentants des usines afin de broser un portrait de la situation d'implantation de l'alternance.

3. PERCEPTIONS DES ACTEURS ENGAGÉS DANS LA FORMATION

Les opinions recueillies ont permis, entre autres, de relever le point de vue des enseignants et des élèves sur les défis de la formation en alternance et de définir les caractéristiques d'une entreprise qui accueille bien les élèves par rapport à celles d'une entreprise où les stages sont décevants selon la perception des enseignants.

3.1. DÉFIS DE LA FORMATION EN ALTERNANCE

Les enseignants appartenant au milieu scolaire mentionnent cinq défis de la formation en alternance. Le premier défi est de réussir à intéresser les usines à s'engager dans la formation des élèves. Le deuxième défi consiste à identifier rigoureusement les superviseurs et les formateurs aptes à assurer l'encadrement dans le milieu de travail. Le troisième défi réside dans la négociation du type d'engagement des élèves dans les différentes tâches en usine. En effet, nous avons pu constater que plusieurs milieux de stage, craignant des arrêts de productivité qui risquent d'entraîner des pertes financières considérables étaient réticents à laisser les stagiaires utiliser un équipement coûteux. Les deux derniers défis sont relatifs à l'organisation d'une supervision de stage adéquate et efficace pour les stagiaires ainsi qu'à l'établissement d'un échancier de stage approprié. De plus, les enseignants observent que l'accueil des élèves en entreprise varie beaucoup selon le contexte socioéconomique et la culture de l'entreprise. Ils reconnaissent que la qualité du stage est supérieure si l'usine est dans une phase d'embauche et si cette usine investit dans sa mise à jour technologique et dans le développement continu des compétences de ses propres employés.

De leur côté, les élèves voient aussi cinq défis dans la formation en alternance. Le premier défi est du ressort du milieu scolaire. La séquence théorie/pratique devrait, selon eux, être révisée afin de leur permettre de recevoir la formation théorique avant d'arriver dans le milieu de stage, ce qui demanderait une répartition différente des modules de formation. Trois autres défis touchent la qualité et l'appréciation du stage ainsi que l'évaluation du travail des élèves. Selon ces derniers, la qualité de leur expérience de stage repose davantage sur leur attitude personnelle d'ouverture, leur capacité à prendre des initiatives et à poser des questions que sur des facteurs liés à l'environnement du milieu de stage, par exemple : l'accueil par l'entreprise, la disponibilité des équipements ou encore la possibilité d'avoir

recours à des documents qui peuvent les aider à dresser le bilan de leurs apprentissages. Il s'avère donc nécessaire d'encourager les élèves à développer de telles attitudes gagnantes. Il semble également que leur degré d'appréciation du stage en usine soit fonction de leur niveau d'engagement. Ainsi, plus les stagiaires jouent un rôle actif dans les tâches effectuées par l'ouvrier papetier, plus leur satisfaction est grande. Voilà pourquoi l'école doit veiller à ce que les milieux de stage offrent aux stagiaires la possibilité d'accomplir des tâches variées. De plus, toujours selon les élèves, les politiques d'évaluation des stages devraient être modifiées afin que les superviseurs des usines participent au processus d'apprentissage et à son évaluation. Enfin, le cinquième défi, qui est de taille, a été reconnu par la majorité des stagiaires. Il s'agit des divers champs d'intérêt qu'offrent les usines qui participent à la formation des élèves. En effet, la participation des usines variait selon leur capacité d'embauche. Notons que cette remarque rejoint une observation des enseignants.

3.2. CARACTÉRISTIQUES DES ENTREPRISES

Selon les enseignants, les entreprises réputées pour la qualité de leurs offres de stages sont celles qui accueillent bien les élèves. Ces entreprises ont rationalisé leur processus de production, elles sont favorables au changement et comportent de fortes possibilités d'embauche pour les élèves. Elles jouissent d'un bon climat de travail et engagent leurs travailleurs dans la gestion des opérations. Les enseignants précisent que ces entreprises sont ouvertes, que leurs employés sont disponibles et qu'elles investissent dans la formation des stagiaires. Ces usines collaborent à la planification des stages avec le milieu scolaire et acceptent d'initier les élèves aux tâches manuelles plutôt que de les limiter à un rôle d'observateurs. Enfin, les enseignants observent que les travailleurs de ces usines parrainent plus étroitement les élèves et créent avec eux une relation de compagnonnage.

À l'opposé, lorsque les enseignants sont interrogés sur les entreprises où les stages sont décevants, voici la description qu'ils en font. Ce sont des entreprises dont la survie est menacée. Elles opèrent à l'aide d'une technologie dépassée, leur organisation du travail est rigide et leurs employés ressentent de la frustration relativement aux modes de gestion. Dans un tel contexte, la formation est perçue comme un fardeau ; l'accueil des stagiaires est négligé et ceux-ci jouent souvent un rôle d'observateurs, confinés dans quelques départements de l'entreprise. Mentionnons enfin que ces entreprises refusent de participer à l'évaluation des stagiaires.

4. IMPLANTATION DU PROGRAMME DE FORMATION : BILAN DES ACTEURS

Que pouvons-nous dégager des analyses effectuées dans le cadre de cette recherche-action ? Notre bilan s'organise autour de deux composantes principales. La première décrit les perceptions des acteurs engagés dans l'implantation du DEP en pâtes et papiers. La deuxième présente l'appréciation des cochercheurs qui ont participé à la recherche-action.

4.1. PERCEPTIONS DES ACTEURS FACE AU NOUVEAU PROGRAMME

Pour les enseignants des six commissions scolaires où le DEP en pâtes et papiers est offert, le bilan des deux années d'implantation du programme est positif. La plupart des commentaires formulés concernent le programme de formation. Ainsi, certains enseignants conviennent que les objectifs du programme méritent d'être modifiés ou tout au moins ajustés à la réalité des usines. Ils souhaitent ajouter d'autres objectifs, car l'apprentissage de notions très importantes n'apparaît pas au programme. Pour d'autres enseignants, le bilan prend la forme d'un commentaire sur le succès du programme de formation, lequel succès est vérifié par le degré d'*employabilité* des élèves. Selon eux, grâce à ce programme, un bon élève possède 100 % des chances de se trouver un emploi. Certains enseignants mettent l'accent sur le changement positif perçu dans les relations entre l'école et les usines. Plus que le contenu du programme, c'est surtout le rapport entre les deux institutions qui s'est transformé. Les enseignants considèrent que le nouveau programme force l'usine à donner plus de latitude aux stagiaires. Ce bilan prend enfin la forme d'une appréciation de la structure même de l'alternance. Un enseignant se félicite du rythme de l'alternance – ou de la répartition entre le travail et les études – retenu par sa commission scolaire, qui a choisi de diviser en trois blocs les segments théoriques et pratiques. L'école a ainsi plus de temps pour dispenser une formation théorique aux élèves et l'usine dispose de suffisamment de temps, d'une période à l'autre, pour se préparer à recevoir les stagiaires. Un autre enseignant exprime une opinion un peu moins positive en soulignant qu'à la première année d'implantation du programme les entreprises ont offert peu de stages à ses stagiaires. Cette situation difficile est toutefois en voie d'amélioration.

En ce qui concerne les quatre représentants d'usine rencontrés en entrevue, le bilan qu'ils dressent s'est avéré positif et leurs remarques font écho à celles des enseignants. Ils perçoivent d'abord le nouveau programme comme centré sur l'acquisition de compétences par l'élève et préparant

celui-ci à assumer des fonctions dès son embauche par l'usine. Cette dimension a également été relevée par certains enseignants. Les représentants des usines apprécient le fait que le nouveau programme favorise des rapprochements entre les centres de formation et les entreprises et fournit à ces dernières l'occasion de mieux connaître les élèves. Ils reconnaissent finalement les efforts que les centres de formation ont dû déployer pour mettre ces stages en place dans leur milieu de travail.

Le besoin en main-d'œuvre constitue un motif important qui encourage les usines à accepter des élèves en stage. Parmi les autres raisons qui motivent l'engagement des entreprises dans un partenariat de formation, ils soulignent leur sentiment de participer à l'accroissement des compétences d'une main-d'œuvre qualifiée ainsi que leur conscience d'une mission sociale qui les incite à contribuer au développement de la communauté.

Huit groupes d'élèves des six commissions scolaires qui donnent le DEP en pâtes et papiers ont aussi été rencontrés. Ils ont confirmé leur appréciation du mode d'alternance entre les études et le travail, car les stages leur permettent de mettre en application les notions théoriques apprises en classe. Pour certains, la durée des stages devrait être prolongée et les stages devraient être rémunérés. Ce point de vue n'est cependant pas partagé par tous les groupes rencontrés. Les élèves perçoivent également le stage comme un moyen de se faire connaître des entreprises et d'améliorer leur chance de se trouver un emploi rémunérateur. Pour d'autres, cependant, les stages se sont moins bien déroulés. Ils émettent l'hypothèse que c'est plutôt par manque de ressources ou par manque de temps que certaines usines refusent de jouer un rôle particulier. Selon eux, ces dernières sont centrées sur la production et leurs personnels n'ont pas voulu enseigner la matière malgré la demande de l'école à cet égard.

4.2. APPRÉCIATION DES COCHERCHEURS PARTICIPANT À LA RECHERCHE

Pour les acteurs de la commission scolaire de la région de l'Outaouais qui ont été plus directement engagés dans la recherche-action, le fait de soutenir la création de réseaux entre l'école et les milieux de travail s'est révélé l'un des avantages à participer à la recherche-action. La recherche a favorisé l'accompagnement dans la mise en place de mécanismes qui assurent la communication entre l'école et les entreprises. L'ajout de ressources externes dans le processus d'implantation du programme, en l'occurrence la participation des chercheurs universitaires, a été pour eux une source de stimulation, d'encouragement et de soutien qui s'est traduite par des changements positifs dans leur pratique. Ainsi, dans la mesure où les chercheurs

universitaires ont su apporter aux partenaires des ressources additionnelles en compétences, en temps et en énergies déployées pour le développement des collaborations école-entreprise, il a été possible d'encourager de véritables partenariats de formation.

CONCLUSION

Cette recherche-action a débuté en 1996 en collaboration avec les responsables de la formation professionnelle dans l'Outaouais. Par la suite, la recherche s'est orientée vers un projet particulier visant l'organisation d'un partenariat entre un centre de formation professionnelle et des entreprises papetières pour comprendre la dynamique qui anime les collaborations entre l'école et l'entreprise au moment de l'établissement de partenariats de formation. Dans le cadre de cette recherche, les chercheurs universitaires ont tenté de faciliter la création de partenariats entre le centre de formation professionnelle d'une commission scolaire et trois papetières de l'Outaouais qui recevaient des élèves dans le cadre de leurs stages en alternance.

Afin d'éclairer la mise en place de tels types de partenariats, les chercheurs ont entrepris une enquête, à l'échelle provinciale, auprès des élèves, de leurs enseignants et de représentants des milieux de stage. Cela leur a permis de brosser un portrait aussi juste que possible de l'apport des stages en alternance dans la formation des élèves ainsi que de soutenir l'émergence d'un réseau des commissions scolaires engagées, intéressées à comparer leurs pratiques d'alternance dans le secteur des pâtes et papiers.

À l'instar de Bourassa (1998), les chercheurs découvrent que les rôles traditionnels de l'école relatifs à la formation sont toujours présents. Ainsi, les enseignants se perçoivent toujours comme des mandataires uniques de la société pour dispenser la formation des futurs ouvriers papetiers. Cette optique favorise une attitude d'ouverture à l'égard de l'engagement des milieux de travail dans la formation. L'entrée des usines dans le processus de formation professionnelle suscite toutefois un questionnement quant à la structure de l'organisation de la formation. Par exemple, les objets de négociation tournent autour de considérations telles la séquence des modules du programme d'études ou l'acceptation des usines d'engager les élèves dans les tâches prévues par le programme. Toutefois, peu de discussions remettent en cause le rôle traditionnellement assumé par chacun des partenaires. Nous pouvons nous interroger sur les raisons sous-jacentes à une telle situation. Les cultures de l'école et de l'entreprise sont orientées vers des buts bien différents : la productivité dans un cas et l'instruction dans l'autre. Une telle divergence constitue certainement un facteur important. De plus, les conditions de travail encadrées par les conventions

collectives mettent un frein à la négociation des responsabilités mutuelles qui pourraient être assumées par les partenaires. Dans certains milieux, par exemple, l'école souhaiterait que l'usine participe à l'évaluation des stagiaires, mais les employés syndiqués refusent de porter un jugement d'évaluation sur un éventuel collègue de travail. Devant la persistance de chacun des partenaires à vouloir conserver le rôle qui lui est traditionnellement dévolu, nous nous interrogeons sur les intérêts véritables qui motivent la formation dite en partenariat. Comme le soulignent Clénet et Gérard (1994), l'engagement dans une démarche de formation en partenariat doit être fondé sur la volonté de partager le pouvoir de la formation. Cet aspect n'a pas été explicité dans les situations que nous avons examinées. Il est toutefois possible que l'attention dirigée davantage sur la mise en place de structures partenariales constitue une première étape dans la création de collaborations de formation.

Les partenariats observés sont, la plupart du temps, créés par des individus plutôt que par les établissements qui les emploient. La mobilité des personnels devient alors un problème important dans la dynamique de l'implantation d'un programme. En effet, les alliances se défont lorsque les individus quittent leur emploi et le partenariat risque fort d'être alors compromis. Par ailleurs, d'autres personnes se joignent aussi à l'entreprise en cours de route et nous avons observé dans ce cas que les ententes établies entre les partenaires sont fréquemment revues afin de permettre l'intégration des nouveaux acteurs dans l'esprit du travail déjà amorcé. Cette constatation touche autant les chercheurs et les acteurs principaux de l'équipe de recherche-action que les enseignants responsables de la formation pratique dans les écoles.

L'analyse systémique dégagée de la dynamique des collaborations école-entreprise dans la mise en place de partenariats de formation permet de qualifier la nature des changements qui se sont opérés. Selon la typologie des changements proposée par Savoie-Zajc (1993), la relation partenariale décrite précédemment peut être qualifiée de changement par perturbations et variations. En effet, nous sommes en présence d'une situation où, devant l'obligation pour les écoles de se trouver des partenaires en vue de transmettre une formation de qualité (dans le cas qui nous préoccupe, la formation en pâtes et papiers), ces dernières ont engagé les démarches nécessaires pour créer des liens avec les entreprises. Le changement résulte ainsi d'une pression externe plutôt que d'un besoin ressenti de l'intérieur de l'établissement scolaire. Une telle situation oblige l'école à demander à l'entreprise d'apporter des modifications aux pratiques existantes de formation. Puisque la dynamique de changement est enclenchée par le ministère de l'Éducation qui l'impose, l'école s'engage donc dans la négociation en espérant préserver ses acquis et son leadership

traditionnellement assumé dans la formation. Cette hypothèse a été abordée précédemment au regard de la préservation des rôles traditionnellement joués par chacun des partenaires, soit les usines avec un objectif de productivité, dans une logique de marché compétitif, et le centre de formation professionnelle avec son mandat social de former et d'instruire.

Nous constatons toutefois que l'entreprise consent à s'inscrire dans une telle dynamique parce qu'elle y voit des avantages : une formation de meilleure qualité d'employés potentiels et une occasion d'augmenter sa crédibilité dans la communauté. Ces résultats confirment ceux de Tremblay (1993, p. 182) : « Les employeurs considèrent unanimement les stages en entreprise comme une excellente façon de « tester » les jeunes employés ; les stages accroissent la possibilité d'insertion professionnelle des jeunes. »

Notons que six commissions scolaires étudiées ont pu préserver, tout au long de leurs négociations avec les usines, l'espace qui caractérise leur champ traditionnel d'intervention. Selon la perspective de Crozier et Friedberg (1977), les acteurs collectifs, en l'occurrence les institutions, ont su protéger jusqu'à maintenant leurs marges de manœuvre respectives. Toutefois, le souci de certaines commissions scolaires d'accentuer la collaboration avec les entreprises présage d'une dynamique accrue du partage des responsabilités en ce qui a trait à la sélection des candidats ou à l'évaluation des stages notamment. Il est ainsi possible que ce mouvement contribue à accentuer les collaborations entre des écoles et des usines et qu'il crée, de ce fait, des différences dans la nature des partenariats établis. Parmi ces derniers, certains choisiront même la voie vers un partage plus égalitaire du pouvoir de former (Clénet et Gérard, 1994).

BIBLIOGRAPHIE

- Bourassa, B. (1998). « L'alternance travail-études et les jeunes à risque au Québec », dans J.-N. Demol et J.-M. Pilon (dir.), *Alternance, développement personnel et local*, Paris, L'Harmattan, p. 199-207.
- Clénet, J. et C. Gérard (1994). *Partenariat et alternance en éducation*, Paris, L'Harmattan.
- Conseil supérieur de l'éducation (1992). *En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Crozier, M. et E. Friedberg (1977). *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- Doray, P. et C. Maroy (1995). « Les relations éducation-travail : quelques balises dans un océan conceptuel », *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(4), p. 661-688.
- Hardy, M. et C. Maroy (1995). « La formation professionnelle et technique à la croisée des changements sociaux, économiques et technologiques », *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(4), p. 643-659.

- Henry, J. (1992). *La réforme de la formation professionnelle au secondaire : des moyens pour l'action*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Landry, C. et É. Mazalon (1995). « Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation », *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(4), p. 781-808.
- McNiff, J. (1988). *Action research : Principles and practice*, Londres, Routledge.
- Nodie-Oja, S. et L. Smulyan (1989). *Collaborative action research : A developmental approach*, Londres, Falmer Press.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Tremblay, D.-G. (1993). « L'insertion professionnelle des jeunes : Un problème de capital humain ou de filtre ? », dans C. Laflamme (dir.), *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 159-188.



Notices biographiques

Catherine Agulhon est maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université de Paris V-Sorbonne. Ses recherches sont centrées sur la formation professionnelle et ses multiples transformations, son rôle dans la professionnalisation des jeunes et leur préparation à l'emploi.

catherine.agulhon@paris5.sorbonne.fr

Paul Bélanger, sociologue de l'éducation des adultes, est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal et codirecteur du Centre interdisciplinaire de recherche sur l'éducation permanente, le CIRDEP. Il était, jusqu'en décembre 1999, directeur de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation à Hambourg en Allemagne. Il est l'auteur de nombreux ouvrages sur l'éducation des adultes et l'éducation permanente. Il est également président du Conseil international de l'éducation des adultes.

belanger.paul@uqam.ca

Colette Bérubé est professeure à l'École des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Montréal. Elle œuvre en éducation des adultes au Québec depuis 1978 comme enseignante à tous les ordres d'enseignement, comme intervenante sociale en développement coopératif et communautaire et aussi comme chercheure pour des organismes non gouvernementaux, syndicaux et communautaires. Ses domaines de recherche sont les politiques éducatives, la relation formation emploi et la gestion dans les entreprises collectives de l'économie sociale et de l'action communautaire.

berube.colette@uqam.ca

Bruno Bourassa est professeur agrégé au Département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval et membre régulier du Centre de recherche interuniversitaire sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT). Il s'intéresse à la problématique de l'intégration socioprofessionnelle et aux pratiques d'intervenants actifs dans différents services liés à l'emploi.

bruno.bourassa@fse.ulaval.ca

André Dolbec a fait des études en psychologie et en éducation à l'Université Laval et a obtenu son doctorat en systèmes à l'Université de Lancaster au Royaume-Uni. Il est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais et membre du Groupe interuniversitaire de recherche en formation emploi (GIRFE). Engagé dans des travaux de recherche portant sur le développement des partenariats de formation en enseignement professionnel, il s'intéresse au développement des leaders et des gestionnaires dans les milieux de l'éducation et de l'administration publique.

andre_dolbec@uqo.ca

Pierre Doray est professeur de sociologie à l'Université du Québec à Montréal et membre du Groupe interuniversitaire de recherche en formation emploi (GIRFE). Il s'intéresse en particulier à la construction sociale des collaborations entre économie et éducation comme nouveau mode de régulation et de planification de la formation professionnelle et technique. Il réalise, depuis plus de vingt ans, des études sur la participation des adultes à l'éducation. Il a été membre de groupes d'experts sous l'égide de l'UNESCO et de l'OCDE préoccupés par cette question. Il est aussi membre de la Commission de l'éducation des adultes du Conseil supérieur de l'éducation.

doray.pierre@uqam.ca

Marcelle Hardy, sociologue de l'éducation, est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal et responsable du Groupe interuniversitaire de recherche en formation emploi (GIRFE). Depuis 1980, elle a dirigé des recherches sur la formation des élèves en difficulté scolaire, l'insertion professionnelle, l'appropriation du savoir professionnel et la collaboration école-entreprise. Elle est l'auteure de plusieurs publications sur la formation professionnelle, la formation en entreprise et la transition école-travail. Elle est aussi liée à plusieurs associations internationales engagées en formation professionnelle et technique.

hardy.marcelle@uqam.ca

Irène Le Bot est titulaire d'un baccalauréat en sociologie et possède une formation en administration ; elle travaille actuellement à titre de professionnelle de recherche à la Télé-université, après avoir mené des recherches à la Fondation Ressources-Jeunesse. Elle a participé à différents travaux en formation professionnelle et dans le secteur communautaire.

Élisabeth Mazalon est professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski. Elle est membre régulier du Centre de recherche interuniversitaire sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT) et de l'Association québécoise alternance études-travail (AQAET). Elle s'intéresse à la problématique du développement d'un modèle pédagogique de l'alternance en formation professionnelle.

elisabeth_mazalon@uqar.qc.ca

Carmen Parent est titulaire d'un doctorat en éducation. Elle est spécialiste de la mesure et de l'évaluation des apprentissages et professeure à l'Université du Québec à Montréal. Elle est responsable des programmes de deuxième cycle au Département des sciences de l'éducation de l'UQAM. Elle est membre du Groupe interuniversitaire de recherche en formation emploi (GIRFE).

parent.carmen@uqam.ca

Lorraine Savoie-Zajc a obtenu un doctorat dans le domaine de la technologie éducative à l'Indiana University à Bloomington. Professeure à l'Université du Québec en Outaouais et membre du Groupe interuniversitaire de recherche en formation emploi (GIRFE), elle enseigne et fait de la recherche sur les thèmes suivants : formation continue, processus de changement en éducation, collaborations université-milieux de pratique. Elle est l'auteure d'articles et de livres portant sur ces sujets.

lorraine_savoie@uqo.ca

Diane-Gabrielle Tremblay possède un doctorat en économie du travail. Elle est professeure titulaire à la Télé-université de l'Université du Québec et directrice de la recherche dans cette institution. Elle est aussi membre du Groupe interuniversitaire de recherche en formation emploi (GIRFE). Elle a publié plusieurs articles et ouvrages issus de ses recherches, dont *Économie du travail : les réalités et les approches théoriques*, *L'aménagement et la réduction du temps de travail*, *Développement économique local*, *Gestion des ressources humaines : typologies et comparaisons internationales*, *Où va le temps de travail ?* et *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ?*

dgtrembl@teluq.quebec.ca

Nathalis Guy Wamba, Ph. D., enseigne au Queens College of City University of New York (CUNY). Il est directeur adjoint du Queens College Worker Education Program qui est entièrement financé par des syndicats de travailleurs. Il supervise le programme Labor Education and Advancement qui regroupe cinq projets. Il est aussi membre à mi-temps, du Department of Urban Affairs de Queens College et du Centre des étudiants de 3^e cycle de CUNY. Le docteur Wamba se spécialise dans la critique de théories, dans la recherche sur les politiques et les réformes en éducation ainsi que dans la recherche-action.

nathalis_wamba@qc.edu

PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation par le biais de résultats de recherche, et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des articles, recherches et études réalisés par les chercheurs et chercheuses. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique ; profondeur des analyses ; pertinence des conclusions...).

Membres du comité de lecture :

Jacques Chevrier (Université du Québec en Outaouais), Colette Deaudelin (Université de Sherbrooke), Rollande Deslandes (Université du Québec à Trois-Rivières), Moussadak Ettayebi (ministère de l'Éducation), Diane Gauthier (Université du Québec à Chicoutimi), Claude Genest (Université du Québec à Trois-Rivières), Jacinthe Giroux (Université du Québec à Montréal), Abdelkrim Hasni (Université de Sherbrooke), France Henri (Télé-Université), Philippe Jonnaert (Université du Québec à Montréal), Carol Landry (Université du Québec à Rimouski), Louise Langevin (Université du Québec à Montréal), Frédéric Legault (Université du Québec à Montréal), Daniel Martin (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue), Pierre Mongeau (Université du Québec à Montréal), Florian Péloquin (Cégep de Lanaudière), Denis Rhéaume (Université du Québec à Trois-Rivières), Jeanne Richer (Cégep de Trois-Rivières), Carole St-Jarre (chercheur autonome), Lise St-Pierre (Université de Sherbrooke), Marjolaine St-Pierre (Université du Québec en Outaouais), Lorraine Savoie-Zajc (Université du Québec en Outaouais), Noëlle Sorin (Université du Québec à Trois-Rivières), Gilles Thibert (Université du Québec à Montréal), Suzanne Vincent (Université Laval).

Personnes qui ont arbitré des textes de l'ouvrage collectif:

Pierre W. Bélanger (Université Laval), Guy Bourgeault (Université de Montréal), Bernard Fusulier (Université catholique de Louvain), Nancy Hutchinson (Queen's University à Kingston), Claude Lessard (Université de Montréal), Louise Ménard (Université du Québec à Montréal), Pierre Paquet (Université de Montréal), James R. Stone III (University of Minnesota), Peter Suschnigg (Université Laurentienne à Sudbury), Claude Trottier (Université Laval), Jean-Claude Vachon (Université du Québec à Chicoutimi).